UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Noemia Fumi Sakaguchi

**Usos, funções e representações da Língua Portuguesa no Japão:
crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental I
de escolas homologadas pelo MEC-Brasil**

São Paulo

2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Noemia Fumi Sakaguchi

**Usos, funções e representações da Língua Portuguesa no Japão:
crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental I
de escolas homologadas pelo MEC-Brasil**

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo, para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área Temática: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
PSICOLOGIA

Orientadora:
Profª Drª Idmea Semeghini-Siqueira

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9(52) Sakaguchi, Noemia Fumi
S158u Usos, funções e representações da Língua Portuguesa no Japão: crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas homologadas pelo MEC-Brasil / Noemia Fumi Sakaguchi; orientação Idmea Semeghini-Siqueira. São Paulo: s.n., 2018.
260 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa (estudo e ensino; educação) (Japão) 2. Linguística (Japão) 3. Ensino fundamental (Japão) 4. Minorias étnicas (Japão) 5. Cultura 6. Imigração I. Semeghini-Siqueira, Idmea, orient.

Elaborada por Natalina de Jesus Delfina da Luz – CRB-8/4018

SAKAGUCHI. Noemia Fumi. *Usos, funções e representações da Língua Portuguesa no Japão: crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas brasileiras homologadas pelo MEC-Brasil*. 2018. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.(a.) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus queridos pais, irmão e tia Suga, com gratidão e amor.

À minha querida tia Kiyo, com saudades.

Aos meus queridos avós, *in memoriam*.

A todos os imigrantes e seus filhos, por toda coragem e luta.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus Cristo, por Sua presença, sempre.

À professora Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, pela incansável dedicação e imensurável generosidade como pessoa e profissional, por toda confiança depositada em mim e por aceitar enfrentar comigo os desafios desta empreitada.

À professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, por ter viabilizado a realização do intercâmbio no Japão, por todo incentivo em outros projetos e pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação.

À professora Dra. Zilda Maria Zapparoli, por ter despertado meu interesse pela Linguística ainda na graduação na FFLCH-USP, por sempre ter acreditado e investido neste projeto e pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação.

À professora Dra. Raquel Salek Fiad, orientadora no Mestrado, por ter acreditado incondicionalmente em mim desde o início e por ter me ensinado a mergulhar pelo fascinante universo letrado dos alunos com outros olhos.

À professora Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, por me encorajar a seguir a pós-graduação ao me aceitar ainda como aluna especial, e pelas reflexões sobre cultura, identidade e língua, que tanto contribuíram para meu enriquecimento acadêmico e pessoal.

À professora Dra. Kimiko Nii, por promover a articulação com a Aichi University of Education e por todo suporte no Japão.

À Fundação Japão, pela concessão da bolsa de pesquisa de doutorado e pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

À Aichi University of Education, em especial à Emi sensei, Mano-san e Shibata-san.

A todos os diretores e professores das escolas brasileiras no Japão participantes, por abrirem as portas para este projeto, por toda confiança e generosidade.

Aos alunos das escolas brasileiras no Japão participantes, por serem a inspiração para este trabalho e por todo o carinho com que me receberam, trazendo à memória saudosas lembranças do Brasil.

À equipe do Centro de Estatística Aplicada do IME-USP, em especial, Prof. Dr. Antonio Carlos Pedroso de Lima, Profa. Dra. Cláudia Peixoto, Leonardo Fonseca Larrubia e Yangyang Chen.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta jornada e contribuíram para a realização deste trabalho: Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno, Prof. Dr. Emerson de Pietri, Prof. Dr. Nílson José Machado, Prof. Dr. João Arantes, Profa. Dra. Teresa Cristina Rego,

Profa. Dra. Deusa Maria de Souza, Cecília Suzuki, Aya Miyazaki, Vanessa Lima, Prof. Márcio, Prof. Carlos, Profa. Cristina, sr. Masatoshi, Kazuko, Hiromi, Martino, Juliano e coordenadoras Cibele e Daniela.

Às minhas queridas mãe e tia Suga, pelo incondicional apoio e por todos os dias e noites em que me acompanharam na leitura dos artigos em japonês.

Aos queridos Aline, Daisy, dona Rose, Suélen, Marcelo, Alexandre, Yoshie, Henny e Reina, pela amizade nos momentos difíceis.

Aos queridos familiares e amigos, pelo apoio constante.

Aos funcionários da Comissão de Pós-Graduação da FEUSP, por todo suporte e gentilezas, especialmente a Marcelo, Claudia, Bruna, Regina, Diana, Rosana e Antônio.

RESUMO

SAKAGUCHI. Noemia Fumi. *Usos, funções e representações da Língua Portuguesa no Japão: crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas brasileiras homologadas pelo MEC-Brasil*. 2018. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O presente trabalho é um estudo exploratório de cunho transversal que trata dos usos, funções e representações da Língua Portuguesa (LP) por 110 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I (EFI) de 15 escolas brasileiras no Japão, que foram homologadas pelo MEC/Brasil (EBHJ) e se localizam em áreas de grande concentração de brasileiros no país. A importância da especificidade do perfil dos estudantes se mostrou necessária – imprescindível – para encontrarmos um parâmetro mais consistente no que concerne à “sustentabilidade” da LP no grupo, mormente sob uma perspectiva linguisticamente basilar, justificando a delimitação do perfil. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNE/MEC-Brasil) prevê que as crianças devam estar “alfabetizadas” até o final do 3º ano do EFI (8/9 anos de idade). Essa meta, em qualquer contexto escolar, terá de levar em consideração as oportunidades de letramento emergente significativo a partir da oralidade, que cada criança teve na família e na escola, para constituição/ampliação da “memória discursiva”, o que facilitará a aprendizagem da leitura e possibilitará uma “alfabetização” instigante e sem traumas. (TERZI, 1995; ROJO, 1998; MATA, 2006; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013). Há uma ampla variabilidade de proficiência linguística tanto na língua japonesa como na LP entre os “alunos brasileiros no Japão”, principalmente para os casos em que a LP já se configura como ‘língua de herança’ (PEYTON, 2008; FLORES, MELO-PFEIFER, 2014): característica prevalente entre alunos que frequenta(ram) instituições japonesas, a função social da LP passa a ser limitada por uma série de condições e circunstâncias, resultando em histórias de vida e competências linguísticas singulares, que podem apresentar barreiras, quando da transferência para instituições brasileiras no Japão ou no Brasil. Assim, para esta pesquisa, investigamos um contexto linguisticamente “mais estável” no que diz respeito à sobrevivência da LP em ambiente escolar. Para sua realização, a pesquisa foi dividida em duas etapas: a quantitativa (CONOVER, 1999; AGRETI, 2002; NUNAN, 2006; CRESWELL, 2007), com a aplicação de um Questionário e de um Simulado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), contando com o respaldo do Centro de Estatística Aplicada – IME/USP; e da etapa qualitativa (NUNAN, 2006; CRESWELL, 2007), com a análise da produção textual de alguns alunos, utilizando o paradigma indiciário de investigação (GINZBURG, 1989; ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997). Os resultados apontam para uma relativa estabilidade dos alunos participantes em instituições brasileiras no Japão, particularmente nas instituições em que se encontravam. Esse dado pode ser decorrente da maior conscientização dos pais sobre a problemática das transferências recorrentes, bem como da relativa estabilidade financeira das famílias, em sua maioria composta por pai e mãe como contribuintes para a renda familiar. Em função do predomínio da LP como língua dominante também em casa, na vasta maioria dos casos, não se observou barreiras linguísticas na interação entre pais e filhos. A base sócio-afetiva, construída nas interações sociais em casa e nas EBHJ, parece ter favorecido um ambiente propício para atividades letradas significativas em LP dentro e fora de sala de

aula. Foram registradas marcas híbridas, características da oralidade do português brasileiro na produção textual dos alunos que, por sua vez, revelaram-se extremamente ricas do ponto de vista linguístico-discursivo. Tais dados, somados aos obtidos na etapa quantitativa, sinalizam que não haveria obstáculos linguísticos expressivos para a continuidade dos estudos em LP no Brasil ou para a realização de avaliações em larga escala nacionais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa no Japão; Educação no Japão; Escolas Brasileiras no Japão; Ensino Fundamental I (3º ano); Minorias Linguísticas no Japão; Manutenção da Língua Portuguesa; Linguagem; Cultura.

ABSTRACT

SAKAGUCHI. Noemia Fumi. *Portuguese uses, functions and representations in Japan: Brazilian children in the 3rd grade of Elementary School from Brazilian schools accredited by MEC-Brazil*. 2018. 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This is an exploratory transverse study of Portuguese use, function and representation by 110 students in the 3rd grade of Elementary School, from 15 community-based schools situated in areas of high concentration of Brazilians in Japan, all of which have been accredited by the Brazilian Government (MEC-Brazil). The thorough specifications concerning the profile of the participants have proved to be essential to gather more consistent parameters concerning the “sustainability” of Portuguese from a foundational perspective. According to a Brazilian education policy ‘Literacy at the Right Age National Pact’ (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNE/MEC-Brazil), children of 8/9 years old are expected to be “literate” until the end of the 3rd grade of Elementary School. In order to achieve such goal, in any educational context, meaningful emergent literacy based on oral skills is necessary as it will build/broaden children’s discourse memory, facilitating the process of learning reading and writing skills in a more significant way and without traumas (TERZI, 1995; ROJO, 1998; MATA, 2006; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013). Portuguese or Japanese language proficiency of Brazilian students in Japan differs a lot from one learner to another, especially for those to whom Portuguese can be considered a ‘heritage language’ (PEYTON, 2008; FLORES, MELO-PFEIFER, 2014). Mostly common among those who have studied in Japanese schools, in these cases, the social function of Portuguese is limited by various conditions and circumstances, resulting in diverse idiosyncrasies both in the learners’ life stories and Portuguese competence levels, which may impose barriers when transferred to Brazilian schools in Japan or in Brazil. For this reason, we have investigated a more “linguistically stable” context concerning the use of Portuguese in a school environment. For the purposes of this research, we have integrated the quantitative and qualitative approaches. The quantitative data (CONOVER, 1999; AGRESTI, 2002; NUNAN, 2006; CRESWELL, 2007) was obtained by using questionnaires and the National Literacy Evaluation (Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA/MEC Brazil) Mock Exam. As for processing the data, we had the support of the Department of Applied Statistics from the Institute of Mathematics and Statistics of University of São Paulo. As for the qualitative data, which consisted of textual analysis of the learners, the methodology used was the evidential paradigm (GINZBURG, 1989; ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997). The results obtained indicate that within the group there had not been many pupils transferred from Brazilian to Japanese schools or the other way round, as the majority had been studying in the same institution for a significant period. It might be due to the fact that the parents are more aware of the well-known problematics surrounding the recurrent transferences. It may also be related to the financial stability of these families, mostly with both mother and father contributing to home income. In the vast majority of the families, Portuguese was the mother tongue, therefore, there were no linguistic barriers. The social and affective foundations constructed in social interactions at home and/or in the accredited Brazilian schools seem to have created an optimal condition for development of meaningful literacy practices in Portuguese inside and outside the classroom. In the analyzed texts, it has been registered hybrid structures which are typically found in oral discourses by students in Brazil,

which turned out to be quite revealing from the linguistic and discursive perspectives. The data and the analysis indicate that there would not be linguistic hindrances for these students neither to continue their studies in Brazil nor to take Brazilian national examinations.

Keywords: Portuguese in Japan; Education in Japan; Brazilian Schools in Japan; Elementary School (3rd grade); Linguistic Minorities in Japan; Portuguese-Language Sustainability; Language; Culture.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEA	Centro de Estatística Aplicada
EBHJ	Escolas Brasileiras Homologadas pelo MEC-Brasil no Japão
EBHJ→RJp	Escolas Brasileiras Homologadas pelo MEC-Brasil no Japão reconhecidas pelo Governo Japonês
EI	Ensino Infantil
EF (I ou II)	Ensino Fundamental (I ou II)
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IME	Instituto de Matemática e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
LJ	Língua Japonesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação do Brasil
PISA	Programme for International Student Assessment
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
VPBJ	Variante do Português Brasileiro no Japão
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ensino Básico no Brasil e no Japão.....	28
Tabela 2. Sistema de Educação Japonês. Fonte: JAPAN, 2016.	30
Tabela 3. Hiragana. Fonte: HIRAGANA, 2018.....	32
Tabela 4. Katakana. Fonte: KATAKANA, 2018.	32
Tabela 5. Kanji do 1o Ano do Ensino Primário. Fonte: KUMON, 2015	33
Tabela 6. Ideogramas chineses do currículo (1º ao 3º ano do ensino primário).	34
Tabela 7. Perfil das Escolas Brasileiras Homologadas pelo MEC no Japão participantes da pesquisa em 2016.	98
Tabela 8. Matriz de habilidades indicadas pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Fonte: BRASIL, 2013.	112
Tabela 9. Relação Habilidades oficiais da ANA e Questões do Simulado ANA.	114
Tabela 10. Critérios para Avaliação da Produção Textual.	115
Tabela 11. Avaliações que compõem o SAEB: principais diferenças. Fonte: PEREIRA, 2015.	122
Tabela 12. Escala de Proficiência da Avaliação Nacional da Alfabetização (Edição 2016). Fonte: BRASIL, 2017b.....	128
Tabela 13. Porcentagem de acertos por questão do Simulado ANA. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.	146
Tabela 14. Nota média das habilidades avaliadas (produções escritas válidas). Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.....	146

Tabela 15. Tabela de contingência entre H5 (coluna), compreender os sentidos das palavras e expressões em textos, e H6 (linha), realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.....150

Tabela 16. Tabela de contingência entre H6 (coluna), realizar inferências a partir da leitura de textos verbais, e H9 (linha), estabelecer relações entre partes de um texto marcados por elementos coesivos. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.150

Tabela 17. Tabela de contingência dos alunos que possuem ou não H.Q. ou livro infantil com desempenho na habilidade escrita (produção textual). Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.155

Tabela 18. Tabela de contingência dos alunos que gostavam ou não de ler na educação infantil com desempenho na Leitura. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.157

Tabela 19. Distribuição das pessoas com quem os alunos falam em português fora de casa. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.....159

Tabela 20. Tabela de contingência dos alunos que conversaram ou não com pessoas da escola com desempenho na Leitura. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos Alunos por Escola (%).99

Gráfico 2. Distribuição dos Alunos por Sexo (%).103

Gráfico 3. Local de Nascimento (%).103

Gráfico 4. Respostas à pergunta: "Quem fala português em casa?" (%).104

Gráfico 5. Quantidade de pessoas que moram na casa.105

Gráfico 6. Respostas à pergunta: "Já frequentou creche, jardim da infância, pré-escola ou escolinha?" (%).106

Gráfico 7. Respostas dos participantes à questão: “Com quem você fala em português fora de casa?”	137
Gráfico 8. Respostas dos participantes à questão: “Qual língua você mais usa em casa?”	139
Gráfico 9. Porcentagem de acertos por questão do Simulado ANA. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.	145
Gráfico 10. Nota média das habilidades avaliadas. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017	146
Gráfico 11. Porcentagem de acerto das questões (A) do Simulado ANA.	148
Gráfico 12. Porcentagem de acerto das habilidades (H) do Simulado ANA.	149
Gráfico 13. Nota média de cada habilidade avaliada do grupo dos alunos que falam em português com pessoas da escola. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A multimodalidade constitutiva da linguagem e a questão dos tempos (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).....	80
Figura 2. Magia/Arte & Informação/Ciência (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).	84
Figura 3. Atividades Linguísticas, Epilinguísticas e Metalinguísticas. Fonte: SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015.	87
Figura 4. Questão A16. Fonte: SIMULADO [2015].	151
Figura 5. Questão A17. Fonte: SIMULADO [2015].	153
Figura 6. Questão A19. Fonte: SIMULADO [2015].	154
Figura 7. Foto de uma plataforma de trem no Japão. Fonte: FOTO, 2018.	188

LISTA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

Produção Textual 1.....	168
Produção Textual 2.....	171
Produção Textual 3.....	172
Produção Textual 4.....	173
Produção Textual 5.....	175
Produção Textual 6.....	177
Produção Textual 7.....	182
Produção Textual 8.....	183
Produção Textual 9.....	186
Produção Textual 10.....	189
Produção Textual 11.....	190
Produção Textual 12.....	192
Produção Textual 13.....	193
Produção Textual 14.....	194
Produção Textual 15.....	195
Produção Textual 16.....	197
Produção Textual 17.....	200
Produção Textual 18.....	201

Produção Textual 19.....	202
--------------------------	-----

SUMÁRIO

Meu percurso	23
Introdução	26
1. CAPÍTULO 1 – ALGUMAS HISTÓRIAS.....	42
1.1. Breve Revisão Histórica	42
1.2. Uma história para contar... ..	44
1.3. Histórias em uma escola japonesa... ..	50
1.4. Escolas brasileiras homologadas no Japão	54
2. CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	68
2.1. Revisão Bibliográfica	68
2.2. Língua Portuguesa no Japão.....	75
CAPÍTULO 3 – QUADRO TEÓRICO	79
3.1. Linguagem.....	79
3.2. Língua	81
3.2.1. Língua, Gênero e ‘Dois Eixos’	81
3.2.2. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: breve reflexão.....	86
3.3. Letramento e Alfabetização	86
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	97
4.1. Escolas brasileiras homologadas	97
4.2. Participantes.....	102
4.3. Método Quantitativo	107
4.3.1. Questionário	107
4.3.2. Simulado da Avaliação Nacional da Alfabetização	108
4.4. Método Qualitativo.....	117
4.4.1. Metodologia de Análise: Paradigma Indiciário de Investigação	117
CAPÍTULO 5 – AVALIAÇÃO EXTERNA.....	120
5.1. Avaliação Externa.....	120
5.1.1. Fases iniciais.....	120
5.1.2. Desvios	123
5.1.3. Indicadores.....	125
5.2. Avaliações de Alfabetização	126
5.2.1. Provinha Brasil	126

5.2.2. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	126
CAPÍTULO 6 – LÍNGUA PORTUGUESA NO JAPÃO	135
6.1. Representações da Língua Portuguesa Oral	135
6.2. Resultados do Simulado ANA.....	144
6.2.1. Resultados gerais: Questões e Habilidades	144
6.2.2. Habilidades mais desafiadoras	147
6.2.3. Fontes de Letramento em Língua Portuguesa em casa	155
6.2.4. A relevância das relações interpessoais na escola.....	158
6.3. Análise das Produções Textuais.....	162
6.3.1. Instituição como inscrição e liberdade	167
6.3.2. “Cartinhas” para os colegas doentes	179
6.3.3. Prevenção ao contágio de doenças: uma prática social	188
6.3.4. Um pouco mais sobre o contexto cultural... ..	192
6.3.5. Narrativas como “saídas estratégicas”	195
6.3.6. Os “responsáveis-advogados”	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210

Meu percurso

Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes - uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um.

(Carlo Ginzburg)

“Você é japonesa, precisa saber japonês”, dizia meu pai enquanto afixava a tabela de uma das escritas japonesas, o *hiragana*, na parede ao lado da mesa de jantar. Tinha entre quatro e cinco anos. Dizem que só falava japonês até pouco antes. Não me lembro. Falava e brincava em português com meu irmão e nossos melhores amigos, os irmãos Luciano e Ricardo. O primeiro era um pouco mais velho que meu irmão, o segundo, tinha minha idade. Luciano era o líder da turma, já estava na escola. Falava das coisas que aprendia na escola com entusiasmo: a escola parecia ser mágica e misteriosa.

Minha mãe ficou incumbida de ensinar os caracteres. Era com certo receio que os observava na parede, pois deveria estudá-los, memorizá-los e recitá-los para meu pai todas as noites. Ensinou-me a memorizar o silabário todo lembrando dos primeiros caracteres de cada coluna, de um modo rítmico, conforme aprendera na escola no Japão: “a-ka-sa-ta-na...ha-ma-ya-ra-wa...n”, impossível esquecer. Isso era divertido. O som “n” sempre soava engraçado para o meu irmão. Eu o achava tão solitário, tão diferente... Mesmo na tabela, ele estava sempre ali, uma coluna inteira e ninguém para acompanhá-lo. Sempre faltava alguma coisa... Seria o som de uma vogal? Depois que havíamos aprendido os caracteres, passamos a ler as histórias folclóricas em japonês, os *mukashi banashi*. Tinham um aspecto envelhecido, talvez porque tivessem sido herdados de meus primos mais velhos – filhos de meus tios, únicos parentes no Brasil –, talvez porque retratassem histórias infantis tradicionais japonesas e, nas ilustrações, os personagens sempre vestissem quimonos. Ainda nessa época, lembro-me de escrever rabiscos cheios de significado que não eram compreendidos por minha mãe.

Em casa, meus pais tentavam falar o português e eu tentava entendê-los. Algumas vezes com sucesso, outras não. Quando meu pai começou a trabalhar em uma empresa brasileira, fez questão de que eu e meu irmão falássemos em português para que ele pudesse praticar a língua: “a partir de segunda-feira, vamos falar somente português”. Afinal, éramos

brasileiros. Mas eu não era japonesa? E foi assim, além de brasileira, tornei-me professora de português.

No ano seguinte, nos mudamos para uma localização melhor e mais acessível a uma boa escola. No primeiro dia de aula, ainda no ‘prezinho’, os alunos foram distribuídos nas carteiras de acordo com o critério da professora: “você, senta aqui”, “você, ali...”. A professora olhou para mim e abriu um sorriso, apontou para uma menina que se sentava mais atrás e lhe disse: “você senta aqui com ela, aí ficam duas japonesinhas”. Foi a primeira vez que me senti... Japonesa. Então o que meu pai havia dito era verdade. Sempre soube que as pessoas eram diferentes umas das outras, o Luciano tinha cabelos castanhos escuros e o Ricardo era loiro de olhos verdes, mas isso era apenas um dado a mais. Nunca olhara para as diferenças, agora, buscava vigorosamente as semelhanças. Assim como eu, a menina tinha olhos amendoados e cabelos pretos e lisos... Quando todos estavam devidamente dispostos, a professora fez a chamada e, pela primeira vez, ouvi meu nome brasileiro. Já ouvira falar de uma tal Noemia quando minha mãe me mostrava algum documento com foto e nome. Por alguns segundos, tive que pensar se era eu mesma. Sim, era. A professora me buscava com os olhos...

Aos 6 anos, escrevia histórias baseadas em ilustrações entregues pela professora. Além de pintá-los, gostava do desafio de escrever até a última linha, ato comemorado pela professora e encarado com bastante naturalidade por parte de minha mãe. O primeiro ano foi uma espécie de revisão, sabia ler e me divertia com as histórias da cartilha, folheando as lições seguintes, queria que chegássemos logo nas histórias de que mais gostava. Era divertido e emocionante me relacionar com os personagens das histórias: sensíveis, aventureiros ou engraçados. Todas as histórias me mobilizavam de forma profunda e mal podia esperar pela próxima.

Nessa mesma época, meu pai falou que era hora de aprender uma língua importantíssima, e me mostrou seus livros de inglês. Amarelados, atraíam-me as capas ainda coloridas. Infelizmente, não possuíam ilustrações no seu interior, apenas sentenças que eram lidas por vozes pacientes. Meu pai enfatizava que um dos sons mais difíceis era um ‘a’ misturado com um ‘e’ /æ/; aquele som também chamou minha atenção. Era uma língua estranha que soava bonita, principalmente quando cantada por Nat King Cole. Logo vieram as canções de Paul McCartney que podiam ser cantadas juntamente com as letras de um encarte. Desde então, sempre procurei letras em inglês...

Aos oito anos, elaborei o conceito de meu primeiro “livro ilustrado”, feito com duas folhas de papel sulfite divididas pela metade. Seria repleto de ensinamentos baseados nas parábolas do Senhor Jesus que lia no livro de religião da escola. Infelizmente, o livro não passou da terceira página por falta de habilidades artísticas. Quando chegou a primeira comunhão, realizada na própria escola, minhas amigas se preparavam para usar seus vestidos brancos e lindos. Perguntei a meu pai se faria parte: “Você não é católica, você é budista”. Descobri mais um dado a meu respeito e não participei dos preparativos sob tal justificativa. Mesmo assim, cantava os hinos nas aulas de música, juntamente com as outras crianças. E foi assim que a leitura e a escrita – assim como a música – começaram a fazer parte de minha vida, atravessadas por diversas línguas, culturas e crenças que, por vezes, contradiziam-se ou somavam-se, lançando-me por mundos completamente distintos e impressionantes. As reflexões sobre a língua, a leitura, a escrita e a cultura que permearam minha formação inicial e, em seguida, minha formação acadêmica, também me levaram a partilhar tais conhecimentos e descobertas, e logo me vi dando aulas de inglês e português para brasileiros e estrangeiros.

Se a possibilidade de ajudar os alunos sempre foi a razão, no contexto imigrante havia encontrado uma causa. Ser professora de inglês e português em uma escola para coreanos em São Paulo resultou em uma valiosa experiência, que foi registrada em nosso projeto de Mestrado. Quando conheci os alunos recém-chegados da Coreia, pareciam de difícil acesso, ora encarcerados em suas cartilhas e cópias, ora refugiando-se em seus livros infantis coreanos. Carregavam consigo o fardo da escrita perfeita. Depois de inúmeras tentativas de libertá-los, compreendi que não estávamos falando a mesma língua. No intuito de resolver esse impasse, comecei a estudar o coreano. Foi com surpresa que se descobriram professores da professora. Desse encontro entre professores e alunos, surgiu um vínculo de confiança, os pesos e as amarras se dissiparam, estávamos todos aprendendo e sendo, juntos. Finalmente falávamos a mesma língua – o português-coreano – e, assim, nos encontramos todos naquele espaço tão familiar a mim e que eles conheceriam cada vez mais: o ‘terceiro espaço’ de Bhabha.

Introdução

Como educadora e filha de imigrantes japoneses, questões relativas à língua e cultura sempre nos foram muito caras, instigando-nos a trabalhar como professora de inglês para brasileiros e português para estrangeiros – mormente coreanos e japoneses, além de refletir sobre as complexas e constantes (re)construções linguísticas, culturais e identitárias nesses contextos¹. Em função de nossa experiência lecionando português a japoneses no Brasil, elaboramos um planejamento inicial objetivando realizar uma pesquisa-ação com crianças brasileiras no Japão, que se enquadrariam no “caso 2” categorizado por Sasaki² (2013) para contexto de minorias³ no Japão: usuários de língua japonesa (doravante LJ) em casa frequentando instituições brasileiras e que, portanto, necessitariam de aulas de apoio. Conduziríamos uma investigação sobre letramento em língua portuguesa (doravante LP) de crianças de 8 a 10 anos no Japão, observando quais seriam os desafios linguísticos e culturais, contemplando o Modelo de Biletramento de Hornberger (HORNBERGER, SKILTON-SILVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004).

Nossa motivação também foi decorrente de um extenso levantamento que abarcou diversas áreas de conhecimento como educação, antropologia, cultura, psicologia e serviço social⁴, além de inúmeras reportagens, cujo denominador comum era a dificuldade de (re)adaptação ao Brasil e os desafios com o uso da LP por parte dos filhos de brasileiros. Esse dado tem um impacto direto na continuidade dos estudos no Brasil e nas opções de emprego, eventualmente compelindo-os a retornarem ao Japão e, no caso dos jovens, a buscar melhores remunerações no país, assim como seus pais. A investigação bibliográfica nos ofereceu diversos matizes – como não poderia ser diferente -, que resultaram em uma

¹ Ver, por exemplo, Sakaguchi (2009, 2010, 2017).

² O trabalho de Sasaki (2013) enfoca os desafios que envolvem o trabalho com minorias linguísticas (ver definição de ‘minorias’ na nota 3), contemplando especificamente a língua portuguesa e a língua de sinais japonês. Em todos os ‘casos’ listados pela autora, a língua japonesa é, naturalmente, a língua dominante. No ‘caso 1’, usa-se a língua minoritária em casa e na escola; no ‘caso 2’, a língua dominante em casa e a língua minoritária na escola; no ‘caso 3’, a língua minoritária em casa e a língua dominante na escola e, finalmente, no ‘caso 4’, a língua dominante tanto em casa como na escola.

³ O conceito de ‘minorias’ aqui utilizado não está associado necessariamente à noção de quantidade, mas de grupos desprovidos de poder (CAVALCANTI, 1999).

⁴ Ver, por exemplo, BRASIL, 1999, EHARA, 2000; ASARI, TOMITA, 2000; HAINO, 2005; SENA et al., 2004; MANNING, 2005; NOMOTO, 2007; NAKAGAWA, 2005, 2008; CALLEGARI, 2009; KOJIMA, 2010; YANO, 2013; ISHIKAWA, 2014; RESSEL, JUSTO, OKAMOTO, 2015; IZAWA, 2015, PINTO 2017a, 2017b, entre muitos outros.

visão abrangente, porém difusa: não havia muitos estudos que focalizassem especificamente a LP no Japão, principalmente em contexto escolar.

A lacuna nessa área nos fez refletir sobre outras questões como a necessidade de buscarmos parâmetros mais consistentes para identificar quais seriam as possíveis dificuldades da “manutenção”⁵ da LP no Japão. Ponderamos, assim, os conhecimentos básicos de leitura e escrita requeridos até os 8/9 anos de idade (3º ano do Ensino Fundamental I⁶) indicados pelo Ministério da Educação do Brasil. Com vistas a esse propósito, aplicaríamos, também, um ‘simulado’ da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação nacional direcionada para o final do 3º ano do ensino fundamental I da rede pública de ensino, como parte do programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, a fim de averiguar a viabilidade de os alunos com esse perfil no Japão atenderem às demandas oficiais de LP no contexto brasileiro.

A adoção do critério do Ministério da Educação brasileiro pareceu-nos plausível por contemplar “habilidades consideradas básicas”⁷ dentro do contexto de letramento escolar: leitura (LP) e solução de problemas (matemática). Embora esses conhecimentos sejam restritos e não definam, de modo algum, a amplitude do que envolve uma formação escolar de qualidade, são inquestionavelmente imprescindíveis para todo o processo de escolarização. Os dados gerados poderiam, assim, delinear contornos mais definidos sobre aspectos diversos da LP por parte desses alunos por meio das habilidades de leitura e escrita indicadas pela ANA. Ademais, as produções textuais poderiam oferecer valiosos registros sobre os modos de produção de sentido por parte desse alunado por uma perspectiva linguístico-discursiva privilegiada: a sua própria.

Com o apoio financeiro da Fundação Japão e a articulação com a Aichi University of Education, representada pela Profa. Dra. Kimiko Nii, e promovida pelas professoras Dra. Tizuko Morchida Kishimoto e Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, ambas da Universidade de São Paulo, pudemos realizar a pesquisa de campo e geração de dados no Japão. A imersão de

⁵ Por “manutenção” da LP não estamos inferindo a ideia de língua “estanque” ou “original”, mas da sobrevida da LP em contexto estrangeiro, seus usos, funções e representações por parte dos membros da comunidade brasileira no Japão, principalmente por parte dos alunos. Agradecemos à Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pela contribuição nas reflexões sobre o tema.

⁶ Com a nova Base Nacional Curricular Comum aprovada no final de 2017, entende-se que as crianças devam ser consideradas “alfabetizadas” no 2º ano EFI, e não mais no 3º ano EFI.

⁷ Observamos que os diversos autores citados neste trabalho utilizam os termos “habilidades”, “capacidades” e “competências” de forma análoga, tendo em vista a apropriação e o desenvolvimento de recursos cognitivos, linguísticos e discursivos fora e/ou dentro do contexto escolar.

um ano no país foi fundamental para ampliar significativamente a compreensão da complexidade linguística e sociocultural da comunidade brasileira no país, possibilitando a organização e a articulação das diversas informações já obtidas por meio do levantamento bibliográfico.

Tendo em vista que ‘**ESCOLA**’ é uma palavra-chave nessa investigação que envolve dois países, serão apresentadas na **Tabela 1**, semelhanças e diferenças referentes à estruturação da Educação Básica para explicitar o uso dos termos: **ESCOLA/INSTITUIÇÃO BRASILEIRA** e **ESCOLA/INSTITUIÇÃO JAPONESA**⁸.

BRASIL	0 a 5 anos e 11 meses		6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos
	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL I (EF I)	ENSINO FUNDAMENTAL II (EF II)	ENSINO MÉDIO
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA			
	0 a 3 anos	4 e 5 anos INÍCIO OBRIGATÓRIO (direito das crianças brasileiras)	FOCO dessa investigação: 3º ANO DO ENS. FUND. I (8/9 ANOS) DE ESCOLAS BRASILEIRAS HOMOLOG. NO JAPÃO		
JAPÃO	6 meses a 5 anos e 11 meses		6 a 11 anos	12 a 14 anos	15 a 17 anos
	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO PRIMÁRIO (SHOGAKKOU)	ENSINO GINASIAL (CHUGAKKOU)	ENSINO COLEGIAL (KOKOU)
	CRECHE	JARDIM DA INFÂNCIA			
	6 meses a 5 anos (HOIKUEN)	3 a 5 anos (YOUCHIEN) NÃO OBRIGATÓRIO ⁹	INÍCIO OBRIGATÓRIO		NÃO OBRIGATÓRIO

Tabela 1. Ensino Básico no Brasil e no Japão

O contexto da comunidade brasileira no Japão é intrincado. Nos casos de alunos que frequenta(ra)m escolas japonesas, o uso da LJ restrito a determinados contextos funcionais

⁸ Os termos em português correspondentes ao contexto escolar japonês foram extraídos do ‘Manual de Orientação sobre Questões Educativas do Setor de Promoção de Convívio Multicultural da Província de Aichi e da ONG Torcida’ (PROVÍNCIA DE AICHI, ONG TORCIDA, 2012).

⁹ Mesmo não sendo obrigatório, em geral, as crianças japonesas costumam frequentar o jardim da infância (youchien).

por parte dos pais, contrapõe-se à intensificação de seu uso por parte dos filhos através do convívio com os colegas da escola e das disciplinas escolares, além de estar imbricada em questões mais complexas que envolvem a formação do sujeito, por vezes resultando em um descompasso linguístico e cultural que compromete a acurácia da comunicação e o vínculo afetivo mais profundo entre pais e filhos.

No intuito de conhecer um pouco mais sobre os alunos de 8/9 anos no contexto de ensino japonês – 3o ano do Ensino Primário ou *Shogakkou*¹⁰ (cf. **Tabelas 1 e 2**), fizemos algumas incursões¹¹ por essas instituições. Os chamados ‘alunos brasileiros’ das escolas japonesas, em muitos casos, possuem mães que têm algum conhecimento da LJ e, portanto, faziam uso da mesma em casa. Por essa razão, houve casos em que a comunicação com a figura paterna era limitada, o que resultava em conflitos ou despertava o desejo de aprender a falar em português na adolescência, por exemplo.

Os desafios concernentes ao uso da LJ em casa ficaram mais vividamente observáveis em uma visita a um evento promovido por uma ONG, que se encontrava na província de Aichi. Entre as diversas atividades promovidas pela entidade, a que presenciamos tinha por objetivo estabelecer uma aproximação entre mães e filhos através da produção de objetos artesanais em parceria. Algumas mães acreditam que estão ajudando os filhos a se adaptarem mais facilmente à escola japonesa ao fazer uso da LJ oral em casa. Muitas conseguem falar sobre questões simples do cotidiano, o suficiente para interagir com as crianças enquanto ainda são pequenas. À medida que atingem a adolescência, a competência linguística dos filhos em japonês se sobressai à da mãe, e podem surgir problemas na profundidade e acuracidade da comunicação.

¹⁰ Essa especificação se faz necessária visto que, no Japão, as etapas escolares (ensino primário, ginásial e colegial) necessariamente implicam em prédios completamente distintos, ainda que possam se encontrar próximos.

¹¹ Não tão frequentes como gostaríamos, visto que cada visita a escolas públicas japonesas demandava autorizações emitidas pelas prefeituras locais.

Tabela 2. Sistema de Educação Japonês. Fonte: JAPAN, 2016.

No evento organizado pela ONG, deparamo-nos com uma sala de recepção no estilo japonês: era preciso tirar os sapatos e havia mesas baixas ao redor das quais todos eram convidados a se sentar - de joelhos. Sobre as mesas, havia salgados comumente encontrados no Brasil como coxinhas, risoles de queijo, pãezinhos com salsicha; do Japão, havia os populares chocolates *Kit Kat*, tudo no intuito de favorecer um ambiente descontraído e “familiar”. As mães ofereciam os alimentos em japonês para os filhos, que, por sua vez, falavam apenas em japonês com as mães e entre si. Embora as primeiras não parecessem ter muita intimidade entre si, era evidente que falavam português com muito mais desenvoltura e, até mesmo, alívio. Conforme afirmou uma das responsáveis pela ONG, pode-se dizer que, em muitos casos, são as mães que mais se beneficiam desses eventos, pois

podem trocar experiências e tirar dúvidas, não somente com as organizadoras, mas também com outras mães.

Na cultura escolar japonesa, a figura da mãe é fundamental. Espera-se que participe ativamente na organização de atividades promovidas pela escola e são responsabilizadas pela educação – e performance escolar – dos filhos (ver WHITE, 1988; NAKAGAWA, 2001). Em face das demandas escolares do contexto japonês, não basta o uso da língua oral em casa, visto que o contexto de uma família japonesa infere eventos de letramento que exploram a leitura e a escrita muito antes da inserção escolar. Para isso, o mercado japonês oferece uma farta gama de opções voltadas para experiências letradas lúdicas e significativas: “revistas”¹², “mangás”, livros infantis, jogos de cartas, de tabuleiros, de videogames, brinquedos e até produtos alimentícios voltados para crianças – muitas das quais preveem a mediação das mães para fazer a leitura das instruções de “como fazer a comida”. Em muitos desses produtos consta, inclusive, a faixa etária adequada no tocante ao conhecimento linguístico requerido.

Esse cuidado reside no fato de o currículo oficial japonês prever que as crianças aprendam ainda no 1º ano (6 anos) pelo menos três tipos de escrita. O *hiragana* possui 46 caracteres básicos (*gojuon*) e outras formas modificadas (**Tabela 3**); o *katakana* possui a mesma quantidade dos *hiragana* (**Tabela 4**) e o *kanji* – ideograma chinês (80 caracteres – **Tabela 5**) Na prática, como já foi apontado, as crianças japonesas já têm noções do sistema do *hiragana* e do *katakana* antes de entrar na escola. No 2º ano, adicionam-se mais 160 ideogramas, 200 no 3º ano (ver **Tabela 6**, ideogramas do 1º ao 3º ano do Ensino Primário), 200 no 4º ano, 185 no 5º ano e 181 no 6º ano, final do Ensino Primário (JAPAN, 2009b).

¹² No contexto brasileiro podem ser considerados “livros”, dada a espessura, a qualidade gráfica e do papel, e por ser repleto de histórias e atividades que envolvem a leitura e a escrita

ひらがな

Hiragana

	w	r	y	m	h	n	t	s	k	
ん	わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	ぁ
		り		み	ひ	に	ち	し	き	ぃ
		る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	ぅ
		れ		め	へ	ね	て	せ	け	ぇ
を	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お	ぉ

p	b	d	z	g		ch	j	sh	gy	ky	
ぱ	ば	だ	ざ	が	ぁ	ちゃ	じゃ	しゃ	ぎゃ	きゃ	ぁ
ぴ	び	ぢ	じ	ぎ	ぃ	ちゅ	じゅ	しゅ	ぎゅ	きゅ	ぅ
ぷ	ぶ	づ	ず	ぐ	ぅ	ちょ	じょ	しょ	ぎょ	きょ	ぉ
ぺ	べ	で	ぜ	げ	ぇ						
ぽ	ぼ	ど	ぞ	ご	ぉ						

ry	my	py	by	hy	ny	
りゃ	みゃ	ぴゃ	びゃ	ひゃ	にゃ	ぁ
りゅ	みゅ	ぴゅ	びゅ	ひゅ	にゅ	ぅ
りょ	みょ	ぴょ	びょ	ひょ	にょ	ぉ

Tabela 3. Hiragana. Fonte: HIRAGANA, 2018.

カタカナ

Katakana

	w	r	y	m	h	n	t	s	k	
ン	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ァ
		リ		ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	ィ
		ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ゥ
		レ		メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	ェ
ヲ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ	ォ

p	b	d	z	g		ch	j	sh	gy	ky	
パ	バ	ダ	ザ	ガ	ぁ	チャ	ジャ	シャ	ギャ	キャ	ぁ
ピ	ビ	ヂ	ジ	ギ	ぃ	チュ	ジュ	シュ	ギュ	キュ	ぅ
プ	ブ	ヅ	ズ	グ	ぅ	チョ	ジョ	ショ	ギョ	キョ	ぉ
ペ	ベ	テ	ゼ	ゲ	ぇ						
ポ	ボ	ド	ゾ	ゴ	ぉ						

ry	my	py	by	hy	ny	
リャ	ミャ	ピャ	ビャ	ヒャ	ニャ	ぁ
リュ	ミュ	ピュ	ビュ	ヒュ	ニュ	ぅ
リョ	ミョ	ピョ	ビョ	ヒョ	ニョ	ぉ

Tabela 4. Katakana. Fonte: KATAKANA, 2018.

虫	出	上	手	人	竹	石	木	九	一
音	立	下	足	男	字	空	金	十	二
糸	見	大	力	女	文	天	土	百	三
本	休	中	白	子	年	気	山	千	四
車	早	小	赤	王	先	雨	川	日	五
円	正	左	青	目	生	夕	森	月	六
貝	犬	右	町	耳	学	花	林	火	七
玉	名	入	村	口	校	草	田	水	八

Tabela 5. Kanji do 1o Ano do Ensino Primário. Fonte: KUMON, 2015

É nesse contexto que muitos alunos brasileiros entram nas escolas japonesas. Mesmo que tenham feito a educação infantil em alguma instituição japonesa, a intensidade e o ritmo de aprendizado esperado desde o 1º ano já se apresenta como um expressivo desafio para um aluno brasileiro que não foi exposto a um letramento emergente (ver HEATH, 1983; STREET, 1984; ROJO, 1998; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, entre outros) em LJ no contexto familiar, pois subentende-se que o aluno que entra na escola possui um certo nível de conhecimento, principalmente de leitura e escrita da língua. A descontinuidade cultural e linguística começa muito antes da entrada no 1º ano da escola japonesa.

Ainda no tocante às diferenças do sistema de escrita, a aprendizagem do alfabeto romano está previsto apenas para o 4º ano do ensino fundamental (9 anos) no currículo escolar japonês, quando as crianças japonesas aprendem o sistema *Kunrei* (*kunrei-shiki*). No Japão, utilizam-se três principais escritas romanizadas: o sistema *Hepburn*, o sistema *Kunrei* e o sistema *Nippon*. O primeiro se aproxima mais do sistema fonético do inglês e os dois últimos foram criados de modo que fossem mais intuitivos ao sistema de escrita e fonética japoneses. Não por acaso, conhecemos mães brasileiras que celebravam quando seus filhos conseguiam escrever os próprios nomes com o sistema da LP antes dos 9 anos. Mais do que

o ato de escrever em si, para essas mães, pesava o valor simbólico do nome escrito em português enquanto afirmação da identidade brasileira¹³.

Em nossas visitas a escolas japonesas, observamos que, embora houvesse alguns alunos brasileiros que até fizessem aulas de português aos sábados com professores da comunidade, para a maioria dos alunos na faixa dos 8 aos 10 anos de idade, mesmo que fluentes na LJ oral e bem adaptados, suas principais preocupações se concentravam na aquisição dos novos ideogramas japoneses, não somente para a disciplina de LJ, mas para acompanhar todo o conteúdo escolar. Portanto, nessa faixa etária, em geral, não havia “necessidade” de aprender a LP, mormente a leitura e a escrita.

第一学年	一 子 草 林	右 四 足	雨 糸 村	円 字 大	王 耳 男	音 七 竹	下 車 中	火 手 虫	花 十 町	貝 出 天	学 女 田	氣 小 土	九 上 二	休 森 日	玉 人 入	金 水 年	空 正 白	月 生 八	犬 青 百	見 夕 文	五 石 木	口 赤 本	校 千 名	左 川 目	三 先 立	山 早 力
第二学年	引 弓 黄 書 池 壳 来	羽 牛 合 少 知 買 里	雲 魚 谷 場 茶 麦 理	園 京 国 色 屋 半 話	遠 強 黒 食 長 番	何 教 今 心 鳥 父 風	科 近 才 新 朝 風	夏 兄 細 親 直 分	家 形 作 図 通 聞	歌 計 算 数 弟 米	画 元 止 西 店 步	回 言 市 声 点 母	会 原 矢 星 電 方	海 戸 姉 晴 刀 北	絵 古 思 切 冬 每	外 午 紙 雪 当 妹	角 後 寺 船 東 万	楽 語 自 線 答 明	活 工 時 前 頭 鳴	間 公 室 組 同 毛	丸 広 社 走 道 門	岩 交 弱 多 読 夜	顔 光 首 太 内 野	汽 考 秋 休 南 友	記 行 週 台 肉 用	帰 高 春 地 馬 曜
第三学年	愚 岸 湖 受 整 定 悲 有	安 起 向 州 昔 庭 美 遊	暗 期 幸 拾 全 笛 鼻 予	医 客 港 終 相 鉄 筆 羊	委 究 号 習 送 都 表 葉	意 急 根 集 想 息 秒 陽	育 級 祭 住 速 投 病 樣	員 宮 皿 仕 宿 族 豆 品 落	院 球 死 所 他 島 負 流	飲 去 使 暑 打 湯 部 旅	運 橋 始 助 対 登 服 兩	泳 業 指 昭 待 等 福 緑	駅 曲 齒 消 商 第 童 農 返 列	央 局 齒 消 商 第 童 農 返 列	横 銀 詩 次 章 勝 炭 波 勉 練	屋 区 事 勝 炭 波 勉 練	温 苦 持 乘 短 配 放 味 和	化 具 式 植 談 倍 箱 命 面	荷 君 實 申 着 烟 堯 問	界 係 写 身 注 柱 堯 問	開 輕 者 神 柱 堯 問	階 血 主 真 丁 反 役	寒 決 守 深 帳 坂 藥	感 研 守 深 帳 坂 藥	漢 鼎 取 進 調 板 由	館 庫 酒 世 追 皮 油

Tabela 6. Ideogramas chineses do currículo (1° ao 3° ano do ensino primário).

Durante a pesquisa de campo, nas conversas com diretores, professores, representantes da comunidade, voluntários de ONGs e pais, descobrimos que a fase em que essa “necessidade” da LP costuma surgir é a partir dos 12/13 aos 15 anos de idade, quando são transferidos para as escolas brasileiras. Embora sejam casos recorrentes, não são proporcionalmente tão numerosos por ano. Também chegou-se a um consenso sobre uma

¹³ Hatano (2001) descreve com detalhes o peso conferido ao nome enquanto identidade brasileira em sala de aula no contexto escolar japonês.

“crise de identidade” nessa faixa etária devido a uma somatória de fatores concernentes a aspectos ontológicos que dialogam com as mudanças de contexto escolar para o Ensino Ginásial ou *Chugakkou*¹⁴. Uma professora brasileira que trabalha no Japão há muitos anos afirmou que há até mesmo um ditado japonês: “aprende-se a ser japonês a partir do Ginásial”.

O estudo obrigatório – para os japoneses, não para os estrangeiros¹⁵– no Japão envolve duas etapas: o *Shogakkou* (Ensino Primário – 6 aos 11 anos), que compreende do 1º ao 6º ano, e o *Chugakkou* (Ensino Ginásial – 12 aos 14 anos), que compreende do 7º ao 9º ano (JAPAN, 2016). Os prédios das escolas primária e ginásial são distintos, embora geograficamente próximos. No Ensino Ginásial (*Chugakkou*), aprende-se – e vive-se na prática – as noções de *senpai* e *kohai*, ou seja, ‘veteranos’ e ‘novatos’, bem como um sistema hierárquico em que os mais novos devem respeitar os mais velhos, mesmo que por um ano. Não raramente, esse sistema resulta em abuso de poder e *bullying* por parte destes últimos, ainda que tenhamos presenciado iniciativas¹⁶ em algumas escolas no intuito de prevenir tais ocorrências.

A aceitação em algumas escolas ginásiais disputadas depende das notas que foram obtidas no primário. As instituições mais prestigiadas são aquelas que reconhecidamente têm altas taxas de aprovação em certos Colegiais: *Kotogakkou* ou, mais popularmente, “*Kokou*”, que, por sua vez, têm altos índices de alunos aprovados em universidades conceituadas. Com essa estrutura bastante verticalizada, em que o “onde se estudou” pode determinar “onde se estudará/trabalhará”, pressupõe-se, então, que uma base frágil, mesmo nos anos iniciais, poderá “pôr em xeque” os anos subsequentes. Por isso, são comuns os casos de crianças japonesas que – tendo condições financeiras – frequentam o *juku* (escolas particulares que oferecem aulas de reforço) já na escola primária (KITAKA, 2013).

Aos pais brasileiros que optam por colocar seus filhos em instituições japonesas, há uma ampla mobilização por parte dos canais de imprensa para brasileiros, principalmente revistas distribuídas gratuitamente em escolas e estabelecimentos comerciais de brasileiros, ressaltando a importância de se conversar com professores, coordenadores e diretores, e, assim, estar sempre a par dos acontecimentos na escola, alertando constantemente os pais

¹⁴ Trataremos do tema com mais detalhes a seguir.

¹⁵ A não obrigatoriedade para estrangeiros faz com que se torne mais difícil “rastrear” o paradeiro de muitas crianças que não estão matriculadas em instituições japonesas ou brasileiras.

¹⁶ À guisa de exemplo, uma das escolas ginásiais que visitamos tem como parte de sua campanha *antibullying* a distribuição de folhetos para que denúncias sejam realizadas e, durante a saída da escola, os professores ficam em pontos estratégicos para observar o comportamento dos alunos.

para a necessidade de estabelecer uma relação mais estreita com os filhos através do suporte, tanto psicológico e afetivo, como escolar, mediante constante acompanhamento e incentivo. Os problemas relacionados à divergência linguística e cultural entre pais e filhos que foram sendo observados ao longo dos anos sugerem que a melhor saída para os alunos brasileiros ainda seja uma base socioafetiva em LP no contexto familiar (ver, por exemplo, HATANO, 2010).

Em suma, o perfil predominante dos alunos que falam japonês em casa e frequentam escolas brasileiras¹⁷ do caso 2 de Sasaki (2013) tiveram boa parte de sua formação em escolas japonesas e, por *bullying*, dificuldade para acompanhar o conteúdo escolar ou decisão dos pais, foram transferidos para as escolas brasileiras. Essa transição parece ocorrer com mais frequência a partir do início até o final do Ensino Ginásial (*Chugakkou*) - entre 12 e 14 anos. Assim, a “necessidade” de um investimento maior na leitura e na escrita em LP se daria nesse período, quando da transferência de escolas japonesas para escolas brasileiras.

Em geral, são alunos para quem a LP já se constitui como ‘língua de herança’ em um amplo espectro de variáveis¹⁸: crianças que falam somente japonês, mas têm algum contato com parentes que falam português; crianças que falam japonês com as mães e ouvem o pai falar em português com a mãe, crianças que falam em japonês na escola e português em casa, mas não participam de eventos de letramento que envolvam a leitura e a escrita em português; crianças que falam em japonês na escola e português em casa, mas que também frequentam aulas de português aos sábados, etc. Daí decorre a dificuldade de “dimensionar” o conhecimento da LP por parte desses alunos, desafio para professores e instituições que os recebem. Os ‘falantes de herança’ passam por dois processos de aquisição na infância: da língua materna dentro de casa e da língua do país de acolhimento em outros espaços sociais, principalmente na escola. Com o tempo, as frequentes oportunidades de socialização fora de casa configuram esta última como a língua dominante e a língua de herança passa a se caracterizar por “competências parciais bastante desenvolvidas” (FLORES, MELO-PFEIFER, 2014).

Ainda cabe mencionar que o adiamento pelo interesse em fontes letradas em LP nesses contextos parece residir na concepção de que “saber português” consiste

¹⁷ O termo “escolas brasileiras” se refere a escolas brasileiras em geral, homologadas ou não.

¹⁸ Encontramos crianças e jovens em todas as situações apresentadas a seguir.

predominantemente em um conhecimento e uma fluência oral da língua (ver HATANO, 1999). Essa ênfase na oralidade está atrelada à sua funcionalidade no cotidiano familiar, outra característica de contextos de falantes de herança (FLORES, MELO-PFEIFER, 2014).

É indiscutível que a interculturalidade e o bi(pluri)linguismo são mais do que desejáveis em um mundo globalizado: ampliam o universo referencial dos alunos, que podem valer-se desses conhecimentos para compreender mais sobre si mesmos e o Outro. A articulação desses conhecimentos também leva a um melhor entendimento da dinâmica de cada grupo social e a formas mais versáteis e efetivas de operar em diversos campos de atuação. Entretanto, ainda existem obstáculos para a conciliação de uma educação formal brasileira e japonesa¹⁹ que apenas um número relativamente pequeno de alunos conseguiu transpor.

Tendo consciência dos riscos de uma educação predominantemente brasileira no Japão, é possível que a razão para que os pais invistam tanto na formação em LP tenha em seu bojo o desejo de que seus filhos deem continuidade aos estudos no Brasil, e, talvez, maior ainda seja o de proporcionar a seus filhos ‘refúgios linguístico-culturais’²⁰ (Cf. CANAGARAJAH, 1999), de modo que não haja nenhum entrave para a comunicação e a relação afetiva com os pais e familiares.

Diante do quadro descrito, começamos a questionar quais seriam os desafios a serem enfrentados para uma formação letrada em LP até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I (8/9 anos), período em que as crianças “deveriam estar alfabetizadas” de acordo com o Ministério da Educação brasileiro (e.g. dificuldade de acesso a livros e materiais em português, condições socioeconômicas, participação em práticas de letramento, interferências linguísticas, etc.), assim como a problemática da transferência recorrente dos alunos entre escolas brasileiras e japonesas, resultando em casos de crianças e jovens com dificuldades em ambas as línguas (ver NAKAGAWA, 2001, 2005, 2008; YANO, 2013; PINTO, 2017a, 2017b, entre outros), tema enfatizado nas pesquisas sobre brasileiros no Japão e em nossas conversas com professores e diretores.

¹⁹ Atualmente existem algumas poucas escolas com essa parceria, mas, infelizmente, ainda estão longe de suprir a demanda.

²⁰ Agradecemos à Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pela tradução mais apropriada para o termo *safe house*. Trataremos do tema no **Capítulo 1 – Algumas histórias...**

Era preciso refletir sobre um contexto mais basilar, relativamente mais “estável” quanto ao uso sistemático da LP. Tendo em vista todas as considerações apresentadas, fomos levados a redirecionar o rumo das pesquisas em busca de referências mais concretas no que concerne os usos, funções e representações da LP no Japão e os desafios para sua manutenção.

No Japão, há escolas brasileiras oficialmente reconhecidas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), podendo emitir certificados válidos em território brasileiro. São as escolas brasileiras homologadas no Japão (doravante **EBHJ**). Dentre elas, há algumas que são reconhecidas pelo governo japonês (doravante **EBHJ→RJp**), que participam de um conjunto heterogêneo que congrega escolas de comunidades estrangeiras (e.g. brasileiras, norte-coreanas, alemãs, francesas, chinesas), cursos vocacionais, entre outros, denominado *Kakushu Gakko* ou ‘Miscelânea’ (do inglês: *Miscellaneous School*). Também existem escolas que não se enquadram em nenhuma dessas categorias [doravante **EBnHJ**]. Há, portanto, três tipos de escolas brasileiras no Japão: **EBHJ**, **EBHJ→RJp** e **EBnHJ**. **Em nossa investigação, trataremos de 15 escolas que se enquadram nos dois primeiros tipos: EBHJ e EBHJ→RJp.** Para este estudo exploratório, circunscrevemos os participantes entre crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I. Contando com o engajamento dos diretores das mesmas, obtivemos, assim, acesso e permissão para conversar e trabalhar mais detidamente com esse perfil de alunos.

Como todas as escolas de comunidade de minorias linguísticas em território estrangeiro, as escolas brasileiras no Japão passaram por dificuldades para encontrar legitimação, tanto por parte do país de origem da comunidade, como por parte do país receptor²¹. No transcorrer dos mais de 25 anos desde a oficialização do ‘Movimento Dekassegui’, foram muitos os desafios enfrentados pelas instituições brasileiras concernentes à formação de professores, infraestrutura, materiais e equipamentos adequados, planejamento pedagógico, objetivando abarcar uma complexa realidade linguística, social e cultural com todas as suas singularidades. Alguns obstáculos têm sido superados, enquanto outros ainda se revelam desafiadores.

Podemos citar, por exemplo, as implicações negativas de não haver a aplicação de avaliações externas como o ENEM no Japão. Do ponto de vista pragmático, o exame tem servido como substituto para o vestibular em instituições públicas de ensino superior no

²¹ Conferir **Capítulo 1 – Algumas histórias...** para mais detalhes sobre o tema.

Brasil²² e até em Portugal²³, e também permite a participação em programas do governo brasileiro que oferecem bolsas de estudo (Prouni - Programa Universidade para Todos) e financiamento estudantil (Fies - Fundo de Financiamento Estudantil). Não por acaso, foi pauta nos fóruns de 'Educação de Brasileiros no Japão' de 2014 e 2015, assim como na edição de 2016 da 'Conferência Brasileiros no Mundo'.

No Japão, pressões familiares, necessidade e atrativas ofertas de salário para os jovens que, em relativo curto período de tempo, podem chegar a obter ganhos semelhantes aos dos pais, têm resultado em um ingresso precoce no mercado de trabalho. Mesmo que tenha aumentado o número de alunos brasileiros concluintes do ensino superior no Japão, proporcionalmente, ainda são considerados muito poucos (YANO, 2013; ISHIKAWA, 2014; HATANO, 2016). Com efeito, essa conquista só se torna possível mediante muito esforço do aluno e apoio – até sacrifício – familiar ao longo de toda trajetória. No entanto, há que se cuidar para não classificar esses casos “versus aqueles que não se dedicaram”. Existe uma série de variáveis que não necessariamente dispõem as mesmas oportunidades para todos. As últimas pesquisas apontam para um alto índice de evasão escolar e dificuldades de concluir os estudos entre os brasileiros no Japão (PINTO, 2017a, 2017b). Em 2015, estimava-se que menos de 40% dos brasileiros teria concluído o ensino médio (IV FÓRUM, 2015).

O quadro descrito nesta **Introdução** e a problemática em torno das transferências recorrentes entre escolas justificam a necessidade premente de se obter dados e informações mais consistentes sobre usos, funções e representação da LP por parte dos alunos, bem como encontrar indícios sobre a viabilidade de os alunos darem continuidade aos estudos no Brasil, tendo em vista os possíveis desafios linguísticos, sociais e culturais com que possam se deparar, começando por um contexto basilar, o que ratifica, portanto, a escolha do 3º EFI.

A reflexão sobre uma base de formação letrada em LP nos levou às seguintes **perguntas de pesquisa**: a) como seriam os usos, funções e representações da LP no Japão para essas crianças do 3º EFI?; b) morar no Japão seria um fator que poderia comprometer suas habilidades em leitura e escrita em LP?; c) teriam realmente dificuldade frente a uma avaliação externa elaborada para o contexto brasileiro?; d) caso a resposta fosse afirmativa, quais seriam os maiores desafios?; e.1) estariam esses desafios relacionados à falta de

²² Através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada).

²³ Cf. Campos e Tancredi, 2016.

oportunidades para desenvolvimento do letramento emergente em casa em função da longa jornada de trabalho dos pais, e.2) à recorrente transferência dos alunos entre escolas, principalmente entre escolas brasileiras e japonesas, e.3) a variantes do português brasileiro padrão (diglossia) ou interlíngua?, e.4) à incidência de autismo²⁴?; f) afinal, qual seria o perfil desses “alunos brasileiros do 3º ano do ensino fundamental de EBHJ”? Essas respostas poderiam oferecer um parâmetro, não somente no que concerne o perfil dessas crianças, mas sobre alguns aspectos de seu conhecimento da LP em face do contexto de EBHJ.

No **Capítulo 1 – Algumas histórias...**, trataremos de aspectos sócio-históricos e educacionais que incidem direta ou indiretamente sobre o intrincado contexto da pesquisa, essenciais para situar o leitor. Destacamos em particular o contexto de ‘escolas brasileiras homologadas no Japão’ e o cuidado requerido ao se tratar dessas instituições ao nomeá-las simplesmente como “escolas brasileiras no Japão”, visto que há implicações de diversas ordens, principalmente no âmbito legislativo e educacional. O **Capítulo 2 – Revisão Bibliográfica** trazemos um levantamento bibliográfico realizado sobre o tema dos ‘alunos brasileiros no Japão’ e dos desafios ligados a aspectos educativos, linguísticos, sociais e culturais de forma que o leitor observe que há uma série de problemas sistêmicos recorrentes concernentes a esses campos.

No **Capítulo 3 – Quadro teórico**, serão apresentados os principais tópicos, concernentes aos aportes teóricos que subsidiarão as reflexões e análises realizadas, referentes sobretudo à linguagem, língua, letramento e alfabetização. No **Capítulo 4 – Metodologia** – apresentaremos as metodologias utilizadas, que, de acordo com a pesquisa, requereu duas etapas: a quantitativa e a qualitativa. Por ser esta uma pesquisa de cunho transversal e de caráter exploratório, a primeira etapa se revelou primordial para se delinear com mais precisão o perfil dos participantes da pesquisa dentre os chamados “alunos brasileiros no Japão”. Por meio de um Questionário somado à valiosa participação das professoras, gerou-se dados que se revelaram fundamentais para viabilizar qualquer análise concernente ao Simulado da Avaliação Nacional de Alfabetização (Simulado ANA), composto por questões de múltipla escolha e produção escrita. A produção textual, por seu potencial

²⁴ O índice de alunos brasileiros diagnosticados como autistas chega a ser três vezes maior do que na população japonesa, e atribui-se muito dessa problemática a diagnósticos equivocados, mormente por barreiras linguísticas e divergências culturais e comportamentais (BARROS, 2014; PROJETO, 2015; PINTO, 2017a, 2017b).

de informações reveladoras instigou-nos o desejo de uma análise investigativa abduativa, portanto, um estudo de natureza qualitativa.

Em seguida, no **Capítulo 5 – Avaliações Externas**, trataremos do tema das avaliações em larga escala, voltando nossas atenções especificamente à Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e seu potencial de utilização enquanto forma de acessar algumas das habilidades básicas em LP esperadas pelo letramento escolar. Já no **Capítulo 6 – Língua Portuguesa no Japão**, apresentaremos os resultados das análises dos dados, articulando os resultados das etapas quantitativa e qualitativa, bem como algumas análises de produções escritas textuais das crianças. No intuito de buscar maior acurácia para as análises de dados quantitativos, contamos com a colaboração do Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (CEA-IME-USP). Para as análises textuais apresentadas, nossos olhares não se voltaram para as produções escritas necessariamente “mais corretas” do ponto de vista do cumprimento da proposta, mas para as que ofereciam os dados mais instigantes em relação a seus modos de produção de sentidos e de registros episódicos, construídos com os mais diversos – e sofisticados – trabalhos com a linguagem. Nas **Considerações Finais**, apresentaremos a síntese do estudo, contendo as respostas para as perguntas de pesquisa.

1. CAPÍTULO 1 – ALGUMAS HISTÓRIAS...

1.1. Breve Revisão Histórica

Após a Reforma Meiji (1868-1912), com a desestruturação do sistema feudal japonês, o país se encontrava em um quadro de tensão social que se agravava com o aumento do contingente populacional e a falta de áreas próprias para o cultivo, principalmente nas regiões mais pobres do país, favorecendo o processo migratório, incentivado pelo governo japonês. À época, final do século XIX e início do século XX, o Brasil passou a adotar uma postura receptiva à mão de obra imigrante, como uma das consequências da abolição da escravidão e da demanda na lavoura cafeeira. Assim, as relações diplomáticas entre o Brasil e o Japão foram concluídas em 1895 com a assinatura do Tratado de Amizade, Comércio e Navegação. O tratado firmou um acordo de cooperação mútua, a abertura do Brasil para a Ásia e a decorrente Imigração Japonesa para o Brasil, oficializada em 1908 com a chegada do navio *Kasato Maru* no porto de Santos.

Nesse primeiro período, o perfil de imigrantes consistia predominantemente de colonos que se dirigiram para as lavouras de café. Vinham na condição de contratados, com promessas de ganhos consideráveis que possibilitariam seu investimento no Japão. Porém, ao chegarem no Brasil, depararam-se com uma série de desafios e a possibilidade de organizar ‘colônias’ mais estruturadas só surgiu pelo menos uma década depois de sua chegada (MORALES, 2008), muitas vezes criando pequenos núcleos sociais relativamente isolados da sociedade receptora em um contexto que Suzuki (1990) cunhou de ‘pseudoimersão’.

Com a derrota japonesa no pós-guerra, período classificado como ‘segunda fase’ (1953-1962) (SAITO, 1980 *apud* BELTRÃO, SUGAHARA, 2006), os japoneses que aqui se encontravam decidiram permanecer definitivamente no país. Também nesse período, muitos chegaram provenientes de ex-colônias que pertenciam ao Japão e se dirigiram para áreas de concentração da comunidade como Amazônia, Pará, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná, onde se dedicaram a produtos agrícolas em geral, comércio e indústria (SASAKI, 2006; MORALES, 2008; LAFER, 2015).

No período que coincidiu com o aumento do fluxo de imigrantes japoneses (1925-1935), houve um aumento de “escolas da colônia”. Estas eram conduzidas e administradas por representantes locais, alguns dos quais já haviam adquirido glebas ou tinham alcançado a primeira independência financeira. Morales (2008) destaca, no entanto, que as motivações e organizações das escolas não eram as mesmas, visto que dependiam muito do perfil de cada colônia formada. Em comum, as escolas partilhavam da condição de ‘refúgios linguístico-culturais’ (Cf. CANAGARAJAH, 1999) ao redor das quais girava a maior parte das atividades sociais da comunidade.

Morales (2008, p.21) destaca a participação de alguns personagens marcantes dentro das comunidades, para quem o plantio do café não deveria sobrepor à formação/educação de pessoas, mesmo sem que houvesse condições materiais favoráveis:

Inicialmente foi preciso superar todos os tipos de intempéries da natureza – das aulas ministradas “a céu aberto, sob as folhas de bananeiras para evitar o sol escaldante” passou-se às aulas em ‘garagens e barracões’ improvisados. As ECs [escolas da colônia] podiam ser estabelecidas em um cômodo da casa de um morador, em uma tulha improvisada, em uma garagem ou construção de madeira precária, muitas vezes construída às pressas, em mutirão, em terreno ofertado por um membro da comunidade ou instalada temporariamente na casa de algum professor voluntário.

Na formação inicial das escolas da colônia, os próprios imigrantes referiam-se ao tipo de educação oferecida como ‘*terakoya kyoiku*’ (literalmente, ‘educação em templos’), manifestando um sentimento de modéstia pela instalação precária e o modo de organização informal, prática que ficou popularizada no Japão desde o período Edo (1603-1867). Nesse período, pessoas letradas como monges e samurais aposentados, abriam espaços em seus templos ou em suas residências para lecionar conhecimentos básicos de leitura e escrita (os fonogramas e os logogramas elementares) e a aritmética (uso do ábaco) às crianças da vizinhança.

Essa forma de atendimento parecia estar no imaginário dos japoneses que aqui chegaram e precisaram se organizar, uma vez que em terras recém-desbravadas não havia oportunidades de acesso à educação: o poder público brasileiro ainda não havia chegado às regiões ermas para onde se dirigiram os imigrantes. Assim, as escolas da colônia reproduziam os modelos educacionais da terra natal, sendo que as associações mais abastadas passavam a contratar professores formados no magistério no Japão para dar aulas

seguindo o currículo japonês, com aulas de educação moral e cívica, geografia, ciências e matemática, além da língua japonesa (MORALES, 2008).

No pré-guerra, as relações pessoais ficavam circunscritas à comunidade e os principais referenciais linguísticos eram os pais e os membros da colônia. Os relatos de filhos de imigrantes da época indicam que o japonês era a língua predominante em suas vidas. Para propiciar um ambiente linguístico em japonês, as comunidades organizavam módicos recintos como bibliotecas, com livros infantis e adultos e mangás²⁵. Koyama (1941 *apud* MORALES, 2008) retrata que havia, inclusive, a existência de jornais, revistas e até mesmo livros lançados por japoneses no Brasil ainda no período do pré-guerra. Em regiões onde a maioria dos imigrantes mantinha sua propriedade, perdurava o debate no tocante à manutenção das escolas, se deveriam manter-se privadas ou ficar a cargo do governo brasileiro, visto que a adaptação às escolas brasileiras era muito difícil, não somente por barreiras linguísticas, mas, também, por divergências de costumes e culturais.

Em 2018, celebram-se 110 anos de imigração japonesa no Brasil, país que abriga cerca de 1,5 milhão de descendentes (BRASIL, 2017c). Segundo o Consulado do Japão em São Paulo: “a maior concentração de japoneses está no sul e sudeste, mas isso não quer dizer que os *nikkeis* – como são conhecidas as pessoas com origem japonesa – residam apenas nessas regiões. Eles também estão no Centro-Oeste e Norte do País. Em São Paulo estão cerca de 400 mil japoneses” (*Ibidem*). Além da agricultura, os descendentes atuam hoje nas mais diversas áreas. Algumas tradições japonesas são celebradas por eventos promovidos por diversos grupos ligados à comunidade e associações de províncias japonesas no Brasil. Também há algumas opções de escolas particulares que oferecem a língua japonesa em seu currículo e, agora, uma escola pública bilíngue português-japonês: a Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista, em Manaus (PAIVA, 2016).

1.2. Uma história para contar...

²⁵ Histórias em quadrinho japonesas, com características e estilo próprios.

“Eu peguei todas as gerações: a que só comia lmen todo dia para juntar dinheiro, a que trouxe a famlia, a que conseguiu formar os filhos no chugakkou, a que conseguiu fazer os filhos se formarem na faculdade e comprar uma casa no Japo”.

(Depoimento de Lcia²⁶, funcionria de uma escola brasileira homologada no Japo).

A afirmao acima foi feita por uma funcionria de uma escola brasileira que visitamos no Japo. Partindo do ponto de vista de quem “viveu na pele”, apresenta as diversas fases do chamado ‘Movimento Dekassegui’.

Em meados da dcada de 80, o impressionante desenvolvimento da economia japonesa e o forte poderio industrial japons despontavam e fazia-se necessria mo-de-obra, principalmente para o trabalho no setor manufatureiro. Nesse perodo, o Brasil atravessava um perodo de crise econmica e uma inflao galopante, tornando a ida ao “pas de seus ancestrais” uma sada interessante para uma classe mdia que buscava manter o padro de vida ou melhor-lo. Nesse momento, no havia ainda muitos entraves para o processo de migrao, visto que muitos eram *isseis* (japoneses) ou *nisseis* (filhos de japoneses), ou seja, em muitos casos, tinham nacionalidade japonesa ou dupla cidadania (SASAKI, 2006).

Os ‘dekasseguis’ ou ‘decassguis’²⁷ (‘sair de casa para ganhar dinheiro’, em japons), tinham idade mais avanada e eram chefes de famlia (*Ibidem*). poca, quatro ou cinco anos de trabalho dedicado e, por vezes, repleto de privaes eram o suficiente para juntar um montante significativo em dlares e investir em um recomeo no Brasil (CALLEGARI, 2009). Na epgrafe acima, a referncia de Lcia ao tradicional macarro instantneo japons *lmen* evoca essa ideia de economia que marcou essa primeira gerao. O *lmen* o que chamamos de ‘macarro instantneo’, popularizado pelo nome da marca que o projetou no Brasil: ‘Miojo’. O *lmen* era – e continua sendo – uma das opes mais baratas de alimento no Japo.

²⁶ Nome fictcio.

²⁷ Ambos os termos j esto dicionarizados.

Os sacrifícios não paravam por aí. O tipo de trabalho exigia pouca qualificação e eram caracterizados pelos japoneses como ‘3K’(*sankei*): *kitanai* (sujo), *kitsui* (rigoroso) e *kiken* (perigoso). Mais tarde, os brasileiros adicionaram “2Ks” *kibishii* (severo) e *kirai* (neste caso, o verbo ‘odiar’, referindo-se à ideia de ser algo “detestável”). Em geral, esses trabalhos são extenuantes fisicamente e psicologicamente, e são remunerados de acordo com a quantidade e/ou tempo de produção. Além disso, o trabalho requer muita atenção e cuidado porque pode implicar desde graves acidentes até o risco de morte, sendo relativamente comum casos de pessoas que desenvolvem algum problema de saúde físico, psicológico²⁸ ou emocional (SASAKI, 2009).

Os brasileiros no Japão se depararam com uma série de barreiras iniciais, além da língua e cultura distintas, não dispunham de nenhuma infraestrutura ou assistência para não falantes da língua japonesa. Pelas próprias características dos trabalhos, também sofreram preconceito de parentes, amigos e conhecidos aqui no Brasil, o que muitas vezes os levava a partir em segredo (SASAKI, 2000).

Além de brasileiros, o Japão recebeu nesse período muitos imigrantes provenientes de países como Coreia do Sul, China, Bangladesh, Filipinas, Paquistão e Tailândia, a maioria em situação ilegal (SASAKI, 2006). A crescente tensão entre imigrantes que vinham em busca de trabalho no Japão e o conflito de ordem cultural e linguística com seus contratantes japoneses motivou a criação da ‘Lei de Controle de Imigração’ ou ‘Nova Lei de Imigração’ em 1990. O governo japonês entendeu que seria mais fácil para descendentes de japoneses – até terceira geração²⁹ – se adaptarem ao Japão e conhecerem/aprenderem a língua japonesa. Assim, descendentes de japoneses foram beneficiados com o visto de permanência por até três anos, o que lhes permitiu exercer atividade remunerada no país. Embora a lei se aplique a todos os descendentes de japoneses, sem dúvida, os brasileiros foram os mais

²⁸ Além do trabalho propriamente dito que, por si somente é extremamente desgastante, durante nossa estada no Japão, ouvimos muitos depoimentos de pessoas que trabalharam nas fábricas e se queixaram da atmosfera de rivalidade e hostilidade, seja entre brasileiros ou envolvendo outros estrangeiros que trabalhavam no mesmo setor. As desavenças são as mais variadas: disputas por maior ou menor quantidade de horas extras, casos em que pessoas que trabalhavam no mesmo setor objetivavam prejudicar a reputação dos demais para serem mais “bem-conceituadas” diante do supervisor japonês até *bullying* entre os próprios funcionários.

²⁹ Em março de 2018 foi aprovado o visto de residência para descendentes de até quarta geração (*yonseis*).

representativos, cerca de 250 mil brasileiros registrados pelo Ministério da Justiça japonês no final da década de 90 (ISHI, 2010).

A década de 90 representou um período de grande expressão para o cenário brasileiro no Japão: altos ganhos e horas extras, surgimento de lojas de produtos brasileiros, restaurantes, prestação de serviços voltado para brasileiros, primeiros jornais, shopping, programação de TV e escola para brasileiros (ISHI, 2010). Além dos ganhos financeiros, toda a infraestrutura montada favoreceu a permanência cada vez mais longa dos brasileiros. Em outras palavras, “à medida que o fluxo foi se massificando e se consolidando, formando uma rede social no Japão de Dekassegui para Dekassegui, foi se criando um aparato de segurança e de confiança de estar-se numa terra estrangeira” (SASAKI, 2000, p.7-8). O período também foi marcado pelo aumento de problemas diversos como causas trabalhistas e conflitos entre brasileiros e com japoneses (ISHI, 2010). De qualquer modo, a carga negativa do termo ‘dekassegui’ foi se atenuando e se converteu em sinônimo de oportunidade de ganhos expressivos em relativo curto período, mesmo diante das condições de trabalho nem sempre favoráveis.

Por todas essas razões, muitos dos trabalhadores decidiram permanecer no Japão e trazer a família. Mais uma vez, retomamos a história de Lúcia, que, nas condições descritas veio fazer companhia ao marido juntamente com seus dois filhos. À época, o mais velho chegou com 9 anos, ou seja, com uma considerável bagagem escolar em língua portuguesa. Ainda assim, mesmo com dificuldade, concluiu o *Chugakkou*³⁰ (Ensino Ginásial). Dadas as razões descritas na **Introdução** e todos os desafios que inferem passar do ensino primário para o ginásial japonês, é possível compreender o porquê de essa representar mais uma vitória entre as conquistas dos brasileiros no Japão. Infelizmente, concluir o ensino obrigatório japonês não necessariamente implica que os alunos tenham condições para acompanhar a evolução dos respectivos níveis escolares porque não há reprovação no ensino obrigatório.

A filha de Lúcia, por sua vez, que chegou com 3 anos, conseguiu se formar em uma faculdade japonesa, inferindo maior sucesso de seu desempenho escolar nas instituições japonesas. Nascida no Japão, a terceira filha ainda é adolescente, porém, segundo Lúcia,

³⁰ Para mais detalhes sobre o *shogakkou* e o *chugakkou*, rever **Introdução**.

interagia à vontade com todos no bairro onde moravam, não falava nem se interessava pela língua portuguesa.

A década de 2000 foi marcada por uma outra percepção de uma outra condição para esses brasileiros: a de imigrantes, e não mais a de dekassegus. Os objetivos se voltaram para a compra da casa própria e/ou abrir um negócio no Japão. O número de vistos permanentes aumentou expressivamente, ainda que muitos prefiram se aposentar no Brasil (ISHI, 2010). Nessa fase, segundo Ishi (*Ibidem*), os brasileiros passaram a fazer parte da “sociedade local” (*chiiki shakai*), uma espécie de legitimação de seu estatuto como residentes e não apenas trabalhadores temporários. Essa última conquista simbólica assinalada por Lúcia, a da casa própria no Japão, tem merecido destaque até mesmo na mídia voltada para brasileiros no país (ISHI, 2010). Todas essas mudanças levaram uma nova geração a buscar maior qualidade de vida e alternativas para deixar as condições 5Ks das fábricas, ainda que menos rentáveis a curto prazo.

Entretanto, 2008 representou um divisor de águas pois essa sensação de florescimento foi abruptamente rompida com o ‘Choque da Lehman Brothers’ (2008), a crise financeira global que culminou com a demissão em massa de trabalhadores no Japão, mormente dos brasileiros enviados via empreiteira³¹. Os efeitos devastadores afetaram toda a comunidade, resultando no fechamento de muitas escolas brasileiras e estabelecimentos. Outro fato que abalou o sentimento de segurança no Japão e contribuiu para a queda expressiva no número de brasileiros foi o grande terremoto de Tohoku em 2011.

Em 2016, essa tendência se reverteu, apontando para um aumento de 7.486 brasileiros, totalizando 180.923³², dos quais 22.283 são menores de 10 anos e 19.613 têm entre 11 e 19 anos. Não estão contabilizados cerca de 50 mil brasileiros com cidadania japonesa (BRASIL, 2017d). Em meio a essas oscilações, as escolas brasileiras remanescentes tiveram que se reestruturar em vários aspectos para se manterem abertas e hoje concentram cerca de 10% das crianças brasileiras (*Ibidem*). Por serem instituições privadas, não são poucos os desafios que enfrentaram: diminuição significativa de alunos, mensalidades atrasadas, aluguéis caros, recorrente mobilidade dos alunos e gastos relativos

³¹ Empreiteiras – como são mais conhecidas – são *brokers* ou agenciadores, contratam pessoas por empreitadas (NAKAGAWA, 2005).

³² Fonte: Site do Ministério da Justiça do Japão.

à frota de transporte de alunos, sendo este último essencial para a realidade das escolas brasileiras no Japão.

O período também foi marcado por uma conscientização maior em relação a questão da educação das crianças brasileiras no Japão, “reflexo direto do aumento na população jovem, e do crescimento da segunda geração nascida e/ou crescida aqui, *zainichi burajirujin nissei*, a segunda geração de brasileiros no Japão” (ISHI, 2010 p.17). Essa conscientização se mostra ainda hoje vigorosa nas revistas voltadas para a comunidade, onde invariavelmente há reportagens sobre educação, focalizando a importância da manutenção da língua portuguesa em casa como um fator fundamental para manter a comunicação e o elo afetivo entre pais e filhos (HATANO, 2010; BETTS, 2013), e ressaltando a importância de se aprender a língua japonesa para que se possa ter mais oportunidades de trabalho no futuro. De qualquer modo, o que fica evidente é que a questão da educação de brasileiros propriamente dita trata-se de um debate relativamente recente (CALLEGARI, 2009).

Apesar de um “final feliz”, Lúcia parece demonstrar preocupação em relação ao futuro de seus filhos, mesmo que concluam o ensino superior no Japão. Seriam realmente aceitos e absorvidos no mercado de trabalho japonês? No período em que realizamos esta pesquisa no Japão, essa parece ser uma das preocupações dos pais e avós das novas gerações. Ainda que se tenha expandido o campo de trabalho em áreas como educação e tradução/intérprete – imprescindíveis – entre os formandos brasileiros no Japão, há que se considerar outros “sonhos”: ainda não se fala muito em médicos³³, advogados ou engenheiros que tenham se formado em universidades japonesas

Completos 110 anos de Imigração Japonesa no Brasil (1908-2018) e mais de 25 anos de Imigração Brasileira no Japão (1990-2015), ainda hoje não cessam de pauta temáticas como língua, cultura e educação envolvendo ambos os países, que continuam gerando encantamento, surpresa, atrito e dúvida entre brasileiros, japoneses e as crescentes identidades hifenadas³⁴, sendo estes últimos os atores principais de nossa pesquisa.

³³ Em nossas conversas com jovens brasileiros, percebemos um grande interesse especialmente pela área médica.

³⁴ Falicov (2007) refere-se a ‘identidades hifenadas’ ao tratar particularmente de filhos de migrantes transnacionais, ou seja, um modelo de migração em que se mantém um vínculo, econômico, social e afetivo entre dois ou mais países. Esses sujeitos precisam articular os conhecimentos sobre uma nova cultura do país receptor, o universo cultural dos pais e sua concepção própria.

1.3. Histórias em uma escola japonesa...

É nosso desejo que o leitor tenha apreendido alguns dos principais desafios que envolvem crianças e jovens brasileiros em escolas japonesas descritas na **Introdução**, que em grande parte justificam a importância das escolas brasileiras homologadas³⁵ para os alunos participantes deste trabalho. O contexto das escolas japonesas já foi detidamente explorado em trabalhos como os de White, 1988; Bossy, 1996; Benjamin, 1998; Nakagawa, 2005, Pike, 2007, entre outros. Nossas incursões por escolas japonesas foram relativamente breves – porém ricas –, mas os limites que nos impõem as páginas desta tese não nos permitem reproduzir todas as nossas anotações de campo, o que reduziria qualquer tentativa de descrever o contexto e concepções já amplamente divulgadas, tanto por pesquisadores como por canais de mídia.

Pensamos, então, em oferecer um pouco de uma complexa “semântica global”³⁶ do contexto escolar japonês, certamente difícil de ser apreendida quando não “vivenciada”. O relato dos acontecimentos que descreveremos ocorreu em uma escola japonesa de ensino primário que chamaremos de *Shogakkou A*, uma escola primária que costuma receber brasileiros, entre outros estrangeiros: filipinos, bolivianos, peruanos, etc.

Fomos convidados a visitar uma turma do 1º ano (6 anos de idade), onde havia um aluno brasileiro. A aula havia começado há pouco e tratava sobre os procedimentos que envolvem o ato de lavar roupas: as coloridas separadas das brancas, as retiradas do varal deveriam ser imediatamente dobradas, entre outras indicações. Durante a aula, a participação dos alunos era requisitada com frequência. Sempre que um aluno desejava falar, levantava a mão, esperava até ser chamado pelo professor e, quando chamado, levantava-se, empurrava a cadeira para frente até que o assento se encontrasse completamente embaixo da carteira. Em seguida, o aluno se posicionava no espaço então ocupado pela cadeira, voltava-se para a sala (os que estavam sentados à frente) ou apenas para a lousa (os que se encontravam mais atrás da sala). Esta ordem era estritamente seguida por todos os que se prontificavam a falar ou eram convidados pela professora. As crianças mais tímidas

³⁵ Trataremos com detalhes sobre o tema no item **1.4. Escolas brasileiras homologadas no Japão**.

³⁶ Segundo Possenti (2000, p.98): “Se Maingueneau (1984) tiver razão, sempre que se fala de um discurso “de fora” (...) ocorre uma interincompreensão constitutiva. Ou seja, os enunciados de um discurso são interpretados segundo os princípios (a semântica global) do outro discurso, e o resultado é sempre um simulacro”.

pareciam saber que apesar de falarem mais baixo do que as mais extrovertidas, bastava-lhes manter a mesma postura ereta e o queixo para cima. Cada aluno esperava por sua vez em silêncio.

As respostas – que preenchiam generosamente uma folha de exercícios – não eram lidas, haviam sido memorizadas. Apenas a de Yusuke³⁷ estava em branco, embaixo da carteira. Limitava-se a fazer ruídos com o estojo. Como fomos convidados a acompanhar especificamente o aluno brasileiro que nascera no Japão, ficamos ao seu lado no corredor, ajoelhados para não interferir na dinâmica da aula. Como o aluno insistia em fazer o ruído, iniciamos uma conversa sobre o tema da aula em voz baixa, em seguida, pedimos sua folha em branco e começamos a copiar algumas respostas da lousa, pedindo sua “ajuda” para escrever em *hiragana*³⁸, ao que o aluno retrucava: “Você não sabe escrever isso?”, “Essa é fácil!”, “Mas desse jeito eu vou acabar escrevendo tudo para você!”, e assim foi copiando as palavras da lousa enquanto conversávamos sobre o conteúdo. Contrariado, dizia que sua mãe não fazia daquele jeito. Sua satisfação em conhecer o *hiragana* não sobrepunha à frustração de não compreender o sentido das palavras ou o que a professora dizia.

Na aula seguinte, fomos convidados a acompanhar outro aluno, Satoshi (1º ano, 6 anos), que estava na sala para alunos especiais. Também nascido no Japão e de pais brasileiros, foi diagnosticado como portador de autismo aos 2 anos. Segundo o professor japonês e sua auxiliar, suspeitava-se que tinha déficit de atenção. O aluno foi bastante receptivo com nossa presença e começamos a auxiliá-lo com os exercícios de matemática que haviam sido instruídos pelo professor.

Sobre a mesa havia os chamados *susuburokku*, bloquinhos de plástico utilizados para fazer cálculos matemáticos. Quando as contas eram mais simples (e.g. $5+2$), utilizamos os *susuburokku* para fazer contas em português, que o aluno compreendia perfeitamente. No transcorrer da atividade, descobriu-se que o aluno conseguia contar até 10 em português, depois, somente em japonês. Como não havia bloquinhos o suficiente para contas com números maiores (e.g. $18-2+7$), começamos a utilizar os dedos das mãos, as dele e as nossas. Essa singela interação deixou-o mais motivado e, com o tempo, por iniciativa própria,

³⁷ Os nomes são fictícios.

³⁸ Ver **Introdução**.

passou a se valer de nossos dedos para fazer os cálculos mais complexos, sempre fazendo questão de contar até 10 em português – por cortesia? – e dar continuidade em japonês.

Quando nos demos conta, os professores da sala estavam ao nosso lado, atônitos enquanto observavam nossa interação e perguntaram se estava tudo bem. Sim, estava divertido. Em um dado momento, o aluno disse em português que estava com fome. Eram quase 11 horas e não há “recreio” no período da manhã nas escolas japonesas. Ao final da aula, os professores se aproximaram e começaram a fazer perguntas, demonstrando uma legítima preocupação. Diziam que o aluno não se comportava como as outras crianças e citaram um incidente ocorrido ainda no dia anterior. Em uma visita a um parquinho local, o aluno comeu sua marmita antes de aguardar o horário de almoço estipulado para o grupo, o que foi interpretado como um ato de transgressão, visto que ele compreendia as instruções em língua japonesa. Perguntei-lhes a que horas isso ocorrera e disseram que foi por volta das 11 horas da manhã. Relatamos o episódio sucedido ainda naquela manhã, exatamente por volta dessa hora, o aluno manifestou estar com fome. Os professores ficaram perplexos, e um deles indagou: “Então é só dar comida para ele?”.

Na aula de apoio de língua japonesa, conhecemos a irmã de Yusuke, Harumi (4º ano, 9 anos). Frequentava as aulas de apoio de língua japonesa, assim como seu irmão. Segundo a aluna, quando estava no 1º ano também achava o japonês difícil, na verdade, desde o *youchien* (educação infantil japonesa em meio período), mas afirmou que já se sentia mais à vontade. Não soube explicar como aprendeu, talvez fosse com as colegas. Afirmou que em casa usava apenas o português. Nunca foi ao Brasil e disse não ter vontade de ir: a única vantagem seria comer as melancias grandes e baratas das quais sua mãe tanto lhe falava. Era fluente em português e japonês, mas, assim como Yusuke, preferia matemática à língua japonesa. Estava estudando os ideogramas do 2º ano.

Mais tarde, de volta à sala de Yusuke, acompanhamos o momento de uma rápida avaliação. Um comando – quase inaudível – dado pela professora fez com que os alunos distribuíssem as carteiras, dividindo-as metade voltada para a parede da esquerda e metade para a da direita, de modo que os alunos não pudessem olhar para a folha do colega. Yusuke não teve dificuldade em compreender o comando e dispôs sua carteira na posição correta em poucos minutos, assim como os demais alunos. Com ruídos mínimos e sem conversas paralelas, os alunos logo estavam sentados executando a tarefa.

Na hora do almoço, bastou mais um breve comando da professora para algumas crianças pegarem seus pequenos aventais, máscaras e toucas de cabelo, preparando-se para servir a refeição aos colegas, que prontamente se posicionavam em uma fila. Sabiam exatamente onde obter todos os itens e como proceder, sem a necessidade de qualquer instrução adicional da professora.

Após o almoço, fomos para um pátio onde alguns professores já estavam mobilizando alunos, que não eram os seus. Todos agiam apressadamente. Houve um breve agrupamento ao redor dos professores e alguns segundos para uma chamada, logo, os alunos se dispersaram. Um pouco mais adiante, a professora que me acompanhava e mais alguns alunos se agacharam e começaram a pegar folhas secas do chão do jardim – era outono – com as mãos, e as colocavam em baldes - não havia pás ou vassouras. Um menino com um braço engessado também participava. Pouco tempo depois, chegavam os primeiros alunos com seus baldes repletos, que eram despejados no saco plástico maior que a professora segurava. A professora fazia um discreto comentário.

Tudo era feito em silêncio, os alunos não deveriam conversar durante essa tarefa. Em razão da nossa presença, a professora fez a gentileza de abrir uma exceção para perguntar informações sobre o Brasil. Quando descobriu que se leva aproximadamente 30 horas para chegar ao Japão, ficou surpresa e disse aos alunos: "Vejam só, ela viajou 30 horas para ver como são os alunos japoneses!". Um garotinho de aproximadamente 9 ou 10 anos retrucou: "Ok! Vou lhe mostrar a força das crianças japonesas!". E foi buscar mais folhas. Ao final da tarefa, os alunos foram trazendo os últimos baldes cheios e já se organizavam ao redor dos professores novamente. Feita mais uma breve chamada, foram dispensados para o intervalo.

Ao final das aulas, houve uma breve reunião em que alguns voluntários levantavam as mãos para dizer o que aprenderam no dia. A professora aproveitou para repassar os lembretes para o dia seguinte. As crianças fecharam as janelas e organizaram a sala. Em alguns minutos, já estavam enfileiradas – no pátio. A distribuição dos alunos em cada fila era de acordo com a área onde moravam.

Faltava apenas um menino que tinha perdido seu boné amarelo, cujo uso era obrigatório para o caminho de volta para casa. Depois de esperarmos alguns minutos, o menino chegou correndo. A professora o instruiu para que pedisse desculpas e agradecesse

o fato de os colegas o terem esperado. Em seguida, instruiu o grupo a confortá-lo, dizendo que estava tudo bem.

1.4. Escolas brasileiras homologadas no Japão

Escolas de comunidades de minorias linguísticas são historicamente espaços em que os imigrantes têm encontrado para fazer uso de sua língua e cultivar tradições e costumes de sua terra natal no país receptor, sobretudo no intuito de possibilitar a manutenção de vínculos com familiares e parentes. Tratam-se, também, de ‘refúgios linguístico-culturais’³⁹ (CANAGARAJAH, 1999, p.120-121): “espaços sociais e intelectuais onde os grupos podem se constituir como horizontais, homogêneos, comunidades soberanas com alto grau de confiabilidade, compreensão compartilhada e temporária proteção dos legados da opressão”. Por ‘minorias linguísticas’, cabe esclarecer que não se trata necessariamente de quantidade, e sim, de línguas destituídas de poder e de prestígio social (ver CAVALCANTI, 1999).

Em geral, dispõem de recursos módicos e não necessariamente se atêm a um currículo “oficial”, até porque, em muitos casos, a língua da comunidade passa a ser configurada como ‘língua de herança’, que se caracteriza por “competências parciais bastante desenvolvidas” (FLORES, MELO-PFEIFER, 2014). Em função dessa amplitude de perfis, com competências linguísticas diversas – e dispersas –, torna-se mais difícil “aferir” seu conhecimento linguístico, que não se enquadra em nenhum “padrão” específico, com uma gama de competências linguísticas orais e escritas variadas⁴⁰: um indivíduo pode ter um nível de compreensão oral considerado “avançado” e ter uma produção escrita “básica” ou uma produção oral “intermediária”, compreensão “avançada” e escrita “básica” e assim por diante. Essa dificuldade de “nivelamento” também torna a elaboração de um planejamento por parte da instituição acolhedora uma tarefa mais desafiadora, e, normalmente, acaba-se recorrendo aos livros didáticos disponíveis e/ou adaptações de materiais existentes no mercado.

A falta de um vínculo estrito com entidades oficiais ligadas à área de educação no país de origem e/ou receptor não raramente resultam na falta de reconhecimento da

³⁹ Agradecemos à profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher pela tradução mais apropriada do termo ‘safe house’ em português.

⁴⁰ Conferir os exemplos já citados na **Introdução** deste trabalho.

instituição, até mesmo pelos próprios membros da comunidade. No intuito de buscar maior legitimação e atender aos níveis de proficiência requeridos pelo Ministério da Educação do país de origem, algumas escolas da comunidade procuram formas de criar vínculos oficiais com a comunidade de origem e, em alguns casos, o estabelecimento de escolas bilíngues, com currículos de ambos os países (PEYTON, 2008). Nestes casos, as escolas são confrontadas com uma proposta um tanto desafiadora, que envolve a elaboração de um currículo e um projeto pedagógico bem articulados, assim como adquirir recursos materiais e financeiros, administrar questões como infraestrutura, espaço físico, equipamentos, material didático e recursos humanos: uma equipe de professores que possa dar aulas de disciplinas específicas (e.g. física, matemática, biologia, etc.) em ambas as línguas contempladas. Todo esse aparato pode ser bastante oneroso e de difícil manutenção, especialmente se a quantidade de alunos não for tão expressiva.

As escolas de comunidades imigrantes são normalmente particulares, o que dificulta ainda mais a captação de verbas e um vínculo com o sistema educacional do país receptor. Esse dado dificulta o rastreamento de suas origens, visto que normalmente não há registros oficiais⁴¹ (FISHMAN, 2001; KELLEHER, 2008). O mesmo ocorre com as escolas brasileiras no Japão: também não há registros oficiais das primeiras escolas, embora atribua-se sua origem a iniciativas de pessoas que se sensibilizaram com a situação das crianças, que, por *bullying* e/ou dificuldade de acompanhar o conteúdo nas escolas japonesas, deixavam de frequentá-las para ficarem sozinhas e/ou com irmãos em casa ou perambulando pelas ruas (ver MANNING, 2005; BETTS, 2013).

O primeiro documento oficial que trata da comunidade e das escolas brasileiras no Japão é o Parecer nº11/1999 (BRASIL, 1999), quando foi aprovada a aplicação do exame supletivo no Japão/exterior. A dificuldade de reconhecimento dos certificados emitidos pelas escolas brasileiras no retorno ao Brasil⁴² e a formação de uma geração que, por questões linguísticas, sociais e culturais – e seus desdobramentos –, não concluiu o atualmente denominado ensino fundamental e/ou médio era preocupante:

⁴¹ Nos Estados Unidos, Fishman (2001) conduziu um projeto na tentativa de resgate dessas informações.

⁴² Pela Lei de Diretrizes Básicas (LDB) de 1996, esses alunos teriam direito a fazer uma avaliação para serem (re)classificados. Infelizmente, muitos pais não sabiam disso. Por outro lado, alguns que sabiam do fato, utilizaram-no como justificativa para retirar seus filhos das escolas a qualquer momento.

O texto resultou de elementos colhidos na visita feita pelo relator ao Japão, em maio de 1999, na chefia de missão constituída pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, que tinha o objetivo de estudar solução para a vida dos mais de 230 mil brasileiros residindo e trabalhando naquele país, quanto às suas necessidades de estudo. A providência era a resposta objetiva a gestões anteriores da nossa Missão Diplomática, e do próprio Ministério das Relações Exteriores, com relação à aflitiva situação dos nossos patrícios, quanto às suas possibilidades de receberem educação básica, consideradas as dificuldades da língua que impediam a frequência de grande parte deles às escolas japonesas (BRASIL, 2000, p.3).

Assim, a primeira resposta oficial brasileira foi tardia e depois de muita luta de representantes da comunidade brasileira no Japão, afinal, estava-se prestes a completar 10 anos desde a oficialização do ‘Movimento Dekassegui’⁴³. Além da intensa mobilização por parte de membros da comunidade brasileira no Japão, o fator econômico também era de interesse para o Brasil, posto que as remessas enviadas pelos brasileiros do Japão acresciam bilhões de dólares às divisas nacionais.

Estas reflexões pretendem despertar em todos os que aqui permanecemos, o sentimento do nosso reconhecimento pelo imenso esforço daquela gente. E a compreensão de que a nossa ajuda, além de um dever de solidariedade fraterna resulta da convicção do significado dos vultosos recursos em divisas que o seu labor faz chegar à nossa economia. Em suma, as ações a serem propostas são resposta a um direito daquelas populações, que nos cumpre resgatar” (BRASIL, 1999, p.6, grifo do autor).

O ‘direito’ inicial que lhes foi concedido foi o de poderem prestar o exame supletivo, que ficou sob responsabilidade do MEC com parceria do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná⁴⁴ (SEE/PR). Em face dos problemas supracitados, outro direito que se conseguiu durante o processo foi o de validação dos certificados emitidos por algumas instituições brasileiras no Japão que preenchessem os requisitos necessários estabelecidos pelo MEC.

Pode-se dizer, portanto, que a presença da comunidade brasileira no Japão foi essencial para mobilizar ações do governo brasileiro em relação à educação de expatriados em geral, visto que o documento deixava claro que os ‘direitos’ ali registrados se estenderiam para todos os brasileiros residentes no exterior. O governo brasileiro foi aos poucos

⁴³ Na realidade, esse movimento migratório se iniciou em meados da década de 80.

⁴⁴ O vínculo com a SEE/PR ocorreu em virtude da iniciativa de pessoas do referido estado que se encontravam no Japão (BRASIL, 1999).

redimensionando o que se tratava de “problemas relacionados à legitimação de instituições e ensino supletivo no Japão” para a “educação brasileira no exterior”: “Não será demais enfatizar que as considerações deste parecer não seriam aplicáveis somente aos estabelecimentos de ensino do Japão, mas, do mesmo modo, aos que se fixem em outros territórios fora do Brasil” (BRASIL, 1999, p.12).

O documento também registrou os desafios para um ensino em língua portuguesa no Japão e, diante dessa realidade, reconhecia a necessidade de um projeto amparado por entidades ligadas ao governo brasileiro objetivando legitimar o trabalho desenvolvido pelas escolas brasileiras no Japão (BRASIL, 1999). Mesmo assim, por questões de soberania territorial, a homologação no Brasil dependia da situação legalizada da escola em território japonês: “a não ser com a permissão da autoridade indicada, no país considerado” (*Ibidem*, p.10). Dentro da legislação vigente, a solução cabível era se tornar uma ‘escola livre’, que, na prática, não a enquadrava dentro do sistema educacional japonês, pois seria concebida como “mais uma empresa” (BRASIL, 2007). A partir de 2000, as escolas brasileiras que foram atendendo aos requerimentos necessários passaram a ter seus certificados reconhecidos pelo MEC e, com isso, a possibilidade de sua validação em território brasileiro. Surgiam, assim, as ‘escolas brasileiras homologadas no Japão’.

Na prática, isto significa, um reconhecimento pelo Estado Nacional que tais instituições, fora do território nacional, cumprem as exigências legais e normativas da educação escolar brasileira e seus certificados são válidos no território brasileiro e permitem a continuidade de estudos. (BRASIL, 2002, p.4, grifo nosso).

No Parecer nº34/2003 reitera-se as razões que justificavam a intervenção do governo brasileiro para o caso dos brasileiros no Japão:

[...] a natureza política da ação das escolas brasileiras em território japonês, no âmbito do relacionamento Brasil – Japão; o papel de natureza econômica decorrente da presença da comunidade brasileira no Japão, quando remete anualmente para o Brasil valores estimados em no mínimo 1(um) bilhão de dólares [em 2003], com seus consequentes reflexos, para serem investidos em território brasileiro; as ações de natureza social, cultural, assistencial, de entretenimento, lazer, etc, realizadas pelas escolas brasileiras no Japão junto à comunidade brasileira, em função principalmente dos horários de trabalho dos pais dos alunos; e a preocupação com a qualidade dos processos educacionais realizados pelas escolas, e manifestado pelos pais de alunos, professores e dirigentes dessas escolas” (BRASIL, 2003b, p.5)

O relator Ulysses de Oliveira Panisset (BRASIL, 1999) reforçara a ideia de que o caso dos brasileiros no Japão era específico e requeria medidas próprias, visto que em outros países onde houve uma intensa imigração brasileira – como nos Estados Unidos e no Paraguai – não se resultou em problemas tão graves no tocante à formação escolar. À época, também se cogitou aplicar exames nacionais como forma de legitimar e monitorar as escolas no Japão.

Seria de todo recomendável, desde que a ideia viesse a receber o endosso do Senhor Ministro da Educação, que Sua Excelência constituísse, desde logo, grupo de trabalho envolvendo o próprio MEC⁴⁵, o CNE⁴⁶ e o INEP⁴⁷, além de outros órgãos com interesse no assunto, entre os quais não poderia faltar o Ministério das Relações Exteriores, para que a sugestão fosse convenientemente estudada. Como resultado, poderíamos vir a ter, em futuro próximo, um ENEM⁴⁸ e um ENEF (Exame Nacional para o Ensino Fundamental), com a marca da qualidade que o INEP empresta às suas provas e que seriam para o uso como exames supletivos no exterior” (BRASIL, 1999, p.2-3).

Como cidadãos brasileiros, o direito de prestar exames como o ENEM no Japão seria legalmente e simbolicamente significativo. Nos fóruns de ‘Educação de Brasileiros no Japão’ de 2014 e 2015, assim como na edição de 2016 da ‘Conferência Brasileiros no Mundo’, ratificou-se a importância da aplicação de exames nacionais como o Enem⁴⁹ no Japão. O exame tem servido como substituto para o vestibular em instituições públicas de ensino superior no Brasil⁵⁰ e em Portugal⁵¹. Ademais, permite a participação em programas do governo brasileiro que oferecem bolsas de estudo (Prouni - Programa Universidade para Todos) e financiamento estudantil (Fies - Fundo de Financiamento Estudantil). As avaliações em larga escala compreenderiam formas de incluir as escolas brasileiras no âmbito do sistema educacional brasileiro. Conquanto haja o reconhecimento do Ministério da Educação brasileiro, a falta de um vínculo e supervisão mais operantes não raramente abrem margem para o questionamento da qualidade dessas instituições no Japão e no Brasil. Com efeito,

⁴⁵ Ministério da Educação.

⁴⁶ Conselho Nacional de Educação.

⁴⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁴⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁴⁹ Proposta sugerida inclusive no Diário Oficial da União - Resolução CNE/CEB 2/2004. Embora seja possível a aplicação do Enceja para o ensino fundamental e médio no exterior, o Enem continua sendo um privilégio somente para os jovens residentes no Brasil.

⁵⁰ Através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada).

⁵¹ Cf. Campos e Tancredi, 2016.

em 2006, quando da ida da delegação brasileira ao Japão, liderada pelo então ministro da educação Fernando Haddad contemplava-se:

[...] medidas que o Governo brasileiro pretende tomar com relação às escolas brasileiras no Japão no sentido de monitoramento permanente da qualidade das condições dos serviços educacionais prestigiados. As escolas serão orientadas a participar do Censo Escolar anual realizado pelo INEP/MEC e de instrumentos de avaliação como a Prova Brasil. [...] Devido ao fato de que essas escolas não integram qualquer sistema de educação, nem brasileiro, nem japonês, elas não são submetidas regularmente a processos de supervisão e controle de qualidade, como acontece com escolas situadas no território brasileiro. [...] a ideia é proporcionar aos estudantes matriculados nesses estabelecimentos a oportunidade de se submeterem à Prova Brasil, exame bienal de avaliação de conhecimentos e competências aplicados a todos os estudantes do nível fundamental que frequentam escolas públicas brasileiras. Com isso, Governo, escolas, estudantes e suas famílias, podem ter um parâmetro comparativo da qualidade do ensino e da aprendizagem, vis à vis do que se passa nas escolas e com os estudantes brasileiros (CALLEGARI, 2009, p.182-183, grifo nosso).

Entretanto, a avaliação externa no Japão se limitou ao Encceja e nenhuma das outras propostas de avaliação foram levadas a cabo. Na inovadora concepção de “educação inclusiva” proposta pelo relator Carlos Roberto Jamil Cury (BRASIL, 2002, p.6), propõe-se direitos aos “brasileiros desterritorializados” em uma outra dimensão, perspectiva consoante “aos fluxos migratórios característicos de uma transnacionalização da economia e de mercados de trabalho, com o desemprego estrutural [e] com o deslocamento virtual de fronteiras”.

[A] construção de um sentido ético capaz de universalizar os direitos humanos em âmbito internacional e as novas relações mundiais que implicam os cidadãos nacionais “peregrinos”, impulsionam o Estado a acolher uma visão e uma presença mais cosmopolitas e iniciar uma espécie de contraponto aos abusos cometidos na esfera mundial. Em função disso, o Estado pode propiciar serviço público aos seus “desterritorializados”, visando diminuir a sensação de “estranhamento”, assegurar direitos em favor de um exercício adequado dos mesmos, quando de uma reinserção na comunidade de origem, ou até mesmo como forma de aplicar o direito à educação tal como posto na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. O que está em jogo é a ideia de Humanidade e o resgate de um mínimo de direitos voltados para a própria espécie humana tal como o prevê e reconhece a Conferência de Viena de 1993 e seu respectivo Plano de Ação. Sendo o Estado Nacional, no caso, tanto o sujeito originário e titular do direito internacional público, como aquele que abriga em si o poder de gerar obrigações e deveres e de assegurar direitos emanados de sua Lei Maior em seu território, e sendo um objetivo fundamental de nossa

República promover o bem de todos, sem preconceitos de origem...(art. 2o. da CF/88), ele pode propiciar a educação escolar como um bem, considerada a origem de seus cidadãos morando fora dos limites geográficos nacionais. É como se este serviço público nacional fosse estendido aos nacionais residentes fora do país. Tal postura projeta a educação inclusiva tanto para brasileiros no país, como no exterior, obedecidos os princípios constitucionais (BRASIL, 2002, p.6, grifo nosso)

Sob essa perspectiva, entendemos que a ‘inclusão’ alude à “possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização, da padronização, da imposição de necessidades [de alguns] ao outro e do fechamento de significados” (BUZATO, 2007, p.24). Nessa concepção de ‘educação inclusiva’ sugere-se que haja uma assistência do Estado para os alunos, no caso, brasileiros residentes no Japão, desde a educação infantil até o ensino superior, em que a ‘diversidade’ – de um contexto cultural híbrido⁵² em um outro país – não represente um empecilho, mas um elemento positivo enquanto promoção de uma ‘pedagogia não-homogeneizadora’ (ver, por exemplo, ALONSO, 2013). Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de ‘educação inclusiva’, estamos considerando a diversidade de aprendizes e à equidade de direitos.

Não seria de todo impossível estender a equidade do direito de prestar avaliações em larga escala, afinal, já se constatou a viabilidade da aplicação do ‘Encceja’. A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Prova Brasil são obrigatórias para a rede pública, mas podem ser opcionais ou por sorteio para a rede particular no Brasil, enquanto o ENEM abrange a todos os alunos da rede pública e particular. A ideia de *accountability* ou prestação de contas dos serviços oferecidos pelas escolas parece ter um apelo particularmente forte em um contexto em que o investimento na manutenção dos filhos em escolas brasileiras é relativamente alto – principalmente para quem tem mais de um filho – por serem todas particulares. Um perigo que envolve a concepção de ‘prestação de contas’, todavia, é a distorção da interpretação dos resultados. Seria preciso ter cautela para não incorrer em erros como a responsabilização plena de professores como se costuma acontecer (ver PEREIRA, 2015).

⁵² Debruçaremos sobre o termo ‘hibridismo’ mais adiante neste capítulo.

Naturalmente, a aplicação de um exame padronizado ainda estaria longe de ser a panaceia para os problemas que envolvem a educação de brasileiros no Japão. Seu papel teria uma representação simbólica e pragmática pelas razões arguidas e também serviria para desconstruir muitos dos pré-conceitos arraigados ao longo dos anos. Observamos por parte dos diretores das escolas brasileiras homologadas no Japão, um genuíno interesse de “localizar” suas instituições em função de referenciais concretos, objetivando propósitos diagnósticos e pedagógicos. O relativo isolamento geográfico de cada instituição no Japão dificulta interações entre as mesmas e qualquer acesso a informações sobre o que ocorre no âmbito educacional brasileiro é acessado apenas por noticiários da internet e redes sociais, acentuando a sensação de isolamento em relação ao que acontece no cenário nacional.

As escolas brasileiras ainda têm que lidar com cobranças que acompanham as mudanças do perfil dos brasileiros da comunidade. Em 2006, o então ministro da educação Fernando Haddad e uma comitiva do Itamaraty foram para o Japão com o objetivo de discutir melhores condições de educação para os brasileiros no país.

Há duas opções de estudo no Japão para brasileiros em idade escolar: o sistema público gratuito japonês e as escolas brasileiras do sistema privado. O acesso e permanência ainda são o problema. No caso do sistema japonês, a questão é de adaptação. O presidente da comissão japonesa, Keigo Masuya, lembrou que “muitas crianças deixam de estudar porque não se adaptam ao modelo pedagógico japonês, especialmente pelas dificuldades impostas pela língua” (BRASIL, 2007).

A negociação com o governo japonês resultou em uma maior flexibilização das regras para reconhecimento das escolas de acordo com cada província e, atendendo às demandas requeridas por cada região, poderiam entrar na classificação *Kakushu Gakkou*, que no contexto educacional brasileiro no Japão foi traduzido para ‘Miscelânea’ (do inglês, *Miscellaneous School*), um conjunto heterogêneo que congrega escolas de comunidades estrangeiras (e.g. brasileiras, norte-coreanas, alemãs, francesas, chinesas), cursos vocacionais, entre outros. Na prática, esse reconhecimento viabiliza a isenção de alguns impostos nacionais e regionais, habilita receber subsídios públicos e os alunos passam a ter direito ao passe para transporte escolar (BRASIL, 2007).

Uma das vantagens de uma instituição brasileira ser reconhecida no Japão, é que os alunos do EM [ensino médio] passam a ter direito ao “sistema de subsídio de admissão escolar para ensino médio e similares”, mas somente as escolas registradas como vocacionais (*kakushu gakkoo*) podem receber

a verba. O governo passou a dar ajuda financeira aos alunos do ensino médio, como forma de incentivo para que eles prossigam os estudos nas universidades do Japão. Porém não são todas as escolas brasileiras que são reconhecidas pelo Governo Japonês, o que impossibilita os pais dos alunos a receberem tal benefício (ESCOLAS, 2017).

Embora represente mais um passo adiante nas conquistas da comunidade brasileira no Japão, cabe a ressalva de que dentre as escolas que compõem essa categoria estão desde escolas internacionais até as de costura. Além do nível de proficiência de língua japonesa, também há que se considerar a diferença do currículo entre escolas brasileira e japonesa. Para se obter o certificado de conclusão do colegial japonês é preciso prestar uma avaliação de conhecimentos específicos, tornando ainda mais difícil a entrada em universidades japonesas por meio da escola brasileira.

Mas infelizmente as aulas de japonês básico, ministradas na maioria das escolas brasileiras no Japão, não são suficientes para que o aluno ingresse em uma universidade japonesa [...] é necessário que o aluno estude por conta própria para o teste de proficiência de língua japonesa (JLPT), teste de proficiência de língua inglesa (TOEIC) e faça o exame de conhecimento referente ao Ensino Médio no Japão (ESCOLA, 2017).

Assim, observamos que as expectativas colocadas sobre as escolas brasileiras no Japão vão aumentando conforme as demandas vão surgindo de acordo com as conjunturas sócio-históricas e a decorrente reconfiguração do perfil de alunos. Destarte, tem aumentado a parceria de instituições brasileiras homologadas com algumas universidades japonesas, o que tem facilitado os trâmites que envolvem o ingresso de estudantes brasileiros. Mesmo que tenha aumentado o número de alunos brasileiros concluintes do ensino superior no Japão – principalmente via escolas japonesas –, proporcionalmente, ainda são considerados muito poucos (YANO, 2013; ISHIKAWA, 2014; HATANO, 2016).

De uma forma ou de outra, a necessidade de pensar em uma ‘identidade de projeto’ (cf. CASTELLS, 1999 *apud* TÍLIO, 2010) desse alunado específico se faz premente. Nas palavras de Maher (2007, p.68):

[...] sem, de fato, entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos para acomodá-lo, acolhê-lo, de forma respeitosa, na escola. Não conseguiremos ir além do mero reconhecimento de sua existência, da mera “tolerância” para com ele. O respeito à diversidade, sustenta Cardoso (2003), não pode ficar apenas no plano do jargão politicamente correto: é fundamental agirmos, de maneira informada, para garantir o seu pleno exercício”.

Repensar na condição desse alunado também implica em tomar cuidado com “rótulos” – “brasileiro versus japonês”. Muitos dos jovens com quem conversamos no Japão não se identificavam nem com a concepção do que seria a “cultura japonesa” nem com a “cultura brasileira”. Apesar do rótulo de “brasileiros”, violência, criminalidade e má prestação de serviços são as imagens que lhes vêm à tona – muitas vezes passadas pelos próprios pais – quando se trata de Brasil, representações discrepantes à sua criação em entorno “japonês”. Portanto, se há uma “identificação”, essa seria com a comunidade brasileira no Japão (ver **Capítulo 6 – Língua Portuguesa no Japão**). Com efeito, esses alunos possuem uma identidade híbrida e qualquer tentativa de restringi-los a “compartimentos estanques” trata-se de uma violação.

O termo ‘hibridismo’ se inscreve em concepções distintas. Uma primeira acepção do termo infere o ‘hibridismo como fusão de dois elementos homogêneos’. Essa visão tradicional e que ainda vigora em diversos âmbitos, parte do pressuposto de que o “eu” e o “Outro” são fixos e que este último representaria o “contaminador” (e.g. discurso em defesa da “pureza indígena”) ou o “purificador” (e.g. introdução de música clássica nas comunidades para “tirar a favela da criança”) (cf. BUZATO, 2007). Outra concepção é a de ‘hibridismo como interpenetração’. Embora não parta de um pressuposto dicotômico como a concepção anterior, também não traz a ideia de que os arranjos de poder possam ser desestabilizados e focaliza um Outro que se “adapta”. São necessários “processos socioculturais nas quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p.xix).

A última acepção de ‘hibridismo’ é a compreendida neste estudo e pressupõe que todas as identidades nunca são fechadas ou homogêneas, e as visões binárias tradicionais são desconstruídas. O hibridismo por essa perspectiva pós-colonialista questiona qualquer concepção essencialista de uma “realidade unívoca e objetiva”, e passa a ser concebida como um construto discursivo produzido dentro de referenciais institucionais e representacionais variados. Nessa concepção, ao dar ênfase à ambivalência entre os grupos envolvidos, também se desestabiliza a relação hegemonia-subalternidade.

É-nos particularmente cara a noção de ‘Terceiro Espaço’ desenvolvida por Bhabha (2007), “espaço” este que não se trata de um geográfico ou histórico, mas representa o lugar da enunciação:

[...] embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, reistorizados e lidos de outro modo (BHABHA, 2007, p.68).

Essa ‘identidade híbrida’ é evocada e confrontada em diversos âmbitos no contexto escolar:

segundo Leavitt e Stairs (1988), a informação “cultural” é passada em três níveis: no nível material (o conteúdo curricular, o que é ensinado), no nível social (como se dá a interação entre professores e alunos) e no nível cognitivo (o que é concebido como conhecimento e aprendizagem) (MAHER, 2007, p.85).

Conforme vimos na **Introdução** deste trabalho, profissionais que trabalham com crianças brasileiras em escolas japonesas (professores, tradutores, representantes da comunidade) apontaram com recorrência a “crise de identidade” entre os alunos a partir dos 12/13 anos, período de transição do *Shogakkou* (Ensino Primário) para o *Chugakkou* (Ensino Ginásial), o que infere uma possível implicância desses três níveis citados por Leavitt e Stairs (1988 *apud* MAHER, 2007) e a questão identitária. Lembramos novamente que essa transição do *Shogakkou* para o *Chugakkou* também pode ser particularmente desafiadora para os próprios japoneses. De qualquer modo, essa temática certamente mereceria um estudo mais aprofundado para que se possa obter mais subsídios a respeito.

Já nas escolas brasileiras homologadas visitadas, essa confrontação identitária parece emergir no plano do conteúdo curricular, na forma de materiais didáticos importados do Brasil. Segundo os professores brasileiros no Japão, os materiais didáticos naturalmente acabam por dar ênfase à realidade brasileira (*e.g.* catadores de lixo, favelas, geografia e história do Brasil, etc.), que pouco ou nada dialogam com a realidade dos alunos no Japão. Conquanto muitos desses materiais visem instigar uma reflexão crítica dos alunos em relação à desigualdade socioeconômica do Brasil, por exemplo, para um aluno que passou grande parte da vida no Japão, essas temáticas justificam a vinda dos pais e os repelem de um imaginário de país “em desenvolvimento”.

Essa falta de identificação em diversos níveis com o material didático brasileiro – ou ainda, com a “realidade” brasileira retratada no livro didático –, parece ser mais um elemento desmotivador para o aprendizado (cf. SENA *et al.*, 2004), e certamente não possui caráter

inclusivo no que diz respeito a esse alunado. Não por acaso, não foram poucos os jovens com quem conversamos que cogitaram desejar estudar nos Estados Unidos, um país “desenvolvido” – como o Japão –, em que as diferenças culturais e linguísticas não são tão gritantes – como no Japão.

Sob essa perspectiva, o livro didático brasileiro no Japão parece dialogar bastante com a de um livro para ensino de línguas, pois, igualmente, trata de questões culturais e pode ter um papel formador na personalidade dos alunos (cf. PERUCHI, CORACINI, 2003; TÍLIO, 2010, TRONCOSO, 2010). Afinal, “é por meio do mundo retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e se vê capaz de agir, ou não, nele e sobre ele” (TÍLIO, 2010, p.176). A forma como a cultura alheia é retratada no livro didático pode ainda influenciar a interpretação de comportamentos sociais distintos (TRONCOSO, 2010). Assim, Troncoso (*Ibidem*) alerta para a necessidade de uma ‘competência comunicativa intercultural’ no intuito de evitar mal-entendidos e preconceitos, visto que os livros são fontes importantes de exposição da língua e da cultura: “ao utilizá-los, os alunos modelam suas percepções, construtos, ampliam seu conhecimento e expressam suas atitudes em relação à língua e à cultura” (TRONCOSO, 2010, p. 90).

Por ora, elucubramos a ideia de um currículo e um material didático cujo potencial de utilização seja otimizado pelo viés da hibridação, tendo em vista a referida ‘identidade de projeto’ dos alunos. Em outras palavras, faz-se premente refletir sobre um currículo, um material didático e um planejamento pedagógico que não se limitem à negação de um modelo “brasileiro”, mas que tenha um caráter multifacetado, podendo evidenciar certos símbolos – também fluidos –, sem necessariamente, implicar no apagamento de outros, mobilizados no comprometimento de uma causa, que, no caso, seria a de atender às necessidades do alunado brasileiro no Japão à luz da inclusão.

Talvez essa falta de identificação também corroborasse para que muitos alunos manifestassem uma baixa autoestima no que se refere ao potencial de passar em um exame vestibular no Brasil (ver, também, HAMADA, 2008). As breves temporadas no Brasil na casa de parentes – quando existentes – não permitem a leitura e a compreensão de uma sociedade Outra. Um conteúdo curricular inclusivo de fato poderia motivar mais os alunos a concluírem

os estudos, sabendo que poderiam disputar uma vaga com alunos brasileiros no Brasil⁵³ em pé de igualdade. Para que isso seja viabilizado, seria necessário um projeto bem articulado voltado para a formação de ‘cidadãos brasileiros que vivem no Japão’, com a fundamental participação de professores, diretores e representantes da comunidade.

Segundo Pinto (2017b), “dos cerca de 40 mil brasileiros em idade escolar, 3.800 estão nas 80 escolas que dão aula em português”. Estima-se que menos de 40% dos jovens brasileiros tenham ingressado no ensino médio até meados de 2015 (IV FÓRUM, 2015). Muitos dos pais de hoje são os filhos que tiveram dificuldade de adaptação em escolas japonesas ou não conseguiram concluir os estudos seja em instituições brasileiras ou japonesas, ingressando, assim, no mercado de trabalho precocemente (*Ibidem*). Outros foram estimulados a trabalhar cedo para contribuir com a renda familiar ou ter independência financeira o quanto antes. Dentre estes últimos, muitos acabaram se casando ainda muito novos, até mesmo para que se pudesse dividir as despesas, desta vez, “cuidando de sua própria vida e/ou família” (ver NAKAGAWA, 2005). Profissionais da área de educação com grande suporte da mídia para brasileiros (mormente revistas voltadas para a comunidade brasileira no Japão) enfatizam a importância de se conscientizar os pais de que a formação escolar não se trata de um investimento “com ou sem retorno”, investe-se na formação global da criança e do jovem como um ‘direito’ que lhe é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A falta de formação escolar e/ou perspectiva de futuro levaram muitos jovens brasileiros a ocuparem as primeiras posições entre os grupos de imigrantes que mais apresentam registros criminais no Japão (SENA *et al.*, 2004; NAKAGAWA, 2005; CALLEGARI, 2009; JAPÃO, 2015). Depois de ocuparem a 2ª posição por uma década, atrás apenas dos chineses, caíram para a 3ª posição em 2015, em função do aumento de crimes praticados por vietnamitas. Mesmo que o número de crimes cometidos por brasileiros tenha reduzido, não se pode ignorar o fato de que a maioria dos presos brasileiros é composta por jovens, envolvidos em pequenos furtos e roubos, além de tráfico e consumo de drogas

⁵³ Em nossas conversas com jovens brasileiros no Japão, ficou evidente essa concepção de que “teriam poucas chances de disputar uma vaga em uma universidade pública no Brasil”. Sobre o tema, ver, também, Hamada (2008).

(JAPÃO, 2015). É muito provável que esse quadro seja resultante dos desafios educacionais para brasileiros no Japão (*Ibidem*) supracitados.

2. CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Revisão Bibliográfica

Neste capítulo, será apresentada uma revisão bibliográfica sobre diversos trabalhos que tratam dos alunos brasileiros no Japão. Dado o volume de trabalhos com esse tema, procuramos dar especial ênfase aos que abordam a questão da educação. Não se fará justiça à riqueza de detalhes oferecidos por alguns dos trabalhos citados, pois um compêndio minucioso está além do espaço para o qual reservamos para o presente estudo. Convidamos o leitor a explorar com detalhes os trabalhos que lhes interessarem, norteados pelas temáticas mais relevantes em destaque. Em seguida, iremos nos deter em trabalhos que tratam mais especificamente da língua portuguesa no Japão, foco de nossa pesquisa.

1) Ano:1999

HATANO, Lilian Terumi. Japanese “pull out” classes: a new ‘community practice’ for the newcomers in Japanese public schools. *Osaka University Journal of Language and Culture*, v. 8, p.47-58, 1999.

Área de pesquisa: Língua; Cultura

Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Aulas de apoio de língua japonesa no Japão; Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas japonesas; Evasão escolar.

2) Ano: 2000

ASARI, Alice Yatiyo; TOMITA, Luzia Mitiko Saito. Migrações internacionais para o Japão e a formação escolar dos filhos de dekasseguis. Maringá - Paraná-Brasil. *Geografia*, Londrina, v. 9, n.1, p. 51-59, jan./jun. 2000.

Área de pesquisa: Geografia

Temas abordados: Comunidades nipo-brasileiras no Brasil; Imigração brasileira no Japão; Dificuldades de adaptação linguística e cultural no Japão/nas escolas japonesas; Dificuldade de dar continuidade aos estudos no Brasil; Transferências entre escolas; Educação de estrangeiros no Japão; Comunidade brasileira no Japão; Conflitos familiares.

3) Ano:2001

HATANO, Lilian Terumi. What's in a name? The Case of Brazilian Children in Japanese Public Schools. *Osaka University of Language and Culture*, v.10, p.37-58, 2001.

Área de pesquisa: Língua; Cultura

<p>Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Escolas japonesas; Dificuldade de conciliar o estudo da língua portuguesa; Questões de identidade; Educação para estrangeiros no Japão; Aulas de apoio de língua japonesa no Japão; Conflitos nas escolas japonesas.</p>
<p>4) Ano: 2001</p> <p>NAKAGAWA, Kyoko Yanagida. <i>Crianças envolvidas no movimento de kassegui</i>. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.</p> <p>Área de pesquisa: Serviço social</p> <p>Temas abordados: Imigração brasileira no Japão ; Conflitos familiares; Dificuldades de adaptação linguística e cultural no Japão; Conflitos nas escolas japonesas; Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas brasileiras; Transferências frequentes entre escolas; Questões sociais no Japão; Trabalho no Japão; Dificuldade de planejar o futuro; Problemas psicológicos.</p>
<p>5) Ano:2002</p> <p>MITSUNAGA, Norito; TABUCHI, Isoo. How do Brazilian Children Transform Their Identities – Through an Observation of Their Re-Adaptations into Brazilian Life. Bulletin Nara University of Education. <i>Culture and Society</i>. v.51, n.1, abr., 2002.</p> <p>Área de pesquisa: Cultura; Ciências sociais</p> <p>Temas abordados: Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas no Brasil; Dificuldade de dar continuidade aos estudos no Brasil; Questões de Identidade; Conflitos familiares; Bilinguismo.</p>
<p>6) Ano: 2004</p> <p>SENA, Galeno et. al. Helping Brazilian People Living in Japan: towards a joint proposal. <i>Report on Multimedia Education</i>. v.50, p.60-82, mar. 2004.</p> <p>Área de pesquisa: Educação</p> <p>Temas abordados: Comunidade brasileira no Japão; Questões sociais no Japão; Escolas brasileiras no Japão; Conflitos nas escolas japonesas; Questões de identidade; Evasão escolar; Transferências frequentes entre escolas; Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas no Brasil; Dificuldade de dar continuidade aos estudos no Brasil; Problemas psicológicos.</p>
<p>7) Ano: 2004</p> <p>ROSSINI, Rosa Ester. O Brasil no Japão: a conquista do espaço dos nikkeis do Brasil no Japão. In: <i>XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais</i>, ABEP, Caxambu, MG. set.2004, p.1-11.</p> <p>Área de pesquisa: Geografia</p> <p>Temas abordados: Imigração brasileiras no Japão; Dificuldades de adaptação linguística no Japão/nas escolas japonesas; Comunidade brasileira no Japão; Evasão escolar; Trabalho no Japão.</p>
<p>8) Ano:2005</p> <p>HAINO, Sumiko. A Study on Functions of a Brazilian School: The Case of School N. <i>CRIE Review of International Education</i>, v.2, 2005, p.20-36.</p> <p>Área de pesquisa: Educação</p> <p>Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão; Dificuldade de adaptação linguística e cultural no Brasil; Dificuldade de dar continuidade aos estudos no Brasil; Dificuldades de adaptação linguística e cultural no Japão; Conflitos nas escolas japonesas; Transferências frequentes entre escolas; Importância das escolas brasileiras no Japão.</p>

<p>9) Ano: 2005</p> <p>NAKAGAWA, Kyoko Yanagida. <i>Crianças e Adolescentes Brasileiros no Japão: Províncias de Aichi e Shizuoka</i>. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.</p> <p>Área de pesquisa: Serviço Social Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão; Escolas japonesas; Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas japonesas; Questões de Identidade; Conflitos nas escolas japonesas; Comunidade brasileira no Japão, Perfis de crianças e adolescentes brasileiros no Japão; Evasão escolar; Transferências frequentes entre escolas; Educação de brasileiros no Japão; Questões sociais no Japão; Trabalho no Japão; Importância das escolas brasileiras no Japão; Problemas psicológicos; Conflitos familiares.</p>
<p>10) Ano: 2005</p> <p>MANNING, Julian. Creating space and the performance of cultural identity: a study of Brazilian migrants in Japan. <i>Nihondaigaku Geijitsugakubu Kiyō</i>, v.41, p.37-70, 2005.</p> <p>Área de pesquisa: Educação Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão; Comunidade brasileira no Japão; Dificuldades de adaptação linguística e cultural no Japão e nas escolas japonesas; Educação de brasileiros no Japão; Transferências frequentes entre escolas; Questões sociais no Japão; Questões identitárias.</p>
<p>11) Ano: 2006</p> <p>BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SUGAHARA, Sonoe. Permanente temporário: dekassegus brasileiros no Japão. <i>Revista Brasileira de Estudos de População</i>, v. 23, n.1, p.61-85, jan./jun. 2006.</p> <p>Área de pesquisa: Estudos sociais; Estudos demográficos Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Comunidade brasileira no Japão; Perfil da população brasileira no Japão; Dificuldades de adaptação linguística e cultural no Japão; Questões identitárias; Questões sociais; Dificuldade de planejar o futuro.</p>
<p>12) Ano: 2006</p> <p>IWAMOTO, Hiromi. The Development of Brazilian Schools and the Education of Brazilian Children in Japan: With Special Reference to Oizumi-machi, Gunma Prefecture. <i>Journal of New Geography Research Society</i>, vol.54, n.3, dec.2006.</p> <p>Área de pesquisa: Geografia Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão; Comunidade brasileira no Japão; Educação de brasileiros no Japão; Conflitos nas escolas japonesas; Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas japonesas; Importância das escolas brasileiras no Japão.</p>
<p>13) Ano: 2006</p> <p>SASAKI, Elisa. A imigração para o Japão. <i>Estudos Avançados</i>, v.20, n.57, 2006, p.99-117.</p> <p>Área de pesquisa: Migração internacional Temas abordados: Imigração japonesa no Brasil; Imigração brasileira no Japão.</p>
<p>14) Ano: 2006</p>

TAMAKI, Matsuo; SAKAMOTO, Fumiko. The Educational Conditions of Foreign Children in Tochigi Prefecture: Focusing on the Brazilian and Peruvian Cases. *Journal of the Faculty of International Studies*, Utsunomiya University, v.22, p.87-96, oct.2006.

Área de pesquisa: Estudos internacionais

Temas abordados: Importância da língua portuguesa; Comunidade brasileira no Japão, Questões sociais no Japão; Ensino e aprendizagem de língua japonesa para estrangeiros; Educação de estrangeiros no Japão; Dificuldade de planejar o futuro dos filhos; Transferências frequentes entre escolas; Escolas japonesas; Dificuldades linguísticas e culturais; Conflitos familiares.

15) Ano: 2007

ODA, Tamaki. Maintaining and Developing Minority Language Students' Mother Tongues in the Educational Environment with the Help of the Students' Mothers: Results of a class based on the 'inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language'. *Gengo Bunka to Nihongo Kyoiku*, v. 34, p.1-10, dec. 2007.

Área de pesquisa: Língua; Cultura; Ensino e aprendizagem de Língua Japonesa

Temas abordados: Dificuldades de adaptação linguística na escola japonesa; Uso da língua portuguesa em contexto familiar.

16) Ano: 2007

NOMOTO, Hiroyuki. Brazilian Migrant Workers' Children in Japan and the Challenges for Response to their Educational Needs – a Case Study of Paulo Freire Community School. *The Journal of Social Sciences and Humanities – Education*, v. 42, p.123-143, mar. 2007.

Área de pesquisa: Ciências sociais, Humanidades e Educação

Temas abordados: Escolas japonesas; Escolas brasileiras; Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas japonesas; Conflitos familiares; Evasão escolar; Transferências frequentes entre escolas; Educação para estrangeiros no Japão; Aulas de apoio de língua japonesa para estrangeiros; Dificuldade de planejar o futuro.

17) Ano: 2007

SUGIOKA, Masanori. Relationship between Career Decisions and School Adjustment of Japanese-Brazilian Parents and Their Children Living in Japan: Comparative Study of Three Schools in Two Regions. *Bulletin of the Graduate School of Education Hiroshima University*, v.3, n.56, p.263-272, oct.2007.

Área de pesquisa: Educação

Temas abordados: Escolas brasileiras; Escolas japonesas; Conflitos familiares; Dificuldade de planejar o futuro; Dificuldade de adaptação linguística e cultural em escolas japonesas no Japão e em escolas brasileiras no Brasil.

18) Ano: 2008

HAMADA, Kunisuke. Burajirujin gakkou no jidou seitou to hogosha no ishiki. *Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers*, v.25, mar. 2008, p.137-158 (As opiniões dos alunos que frequentam escolas brasileiras e de seus responsáveis. *Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers*, v.25, mar. 2008, p.137-158.)

Área de pesquisa: Ciências sociais

<p>Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão; Importância da língua portuguesa; Dificuldade de dar continuidade aos estudos no Brasil; Conflitos familiares; Dificuldade de planejar o futuro.</p>
<p>19) Ano: 2008</p> <p>HATANO, Lilian Terumi. Foreign and Ethnic Schools, a Matter of Social Justice: the case of Brazilian schools in Japan. <i>Ritsumeikan Studies in Language and Culture</i>, v.19, n.4, 2008, p.61-71.</p> <p>Área de pesquisa: Língua; Cultura</p> <p>Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão, Importância das escolas brasileiras no Japão; Educação para estrangeiros no Japão.</p>
<p>20) Ano: 2009</p> <p>CALLEGARI, César. Notas sobre a Questão Educacional das Comunidades de Brasileiros no Exterior. A Atuação Governamental e seus Desafios. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. <i>I Conferência sobre Comunidades Brasileiras no Exterior</i>. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, 173-186.</p> <p>Área de pesquisa: Relações internacionais</p> <p>Temas abordados: Educação de brasileiros no Japão; Comunidade brasileira no Japão; Escolas brasileiras no Japão; Escolas japonesas; Desafios dos governos japonês e brasileiro no tocante aos alunos brasileiros no Japão; Dificuldade de planejar o futuro; Dificuldade de adaptação linguística e cultural em escolas japonesas no Japão.</p>
<p>21) Ano: 2009</p> <p>SASAKI, Elisa M. Brasileiros no Japão. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. <i>I Conferência sobre Comunidades Brasileiras no Exterior</i>. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, p.427-446.</p> <p>Área de pesquisa: Relações internacionais</p> <p>Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Comunidade brasileira no Japão; Perfil dos brasileiros no Japão.</p>
<p>22) Ano: 2009</p> <p>TANAKA, Edna. <i>A volta dos filhos de decasségus Brasil: escolarização, dificuldades e superação</i>. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>Área de pesquisa: Psicologia</p> <p>Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Dificuldades de adaptação linguística e cultural nas escolas no Japão e no Brasil; Conflitos familiares; Evasão escolar; Questões de identidade.</p>
<p>23) Ano: 2010</p> <p>ISHIKAWA, Eunice Akemi. Education of Children Who Returned to Brazil from Japan. <i>Shizuoka University of Art and Culture Bulletin</i>, v.11, 2010, p.11-15.</p> <p>Área de pesquisa: Cultura</p> <p>Temas abordados: Questões de Identidade; Dificuldade de dar continuidade aos estudos no Brasil; Dificuldade de adaptação linguística e cultural em escolas brasileiras no Brasil.</p>

<p>24) Ano: 2010</p> <p>HATANO, Lilian Terumi. A educação de crianças brasileiras no Japão – desafios para os próximos 10 anos. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. <i>20 anos de brasileiros no Japão</i>. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010.</p> <p>Área de pesquisa: Relações Internacionais; Educação</p> <p>Temas abordados: Educação para estrangeiros no Japão; Questões sociais; Escolas brasileiras; Escolas japonesas; Conflitos nas escolas japonesas; Falta de registros oficiais sobre crianças brasileiras (estrangeiras); Evasão escolar; Conflitos familiares; Importância das escolas brasileiras no Japão.</p>
<p>25) Ano: 2010</p> <p>ISHI, Ângelo. Reflexões sobre os 20 anos do movimento “dekassegui” – a perspectiva de um brasileiro radicado no Japão. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. <i>20 anos de brasileiros no Japão</i>. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010.</p> <p>Área de pesquisa: Relações internacionais</p> <p>Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Comunidade brasileira no Japão; Conquistas e desafios dos brasileiros no Japão.</p>
<p>26) Ano: 2011</p> <p>OKAMURA, Kayo. The use of social support in coping with difficulties: Focusing on resources and functions of Japanese Brazilian students’ social support. <i>Ningen Bunka Sousei Kagaku Rongí</i>, v.14, p.37-45, 2011.</p> <p>Área de pesquisa: Ciências Sociais</p> <p>Temas abordados: Escolas japonesas; Dificuldade de adaptação linguística e cultural em escolas japonesas; Conflitos nas escolas japonesas; Educação para estrangeiros no Japão; Questões sociais no Japão.</p>
<p>27) Ano: 2011</p> <p>FUJII, Miho; EUN-HYE, Son. Acceptance and Guidance of Foreign Students in Japanese Elementary Schools: Focusing on the Understanding and Attitude of Classroom Teachers at U City Elementary Schools. <i>Kumamoto Daigaku Kyoiku Gakubu Kiyo</i>, v. 64, p.105-112, oct.2011.</p> <p>Área de pesquisa: Educação</p> <p>Temas abordados: Escolas japonesas; Dificuldade de adaptação linguística e cultural em escolas japonesas; Educação para estrangeiros no Japão; Conflitos familiares; Dificuldade para os professores japoneses trabalharem com crianças estrangeiras.</p>
<p>28) Ano: 2011</p> <p>ITO, Etsuko; TOMINAGA, Yuka. Identity and Future-Path Choices of High School Japanese-Brazilian Students: Comparative Study of Special-Feature Japanese High School and Brazilian High Schools in Japan. <i>Bulletin of Kyoto University of Education</i>, n.119, p.179-194, sep.2011.</p> <p>Área de pesquisa: Educação</p> <p>Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão; Escolas japonesas; Educação bilíngue</p>
<p>29) Ano: 2013</p>

TAJIRI, Nobuko; TSUJIKAWA, Masato. Research on Psychological Support for Students with a Multicultural Background: Taken from Narratives made by a Japanese-Brazilian Student Born in Brazil. *Journal of School Education*, v.25, p.55-62, 2013.

Área de pesquisa: Educação

Temas abordados: Aulas de apoio de língua japonesa para estrangeiros; Educação para estrangeiros (brasileiros) no Japão.

30) Ano: 2013

BETTS, Robert J. Educating Japanese Brazilian Children in Japan: a Qualitative Study. *Tokiwa International Studies Review*, n.17, mar.2013.

Área de pesquisa: Educação

Temas abordados: Educação para estrangeiros no Japão; Escolas japonesas: Dificuldade de adaptação linguística e cultural nas escolas japonesas; Evasão escolar; Questões sociais; Dificuldade de dar continuidade aos estudos no Brasil; Dificuldade de adaptação linguística em escolas brasileiras no Brasil; Importância da língua portuguesa no Japão.

31) Ano: 2013

NII, Kimiko; YURURI, Makoto. New framework of Educational Assessment for Foreign Children: based on results from a survey of out of school children in Hamamatsu. *Shougai Gakusho: Kyaria Kyoiku Kenkyu*, v.9, p.1-12, mar.2013.

Área de pesquisa: Educação

Temas abordados: Escolas japonesas; Ensino de língua japonesa; Avaliação em língua japonesa para estrangeiros.

32) Ano: 2013

SASAKI, Michiko. Problems and Perspectives of the Education of Linguistic Minority Children: Studies of Deaf Children and Japanese Brazilian Children in Japan. *The Journal of J.F. Oberlin University, Studies in Language and Culture*, The Fourth Issue, mar.2013.

Área de pesquisa: Língua; Cultura

Temas abordados: Educação para minorias linguísticas no Japão; Questões de identidade; Escolas brasileiras no Japão; Importância das escolas brasileiras no Japão.

33) Ano: 2013

YANO, Luciane Patrícia. *Famílias Brasileiras no Japão: Migração Transnacional, Adaptação e Estresse Aculturativo*. Porto Alegre: Poá Comunicação, 2013.

Área de pesquisa: Psicologia

Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Migração transnacional; Dificuldade de adaptação linguística e cultural no Brasil; Conflitos familiares; Conflitos nas escolas japonesas; Dificuldade de planejar o futuro; Dificuldade de adaptação linguística e cultural nas escolas japonesas; Questões de identidade; Questões sociais; Problemas psicológicos; Evasão escolar.

34) Ano: 2014

ISHIKAWA, Eunice Akemi. Transnational Migration Between Brazil and Japan Implication on Brazilian Children's Education. *Shizuoka University of Art and Culture Bulletin*, v.15, p.1-8, 2014.

<p>Área de pesquisa: Cultura</p> <p>Temas abordados: Comunidade brasileira no Japão; Escolas japonesas; Conflitos nas escolas japonesas; Escolas brasileiras; Dificuldade de adaptação linguística e cultural nas escolas brasileiras no Brasil; Evasão escolar; Transferências frequentes entre escolas; Educação de estrangeiros no Japão; Questões sociais no Japão.</p>
<p>35) Ano: 2015</p> <p>HODA, Reiko; KAKIGI, Shizue; KIMURA, Shiho. Immigration Settlement and Future Directions of Disability Policy for Foreign Residents in Japan: from Analysis of Nikkei Brazilians' Lives. <i>Journal of Comprehensive Welfare Sciences</i>. v.6, p.47-59, mar.2015.</p> <p>Área de pesquisa: Ciências Sociais</p> <p>Temas abordados: Imigração brasileira no Japão; Dificuldade de planejar o futuro; Questões sociais no Japão; Condições de trabalho no Japão.</p>
<p>36) Ano: 2015</p> <p>NII, Kimiko; YURURI, Makoto. Vocabulary Acquisition of Foreign Children in Japan: Comparative Analysis among Different Educational Environments. <i>The Journal of the Organization for the Creation and Development of Education</i>, v. 5, p.123-131, mar.2015.</p> <p>Área de pesquisa: Educação</p> <p>Temas abordados: Ensino e aprendizagem de língua japonesa para estrangeiros; Educação para estrangeiros no Japão.</p>
<p>37) Ano: 2016</p> <p>MIZUNO, Kaoru; TAKAHATA, Sachi. The Brazilian Children From Viewpoint of Japanese Language Teachers. <i>International Relations and Research on Compared Culture</i>, v.14, n.2, mar.,2016.</p> <p>Área de pesquisa: Relações Internacionais; Cultura comparada</p> <p>Temas abordados: Escolas brasileiras no Japão; Ensino e aprendizagem de língua japonesa.</p>

2.2. Língua Portuguesa no Japão

Conforme o leitor pôde observar, alguns temas são recorrentes, como os desafios da educação para filhos de brasileiros, em especial, desafios linguísticos e culturais nas escolas japonesas e nas escolas brasileiras no Brasil. As evidências indicam que o cultivo da língua portuguesa como língua materna ainda parece ser a melhor saída no intuito de não comprometer a qualidade de relacionamento entre pais e filhos, já passível de ser fragilizado por uma série de questões conjunturais como as longas jornadas de trabalho e a pouca presença em casa. Destacamos alguns trabalhos que tratam mais especificamente do uso da língua portuguesa no Japão por alunos brasileiros, enfoque desta pesquisa.

Ikuta (2007) fez um estudo em que avalia a produção textual em língua portuguesa e em língua japonesa por alunos bilíngues em 16 escolas públicas japonesas, totalizando 64 alunos em nível ginásial (13-15 anos de idade). A autora escolheu o tema “O que é melhor: a vida na cidade ou a vida no campo? Justifique”, e elaborou uma tabela tendo por parâmetro alguns critérios que estabeleceu em vista das produções escritas em japonês de 33 alunos “monolíngues” no Japão e, em português, de 10 alunos “monolíngues” no Brasil, da mesma faixa etária, discorrendo sobre o mesmo tema. Destes, tirou uma “média”, que foi comparada com os resultados dos participantes-alvo da pesquisa. Entre os itens avaliados, observou-se: consistência da opinião, coesão, coerência, justificativa e argumentação.

Os alunos que tiveram um bom comando nas duas línguas estavam no Japão em média 3 anos e 6 meses, inferindo que esse é o prazo médio para que os alunos tenham maior comando na escrita em língua japonesa. A partir desse período, houve uma “queda” no desempenho escrito em língua portuguesa e o diferencial consistia nas oportunidades de continuar praticando a língua portuguesa escrita. Após 6 anos de permanência no Japão, muitos já declararam “não se lembrar” da escrita em língua portuguesa. Segundo a autora, os alunos que chegaram no 3º ou 4º ano do Ensino Primário (8/9 anos) não chegaram a aprender o sistema de escrita em língua portuguesa⁵⁴.

Haino (2015) estudou as motivações da manutenção da língua materna por dois jovens brasileiros no Japão em entrevistas semiestruturadas. Também analisou as percepções dos alunos em relação à língua portuguesa na sociedade japonesa mediante um questionário distribuído a alunos “brasileiros” que nasceram ou foram criados no Japão e faziam parte de um curso de extensão universitária em Tóquio. Aplicou ainda questionários para alunos japoneses que estavam vinculados ao departamento de língua portuguesa de uma outra universidade.

A autora também fez um levantamento de instituições em que se pode aprender a língua portuguesa no Japão, com destaque para o que denomina ‘cursos complementares’: cursos de língua portuguesa promovidos por algumas escolas brasileiras, mantidas pelo governo local ou ainda por organizações sem fins lucrativos, voltados para alunos de escolas japonesas. Essa forma de estudo de língua portuguesa teve um papel decisivo para que os

⁵⁴ Ratificando, portanto, a problemática descrita na **Introdução** deste trabalho.

dois jovens brasileiros entrevistados conseguissem continuar desenvolvendo suas habilidades escritas e orais em língua portuguesa e pudessem encontrar uma atmosfera acolhedora em que pudessem conhecer colegas nas mesmas condições, em verdadeiros ‘refúgios linguístico culturais’. Nesses casos, a relativa chegada tardia ao Japão (10 anos), não comprometeu o aprendizado e a adaptação na escola japonesa, e conseguiram ingressar em uma faculdade japonesa.

Sobre o crescente interesse pela língua portuguesa como língua de herança por parte dos alunos brasileiros que nasceram ou cresceram no Japão e até por alunos japoneses, a autora elenca os motivos pelos quais há tal demanda no Japão e os divide em dois âmbitos, o “externo” e o “interno”. O primeiro se refere ao contexto social e econômico: a) necessidade de tradutores bilíngues; b) oferta de ‘cursos complementares’ de língua portuguesa oferecidos por algumas escolas brasileiras, entidades mantidas pelo governo local e ainda por organizações sem fins lucrativos; c) destaque do Brasil no cenário econômico internacional. O segundo está na esfera da motivação por interesses pessoais: a) pais que não sabem falar japonês; b) parentes que não sabem falar japonês; c) ajudar a comunidade brasileira no Japão; d) importância na carreira e profissão; e) alunos que chegam com mais idade querem continuar fazendo uso da língua portuguesa; f) papel de “tradutor da família”; g) “modelos” em quem se “inspiram”.

A autora chama a atenção para o baixo nível de proficiência em língua japonesa pela comunidade brasileira, e da subsequente necessidade de mais agentes bilíngues para fazer o papel de “ponte”, estabelecendo uma aproximação com a sociedade japonesa. A autora elenca algumas das contribuições da comunidade brasileira no Japão, sendo uma delas o “turismo” nas áreas de concentração de brasileiros, denominadas “*Little Brazil*”. A presença brasileira também estaria vinculada a uma maior publicação de livros em língua portuguesa e estaria influenciando jovens japoneses a aprenderem a língua, até porque muitos deles, em algum momento, estudaram com colegas brasileiros.

Haino (2015) advoga a criação de um currículo de português como língua de herança, já proposto em países em que há grande concentração de brasileiros como os Estados Unidos, e conclui que apesar dos indícios de aumento do interesse pela língua portuguesa no Japão, os jovens brasileiros não parecem estar conscientes de tal fato: ainda há aqueles que têm vergonha de ser brasileiro, não querem falar português ou serem chamados pelos nomes brasileiros com receio de sofrerem *bullying*. Destaca-se a importância do papel dos professores como os principais agentes capazes de coibirem práticas preconceituosas por

parte dos alunos japoneses e finaliza destacando a importância de uma “aquisição sustentável do português” mediante uma política linguística promovida pelo governo brasileiro.

CAPÍTULO 3 – QUADRO TEÓRICO

3.1. Linguagem

Subjacente a este trabalho se alicerça a concepção interacional sociodiscursiva da linguagem. Parece-nos sobremaneira valiosa uma noção de linguagem que extrapola os limites da materialidade linguística em busca de formas de construção e instauração de sentido, particularmente marcante no trato de contextos bi(multi)culturais em que qualquer “leitura e compreensão” discursiva depende intrinsecamente do entendimento de uma “semântica global” do discurso do Outro. A linguagem isolada de sua dinâmica discursiva sócio-histórico-cultural não raramente incorre em uma “interincompreensão constitutiva” (cf. MAINGUENEAU, 1984 *apud* POSSENTI, 2000).

O abrangente quadro (**Figura 1**) elaborado por Semeghini-Siqueira (2015) detém uma série de tópicos aos quais faremos referência no decorrer deste trabalho. A autora coloca em destaque “a multimodalidade constitutiva da LINGUAGEM e a questão dos tempos em interações no mundo virtual e *off-line*, permeadas por experiências armazenadas na memória: graus de hibridismo entre o VERBAL e o NÃO VERBAL para a construção dos sentidos na diversidade de gêneros”. A mesma autora sintetizou essas concepções:

Na maioria das brincadeiras com crianças, a linguagem verbal (o termo verbal, do latim *verbum*, significa palavra, matéria-prima dos textos construídos ao falar, ouvir, ler e escrever) e a linguagem não verbal (constituída por desenhos, pinturas, gestos, movimentos, músicas.) se entrelaçam. Simultaneamente, vemos: palavras/textos, formas, volumes, planos, cores, luzes, elementos gráficos, setas, movimentos, sons, olhares, gestos, acontecimentos. Vemos o mundo. Utilizamos nosso universo interior perceptivo, afetivo e cognitivo-ideológico a fim de que se processe por meio do diálogo entre nós e o objeto lido. É preciso ressaltar, também, que uma concepção interacional e sociodiscursiva da linguagem está subjacente às questões discutidas nesta investigação. Para Bakhtin (1981, p. 123): “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. O foco é dirigido aos usuários da língua, a ação dos interlocutores para a produção de sentido. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013b, p. 27).

Figura 1. A multimodalidade constitutiva da linguagem e a questão dos tempos (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

3.2. Língua

3.2.1. Língua, Gênero e 'Dois Eixos'

Em consonância com os princípios estabelecidos, a língua à qual nos referimos não se trata de um sistema abstrato, estanque ou externo ao sujeito. A língua somente se faz presente na interação entre sujeitos sociais e nos eventos discursivos em que atuam, mobilizando seus construtos simbólicos de modelos de mundo. Marcuschi (2008a) parece ser quem melhor condensa a noção de língua:

[...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas, como texto e discurso. Portanto, heterogeneidade e indeterminação acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta [...] (MARCUSCHI, 2008a, p.43, grifos do autor).

O avanço sobre os conhecimentos concernentes à língua levaram a um redimensionamento das práticas de letramento escolar, focalizando-se o uso dos gêneros discursivos como espaços privilegiados de trabalho com a linguagem significativos para o alunado em contextos mono(bi)língues (cf. SEMEGHINI-SIQUEIRA, RODRIGUES, 2010). Os gêneros textuais “representam uma estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento” (MARCUSCHI, 2006a, p.41). Evidenciamos que se trata de uma padronização de “comportamentos sociais” e não necessariamente de estruturas.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.76), a escola pode propiciar múltiplas situações em que a escrita se torne possível e/ou necessária ao "colocar os alunos [...] em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também!) outros".

Tratando do contexto escolar, Shuman (1993) dá ênfase a possibilidade de se valer dos gêneros para analisar habilidades⁵⁵ que envolvem a escrita de uma forma mais significativa e contextualizada, evitando, assim, concepções simplificadas. O entendimento de habilidades enquanto elementos “isolados” pode reforçar um duelo polarizado e equivocado entre aqueles que “possuem ou não” tais “atributos especiais”, ratificando ainda mais os mecanismos de exclusão social.

Destarte, o núcleo do trabalho escolar se desloca para a enunciação e suas condições de produção para entender e bem produzir textos, tendo em vista, também, o uso e as formas não corriqueiras de comunicação oral e escrita (MARCUSCHI, 2008b).

Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante a significação. Do enunciado a enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são rígidas e não podem ser o centro do ensino (*Ibidem*, p.55-56).

Dito de outra forma, a língua concebida como código ou estrutura não teria condições de incorporar a produção de sentido, nem de captar os efeitos de sentido tomando lugares enunciativos distintos ou crenças diversas. Essas parecem ser as principais tônicas de uma perspectiva discursiva. A extensão e a profundidade do discurso extrapolam os limites das tradicionais categorias da textualidade como gramática, coesão e coerência. Certamente são aspectos que não devem ser ignorados, porém a “qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p.109). A ótica sob uma perspectiva discursiva parece oferecer indícios de uma lógica de um mundo social em particular, de uma realidade empírica e historicamente situada.

Na prática escolar, essas mudanças se traduzem nas últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD) do MEC. A preocupação com a presença variada de gêneros, com um tratamento mais

⁵⁵ Observamos que os diversos autores citados neste trabalho utilizam os termos “habilidades”, “capacidades” e “competências” de forma análoga, tendo em vista a apropriação e o desenvolvimento de recursos cognitivos, linguísticos e discursivos fora e/ou dentro do contexto escolar.

adequado à oralidade e à variação linguística, assim como à compreensão merecem destaque (MARCUSCHI, 2008b). Com as atenções voltadas para os gêneros discursivos, o que se verifica além das formas próprias de modalidade oral e escrita, dos códigos gráfico-visuais e modelos textuais, é a questão do hibridismo entre a oralidade e a escrita. Essa "mixagem" - termo utilizado por Street (1984) - "é o da instanciiação, na textualização, de matrizes interacionais, ou modos prototípicos de interlocução (Rojo, 1995) relacionados a diferentes dispositivos inculcados de produção e avaliação desses materiais" (SIGNORINI, 2006, p.99).

De forma sintética, observamos no quadro 'MAGIA/ARTE & INFORMAÇÃO/CIÊNCIA' (**Figura 2**) elaborado por Semeghini-Siqueira (2015) as especificidades e imbricamentos desses dois eixos em projetos que mobilizam competências, por meio de atividades de oralidade, leitura e escrita significativas em diferentes gêneros, ampliando oportunidades de acesso a suportes tanto impressos como hipermidiáticos, que propiciem impactos no grau de letramento dos alunos em cada contexto identitário sócio-econômico-cultural. Neste trabalho, iremos analisar alguns 'bilhetes' produzidos pelos alunos como parte do Simulado ANA (ver **Capítulo 4 - Metodologia**). O foco das atenções do trabalho com a linguagem será voltado, portanto, para o eixo INFORMAÇÃO/CIÊNCIA.

Pela perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, [1952-1953] 2003), o bilhete se enquadraria entre 'gêneros primários', ou seja, no âmbito das interações cotidianas. Ainda assim, qualquer "prescrição" para os gêneros pode ser uma tarefa difícil em face do caráter "volúvel" dos gêneros. Existe "a variabilidade, a troca, a mudança, a mixagem, a hibridação. E é nessa perspectiva que surgem os mais variados gêneros, os quase, seguindo a lógica espaço/temporal, se definem sócio-historicamente, refletindo a dinâmica e as características da sociedade e da cultura da qual são representativos" (PINHEIRO, 2002, p. 268).

<p>MAGIA / ARTE & INFORMAÇÃO / CIÊNCIA: especificidades e imbricamentos desses dois eixos em projetos que mobilizem competências, por meio de atividades de ORALIDADE, LEITURA e ESCRITA significativas em diferentes gêneros, ampliando oportunidades de acesso a suportes tanto impressos como hipermediáticos, que propiciem impactos no grau de letramento dos ALUNOS em cada contexto identitário sócio-econômico-cultural</p> <p>Idmea Semeghini-Siqueira (*)</p>	
<p>Nos dois eixos, a probabilidade de CRIANÇAS e JOVENS se motivarem e se engajarem em projetos e/ou disciplinas na ESCOLA aumentará SE professores e alunos tiverem acesso a recursos tecnológicos apropriados, SE as ATIVIDADES forem compartilhadas, permeadas por DESAFIO, LUDICIDADE, JOGO, PESQUISA, COLABORAÇÃO, IMAGINAÇÃO, EXPECTATIVA, CRIAÇÃO, EXECUÇÃO, recorrendo à LINGUAGEM VERBAL e NÃO VERBAL (multimodalidades), em diferentes suportes e mediadas por EDUCADORES apaixonados / entusiastas.</p>	
<p>FOCO NA LITERATURA [imaginário – estética]</p> <p>+ ← opção por privilegiar a plurissignificação</p>	<p>FOCO NO APRENDER [pesquisa - inovação]</p> <p>construção almejada de objetividade → +</p>
<p>←-----DIVERSAS POSSIBILIDADES E GRAUS DE IMBRICAMENTOS-----→</p>	
<p>MAGIA / ARTE</p> <p>Os objetos-estéticos multimodais deste eixo contemplam a diversidade cultural, oportunizam brincadeiras de “faz de conta”, estimulam a compreensão, respeitando e privilegiando interpretações pessoais / subjetivas, pois mobilizam vivências, emoções... Propiciam manifestações artísticas divergentes e inovadoras em suportes impressos ou digitais, envolvendo crianças, jovens e adultos. Esse ENCANTAMENTO é a alavanca, a mola propulsora para desenvolvimento da FLUÊNCIA ao ler.</p> <p>Ênfase na CULTURA, de modo que, ao mediar, subjacente à concepção da atividade, o EDUCADOR poderá priorizar X, tendo em mente um conjunto de palavras-chave, como:</p> <div> <p>brincar / fantasia singularidade / intersubjetividade recordação / estranhamento / caos / ruptura fruição / emoção / diversão / prazer percepção / entrelinhas / sedução / consciência desconstrução / encantamento / fluência curiosidade / incerteza / imaginação / criatividade</p> </div> <p>Macroprojeto:</p> <p>ARTE & LINGUAGEM</p> <p>Projeto: <i>O livro impresso e o livro digital de Arte Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e produção cultural desde a infância</i></p> <p>PROPOSTAS LÚDICO ARTÍSTICAS (PLAS)</p> <p>Concepção de ARTE, de LITERATURA como ARTE. LEITURA de POESIA ou PROSA, obra aberta a interpretações, inviabilizando respostas “corretas”. MAGIA: Histórias FICÇÃO CIENTÍFICA, FICÇÃO “EDUCATIVA”, HQ, RPG ... SE BRINCADEIRAS, CANÇÕES, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA DRAMATIZADA, desde a mais tenra idade, nutrirem a “memória discursiva”, então LETRAMENTO EMERGENTE LÚDICO → “ALFABETIZAÇÃO” eficaz. RELATOS ORAIS de vivências e recontos de histórias pelas CRIANÇAS: expressão da subjetividade. LIVRE ACESSO a LIVROS com IMAGEM e TEXTO impressos e digitais. ESCRITA CRIATIVA – HISTÓRIA DE VIDA – mediação afetiva / artística. PRODUÇÕES ARTÍSTICAS multissemióticas: arte visual, música, dança, teatro, cinema, vídeos, saraus, slam, poemas concretos <i>verbivocovisuais</i> em murais ...</p> <p>PRIORIDADE:</p> <p>Organização de ambientes propícios à interação e à mediação para viabilizar a leitura aprazível de imagens e textos (“o direito de não ler”) e a expressão criadora.</p>	<p>INFORMAÇÃO / CIÊNCIA</p> <p>O APRENDER a lidar com uma complexidade de ações requer um LEITOR que compreende o texto, desenvolveu habilidades para sintetizar, para discutir questões científicas e/ou filosóficas. Práticas específicas (considerando tempo/velocidade, pesquisas neurocognitivas sobre memória sensorial, de trabalho [intradiscursivas] e de longo prazo [interdiscursivas] etc.) constituirão um LEITOR PROFICIENTE / COMPETENTE, apto a compreender, articular informações, aprender, criticar e inovar.</p> <p>Ênfase na CIÊNCIA, de modo que, ao mediar, subjacente à concepção da atividade, o EDUCADOR poderá priorizar Y, tendo em mente um conjunto de palavras-chave, como:</p> <div> <p>investigar / hipóteses generalizações / princípios / fórmulas dados / resolução colaborativa de problemas dúvidas / inferências / evidências / opinião raciocínio / argumentação / crítica / consciência atenção / concentração / precisão curiosidade / incerteza / imaginação / criatividade</p> </div> <p>Macroprojeto:</p> <p>LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO do CONHECIMENTO</p> <p>Projeto: <i>Aprender a ler e a escrever envolvendo diversas disciplinas do ensino fundamental I e II: atividades (inter) (multi) (trans) disciplinares</i></p> <p>PROPOSTAS LÚDICO FUNCIONAIS (PLFs)</p> <p>Concepções referentes a SUPORTES (IMPRESSOS E DIGITAIS), a PRÁTICAS individuais e em grupos colaborativos...</p> <p>[A] INDIVÍDUO ↔ grupo. LEITURA de artigos científicos, notícias de jornal, instruções, questionários, formulários, praticando os MODOS DE LER: 1º “sobrevoo” (interesse ou abandono), 2º “busca de pontos relevantes” (ainda há predominância dos conhecimentos prévios) e 3º “imersão” (retenção do novo, gerando reorganização dos conhecimentos). [B] GRUPO ↔ indivíduo. ORALIDADE: debates após LEITURA, reflexões para elaboração de PROJETO, visando solucionar problemas PRODUÇÃO ESCRITA (PE) em GRUPO... LEITURA e REESCRITA de cada parágrafo. REVISÃO: por outro grupo para esclarecimentos finais (Momento posterior →) [A] INDIVÍDUO: PE manuscrita como “rascunho” e a reescrita na TELA para socializar opinião.</p> <p>PRIORIDADE:</p> <p>Mediação desafiadora e lúdica na busca de informação, em colaboração, visando à produção de conhecimento / à inovação em mídias impressas e/ou digitais.</p>
<p>AMBIENTES que propiciam IGUALDADE de OPORTUNIDADES para o desenvolvimento, desde o nascimento, em:</p> <p>(1) CONTEXTO FAMILIAR XYZ; (2) EDUCAÇÃO BÁSICA → EDUCAÇÃO INFANTIL (creche e pré-escola): Brinquedoteca, Mídiateca, Sala de Leitura, Cantinhos, Espaço externo/aberto etc.; ENSINO FUNDAMENTAL I-II... ENSINO MÉDIO: Sala de Aula Regular e/ou Sala Ambiente, Biblioteca Escolar e/ou Sala de Leitura, Brinquedoteca [para EF I – Infância (0-10 anos)], Laboratório de Informática e/ou Mídiateca e/ou Espaço Multimídia, Quadra e equipamentos para Esporte etc. (3) OUTROS AMBIENTES → Museus, Centros Culturais, Biblioteca Pública, Biblioteca Infanto-Juvenil, Biblioteca Universitária, Bibliotecas Comunitárias, Saraus, Slam, Livrarias, Teatro, Cinema, TV, Redes Sociais, Espaços para Debates sobre Cidadania, Espaços Religiosos, Espaços em Escolas de Samba e Clubes Esportivos etc.</p> <p>(*) SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. <i>Magia / Arte & Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil</i>. São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência em Educação], 2015 [quadro revisado em 31 julho 2018]</p>	

Figura 2. Magia/Arte & Informação/Ciência (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

Segundo Costa (2008, p.42) o gênero ‘bilhete’, partilha do mesmo domínio discursivo de aviso, carta, recado e *scrap*. Ainda segundo o autor (*Ibidem*, grifo nosso), o bilhete pode ser tratado como um “escrito simples e breve, ou seja, mensagem breve, reduzida ao essencial, tanto na forma como no conteúdo. Como é um tipo de gênero usado na comunicação rápida, entre interlocutores que mantêm uma relação imediata, geralmente é também escrito em linguagem coloquial [...]”. Diante de tal definição, não podemos deixar de estabelecer uma relação com o gênero ‘mensagem’: “comunicação (v.), geralmente curta e breve, que transmite a alguém um aviso (v.), um comunicado (v.), uma informação(v.), uma felicitação (v.), uma ordem (v.), etc. São exemplos dessas mensagens, feitas oralmente ou por escrito, pelos meios de comunicação (rádio, TV, jornais, correspondência (v.) comum ou oficial, internet (v. correio eletrônico e mensagem instantânea) [...]” (COSTA, 2008, p.134). O que se percebe é que até mesmo o “mais elementar” dos gêneros pode se postar um tanto quanto desafiador diante de qualquer noção de “estabilidade”, que é muito relativa.

Por isso, o caráter universal de um gênero está vinculado às características de um espaço e de um tempo imperativos, determinantes de produções e produtos em uma determinada sociedade. A situacionalidade faz a história e, nessa perspectiva, articula experiências individuais a experiências coletivas, desenhando, assim, a linguagem, a forma e o conteúdo de textos específicos (PINHEIRO, 2002, p.269).

Assim, segundo a autora (*Ibidem*), as regularidades são fundadas em função de uma raiz universal, marcada por uma situacionalidade, que, por sua vez, relativiza o universal. Dentro das limitações e certos princípios de seleção estipulados pelo próprio gênero, é possível apreender determinadas formas de percepção e compreensão da realidade, cuja extensão e profundidade também podem ser variáveis (BRAIT, 2012).

Esse traço do gênero, mormente em um contexto tão particular como o de nossa pesquisa, evoca uma análise textual para além de habilidades linguísticas “marcadamente visíveis” pressupostas em contextos de avaliação em larga escala convencionais. Sob essa perspectiva, concebemos a proposta de produção textual do Simulado ANA considerando as restrições específicas em que os alunos – enquanto sujeitos históricos e socialmente situados – tiveram a oportunidade de colocar em prática a linguagem e refletir sobre seu funcionamento e os modos de produção de sentido, enfocando especialmente o conjunto de desafios suscitados.

3.2.2. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: breve reflexão

No **Capítulo 6**, ao realizarmos a análise das produções escritas pelos alunos, haverá menção a algumas atividades epilinguísticas (cf. CULIOLI, 1967; FRANCHI, 1987; FIAD, 2006, SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015; SEMEGHINI-SIQUEIRA e BEZERRA, 2016) elaboradas pelos alunos das escolas brasileiras homologadas no Japão. Desse modo, registramos aqui um quadro (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015) que possibilita uma visão mais abrangente do campo em que o termo “epilinguístico” pode ser contextualizado (**Figura 3**).

3.3. Letramento e Alfabetização

As teorias que primavam pela estrutura, pelo código da língua, concebida como um sistema de regras determinado, não comportavam questionamentos sobre a relação entre a língua falada e a língua escrita ou o amplo espectro dos usos sociais da língua, das variações linguísticas nem da produção de sentido (MARCUSCHI, 2008b). O deslocamento de paradigmas no que concerne às concepções de língua(gem) estão no cerne das novas configurações dos debates em torno do letramento e da alfabetização, foco de nosso estudo.

No Brasil, a primeira referência ao termo ‘letramento’ foi feita por Mary Kato em seu livro ‘No Mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolinguística’, e se consolida como a conhecemos hoje a partir do livro de Leda Tfouni (1988): ‘Adultos Não Alfabetizados: o Averso do Averso’ (SOARES, 1998), de Angela Kleiman (1995) – ‘Os significados do letramento’ e de Magda Soares (1998) – ‘Letramento: um tema em três gêneros’. A necessidade de um termo específico se deu a partir da conscientização da limitação do conceito de ‘alfabetização’, que não abarcava outros contextos sociais que envolviam a leitura e a escrita, já que sua conotação estava associada predominantemente à concepção da aquisição da leitura e da escrita enquanto código em contexto escolar, condicionada principalmente ao ‘método da cartilha’.

ATIVIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS, EPILINGÜÍSTICAS E METALINGÜÍSTICAS: aprender e ensinar GRAMÁTICA 1–2–3 na escola Idmea Semeghini-Siqueira (*)	
<p>[ALD] ATIVIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS ⇔ GRAMÁTICA 1: INTERNA [Desde o nascimento, em uma sociedade letrada / interconectada com o ciberespaço, a APRENDIZAGEM da língua (que envolve a ampliação do vocabulário) ocorre/ emerge por meio do uso da língua na interação ORAL com o OUTRO na FAMÍLIA e, paralelamente, por meio da exposição / do acesso a todos os suportes (impressos, digitais etc.) que acolhem o universo letrado e possibilitam a LEITURA.] O aluno recorre à “gramática interna” e amplia a aprendizagem, referente às COMPETÊNCIAS e HABILIDADES, por meio de operações mentais não conscientes, intuitivas, subjacentes ao uso da língua na interação. (A GRAMÁTICA 1 é o “esqueleto” / a “arquitetura interna” da língua, um “saber linguístico” que requer a convivência com o outro para ser colocada em uso, para “desabrochar” ...) Na ESCOLA, as ATIVIDADES LINGÜÍSTICAS que nutrem a “memória discursiva” são por exemplo: -falar/cantar [professor e aluno recorrem a textos transmitidos de geração a geração, como: parlendas, trava-língua, dramatizações, poemas / poesias, letras de música...], -escutar [a professora conta ou lê histórias, o aluno tem acesso a televisão, a internet, a vídeos/filmes falados e/ou legendados...], -ler [o aluno lê muitos textos contidos em diferentes suportes impressos / hipermidiáticos... (livros, revistas, gibis, jornais, tela ...) que veiculam histórias e/ou informações por meio de linguagem verbal e não verbal] e -escrever [no início... as crianças produzem garatujas, rabiscos... após a classe produz oralmente texto coletivo e o professor atua como escriba ... o grupo escreve ... o aluno escreve ...].</p>	<p>ATIVIDADES com GRAMÁTICA 1 e GRAMÁTICA 2 muitas vezes se IMBRICAM. Por ex. na ORALIDADE no decorrer de relato →[ALD] faço uma superbreve pausa porque refleti sobre o que havia dito e falo: “Eu queria dizer XY” →[AE] Por ex. na ESCRITA - anotações rápidas: bilhete →[ALD] - reescrita do bilhete →[AE]</p>
<p>[AE] ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS ⇔ GRAMÁTICA 2: REFLEXIVA [Reflexões sobre o uso da língua. O professor propõe exercícios, cria oportunidades para os alunos refletirem sobre os modos de dizer.] Trata-se de propor atividades que focalizem a própria linguagem como objeto de operações transformadoras, que viabilizem uma reflexão sobre a linguagem, ou melhor, sobre as diferentes formas de dizer. O objetivo é ensinar/aprender a usar os recursos expressivos da língua, por meio de operações mentais, predominantemente conscientes, sem recorrer a “termos técnicos” / a “nomenclaturas” nem a “classificações”. Nesta prática, os enunciados são confrontados e transformados de forma instigante e lúdica. São consideradas ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS, por exemplo: -a ampliação ou redução (oralmente ou por escrito) de elementos de um texto e, sobretudo, -a reescrita / a reelaboração: o professor no quadro negro e a classe participando ou, em grupos, com a participação de um colega mais experiente, mas o planejamento e a coordenação cabem ao professor que detém a formação teórica.</p>	
<p>[AM] ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS ⇔ GRAMÁTICA 3: TEÓRICA [Reflexões sobre a língua. O professor ensina definições e propõe exercícios.] Pode-se dizer que constituem exercícios que requerem operações conscientes, reflexões sobre a língua e abarcam componentes descritivos e normativos, recorrendo-se a definições e análises que envolvem domínio de terminologia técnica. Tais exercícios sobre pontos específicos correspondem às ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS. Trata-se do ensino da “gramática escolar”, denominada muitas vezes de “gramática normativa”, em geral sem conexão com as atividades discursivas, ou mais explicitamente, sem que tenha havido um período intenso, imprescindível de atividades concernentes à GRAMÁTICA 1 →[ALD] e à GRAMÁTICA 2 →[AE].</p>	
<p>(*) SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. <i>Magia / Arte & Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil</i>. São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência em Educação], 2015 (quadro revisado em 31 julho 2018)</p>	

Figura 3. Atividades Linguísticas, Epilingüísticas e Metalingüísticas. Fonte: SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015.

A obra ‘Literacy in Theory and Practice’ de Brian Street (1984) é o marco para a dimensão social das práticas letradas que extrapola o saber ler e escrever no sentido tradicionalmente – e etnocentricamente – concebido. O termo *literacy* foi traduzido por “letramento” no Brasil e por *literacia* em Portugal, enquanto, na França, optou-se por *litteracie* (cf. SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013b). O estudo de Street, trazendo em pauta o que se denominou de MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO⁵⁶, destaca os letramentos plurais, que extrapolam os limites da escola e são culturalmente⁵⁷ e socialmente estabelecidos sendo, portanto, de significados múltiplos e situados. Essa perspectiva contesta o que chamou de MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO, que pressupõe um processo unidirecional de apropriação da escrita, cujo objetivo maior seria a produção textual “neutra” – em oposição a um suposto caráter “primitivo e emocional” da oralidade – bem como a organização do raciocínio lógico e do pensamento abstrato que resultariam “no progresso e na civilização”, bem como na possibilidade de mobilidade social.

Nesse sentido, destaca-se o estudo elaborado por Scribner e Cole (1981) que teve um papel “pioneiro no questionamento da equação letramento/alfabetização/escolarização” (ROJO, 2000, p.3-4). Os autores elaboraram um estudo com os ‘grupos Vai’, na Libéria, cujas diferentes habilidades vinculadas a vários processos de letramentos formais e informais em âmbitos religioso, familiar e escolar foram percebidas. Algumas das operações cognitivas tradicionalmente ligadas à escrita e ao letramento pelas pesquisas do modelo autônomo aparecem relacionadas apenas à escrita escolarizada do inglês. Ademais, observou-se o desenvolvimento de outras habilidades como a explicação verbal do raciocínio, a verbalização do conhecimento e de processos envolvidos nas tarefas desenvolvidas por meio das práticas discursivas escolares, operações que envolvem não somente o “saber”, mas o “saber dizer bem”, que requer mais do que contato com a escrita ou com o letramento de forma ampla (ROJO, 2000).

Além de Scribner e Cole (1981), outro trabalho pioneiro sobre a questão dos “diferentes letramentos” citado por Street (1984) é o de Shirley Heath (1983) – ‘Ways with Words’. No estudo de cunho etnográfico realizado no sudeste dos Estados Unidos no final da

⁵⁶As obras de Paulo Freire (‘A pedagogia do oprimido’ e ‘Educação como prática da liberdade’) também são citadas por Street (1984), porém, Luke (1988) e Green (2001) dão a devida ênfase ao papel importantíssimo do educador brasileiro nos estudos críticos sobre letramento e escolarização (ver SIGNORINI, 2006a, p.8).

⁵⁷ O termo cultura é aqui concebido pela perspectiva do materialismo histórico.

década de 70, foram observadas diferentes orientações letradas de cada uma das três comunidades pesquisadas, resultando em diferentes funções – e repercussões – para o ato de ler e escrever em cada uma delas: ênfase dada à leitura em grupo e de seu papel pragmático na tomada de decisões em grupo; mobilização da fé no templo religioso; falta de fontes letradas e oportunidades de escrita significativa para o público infantil; leitura e escrita como fonte de informação e/ou entretenimento; contação de histórias para as crianças antes de dormir; leitura e escrita estimuladas pelo incentivo constante dos pais. Os resultados desses diversos letramentos tiveram um impacto direto no desempenho escolar das crianças.

Heath (1982, p.93) introduziu também o conceito ‘eventos de letramento’: “qualquer situação em que a escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. À luz dos estudos sobre letramento, Barton e Hamilton (2000, p.8) definem: “eventos são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados”. As ‘práticas de letramento’, por sua vez, abarcariam os “modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento” (STREET, 1995, p.2). Encontramos em Terra (2013, p.48) um prático exemplo descrito por Pahl e Rowsell (2005, p.9) para contextualizar o uso dos termos. Quando escrevem e leem, os alunos estão em um conjunto de eventos de letramento, que, por sua vez, estão geralmente relacionados a práticas sociais de leitura e escrita: um aluno lerá um livro (evento de letramento) como parte da prática de leitura de livro em sala de aula (prática de letramento).

O trabalho de Heath (1983) foi certamente um dos mais expressivos para atrair a atenção ao que se denomina hoje como ‘letramento emergente’ ou ‘letramento pré-escolar’: práticas letradas vivenciadas até os 5 anos e sua estreita relação com o ambiente familiar e/ou escolar⁵⁸ bem como do seu impacto nos primeiros anos do ensino fundamental. Mais especificamente sobre o tema, Terzi (2005, p. 93) destaca um trabalho anterior realizado por Durkin (1966) – ‘Children who read early’, sobre crianças que conseguiam ler já na pré-escola. Nesses casos, observou-se que as crianças participavam ativamente de eventos de letramento em casa, estimuladas pelos pais. Rojo (1998, p.128) traz um levantamento dos estudos sobre letramento emergente (Bissex 1980; Britton 1983; Garton & Pratt 1989; Heath 1982; 1983; Ninio & Bruner 1978; Ninio 1980; Pflaum 1986; Teale 1982,1984) que tratam do “jogo de nomear nas “leituras” conjuntas iniciais entre adulto/criança”. Em Semeghini-Siqueira (2013a), encontramos Mata (2006, p.13) evidenciando os trabalhos em que o letramento

⁵⁸ Referimos às escolinhas, creches, pré-escolas, etc.

emergente (em Portugal, 'literacia emergente') se mostra claramente relevante no processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem:

Os trabalhos sobre literacia emergente têm evidenciado de forma clara o papel ativo e participativo das crianças no processo de apreensão da linguagem escrita. Existe, neste momento, uma grande unanimidade em considerar-se de grande importância as experiências informais de literacia que as crianças desenvolvem mesmo em idades muito precoces. (FERREIRO, 1988; FERREIRO, TEBEROSKY, 1985; GOODMAN, 1984; TEALE, SUUBY, 1989).

[...] a aquisição destes conhecimentos precoces parece desempenhar um papel importante posteriormente, durante a aprendizagem formal da linguagem escrita (CHAUVEAU, ROGOVAS, CHAUVEAU, 1994; MARTINS, 1996).

As pesquisas na área apontam para essa mesma conclusão: crianças que crescem em ambientes letrados vivenciam naturalmente em seu cotidiano as funções e os objetivos das experiências letradas de forma ativa e participativa, resultando na apropriação de um sistema de escrita mais significativo, cujos frutos se refletirão vividamente na escola. Nesses casos, não são raras as crianças que concluem o primeiro ano sabendo ler e escrever, em decorrência da experiência letrada qualitativa já consolidada. Terzi (2005) e Semeghini-Siqueira (2013a) chamam a atenção para o fato de que a quantidade de exposição às experiências letradas não é o bastante, é preciso atentar para as características dessas experiências tendo em vista o perfil dos alunos.

No contraponto dessa “naturalidade” em torno do sistema da escrita, a sua ausência no cotidiano das crianças tem implicações perceptíveis logo cedo.

Essa informação que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. Isso é o que a escola “dá por sabido”, ocultando assim sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. E, ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter esta informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional. Na maioria das escolas se apresenta a escrita como um “objeto em si”, importante dentro da escola, já que regula a promoção ao ano escolar seguinte, e também importante “para quando crescer”, sem que se saiba na realidade de que maneira esse “saber fazer” estará ligado à vida adulta: prestígio social? Condições de trabalho? Acesso a mundos desconhecidos? (FERREIRO, 2001, p.20).

Assim, no Brasil, as atenções têm se voltado cada vez mais para a educação infantil por estar estritamente associada à pedra de toque da educação brasileira: a leitura⁵⁹. Em um estudo mais recente, Semeghini-Siqueira (2013a) acompanhou dois grupos de crianças que entraram no primeiro ano do Ensino Fundamental I (6 anos de idade) de uma escola pública e sua performance ao longo de três anos. Do grupo de crianças que chegaram com um grau incipiente de letramento emergente no primeiro ano, a maioria continuou tendo dificuldades até o 3º ano.

Concluiu-se que crianças que tiveram uma menor imersão no mundo letrado requerem pelo menos um ano de 'recuperação lúdica do processo de letramento emergente' (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011a):

(...) era imprescindível que as atividades estivessem relacionadas prioritariamente à oralidade (mediada pelo professor/educador que dialoga com as crianças e abre espaço/tempo para: relatos de cada criança, jogos de contar e ouvir histórias, jogos de faz de conta, dramatizações, iniciação musical, brincadeiras com cantigas, parlendas, trava-língua etc.); à leitura (pelo professor e/ou pelos alunos, de livros com imagens e textos, de revistas, de embalagens, de propagandas etc.) e que a ludicidade (o brincar) estivesse embutida no cerne de todas as atividades. Um investimento muito intenso em leitura possibilitava à criança olhar, com frequência, os “produtos” do mundo letrado para nutrir sua memória discursiva, ampliando suas representações sobre esse objeto cultural: a língua materna, o que facilitará aprendizagem da escrita (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011a, p.156, grifos da autora).

Depreende-se dessa passagem que um processo de letramento qualitativo para crianças envolve diversos âmbitos que se articulam: o convívio social, o lúdico, a afetividade, a motivação, aspectos linguísticos e cognitivos vários, todos intrinsecamente conectados entre si. Rojo (1998) discorre sobre o papel estruturante de fenômenos prosódicos no estabelecimento da relação entre sujeito e linguagem, que fazem parte da própria construção da oralidade.

Dentro dos jogos de reconhecimento de objetos (do tipo cadê X?), um dos parceiros (a mãe) recorta o contínuo sonoro enquanto o outro (a criança) recorta o contínuo experiencial. Nos jogos de nomeação (do tipo o que é isso?) ocorre exatamente o inverso. Tais jogos poderiam também ser

⁵⁹ Além dos subseqüentes resultados preocupantes em avaliações internacionais como o PISA-*Programme for International Student Assessment* (PISA, 2015), as avaliações nacionais também remetem aos problemas de leitura (ver **Capítulo 5 – Avaliações Externas**).

entendidos como jogos de reversibilidade de papéis em nível vocal (LIER, 1985, p.49 *apud* ROJO, 1998, p.129).

No jogo dramático (como é que X faz?), por sua vez, se processa o elo entre a comunicação mais primitiva na história da criança – por meio de participações motoras ou sonoras através das onomatopeias – e a comunicação verbal que vai emergir dentro do mesmo sistema comunicativo (LIER, 1985 *apud* ROJO, 1998). O processo de contação de histórias é uma oportunidade de articular todas essas unidades de desenvolvimento da oralidade, desta vez, mediado pelo objeto-portador de ilustrações e texto, o que não deixa de ser uma forma de leitura. Naturalmente, vai se instaurando o processo interacional da conversação e o caráter dialógico da linguagem.

O processo de construção e expressão de sentidos é algo vivenciado no cotidiano por meio da oralidade e se trata de uma experiência linguística valiosa a ser apropriada pelo aluno sobre o sistema da escrita (TERZI, 2005, p.103-104). Na família, na escolinha ou em casa de parentes e/ou amigos, o elemento lúdico exercido por meio da oralidade faz parte – ou deveria fazer – da infância em geral. Em uma singela atividade lúdica em grupo, fazem-se presentes negociações de significados vários por meio da linguagem: o estabelecimento de “regras” que determinarão a condução do evento de forma ordenada; a definição de objetivos; a atribuição de valores – tanto na forma de preferências como de “pontuações” e a solução de problemas, para citar alguns. Surgem as brincadeiras de ‘faz-de-conta’ (e.g. ‘brincar de casinha’, ‘professor e aluno’, ‘herói e vilão’, ‘detetive’, etc.) em que a criança realiza uma “leitura” e interpretação discursiva do Outro e as transforma em ação, orientada por um construto fortemente cultural. Em meio a essas brincadeiras, também (finge que) lê e escreve atribuindo sentidos e funções sociais à leitura e à escrita.

Podemos considerar ainda o papel estruturante da narrativa oral e do monólogo, que subsidiarão a concepção de prática discursiva que, de forma análoga, também serão encontrados nos textos (MARCUSCHI, 2008b). Vale destacar ainda o trabalho linguístico-cognitivo decorrente do processo de interação: a criança também reflete e age sobre si mesma, explora, detecta padrões, testa hipóteses que podem ou não serem confirmadas, fica atenta para não cometer “erros” anteriores, tira conclusões e reformula estratégias.

Percebe-se o papel estruturante do desenvolvimento da oralidade por meio de interações sociais como uma das principais facetas para nortear múltiplas operações daquele que será o futuro leitor e escrevente, assim como sua relação com o objeto-portador de texto,

que, por sua vez, apresentar-lhe-á um “outro modo de falar” bem como outra forma de estabelecer a relação com o outro e o mundo (ver DE LEMOS, 1989). Com o MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO proposto por Street (1984), não se pressupõe uma “relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas” (KLEIMAN, 2005, p.21).

Vale ressaltar que a oralidade será a principal fonte do conhecimento linguístico da criança – o que ratifica a incoerência de atividades que tenham por objetivo uma análise da estrutura da língua nos primeiros anos (CAGLIARI, 2000). O que poderia representar um desafio para estrangeiros, para uma criança nativa, o sistema da língua portuguesa já se encontra interiorizado aos 2 anos de idade (CAGLIARI, 1999). Faz todo o sentido, portanto, explorar mais e melhor a língua oral de forma que se possa consolidar de forma significativa vários aspectos da natureza da linguagem.

Para Semeghini-Siqueira (2011a, p.157): “O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada. (...) O “ponto-chave” da alfabetização é aprender a ler”. Esse destaque dado à ‘leitura’ tem princípios sólidos. Paulo Freire já falava da “leitura do mundo”, precedente a qualquer escrita no sentido estrito. Na contação de histórias para dormir, por exemplo, a criança “lê com os olhos do outro”, e aprende a estabelecer relações entre informações e experiências anteriores, que serão determinantes para produzir sentido, também aprende a fazer antecipações, hipóteses e generalizações, para citar apenas algumas das operações que são requeridas também por qualquer leitor proficiente. Essa ‘memória discursiva’ subjacente que se desenvolve no leitor incipiente será sobremaneira valiosa como substrato que poderá ser estendido para outros contextos de leitura (ver, por exemplo, SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011a).

Outra razão pela qual a ênfase deve ser dada primariamente à leitura está no fato de que ler é mais fácil que escrever (CAGLIARI, 1999). A complexidade do sistema ortográfico da escrita pode levar os alunos a se confundirem e se sentirem inibidos pela sombra da “escrita perfeita”. Ainda assim, mesmo que a ênfase esteja no letramento/na leitura, não se pode perder a dimensão do “alfabetizar letrando”, caso contrário, a criança poderá desenvolver uma visão parcial e distorcida do mundo da escrita. (SOARES, 2006b). Nessa trajetória, Semeghini-Siqueira (2006, 2013a) destaca a importância dos conhecimentos

prévios do leitor, valores e crenças do grupo social para uma criteriosa seleção do material trabalhado em sala de aula. Defende, portanto, um ‘contexto propício’ para o aprendizado, que ofereça experiências letradas em um ambiente acolhedor, com recursos lúdicos e pedagógicos diversificados inseridos em todas as atividades de aprendizagem, sempre de forma planejada e organizada.

Por meio das próprias experiências de vida e da oralidade, as crianças vão descobrindo que podem fazer tentativas, acertar ou cometer erros, fazer perguntas e comparações, serem corrigidas ou se autocorrigirem em função de referências anteriores, também podem levantar hipóteses que podem ser ratificadas ou contestadas por conta de evidências a favor e contrárias. Esses são os princípios que regem a ‘escrita espontânea’ (ABAURRE, 1986, SILVA, 1989). Reconfigura-se o conceito de “erro” nas produções escritas de crianças, que, nessa perspectiva, não se trata de um “problema”, mas um espaço para elaboração de hipóteses pautado no conhecimento que a criança tem da língua oral. Toda essa dimensão valiosíssima do aprendizado é aniquilada quando se impõe uma escrita mecânica centralizada somente no código. Em Sakaguchi (2010) detalhamos essa questão em um trabalho de ‘alfabetizar letrando’ crianças coreanas em língua portuguesa, objetivando, também, reverter o “trauma da escrita perfeita” gerado pelo ‘método da cartilha’.

Abaurre (1983, p.15) há muito já defendia a necessidade de conhecer linguisticamente os alunos, ponderando as variedades e diferenças regionais e a padrão. Qualquer ensino que não considere o “*background* linguístico” impede a escola de recuperar o percurso de cada aluno, de interpretar as suas produções escritas, de entender as hipóteses que formula em relação à fala/escrita, e, assim, de trabalhar a partir dessas hipóteses, privando-os de se tornar sujeitos de seu próprio aprendizado. Tfouni (2006) também alerta para os mecanismos perversos de manutenção de poder e exclusão social que estão associados ao processo de letramento – principalmente o escolar –, para muito além de uma concepção “neutra” que contempla apenas a dimensão comunicativa e interativa característica de uma cultura grafocêntrica. Invariavelmente, resvala-se na questão do letramento emergente de qualidade e se adentra no âmbito de políticas públicas.

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, o Estado foi obrigado a oferecer o acesso às creches como um direito, cuja responsabilização pelo atendimento foi atribuída aos municípios. Após a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) em 1996, foram criados fundos de financiamento previstos pela lei às creches e pré-escolas, reconhecendo a

importância dessa etapa educacional. A democratização da educação estendida para as creches – atendendo à reivindicação de movimentos sociais e às demandas assumidas pelo Poder Judiciário mediante atuação mais intensa do Ministério Público – resultou na inclusão das creches no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2010b).

[...] as novas mudanças que impactaram a educação infantil na segunda metade desta década [2010] introduziram, ao lado de novas possibilidades, também novos riscos de interrupção ou até retrocesso nas tendências que vinham sendo lentamente concretizadas ao longo dos últimos 20 anos. Foram elas: antecipação do ingresso das crianças na primeira série do ensino fundamental de sete para seis anos de idade; ampliação da duração do ensino fundamental de oito séries para nove anos; e extensão da obrigatoriedade da frequência à escola para a faixa etária de quatro a 17 anos (BRASIL, 2010b, p.25, grifo nosso).

O aumento de oferta de tempo de estudo, a começar pela educação infantil, esbarra, também, em entraves de ordem qualitativa, sendo um dos desafios principais, a formação da equipe empregada para o atendimento desse público, cuja maioria é composta por “auxiliares” e “educadoras leigas” (BRASIL, 2010b, p.24). Esse quadro é bastante preocupante, pois é preciso considerar que as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil no Brasil pressupõem que haja um diálogo entre o que a criança sabe e traz de casa – seu “patrimônio cultural”, nas palavras de Kishimoto (2013) – com o que se aprende na creche, mediante um currículo/uma proposta pedagógica consistente com expectativas e processos de aprendizagem. Uma ação coordenada que depende de um bom conhecimento do perfil de seus frequentadores – bebês (0 a 1 ano e meio), crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos) e pré-escolares (crianças de 4 a 5 anos), considerando, também, preferências ou ritmos de aprendizagem distintos (KISHIMOTO, 2013). Fica evidente, portanto, que, se é necessário ter acesso à educação infantil, mais ainda é o acesso à educação infantil de qualidade (KISHIMOTO, 2011) que proporcionará à criança a possibilidade de explorar “as marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos” (FERREIRO, 2001, p.39).

Em relatórios do MEC (BRASIL, 2009, 2010b), o impacto negativo da desigualdade social continua premente e a ampliação do acesso à educação infantil não teve uma repercussão expressiva para crianças que se encontravam em áreas rurais de difícil acesso ou na periferia de centros urbanos, exatamente as que seriam mais beneficiadas. Esses dados chamam a atenção para a desigualdade social como fator que retroalimenta o ciclo de privação ao acesso à emancipação e direito à cidadania por meio do “letramento escolar”.

Seria oportuna uma pesquisa específica sobre o tema da educação infantil de crianças brasileiras no Japão. Os estudos parecem apontar para a problemática do cenário “informal” de “creches caseiras”, ou seja, não devidamente regulamentadas ou preparadas para atender seus frequentadores, resultando em prejuízo do desenvolvimento cognitivo e motor (PROJETO, 2015; PINTO, 2017a, 2017b; BRASIL, 2017d). Segundo o Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2017d), debate-se formas de encaminhar soluções como a capacitação de educadores e funcionários em creches para brasileiros no Japão.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

4.1. Escolas brasileiras homologadas

Os 110 alunos participantes estudavam em 15 das 39 escolas brasileiras homologadas⁶⁰ (EBHJ) em 2016, ou seja, reconhecidas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), sendo algumas também reconhecidas pelo governo japonês (ver **Capítulo 1 – Algumas histórias...** para mais detalhes). O critério de escolha das escolas foi a de que se localizassem entre as dez províncias de maior concentração de brasileiros no Japão⁶¹: Aichi, Shizuoka, Mie, Gifu, Gunma, Shiga e Saitama e, naturalmente, que fossem receptivas ao projeto. As escolas são voltadas para os filhos de brasileiros e, além de seguirem as exigências do programa curricular brasileiro, também possuem aulas de japonês obrigatórias. Aulas de inglês e/ou espanhol podem ser ofertadas como parte do programa ou à parte. As escolas participantes e suas características gerais se encontram no quadro abaixo (**Tabela 7**).

⁶⁰ Fonte: Site da Embaixada do Brasil em Tóquio. Conforme estabelecido no Termo de Autorização, os nomes das escolas e dos alunos não serão divulgados.

⁶¹ Segundo dados do Ministério de Justiça do Japão (2016).

ESCOLAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
* EBHJ (Br)	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ	EBHJ
** EBHJ →RJp (Br+Jap)			EBHJ →RJp	EBHJ →RJp	EBHJ →RJp	EBHJ →RJp				EBHJ →RJp		EBHJ →RJp	EBHJ →RJp	EBHJ →RJp	EBHJ →RJp
NÍVEIS DE ENSINO	EI EF EM	EI EF	EI EF EM	EI EF EM	EI EF EM	EI EF EM	EI EF	EI EF	EI EF	EI EF EM	EI EF	EI EF EM	EI EF EM	EI EF EM	EI EF EM
3º EFI Nº DE ALUNOS	2	4	11	2	8 (T:9)	18	2 (T:4)	9	3	9	10	8	8 (T:10)	3	13
3º EFI – ALUNOS COM AUTISMO		2													
3º EFI – ÚNICA → 3º EFI – MULTISSERIADA →			U		U	U				U	U	U	U		U
	M	M		M			M	M	M					M	
LÍNGUA PORTUGUESA (Sistemas de Ensino produzidos no Brasil – Escolas Particulares)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
AULA DE JAPONÊS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
AULA DE INGLÊS	OPC	S	S	S	S	S	S	OPC	S	S	S	S	S	S	S
BIBLIOTECA/ACERVO DISPONÍVEL	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SALA DE INFORMÁTICA			S	S	S	S		S		S		S	S	S	S
QUADRA DE ESPORTES	A	A	S	S	S	S	A	A	A	S	A	S	S	S	S
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
ESPAÇO FÍSICO	PEQ	PEQ	GRD	MED	GRD	GRD	MED	MED	PEQ	MED	PEQ	GRD	GRD	GRD	GRD
LEGENDA: A – ALUGADA; OPC – OPCIONAL; S – SIM; T – TOTAL DE ALUNOS; PEQ – PEQUENO; MED – MÉDIO; GRD – GRANDE.															
Os sujeitos desta pesquisa são provenientes de dois tipos de ESCOLAS BRASILEIRAS HOMOLOGADAS no JAPÃO [EBHJ], a saber: EBHJ (*) e EBHJ →RJp (**). [Dados referentes ao ano de 2016]															
EBHJ (*) refere-se às Escolas Brasileiras Homologadas no Japão, reconhecidas somente pelo governo brasileiro.															
EBHJ →RJp (**) refere-se às Escolas Brasileiras Homologadas no Japão (EBHJ) reconhecidas pelo governo japonês (<i>Kakushu Gakkou</i>), chamadas de ‘Miscelâneas’ em contexto educacional brasileiro no Japão (do inglês, <i>Miscellaneous School</i>).															
Há também outras Escolas Brasileiras no Japão que não se enquadram em nenhuma das categorias acima.															

Tabela 7. Perfil das Escolas Brasileiras Homologadas pelo MEC no Japão participantes da pesquisa em 2016.

Gráfico 1. Distribuição dos Alunos por Escola (%).

Conforme descrito no **Capítulo1 – Algumas histórias...**, as escolas são particulares e, mesmo com subsídios do governo japonês, o alto gasto com despesas várias (combustível, manutenção de transportes, aluguel dos estabelecimentos, impostos, etc.) fazem com que a construção de bibliotecas e salas de informática ainda sejam desafios para as escolas de menor porte. Como alternativa, observa-se muitos ‘cantinhos ou *halls* de leitura’ para oferta de livros. Todas as escolas que não possuem quadras poliesportivas nas dependências costumam alugar quadras das prefeituras locais.

Algumas escolas possuem refeitórios com cardápios como feijão (importado), arroz e farofa, entre outros acompanhamentos. Por outro lado, observa-se também uma outra tendência, mais econômica e que faz alusão a uma “cultura escolar brasileira-japonesa híbrida”: os *bentôs* ou marmitas. *Bentô* é o termo japonês para marmita, cujo conceito se difere do “brasileiro” por ter um apelo estético e servir de canal para que as mães japonesas “expressem seu amor”⁶² pelos filhos mediante uma dieta balanceada e o cuidado com a

⁶² Para que o leitor não familiarizado com alguns aspectos da cultura japonesa compreenda essa “expressão de amor”, transcrevo uma passagem do livro de Noemia Hinata chamado ‘Além das Palavras: um aspecto do choque cultural entre brasileiros e japoneses’. Publicado em um período de grande crescimento da população brasileira no Japão, a autora visava reduzir/ evitar os recorrentes ‘mal-entendidos culturais’: “Recentemente uma parenta minha brasileira, mãe de três filhos, esteve em minha casa, no Japão, e, observando o ritmo de nossa vida em família, criticou o fato de eu estar sendo muito prestativa com meus filhos. Como trabalho fora e volto cansada do serviço, ela achou que eu não deveria estar servindo arroz e chá a meus filhos, que eles deveriam fazer tudo por si, tornando-se mais independentes. Argumentei então que, para ela, que mora no Brasil, restariam o abraço e o beijo como expressão de carinho materno, mesmo que ela não servisse nada aos filhos. Mas no Japão não

disposição visual da marmita, com temas de personagens infantis populares no momento. Torna-se, também, uma forma de expor suas habilidades culinárias e artísticas.

Embora esse discurso japonês não seja necessariamente incorporado pelos pais brasileiros, tampouco estimulado pelas EBHJ visitadas, observa-se um cultivo à ideia de responsabilidade e cuidado por parte dos pais e filhos: os primeiros, ao providenciarem o alimento diário para os filhos⁶³ – independentemente do cansaço ou do horário de retorno do trabalho –, os últimos, ao manterem carteira e chão limpos após as refeições, assim como é feito nas escolas japonesas. Entre outras propostas “híbridas”, há iniciativas que objetivam se apropriar do que “as escolas japonesas têm de bom”, como o hábito de tirar os sapatos e usar sapatilhas dentro das dependências internas da escola e cobrar lições de casa diárias.

As escolas brasileiras participantes têm uma atmosfera acolhedora e um trato amistoso para com os alunos, similar ao que se pode encontrar no Brasil, porém, percebe-se um cuidado extra com a disciplina. Essa preocupação pode ter em sua base os casos registrados em escolas brasileiras e, principalmente, nas japonesas, em que os alunos não compareciam às aulas porque, sem supervisão dos pais – que haviam saído para trabalhar –, ficavam em casa ou perambulando pelas ruas. Nesse sentido, para muitos pais, as peruas escolares também cumprem o papel de garantir que os alunos cheguem com segurança às escolas. Vale mencionar que esse tipo de supervisão se torna mais difícil quando o aluno estuda em escola japonesa, já que esta não permite que o aluno vá para a escola acompanhado de adultos⁶⁴.

me sobram esses recursos, já que estes não são reconhecidos como carinho e sim como incômodo. (...) é uma das poucas maneiras de transmitir o carinho numa cultura onde o abraço se faz ausente, embora continue ainda saudosa desse contato corporal”. Em outra passagem, fica evidente que essa ‘interincompreensão constitutiva’ cria certas “barreiras intransponíveis”: “Meu filho, como foi criado por mãe brasileira, abraçava os coleguinhas do jardim da infância quando tinha os seus 4 ou 5 anos e isso causava estranheza. A professora me chamou para saber se não lhe estava faltando amor em casa. Numa cultura, o contato corporal é uma demonstração de amor e a criança que o faz mostra que é muito amada em casa, mas, noutra cultura, acaba significando recalque e carência afetiva. Atualmente, meu filho, que já está com 15 anos de idade, repele completamente o abraço materno, dizendo que eu sou *hentai* (anormal) quando tento abraçá-lo” (HINATA, 1995, p.114).

⁶³ Embora “alimentar os filhos” pareça algo óbvio, há relatos de negligência por parte de alguns pais nesse sentido. Entre os “motivos” alegados estão o cansaço e o retorno tardio do trabalho.

⁶⁴ Essa característica faz parte da tradição escolar japonesa e, embora seja encarada com naturalidade pelas mães japonesas, não são raros os casos de crianças sequestradas no trajeto para a escola, geralmente próximas de suas casas. Essas crianças – a partir de 6 anos – andam em pequenos grupos de acordo com a proximidade de suas residências e seguem uma “rota” pré-estabelecida. Conforme as crianças vão se dispersando, as últimas terão cada vez menos “companhia”, tornando-

Uma das grandes preocupações da comunidade brasileira no Japão atualmente é a alta incidência de crianças com autismo (BARROS, 2014; PROJETO, 2015; BRASIL, 2016; PINTO 2017a, 2017b). Não há explicações definidas para o problema, mas, a ocorrência três vezes maior entre brasileiros em comparação à população japonesa é alarmante (PINTO, 2017a, 2017b). Além de possíveis fatores genéticos e ambientais, cogita-se problemas relacionados à desnutrição das crianças, bem como estresse e depressão por parte das mães (BRASIL, 2016). Também suspeita-se de que haja questões relativas à falta de estímulos durante a primeira infância, em razão da existência de creches que oferecem serviços de qualidade duvidosa e onde as crianças são deixadas precocemente e por muito tempo, interferindo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças (PROJETO, 2015; PINTO, 2017a, 2017b; BRASIL, 2017d). Outra hipótese é a diferença linguística e cultural que leva a diagnósticos equivocados “detectados” principalmente em crianças que frequentam instituições japonesas, em função da falta de profissionais especializados na área que falem português (PROJETO, 2015; BRASIL, 2016; PINTO, 2017a, 2017b). Como os pais também têm dificuldade de se comunicar em japonês, acabam aceitando o “diagnóstico”.

Por outro lado, há pais que veem nesse diagnóstico a possibilidade de receber o auxílio de seguridade social, além de “melhor assistência” para seus filhos, visto que na sala de alunos especiais das escolas japonesas há uma quantidade reduzida de alunos e dois professores. Alguns pais também contemplam a possibilidade de reduzir as chances de seus filhos sofrerem *bullying* pelos colegas japoneses (BRASIL, 2016; PINTO, 2017b). Entre os diversos relatos assustadores, destacamos o de uma escola japonesa na província de Gunma – região onde há grande concentração de brasileiros –, onde em uma sala para alunos especiais, foram contabilizados 13 alunos “autistas”, dentre os quais 12 eram brasileiros (PROJETO, 2015). Outros relatos envolvem alunos evadidos por 2 ou 3 anos que, quando ingressaram em escolas japonesas foram diagnosticados como “autistas” (BRASIL, 2016). “Sob o guarda-chuva do ‘espectro autista’ estão classificados distúrbios de comunicação e comportamento que variam de leve a severo” (PINTO, 2017b).

as alvos fáceis. Esta também foi uma das razões apontadas para que alguns pais brasileiros não “tivessem coragem” de colocar seus filhos em instituições japonesas.

4.2. Participantes

Dado o intrincado contexto de nossa pesquisa e, tendo em vista a relevância de aspectos históricos, sociais, culturais e institucionais que determinam características específicas dentro da categoria maior de “aluno brasileiro no Japão”, dedicaremos um espaço privilegiado à descrição dos participantes que compõem esta pesquisa, elaborada a partir das respostas válidas do ‘questionário’, utilizado como um dos instrumentos de geração de dados. Tendo em vista as limitações intrínsecas ao próprio instrumento de pesquisa (ver item **4.3.1.1**) como algumas lembranças imprecisas no que concerne a dados que remetem ao letramento emergente. Objetivando investigar o letramento emergente das crianças, perguntamos sobre sua experiência em instituições como creche, escolinha, prezinho, etc. Entendemos que uma das tônicas do trabalho é exatamente observar a relevância da experiência letrada (“memória discursiva”) na concepção dos alunos.

Em função de um dos objetivos desta pesquisa: estudar e compreender os usos, funções e representações da Língua Portuguesa (LP) por meio da leitura e da escrita sob uma perspectiva linguisticamente basilar, circunscrevemos os participantes a crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental I (EFI), que corresponde ao final do Ciclo de Alfabetização na Idade Certa⁶⁵. Assim, os participantes tinham em sua maioria 8 anos de idade (73%). Os demais tinham 7 (2%) e 9 (25%) anos de idade. Dentre os alunos 54% eram meninas e 46% meninos (**Gráfico 2**).

Por meio do questionário e da generosa participação das professoras, pudemos averiguar que, para a maioria, a formação escolar foi predominantemente em instituições brasileiras desde o primeiro ano do EFI, sem casos recorrentes de transferências entre instituições japonesas e brasileiras que comprometessem o desenvolvimento cognitivo e/ou linguístico nas habilidades de produção e compreensão em LP⁶⁶. Aproximadamente 21% dos alunos afirmaram ter frequentado alguma instituição japonesa na educação infantil.

⁶⁵ Nosso levantamento de dados no Japão ocorreu entre 2015-2016 quando ainda vigorava o antigo projeto e a nova Base Nacional Comum Curricular não havia sido aprovada. A partir desta, prevê-se que os alunos sejam alfabetizados até o 2º ano do EFI.

⁶⁶ Sobre o tema da dificuldade com a LP e a língua japonesa, ver, por exemplo, Nakagawa (2005), Yano (2013) e Projeto (2015).

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR SEXO (%)

Gráfico 2. Distribuição dos Alunos por Sexo (%).

LOCAL DE NASCIMENTO (%)

Gráfico 3. Local de Nascimento (%).

QUEM FALA PORTUGUÊS EM CASA (%)

Gráfico 4. Respostas à pergunta: “Quem fala português em casa?” (%).

As professoras de sala gentilmente nos cediam as informações relativas à habilidade oral na LP dos alunos, alertando-nos de casos específicos. Curiosamente, para a maioria das professoras, os desafios mais preocupantes pareciam ser os alunos recém-chegados do Brasil: por não serem muito letrados, requeriam maior atenção e aulas de apoio em paralelo.

Outro fator que deve ser considerado é o perfil socioeconômico dos participantes. 88% das crianças afirmaram morar com pai e mãe⁶⁷, o que pode implicar uma significativa renda familiar, visto que são raros os casos em que um dos pais permanece em casa, salvo por motivo de saúde. Ratificamos que as instituições brasileiras são relativamente onerosas quando comparadas às japonesas por serem privadas, e a manutenção da maioria dos alunos desde o 1º ano do EFI até a data da realização da pesquisa é um indicativo que sugere condições materiais que garantem tal comprometimento. Essas características do grupo são fundamentais para a construção da análise dos dados e de nossas reflexões sobre a LP.

⁶⁷ Ou com madrastas e padrastos.

Gráfico 5. Quantidade de pessoas que moram na casa.

Segundo o resultado da pesquisa, a vasta maioria dos chamados ‘alunos brasileiros’, na verdade, nasceu no Japão (72%). Aqueles que nasceram no Brasil totalizaram 26%. Apenas 2% citaram outro país de nascimento: as Filipinas (**Gráfico 3**). Observamos uma quantidade expressiva de famílias nucleares, tendência entre imigrantes (ver THOMAS, 1990 *apud* YANO, 2013), constituídas por pai, mãe e irmãos. Como foi citado anteriormente, a ampla maioria (88%) mora com pai e mãe⁶⁸. Cerca de 73% dos alunos possuem irmãos, porém, 62% declararam conviver com os mesmos⁶⁹. Aproximadamente, 22% dos alunos são filhos únicos e 20% moram com algum outro parente que não sejam os pais (avós, tios e/ou primos).

Mesmo sem informações sobre as escolas frequentadas pelos irmãos, é possível inferir que a LP se consolide como a língua de comunicação nessas famílias, posto que 98% das crianças afirmaram que ‘Todos’ falam português em casa (**Gráfico 4**). Assim, problemas relativos às barreiras linguísticas tão frequentemente encontrados em contextos onde a LP se configura como língua de herança não é característica do grupo. Fomos informados de apenas uma ocorrência em que uma criança apresentava muita dificuldade para falar com a mãe filipina, que utilizava a língua japonesa para se comunicar com o marido e os filhos.

⁶⁸ Também estão inclusos os casos de famílias compostas por padrastos ou madrastas.

⁶⁹ Entre as razões mencionadas pelos alunos: ‘são mais velhos’, ‘filhos de um casamento anterior’ ou ‘moram em outra casa’.

Ficou evidente a expressiva porcentagem de casamentos endogâmicos – dentro do mesmo grupo minoritário⁷⁰: apenas dois casamentos entre pais brasileiros e mães filipinas⁷¹ foram constatados.

Gráfico 6. Respostas à pergunta: "Já frequentou creche, jardim da infância, pré-escola ou escolinha?" (%).

No **Gráfico 6**, constatamos que a vasta maioria afirmou ter frequentado a educação infantil. As porcentagens podem variar porque alguns alunos assinalaram mais de uma alternativa, indicando que houve transferência de escolas (e.g. estudou em instituição japonesa depois brasileira). Mais uma vez, ratificamos que essas são as impressões subjetivas dos alunos. De qualquer maneira, fica evidente que prevalece a noção de vínculo maior às instituições brasileiras no Japão. Muitos dos alunos que afirmaram “não estudar” ou “estudavam em casa”, assinalaram tais alternativas porque frequentavam a escola brasileira onde se encontravam desde a educação infantil ou 1º ano do EFI.

⁷⁰ Adotaremos a concepção de ‘minoria’ desenvolvido por Cavalcanti (1999), ou seja, grupos sociais destituídos de poder.

⁷¹ Tivemos oportunidade de conversar com os alunos citados, filhos de mães filipinas, fluentes no português oral. Um dos alunos afirmou ser bilíngue e falar japonês com a mãe e português com o pai. Já o outro, que falava somente português, lamentou a interação limitada com a mãe. Esses incidentes também ocorreram em casamentos entre brasileiros. Deparamo-nos com jovens adolescentes que frequentavam escolas japonesas e não conseguiam se comunicar com os pais, apenas com as mães, que sabiam um pouco mais de japonês.

4.3. Método Quantitativo

Os dados descritivos que apresentamos neste estudo foram gerados em decorrência da etapa quantitativa da pesquisa (CONOVER, 1999; AGRESTI, 2002; NUNAN, 2006; CRESWELL, 2007), que consistiu da aplicação de um ‘questionário’ e um ‘Simulado da Avaliação Nacional de Alfabetização’ (Simulado ANA). Objetivando aumentar o grau de validade e confiabilidade dos dados quantitativos, solicitamos a consultoria do Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (doravante CEA-IME-USP), que aplicou métodos e recursos específicos para o processamento de dados dessa natureza (ver PEIXOTO, LARRUBIA e CHEN, 2017).

4.3.1. Questionário

Em nossa investigação exploratória (ver DE KETELE e ROEGIERS, 1992) no Japão, realizamos visitas a escolas brasileiras e japonesas, ONGs, instituições de apoio aos imigrantes, estabelecimentos comerciais, eventos organizados pela comunidade brasileira e pelo consulado brasileiro, onde pudemos interagir com alunos, pais, educadores, professores, diretores de escolas, funcionários que trabalham para os governos brasileiro e japonês, assim como responsáveis por diversos projetos voluntários.

Essa profícua investigação proporcionou valiosos registros em nossos diários (SAMUEL, 1989; FLICK, 2004; DEMO, 2011) e trouxe maior dinamicidade às informações obtidas pelo levantamento bibliográfico, propiciando uma compreensão mais acurada do contexto atual em que se inserem os participantes. Com muitas hipóteses e indagações resultantes no transcorrer do processo, compreendemos que um instrumento como o ‘questionário’ permitiria abranger o maior número de participantes, cujas informações poderiam ser quantificadas com mais clareza (ver NUNAN, 2006; CRESWELL, 2007; COSTA e COSTA, 2009).

Portanto, o questionário aplicado (ver **APÊNDICE**) foi produto da articulação de dados relevantes obtidos por meio do levantamento bibliográfico, da pesquisa de campo no Japão e do modelo de questionário sobre letramento emergente de Semeghini-Siqueira (2015). Composta por perguntas fechadas e mistas (NUNAN, 2006; CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007), procurou-se reduzir a incidência desta última por considerarmos a existência de

crianças que não haviam se apropriado plenamente da escrita. Ainda assim, algumas foram inseridas para que pudéssemos ter acesso a possíveis respostas não previstas (NUNAN, 2006). Também ponderando crianças que tivessem dificuldade de leitura em LP, aplicamos o questionário lendo cada questão e alternativa em voz alta, de modo que os participantes pudessem assinalar as respostas durante a leitura e tirar dúvidas, quando existentes. Por meio de uma linguagem simples e objetiva, o conteúdo do questionário focalizou aspectos do letramento emergente e a formação letrada, bem como acesso a materiais letrados por parte dos alunos e práticas e usos da LP escrita e oral.

Como nossas visitas foram estipuladas de acordo com a disponibilidade das escolas, somadas às questões logísticas e de tempo, foi necessário aplicar o ‘Simulado ANA’ e o ‘questionário’ em um mesmo dia, nessa sequência. Desse modo, as crianças poderiam se concentrar primeiramente nas atividades de LP do Simulado ANA com “postura de prova”, para depois realizarem o questionário em uma atmosfera mais descontraída, contando, inclusive, com a generosa colaboração das professoras de sala.

4.3.1.1. Delimitações concernentes ao uso do Questionário

O questionário oferece algumas delimitações intrínsecas ao próprio método, como percepções subjetivas mediante as perguntas. Nesta pesquisa, outro aspecto considerado foi a faixa etária dos respondentes: média de 8 anos de idade. Contudo, entendemos que considerar a perspectiva dos alunos – sua “memória discursiva” – consistiu em uma das tônicas do trabalho. Acreditamos que as informações obtidas foram bastante reveladoras no que concerne a alguns aspectos socioculturais e sobre a relação com a LP em várias habilidades: produção e compreensão, tanto oral como escrita. Em muitos casos, pudemos contar com a gentil contribuição das professoras de sala para confirmar e acrescentar dados.

4.3.2. Simulado da Avaliação Nacional da Alfabetização

O Simulado da Avaliação Nacional da Alfabetização – Simulado ANA (ver **Anexo**) ao qual tivemos acesso foi desenvolvido pela Editora Moderna (SIMULADO, [2015]), que, entre 2015 até meados de 2016, estava disponível apenas para escolas públicas cadastradas pela

editora, e a chave de acesso para verificação dos resultados pela internet era concedida somente a coordenadores pedagógicos e/ou diretores. Contamos com o suporte da coordenação de uma Escola Municipal de São Paulo para conseguirmos acesso ao material piloto. O simulado se baseava nas informações disponíveis pelo Ministério da Educação – MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (Edição 2013) (SIMULADO, [2015]). É importante ressaltar que nenhuma instituição participante ou aluno teve acesso ao simulado antecipadamente, somente no dia de sua aplicação.

O Simulado é composto por 20 questões no total, sendo 17 exercícios de múltipla escolha e 3 escritos, dois de ordem lexical e uma produção textual (ver **ANEXO**). O Simulado, assim como a ANA oficial, segue a matriz de referência de habilidades de leitura e escrita estipulados pelo MEC. As provas da ANA são sigilosas e não se pode saber exatamente como são os critérios de correção além do que consta no ‘Documento Básico’ (BRASIL, 2013) e no site do ‘Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa’ (PNAIC).

4.3.2.1. Delimitações concernentes ao uso do Simulado ANA

Delimitações em relação ao Simulado ANA serão abordadas mais detidamente no **Capítulo 5 – Avaliações Externas**. Vale reiterar que se trata de um “recorte” de habilidades em LP consideradas básicas pelo MEC. Ou seja, de modo algum tem-se a pretensão de reduzir todo o conhecimento do alunado referente à LP em função deste instrumento.

Esta pesquisa é de caráter exploratório e não tem a intenção de fazer classificações de alunos em “níveis de aprendizagem”, como ocorre na avaliação oficial, pois não dispomos dos procedimentos metodológicos e estatísticos complexos utilizados no exame, tampouco de resultados anteriores que servem de subsídio para estabelecer critérios e pontuações (cf. BRASIL, 2013, 2015b, 2017b). Ratificamos que se trata de um estudo preliminar que visa apreender o máximo possível de informações em relação aos alunos no que concerne ao conhecimento da LP, seus usos e representações dentro de um contexto muito específico e restrito.

Nesse sentido, interessava-nos observar até mesmo se haveria algum desafio de caráter linguístico e/ou cultural para esses alunos: gêneros textuais com os quais estivessem

pouco familiarizados por influência da formação em escolas japonesas⁷², palavras ou expressões que pudessem apontar para uma ‘interlíngua’⁷³ (cf. MAHER, 2007), por exemplo.

4.3.2.2. Pré-teste com o Simulado ANA no Brasil e no Japão

Foram realizados dois ‘pré-testes’ em que o Simulado ANA foi aplicado a alunos do 3º ano do EFI: em uma Escola Municipal no Brasil que se encontra na periferia de São Paulo (34 alunos) e em uma escola brasileira homologada pelo MEC-Brasil no Japão (2 alunos). O critério de escolha das unidades foi por indicação e pela receptividade ao projeto. O pré-teste serviu para verificarmos a exequibilidade do simulado e oferecermos informações diagnósticas às escolas participantes. Mediante entrevistas semiestruturadas com os alunos, pudemos aferir o grau de dificuldade do simulado e pontuar possíveis desafios.

Consideramos que pudesse haver razões de toda ordem – linguísticas, culturais e sociais, por exemplo – que pudessem apresentar algum desafio para a realização do Simulado por parte dos alunos⁷⁴ no Japão, caso surgissem, era nosso intuito registrá-las.

⁷² Vale lembrar que na etapa de aplicação dos questionários e dos Simulados ANA, não tínhamos informações detalhadas sobre o perfil dos alunos. Os dados descritivos dos alunos só puderam ser averiguados depois da aplicação dos questionários, complementados pelas conversas com as professoras dos alunos durante as visitas.

⁷³ Partilhamos da mesma concepção de ‘interlíngua’ elaborada por Maher (2007, p.78), para quem o termo se difere da conotação adotada pelas Teorias de Aquisição de Segunda Língua. Para a referida autora, a interlíngua “é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo aprendiz para organizar o input linguístico em seu percurso em direção à língua-alvo” (*Ibidem*, p.78). A pesquisadora alerta, contudo, para o equívoco conceitual do termo, que conjectura um falante da língua-alvo idealizado como objetivo final. Na falta de uma nomenclatura apropriada que se refira a uma variante linguística realizada por um aprendiz de L2, cuja gramática é idiossincrática e altamente instável, adotaremos o termo interlíngua, ratificando as ressalvas salientadas.

⁷⁴ Houve dois eventos que são, no mínimo, curiosos. Em um deles, uma aluna disse que não sabia o que representava o desenho de uma ‘vela’, ao que a professora complementou que muitas crianças nunca viram uma vela. Quando perguntei sobre aniversários, a professora informou que não se tem o hábito de apagar velas na escola, já que os bolos vêm cortados de casa. Houve pelo menos cinco casos em que a ilustração do ‘pente’ não pôde ser reconhecida pelos alunos.

4.3.2.3. . Aplicação dos Simulados ANA no Japão

Os Simulados ANA foram analisados por diretores e professoras antes de serem aplicados. Estas últimas acompanharam todo o processo, muitas das quais nos auxiliaram durante a condução das provas, instaurando uma “postura de prova” entre os alunos. Conforme as orientações do Simulado ANA, algumas das instruções foram lidas integralmente, parcialmente ou não foram lidas⁷⁵, intensificando-se, portanto, o grau de dificuldade. O tempo de duração do simulado dependeu da quantidade de alunos por sala, mas, em média, teve duração de 40 min a 1 hora.

4.3.2.4. Critérios para os cálculos

Os critérios para os cálculos foram estabelecidos com o intuito de que pudessemos testar algumas hipóteses no tocante a associação de informações qualitativas (e.g. fontes de letramento em casa, usos da LP e/ou língua japonesa em casa e/ou na escola, instituições em que estudou, renda familiar, etc.) – obtidas por meio de nosso ‘Diário de Anotações’ e do Questionário (**APÊNDICE**) – com os resultados do Simulado ANA.

Embora os cálculos metodológicos e estatísticos não sejam idênticos ao exame real, entendemos que seria importante estabelecer parâmetros que consideramos ser coerentes e consistentes, como a matriz de referência utilizada pela Avaliação Nacional da Alfabetização (**Tabela 8**). A relevância da matriz de referência do ANA será mais detidamente explorada no (**Capítulo 5 – Avaliações Externas**).

HABILIDADES	QUESTÕES SIMULADO ANA	DESCRIÇÃO	EIXO ESTRUTURANTE
H1	Q1	Ler palavras com estrutura silábica canônica	LEITURA
H2	Q2, Q4	Ler palavras com estrutura silábica não canônica	
H3	Q3, Q12	Reconhecer a finalidade do texto	
H4	Q5, Q6	Localizar informações explícitas em textos	
H5	Q8, Q16	Compreender os sentidos das palavras e expressões em textos	
H6	Q9, Q17	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	

⁷⁵ Na prova oficial da ANA, nenhuma das questões é lida, porém, seguimos as orientações adotadas pelo Simulado ANA (Editora Moderna), pois as questões lidas eram as mais elementares, não comprometendo a gradação de dificuldade da atividade.

H7	Q7, Q13	Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem linguagem verbal e não verbal	
H8	Q10, Q18	Identificar o assunto de um texto	
H9	Q11, Q19	Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos	
H10	***	Grafar palavras com correspondências regulares diretas	ESCRITA
H11	Q14, Q15	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	
H12	Q20	Produzir um texto a partir de uma situação dada	

Tabela 8. Matriz de habilidades indicadas pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA.
Fonte: BRASIL, 2013.

Para a questão 20, que contemplava a habilidade H12 ('Produzir um texto a partir de uma situação dada'), foi necessário elaborar uma "tabela de correção", consoante ao princípio das avaliações em larga escala em geral, ponderando-se, desse modo, uma forma mais sistemática de atribuir "acessar" as habilidades contempladas de leitura e escrita na produção textual. Para a confecção dos 'Critérios para Avaliação da Produção Textual' (**Tabela 10**), buscou-se averiguar informações nos textos passíveis de serem apreendidos em sua materialidade linguística, conforme prevê o Documento Oficial ANA (BRASIL, 2013). Porém, quando possível, houve um cuidado de também ponderar alguns aspectos discursivos. Ademais, compreendendo outro dado importante – a compreensão da questão –, atribuiu-se notas de 'habilidades de leitura' (Q20-H1 a Q20-H9), os mesmos contemplados na parte de múltipla escolha (**Tabela 9**). Por todas as considerações feitas, atribuiu-se "peso 2" à habilidade H12. Destacamos que, além dessa etapa quantitativa, nossas atenções também se voltaram especificamente para os aspectos linguístico-discursivos das produções textuais, que serão explorados no **Capítulo 6 – Língua Portuguesa no Japão**.

Assim, o cálculo geral das habilidades de Leitura e Escrita foi definido da seguinte forma:

- Nota geral das habilidades de Leitura

$$\frac{H1 + H2 + H3 + H4 + H5 + H6 + H7 + H8 + H9}{9}$$
- Nota geral das habilidades de Escrita

$$\frac{H10 + H11 + 2 \cdot H12}{4}$$

Não se atribuiu "nota zero" aos 14 alunos que não tiveram produções escritas válidas: cópias, folhas em branco, com desenhos ou escritas não pertinentes à proposta (e.g. *professora eu te amo*). A justificativa se deve aos propósitos deste trabalho, que é o de

acessar o conhecimento da LP dos alunos no Japão. Pelo critério de nota da habilidade da produção escrita, atribuir uma “nota zero” implicaria automaticamente uma nota zero para todas as habilidades de leitura (H1 a H9), prejudicando o desempenho dos alunos de forma “injusta”.

Para efeito do ponto do qual queremos argumentar, cabe citar alguns exemplos encontrados. Do total de 110 alunos, havia 2 alunos diagnosticados como autistas. Tinham nitidamente mais dificuldade com a escrita, inclusive por questões de problema de motricidade das mãos. Mesmo assim, um deles (8 anos) teve um índice considerável de acertos: 13 das 19 questões, entretanto, somente copiou o enunciado da questão 20, referente à produção textual. O outro aluno (9 anos), também teve um expressivo índice de acertos (15 das 19 questões!). Na questão 20 de produção escrita, ilustrou um ‘envelope’ e nele escreveu *Professora eu sou LUCAS /5/8172*, fazendo uma nítida referência ao gênero mensagem que a proposta escrita evocava. Se H12 está atrelada às habilidades de leitura (H1-H9) (ver **Tabela 9 e 10**), seria impossível atribuir uma “nota zero” aos alunos, pois, esse critério invalidaria todo o conhecimento dos alunos relativo às habilidades de leitura claramente presentes.

HABILIDADES	QUESTÕES SIMULADO ANA +VARIÁVEL Q20-Hn (Produção Textual)	DESCRIÇÃO	EIXO ESTRUTURANTE
H1	Q1, Q20-H1	Ler palavras com estrutura silábica canônica	LEITURA
H2	Q2, Q4, Q20-H2	Ler palavras com estrutura silábica não canônica	
H3	Q3, Q12, Q20-H3	Reconhecer a finalidade do texto	
H4	Q5, Q6, Q20-H4	Localizar informações explícitas em textos	
H5	Q8, Q16, Q20-H5	Compreender os sentidos das palavras e expressões em textos	
H6	Q9, Q17, Q20-H6	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	
H7	Q7, Q13, ***	Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem linguagem verbal e não verbal	
H8	Q10, Q18, Q20-H8	Identificar o assunto de um texto	
H9	Q11, Q19, Q20-H9	Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos	

H10	***Q20-H10	Grafar palavras com correspondências regulares diretas	ESCRITA
H11	Q14, Q15, Q20-H11	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	
H12	(Q20-H1+Q20-H2+...Q20-H7 (não se aplica)+...Q20-H11)/10 + ASPECTOS TEXTUAIS (coesão, coerência, estrutura, ortografia, norma padrão da escrita, pontuação).	Produzir um texto a partir de uma situação dada	

Tabela 9. Relação Habilidades oficiais da ANA e Questões do Simulado ANA.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

	A	B	C	D	E
H1 – Ler palavras com estrutura silábica canônica					
H2 – Ler palavras com estrutura silábica não canônica					
H3 – Reconhecer a finalidade do texto					
1. Escrever um bilhete para a professora de Lucas.					
2. Escrever um bilhete sob a perspectiva de um Responsável.					
3. Explicar o motivo de Lucas ter faltado (gripado).					
4. Pedir para remarcar a prova.					
H4 – Localizar informações explícitas em textos					
1. Escrever um bilhete para a professora de Lucas.					
2. Escrever um bilhete sob a perspectiva de um Responsável.					
3. Explicar o motivo de Lucas ter faltado (gripado).					
4. Pedir para remarcar a prova.					
H5 – Compreender o sentido das palavras e expressões em textos					
1. Escrever um bilhete para a professora de Lucas.					
2. Escrever um bilhete sob a perspectiva de um Responsável.					
3. Explicar o motivo de Lucas ter faltado (gripado).					
4. Pedir para remarcar a prova.					
H6 – Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais					
1. "... contando o motivo de ele ter faltado"					
1a. Lucas estava gripado.					
♦Mobilizar a empatia da professora para que a falta no dia da prova seja justificável.					
Explicar/ Justificar/ Utilizar argumentos plausíveis					
2. "...pedindo para que ela o deixe fazer a prova num outro dia"					
2a. pedir para remarcar a prova.					
♦Mobilizar a empatia da professora para que ela remarque a prova.					
Apelos/ Registros formais/ Palavras e expressões com finalidades pragmáticas					
H7 – Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. NÃO SE APLICA.					
H8 – Identificar o assunto de um texto					
O menino Lucas ficou doente e perdeu a prova de Língua Portuguesa.					
H9 – Estabelecer relações entre partes de um texto (proposto) marcadas por elementos coesivos					
1. Escrever um bilhete para a professora de Lucas.					
2. Escrever um bilhete sob a perspectiva de um Responsável.					
3. Explicar o motivo de Lucas ter faltado (gripado).					
4. Pedir para remarcar a prova.					
H10 – Grafar palavras com correspondências regulares diretas					
H11 – Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro					
H12 – Produzir um texto a partir de uma situação dada					
Soma das habilidades: H1+H2 +H3+H4+H5+H6+ H7 +H8+H9+H10+H11) /10 = MÉDIA <u>4,0</u>					
Aspectos textuais					
T1. Estrutura					
T2. Coerência					
T3. Coesão					
T4. Norma padrão da escrita					
T5. Ortografia					
T6. Pontuação					
H12 = Habilidades de Leitura e Escrita relativas à Proposta = (MÉDIA Hn+T1+T2+T3+T4+T5+T6) /7					

Tabela 10. Critérios para Avaliação da Produção Textual.

Em outra ocasião, algumas alunas que se simpatizaram pela pesquisadora afirmando que era “legal”, escreveram na área reservada para a produção textual *professora eu te amo*, com ilustrações de uma menina e uma adulta de mãos dadas. Embora essas produções também não tenham sido “avaliadas” por não se enquadrarem à proposta requerida, de forma alguma, “valeriam uma nota zero”, pois as escritas foram significativas e expressivas dentro do contexto em que foram produzidas. Em suma, se um dos nossos objetivos é apreender o que o aluno sabe sobre LP, não faria sentido “anular” seu conhecimento, seja o já apresentado como o latente.

É preciso explicitar que para os casos em que as produções escritas não foram consideradas válidas, o CEA-IME-USP considerou a média ponderada apenas dos dados válidos, por exemplo, $H1+H2/2$. Certamente esse fator refletiu nas “notas altas” das produções escritas desses alunos. Ainda assim, dada a restrita porcentagem de alunos nessa categoria e as razões discorridas anteriormente, essa parece ser, de fato, uma saída mais sensata. Talvez, possamos sinalizar tal justificativa como mais uma das limitações de uma avaliação padronizada em que invariavelmente um grupo de alunos acaba “tendo que se enquadrar em uma categoria ou outra”.

No intuito de averiguar o grau de associação entre habilidades (sempre em pares combinatórios, por exemplo, H1 e H2, H1 e H3, H1 e H4... H2 e H3, H2 e H4, e assim sucessivamente), utilizou-se o Teste Exato de Fischer, em função de um ‘valor p’ (inferior a 0,10). Assim, garantindo, no mínimo, 90% de confiabilidade para o grau de associação estipulado. Cabe lembrar que os resultados não inferem necessariamente causa e consequência, apenas uma relação.

Segundo Peixoto, Larrubia e Chen (2017, p.23): “Devido à natureza discreta das variáveis que foram utilizadas para calcular as notas de habilidade de cada um dos alunos, decidiu-se por classificar o desempenho em três categorias: Forte, Moderado e Fraco”. A “natureza discreta das variáveis” diz respeito à pouca variedade de números fracionados, visto que o “valor” de cada alternativa correta das questões de múltipla escolha variavam entre 0 e 1, as escritas no nível léxico variavam entre 0;0,25;0,5;0,75;1 e a produção escrita entre 0; 0,13;0,25;0,38;0,5;0,63;0,75;0,88;1; e suas somatórias.

Seja I_{H_x} um intervalo definido da seguinte forma:

$$I_{H_x} = \frac{\text{Pontuação máxima possível} - \text{Pontuação mínima possível}}{3}, x = 1, 2, \dots, 12.$$

O desempenho do aluno na habilidade H_x será dito

- **Fraco**, se a nota do aluno estiver em $[0, I_{H_x}]$
- **Moderado**, se a nota do aluno estiver em $(I_{H_x}, 2I_{H_x}]$
- **Forte**, se a nota do aluno estiver em $(2I_{H_x}, 3I_{H_x})$

Ainda segundo Peixoto, Larrubia e Chen (2017, p.25): “Devido à pouca quantidade de alunos que tiveram desempenho Fraco nas habilidades, esta categoria foi juntada ao Moderado. Assim, temos somente duas categorias de “desempenho”: ‘Forte’ e ‘Moderado ou Fraco’. Questões que tivessem mais de 60% foram consideradas “fáceis”.

Para estabelecer o grau de associação entre as variáveis: “desempenho” nas habilidades de leitura e escrita, assim como alguns dados do questionário, foi adotada a estatística Tau de Kendall (CONOVER, 1999), que possibilitou “a seguinte interpretação: valores próximos de -1 mostram que, de modo geral, quem teve um bom desempenho em uma habilidade teve desempenho fraco ou moderado na outra e valores próximos de 1 mostram que quem teve bom desempenho em uma habilidade também teve bom desempenho na outra habilidade” (PEIXOTO, LARRUBIA e CHEN, 2017, p.24).

4.4. Método Qualitativo

4.4.1. Metodologia de Análise: Paradigma Indiciário de Investigação

Para as finalidades desta pesquisa, que abarca alunos de diversas escolas brasileiras homologadas no Japão, um estudo transversal certamente se fazia mais apropriado. Ainda assim, a metodologia quantitativa sempre teve por finalidade, a geração de dados qualitativos. Para tanto, foram utilizados o questionário (ver **APÊNDICE**) e o Simulado ANA (ver **ANEXO**).

Nesta etapa qualitativa propriamente dita, era nosso intento buscar as singularidades e idiosincrasias de cada aluno, inscritas em suas produções textuais. Assim, contemplamos as primeiras versões de ‘produções escritas naturalísticas’ (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997), ou seja, não experimentalmente controladas, destarte preservando seus registros episódicos. Com esse propósito, o de buscar no residual, no detalhe, a riqueza das

particularidades individuais, adotamos como metodologia de análise o ‘Paradigma Indiciário de Investigação’ (GINZBURG, 1989), mais especificamente, no âmbito do trabalho desenvolvido por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), voltado para análise de produções escritas.

Uma das preocupações de Ginzburg ao definir o Paradigma Indiciário foi o rigor metodológico na esfera de pesquisas de cunho qualitativo, objetivando um “rigor flexível” para a análise dos dados, que envolve “formas de saber mudas”, cujas “regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas”. Nesse sentido, não se põe em prática regras preexistentes, mas “elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179). Essa característica é de grande valia para o nosso estudo, visto que, o ineditismo do tema não nos permitia ter nenhuma ideia pré-concebida, assim, qualquer hipótese poderia ser reelaborada a qualquer momento, alicerçada por novos indícios evidenciados no transcorrer das análises.

O procedimento de interpretação racional dessas “formas mudas”, dos indícios e dos sinais, buscando hipóteses explicativas é chamado de abdução (ver ABAURRE, MAYRINKSABINSON, FIAD, 2003).

No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios (QUARTAROLLA, 1994 *apud* ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.15)

Nessa perspectiva, o que importa é a relação legítima estabelecida entre o escrevente, que articula conhecimentos de mundo e linguísticos prévios com os novos, e ativa recursos estratégicos e de escolha altamente sofisticados para atingir o propósito maior de interagir com seu interlocutor. Gostaríamos, portanto, de propor um olhar alternativo às produções escritas, para além da “grade de correção”, objetivando encontrar dados reveladores sobre o contexto em que se encontram as crianças e como constroem sua relação como mundo e seu interlocutor pela/na linguagem. Assim, para os fins deste trabalho, o papel da macro e micro-história da relação do sujeito com a linguagem são de extrema relevância.

Conquanto seja esta uma pesquisa transversal, os registros episódicos apresentados nas produções textuais dos alunos continuam sendo de valor inestimável, exatamente devido

à sua condição de textos espontâneos. Ao rastreamos os registros episódicos que revelam como as crianças manipulam seus conhecimentos linguísticos e de mundo, também poderíamos ter acesso a dados sobre suas experiências letradas e de vida, bem como marcas de uma interlíngua ou variante bidialetal.

CAPÍTULO 5 – AVALIAÇÃO EXTERNA

5.1. Avaliação Externa

As avaliações externas ou avaliações em larga escala têm se tornado uma prática comum no Brasil. O primeiro termo pressupõe a existência de uma entidade externa à escola, responsável por definir, organizar e conduzir as avaliações, o segundo se justifica pela abrangência. A ampliação das avaliações externas se deu início a partir da década de 90, na esteira dos movimentos de reformas educacionais, período em que os governos começaram a elaborar um controle maior dos investimentos voltados às políticas públicas (BONAMINO, SOUSA, 2012). Durante esse período ganharam relevância as críticas acerca da ineficiência do Estado e a falta de qualidade na condução do país rumo ao desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011). Visando maior qualidade administrativa e serviços prestados, bem como transparência de gastos e resultados, busca-se por uma “*accountability* democrática” ou “prestação de contas” (BONAMINO, SOUZA, 2012; PEREIRA, 2015).

Dos vários mecanismos de instauração dessa ‘prestação de contas’, institucionalizou-se a avaliação em larga escala como instrumento que ofereceria informações qualificadas e sistemáticas sobre programas, políticas e serviços. O insumo oferecido pela avaliação combinado às rotinas de políticas públicas poderiam subsidiar tomadas de decisão e ações por atores interessados (PAES-SOUSA, VAITSMAN, 2007).

5.1.1. Fases iniciais

O período inicial foi marcado por um caráter mais exploratório, em que se tinha por objetivo “a aquisição de dados e informações sobre a educação nacional e a aferição do resultado do desempenho dos alunos e das escolas” e não tanto a busca por subsídios para a produção de políticas públicas (ALAVARSE, MACHADO, LEME, [2013], p.4). Contemplava-se a importância da atuação de um órgão externo ao contexto escolar que aplicasse provas padronizadas de forma a obter resultados melhor definidos no tocante à aprendizagem dos

alunos e não propriamente das escolas, principalmente nos casos em que a avaliação era por amostragem (OLIVEIRA, 2000; ALAVARSE, 2013).

Quando foi criada no início dos anos 90, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) contemplava:

conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas (PILATI, 1994, p. 15 *apud* ALAVARSE, MACHADO, LEME [2013], p.4).

Com a reforma de 1995, foram incluídos os alunos do ensino médio e de escolas privadas, bem como informações relativas aos aspectos culturais, socioeconômicos e hábitos de estudos dos alunos. Outra novidade foi quanto ao processo metodológico, com a introdução da Teoria de Resposta ao Índice (T.R.I.), para medir o desempenho dos alunos tendo em vista uma perspectiva histórica dos resultados obtidos nas provas. Esse recurso possibilitaria uma produção de políticas públicas que pudessem atuar nas áreas que se apresentassem mais desafiadoras.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) em 1996, consolida-se o papel da União no tocante à responsabilização (ver BONAMINO, SOUSA, 2012) por promover a qualidade de ensino. Conforme o artigo 9º: "(...) assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 2010a, p. 13).

Outro evento significativo foi a reformulação do SAEB que ocorreu em 2005, quando passou a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), conhecido pelo nome de SAEB, que manteve seu procedimento de avaliação amostral, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida com o nome de Prova Brasil, censitária.

Ambas as provas são aplicadas a cada dois anos e são avaliadas habilidades⁷⁶ em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Esse enfoque se justifica pela sua importância não somente no que concerne as disciplinas em

⁷⁶Embora o uso do termo "habilidade" possa suscitar debates epistemológicos, para o escopo e os fins deste trabalho, utilizaremos o termo tendo em vista a apropriação e o desenvolvimento de recursos cognitivos, linguísticos e discursivos fora e/ou dentro do contexto escolar.

questão, mas em todas as outras nas quais tais habilidades serão requisitadas a médio e longo prazo. Não por acaso, são utilizados como parâmetros de aferição de aprendizagem pela UNESCO (UNESCO, 2017). Além disso, estão articulados com melhorias nas taxas de aprovação. Naturalmente, habilidades de leitura e resolução de problemas não compreendem tudo o que envolve uma qualidade de ensino, porém, indiscutivelmente são essenciais para qualquer processo escolar que se proponha de qualidade (ALAVARSE, MACHADO, LEME, [2013]). Igualmente inquestionável é que se trata de um recorte que reflete uma afiliação político-ideológica do que é considerado “importante” em uma sociedade urbana e grafocêntrica.

No caso da Prova Brasil, são avaliados alunos do Ensino Fundamental de 5º e 9º anos, das escolas públicas urbanas e é universal. O SAEB, além desses anos, avalia também alunos do 3º ano do ensino médio, da rede privada, das escolas nas áreas rurais e é amostral. Souza e Lopes (2010) e Alavarse, Bravo e Machado (2012) defendem que a criação de uma avaliação censitária como a ANRESC foi de suma importância para que se abarque todas as especificidades de cada rede de ensino e de cada escola, focalizando a avaliação como instrumento de gestão para/das unidades escolares.

Avaliação	Abrangência	Dependência Administrativa	Níveis de Ensino	Resultados
Aneb	Amostral	Rede Pública e Privada	4ª série/5º ano e 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental; 3º ano do Ensino Médio	Regiões geográficas e Unidades da Federação
Prova Brasil	Censitária (mínimo 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados)	Redes municipal estadual e federal.	4ª série/5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas e Ente federativo

Tabela 11. Avaliações que compõem o SAEB: principais diferenças. Fonte: PEREIRA, 2015.

Dois anos após a criação da Prova Brasil, em 2007, o governo criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007), destacado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB consiste em uma combinação do desempenho nas provas do SAEB e as

taxas de aprovação de cada uma das unidades, sejam escolas ou redes. Segundo o decreto nº 6.094 de 2007:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, p.3).

O IDEB é divulgado a cada dois anos com dados dos estados, municípios e escolas, e combina os resultados da Prova Brasil/SAEB e as taxas de aprovação, objetivando coibir as reprovações desenfreadas, bem como a aprovação indiscriminada de alunos (FERNANDES, GREMAUD, 2009). Também foi criado para estabelecer metas às redes e às escolas de modo que até 2020 atinja-se o estágio educacional dos países desenvolvidos.

Em função desses dados contínuos do processo escolar, o MEC faz projeções para cada um desses segmentos. Pondera-se a historicidade de cada segmento escolar, atribuindo atenção especial às condições escolares, tanto de ordem material como de ordem pedagógica. A primeira relacionada às condições socioeconômicas que dependem de fatores extraescolares e, a segunda, diz respeito à formação docente, ao processo reflexivo e crítico no que tange à prática pedagógica e às condições de trabalho adequadas.

5.1.2. Desvios

Tanto os resultados da Prova Brasil como os do IDEB são divulgados de forma a elaborar um ranking das escolas e sistemas do país, porém, qualquer “apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades” (ALAVARSE, MACHADO, LEME, [2013], p.7-8). Esse problema foi agravado com o surgimento de bonificações aos considerados “melhores” em algumas redes estaduais. Esse tipo de apropriação distorcida dos resultados tem levado à formação de “vestibulinhos” para exames externos em geral (ALAVARSE, 2013). Além disso, reduzir as avaliações externas a um ranqueamento significa reduzir a avaliação externa a um “rito de passagem” (ver VIANNA, 2005), que se encerra em si mesmo.

A falta de esclarecimento sobre o papel das avaliações externas e sua expansão em níveis estaduais e municipais, principalmente após a criação da Prova Brasil, levaram a uma interpretação negativa de seu papel por parte dos professores e gestores de escolas, ora criando um descaso com o instrumento – tamanha a quantidade de exames sem nenhuma orientação sobre seus pressupostos, por vezes duvidosos; ora criando um ambiente competitivo e coercitivo – mediante a penalização pelos resultados obtidos (ALAVARSE, 2013). Alavarse, Machado e Leme [2013] argumentam que melhoria do salário dos professores mediante desempenho não condiz com os propósitos da avaliação externa, que tem um fundamento pedagógico e não o de gestão de recursos humanos. Conquanto não se deva omitir a responsabilidade dos professores, estes não podem se reduzir a “reféns” de avaliações externas.

Essa sequência de equívocos desvia o foco do que realmente deveria se tratar os exames, que é o de produzir dados e informações que podem ser apropriados pelos educadores – os principais interessados, cotejando-os com as avaliações internas e integrando-os ao aperfeiçoamento das atividades em sala de aula, encarando possíveis desafios como espaço para pesquisa-ação e oportunidades de aprimorar-se enquanto professores reflexivos, levando em consideração os conhecimentos aferidos e problematizando-os. Em suma, perde-se, assim, o foco principal que é o retorno que pode ser oferecido aos professores e o efetivo incremento de informações adicionais que sirvam para direcionar a atenção dos professores e escolas no tocante a alguns aspectos do processo de aprendizagem (ALAVARSE, 2013). Nevo (1998) e Oliveira (2011) afirmam que os resultados têm sido usados mais para gestão das redes educacionais do que pelos professores por falta de orientação para articular um trabalho pedagógico vinculado aos resultados das avaliações.

Ainda que o IDEB seja um referencial reducionista, pois não contempla aspectos do processo pedagógico, permite apreender, mesmo que parcialmente, aspectos da realidade educacional brasileira e associa o aumento da aprovação ao aumento do desempenho. Ademais, se leitura e solução de problemas não definem qualidade de ensino, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização (ALAVARSE, MACHADO, ARCAS, 2017).

5.1.3. Indicadores

Segundo Saviani (2007, p.1243), o diferencial do IDEB é uma proposta ativa no intuito de solucionar o problema da qualidade de ensino das escolas de educação básica, atendendo aos “clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos”. Os resultados do último PISA⁷⁷ (2015) não desmentem.

Embora não haja na literatura e nas políticas educacionais uma definição precisa sobre o que consiste a qualidade da escola devido à miríade de concepções existentes que envolvem questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, as avaliações externas passaram a ocupar um espaço nas políticas educacionais. Nesse sentido, cabe alertar que essas avaliações externas não podem ser confundidas com – e resumidas a – qualidade de ensino, mas devem, sim, considerar saberes, conceitos e procedimentos verdadeiramente estruturantes de áreas de saber, que estabeleçam conexões com outras áreas e, por conseguinte, elaborem formas de apreender tal conhecimento (GOMES NETO, ROSENBERG, 1995; DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007; FERNANDES, 2008). Também não se pode desconsiderar outros fatores determinantes de uma qualidade da educação: contextos sociais, condições de trabalho, número de alunos por sala, recursos materiais, estrutura da escola, remuneração e a relação entre todos esses elementos.

Alavarse, Machado e Arcas (2017) apontam para os aspectos benéficos no tocante à gestão das escolas e das redes: as avaliações externas representam mais um indicador de desempenho para o reconhecimento das realidades, podendo ser utilizadas para estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção, parametrizadas em uma realidade mais ampla e, quando cabível, envolvendo uma comparação com os resultados do país, de estados e municípios. Concluem que não se trata, portanto, de ignorar ou abandonar as avaliações externas. Descartá-las nos impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas fazer delas o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas. Entre outras possibilidades, seria oportuno alimentar um diálogo entre a avaliação externa e a interna de forma que se permita às redes e escolas reunir condições para avançar seus projetos pedagógicos.

⁷⁷ *Programme for International Student Assessment.*

5.2. Avaliações de Alfabetização

5.2.1. Provinha Brasil

Os resultados obtidos pelo SAEB apresentaram baixos índices de habilidade em leitura e apontaram para a necessidade de observar o aspecto formativo inicial das crianças e uma possível intervenção antecipada (OLIVEIRA, ROCHA, 2007; PEREIRA, 2015). Foi criada a 'Provinha Brasil' (Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007) com o objetivo de ser um instrumento diagnóstico para alfabetizadores e gestores. É composto por 20 testes de múltipla escolha em português (leitura) e 20 testes de múltipla escolha em matemática (resolução de problemas). Voltado para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I (EFI), é aplicado no começo e no final do ano letivo, de forma que se possa monitorar o desenvolvimento de certas habilidades por parte dos alunos. Sua elaboração foi justificada em face da necessidade de os professores não disporem de bons instrumentos de avaliação de leitura para os anos iniciais, sendo esta fase considerada um dos grandes desafios escolares brasileiros.

Conforme assinala o site oficial do MEC (BRASIL, 2015a), não se caracteriza necessariamente como uma avaliação externa, já que o instrumento pode ser aplicado pelos próprios professores e os resultados são de apuração imediata, não requerendo metodologias e técnicas estatísticas complexas. A vantagem de a Provinha Brasil oferecer resultados rápidos permite um diagnóstico e uma intervenção imediata que, com sucesso, irá refletir no desempenho da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Algumas Secretarias de Educação desenvolveram um sistema próprio que permite acesso aos resultados, relatórios e gráficos por aluno, escola e rede. Ainda há necessidade de um “sistema que possibilite a consolidação e apresentação dos resultados da Provinha Brasil para uma melhor compreensão dos gestores e das escolas, inclusive do professor, sobre como trabalhar tais resultados” (PEREIRA, 2015, p.88).

5.2.2. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Um instrumento com uma abrangência realmente em larga escala é a 'Avaliação Nacional da Alfabetização' (ANA). Como parte do programa do Pacto Nacional de

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o mais recente desdobramento do SAEB. Tem-se por objetivo aferir os anos iniciais e, mais precisamente, verificar se as crianças se apropriaram de habilidades de leitura e resolução de problemas em nível considerado “adequado” até os oito anos de idade, final do Ciclo de Alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental I⁷⁸.

A ANA também possui questionários voltados para a avaliação da instituição e do sistema escolar de modo a abarcar o contexto em que se encontram as crianças e as instituições que frequentam. Contempla-se as diferenças de recursos pessoais e materiais disponíveis para as crianças e sua associação com os resultados de desempenho. Até o momento houve 3 edições da ANA (2013, 2014 e 2016⁷⁹). Inicialmente anual, passou a ser bianual a partir da última edição para que se tenha tempo hábil de processar os dados.

A avaliação teve como base diferentes documentos oficiais, principalmente o documento ‘Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem’ e os documentos de formação produzidos no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2013).

O momento de início da produção do texto, propriamente dito, foi marcado pela constituição de Grupos de Trabalho compostos por profissionais das universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do MEC, por gestores de redes públicas de ensino e por consultores, por área de conhecimento, contratados pela UNESCO, sob coordenação do MEC.

Além das cerca de 20 reuniões dos Grupos de Trabalho, foram realizadas, para dar suporte às propostas e encaminhamentos do Documento, encontros técnicos em 13 cidades das 5 regiões do Brasil, envolvendo um total de quase 500 municípios. Nelas estavam presentes alfabetizadores, técnicos, especialistas de áreas e coordenadores das secretarias municipais e estaduais de educação - correspondendo a cerca de 2800 leitores críticos das várias versões da elaboração deste documento (BRASIL, 2012b, p.8).

⁷⁸ Com a nova Base Nacional Curricular Comum aprovada no final de 2017, entende-se que as crianças devam ser consideradas “alfabetizadas” no 2º ano EFI, e não mais no 3º ano EFI.

⁷⁹ Não houve a edição de 2015 para que houvesse tempo hábil para o processamento dos dados (Matsuki, 2015).

A primeira edição da ANA foi em 2013 e teve um caráter diagnóstico, de modo a servir como 'linha de base'. Entende-se que "avaliar crianças nessa faixa etária é um processo delicado e demanda estratégias mais adequadas tanto na elaboração dos itens do teste quanto na aplicação da prova" (BRASIL, 2013, p.16). Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência compostas por níveis progressivos e cumulativos de acordo com os critérios específicos de elaboração das questões de cada edição (ver, por exemplo, **Tabela 12**). À guisa de exemplo, a classificação em um nível 3, implica o domínio das habilidades referentes aos níveis anteriores (1 e 2), de forma que se possa inferir as habilidades que os alunos provavelmente dominam, subsidiando, assim, ação de professores e gestores (PEREIRA, 2015).

Nível	Descrição do Nível	
1	ELEMENTAR	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
2	BÁSICO	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Inferir o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
3	ADEQUADO	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Inferir o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	DESEJÁVEL	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Inferir o referente de pronome possessivo em poema.

Tabela 12. Escala de Proficiência da Avaliação Nacional da Alfabetização (Edição 2016). Fonte: BRASIL, 2017b.

O 'Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização' prevê as limitações que envolvem uma avaliação em larga escala e a dificuldade de abarcar aspectos discursivos que vão além da materialidade linguística, visto que objetiva ser um "recorte de um conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar", mas não se trata de uma proposta curricular ou de programa de ensino.

No entanto, precisamos estar atentos para o fato de que há aspectos da avaliação em larga escala que não abarcam essa dimensão discursiva, sobretudo porque se trata de aplicar um mesmo instrumento, em todo o território nacional, no contexto (inevitavelmente pouco natural) de uma avaliação formal. Por isso, a matriz foi produzida a partir de conhecimentos linguísticos passíveis de serem examinados com uma prova de avaliação de larga escala (BRASIL, 2013, p.15).

E completa:

[...] justificado tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto [...]. A matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representam o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele (BRASIL, 2013, p.13).

Entre esses saberes constam funções sociais em uma cultura letrada, cuja privação no transcorrer do tempo certamente implicariam em prejuízo do exercício pleno da cidadania. A relevância de um acompanhamento mais sistemático e qualitativo de algumas habilidades letradas que se desenvolvem na escola não podem, nem devem se reduzir ao que contempla uma avaliação externa. Por outro lado, o seu papel fundamental enquanto subsídio concreto para avaliar alguns aspectos básicos de aprendizagem voltado para a etapa inicial talvez possam ser melhor captados no trecho a seguir:

É comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deve alcançar “o prazer da leitura” e que deve ser capaz de “expressar-se por escrito”. As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação. Um dos resultados conhecidos de todos é que essa expressão escrita é tão pobre e precária que inclusive aqueles que chegam à universidade (uma superseleção daqueles que chegaram ao curso primário) apresentam sérias deficiências que levaram ao escândalo da presença de “oficinas de leitura e de redação” em várias instituições de nível superior da região [América Latina e Caribe]. (...) A declaração sobre “o prazer da leitura” leva a privilegiar um único tipo de texto: a narrativa ou a literatura de ficção, esquecendo que uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação a partir de textos escritos. Ainda que as crianças devam ler nas aulas de Estudos Sociais, Ciências Naturais e Matemática, essa leitura aparece dissociada da “leitura” que corresponde às aulas de língua. Um dos resultados é, uma vez mais, um déficit bem conhecido em nível dos cursos médio e superior: os estudantes não sabem resumir um texto, não são capazes de reconhecer as ideias principais e, o que é pior, não sabem seguir uma linha argumentativa de modo a identificar se as conclusões que se apresentam são coerentes com a argumentação precedente. Portanto, não são leitores críticos capazes de

perguntar-se, diante de um texto, se há razões para compartilhar do ponto de vista ou da argumentação do autor (FERREIRO, 2001, p.18)

O argumento de Ferreiro (2001) aponta para o prejuízo “cumulativo” de uma base leitora e escrita fragilizada, que, desde o início, sustenta-se em objetivos vagos e/ou mecânicos. Além de condições de infraestrutura, recursos, quantidade de alunos, projeto pedagógico, formação de professores, ambiente escolar, gestão, etc., há que se ponderar os "programas" e "manuais" de conteúdo curricular, que, ora são muito gerais, ora são muito detalhados, desviando o foco de aspectos fundamentais do que precisa ser ensinado e aprendido (ver FERNANDES, 2004). Salienta Cagliari (1999, p.134, grifos do autor): “Na verdade, é mais comum na formação do professor que ele aprenda *como* ensinar do que o *que* ensinar. Aprendem metodologias, mas deixam de lado os conteúdos específicos das matérias, recebendo, quando muito, apenas alguns aspectos gerais”.

Segundo o Documento Oficial da ANA (BRASIL, 2013, p.15), “os limites metodológicos e técnicos relacionados à construção de itens objetivos, de múltipla escolha, para a leitura, ou de itens de escrita que necessitam de uma matriz de correção que focaliza o texto como produto, e não como processo, evidenciam que a ANA avalia determinados produtos da leitura e da escrita próprios do letramento que se constrói na escola” e parte-se do princípio de que “as escolas dispõem de outros instrumentos e contextos de observação diferentes e complementares aos da ANA. Esperamos que as crianças brasileiras possam vivenciar aprendizagens muito mais amplas do que a matriz da ANA considera” (p.15)

Destarte, parece razoável que haja uma matriz que, se não é de modo algum a epítome do que consiste uma educação de qualidade, também não se pode pensar em um aprendizado que se pretenda de qualidade sem que se aproprie de certas habilidades em língua portuguesa, que serão requeridas para todas as demais áreas.

HABILIDADES	DESCRIÇÃO	EIXO ESTRUTURANTE
H1	Ler palavras com estrutura silábica canônica	LEITURA
H2	Ler palavras com estrutura silábica não canônica	
H3	Reconhecer a finalidade do texto	
H4	Localizar informações explícitas em textos	
H5	Compreender os sentidos das palavras e expressões em textos	
H6	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	

H7	Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem linguagem verbal e não verbal	
H8	Identificar o assunto de um texto	
H9	Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos	
H10	Grafar palavras com correspondências regulares diretas	ESCRITA
H11	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	
H12	Produzir um texto a partir de uma situação dada	

Tabela 8. Matriz de habilidades indicadas pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA.
Fonte: BRASIL, 2013.

A existência de uma matriz que privilegie certas habilidades permite que professores e alfabetizadores extrapolem, por exemplo, a leitura enquanto decodificação ou “caça palavras e expressões” dentro do texto (ver, por exemplo, MARCUSCHI, 2008b). Enquanto professores reflexivos (cf. SCHÖN, 2000), tentar compreender os diversos mecanismos cognitivos e funcionais que envolvem a apropriação de estratégias de leitura e de escrita, e a busca de um maior entendimento sobre questões mais desafiadoras aos alunos, pode oferecer aos professores - talvez, os maiores interessados - um instrumento a mais para a reflexão de suas práticas. A própria matriz já contempla graus de dificuldade em função dos resultados obtidos em pré-testes, quando as questões elaboradas são testadas em grupos de alunos em todo o país e qualificadas em graus de acordo com os desafios que apresentam para os alunos (PEREIRA, 2015).

5.2.2.1. Desafios

Se em uma dimensão macro a avaliação tem um caráter somativo, de aferição de metas alcançadas pelas gestões públicas, em uma dimensão micro, teria uma importante função formativa, de subsidiar informações ao professor e a instituição em seu trabalho pedagógico - caso o resultado das avaliações pudesse ser apurado com mais rapidez. Esta se apresenta como uma das principais desvantagens da ANA apontado por professores, coordenadores e gestores (PEREIRA, 2015). Se consegue cobrir praticamente 90% das escolas em todo território nacional (BRASIL, 2016), o que é um fator positivo, em função da quantidade de alunos avaliados e da metodologia que envolve estatísticas complexas

utilizadas para apuração dos resultados, não se pode fazer uso da ANA para um acompanhamento diagnóstico dos grupos avaliados como ocorre com a Provinha Brasil. Para um melhor aproveitamento dos resultados por parte de professores e gestores, seria mais produtivo se houvesse à disposição uma análise mais aprofundada dos resultados e das habilidades que os alunos dominam e precisam avançar individualmente (PEREIRA, 2015).

Pereira (2015) faz um estudo das avaliações Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e complementa com um grupo focal de servidores do INEP – todos com experiência e formação na área de educação – que debatem o tema do PNAIC. O trabalho aponta para a necessidade de cautela no que concerne à política de *accountability* ou responsabilização, que, pode incorrer em distorções, normalmente recaindo sobre o professor uma “culpabilidade”. Uma das questões que continua premente é a necessidade de orientar professores e gestores no tocante à interpretação e utilização dos resultados, que poderiam ser ainda melhor apropriados se houvesse um “diálogo” maior entre as avaliações Provinha Brasil e ANA, juntamente com as avaliações internas produzidas pelas instituições.

5.2.2.2. Apropriação da Avaliação Nacional da Alfabetização

Ainda segundo o levantamento elaborado por Pereira (2015), a ANA parece dispor de uma matriz mais consistente e enxuta – em comparação à Provinha Brasil. Outra vantagem da ANA parece residir no fato de que a falta de uma base nacional comum curricular⁸⁰, que define com mais precisão o que o aluno deve aprender, foi suplantada pela matriz da ANA.

Pereira (2015, p.93) conclui que “foi ressaltada, também, a importância das avaliações de alfabetização para a melhoria dos resultados da ANEB e ANRESC, as demais avaliações que compõem o SAEB, aplicadas ao final do Ensino Fundamental”: a tendência é de que quem tenha um bom desempenho na ANA (3º ano) também terá resultados positivos na Prova Brasil (5º ano). A importância das avaliações nacionais de alfabetização também foi destacada enquanto seu papel como parâmetro, como “forma de balizar seus próprios sistemas e municiar suas redes de informações que devem ser traduzidas em ações em prol da melhoria da qualidade do ensino” (PEREIRA, 2015, p.95).

⁸⁰ Aprovada no final de 2017.

5.2.2.3. Direitos

A questão da avaliação em larga escala é um tema espinhoso, porém, conforme enfatiza Fernandes (2004), se não houver pesquisas, não haverá referência alguma e, portanto, nenhum ponto de partida para futuras melhorias. A evolução das avaliações teve um papel importante no sentido de aprofundar discussões sobre os procedimentos estatísticos. Também deu origem à criação de matrizes de avaliação com uma interpretação pedagógica dos resultados, que foi potencializada após a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite um acompanhamento e a comparabilidade ao longo do tempo e entre séries diferentes, de acordo com a escala SAEB (ALAVARSE, MACHADO, LEME, [2013]).

Repare-se que, em princípio, governos, políticos, escolas, gestores escolares, professores, pais e alunos estão todos interessados na avaliação, precisam dela ou utilizam-na, mais ou menos sistematicamente, de diversas formas. Por exemplo, os governos e os políticos precisam avaliar para estabelecer *standards* (padrões de excelência se quisermos) para monitorizar a qualidade da educação, para perceber os efeitos dos exames nacionais ou para formular políticas. As escolas e os respectivos gestores utilizam a avaliação para identificar pontos fortes e pontos fracos dos seus projectos educativos, para planificar ou melhorar projectos e programas em curso ou para intervir na gestão dos recursos humanos e materiais. Os professores e os diversos responsáveis pela vida das escolas utilizam a avaliação para monitorizar o progresso dos alunos, para avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para introduzir correcções no processo de ensino, para motivar os alunos ou para preparar a atribuição de classificações. Finalmente, os pais e os alunos podem utilizar a avaliação para ajuizar acerca do trabalho realizado pelas escolas, para tomar decisões conscientes relativas a prosseguimento de estudos, para analisar pontos fortes e pontos fracos dos alunos ou para regular o processo de aprendizagem (FERNANDES, 2004, p.4)

Conforme afirma Marcuschi (2008b, p.230), a 'noção referencial' viabilizada por testes padronizados "não é isento de críticas", mas é "a prova da não-naturalidade da boa-compreensão" da leitura de textos por parte dos alunos brasileiros, citando os já referidos resultados dos testes do PISA e INEP. Se não se pode ignorar os "outros letramentos", muito menos o de um "letramento escolar" (ROJO, 2000).

Trata-se de desvincular a avaliação à ideia de "aprovação versus reprovação" e, sim, associá-la a uma avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política. Afinal, em uma escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendam tudo o que lhes

será cobrado – por força da lei ou por pressões sociais – e que ninguém seja privado de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos (ALAVARSE, 2013).

CAPÍTULO 6 – LÍNGUA PORTUGUESA NO JAPÃO

6.1. Representações da Língua Portuguesa Oral

Neste item, gostaríamos de nos ater a algumas reflexões sobre o uso da língua portuguesa (LP) oral pelas crianças brasileiras no Japão. Embora essa temática seja retomada nas seções subsequentes sob outros prismas, gostaríamos de destacar alguns resultados atrelados especificamente aos dados gerados pelos questionários respondidos pelas crianças. Antes de apresentar argumentações sobre pontos específicos, reiteramos alguns dados relevantes da comunidade brasileira no Japão.

As contingências do sistema de trabalho para os brasileiros pressupõem um regime rígido para os pais, repleto de horas-extras e trocas de turnos, limitando o tempo que passam com os filhos durante a semana (ver, por exemplo, NAKAGAWA, 2005 e YANO, 2013), sendo poucas as crianças que dispõem da companhia de algum adulto durante o dia.

Objetivando assistir aos pais e a seus filhos, as instituições brasileiras que visitamos oferecem uma estrutura de acolhimento às crianças que vai além da configuração das escolas “tradicionais”. Algumas oferecem diversos cursos no contraturno das aulas (natação, idiomas, futebol, culinária, jiu-jitsu, entre outros) e muitos professores cumprem jornada dupla na escola: lecionam suas próprias turmas, dão aulas de apoio para acompanhamento de tarefas e esclarecimento de dúvidas, supervisionam os alunos nos intervalos ou conduzem atividades extracurriculares. Em função de uma demanda decorrente de todo um processo histórico, todos os professores são habilitados e muitas escolas expõem os certificados nas paredes.

A quantidade de alunos varia de acordo com as escolas. Entre as visitadas, há de 2 até 18 alunos por sala no 3º ano do Ensino Fundamental I. Destarte, comparada à realidade brasileira, as escolas possuem menos alunos por sala, propiciando, assim, maior atenção das professoras às crianças e, dado o longo período de convivência, aquelas afirmam exercer também papéis de “mães”, “enfermeiras” e “psicólogas”...

Mediante uma taxa, a escola se encarrega de fazer o transporte até a casa dos alunos, que costumam morar relativamente longe entre si. Assim, a possibilidade de visitarem um ao outro não é uma prática viável durante a semana. Ao chegarem em casa, ficam sozinhos ou na companhia dos irmãos, de modo que não foram poucas as ocasiões em que presenciamos

crianças que preferiam permanecer na escola a voltar para casa (cf. HAMADA, 2008 e ISHIKAWA, 2014). Os canais de imprensa para brasileiros – com destaque às revistas – ratificam, assim, a importância atribuída ao diálogo entre pais e filhos. Se em um contexto em que todos falam a mesma língua, com respaldo da escola, a comunicação em casa ainda é limitada, é possível imaginar a dimensão dos danos quando a língua se torna uma barreira em uma interação já tão escassa.

Dispondo de um tempo relativamente restrito com a família, seu convívio social gira basicamente em torno do universo escolar durante a semana (**Gráfico 8**). É na escola que se cria um ambiente naturalístico impulsionador da aquisição da LP e os alunos tecem suas redes socioafetivas. Dentre as pessoas com quem mais falam fora de casa estão os amigos e colegas da escola no Japão (77%), professores (73%), conhecidos⁸¹ (57%) e funcionários da escola (52%). Nessa direção, compreendemos que a escola representa um ‘refúgio linguístico-cultural’ (*pedagogical safe house*). O termo *safe house* foi definido por Pratt (1991 *apud* CANAGARAJAH, 2004) e, mais tarde, retomado por Canagarajah (*Ibidem*) e se refere a espaços sociais e intelectuais criados por grupos minoritários, onde podem fazer uso da língua materna, partilham um sentimento de pertença e companheirismo, além de dividirem anseios e preocupações.

Ainda que comparativamente menor, porém não menos significativa é a comunicação com parentes no Brasil (47%). Essa parece constar entre as principais preocupações dos pais (HAMADA, 2008). Segundo os alunos, essa comunicação é feita através do telefone⁸², provavelmente por intermédio de algum aplicativo de bate-papo como *Whatsapp*, *Line*, *FaceTime*, etc. Discutir com profundidade as implicações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) está fora dos limites que nos impusemos para este texto, mas é, sem dúvida, evidente sua importância neste cenário. Para Castells (1999), a sociabilidade virtual favorece a formação de comunidades, não como culturas unificadas e sólidas, mas como ‘comunidades pessoais’.

⁸¹ Vizinhos e atendentes de lojas brasileiras. Embora não tenha sido possível avaliar o grau de interação nesses casos, compreendemos sua possível relevância socioafetiva para além do eixo casa-escola.

⁸² Segundo averiguamos durante a aplicação do questionário, em conversas informais com as crianças em sala de aula. Nossa expectativa era a de que mais alunos mencionassem o uso de computadores.

Gráfico 7. Respostas dos participantes à questão: “Com quem você fala em português fora de casa?”

Ao mesmo tempo em que as TICs permitem a criação dessas comunidades mais especializadas, também geram grupos de pertencimento que extrapolam divisões geográficas e políticas, e contribuem para a transmissão de saberes da cultura. Além disso, viabilizam a transferência acelerada das informações e até novas definições de identidade e cultura (HALL, 2000). Tomamos emprestada a metáfora de Castells (1999) sobre a ideia de um sistema de convenções partilhadas por meio do qual as diferentes identidades e tradições culturais vão sendo codificadas de modo a poderem ser consumidas globalmente. Assim parecem funcionar os desenhos animados de ampla distribuição que, não por acaso, mostraram-se muito populares entre as crianças.

Em exceção à ‘Turma da Mônica’ (84%) e ao ‘Show da Luna’ (29%), a maioria indicou algum desenho animado de produção estrangeira – inclusive *animes* (desenhos animados japoneses) – como programas favoritos, todos com dublagem em português brasileiro⁸³ disponíveis na internet. Grande parte dos nomes citados também eram vistos por crianças da mesma faixa etária no Brasil⁸⁴. Além das opções de programas sugeridas no questionário – para nossa surpresa –, foram registrados outros 46 títulos⁸⁵, entre programas infantis, novelas

⁸³ Alguns desses programas também são dublados em português de Portugal.

⁸⁴ Consultamos alguns professores da rede pública no Brasil.

⁸⁵ Programas – e alguns filmes – citados pelos participantes: Hora de Aventura, Chaves, Bob Esponja, Cúmplices de um Resgate, Dragon Ball, Os Padrinhos Mágicos, O Incrível Mundo de Gumball,

infanto-juvenis, séries, programas de auditório e *vlogs*. As fontes podem ser variadas, são inúmeros os sites de compartilhamento de vídeos. A capacidade das TICs de atender a um público cada vez mais diversificado e amplo é uma tendência e as crianças certamente não estão excluídas.

Um dado interessante que retoma a ideia de velocidade da transmissão de informações ficou evidente na popularidade – entre as meninas – da novela infanto-juvenil ‘Cúmplices de um Resgate’ do canal brasileiro SBT em 2016. Depois de averiguarmos com mais detalhes, descobrimos que cada capítulo da novela era disponibilizado na íntegra no site oficial da emissora e, também, no site de compartilhamento de vídeos ‘*You Tube*’, permitindo que acompanhassem a evolução da trama apenas em questão de horas.

Outro dado curioso foi a presença de um gênero relativamente novo em comparação aos demais, porém já amplamente popularizado na internet, principalmente através do *You Tube*: o ‘videolog’. Ainda não dicionarizado como o termo que o origina – ‘blog’⁸⁶ (de ‘*weblog*’) –, possui características similares, porém, no caso do *vlog*, em forma de vídeo. Entre os *vlogs* citados temos o de ‘Flávia Calina’, segundo a ‘*vlogger*’ (denominação utilizada para quem produz os *vlogs*): “*Aqui você vai encontrar vídeos de maternidade, saúde, beleza e dia-a-dia de uma família que mora nos Estados Unidos*”, e ‘*Bel para meninas*’: “*Esse é o canal Bel para meninas apresentado pela dupla Fran e Bel, mãe e filha que conquistaram o Brasil com uma relação de amor e amizade (...). Aqui no canal você encontra desafios divertidos, teatrinhos e novelinhas que passam mensagens do bem de forma bem divertida. Também ensinamos receitas, damos dicas de moda, beleza e mostramos um pouco da nossa vida pessoal*”.

Outros *vlogs* citados foram os de ‘Rezendeevil’: “*No canal Rezendeevil, você irá encontrar vídeos de Minecraft e vlogs bem divertidos!*” e ‘Edukof’: “*Salve seres humanos faço videos de Minecraft eu sou EduKof e seja bem-vindo ao canal AMENIC!*”. Além de vídeos

Carrossel, Scooby-Doo, Naruto, Castelo Rá-Tim-Bum, Sítio do Pica-pau Amarelo, O Gato da Cartola, Chiquititas, Dora, Ben 10, Miraculous Ladybug, Minecraft, Barbie, Liga da Justiça, Horton e o Mundo dos Quem, Yo-Kai Watch, Pokemon, Batman, Super-Homem, The Flash, Clarêncio, o otimista, Três Espiãs Demais, Hello Kitty, Crayon Shin Chan, “Jogos”, Flávia Calina, Rezendeevil, Edukof, Bel para Meninas, Yu-Gi-Oh!, Snoopy, Sonic, A Fuga do Planeta Terra, Com Amor, Raul Gil, Kamen Rider, Glitter Force, Bleach, Turma do Bairro e Quintal da Cultura.

⁸⁶ Segundo Costa (2008, p.44): “o *blog* pode ser definido, então, como jornal/diário digital/eletrônico pessoal publicado na Web, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. *Blogs* geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades (...). [Há também] os *blogs* informativos, cujos alvos são grupos de leitores com interesses comuns”.

sobre assuntos variados, tratam de tutoriais e dicas do jogo ‘*Minecraft*’⁸⁷, um fenômeno mundial. Houve um aluno que escreveu apenas ‘Minecraft’ e, um outro, ‘Jogos’, de forma mais abrangente.

Há, portanto, programações que oferecem uma “leitura de mundo” mais global e outras mais locais, ou seja, voltados para um público mais específico (de determinada faixa etária, sexo, interesses, etc.). Destarte, dentro de um mesmo grupo de alunos há diversos outros que se apropriam de elementos simbólicos e lhes conferem significados, finalidades e valores diversos.

Gráfico 8. Respostas dos participantes à questão: “Qual língua você mais usa em casa?”

Em vista do quadro descrito e da proficiência da LP oral dos familiares (**Gráfico 4**), quando perguntados sobre qual a língua mais utilizada em casa, esperava-se que praticamente todos respondessem apenas ‘Português’ (64%). Entretanto, quase um terço das crianças (29%) sentiu a necessidade de expressar algum grau de uso da língua japonesa (**Gráfico 9**):

a) Português e Japonês (15%)

⁸⁷ O jogo é do tipo *sandbox* (‘caixa de areia’, em inglês), ou seja, ao contrário das estruturas lineares tradicionais em que o jogador tem um percurso determinado, tem-se maior liberdade para fazer escolhas. Nele, o jogador em primeira pessoa coleta blocos de diferentes tipos de materiais para construir uma infinidade de elementos (móveis, casas, edifícios, estátuas, etc.).

- b) Mais Português que Japonês (12%)
- c) Mais Japonês que Português (2%)

Somam-se ainda 5 crianças⁸⁸ que assinalaram duas opções simultâneas: ‘português’ e ‘mais português que japonês’. Mesmo nesses casos, fica evidente que não se veem como “monolíngues” em LP:

Deduzimos que esse resultado estaria diretamente atrelado às experiências em escolas japonesas no passado, porém, os levantamentos subsequentes refutaram nossa hipótese: dentre as respostas válidas, os que afirmaram ter frequentado alguma instituição japonesa (apenas 21% dos alunos), 8% afirmaram utilizar a LJ em casa em algum grau enquanto 11% afirmaram só usar o português, 2% não responderam. Dos que tiveram formação em escolas brasileiras (74%), pouco menos de um terço dos alunos (22%) afirmou utilizar a LJ em algum grau em casa e 52% disseram falar somente português.

Os critérios do que conceberam como “bilinguismo” foram totalmente subjetivos, ainda assim, em vista do percurso escolar e de todas as características do grupo constatadas, o reconhecimento da presença da LJ, seja em qualquer nível por parte dos alunos, sinaliza implicações identitárias valiosas, mesmo que simbólicas. Pode-se pensar em uma ‘identificação interna’ do falante (SKUTNABB-KANGAS, 1981), a atitude do falante perante as línguas, e se refere tanto à filiação linguística como cultural. O autor ainda argumenta que essa identificação bilíngue não necessariamente precisa estar vinculada a uma competência bilíngue.

O que parece ocorrer é a consciência de um espaço discursivo particular, sem contornos definidos, constituído por um repertório heterogêneo e diferenciado, distinto do “tipicamente brasileiro”, acessível por meio de livros didáticos, livros infantis, histórias em quadrinhos, desenhos animados e filmes dublados em português brasileiro⁸⁹, programas e vídeos. A essas experiências ainda acrescenta(m)-se a vivência ou temporadas no Brasil.

Possivelmente reconhecem a ausência de recursos linguísticos e referências culturais dos quais lançam mão com frequência, um vasto conhecimento que é tomado como pressuposto por pertencerem à comunidade. Mizumura (2011) retrata essa “linguagem única”,

⁸⁸ Essas crianças não foram incluídas nas estatísticas por terem assinalado duas opções.

⁸⁹ É possível encontrar dublagens em português de Portugal na internet.

evidente inclusive no jornalismo nipo-brasileiro produzido tanto no Brasil quanto no Japão que:

[...] reflete as formas pelas quais os membros da comunidade se relacionam com sua identidade de origem e como exercem a cidadania no país em que vivem [...]. Termos específicos, abasileiramentos e ajaponesamentos de vocábulos e expressões inteiras aproximam o jornal do leitor. Não apenas as pautas acompanham as mudanças de mentalidade e de comportamento do seu público, mas sua linguagem é única, semelhante a falada pelos leitores. (MIZUMURA, 2011, p.99, grifo nosso).

No trecho, fica clara a existência de uma ‘variante do português brasileiro no Japão’⁹⁰ (doravante VPBJ) dentro da comunidade. Para ilustrar, destacamos alguns títulos de artigos encontrados em revistas gratuitas⁹¹ voltadas para a comunidade durante nossa permanência no país: ‘A via-crucis do *yonsei* (*yonsei*: descendente de quarta geração)’; ‘*Seikatsu hogo* em Oizumi: mais de 30% são estrangeiros’ (*seikatsu hogo*: auxílio sobrevivência); ‘Fábrica de *Bento*, *Onigiri*, Sanduíche, Macarrão, Saladas e outros’ (*bento*: marmita japonesa⁹²; *onigiri*: bolinho de arroz japonês); ‘Estamos contratando *tantosha* para fábrica (*tantosha*: responsável)’ e ‘*Ijime* tem solução’ (*ijime*: *bullying*).

Assim como nos exemplos citados, essa variante ficou mais proeminente sob a forma de empréstimos (*borrowings*) de palavras ou expressões japonesas no dia-a-dia dos membros da comunidade. É importante destacar que, no cotidiano, o uso desses empréstimos não é aleatório, há convenções partilhadas pelos interlocutores dentro de um contexto cultural e/ou situacional que restringe o repertório lexical: *souguei* (condução), *sensei* (professor⁹³), *daijoubu* (tudo bem), *konbini* (loja de conveniência), *zangyo* (hora-extra), *yakin* (jornada noturna), *arubaito* ou *baito* (“bico”), *arigatou* (obrigado), *depaato* (loja de departamentos) e *gohan* (arroz ou refeição), para citar alguns. Silva (2008) faz menção a

⁹⁰ Alguns autores têm chamado essa variante de ‘dekassegûês’, uma palavra híbrida da palavra japonesa *dekassegui* (trabalhador migrante temporário) e do sufixo -ês, que indica origem ou nacionalidade em português. Preferimos adotar o termo ‘variante do português brasileiro no Japão’ (VPBJ) para desvinculá-la de qualquer conotação negativa que eventualmente ainda possa estar atrelada ao termo *dekassegui*.

⁹¹ Presente em todas as áreas de grande concentração da comunidade, estão disponíveis gratuitamente em lojas de produtos brasileiros, restaurantes, embaixada, consulados, prestadores de serviços, entidades financeiras e educacionais.

⁹² Optamos por colocar ‘marmita japonesa’ porque o conceito de ‘marmita’ no Brasil não infere uma preocupação com a aparência estética, muito valorizada pelos japoneses (cf. **Capítulo 2 – Algumas histórias...**).

⁹³ Normalmente, o termo é utilizado para denominar o(a) professor(a) de língua japonesa.

interessantes construções híbridas que associam estruturas gramaticais do português com palavras japonesas utilizadas por trabalhadores nas fábricas.

O tema é fascinante e exigiria um estudo mais aprofundado. Apenas para efeito do ponto sobre o qual iremos argumentar, cabe relatar dois casos que ocorreram com a pesquisadora. Durante uma das atividades de LP propostas, uma das alunas se entristeceu por não conseguir realizá-la com a mesma velocidade das demais crianças. Percebendo o que ocorria, sua amiga lhe perguntou: “*Daijoubu*, Marina ⁹⁴?”. Voltando-se para a pesquisadora, com um tom preocupado, completou: “É que ela é muito sensível...”. A aluna poderia ter simplesmente dito “Tudo bem, Marina?”, mas é sua competência na variante – partilhada por sua amiga – que permite o uso da expressão de forma precisa no contexto apropriado. Entendemos que a aluna é falante da VPBJ porque não se trata de um conhecimento de japonês “rudimentar ou simples”, essa é uma expressão que faz parte do repertório linguístico da comunidade e que basicamente qualquer um que pertença a ela saberá utilizá-la efetivamente.

Em outra ocasião, quando entramos em contato com uma das escolas brasileiras para saber se poderíamos efetuar a visita, a secretária que nos atendeu por telefone, após alguns minutos de conversa, perguntou se tínhamos acabado de chegar do Brasil. Indagamos como havia chegado a tal conclusão, ao que prontamente respondeu: “Você só fala português”.

É provável que esse ‘bilinguismo’ detectado pelas crianças reside, mais especificamente, no caráter bidialetal entre o português brasileiro ⁹⁵ e a VPBJ. Trata-se, portanto, de significações sociais, produzidas e transformadas por sujeitos históricos, em contexto de pseudoimersão ⁹⁶, resultante do contato com a sociedade receptora. Essa suposta identificação com a “língua – ou cultura – japonesa” parece residir, de forma mais contundente, em uma identificação com a comunidade brasileira no Japão e não com a sociedade japonesa propriamente dita. Ainda é difícil encontrar “brechas” de acesso à comunidade japonesa, visto que a inclusão se dá oficialmente via instituição – escola e trabalho, por excelência (ver OKAMURA, 2002; NAKAGAWA, 2005). Simultaneamente, esses alunos parecem ter a percepção de que sua realidade discursiva tem configurações

⁹⁴ Nome fictício.

⁹⁵ Naturalmente caberiam reflexões sobre qual é esse “português brasileiro”: faixa etária, sexo, região geográfica, etc. Aqui, referimo-nos ao português brasileiro ao qual as crianças têm acesso através dos pais, professores, parentes e recursos midiáticos.

⁹⁶ Cf. Suzuki, 1999.

distintas daquela concebida pelo país ao qual supostamente se identificariam “com mais naturalidade”.

As escolas visitadas têm tomado ações para promover uma educação que combata a guetização ou qualquer sentimento de animosidade em relação à sociedade e à cultura receptora. Pensando nisso, algumas se preocupam em promover interações com japoneses organizando eventos com a parceria de escolas públicas japonesas e organizações não-governamentais. Entre outras iniciativas, há programas de limpeza nas proximidades das escolas, ‘hora de brincar’ em parques locais, ponderando horários compatíveis ao retorno das crianças japonesas, e atividades em piscinas públicas durante o verão. Ainda que a repercussão seja bastante tímida pelas razões descritas anteriormente, é louvável pensar na educação do entorno para conscientização das diferenças culturais.

Os alunos, por sua vez, expressaram uma atitude positiva em relação à sociedade japonesa, explicitando um desejo de maior integração, porém, não sabem de que forma concretizá-lo⁹⁷ (MITSUNAGA, TABUCHI, 2002; MIZUNO, TAKAHATA, 2016). As limitadas fontes de ‘interação negociada’ (GASS, SELINKER, 1994) resultam na pouca evolução de suas habilidades⁹⁸ orais, mesmo com o aumento da quantidade de aulas semanais (MIZUNO, TAKAHATA, 2016). Na verdade, para muitos, até mesmo a ‘brasilidade’ é, até certo ponto, imaginária e difusa, visto que cresceram no Japão e podem ter conhecido o Brasil em breves temporadas – ou nem mesmo isso.

Se a identidade é relacional por excelência (WOODWARD, 2000), para essas crianças, o contínuo adiamento do significado de ‘ser brasileiro no Japão’ é ainda mais marcado, exatamente por estarem em um contexto de diversidade cultural que evidencia constantemente sua condição de ‘híbridos’. Por mais que o conhecimento dessas crianças sejam alguns vocábulos ou expressões – “*bits of language*”, nas palavras de Blommaert (2012) –, esse perfil de alunos, por certo, não pode ser inserido na mesma categoria de um “monolíngue” (ver MAHER, 2007; BLOMMAERT, 2012).

⁹⁷ Além das crianças, os adolescentes de escolas brasileiras com quem conversamos manifestaram o mesmo desejo de interação e a mesma frustração pela dificuldade de acesso aos japoneses.

⁹⁸ Novamente contamos com o generoso apoio das professoras para relatar dois casos pontuais em que os alunos eram fluentes no japonês: o da mãe filipina e de um que “estudou em escola japonesa e gostava de falar japonês”. Tivemos oportunidade de interagir em japonês com este último.

Mesmo que haja limitações circunstanciais para maior desenvolvimento das habilidades da LJ, é interessante olhar para essa ‘variante do português’ como parte de uma ‘competência plurilíngue’: “um conjunto articulado de atitudes e motivações, conhecimentos linguísticos, estratégias comunicativas e cognitivas desenvolvidas ao longo da biografia linguística do sujeito-ator social” (FLORES e MELO-PFEIFER, 2014, p.21). Considera-se como parte desse repertório plurilíngue desde um cumprimento a um vizinho japonês até o conteúdo das aulas de língua inglesa oferecidas pela escola. Para Blommaert (2012) e Flores e Melo-Pfeifer (2014) as competências “parciais” das demais línguas não evocam a ideia de “falta” e, sim, o que pode ser acrescido a esse valioso repertório linguístico pré-existente e de como podem se valer desses recursos em diversas esferas do conhecimento.

6.2. Resultados do Simulado ANA

Em função das características dos participantes obtidas por meio do ‘questionário’⁹⁹, combinadas às valiosas contribuições feitas pelas professoras dos alunos do 3º ano do EFI das EBHJ, foi possível traçar um perfil geral do alunado, dado fundamental para qualquer análise dos resultados do Simulado da Avaliação Nacional de Alfabetização – Simulado ANA (SIMULADO, [2015]) que se venha a fazer. Não se pretende, portanto, estender os resultados desta pesquisa para outros *corpora*. Tanto o questionário como o Simulado ANA foram processados de modo que, com o auxílio do CEA-IME-USP¹⁰⁰ (PEIXOTO, LARRUBIA, CHEN, 2017), fosse gerado um conjunto amplo de dados analisados em consonância com os pressupostos teóricos deste trabalho, que, por seu cunho exploratório, visa a produzir informações sobre alguns aspectos do conhecimento da LP pelos participantes e os possíveis desafios com os quais podem ter se deparado.

6.2.1. Resultados gerais: Questões e Habilidades

A seguir, apresentamos os resultados gerais dos alunos do 3º EFI das EBHJ no tocante às questões 1 a 19 (A1 a A19 no **Gráfico 10** e **Tabela 13**) do Simulado ANA. A

⁹⁹ Ver **Capítulo 4 – Metodologia de Pesquisa**.

¹⁰⁰ Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. Ver **Capítulo 4 – Metodologia**.

questão 20 (A20) está contemplada na habilidade H12 ('Produzir um texto a partir de uma situação dada'), em função dos diversos cálculos envolvidos já descritos. O **Gráfico 11** e a **Tabela 14** correspondem às habilidades H1 a H12 consideradas (ver **Tabela 9**).

Gráfico 9. Porcentagem de acertos por questão do Simulado ANA. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

Questão	Proporção de acerto	Erro padrão	Quantidade
A1	1,00	0,00	110
A2	0,99	0,02	110
A3	0,85	0,07	110
A4	0,99	0,02	110
A5	0,93	0,05	110
A6	0,76	0,08	110
A7	0,90	0,06	110
A8	0,72	0,09	110
A9	0,76	0,08	110
A10	0,53	0,10	110
A11	0,65	0,09	110
A12	0,78	0,08	110
A13	0,61	0,09	110
A14	0,96	0,03	110
A15	0,98	0,02	110
A16	0,34	0,09	110

A17	0,56	0,10	110
A18	0,87	0,06	110
A19	0,40	0,09	110

Tabela 13. Porcentagem de acertos por questão do Simulado ANA. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

Gráfico 10. Nota média das habilidades avaliadas. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017

Habilidade	Nota	Erro padrão	Quantidade
H1	1,00	0,00	110
H2	0,99	0,01	110
H3	0,77	0,05	110
H4	0,80	0,04	110
H5	0,57	0,05	110
H6	0,65	0,05	110
H7	0,75	0,05	110
H8	0,74	0,05	110
H9	0,57	0,05	110
H10	0,99	0,01	110
H11	0,97	0,01	110
H12	0,79	0,03	96*

Tabela 14. Nota média das habilidades avaliadas (produções escritas válidas). Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

6.2.2. Habilidades mais desafiadoras

Para efeito do ponto que pretendemos discutir, gostaríamos de apresentar uma “simulação” despretensiosa sobrepondo os gráficos dos resultados do Simulado ANA das EBHJ e da ‘Escola Pré-teste’. Ratificamos que não intentamos chegar a nenhuma conclusão categórica ou definitiva, até mesmo por sua intrínseca inviabilidade comparativa, em razão dos perfis diferenciados entre os alunos – condições socioeconômicas e contextos culturais distintos. Um estudo mais detalhado de grupos com características similares no Japão e no Brasil certamente seria um tópico para futuras pesquisas.

Destarte, a simulação teve por objetivo observar se os alunos das EBHJ apresentariam sinais de dificuldades expressivas que pudessem comprometer a realização de uma avaliação em larga escala brasileira, tendo em vista os possíveis desafios com a LP com os quais poderiam se deparar. Conforme apresentamos na **Introdução** deste trabalho, o prisma que constitui o que se denomina como “alunos brasileiros no Japão” é vasto. Ademais, a problemática das constantes transferências entre escolas – assinalada com frequência nas pesquisas sobre a comunidade brasileira no Japão e, também, referida por diretores e professores das instituições brasileiras no Japão – dificulta o estabelecimento de referenciais mais sistemáticos atinentes ao conhecimento linguístico em LP –, que, em contextos bi(multi)língues, pode se mostrar evidente em vários aspectos basilares, como em nível lexical ou frasal.

Gráfico 11. Porcentagem de acerto das questões (A) do Simulado ANA.

Os critérios de correção da produção textual (A20) de um grupo para outro foram modificados em razão de observações adicionais feitas para o grupo dos alunos das EBHJ, portanto, não foi considerada para esta simulação, consequentemente, também não se considerou a habilidade H12 ('Produzir um texto a partir de uma situação dada'). As questões A14 e A15, que correspondiam à habilidade H11 ('Grafar palavras com correspondências regulares textuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro'), foram consideradas por não ter havido diferenças expressivas de "pontuações" para as EBHJ e a Escola Pré-Teste. Conquanto a habilidade H10 ('Grafar palavras com correspondências regulares diretas') não fosse contemplada no Simulado ANA, vale lembrar que H11 representaria um nível de complexidade superior a H10, e ambos os grupos não apresentaram dificuldade naquela.

Gráfico 12. Porcentagem de acerto das habilidades (H) do Simulado ANA.

A evolução dos gráficos dá indícios de que as habilidades mais/menos desafiadoras são similares tanto no grupo de participantes no Brasil como no Japão. Se considerarmos que a Escola Pré-Teste, enquanto pertencente à rede pública municipal de São Paulo está sujeita a fazer avaliações externas regulares – nacionais e municipais –, os resultados indicam que parece não haver obstáculos por parte dos alunos das EBHJ para a realização dessas avaliações.

As habilidades H5 ('Compreender o sentido de palavras e expressões em textos') e H9 ('Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos') se apresentaram como as mais desafiadoras tanto para o grupo no Brasil como no Japão. Nas edições de 2013, 2014 e 2016 da ANA, ainda que contemplando gêneros discursivos distintos, invariavelmente, as habilidades H5 e H9 foram classificadas entre os níveis 3 e/ou 4 (em uma escala de 1 a 4), ou seja, as que estatisticamente são consideradas mais intrincadas para os alunos brasileiros em geral.

O trabalho estatístico feito pelo CEA-IME-USP aponta para indícios de uma associação entre as habilidades H5 e H6 bem como H6 e H9, conforme observamos nas tabelas abaixo (**Tabelas 15 e 16**):

Desempenho	Fraco ou Moderado	Forte	Total
Fraco ou Moderado	40	28	68
Forte	11	20	31
Total	51	48	99

Teste de Fisher: 0,050

Correlação Tau de Kendall: 0,456

Tabela 15. Tabela de contingência entre H5 (coluna), compreender os sentidos das palavras e expressões em textos, e H6 (linha), realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

Desempenho	Fraco ou Moderado	Forte	Total
Fraco ou Moderado	37	10	47
Forte	25	22	47
Total	62	32	94

Teste de Fisher: 0,016

Correlação Tau de Kendall: 0,431

Tabela 16. Tabela de contingência entre H6 (coluna), realizar inferências a partir da leitura de textos verbais, e H9 (linha), estabelecer relações entre partes de um texto marcados por elementos coesivos. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

Ou seja, há indícios de que o desempenho nessas habilidades H5 e H9 também esteja relacionado à habilidade H6 ('Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais'). Ainda que todo trabalho de leitura e compreensão demande do leitor o estabelecimento de conexões das informações que vão sendo disponibilizadas pelo texto somadas às associações que o leitor vai realizando internamente e externamente como processos-chave, as habilidades H5, H6 e H9 requererem maior proficiência leitora de ordem discursiva por não estarem diretamente alicerçadas na estrutura aparente do texto. A possibilidade de reflexão em torno dessas habilidades é ampla e aqui nos limitamos a ressaltar alguns exemplos representativos e mais desafiadores para o alunado no Japão – e também no Brasil.

A questão A16 (**Figura1¹⁰¹**) que contempla a habilidade H5 ('Compreender o sentido de palavras e expressões em textos') no Simulado ANA resultou em apenas 34% e 33% de acerto por parte dos alunos das EBHJ e na Escola Pré-Teste, respectivamente. Observamos

¹⁰¹ Todas as questões encontram-se em tamanho natural no **Anexo** deste trabalho.

a dificuldade dos alunos em compreender a palavra *tramoia*, não localizando um sinônimo dentre as opções oferecidas. Certamente a dificuldade emerge à medida em que nenhuma das alternativas se encontra grafada no texto.

Questão 16

O burro na pele do leão

Era uma vez um burro que estava cansado de ser um burro. Como não tinha tamanho para ser um elefante, muito menos uma girafa, decidiu ser um leão. Aquele era um burro sortudo, pois no mesmo dia encontrou uma pele de leão na mata. Então vestiu a pele e foi passear pela floresta.

15 A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas. Ninguém zombou dele ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida. E, pela primeira vez na vida, ele não teve de ouvir piadas sobre burros.

No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pregar-lhe uma peça. Avançou em sua direção e urrou como um leão.

20 Bem... ele tentou urrar como um leão, mas zurrou como um burro. O homem desconfiou e, observando-o melhor, descobriu que o estranho animal tinha orelhas grandes e pontudas. Orelhas de burro!

— Isso está me cheirando a tramoia! Esse deve ser o burro Adamastor, que fugiu ontem do sítio — esbravejou o homem. Num gesto rápido, puxou a pele do leão.

25 — Ah, eu sabia... Pois agora você vai conhecer o maior domador de leões de todos os tempos!

Então, o homem colocou a pele de leão sobre o lombo do burro e, montado sobre o bicho, trotou para casa, chicoteando o animal com força.

— Eiaaaa! Eiaaaa! Eiaaaa!

30 Não basta mudar a aparência se a natureza permanece a mesma.

Disponível em: <http://www.bonjoursonline.com/br/letras/letras_001/001-007/15801>. Acesso em: 24 fev 2015.

“— Isso está me cheirando a tramoia!” A palavra tramoia, nesse trecho, significa:

☐ SURPRESA

☐ LOUCURA

☐ NOVIDADE

☐ TRAPAÇA

Figura 4. Questão A16. Fonte: SIMULADO [2015].

Ainda que seja um texto narrativo aparentemente sem grande complexidade, a “coloração” sociolinguística na/pela qual se perfilam os personagens principais – o *burro* e *seu dono* – remetem a um outro momento histórico e cultural que pode ter resultado na utilização de termos ou expressões um tanto quanto “distantes” de sua realidade. Nas palavras de Marcuschi (2008b, p.230): “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo

na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Produzir sentidos para *pregar uma peça, isso está me cheirando a..., tramoia* e *trapaça* requerem elementos simbólicos externos para sua sustentação, além do encadeamento e da progressão dos eventos em torno da motivação do personagem *burro* para se fazer passar por um *leão*, culminando em sua descoberta pelo dono e sua derradeira punição.

Outras “pistas enunciativas” também poderiam auxiliá-los: *Num gesto rápido, puxou a pele do leão* e *Ah, eu sabia....*, também poderiam encaminhar os alunos para a dedução do significado de *tramoia*. Como é possível observar, são possíveis inúmeras leituras, porém todas demandariam um engajamento semântico ativo – não que qualquer outra leitura não demande.

Questão 17

O burro na pele do leão

Era uma vez um burro que estava cansado de ser um burro. Como não tinha tamanho para ser um elefante, muito menos uma girafa, decidiu ser um leão. Aquele era um burro sortudo, pois no mesmo dia encontrou uma pele de leão na mata. Então vestiu a pele e foi passear pela floresta.

13 A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas. Ninguém zombou dele ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida. E, pela primeira vez na vida, ele não teve de ouvir piadas sobre burros.

No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pregar-lhe uma peça. Avançou em sua direção e urrou como um leão.

14 Bem... ele tentou urrar como um leão, mas zurrou como um burro. O homem desconfiou e, observando-o melhor, descobriu que o estranho animal tinha orelhas grandes e pontudas. Orelhas de burro!

— Isso está me cheirando a tramoia! Esse deve ser o burro Adiamastor, que fugiu ontem do sítio — esbravejou o homem. Num gesto rápido, puxou a pele do leão.

15 — Ah, eu sabia... Pois agora você vai conhecer o maior domador de leões de todos os tempos!

Então, o homem colocou a pele de leão sobre o lombo do burro e, montado sobre o bicho, trotou para casa, chicoteando o animal com força.

— Eiaaaa! Eiaaaa! Eiaaaa!

20 Não basta mudar a aparência se a natureza permanece a mesma.

Disponível em: <http://www.bonapass.com.br/revista/bofalauna_solta-ver/66/20150811>. Acesso em: 24 fev. 2015.

O burro vestiu a pele do leão porque:

- ☐ ACHAVA O LEÃO UM ANIMAL MAIS BONITO DO QUE ELE.
- ☐ ESTAVA CANSADO DAS GOZAÇÕES E DE LEVAR PESO EM SEU LOMBO.
- ☐ QUERIA FAZER UMA SURPRESA PARA O SEU DONO.
- ☐ QUERIA VER SE OS OUTROS ANIMAIS PERCEBERIAM O SEU TRUQUE.

Figura 5. Questão A17. Fonte: SIMULADO [2015].

Utilizando o mesmo texto, a questão A17 também foi bastante desafiadora entre os alunos em ambos os grupos, resultando em um total de 56% de acertos. Desta vez, contemplando a habilidade H6 ('Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais'). Em *O burro vestiu a pele do leão porque*, observa-se variadas "inferências" – equivocadas – entre as alternativas oferecidas, passíveis de gerar confusão. A primeira alternativa (*Achava o leão um animal mais bonito do que ele*), pode induzir a uma opinião subjetiva da qual o aluno possa potencialmente partilhar, que, no entanto, não dialoga com o que está sendo proposto pelo texto. As outras alternativas: *Queria fazer uma surpresa para seu dono* e *Queria ver se os outros animais perceberiam o seu truque* oferecem, até certo ponto, uma interpretação

plausível, porém sutilmente enganosa para: *No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pregar-lhe uma peça e A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas*, respectivamente.

No que concerne a habilidade H9 ('Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos'), a questão A19 se revelou uma das mais desafiadoras com apenas 40% de acerto nas EBHJ e 15% na Escola Pré-Teste.

Questão 19

Qual a diferença entre cereal e grão?

Cereal é um tipo específico de planta – quando falamos de cereal, estamos nos referindo à planta toda. Já o grão é a semente que o cereal produz. Fácil assim. Os cereais são um tipo de gramínea, uma família de plantas que reúne mais de 6 mil espécies em todo o planeta, como o trigo, a aveia e a cevada. Todos eles podem ser moídos e virar farinha, dando origem a outros alimentos, como o pão e a cerveja. Agora que a gente já desfez a confusão entre os dois termos, vale a pena acabar com uma outra bagunça: plantas como feijão, ervilha e amendoim não podem ser chamadas de cereais – portanto, suas sementes não são grãos. A razão é bem simples: eles não fazem parte da família das gramíneas – são, na verdade, da família das leguminosas. Al, a regra é até mais simples: as sementes do feijão, da ervilha e do amendoim chamam-se apenas... sementes.

Disponível em: <<http://mundodesturbo.abril.com.br/materia/qual-a-diferenca-entre-cereal-e-grao>>. Acesso em: 9 fev. 2015. (Excerto)

“Eles não fazem parte da família das gramíneas.”, na sétima linha do texto, a palavra destacada refere-se a:

☐ CEREAIS.

☐ TRIGO, AVEIA E CEVADA.

☐ GRÃOS.

☐ FEIJÃO, ERVILHA E AMENDOIM.

Figura 6. Questão A19. Fonte: SIMULADO [2015].

O texto se enquadraria no que os livros didáticos denominam como “artigo de curiosidade” ou de “divulgação científica”. Ainda que seja um gênero recorrente, além de ser

relativamente longo, tem caráter informativo e propriedades linguísticas específicas: linguagem com registro formal, “jargões científicos” e informações provavelmente novas para o leitor. É preciso percorrer um trajeto não tão evidente de modo que a criança “conduza um raciocínio lógico” no processo de produção da compreensão. Não se trata mais de perguntas-identificação (O que...?; Onde...?; Quem...?), que muitas vezes se apoiam em informações locais e explícitas. O pronome pessoal “eles” se encontra relativamente “distante” dos substantivos aos quais se refere dentro do texto (*feijão, ervilha e amendoim*) e, como se não bastasse, há *cereais* e *grãos* como informações adicionais que podem tornar o processo de conexões internas ainda mais complexo. Dito de outra forma, o aluno que, distraidamente se “apoiar” em significados próximos ou locais da estrutura aparente do texto não fará a interpretação adequada. Mais uma vez, são requeridos do aluno um entendimento da sequência – explanatória, no caso – e do texto de forma global.

6.2.3. Fontes de Letramento em Língua Portuguesa em casa

Do ponto de vista estatístico, há indícios de uma associação entre alunos das EBHJ que tinham acesso a fontes letradas como histórias em quadrinhos e/ou livros de histórias infantis em casa e um desempenho que o CEA-IME-USP¹⁰² estipulou como “forte” na produção textual (A20) (**Tabela 17**).

	Fraco ou Moderado	Forte	Total
Com HQ ou livro infantil	1 (1%)	73 (99%)	74 (100%)
Sem HQ e livro infantil	2 (12%)	15 (88%)	17 (100%)
Total	3 (3%)	88 (97%)	91 (100%)

Teste de Fisher: 0,088

Tabela 17. Tabela de contingência dos alunos que possuem ou não H.Q. ou livro infantil com desempenho na habilidade escrita (produção textual). Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

Faz-se necessária certa cautela no tocante às interpretações quando a proporção de alunos na outra categoria (“fraco ou moderado”, no caso) é muito pouca. De qualquer modo,

¹⁰² Ver **Capítulo 4 – Metodologia** para rever os critérios para cálculos elaborados pelo CEA-IME-USP para fins de avaliação estatística: “fortes, moderados e fracos”.

os dados parecem dialogar com as inúmeras pesquisas que apontam para os benefícios da exposição da criança a práticas significativas envolvendo a leitura no contexto familiar (ver **Capítulo 3 – Quadro Teórico**).

As evidências apontam para o fato de que continua havendo pouco tempo para interação entre pais e filhos durante a semana por causa das longas jornadas diárias dos pais. Mesmo assim, 51% dos filhos afirmaram que ouviam histórias para dormir. Como “as características sociointeracionais e a linguagem dos eventos de letramento estão diretamente ligadas às habilidades de letramento emergente e à concepção da criança aí envolvidas” (TEALE, 1984, p.113), seria desejável que tivéssemos acesso aos pais para indagar-lhes sobre as circunstâncias em que eram conduzidos tais eventos de letramento. Todavia, havia uma série de questões a serem ponderadas: poder-se-ia optar por entrevistas com os pais, mais do que questionários¹⁰³, o que demandaria um projeto de outra grandeza, tendo em vista que pelo menos 55 crianças afirmaram ter participado de eventos de ‘contação de histórias’. Além disso, essas crianças residiam em diversas regiões do Japão, e, em sua ampla maioria, ambos os pais se ocupam de longas jornadas de trabalho diárias, dispondo de pouco tempo disponível restante. Portanto, entendemos que uma pesquisa qualitativa dessa ordem fique para um projeto posterior.

Cabe assinalar que alguns alunos registraram no questionário que, no momento de ‘contação de histórias’, além das tradicionais ‘histórias infantis’, fazia-se uso de ‘histórias em quadrinhos’ (e.g. Turma da Mônica) e histórias “inventadas” pelo adulto, ou seja, sem objeto portador de conteúdo escrito. Talvez pela carência de materiais, sejam as alternativas encontradas. Também não se deve deixar de lado o fato de que as “histórias inventadas” sejam uma forma de contornar as possíveis dificuldades letradas por parte desses pais (ver **nota de rodapé 103**). De qualquer forma, é louvável o esforço investido no intuito de proporcionar práticas que objetivem reservar um espaço e tempo específicos para engajarem-se em práticas sociais com os filhos. Lembrando que, segundo Rojo (1998), as pesquisas apontam para a construção social das práticas discursivas orais significativas, principalmente da narrativa, como uma das bases para o desenvolvimento do letramento. Também vale ressaltar que esse evento de letramento irá nutrir o repertório da “memória discursiva” das crianças (ver, por exemplo, SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006).

¹⁰³ De acordo com IV FÓRUM (2015) e as informações de alguns diretores, alguns pais são pouco letrados, indicando que podem se sentir mais à vontade expressando-se oralmente.

É possível supor, entretanto, que os pais que dispunham do material impresso puderam valer-se de outros recursos verbais escritos e não-verbais nos ‘jogos de contar histórias’ e ‘jogos de faz-de-conta’, cruciais no desenvolvimento do tipo de letramento em que a linguagem escrita se faz integrante no processo (LIER, 1985; DE LEMOS, 1988; ROJO, 1998). Quando uma criança lê – ou finge que lê – uma história infantil, torna-se mais familiarizada com o conceito de histórias em geral, a estrutura de uma narrativa, os tópicos e a escrita enquanto outra modalidade linguística. Sem dúvida, a criança também pode fazer uma “leitura” da imagem com suas diversas funções, integrantes do processo de produção escrita em menor ou maior grau (COLELLO, 2012).

Tanto na história infantil como na história em quadrinhos – e nas diversas atividades lúdicas que muitas vezes as acompanham –, exercita-se um trabalho discursivo de “carregar” uma informação, seja de uma página para outra como de um quadrinho para outro, de modo a construir uma unidade temática. Essas “habilidades de leitor” familiarizado com mecanismos cognitivos, linguísticos e discursivos são operacionalizados no ato de escrever, ainda que não se tenha consciência plena de todos os processos envolvidos. Todas essas reflexões parecem apontar para a possível associação entre possuir materiais de leitura significativas em casa e o desempenho “forte” da produção textual.

Nesse sentido, não se pode deixar de lado a representatividade da Educação Infantil no processo de letramento desses alunos, lembrando que 90% dos alunos afirmaram tê-la cursado em algum momento, em sua maioria, nas próprias EBHJ em que se encontravam. Segundo os dados estatísticos, parece haver uma associação entre alunos que assinalaram ter gosto pela Leitura na Educação Infantil e um desempenho “forte” nas habilidades de leitura do Simulado ANA (**Tabela 18**), reforçando mais uma vez, a hipótese que trata da importância do letramento emergente para o desenvolvimento das competências em leitura e escrita.

	Fraco ou Moderado	Forte	Total
Marcaram atividades de leitura	10 (18%)	47 (82%)	57 (100%)
Não marcaram atividades de leitura	17 (35%)	32 (65%)	49 (100%)
Total	27 (25%)	79 (75%)	106 (100%)

Teste de Fisher: 0,048

Tabela 18. Tabela de contingência dos alunos que gostavam ou não de ler na educação infantil com desempenho na Leitura. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

6.2.4. A relevância das relações interpessoais na escola

Aproximadamente 80% dos participantes declararam ter estudado sempre em instituições brasileiras, destes, em torno de 60% estudaram nas mesmas instituições desde a educação infantil ou o 1º ano EFI, informações que vão ao encontro do que as professoras de sala diziam: a maioria dos alunos estudava nas instituições “desde pequeninhos”. Houve alunos que afirmaram ter frequentado instituições no Brasil (21%) e instituições japonesas no Japão (20%) em algum momento da Educação Infantil. Mesmo que sejam impressões subjetivas, o que fica evidente é que a formação dos alunos se deu predominantemente em instituições brasileiras, principalmente no Japão.

No tocante a alguma influência mais marcante da passagem por instituição japonesa, apenas destacamos um caso evidenciado por uma professora, que gentilmente nos informou a respeito de um aluno que foi transferido de instituição japonesa para uma EBHJ, não se sabe exatamente em qual ano escolar. Tivemos a oportunidade de uma breve interação com o aluno em japonês. Embora o aluno tenha um bom nível de compreensão e produção oral, certamente tinha mais desenvoltura falando em português do que em japonês, ainda que tenha desenvolvido um gosto e interesse pessoal por esta última.

As poucas transferências entre escolas até o momento da realização da pesquisa podem estar relacionadas ao fato de ser esta geração de pais mais conscientes por serem “os filhos de ontem” e já terem passado pelas dificuldades às quais os filhos estão suscetíveis (ver, também, IV FÓRUM, 2015). Outra possibilidade pode estar associada à maior estabilidade de emprego, cuja razão possa estar no maior conhecimento da língua japonesa ou na familiaridade com o *modus operandi* do trabalho nas fábricas e do trato com os chefes japoneses, também decorrente dessa adaptação ao sistema japonês. Há que se considerar ainda o tipo de trabalho realizado pelos pais. Por exemplo, há fábricas que funcionam de acordo com o cumprimento de uma meta diária estipulada, o que motiva os funcionários a concluírem a cota de trabalho mais cedo, podendo ir para casa e passar mais tempo com a família.

Um dado importante que decorre desse fato é que no grupo não houve registros de alunos com dificuldades de produção e compreensão em ambas as línguas - portuguesa e japonesa –, outra problemática recorrente na comunidade (ver, por exemplo, NAKAGAWA, 2001, 2005, 2008; YANO, 2013; PINTO, 2017a, 2017b), provavelmente em função do baixo índice de transferência entre escolas brasileiras e japonesas até o momento da realização da

pesquisa. Em geral, a língua portuguesa se configurava como língua materna – e não como língua de herança –, e, portanto, barreiras de comunicação com os pais não consistiam na tônica desse grupo.

Segundo os dados estatísticos do CEA-IME-USP, os resultados apontam também para a associação entre o maior uso da língua portuguesa oral fora de casa e melhor desempenho em geral: “de forma geral, as crianças que falam em português com pessoas fora do núcleo familiar possuem um desempenho melhor, sendo que essa diferença no desempenho é mais expressiva para os que falam em português com pessoas do ambiente escolar” (PEIXOTO, LARRUBIA, CHEN, 2017, p.22). As crianças que frequentam as EBHJ parecem encontrar um ambiente propício para a aquisição da língua portuguesa oral “naturalmente” (GROSJEAN, 1982), em “interação comunicativa normal” (CORDER, 1992), de “maneira tradicional” (KRASHEN, TERREL, 1983) ou por “aquisição não instruída” (LARSEN-FREEMAN, LONG, 1991), indicando a importância da afetividade e da motivação no desenvolvimento linguístico-discursivo.

Nessas interações, apreende-se os gêneros discursivos instaurados social e culturalmente de forma a lhes atribuir sentidos e significados historicamente situados. Todo esse processo encontra-se atrelado principalmente ao do letramento escolar.

	Frequência	Proporção (em porcentagem)
Amigos no Japão	82	77%
Amigos no Brasil	44	41%
Professores	78	73%
Parentes no Brasil	50	47%
Parentes no Japão	41	38%
Vizinhos	46	43%
Colegas da escola	82	77%
Funcionários da escola brasileira	56	52%
Atendentes de lojas brasileiras	41	8%
Outros	3	3%

Tabela 19. Distribuição das pessoas com quem os alunos falam em português fora de casa.
Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

Durante a aplicação dos questionários nas turmas, fomos reavaliando a alternativa *Amigos no Japão*, que poderíamos ter substituído por “Amigos da escola”. Com efeito, esse

aspecto foi enfatizado pelos próprios alunos. Ainda que seja possível que tenham amigos que residam próximo (no prédio, por exemplo), no transcorrer da pesquisa e da visita às escolas, ficou claro que esse caso não era prevalente. No que concerne aos *Vizinhos*, essa “conversa” pode ter sido apenas um cumprimento, informação também obtida no transcorrer das visitas às escolas, em que os alunos entusiasmadamente afirmavam “cumprimentar seus vizinhos japoneses”. As raras oportunidades de interação com japoneses pareciam ser celebradas pelas crianças.

Assim, dentre as respostas (**Tabela 19**) mais assinaladas e relevantes estavam: amigos (da escola) do Japão (77%), colegas da escola (77%) e professores (73%). Ou seja, o contexto de relações expressivas estava na escola¹⁰⁴. De acordo com as análises estatísticas, há indícios de associação entre a maior interação dos alunos com “pessoas da escola” e o desempenho nas habilidades de Leitura contempladas pelos Simulado ANA (**Tabela 20 e Gráfico 14**), o que pode indicar que os diferentes modos de participação das crianças em práticas discursivas orais em que a leitura e a escrita ganham sentido para o desenvolvimento do letramento possa ter sido resultado de um letramento escolar (ver DE LEMOS, 1988; ROJO, 1998), corroboradas pela pouca quantidade de alunos por sala e maior atenção da professora, por exemplo.

	Fraco ou Moderado	Forte	Total
Conversa com pessoas da escola	18 (21%)	69 (79%)	87 (100%)
Não conversa com pessoas da escola	10 (53%)	9 (47%)	19 (100%)
Total	28 (26%)	78 (74%)	106 (100%)

Teste de Fisher: 0,008

Tabela 20. Tabela de contingência dos alunos que conversaram ou não com pessoas da escola com desempenho na Leitura. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

¹⁰⁴ Ver, também, item **6.1. Representações da Língua Portuguesa Oral**.

Gráfico 13. Nota média de cada habilidade avaliada do grupo dos alunos que falam em português com pessoas da escola. Fonte: Peixoto, Larrubia, Chen, 2017.

Embora seja um dado revelador, não é de todo inesperado, visto que, principalmente nas etapas iniciais a experiência linguística da criança está centrada na oralidade. O trabalho cognitivo requerido no trato com a língua através da fala certamente serve de ponto de apoio para contribuir com processos linguísticos, metalinguísticos e epilinguísticos, ainda em nível oral. Confrontando os dados de algumas hipóteses levantadas e confirmadas pelos cálculos estatísticos, há diversos indícios da importância também da interação oral no processo de leitura e escrita.

Um dos grandes problemas que tem sido apontado para os alunos brasileiros no Japão em geral é o fato de estarem suscetíveis a mudanças recorrentes entre instituições – sejam brasileiras ou japonesas – no Japão e para o Brasil, de acordo com as flutuações e demandas do mercado japonês. Assim, não são raros os casos de prejuízo do processo de aquisição da língua e na formação do letramento escolar, seja em japonês ou em português. Como resultado deste estudo, observou-se que em vista da possibilidade dos alunos participantes virem/retornarem ao Brasil para a consecução de seus estudos, não haveria entraves linguísticos em LP.

A articulação da etapa quantitativa da aplicação do questionário e do Simulado ANA gerou indicativos que apontam para uma associação do perfil geral dos alunos e o desempenho “forte” em algumas habilidades contempladas pela ANA e, por conseguinte, do atendimento às expectativas do contexto de letramento escolar brasileiro. Esclarecemos em outro momento¹⁰⁵ que a ANA (BRASIL, 2013) abarca apenas um recorte de algumas habilidades consideradas básicas para tal processo, que, de forma alguma, epitomam o que se entende por letramento em língua portuguesa de qualidade, ainda assim, oferecem subsídios valiosos no sentido de encontrar alguns parâmetros – visto que até o presente momento não há nenhum – e viabilizar futuras pesquisas que contemplem outros vieses no que diz respeito à sobrevivência da LP no Japão. Entendemos que oferecer um “parâmetro” sobre esse conhecimento seria de grande valia para que os diretores e professores, bem como futuros pesquisadores do assunto, que podem se valer de referências mais sistemáticas no que tange ao conhecimento da LP, mais especificamente, dos alunos do 3º EFI de EBHJ.

6.3. Análise das Produções Textuais

Conforme apresentamos na seção **6.2. Resultados do Simulado ANA**, os dados quantitativos de natureza qualitativa gerados permitiram que pudéssemos refletir sobre alguns aspectos que envolvem a língua portuguesa por meio de algumas habilidades contempladas pelo letramento escolar no contexto brasileiro. Ainda contemplando concepções valorizadas pelo letramento escolar, desta vez, focalizando um outro “recorte”, o da produção escrita em sua materialidade linguística, parece haver sinais¹⁰⁶ que apontam para o atendimento dos critérios de escrita de acordo com a ‘Escala de Proficiência’ da ANA (BRASIL, 2015, 2017b), de modo geral: escrevem de acordo com a norma padrão e com diferentes estruturas silábicas, segmentam as palavras, articulam os enunciados por meio de conectivos e fazem uso de alguns recursos de substituição lexical. Mesmo que houvesse casos de desvios na interpretação (e.g. identificação do locutor/interlocutor; relação de tempo

¹⁰⁵ Ver **Capítulo 5 – Avaliações Externas**.

¹⁰⁶ As edições de 2014 e 2016 contemplaram o gênero narrativo para a elaboração da Escala de Proficiência (BRASIL, 2015, 2017b), o que não permite qualquer afirmação categórica a respeito.

do discurso), falta pontual de algumas informações (e.g. esquecer de pedir para “remarcar a data da prova”), alguns aspectos estruturais esperados para o gênero bilhete (e.g. identificação do locutor e/ou do interlocutor; vocativo; fechamento), não houve comprometimento significativo da compreensão dos textos produzidos.

Ratificamos que esses critérios que primam pela observação de aspectos textuais em sua materialidade linguística, passíveis de oferecerem um panorama de algumas propriedades da escrita contempladas no processo escolar, não se pode deixar de notar que nesse processo não se apreende o aspecto linguístico-discursivo dos modos de produção e significação, dado já contemplado no Documento Oficial ANA (BRASIL, 2013). Para os propósitos desta pesquisa, no entanto, esse último aspecto das produções escritas parece-nos muito mais instigante pelo seu potencial revelador, por tudo o que é dito através das “formas mudas” (cf. GINZBURG, 1989), muito além da construção aparente do texto. Por essas razões, entendemos que uma análise pela perspectiva do ‘paradigma indiciário de investigação’ (GINZBURG, 1989), mais especificamente alinhada ao projeto de pesquisa desenvolvido por Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997) para análise de textos de crianças e jovens, pareceu-nos mais apropriado no sentido de obter dados singulares sobre a relação do sujeito com a linguagem e com o Outro.

Pela própria natureza deste estudo, não se teve acesso a informações detalhadas sobre o processo de letramento e alfabetização dos participantes, tampouco sobre os gêneros discursivos aos quais os alunos tiveram acesso ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I (EFI). Em face da falta de parâmetros preexistentes no tocante a essa área de estudo, a questão do gênero focalizado poderia se postar como um desafio à parte. Subsidiámos nossa decisão de aplicar o gênero ‘bilhete’ do Simulado ANA (SIMULADO, [2015]) pelas seguintes razões: a) segundo os livros da rede municipal do Estado de São Paulo aos quais tivemos acesso, o gênero bilhete é apresentado aos alunos ainda no 1º ano do EFI; b) a leitura de bilhetes é considerada como “nível 1” na escala de proficiência da ANA (BRASIL, 2015, 2017b), que vai de 1 a 4, sendo esta última considerada a mais desafiadora para os alunos.

Ainda assim, a proposta do Simulado ANA suscitava algumas prescrições que tornaram a tarefa mais desafiadora, visto que propunha a articulação de uma quantidade significativa de informações: escrever um bilhete para uma professora imaginária sob a perspectiva dos pais ou responsável de um aluno chamado Lucas, explicando (“hoje”) o motivo de Lucas ter faltado na prova de Língua Portuguesa no dia anterior (“ontem”) e pedindo

para remarcar a prova (“no futuro”). Destarte, entendemos que seria exequível ainda que pudesse apresentar algumas dificuldades.

Questão 20

Produção de texto

Imagine que você é a mãe, o pai ou o responsável por um menino chamado Lucas. Ele faltou à escola ontem porque estava gripado e perdeu uma prova de Língua Portuguesa. Escreva um bilhete para a professora de Lucas, contando o motivo de ele ter faltado e pedindo para que ela o deixe fazer a prova num outro dia.

Cabe lembrar que “pressupostos” devem ser considerados com cautela em contextos ‘culturalmente híbridos’. Uma professora universitária japonesa com quem tivemos oportunidade de conversar sobre a questão da produção textual do Simulado ANA afirmou que uma criança japonesa da mesma faixa etária e equivalente ano escolar no Japão não teria condições de produzir um gênero ‘bilhete’ com as prescrições da proposta e com a “expectativa do contexto escolar brasileiro”¹⁰⁷.

Ao considerar-se a ‘semântica global’ (MAINGUENEAU, 1984) japonesa, um “simples” bilhete para a professora na voz de um responsável seria algo extremamente complexo em um contexto que pressupõe a articulação de uma série de registros linguístico-discursivos e posicionamentos hierárquicos específicos de polidez e formalidade em relação aos professores, cuja densidade – e gravidade – distingue-se de um “contexto escolar brasileiro”. Conceber esses ‘atores sociais’ depende não somente de uma concepção construída socialmente por parte dos alunos, mas de uma expectativa por parte daquele que elabora a questão, ou seja, de um “imaginário partilhado” do que se entende por uma dinâmica escolar em que o envio de um bilhete para a professora por parte dos pais é algo esperado e característico. Nesse aspecto, no interdiscurso mobilizado pela questão, a “voz da escola brasileira” se faz particularmente ativa e relevante para qualquer elaboração do gênero bilhete em contexto escolar.

¹⁰⁷ Naturalmente, estamos nos referindo a construtos discursivos em geral, que não são necessariamente fixos ou homogêneos.

Um gênero tido como “básico” em um contexto tipicamente japonês seria a ‘apresentação pessoal’ ou ‘autocolocação’. Um dos princípios que rege esta prática letrada diz respeito à ‘preservação de face’, muito importante no contexto japonês, afinal, ninguém conheceria melhor sobre si mesmo do que o próprio locutor, e, portanto, ninguém poderia questioná-lo sobre o “domínio no assunto”. Além disso, o próprio gênero favorece o uso de sentenças formulaicas com estruturas simplificadas e com grande chance de “estarem sempre corretas” (e.g. “Eu sou...”; “Eu tenho...”; “Eu gosto...”). A preocupação discursiva se encontra predominantemente no plano do não-verbal, de intencionalmente criar enunciados em que o locutor não se exponha e sejam menos passíveis de erro ou controvérsia. Para que se compreenda a seriedade da questão, transcrevemos uma passagem de White (1988, p.173) que trata sobre o “contexto escolar japonês”, encontrada em Nakagawa (2005, p.163-164):

“A necessidade e o desejo de união e harmonia por vezes levam a estratégias extremas. Numa apresentação musical escolar, as flautas das crianças que não tocam bem são seladas com fita colante para que, embora esses jovens pareçam estar tocando, nenhum som discordante surja rompendo a sonoridade suave da apresentação da classe” (White, 1988:173). O que para nós pode parecer discriminação, professores japoneses alegam que esse tipo de conduta é para proteger o aluno menos hábil de uma situação de vergonha, que na cultura japonesa é considerada a mais humilhante situação; é preferível a morte à vergonha. Mas esse tipo de postura pode facilmente desmotivar as nossas crianças [brasileiras] a frequentar as escolas japonesas (NAKAGAWA, 2005, p.163-164).

Como se pode observar, em um contexto escolar em que a preservação de face está em jogo constante e permeia o discurso de todas as práticas, o princípio da “tentativa e erro”¹⁰⁸ não se aplicaria sem gerar tensão e desconforto entre os alunos. Diante desses fatos, podemos inferir que qualquer possibilidade de execução da produção textual do Simulado ANA esteja atrelada à formação letrada dos alunos predominantemente em escolas brasileiras no Japão, conforme averiguado na etapa quantitativa de nosso estudo¹⁰⁹, o que por si só já é um dado extremamente significativo quando se pensa em possibilidades de atividades que envolvam contextos culturais divergentes (ver, por exemplo, HORNBERGER, SKILTON-SILVESTER, 2000; HORNBERGER, 2002, 2003, 2004).

¹⁰⁸ Sobre o tema, ver, também, Maher (2007).

¹⁰⁹ Cf. **Capítulo 4 – Metodologia**.

Conforme explicitado no **Capítulo 3 – Quadro teórico**, um ‘gênero primário’ (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) como o ‘bilhete’ está alicerçado nas interações cotidianas que, neste contexto de pesquisa, poderia legitimar uma ampla abertura para uma linguagem híbrida em que marcas pautadas na oralidade se fazem presentes. Outro aspecto que corrobora para esse fato é que as escritas foram produzidas sem uma situação de monitoramento ou instrução por parte dos professores, favorecendo uma condição propícia para produções espontâneas, em que os alunos pudessem lançar mão de recursos e conhecimentos táticos (cf. BATHIA, 1997) para a concepção do gênero em suas “primeiras versões”.

Ademais, poder-se-ia acessar as relações dialógicas que constituem o enunciado e o gênero, que também estão na base dos sentidos por eles produzidos (GRILLO, FERRAZ, 2009), permitindo, portanto, acessar informações de natureza discursiva do contexto. Na esteira desse raciocínio, ainda que cada gênero seja capaz de abarcar tão somente determinados aspectos da realidade, com seus princípios de seleção, determinadas formas de visão e concepção da realidade bem como determinadas possibilidades de abordá-la e desenvolvê-la (MEDVEDEV, 2010 [1928], p.210), também se criaria uma oportunidade de investigar registros idiossincráticos e a emergência de sujeitos históricos e socialmente situados, que teriam oportunidade de colocar em prática a linguagem e refletir sobre seu funcionamento e a produção de sentido, enfocando especialmente o conjunto de desafios suscitados. Seria, também, uma forma de observar possíveis marcas de interlíngua¹¹⁰ e/ou bidialetalismo¹¹¹ que remetessem ao contexto da comunidade brasileira no Japão¹¹².

¹¹⁰ Em consonância com Maher (2007), o termo não é adotado do ponto de vista das Teorias de Aquisição de Segunda Língua. Para a referida autora, a interlíngua “é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo aprendiz para organizar o input linguístico em seu percurso em direção à língua-alvo” (*Ibidem*, p.78). A pesquisadora alerta, contudo, para o equívoco conceitual do termo, que conjectura um falante da língua-alvo idealizado como objetivo final. Na falta de uma nomenclatura apropriada que se refira a uma variante linguística realizada por um aprendiz de L2, cuja gramática é idiossincrática e altamente instável, adotaremos o termo interlíngua, ratificando as ressalvas salientadas.

¹¹¹ Ver item **6.1. Representações da Língua Portuguesa Oral**.

¹¹² Cf. Silva (2008) e Mizumura (2011).

Para as análises¹¹³ apresentadas a seguir, nossos olhares não se voltaram para as produções escritas necessariamente “mais corretas” do ponto de vista do cumprimento da proposta, mas para as que ofereciam os dados mais instigantes em relação a seus modos de produção de sentidos e de registros episódicos, valendo-se dos mais diversos – e sofisticados – trabalhos com a linguagem.

6.3.1. Instituição como inscrição e liberdade

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.62) engajamos em registros monitorados quando a situação assim exige, seja para causar uma boa impressão ou porque o assunto requer um tratamento cerimonioso. Somos orientados pelo ambiente, interlocutor e tópico da conversa. Todos esses elementos requerem um sujeito conhecedor dos jogos sociais que o levarão a optar por esse recurso, de regras tácitas que são apropriadas na/pela linguagem e interação social. Essas regras tácitas se tornam “molduras” que servem para orientar os interagentes sobre a natureza da interação (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

A “moldura”, neste caso, está atrelada à instituição social na qual se encontram, e dos mecanismos de poder que a mantêm para que funcione de forma ordenada e eficiente. Esses alunos compreenderam a dimensão autoritativa do gênero – não autoritária (cf. MARCUSCHI, 2006b) –, de validar ações e condutas na instituição escolar. Para esses alunos, tal acuidade estaria estritamente vinculada aos elementos que o compõem: estrutura composicional, tema e estilo, com certa ênfase para a estrutura composicional, por compreenderem que lhe atribuiria maior autenticidade devido à verossimilhança com o gênero bilhete circulante no meio institucional.

Na **Produção Textual 1**, a aluna apresentou registros de letramento com orientação escolar ao se valer da abreviação da palavra “professora” (*Profª...*). Também fez uso das reticências, que não tinham valor prosódico neste caso, mas foram utilizadas para indicar que a completude do sintagma ficaria a critério do leitor. Em contexto escolar, é frequentemente

¹¹³ Os nomes reais das professoras e dos alunos foram omitidos. No intuito de não descaracterizar por completo o texto, mantivemos as iniciais. Os demais nomes permaneceram na forma original.

utilizado por professoras para dar instruções de preenchimento (e.g. provas, trabalhos, fichas). O efeito de sentido que se estabeleceu desde o início foi, portanto, o da marcação da identidade de uma “aluna realizando uma atividade de cunho escolar”, e não de um locutor engajado em uma adesão referencial com ênfase à entoação emocional.

Demonstrou clara familiaridade com o gênero bilhete, por meio do qual é possível notar que a aluna circula tranquilamente pelo registro formal da escrita, valendo-se de recursos bastante específicos. No papel de ator social responsável por Lucas, o discurso da aluna foi atravessado por um “adulto polido”, que, na sua concepção, é mais cerimonioso, característica revelada pela escolha de estruturas no subjuntivo (Queria explicar porque o Lucas faltou ontem, no dia da prova de Língua Portuguesa. Ele estava gripado levei ele no médico e vou levar o comprovante hoje mais tarde.. Será que a professora pode deixar o Lucas fazer a prova?).

Bom dia Profª ...

Queria explicar porque o Lucas faltou ontem, no dia da prova de Língua Portuguesa.

Ele estava gripado levei ele no médico e vou levar o comprovante hoje mais tarde..

Será que a professora pode deixar o Lucas fazer a prova?

Grata

Ass: [signature]

Produção Textual 1

Como parte da “escrita adulta” utiliza o fechamento padrão de mensagens formais (*Grata*), seguido de uma assinatura que é uma garatuja, como afinal são as assinaturas adultas na sua – coerente – interpretação. Observa-se também um cuidado especial com aspectos estruturais como paragrafação, vocativo, fechamento e assinatura, sendo esta última explicitada em sua forma abreviada (*Ass:*).

Também se encontram marcados outros aspectos textuais como pontuação, segmentação e ortografia, provavelmente, também integrantes do que se compreende por um “texto adulto”. O pronome “ele” utilizado como objeto (*Ele estava gripado levei ele no médico e vou levar o comprovante mais tarde*) também é um fenômeno recorrente da fala do português brasileiro na variante informal, e atualmente tem sido encontrado até mesmo em falas mais monitoradas (cf. BAGNO, 2009).

Em uma retomada diafônica, estratégia utilizada pelo locutor para legitimar a compreensão e aceitação do discurso do outro na interlocução, bem como o envolvimento pessoal entre os envolvidos por meio de um contrato comunicativo instaurado (cf. ROULET *et al.*, 1985), traz à cena enunciativa a voz de seu interlocutor (*vou levar o comprovante mais tarde*): “O comprovante que você sempre pede quando alguém quer justificar a falta para remarcar a prova”, expressando conhecimento sobre o funcionamento do sistema institucional em que se encontra. O uso do artigo definido em o *comprovante* também remete à essa historicidade, de um documento já requisitado anteriormente, o que também reforça o efeito de verossimilhança.

O levantamento bibliográfico assim como a pesquisa de campo permitiu dimensionar o “comprovante” para um significado simbólico ainda maior. Em diversos estudos anteriores¹¹⁴, constatou-se que não eram raras as histórias de crianças e jovens que deixavam de ir à escola para ficar perambulando pelas ruas ou mesmo ficar em casa, tanto entre os que frequentavam escolas brasileiras como, principalmente, entre os que frequentavam escolas japonesas, em vista da desmotivação¹¹⁵ e de não ter quem os supervisionasse em casa. Também há registros de pais que, por desconhecimento da língua japonesa e sob intenso desgaste em função do trabalho, não participavam do acompanhamento escolar dos filhos. Sob essa ótica, o ‘comprovante’, que certamente

¹¹⁴ Cf. **Capítulo 2 – Revisão Bibliográfica.**

¹¹⁵ Cf. **Introdução e Capítulo 1 – Algumas histórias...**

poderia fazer – e faz – parte de um sistema protocolar de algumas escolas no Brasil, ganha contornos específicos, pois, de certo modo, torna-se uma representação de zelo pelos alunos engajando ativamente escola, pais e alunos de forma coordenada. O comprovante é, assim, um signo que evoca não somente um sistema de política escolar, mas as ocorrências que podem ter levado à necessidade de instaurar tal sistema que, por sua vez, é uma resposta a uma série de outros discursos pré-existentes.

Com o comprovante, a aluna também delegou à autoridade “idônea” – o médico –, a necessidade da falta de Lucas, eximindo, assim, qualquer “(ir)responsabilidade”, seja da parte de Lucas ou de seu responsável: um argumento decisivo que corroborou para a “defesa” do menino (*Ele estava gripado levei ele no médico e vou levar o comprovante hoje mais tarde*).

Na **Produção Textual 2**, o aluno fez uso de recursos semelhantes à **Produção Textual 1**: preocupação com a estrutura do texto (abertura, paragrafação, fechamento, data, assinatura) assim como uso da expressão “será que” + pergunta (*Por favor, será que ele pode fazer a prova de Língua Portuguesa em outro dia?*). É possível perceber o planejamento na elaboração do texto, mormente em seu aspecto estrutural e linguístico, igualmente objetivando criar um efeito de formalidade e, também, verossimilidade. Também circulou pelo gênero com desenvoltura e, para isso, empregou um alto grau de monitoração formal, inclusive de recursos linguísticos pouco comuns para a idade como o apostrofo (*O meu filho, o Lucas, ele faltou no dia da prova porque ele estava doente*). Como forma de adensar sua justificativa, inseriu uma razão plausível para o motivo de estar doente (*Ele ficou doente porque ele tomou alguma coisa gelada*), provavelmente pautado em suas experiências pessoais, em que tomar algo gelado tenha sido o motivo alegado para que ficasse gripado.

Professora
O meu filho, o Lucas, ele faltou no dia
da prova porque ele estava doente. Ele ficou
doente porque ele tomou alguma coisa gela-
da. Por favor, será que ele pode fazer a prova
de Língua Portuguesa em outro dia?
Obrigado.
11/7/2016
n

Produção Textual 2

Ainda é possível apontar uma preocupação acentuada do aluno em atribuir um efeito de formalidade, também utilizando o recurso de elaborar “sentenças bem-acabadas” e claras ao leitor, ação que resultou em uma repetição do pronome *ele* em diversos enunciados (*ele faltou no dia da prova/ ele estava doente/ Ele ficou doente/ ele tomou alguma coisa gelada/ ele pode fazer a prova de Língua Portuguesa em outro dia?*). Mais que uma característica da oralidade, a repetição também tem um papel de organização discursiva e monitoração da coerência e coesão textual, resultando em sequências mais compreensíveis (cf. MARCUSCHI, 2006c).

Na **Produção Textual 3**, observamos igualmente uma apropriação da estrutura como um dos elementos fundamentais na composição do texto, entretanto, criando um resultado inusitado. Além do registro formal que a aluna quis imprimir por meio de uma linguagem mais cerimoniosa, há indícios do que podem ser marcas culturais híbridas brasileira e japonesa. O bilhete que se inicia com um entusiasta e informal *Bom dia Profa!* aos poucos, vai se revestindo de reverência conforme a aluna desenvolve o discurso atravessado por um “adulto cerimonioso”, efeito gerado pela utilização de marcas gráficas (vírgulas) que atribuem efeitos prosódicos que potencializam o valor entonacional de seus enunciados.

Produção Textual 3

O efeito de pausas marcadas pelas vírgulas “ressoam” ao longo do texto: *Ontem meu filho Lucas faltou*, [pausa] /*porque ele estava gripado*, [pausa] /*por favor se der*, [pausa] /*pode fazer prova outro dia?* / *Desculpa*, [pausa]. A aluna parece apropriar-se, também, da estrutura do bilhete – como em um poema concretista – para criar um efeito de prolongamento das pausas: *Desculpa* [pausa alongada] / *Obrigada* [pausa alongada] / *Profa* [pausa alongada], que corroboraram para estabelecer o tom de solenidade com o qual encerrou o bilhete. Deixando-se levar pelo tom de seu discurso, esqueceu-se de que deve finalizar o bilhete com a assinatura do enunciador, referenciado no início do bilhete (*Ontem meu filho Lucas faltou*).

Nesse processo, interpretou que o trato adequado para se dirigir a uma professora, principalmente para pedir algo como a remarcação de uma prova, requer recato e até mesmo “embaraço”, afinal, o “erro do filho” de ter perdido a prova é que forçou a situação constrangedora de incomodar a professora (*Desculpa*) e pedir a remarcação da prova (*por favor se der*). Tal interpretação parece dialogar bastante com a ideia de “não gerar incômodo aos outros”, característica prevalente na cultura japonesa (ver WHITE, 1988 e NAKAGAWA, 2005, por exemplo). Envolvida na interlocução e no efeito pragmático que quis construir, apropriou-se da estrutura do texto para reforçar suas intenções com escolhas criteriosas, que acabaram se sobrepondo ao desfecho de uma “estrutura esperada” por um bilhete.

O bilhete da aluna da **Produção Textual 4** também apresenta escolhas linguísticas que buscaram atribuir maior formalidade, ainda que tenha iniciado o bilhete com uma abertura amistosa (*Bom dia Professora H!*), sinalizada pelo uso do ponto de exclamação para evocar tal efeito paralinguístico. Posteriormente, no entanto, valeu-se da expressão “será que”, desta

vez, seguido de estrutura no subjuntivo, que é, por excelência, um recurso utilizado na língua portuguesa para fazer pedidos com polidez (*Será que a senhora poderia dar a prova para ele em outro dia?*).

Produção Textual 4

Utilizou, também, a fórmula com função dêitica textual típica de contextos oficiais/formais: *Agradeço*. Através do uso de fórmulas como essas, marcou-se a intenção clara do escrevente de encerrar o evento, declarando que não há mais nada a dizer. Já o termo *Ciente* é tipicamente utilizado em contextos escolares de mensagens trocadas entre responsáveis e professores, e trouxe explicitamente à cena de enunciação o interlocutor, assentindo a sua autoridade e evocando o caráter contratual entre professor e responsável, mediante a assinatura do interlocutor requisitada. Endossando essa característica em particular, a aluna se antecipou e “assinou” o bilhete em nome da professora (*Professora H*), elevando-o à condição de “documento válido”.

A aluna compreendeu o papel do gênero ‘bilhete escolar’ – daqueles encontrados nas agendas ou nos cadernos de anotação escolar –, e de seu papel no funcionamento da instituição. Com todas as características estruturais e linguístico-discursivas que potencializaram a verossimilhança, construiu um texto formal, preservando a face da professora, porém, atendo-se à funcionalidade pragmática do bilhete. Quanto mais o gênero se distancia do âmbito pessoal, mais se cria um efeito de formalidade e fixidez (cf. MARCUSCHI, 2005), recurso identificado pela aluna. Dito de outra forma, esse “responsável”

não precisa se preocupar tanto com mecanismos que atuem na esfera interpessoal – mobilizar a empatia da professora, defender seu filho ou pedir desculpas – o ‘bilhete escolar oficial’ é um gênero que “fala por si só”, validado por sua historicidade no contexto escolar, por seu caráter protocolar consagrado.

O desenho de ilustração (cf. COLELLO, 2012) não é essencial para a compreensão do texto em si, mas serve para situar o leitor sob uma outra perspectiva do que ocorreu fora da cena enunciativa. A imagem transporta o leitor para o quarto de Lucas, acamado com um termômetro na boca, indicando que um dos sintomas da gripe foi a febre. Preocupada, a mãe provavelmente está telefonando para a escola para informar a falta do aluno. Mesmo que sua produção textual represente um “documento oficial” que dispensa maiores explicações, assim como em outros exemplos aqui descritos, a aluna sentiu a necessidade de justificar a falta de Lucas de forma contundente, utilizando, porém, a linguagem não-verbal.

Na **Produção Textual 5**, o aluno apresenta um texto híbrido, em que deixa revelar seu comando da escrita espontânea, tendo por referência a oralidade e escreve “em um fôlego só”, valendo-se de recursos característicos dessa modalidade linguística: planejamento e verbalização simultâneos, resultando em uma produção escrita com poucas marcas gráficas (pontuação) e repleta de hipóteses escritas pautadas na oralidade: *aliais* – vogal coronal [i] seguido de [s], típico do falar da região Sudeste do Brasil (e.g. mas [mais], faz [fais], traz [trais]); “tropeço no falar” (*pusilibidade* – *pusiLIBlidade* em vez de “pusiBILlidade”) e a permuta de consoantes vozeadas por desvozeadas (*de faltado* = “ter faltado”; *vazer* = “fazer”), recorrentes entre escreventes que têm o hábito de balbuciar consigo mesmo no momento de grafar as palavras.

Produção Textual 5

Ainda assim, o aluno se apropriou de seu comando na língua oral para expressar uma preocupação discursiva mediante a elaboração de enunciados que evoquem todas as informações requeridas pela questão, tomando o cuidado de não fazer uma “simples transcrição” das informações contidas na questão.

A escrita espontânea lhe concedeu maior autonomia e, a seu modo, tentou imprimir maior grau de formalidade em seus enunciados, em parte por meio da estrutura (data, abertura), mas, principalmente, por meio das escolhas lexicais que lhe pareciam ser mais apropriadas para evocar um efeito de registro formal: não fazer a junção da preposição com o artigo definido em *desculpa por o Lucas/ ainda tem pusibilidade de o Lucas vazer outro dia a prova*, e na formulação da pergunta *ainda tem pusibilidade de o Lucas vazer outro dia*, que confere ao enunciado um tom mais cerimonioso do que uma “simples” pergunta direta. O uso do marcador conversacional *aliais* parece apontar para uma engenhosa saída encontrada pelo aluno ao se lembrar de que não havia mencionado “a gripe de Lucas” proposta pela questão (e *aliais o Lucas fautou porque ele tava gripado*).

Talvez por ter se lembrado dessa informação por último, o aluno pode ter se distraído no processo de monitoração por ele empreendido até então, fazendo uso de *tava* em vez de “estava” (*aliais o lucas fautou porque ele tava gripado*). A sutileza do hibridismo entre a oralidade e a escrita, não como oposições, mas como intrinsecamente inter-relacionadas são

observáveis frequentemente em produções escritas de escreventes proficientes em contextos não-monitorados (e.g. mensagens instantâneas em canais como *Whatsapp*, *Facebook*, etc.). Essas formas comuns ocorrem, por exemplo, em várias flexões do verbo estar (e.g. “tava”, “tá”, “tô”).

Para analisarmos a **Produção Textual 6**, cabe uma breve descrição do contexto de aplicação do Simulado ANA. Tratava-se de uma turma composta por três alunos do 3º EFI, convocada para a realização do questionário e Simulado ANA no refeitório da escola. Embora a realização do Simulado ANA tenha sido em contexto consideravelmente formal e sóbrio, a exemplo do que foi feito com as outras turmas, o contexto de produção escrita ocorreu de forma relativamente mais descontraída, visto que os alunos pareciam bastante à vontade com a possibilidade de escrever e desenhar. Ainda que não houvesse interferência da pesquisadora, as alunas decidiram que a mensagem seria destinada àquela (*Profa. Nomia*).

A aluna da **Produção Textual 6** leu a questão e então passou a falar em voz alta sobre como conceberia o desenho: “Já sei! Vou fazer uma mão segurando um lápis e escrevendo em um papel, pode?”. A pesquisadora, então, surpreendeu-se com a proposta “desafiadora”, mas retrucou dizendo que seria bem-vinda para concretizá-la. A amiga, então, interveio dizendo que em outra ocasião ela a havia desenhado de costas e que fora um desenho muito bem elaborado. Essa breve interação se revelou como um registro precioso para compreender o processo de planejamento investido pela aluna na elaboração de sua produção textual, cuja estrutura também foi contemplada de antemão. Observa-se que, para a aluna, era imperativo conceber o contexto da produção escrita como forma de torná-la verdadeiramente significativa – para si e para o interlocutor, no caso, mediante as condições de produção do enunciador (*Mãe CLara* segurando o lápis) e do suporte (o papel onde seria escrita a mensagem).

Produção Textual 6

A aluna fez uso da linguagem não-verbal pictográfica (o desenho de um rosto triste) ao final de *Desculpe, Por Ter FALTADO*, que funcionou como uma metagemagem incidindo sobre o enunciado anterior, na tentativa de garantir que o leitor (*Prof. Nômia*¹¹⁶) apreendesse a ideia de pesar “real”. Ainda sobre o enunciado, percebeu que não se referiu ao Lucas mencionado pela questão e adiciona seu nome (*LUCAS*) na lateral esquerda como uma tentativa de “corrigir” o enunciado de alguma forma, visto que já não havia mais espaço restante na linha. A conjunção adversativa e reticências (*Mas...*) remete a um efeito prosódico

¹¹⁶ Forma como a aluna compreendeu o atípico nome da pesquisadora.

de pausa e suspense, recurso formulaico do gênero narrativo. Nesse caso, é possível supor que o elemento pictográfico evocado pela feição triste empregada ainda esteja atuando sobre o enunciado seguinte (*Mas...*), tom de “pesar” que irá se dissipar com a solução do problema *No outro Dia ele FAZ A Prova De Língua Portuguesa*.

Observamos que o “bilhete para a professora” possui uma “autorização cultural” para uma ampla e rica manifestação de carinho, manifestado de modo verbal (*Querida Prof. Nomia/ Beijinho*) ou não-verbal (“corações” e “beijos” no desenho, com destaque aos “balões de coração” saindo dos nomes *Prof. Nomia* e *Mãe Clara*). Aqui cabe lembrar que qualquer noção de afetividade se constrói no âmbito de valores sociais e culturais em que se insere o sujeito (cf. OLIVEIRA, REGO, 2003), ou seja, trata-se de uma demonstração passível de ocorrer no Brasil, evento que muito pouco provavelmente ocorreria em contexto escolar japonês, em que o relacionamento professor-responsável e professor-aluno é predominantemente formal (ver, por exemplo, HNATA, 1995).

Segundo Oliveira e Rego (2003, p.23), em diversos trabalhos, Vygotsky discorre sobre a importância de como o ser humano aprende por meio do legado da cultura e da interação com os outros humanos a agir, a pensar, a falar e também a sentir, de modo que o longo aprendizado das emoções e afeto se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência. A linguagem ocupa papel de destaque na constituição do campo de afetividade, “dispor de palavras para dar nome às emoções nos permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las, compartilhá-las com os outros” (OLIVEIRA, REGO, 2003, p.28). Mesmo que o conceito do bilhete adotado pela aluna seja deveras informal e dificilmente seria utilizado por um adulto para se dirigir a uma professora, as diversas formas de expressão de carinho pela professora expostas só foram manifestadas em razão da imersão cultural em que essas emoções estão organizadas e autorizadas nas interações sociais, inclusive em contexto escolar.

A subjetividade da aluna apresentada por esses recursos somente é compreensível por nós – leitores brasileiros – porque partilhamos desses termos, modos de significação e constituição da afetividade no interior de um mesmo contexto cultural. As emoções e reações mobilizadas pelo mesmo texto lido por uma professora em contexto escolar japonês - do ponto de vista de alguém que não está familiarizado com representações simbólicas recorrentes em contexto escolar brasileiro –, seriam completamente diferentes, podendo englobar desde um certo ressentimento pela falta de decoro até um profundo estranhamento pelas representações simbólicas “descontextualizadas”. A legitimação da afetividade pela

própria instituição é outro dado bastante relevante. A aluna “assina” o bilhete como *Mãe CLara*. No Brasil, também se utiliza a palavra “mãe” como um “pronome de tratamento” em algumas escolas, evocando a ideia de respeito, sem impor um distanciamento excessivo entre a escola e a mãe.

6.3.2. “Cartinhas” para os colegas doentes

A reduzida quantidade de alunos por sala no contexto das escolas brasileiras no Japão favorece maior aproximação entre alunos e professoras¹¹⁷, e essa cumplicidade é percebida em vários aspectos do cotidiano. Uma delas está na prática letrada bastante característica que algumas das professoras/instituições conduzem: quando algum aluno fica internado no hospital, desde que não se ofereça riscos de contágio, naturalmente, promove-se visitas com a turma do aluno no fim de semana. Como parte integrante dessa prática social, está a entrega de “cartinhas” para os coleguinhas doentes.

Essa prática em particular nos sensibilizou bastante porque tivemos a oportunidade de testemunhá-la durante nossa estada no Japão. Em uma das escolas visitadas, enquanto as crianças realizavam o Simulado ANA, uma professora discretamente nos informou que uma das alunas não estava presente porque havia se acidentado gravemente. Pelo celular, mostrou-nos, então, fotos e um breve vídeo em que a professora e as crianças visitavam a aluna no hospital, visivelmente sorridente com a presença de todos, embora, segundo a professora, ainda se queixasse de muitas dores. Em um contexto como esse, escrever uma “cartinha” para o colega acamado tem conotação e dimensão outras no que concerne a experiência letrada e, principalmente, de vida desses alunos. A articulação de saberes e práticas das crianças como co-constructores de sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos e interações de diversas ordens. Resulta-se, assim, na emergência do imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo

¹¹⁷ Para mais sobre o tema ver item **6.1. Representações da Língua Portuguesa Oral**.

possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa, fugindo a uma definição prévia do ato de aprender e ensinar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.17)

É desse modo que foram vistas as “cartinhas” aos colegas doentes elaboradas por alguns alunos. Conquanto muitas se desviassem da proposta da questão, apropriaram-se do assunto “Lucas ficou gripado e não foi para a escola” e desenvolveram produções textuais alinhadas fortemente com as práticas letradas as quais estavam habituados em casos como esse, de alunos que se ausentam por motivo de saúde, especialmente por períodos prolongados.

Como os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas ainda que possuam uma identidade, e não possam ser totalmente livres ou aleatórias, constrictos por parâmetros complexos de ordem linguística, discursiva, sociointeracional, histórica e pragmática (MARCUSCHI, 2005, p.22). Ainda segundo o autor, os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia-a-dia, por isso mesmo, hoje se reconhece que não é apenas a forma *strictu sensu* que resolve a questão do gênero, e sim, sua funcionalidade e organicidade, o que caminha para uma “crise” das “teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura” (*Ibidem*, p.18). Observe-se que, conforme Marcuschi salienta, não necessariamente essa dinamicidade implica no surgimento de gêneros propriamente “novos”, seriam todos derivados, fato que remete à premissa de que as escolhas nunca são totalmente livres ou aleatórias.

A “cartinha”, “bilhete”, “mensagem”¹¹⁸ para os colegas doentes não tem uma preocupação excessiva com estruturas pré-estabelecidas, por sua natureza genérica híbrida, consiste em uma “genericidade” não previsível pelo contexto “tradicional”¹¹⁹ escolar, seja brasileiro ou japonês, ainda que não se trate de um “gênero novo”, como nenhum o é, afinal. Instável e híbrido quanto à forma, parece ser mais um espaço privilegiado para algumas professoras engajarem seus alunos em eventos de letramento altamente significativos, focalizando as relações interpessoais e intergenéricas.

¹¹⁸ Ver **Capítulo 3 – Aporte teórico.**

¹¹⁹ Tendo em vista os gêneros discursivos normalmente contemplados nos materiais didáticos.

Deste modo, os alunos de escolas que adotam essa prática social parecem ser orientados para uma funcionalidade pragmática bem definida em torno da escrita do “bilhete para aquele que está doente”, no caso: oferecer solidariedade, apoio, encorajamento, carinho, atenção e motivação, que culminaria em uma melhora rápida. Foi com essa concepção letrada, fortemente orientada pela experiência, que alguns alunos parecem ter se apropriado de alguns elementos estabelecidos pela questão 20 e os “traduzido” à sua maneira.

Com evidente desenvoltura com a escrita, na **Produção Textual 7**, a aluna se apropriou de apenas algumas informações da proposta (“Lucas faltou porque estava com gripe”) para compor sua produção escrita. Concebendo-se a si mesma como locutor da mensagem, em *O Lucas melhora a gripe que você tem aí* (“Ô Lucas, melhora da gripe que você tem aí”), a aluna engaja-se em uma participação ativa com o interlocutor ao dirigir-se ao colega fictício com um chamamento (*O Lucas*) e o uso de dêiticos (*a gripe que você tem aí*), sinalizando forte adesão referencial por parte da aluna, expressa pelo engajamento interpessoal com Lucas.

A aluna parece ter consciência de que há algumas “expressões formulaicas” para o gênero em questão, com as quais parece estar habituada e que manipula com desenvoltura para alcançar o efeito desejado: confortar o colega doente. O argumento é o de que Lucas deve melhorar logo porque é importante para o grupo: *se você não melhorar não pode brincar com a gente*. Destaca-se, também, a prática social de visitar o colega no hospital e levar uma carta (*se você não melhorar ou se você ir pro hospital eu do uma carta pra você etc.*). O não-distanciamento do texto pode ter culminado em uma produção que, a rigor, não atende às exigências da questão.

Produção Textual 7

Os efeitos de sentido construídos até então – empatia, encorajamento e carinho – parecem ter sido rompidos abruptamente pelo uso de *et cetera* (*etc.*), que deslocou o ‘locutor’ do plano interlocutório e deu relevo à ‘aluna’, que reflete sobre o desenvolvimento do discurso por ela empreendido, concluindo que não daria continuidade. Seria essa uma engenhosa saída para resolver o problema do “fim das linhas”? Ainda que tenha sido uma escolha que também sugere uma partilha de conhecimento inferencial com o interlocutor e “colega” Lucas, a adesão referencial criada inicialmente parece dar lugar à noção de que a aluna tem plena consciência de estar produzindo mais uma das “cartinhas” para os colegas doentes. Por essa perspectiva, a aluna reforçou estar ciente de que os recursos linguísticos – e visuais – foram deliberadamente empregados, objetivando “replicar” certos efeitos de sentido esperados.

A **Produção Escrita 8** apresenta reflexões epilinguísticas que revelam um processo de reflexão e negociação da aluna no tocante ao efeito de sentido que gostaria de imprimir

em seu texto, revelando que “os conhecimentos sobre a escrita que as crianças vão adquirindo desde muito cedo já permitem que elas efetuem algumas alterações no texto, demonstrando que esses conhecimentos, mesmo que ainda iniciais, existem.” (FIAD, 2006, p.16). Na primeira versão do que seria a mensagem para Lucas, a aluna desenhara um coração, onde é possível ler a inusitada palavra *Friendes* (do inglês, “friends” = amigos). Assim, a aluna apresenta fortes indícios de traquejo com a escrita, valendo-se inclusive do conhecimento que tem da língua inglesa. Ao ponderar sobre o fato de que ela e Lucas não eram amigos, decidiu apagar a palavra *Friendes*, assim como o coração. Substituiu o coração por uma estrela e a ilustração de si (?) com uma coroa, de mãos dadas com Lucas, talvez enfatizando o caráter fantasioso do contexto de produção. A aluna parece estar consciente do jogo interlocutório e interdiscursivo no processo de escrita.

Produção Textual 8

No intuito de criar um efeito maior de “verossimilhança” recorreu ao uso adequado do subjuntivo antecedido pela condicional ‘se’ (*Lucas se você fosse o meu amigo eu ia gostar*

de você em todos os dias), afinal, Lucas não era seu amigo “de verdade”. A ocorrência de *em todos os dias* é uma formulação interessante, pois a aluna utiliza a preposição “em” (também aplicada para a noção de tempo), somada à locução adverbial “todos os dias”. Conquanto se possa cogitar alguma influência de outra língua, em Fiad (2006, p.18), encontramos o exemplo de uma aluna (8 anos) de uma escola pública do Paraná, que à época estava na 2ª série – correspondente ao que denominamos hoje de 3º ano do EFI. A aluna empregou a forma *escravam*, com o acréscimo do -m final pouco antes de entregar o texto à professora para marcar o plural – característica de verbos da 3ª pessoa do plural – no lugar de -s, que marca o plural de nomes. Em outras palavras, mesmo que algumas construções “inusitadas” possam apontar para um suposto desconhecimento do sistema da língua, hipóteses e reflexões sobre a estrutura da língua também fazem parte do processo de aquisição da escrita por alunos no Brasil.

O enunciado *melhore logo* foi uma resposta ao que compreendeu da proposta (“Lucas faltou porque estava com gripe”). Concluiu com *seja um bom aluno* seguido de um desenho de um sorriso, que também atua como uma metamensagem que incide sobre o enunciado anterior: “Este enunciado (*seja um bom aluno*) é em tom de brincadeira, não o estou repreendendo tampouco me colocando em uma posição de te dar conselhos”. Esse recurso não-verbal exerce uma função similar ao *emoji*¹²⁰, bastante utilizado atualmente nos aplicativos de bate-papo (e.g. *Whatsapp, Facebook, Kakao, Viber*), e tem valor paralinguístico. O elemento pictórico teve a função – primordial – nessa construção, de desfazer qualquer mal-entendido ao atribuir um relevo emocional ao seu enunciado. O aspecto interpessoal teve, dessa forma, um papel bastante significativo para a aluna, que se preocupou em preservar a face do “colega Lucas”. Seu co-enunciador/interlocutor é uma pessoa desconhecida, mas querida em potencial. Desse modo, a preocupação parece ter sido com o efeito de sentido que produziria, que, por sua vez, dependia de escolhas enunciativas – e ilustrativas – cuidadosas, adequadas para a conclusão de seu objetivo.

¹²⁰ Criados pelo japonês Shigetaka Kurita, a palavra *emoji* é uma construção que deriva das palavras japonesas *ê* (desenho) e *moji* (caractere). Trata-se de pictogramas criados para facilitar a comunicação, a princípio, para o recém-surgido sistema de telecomunicação por celular da NTT Docomo. Mais tarde, foi apropriado e popularizado por todos os celulares (para mensagens SMS ou aplicativos de bate-papo), bem como correios eletrônicos (e-mails) e redes sociais, chegando inclusive a tematizar um filme em 2017: *Emoji – O Filme (The Emoji Movie)*.

Em *Professora se você fosse minha amiga eu ia cuidar muito de você*, a aluna mais uma vez fez uso do subjuntivo porque, de forma análoga ao caso anterior, trata-se de uma situação imaginária, já que não conhecia a “professora”. Observamos que o enunciado fez referência a outra informação contida na questão 20 (“Escrever um bilhete para a professora de Lucas”), complementada pela ilustração da aluna com a professora de mãos dadas em um coração. Curiosa é a mensagem para a professora, que tem como suporte um caderno, onde estende o carinho que tinha sido até então direcionado a Lucas. Mesmo em seu papel social de “aluna”, prontifica-se a “cuidar muito” da professora.

A aluna também se apropriou de uma elaborada rede de relações intergenéricas. Por um lado, parece ter estabelecido um diálogo com cantigas infantis tradicionais brasileiras à moda de ‘Se essa rua fosse minha’. Esse lirismo foi reforçado pelos enunciados repletos de sensibilidade descritos anteriormente, e corroborado pelas ilustrações que evocam um mundo “encantado”, com símbolos que remetem a essa esfera discursiva: coroa de princesa, estrela, coração, a amizade terna com a professora, com quem está de mãos dadas e o caminhar lado a lado com o “príncipe”, também de mãos dadas. Esta última ‘cena’ faz, inclusive, uma alusão clara a filmes, desenhos ou livros infantis com “ finais felizes”, em que os heróis – príncipe e princesa – caminham vitoriosos contra o pôr-do-sol, neste caso, imaginário.

Conforme Fiad (2006), esse hibridismo nos gêneros textuais é muito frequente na escrita infantil. Mergulhada nesse mundo especial e repleto de referências riquíssimas, nessa relação particular com a escrita e sua representatividade em relação a um Outro idealizado, a proposta da questão parece ter se tornado um elemento secundário. Mesmo assim, esse híbrido entre a valoração interpessoal e o caráter lírico da produção textual é, sem dúvida, uma propriedade admissível e bem-vinda do gênero “cartinha” para os colegas doentes, que, em última instância, resulta no efeito de oferecer carinho, apoio e encorajamento ao Outro.

Produção Textual 9

A **Produção Textual 9** também remete à prática letrada que envolve mandar mensagens para colegas doentes, desta vez, o locutor é representado pela “professora”, que escreve para Lucas. A produção escrita da aluna se encontra sobre um suporte que parece ser um bloco de papel “grampeado”, com a mensagem da professora e a prova. Esse efeito foi conseguido por conta do desenho miniaturizado de um “calhamaço” do lado direito, em que a aluna se preocupou em imprimir a noção de perspectiva para atribuir “volume”. Esse dado não poderia ter sido captado no desenho central que contém a mensagem – sob um ângulo de cima para baixo –, que registra o momento da entrega pela professora. O desenho representa uma contextualização ou uma adequação entre meios e fins (cf. COLELLO, 2012).

Curiosamente, o “bilhete” em questão se apresenta como um gênero híbrido como uma “ficha protocolar”, o que poderia sugerir que todos os alunos que faltam o recebam, juntamente com uma mensagem da professora. Observamos um cuidado com a forma,

particularmente do cabeçalho: o assunto (*PROVA*), o nome e a data devidamente registrados, no intuito de atestar seu caráter “institucional” e “protocolar”, mas que também é atravessado por um “sujeito-professora” carinhosa e atenciosa (*Lucas melhora tabom/ Todos os seus amigos estão sentindo sua falta*), conhecedora do perfil dos alunos (*Você perdeu umas das prova preferida*) e preocupada (*você tenque tomar remédio*).

O uso de marcador discursivo interrogativo ‘tá bom?’ (*tabom*) e a expressão ‘tem que’ (*tenque*), frequentemente utilizadas na oralidade, justificam a hipossegmentação dos termos nas hipóteses escritas da aluna. Mesmo assim, observa-se um acurado conhecimento ortográfico na marcação correta do ‘o’ nasalizado [õ] grafado com *-m* no final da palavra (*tabom*) e do ‘e’ nasalizado [ẽ] grafado com *-n*, visto que era seguido pela consoante - *q*, e não *-b* ou *-p* (*tenque*).

É possível observar a eliminação das marcas de plural redundante (*Você perdeu umas das prova preferida*), característica da oralidade na sua forma não padrão, no caso, com a marca plural apenas no artigo e na preposição do início do sintagma (*umas das prova preferida*). A instabilidade das produções escritas das crianças nessa fase de aquisição (cf. ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997) se mostra presente no enunciado seguinte, completamente de acordo com a norma padrão com todas as marcas redundantes de plural devidamente registradas (*Todos os seus amigos estão sentindo sua falta*).

Ainda que a mensagem da aluna não atenda estritamente aos requerimentos da questão, apropriou-se do que considerou serem os aspectos enunciativos mais significativos da proposta (“A escrita de um bilhete [que vise oferecer conforto e carinho], visto que Lucas perdeu a prova de Língua Portuguesa porque estava com gripe”), atribuindo a essa leitura, uma interpretação própria baseada nas práticas letradas aos quais estava habituada: “bilhetes”, “mensagens”, “cartinhas” aos colegas doentes, “formulários” padronizados, etc.

Outro dado importante que as “cartinhas” revelam é a manifestação da linguagem verbal como canal de afetividade, que pode ser considerado como um dos traços da cultura brasileira (ver, por exemplo, HINATA, 1995; OLIVEIRA, REGO, 2003). Fica evidente na produção das crianças que há uma forte carga de afetividade no conteúdo das mensagens, estreitamente ligada às relações interpessoais estabelecidas e ao efeito pragmático da linguagem. As análises aqui descritas oferecem uma percepção bastante clara do conflito passível de ocorrer quando uma criança, cujos construtos interacionais estejam alicerçados sobre uma base afetiva com as características descritas, é abruptamente deslocada para um contexto onde os referenciais são bastante divergentes, como nas instituições japonesas.

É importante ressaltar que o gênero é um meio e não o fim, e sua transposição em sala de aula deve oferecer uma oportunidade de compreender o funcionamento social da escrita sob diversas perspectivas da experiência em sociedade mediante o trabalho com a linguagem (cf. MARCUSCHI, 2005). Há sinais de que as professoras deixam as crianças se valerem de recursos e estratégias várias que têm funcionalidade e organicidade próprias, não sendo engessadas em um “molde”.

6.3.3. Prevenção ao contágio de doenças: uma prática social

Figura 7. Foto de uma plataforma de trem no Japão. Fonte: FOTO, 2018.

Um estrangeiro desavisado de um país que não tenha o hábito de utilizar máscaras cirúrgicas no cotidiano – como o Brasil – pode se surpreender com os olhares de reprovação ao qual estará sujeito caso esteja tossindo ou espirrando em locais públicos (escolas, empresas, estabelecimentos e transportes públicos) no Japão sem utilizá-la. Seu uso está relacionado à prevenção de contágio – tanto por parte de quem está doente como por parte de quem não quer contrair doenças. A quantidade de pessoas utilizando máscaras cirúrgicas o ano todo, principalmente no inverno e na primavera chega a ser impressionante como observamos na Figura 7 acima. No inverno, o acessório também tem a função de manter a

umidade e proteger do frio. Já na primavera, muitas pessoas sofrem com vários graus de sintomas de alergia em função do pólen, também conhecida como a ‘febre do feno’ (*hay-fever*, em inglês).

No Japão, ficar doente remete à imagem de “irresponsabilidade” em contexto escolar e, principalmente, no trabalho. Antes de tudo, vigora a ideia de prejuízo ao outro – até mais do que a si mesmo – pelo potencial incômodo, risco de contágio e queda na performance. Assim, falta por motivo de doença é algo extremamente malvisto e é evitado a todo custo. No caso de estudantes, também há um cuidado no tocante ao contágio de outros alunos, pois veicula-se a ideia de que mesmo um dia de “matérias perdidas” pode acarretar queda do rendimento escolar. Em suma, o uso de máscaras cirúrgicas acaba sendo uma representação simbólica da manutenção de um ambiente harmônico para todos.

Conforme afirma Marcuschi (2005, p.16), “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” como podemos observar também nos exemplos a seguir.

Produção Textual 10

Na **Produção Textual 10**, assim como outros alunos, a aluna se ateu ao fato de “Lucas ter ficado gripado”, nesse caso, justificou a falta do menino atribuindo-lhe uma *febre*, como um dos sintomas da gripe referida pela proposta: *O T(L)ucas ficou com febre é ele faltou*. A falta de registro de quem são o locutor e o interlocutor, somada às poucas “pistas” no enunciado, dificultam identificações mais precisas de quem são os interagentes. A pouca informação verbal parece ser complementada pela não-verbal, por meio de uma ilustração de contextualização (cf. COLELLO, 2012): um Lucas com máscara cirúrgica para evitar o contágio, já que está tossindo (o que resulta na “visível vibração do ar”) e, vestindo pijama e pantufas “de cachorrinho”, segura um copo de água e remédio nas mãos. Para completar, há um aparelho de ar condicionado que registra *frio-quente* – um eletrodoméstico praticamente obrigatório nas casas do Japão –, que está emitindo calor (mais uma vez, “visível pela vibração do ar”).

O desenho da aluna oferece os argumentos que justificam a falta de Lucas: além de estar tossindo muito, estava com febre, o que requeria não somente medicação, mas a climatização do ar para diminuir o desconforto dos sintomas. Em vista desse quadro, havia a necessidade de utilização de máscara cirúrgica para evitar o contágio para os pais, que, assim como outros, tinham uma longa e desgastante jornada diária de trabalho e uma gripe seria altamente prejudicial para o seu rendimento. Observa-se, dessa forma, toda uma circulação de sentidos na vívida ilustração da aluna, que remete à importância da linguagem não-verbal no trabalho com as crianças (ver, por exemplo, COLELLO, 2012 e SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015). Além dos significados já referidos, também está implícito o discurso de que nas circunstâncias descritas, não teria como Lucas “ter ido à escola fazer a prova de Língua Portuguesa”.

Produção Textual 11

Essa mesma referência no tocante à prevenção de contágio parece atravessar a **Produção Textual 11**. Assim como no texto anterior, as informações impressas não nos permitem confirmar quem são locutor e interlocutor, mas há fortes indícios de que se trata de uma mensagem de um responsável por Lucas para a professora, como propõe a questão 20. O locutor engajou-se em uma dialética com o discurso circulante que culpabiliza uma suposta “irresponsabilidade” de Lucas por ter faltado em um dia tão importante como a de uma prova (*O Lucas não é o cupado*). Objetivando defender a inocência de Lucas, elaborou argumentos consistentes para isso: trata-se de um Lucas desavisado (*porque ele estava andando*), surpreendido por um amigo “irresponsável”, que não utilizava a máscara cirúrgica como deveria (*e veio um amigo e tossiu na cara do Lucas*). Se o “amigo” estivesse de acordo com o que se prevê socialmente, Lucas não teria contraído o vírus da gripe. O efeito de sentido criado pelo aluno é o de mitigar a culpabilidade de Lucas por ter perdido a prova em face de uma alteridade acusativa que demanda uma réplica.

Em *O Lucas não é o cupado porque ele estava andando e veio um amigo e tossiu na cara do Lucas*, observamos dados valiosos que somente fazem sentido quando contemplados dentro de um contexto social específico. É esse conhecimento partilhado que torna “irrefutável” o argumento utilizado pelo aluno para inocentar Lucas – e culpabilizar o “amigo”. Com efeito, poderia ser uma justificativa igualmente “válida” para uma criança que esteja no Brasil, mas se torna mais pujante em um contexto “japonês” em função do discurso corrente na sociedade, não necessariamente partilhado com a mesma tônica no Brasil, onde a contaminação por falta de uso de máscaras não é contemplada fora do contexto hospitalar ou em casos específicos.

Outra evidência do discurso corrente de contágio e prevenção está na **Produção Textual 12**. Desta vez, o aluno apresentou um Lucas “consciente e responsável” que, estando gripado, teve o cuidado de não ir para a escola para não contaminar os amigos: *Porque Lucas estava muito gripado, ele não foi porque podia passar gripe para os amigos*. Chama a atenção a inversão empregada, objetivando atribuir maior destaque ao fato de Lucas estar *muito gripado*.

Produção Textual 12

Nas **Produções Textuais 11 e 12**, o mais importante parece ter sido reduzir ou anular a culpabilidade de Lucas ter se ausentado no dia da prova. O enfoque dos “responsáveis” – ainda que não identificados claramente no corpo do texto – é o de fazer a “defesa” de Lucas, em resposta a uma interdiscursividade que alega que a ausência em um dia tão importante pode ser passível de punição. A “voz do responsável” se funde com a de alguém que se solidariza com o “colega fictício”. O discurso de “defesa” parece ser um elemento recorrente na produção das crianças e retomaremos esta interessante temática mais adiante.

6.3.4. Um pouco mais sobre o contexto cultural...

Em geral, no Brasil, compra-se remédio nas farmácias, pois não se costuma vendê-los em clínicas ou hospitais. Pode-se obter apenas algumas amostras grátis, ou receber alguns remédios no caso de postos de saúde públicos. Evidentemente, há farmácias no Japão, mas os remédios de maior circulação podem ser comprados no próprio balcão das clínicas.

Na **Produção Textual 13**, o aluno executou a proposta requerida atendendo a quase todas as indicações, ainda que não tenha se valido da estrutura do bilhete e tenha se confundido no tocante ao locutor requerido pela proposta (“responsável por Lucas”). De qualquer modo, são observadas hipóteses relevantes para grafar algumas palavras, ora pautada na oralidade (*falte*, o que sugere uma supressão do glide “i” passível de ocorrer quando se sussurra a palavra consigo mesmo), ora nos sons das palavras (*ficei* – “fiquei” e *pasa* – “passa”). É particularmente curioso o argumento que utiliza para tornar sua justificativa (*porque eu ficei gripado*) mais plausível (*fui a o médico para pegar o remédio*), o que torna incontestável a razão de sua ausência no dia anterior.

Logo adiante, o aluno faz uso do registro formal da língua: *fui a o médico para pegar o remédio*, em vez da construção mais característica da oralidade em contexto não monitorado “fui no médico”. Em um primeiro momento, pode ser uma tentativa de ajustar o registro ao seu interlocutor, por outro lado, a separação de *a* e *o* em *fui a o médico*, parece sugerir que a escolha preposicional tenha sido por influência do enunciado da questão “Ele faltou à escola”, que o induziu a grafar *Eu falte a escola* e, conseqüentemente, *fui a o médico*, visto que ambos sugerem a ideia de lugar. Certamente essa opção sequer teria sido cogitada se o aluno não tivesse tido em seu repertório discursivo a regência *ir + a*. Essa hipótese parece ser sustentada por outras escolhas lexicais que não necessariamente apresentam uma adaptação para um registro formal em relação à professora, ainda que cumpram a função de pedir para remarcar a prova (*Professora pasa prova de Lingua portuguesa amanha*).

Produção Textual 13

Outro dado característico do contexto situacional se apresenta na **Produção Textual 14** abaixo. Embora para uma realidade urbana – como a de São Paulo –, a viabilidade de “nadar em um rio” seja algo muito pouco provável, no Japão há diversos locais com rios que são frequentados por famílias (*É que domingo a gente foi no rio e ele ficou muito tempo dentro da água e ele ficou muito gripado*). Similar à produção anterior, a preocupação do aluno se concentrou em justificar a ausência de Lucas de forma mais verossímil possível – dentro do

contexto sócio-histórico-cultural em que vive –, e que, sem dúvida, pode ter sido experienciado pelo próprio aluno. Destaca-se nitidamente a "voz do responsável" em *ele ficou muito tempo dentro da água e ele ficou muito gripado*.

É importante ressaltar que qualquer interpretação nesse sentido depende do conhecimento do contexto de pesquisa, pois essa justificativa poderia ter uma conotação pouco realista e ser até tomado com um "gracejo" em outros contextos em que tal prática não é recorrente. Paralelamente, poderia dialogar com regiões mais rurais no Brasil, onde essa possibilidade poderia ser considerada. De todo modo, registra mais um elemento típico da "cultura local". Mais uma vez, observa-se que os alunos atribuíram uma preocupação maior ao aspecto discursivo do que estrutural e não se encontra registro de "amarras cartilhescas".

Produção Textual 14

Nas **Produções Textuais 13 e 14**, as marcas constitutivas do discurso de um "responsável" acentuam-se claramente, sustentados pelos dados culturais característicos do contexto que reforçam o efeito de verossimilhança que querem imprimir aos seus enunciados. Antes de tudo, tiveram o propósito de justificar a falta de Lucas – mais do que remarcar a prova –, conforme lhes seria esperado de uma "situação real". Sob essa perspectiva, uma das indicações do bilhete – a de provar que a falta de Lucas era realmente necessária – procede de forma eficaz em função da densidade que atribuíram ao argumento "Lucas ficou gripado".

6.3.5. Narrativas como “saídas estratégicas”

Conforme apontado na pesquisa estatística do CEA-IME-USP, um dado curioso observado é que não houve uma correlação expressiva entre o desempenho de leitura e o resultado da produção escrita. As produções a seguir foram elaboradas por alunos que tiveram mais de 80% de acerto nas atividades de leitura, mas tiveram suas “notas” na produção escrita prejudicadas porque não atendiam aos requerimentos estabelecidos pela proposta da questão 20. Alunos claramente mais familiarizados com o gênero narrativo, e, provavelmente inseguros no tocante ao que se esperaria do gênero bilhete em vista das demandas apontadas, encontraram nas narrativas soluções estratégicas.

Na **Produção Textual 15**, por exemplo, temos o caso de um aluno que do ponto de vista da norma tem um excelente comando de segmentação, ortografia e pontuação. Também se percebe que é um aluno familiarizado com o gênero narrativo de histórias infantis, tendo claro conhecimento da estrutura: uma “introdução” com o “personagem Lucas”, como nítida referência à questão (*E no próximo dia o Lucas melhorou sua gripe.*); um “clímax” (*Mas...Lucas quer que o mundo no futuro seja de tecnologia./ Alguns anos depois...*); uma “solução” (*O desejo de lucas se realizou e ele ficou muito interessado com que estava vendo*) e um “desfecho” (*e ele encontrou uma bela mulher para se casar e eles se casaram e tiveram filhos e foram felizes para sempre.*). O aluno ainda aplicou seu conhecimento sobre pontuação para potencializar o caráter prosódico de sua narrativa, como no caso do uso das reticências para produzir um efeito de suspense: *Mas... / Alguns anos depois...*

*E no proximo dia o Lucas melhorou sua gripe.
Mas... Lucas quer que o mundo no futuro seja de
tecnologia.
Alguns anos depois...
O desejo de lucas se realizou e ele ficou muito
interessado com que estava vendo e ele encontrou uma
bela mulher para se casar e eles se casaram e ti-
veram filhos e foram felizes para sempre.*

Produção Textual 15

Observa-se que todos esses recursos discursivos e de experiência leitora são extremamente significativos, porém foram pouco aproveitados no sentido qualitativo do texto,

que acabou culminando em uma versão “sofisticada” de um texto “cartilhesco”. “Sofisticada” porque as escolhas enunciativas parecem ter sido deliberadas objetivando produzir um sentido: o da “prova cabal” de sua experiência enquanto leitor e escrevente proficiente, valendo-se de linguagem formulaica de gêneros específicos – *genre specific formulae* (cf. POSNER, 1997) – (*O desejo de lucas se realizou/ ele encontrou uma bela mulher para se casar/ e eles se casaram e tiveram filhos/ e foram felizes para sempre*) e sintagmas conectivos estereotípicos que geram efeitos de suspense em narrativas (*Mas.../ Alguns anos depois...*). “Cartilhesco” porque os enunciados não têm densidade, além de serem pouco coesos e coerentes entre si, dando a impressão de um “recorte e cole” de algum livro infantil clássico. O que parecia imprimir alguma personalidade na produção seria o enunciado *Lucas quer que o mundo no futuro seja de tecnologia*, resvala em *Alguns anos depois...*

Seguindo apenas uma ‘grade de correção’, a “pontuação” do aluno foi “prejudicada” porque não cumpriu nenhum dos requisitos prescritos pela questão. Com efeito, para o leitor, fica a ideia de que pouco ou nada foi compreendido da proposta. Conquanto não seja possível fazer afirmações definitivas, é possível que como o contexto de “avaliação” tenha instigado no aluno a necessidade de provar que “sabia escrever”, não somente isso, que tinha comando da escrita, cuja “prova definitiva” seria a “perfeição” do ponto de vista da textualidade contemplada pelo contexto escolar: paragrafação, segmentação das palavras, ortografia e pontuação, esta última, aliás, marcada com deliberada precisão, inclusive pelo tamanho dos pontos, das vírgulas e das reticências.

Nesse sentido, o aluno deixa claro que “sabe que está sendo avaliado” e, portanto, o efeito de sentido que deliberadamente quer imprimir em seu discurso é “a consciência de quem conhece o funcionamento do sistema” e que “possui comando da leitura e escrita enquanto instrumentos que provem sua proficiência como leitor e escrevente de LP”, mesmo que estivesse incerto sobre o que o gênero bilhete nas condições descritas pela questão esperaria dele. O aluno “comprovou com evidências concretas” que o “nicho” por onde circula com maior frequência e desenvoltura é o gênero narrativo.

Até certo ponto, o aluno pode ter sido “traído” por sua acurada consciência do trabalho com a linguagem apropriado para cada gênero discursivo. Sua formação enquanto leitor e escrevente proficiente parece ter servido de “entrave” para a escrita do gênero bilhete por saber que se espera uma determinada estrutura e linguagem para cada gênero discursivo.

Na **Produção Textual 16**, o aluno parece ter chegado à mesma conclusão e também recorre ao gênero narrativo no intuito de não “cometer erros” relativos a um gênero com o qual não estava tão familiarizado (bilhete escolar), afinal, poderia haver alguma “especificação” que desconhecesse. Observamos que o aluno também possui um ótimo comando da escrita, tanto no âmbito formal (segmentação, pontuação, ortografia) como do ponto de vista textual e discursivo, valendo-se de um rico repertório de conectivos (*mas, porque, então, e, por causa disso*) articulando ideias coerentes e coesas diante do tema “Lucas com gripe”.

MAS A SUA PROFESSORA NÃO DEIXOU
PORQUE ELA AVISOU QUE EM DIA DE PROVA
NÃO PODE FALTAR, ENTÃO POR CAUSA DISSO
ELE PERDEU UM PONTO EM PORTUGUES. E OS
SEUS PAIS FICARAM MUITO BRAVO,
ENTÃO MESMO QUE ELE TIVER COM GRIPE
ELE TEN QUE IR PARA A ESCOLA!

Produção Textual 16

Em uma construção extremamente bem-elaborada, o aluno se apropria de todos os argumentos instados pela questão e elabora um engenhoso discurso dialético com eles: 1) Lucas dependia da autorização da professora para fazer uma outra prova (*MAS A SUA PROFESSORA NÃO DEIXOU PORQUE ELA AVISOU QUE EM DIA DE PROVA NÃO PODE FALTAR*); 2) Lucas perdeu uma prova de Língua Portuguesa (*ENTÃO POR CAUSA DISSO ELE PERDEU UM PONTO EM PORTUGUES*); 3) Os pais – ou responsáveis – de Lucas como participantes ativos (*E OS SEUS PAIS FICARAM MUITO BRAVO*); 4) Lucas faltou porque estava gripado (*ENTÃO MESMO QUE ELE TIVER COM GRIPE ELE TEN QUE IR PARA A ESCOLA*). Nessa intrincada e bem-elaborada construção, é possível que o aluno espere “provar” para a “professora/corretora” que compreendeu as informações contidas na proposta mediante as evidências incontestáveis. Oscilando entre a confiança que possui de suas habilidades de leitura e escrita, e a incerteza do que se espera exatamente por parte do gênero proposto inusitado, em meio ao acesso à sua memória discursiva em contexto escolar e estratégias metacognitivas de antecipação e planejamento da produção escrita, o aluno intenta “garantir alguma nota válida” pelo louvável esforço.

O aluno revestiu seu discurso com escolhas deliberadas, apresentando uma narrativa original em que Lucas passa por uma série de desventuras escolares: não conseguiu remarcar a prova, perdeu um ponto em LP, seus pais ficaram bravos e foi fadado a ir para a escola mesmo com gripe. Ao mesmo tempo, tratam-se de experiências escolares bastante verossímeis que permitem que o leitor se identifique com a narrativa. Por falta de elementos suprasegmentais, não está claro se quer causar um efeito jocoso ou dramático ao texto, ambas as interpretações seriam possíveis.

No tocante às hipóteses linguísticas, registramos a forma não monitorada *E OS SEUS PAIS FICARAM MUITO BRAVO*, sem a marcação do plural redundante, como é de costume também no Brasil. Outro aspecto comumente encontrado na oralidade do português brasileiro é a supressão de "es" em "estiver" (*TIVER*).

Casos como os desses alunos nos fazem pensar sobre quais seriam suas "notas" em uma "avaliação real". No Simulado ANA, em função da tabela de correção (**Tabela 10**), observamos que a "nota" em produção escrita diminuiu consideravelmente, porém, seu desempenho nas questões de leitura "compensaram a nota" da parte escrita. Contemplando esses casos específicos, fizemos um levantamento que concluiu que apenas 6% dos alunos que desviaram do que foi proposto, elaboraram um "bom texto" (ver POSSENTI, 2001). Em outras palavras, não houve muitos casos que se enquadram nessa categoria.

6.3.6. Os "responsáveis-advogados"

As seguintes produções textuais trazem à cena de enunciação, um sofisticado trabalho que faz emergir indícios de características argumentativas no discurso infantil. Segundo Leitão e Almeida (2000, p.352), a argumentação é um espaço de negociação (ROUSSEY & GOMBERT, 1996) em que um conjunto de enunciados visa a defender um ponto de vista, todavia sujeitos à contestação e podem, em consequência disso, serem expandidos, retirados pelos seus proponentes ou representarem elementos decisivos. Sob um plano psicolinguístico, nesse espaço de negociação requer-se duas operações básicas: a justificativa e a negociação propriamente dita. Na primeira, defende-se um ponto de vista mediante uma ou mais razões (COQUIN e COIRIER, 1992). Na segunda, o locutor lança

mão de recursos cognitivos e linguísticos que demonstram seu conhecimento sobre pontos de vistas alheios e opostos ao seu, e empenha-se em um trabalho discursivo de modo a conseguir a adesão de seu interlocutor (ESPÉRET *et al.*, 1987; COIRIER *et al.*, 1990; GOLDER e COIRIER, 1996).

Na revisão elaborada por Leitão e Almeida (2000), o trabalho sistemático de antecipação de posições alternativas e contra-argumentos não parece ser completamente alcançado até os quinze ou dezesseis anos de idade para crianças e adolescentes. No caso da argumentação escrita, a dificuldade seria ainda maior pela ausência colaborativa de um interlocutor engajado ativamente na interlocução, que ofereceria subsídios concretos para a evolução da argumentação. Embora a maior "facilidade" da argumentação oral deva ser concebida com cautela, sem dúvida, é possível compreender os desafios da produção escrita, visto que cabe ao locutor "falar por dois" (SCINTO, 1986), "por si mesmo e por um oponente (virtual), de sorte a integrar, no corpo de um único texto, as diferentes vozes que coexistem no discurso argumentativo" (LEITÃO, ALMEIDA, 2000, p.353).

Os alunos-locutores reconheceram a existência de posições contrárias e trouxeram para seu texto os contra-argumentos que estavam no plano do interdiscurso, indispensáveis às suas produções. O enunciado "contando o motivo de Lucas ter faltado" da questão 20, foi compreendido e interpretado através de uma lente social e institucional particular, na qual e pela qual vivenciavam e observavam o funcionamento de um complexo sistema. Alguns alunos se apropriaram desse conhecimento e conseguiram trazer para "a voz do responsável de Lucas", as vozes de uma oposição imaginária e exploraram o âmbito da negociação, extrapolando a justificativa para a falta de Lucas oferecida pela questão ("Lucas ficou gripado").

De acordo com o que observamos na **Produção Textual 16**, um dos possíveis contra-argumentos circulantes é o de que "em dia de prova não se pode faltar". Nas análises a seguir, também rastreamos "será que é verdade que Lucas está doente?", "uma 'simples gripe' não justifica a falta em dia de prova" e "é irresponsável faltar em dia de prova". Por meio dessa circulação de sentidos, Lucas "pode estar sendo acusado", ou seja, "pode ser suspeito". Essas são algumas das oposições imaginárias enfrentadas pelos "responsáveis do menino Lucas", que, em última instância, atuam como "advogados" de seu filho, e investem em uma empreitada linguístico-discursiva para provar sua "inocência". O desafio era ainda maior em face de um interlocutor que não representava somente um "acusador em potencial", mas também era aquele que concedia o veredito.

Em outras produções (**Produções Textuais 11 e 12**), já observáramos alguns alunos que partiam da antecipação de uma ‘compreensão-responsiva’ por seus interlocutores (cf. BAKHTIN, 1978 *apud* AUTHIER-REVUZ, 2011), trazendo as “vozes do conflito”, como em qualquer caso jurídico bem montado – portanto planejado – para legitimar diversas estratégias de efeitos de persuasão. Ou seja, extrapolando o propósito interlocutivo, as crianças orientaram seu discurso para a perspectiva daqueles que compreendem e entram em relação dialética com seus constituintes, selecionando os elementos relevantes para sua enunciação, sustentando argumento e contra-argumento e mobilizando conhecimentos linguísticos e de mundo.

O meu filho estava brincando até que entrou para dentro tossindo. Ele dormiu com o cabelo molhado e com o ar condicionado ligado. Professora de a prova para ele na terça-feira.

Produção Textual 17

O aluno na **Produção Textual 17**, assumindo a “voz do responsável”, um enunciador comprometido a defender Lucas, apropria-se de um amplo repertório de “discurso parental” sobre possíveis razões que levam um filho a pegar uma gripe, objetivando criar, assim, um efeito de gradação da gravidade do estado de Lucas: *O meu filho estava brincando até que entrou para dentro tossindo* (1). *Ele dormiu com o cabelo molhado* (2) e *com o ar condicionado ligado* (3). Uma sequência (1 a 3) de “imprudências infantis” até certo ponto comuns indicam que o menino Lucas ficou em um estado de saúde indiscutivelmente lastimável, e, desse modo, não haveria como ir para a escola. O aluno omite, então, esta última informação – a de que Lucas não poderia ir para a escola –, afinal, seria redundante em vista do que já fora exposto em seu muito bem colocado argumento a favor da defesa de Lucas: não foi uma “gripe qualquer” que fez com que o menino faltasse. Talvez seja interessante ressaltar que, já tendo uma concepção clara da gravidade do estado de saúde do filho, “o responsável” por Lucas se antecipou em sugerir uma possível data de “retorno” do menino, provavelmente acamado em estado grave (*Professora de a prova para ele na terça-feira*).

Também entendendo que a justificativa de uma “gripe” não seria o bastante para convencer a professora da “inocência” de Lucas, a aluna da **Produção Textual 18**, apropriou-se de outros argumentos bastante interessantes para atribuir maior densidade aos seus enunciados. Mesmo que não tenha registrado no corpo do texto, podemos inferir que se trata de um “responsável” por Lucas, não somente por saber da condição de saúde do menino (*o lucas faltou porque ele estava gripado*), mas pelo pedido que faz à professora (*você pode dar uma chalse para ele fazer a prova de Língua Portuguesa outro dia?*). Como base para que a professora desse outra “chance” (*chalse*), o “responsável” por Lucas “se apropria da legitimidade da voz de um médico” (*ele tinha que ficar de repolso*).

Querida professora hoje o lucas faltou porque ele estava gripado então ele tinha que ficar de repolso então você pode dar uma chalse para ele fazer a prova de Língua Portuguesa outro dia?

Produção Textual 18

Trata-se de um recurso engenhoso que outorga a necessidade de Lucas ter faltado no dia da prova ao reproduzir a voz de uma “autoridade idônea”, que não teria vínculo afetivo com o paciente, e que, simultaneamente, “testemunhava” da gravidade do estado de Lucas. Exime-se assim qualquer culpabilidade por parte de Lucas e de seu responsável, “cúmplice” em potencial. Em vista de um argumento tão consistente como o que foi exposto, a aluna ainda tomou o cuidado de legitimar a autoridade da professora (*então você pode dar uma chalse para ele fazer a prova de Língua Portuguesa outro dia?*), cuja benevolência (*dar uma chalse*) é fundamental para que Lucas possa fazer a prova (*outro dia*).

Ao grafar *Língua Portuguesa* com letras maiúsculas, a aluna faz alusão a uma cuidadosa observação da questão, revelando, portanto, uma atenção dada à interpretação das informações que seu bilhete deveria conter, todavia não resvalando em uma simples paráfrase da proposta, como ocorreu em alguns casos. A grafia da palavra ‘chance’ (*chalse*) é uma solução interessante para resolver o problema da nasalização da palavra. A hipótese fonética da aluna ao grafar *chalse* [ʃãusi] é muito semelhante à ‘chance’ [ʃãsi], sendo a primeira sílaba (*chal*) ancorada na noção de palavras com vogal nasal-glide como em ‘chão’ [ʃãu], por exemplo. A segunda sílaba, por sua vez, é uma hipótese completamente

pertinente ao som [si]. Com a mesma coerência, grafa a palavra *repolso*, perfeitamente justificável em função do som do glide [u] passível de ser representado pela letra 'l' (e.g. alto).

Produção Textual 19

Na **Produção Textual 19** é possível ler a primeira “versão” do texto, anterior à apresentada: *Eu fiquei gripado e porisso eu falei porque eu estava gripado [ilegível] porisso professora. Mãe do Lucas*. Provavelmente, ao “assinar o bilhete” como *Mãe do Lucas*, deu-se conta do equívoco – de ter escrito o bilhete na primeira pessoa – e reescreveu o texto. A qualidade do segundo texto é, sem dúvida, superior ao primeiro do ponto de vista discursivo, mais denso, pois faz um construto mais elaborado da “mãe de Lucas”, sujeito histórico e

social. É aquela que sabe que a perda da prova pode trazer consequências não desejáveis para o desempenho escolar do filho e, assim, precisa defender o filho (*ele não tem culpa porque ele ficou doente*) e fazer um apelo para a professora no lugar do filho (*porisso professora me desculpa porfavou*). Entre as revisões consideradas pela aluna, na “versão final”, adiciona o vocativo (*Bom dia professora*), que esquecera na primeira versão. Além disso, corrige a grafia da palavra ‘Lucas’ que havia sido grafada com “l” minúsculo (*lucas*) da primeira vez.

O foco da aluna é primariamente discursivo, tomando por ponto de referência a oralidade, o que justifica hipóteses como *purisso*, *porisso* e *porfavou*. A grafia das duas primeiras atesta a instabilidade das produções infantis nas fases iniciais e oscila entre apresentar o conhecimento da hipótese da escrita fundamentada na fala (*purisso*) e a outra no conhecimento da ortografia (*porisso*). A grafia de *porfavou* também tem uma base sólida. Como é costume da oralidade no português brasileiro de algumas variantes regionais – como a de centros urbanos como São Paulo –, o ‘r’ final da palavra tende a ser omitido. O acréscimo do som [ʊ] no final da palavra cumpre de forma bem-sucedida a impressão do som de um [o] fechado (“porfavô”). Esse alicerce na oralidade, mesmo na segunda versão, registra características típicas da fala com planejamento e verbalização simultâneos, visto emergem no momento da interação (ver JUBRAN, 2006; KOCH, 2006). Um efeito de sentido criado em função dessa ênfase interpessoal e das escolhas lexicais da aluna é uma “mãe desesperada” para eximir seu filho de qualquer *culpa* em relação à falta, afinal estava *gripado/doente*.

Por outro lado, nas ilustrações, é possível observar que a aluna (no canto inferior direito) está fora da “cena de enunciação”, representada pela família na nuvem, em que Lucas e seus pais são retratados com um semblante sério/preocupado/triste, provavelmente em função da gripe do menino, um exemplo de desenho de ilustração (cf. COLELLO, 2012), que complementa a ideia de distanciamento que a aluna marcar em relação à locutora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos essenciais detectados nesta investigação exploratória, referente aos denominados “alunos brasileiros no Japão”, foi a importância da especificação de seu “perfil” em todas as esferas que concernem o âmbito da educação. Desse modo, não se trata de “um conjunto”, ou mesmo dois – os que frequentam escolas brasileiras ou escolas japonesas – no Japão. Trata-se de uma vasta amplitude de histórias idiossincráticas que acaba se diluindo em meio às dificuldades em comum confrontadas no contexto de comunidade brasileira no Japão como um todo que, por suas consequências mais dramáticas, permaneceram como tônica dos estudos.

Os diversos “perfis” dentre os alunos brasileiros no Japão não são facilmente “agrupáveis”, inclusive do ponto de vista físico, já que os “alunos com características semelhantes” podem não estar localizados necessariamente na mesma instituição. Os alunos transferidos de escolas japonesas para escolas brasileiras são, sem dúvida, um dos “perfis” recorrentes, mas representam meia dúzia de alunos ou menos em cada escola ao longo de um ano letivo, por exemplo. Dentro desse grupo também teria que se considerar ainda a diferença entre crianças e adolescentes, ponderando, inclusive, as faixas etárias, além do tempo de chegada na instituição (e.g. recém-chegados, há mais de um ano na escola brasileira, etc.). Assim, observou-se que é preciso cuidar para que qualquer “categorização” ou “generalização” não resvale na superficialidade.

Neste estudo de cunho transversal, pudemos averiguar o quanto a especificidade do perfil repercutiu em diversas esferas do contexto escolar: políticas escolares, currículo, práticas pedagógicas, material escolar, relacionamento entre professores, pais e alunos, entre outros. Todas essas dimensões puderam ser captadas, ainda que em recortes, dada a natureza da pesquisa. Conseguiu-se, ainda, delinear uma caracterização dos alunos do 3º ano EFI de escolas brasileiras no Japão, homologadas pelo MEC/Brasil, que pode servir como um parâmetro inicial para futuras pesquisas com outros anos escolares e ‘perfis’ de alunos, dentro do que se compreende por “alunos brasileiros no Japão”. Em função da pesquisa, descobriu-se que são alunos que, predominantemente, fizeram educação infantil no Japão usando a língua portuguesa, sendo a maioria vinculada às EBHJ onde se

encontravam desde o 1º ano do EFI. Mesmo que houvesse alunos transferidos, estes eram provenientes de instituições brasileiras no Japão e/ou do Brasil em geral.

O fato de a ampla maioria ter predominantemente frequentado instituições brasileiras no Japão reforça indícios de uma considerável estabilidade econômica, representada pela significativa porcentagem de pais que moram juntos com os filhos (88%) e na incidência de apenas 5 casos registrados em que havia apenas um adulto em casa. Esse dado sinaliza para uma considerável renda familiar, visto que o investimento nas EBHJ é relativamente maior por serem particulares, principalmente para quem tem irmãos na mesma instituição. Na dinâmica da comunidade brasileira no Japão, são raros os casos em que um dos pais não trabalha, normalmente por algum impedimento de ordem maior, como problemas de saúde. Pode-se inferir, portanto, que, até o momento da pesquisa, é possível que os pais tivessem relativa estabilidade de emprego ou, pelo menos, que não estivessem desempregados por muito tempo, fatores que também estão imbricados na ideia de transferência recorrente entre escolas citadas em pesquisas anteriores.

Os resultados também apontam para o fato de que a maioria dos pais parece engajada em oferecer aos filhos refúgios linguístico-culturais, no intuito de não ter seu relacionamento afetivo com os filhos comprometido, prevalecendo o uso da língua portuguesa como língua dominante, com destaque para o uso da variante do português brasileiro no Japão. A base sócio-afetiva estabelecida pelas interações sociais entre professor-aluno e aluno-aluno nas EBHJ somadas à quantidade reduzida de alunos por sala parecem favorecer um ambiente propício para atividades letradas significativas em língua portuguesa em sala de aula, o que endossa a importância dessas instituições no âmbito de sobrevivência da língua portuguesa no Japão.

Parece haver indícios de que os pais estão se conscientizando da importância do estímulo à educação, ato promovido fundamentalmente pelos profissionais envolvidos na área e divulgado pelos canais de comunicação, mormente por revistas voltadas para brasileiros, que se mostraram presente na maioria dos lares. Nesse influente canal, um dos tópicos constantemente enfatizados é a conscientização dos pais em relação à importância de priorizar os laços familiares e a educação dos filhos, evocando todo um histórico de problemas de amplo conhecimento público. Em função dessas ações coordenadas, é possível que se tenha conseguido mobilizar pais que se mostrem dispostos a reagir contra prognósticos pessimistas, tentando proporcionar experiências letradas aos filhos, seja pelo

acesso a materiais de leitura em língua portuguesa ou por contação de histórias ainda na primeira infância.

Sobre esse último aspecto, em vista das limitações para rastrear com detalhes o processo de letramento emergente dos participantes – que demandaria toda uma pesquisa à parte com os pais de alunos localizados em diversas regiões, sem dúvida, uma empreitada para pesquisas futuras –, a vasta maioria dos alunos afirmaram ter frequentado em algum momento a educação infantil, seja em creches ou na pré-escola, dado confirmado pelas professoras dos alunos e compatível com a realidade da comunidade, em que, como já foi dito, ambos os pais costumam trabalhar. Um número reduzido de alunos sinalizou ter frequentado uma instituição japonesa em algum momento, o que de qualquer modo ratifica a pouca influência que pode ter exercido sobre esse alunado em particular. Esses fatos apontam para a existência de um processo de letramento alicerçado na língua portuguesa, corroborado pela constância em que permaneceram nas instituições em que se encontravam, além dos outros aspectos já suscitados. Em outras palavras, houve indícios de oportunidades de letramento emergente significativo a partir da oralidade, em casa e/ou na educação infantil, contribuindo para a constituição/ampliação da “memória discursiva” e facilitando a aprendizagem da leitura de modo a promover um letramento em LP mais instigante e sem traumas.

Dessas informações decorre que a problemática linguística e cultural resultante de transferências recorrentes não é característica do grupo. Também não foram encontradas evidências de interlíngua. Por outro lado, foi detectada a variante do português brasileiro no Japão (VPBJ) na oralidade, bem como sua relevância identitária para os alunos. Seria possível que esses aspectos linguísticos pudessem ter sido registrados no ‘gênero bilhete’ contemplado pelo Simulado ANA, favorecendo a utilização de formas híbridas características da oralidade e da escrita na interação cotidiana.

Na produção textual dos alunos, foram observadas impressões marcadamente híbridas com características da oralidade do português brasileiro, passíveis de serem encontradas também no Brasil: regras típicas do português não-padrão, como a supressão de marcas de plural redundante; hipóteses pautadas no balbuciar, resultando na troca da grafia de sons vozeados e desvozeados (e.g. *yazer* – *fazer*; *hosbital* – *hospital*); o [i] coronal antes do “s” (e.g. *aliajs* – *aliás*), hipossegmentação de acordo com o ritmo da fala (e.g. *tabom* – *tá bom*; *tenque* – *tem que*), entre outros.

A incidência de casos de autismo também não parece ser marcante no grupo, havendo apenas dois registros entre os 110 participantes. Nesses casos, as professoras atuavam como facilitadoras e promoviam uma educação inclusiva na instituição, de forma que os alunos não eram segregados da turma, ainda que requeressem uma atenção maior. Também não se subestimava seu potencial, resultando em alunos letrados e com um bom desempenho nas habilidades de leitura contempladas pelo Simulado ANA, ainda que com dificuldades de escrita por visíveis barreiras motoras.

A análise dos dados obtidos articulando as etapas de leitura e escrita pelo Simulado ANA ofereceu subsídios que apontam para o fato de não haver impeditivos para a realização de uma avaliação externa como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) por parte dos participantes. Além da viabilidade da aplicação de avaliações em larga escala nacionais para esse perfil de alunos, observa-se indicativos de que estão filiados à uma “cultura escolar” que se mostra consoante à expectativa escolar brasileira quando da vinda/retorno ao Brasil. Em vista das habilidades indicadas pela ANA, os resultados no Japão foram até certo ponto “esperados” por alunos brasileiros residentes no Brasil de acordo com a escala de proficiência ANA, com destaque para as habilidades mais desafiadoras como realizar inferências a partir da leitura de textos, compreender o sentido de palavras ou expressões em textos e estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

Os resultados representam substratos relevantes para uma futura base de dados sobre a LP no Japão e oferecem referenciais para subsidiar pesquisas futuras. Não se pode deixar de lado, no entanto, as particularidades do contexto culturalmente híbrido, como a relativa dificuldade dos alunos fazerem associações referentes ao “universo brasileiro” retratado pelos livros didáticos (e.g. conceitos como “favela”, “catadores de lixo”, geografia, história, etc.), o que talvez possa se apresentar como um desafio mais adiante, porém essa questão requer uma pesquisa à parte.

O papel da escola é fundamental para representações social e culturalmente construídas nas interações sociais, um dos elementos-chave para propiciar práticas letradas significativas. Em vista das análises apresentadas, foi possível ter uma dimensão mais clara dos reveses para o desenvolvimento linguístico, afetivo-cognitivo e social decorrente das frequentes transferências entre instituições brasileiras e japonesas: o “não-dito” pode ter um impacto gritante. Parece-nos particularmente instigante a possibilidade de a investigação ter trazido à tona evidências passíveis de análises mais concretas no tocante a esses aspectos.

A proposta do ‘gênero bilhete’, por seu caráter fluido, permitiu trazer à tona outros gêneros pertencentes à mesma esfera discursiva com representações, funções e usos diversos da língua portuguesa, extremamente ricos do ponto de vista linguístico-discursivo, em que os alunos se valeram de recursos muito bem elaborados e inusitados conforme observamos nos ‘bilhetes’ de agenda ou caderno de anotação escolar; nas “cartinhas” para os colegas doentes, nas ‘mensagens’ com indícios de argumentação, reveladoras de características do contexto em que se encontravam. A proposta escrita suscitou a emergência de atores sociais concebidos de formas diversas pelos alunos: “responsável por Lucas”, “professora”, “o aluno Lucas” e “o/a colega de Lucas”. Emerge a concepção de gênero enquanto formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, que, por sua própria plasticidade, não podem se reduzir a modelos estanques, nem estruturas rígidas.

Em particular, o trabalho com a representação de ‘atores sociais’ fez com que a produção escrita dos alunos fosse necessariamente inscrita em um contexto social mais amplo, que pressupõe a existência de normas, de um reconhecimento mútuo entre os participantes, de seus papéis e do quadro de interlocução. Assim, foi possível acessar as “traduções” singulares das regras sociais, a ciência de um acordo tácito, inseparável da atividade verbal, efetivadas por meio de escolhas deliberadas e criteriosas em meio à vasta gama interdiscursiva apropriada nas interações sociais ao longo de sua vida e experiência, em suas diversas formas, conteúdos e valores expressos – ou seja, sua memória discursiva.

Chamaram-nos a atenção as diversas formas encontradas para “proteger Lucas” e as justificativas para que ele não comparecesse no dia da prova, levando muitos alunos a se esquecerem de “remarcar a prova”. Esse é um dado valioso porque provavelmente dialoga com as experiências vividas pelos alunos, de forma a atribuir maior relevância para determinadas informações em vez de outras, passando pelo filtro das emoções, que parece nortear de diferentes modos as possíveis direções interpretativas.

Nesse sentido, os ‘textos espontâneos’ tiveram um importante papel como representativos da atividade dos sujeitos na relação que continuamente estabelecem com a linguagem, e tal comando levou alguns alunos a manipularem a modalidade escrita com desembaraço, pautados em seu conhecimento da oralidade: a primazia dada à interlocução, resultou em um efeito de planejamento e verbalização linguística de forma “simultânea”, no momento da interação, sem muita preocupação com marcas gráficas, como pontuação no

corpo do texto, somente para finalização. Mesmo assim, este não se configurou como uma problemática, nem questões relativas à segmentação, acentuação e regras ortográficas.

Alunos mais proficientes na escrita se valeram desse conhecimento para se alicerçarem em um “porto seguro”: um gênero discursivo (narrativa) com o qual tinham mais familiaridade, como uma saída estratégica para driblar suas inseguranças em relação ao que “seria esperado” - e não conhecido - de um ‘bilhete para a professora’. Essa proficiência também se refletiu nos recursos verbais e não-verbais empregados para imprimir maior efeito de verossimilhança, portanto, atribuindo maior densidade aos textos, flagrando determinadas preocupações com aspectos formais e semânticos no trabalho com a linguagem e revelando aspectos fundamentais de sua microgênese.

As produções não estão engessadas em uma “perfeição fictícia” como a da “cartilha” (e.g. “A casa é amarela”; “A casa é do João”) e são motivadas pelo conteúdo ideacional e interacional para elaborar efeitos de sentido específicos com seus interlocutores/co-enunciadores. Faz-se premente, portanto, desconstruir qualquer pressuposto de que o alunado residente no Japão esteja “em desvantagem” em relação aos alunos no Brasil. A sombra desse preconceito, quando incrustado nos próprios alunos por um longo período, pode ser um dos fatores que levam à desmotivação da continuidade dos estudos e não condiz de forma alguma com os dados e as análises apresentados neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete. Regionalismo linguístico e a contradição da alfabetização no intervalo. *Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*, São Paulo, ago., 1983, p.13-18.

_____. Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização. *Boletim da ABRALIN*, [s.l.], n.7, abr. 1986, p.29-36.

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997.

AGRESTI, Alan. *Categorical Data Analysis*. 2ª Ed. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc, 2002.

ALAVARSE, OCIMAR MUNHOZ. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. *Revista Educação*. Dez.2013.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. Trabalho enviado no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Zaragoza: Espanha. 14 a 17 de novembro de 2012.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: PUCPR, Champagnat, v.17, n.54, 2017.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; LEME, Luciana França. Avaliações externas e qualidade do ensino: desafios para os conhecimentos dos professores. [2013].

ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio. *Nova Escola*. 01 fev.2013. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em:03 mar.2018.

ASARI, Alice Yatiyo; TOMITA, Luzia Mitiko Saito. Migrações internacionais para o Japão e a formação escolar dos filhos de dekassegus. Maringá - Paraná-Brasil. *Geografia*, Londrina, v. 9, n.1, p. 51-59, jan./jun. 2000.

AUTHIEZ-REVOUZ, Jaqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan./mar. 2011.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. [1952-1953]. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Juliana F. de. *Análise Psicológica do Perfil de Crianças e Pais Brasileiros no Japão*. Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo voltado aos

dekasseguis e seus descendentes que retornam ao Brasil. Unesp/Jica, 2014. Disponível em: < http://wwwt.suac.ac.jp/~ikegami/pdf/fice/141206_fice09_juliana_p.pdf>. Acesso em: 23 fev.2018.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz (eds.). *Situated literacies: Reading and Writing in context*. London, New York: Routledge, 2000, p.7-15.

BATHIA, Vijay. Genre analysis today. *Revue belge de philologie et d'histoire*. [s.l.], tome 75, fasc. 3, 1997, p. 629-652.

BAZERMAN, Charles. *Social forms as habitats for actions*. Santa Barbara, University of California: Mimeo, 1994.

BELTRÃO, Kaizô I.; SUGAHARA, Sonoe. Permanente temporário: decasséguis brasileiros no Japão. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. São Paulo, v. 23, n.1, p.61-85, jan./jun., 2006.

BENJAMIN, Gail R. *Japanese Lessons: a year in a Japanese school through the eyes of an American Anthropologist and her children*. NYU Press, 1998.

BETTS, Robert J. Education Japanese Brazilian Children in Japan: A Qualitative Study. *Tokiwa International Studies Review*. 2013, n. 17, p.103-116.

BHABHA, Homi. (1998) *O local da cultura*. 4ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BONAMINO, Alice C.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, S.P., v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004, p.28.

BOSSY, Steve. *Academic pressure and impact on Japanese students*. Master of Arts (Faculty of Education). McGill University, Montreal, Canada, 1996.

BRAIT, Beth. Importância e necessidade da obra “O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica”. In: MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradução Ekaterina Vólkova Américo, Sheila Camargo Grillo, São Paulo: Contexto, 2012, p.11-18.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº11/1999. Estabelecimento de Normas para Escolas Brasileiras Sediadas no Exterior. 07jul.1999.

_____. Parecer CNE/CEB nº12/2000. Certificados expedidos pelo CETEBAN, no Japão. 05 jun. 2000.

_____. Parecer CNE/CEB nº19/2002. Consulta tendo em vista o Parecer CEB 11/99. 07 mai.2002.

_____. Parecer CNE/CEB nº25/2003. Funcionamento de Escolas para Brasileiros no Japão. *Diário Oficial da União*. 04 jun.2003a.

_____. Parecer CNE/CEB nº34/2003. Retificação do Parecer CNE/CEB 25/2003, que trata do Funcionamento de Escolas para Brasileiros no Japão. *Diário Oficial da União*. nov. 2003b.

_____. Resolução CNE/CEB nº2/2004. Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão. *Diário Oficial da União*. 17 fev. 2004a.

_____. Diário Oficial da União. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica Resolução nº 2, de 17 de fevereiro de 2004b.

_____. Ministério da Educação. *MEC discute situação de estudantes no Japão*. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*. Brasília, out. 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. 5ªed. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação Edição Câmaras, 2010a.

_____. Ministério da Educação. *Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa*. [S.l.]: Fundação Carlos Chagas, BID, 2010b.

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação. *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental*. Brasília, dez.2012b.

_____. Ministério da Educação. *Avaliação Nacional da Alfabetização ANA – Documento Básico*, Brasília, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. 2014b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil – Matrizes de Referência*, Brasília, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional de Alfabetização – Edição 2013 e 2014*. Brasília, set. 2015b.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Consulado-Geral do Brasil em Nagoia. *Reunião de Tradutores: Autismo*. Informação verbal. 18 jun.2016.

_____. Ministério das Relações Exteriores. *Documentos Finais da V Conferência Brasileiros no Mundo*. 18 mar. 2017a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional de Alfabetização – Edição 2016*. Brasília, out. 2017b.

_____. Ministério do Turismo. *Brasil tem 1,5 milhão de cidadãos de origem japonesa*. 2017c.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional. *Comunidades Brasileiras no Japão – Desafios: Educação e Trabalho*. 8 nov. 2017d.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Embaixada do Brasil em Tóquio. *Escolas Homologadas*. 2018.

BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. 'O que é preciso saber para ler'. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p.131-162

_____. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

CALLEGARI, Cesar. Notas sobre a Questão Educacional das Comunidades de Brasileiros no Exterior. A Atuação Governamental e seus Desafios. *1ª Conferência "Brasileiros no Mundo"*. Brasília, 2009, p.173-186.

CAMPOS, Lorraine Vilela; TANCREDI, Silvia. Brasileiros explicam como usar o Enem para estudar em Portugal. *Brasil Escola: Enem*. 19 mai. 2016. Disponível em:<<http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/brasileiros-enem-estudar-portugal/335079.html>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; ABUCHAIM, Beatriz. Porque não se deve aceitar a meta de todas as crianças alfabetizadas aos 6 anos ao final da vigência do II PNE? [2013?]. Observatório do PNE. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao/saiba-mais/porque-nao-se-deve-aceitar-a-meta-de-todas-as-criancas-alfabetizadas-aos-6-anos-ao-final-da-vigencia-do-ii-pne>>. Acesso em:19mar.2018.

CANAGARAJAH, Suresh A. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.

_____. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. 4.ed. São Paulo: Edusp. 4.ed., 2003.

CARVALHO, Rosita Éder. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação. *Revista da Educação Especial*. MEC/SEESP. Out. 2005.

CASTELLS, Manuel. Internet e Sociedade em Rede. *Por uma outra comunicação*, 1999.

CASTRO, M. H. G. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. de (Org.). O Brasil tem jeito?: v. 2: educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A*, v. 15, n. especial, p.385-417, 1999.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

- COIRIER, Pierre et al. Le traitement cognitif du texte argumentatif: Recherches en production et en compréhension. *Archives de Psychologie*, 1990, 58, 315-348.
- COLELLO, Silvia M. G. O papel do desenho na escrita infantil. *A escola que (não) ensina a escrever*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2012, p.192-219.
- CONOVER, William. J. *Practical Nonparametric Statistics*. 3ª ed., Danvers: John Wiley & Sons. 1999.
- CORACINI, Maria José. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.149-161.
- CORDER, Stephen P. A role for the mother tongue. In: GASS, Susan M.; SELINKER, Larry (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1992.
- COSTA, Marco Antonio F.; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. *Metodologia da Pesquisa: Conceitos e Técnicas*. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- COQUIN, Danièle. & COIRIER, Pierre. The discursive structures of argumentation: Effects of the type of referential space. *European Journal of Psychology of Education*, 1992, vol. 7, n.3, 219-229.
- CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CULIOLI, Antoine. La communication verbale. In: *L'Homme et les Autres. L'Encyclopédie des Sciences de l'Homme*. Ed. Grange-Matellère, Paris, p.65-73, 1967.
- DE KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier. *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- DE LEMOS, Cláudia T.G. Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *D.E.L.T.A.*, v.2, n.2, 1986, p.231-248.
- _____. Prefácio. In: KATO, Mary (ed.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988, p.9-14.
- _____. Uma abordagem socioconstrutivista da aquisição de linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*, Pará: CEAAL/PUC-RS, 1989, p.61-76.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- DOURADO, Luis Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: MEC/INEP, 2007.
- EHARA, Hiromi. Burajiru ni okeru nikkeijin jidou seito no saitekiou jiyoukyou – gakkou to kateini okeru chousa kekka kara. MURATA, Yokuo. Zainichi burajirujin ·perujin kikoku jidou seito no tekiou jyoukyou – ibunkakankyoiku no shiten ni yoru bunseki. Kagaku kenkyu hi josei

kin kenkyu seika hokokusho. 2000, p.51-66. (Condições de adaptação de alunos nikkeis no Brasil – resultados de pesquisa na escola e na família. In: MURATA, Yukuo (org.). *Condições de adaptação de alunos brasileiros e peruanos que retornaram – análises do ponto de vista da educação intercultural*. Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia do Japão (1998-1999), 2000, p.51-66).

ESCOLAS Brasileiras no Japão. *Job Net Japan*. 12 jul.2017. Disponível em:< <http://www.jobnetjapan.jp/escolas-brasileiras-no-japao/>>. Acesso em: 25 fev.2018.

ESPÉRET, E. et al. L'implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel. *Argumentation*, 1987, 1, 155-174.

FALICOV, Celia J. Working with Transnational Immigrants: Expanding Meanings of Family, Community, and Culture. *Family Process*. Vol. 46, No. 2, 2007.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora, 2004.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p.347-372.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FERREIRO, Emilia. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; SIRO, Ana. *Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária com crianças*. São Paulo: Ática, 2010.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FISHMAN, Joshua A. 300-plus years of Heritage Language Education in the United States. IN: PEYTON, Joy K.; RANARD, Donald A.; MCGINNIS, Scott (eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washinton, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001, p.145-166.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O Conceito 'Língua de Herança' na Perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, v.8, n.3, ago./dez. 2014.

FOTO de uma plataforma de trem no Japão. Disponível em: < <https://minajp.com/mask-941>>. Acesso em:20jun.2018.

FOWLER JR., Floyd. *Pesquisa de Levantamento*. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MÜLLER, Ana L.; POSSENTI, Sírio. (org.) *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (1ª publicação do artigo. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-SEE/CENP,1987).

FUJII, Miho; EUN-HYE, Son. Acceptance and Guidance of Foreign Students in Japanese Elementary Schools: Focusing on the Understanding and Attitude of Classroom Teachers at U City Elementary Schools. *Kumamoto Daigaku Kyoiku Gakubu Kiyo*, v. 64, p.105-112, oct.2011.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: an introductory course*. Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1994.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GLOBO PLAY. Bom dia Brasil. *Mais da metade dos alunos do fundamental não consegue nota mínima em matérias básicas*. 16 mar.2018. vídeo. Disponível em:< <https://globoplay.globo.com/v/6583639/>>. Acesso em:19 mar.2018.

GOLDER, Caroline. & COIRIER, Pierre. The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 1996, 10, 271-282.

GOMES NETO, João Batista, ROSENBERG, Lia. *Indicadores de Qualidade do Ensino e seu Papel no Sistema Nacional de Avaliação*. Em Aberto, Brasília, 1995.

GRILLO, Sheila V.C.; FERRAZ, Flávia S.M. A divulgação científica: uma abordagem dialógica do enunciado. In: GIL, Beatriz D.; CARDOSO, Elis A.; CONDÉ, Valéria G. *Modelos de Análise Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HAINO, Sumiko. A Study on Functions of a Brazilian School: The Case of School N. *CRIE Review of International Education*, v.2, 2005, p.20-36.

_____. O recurso linguístico da segunda geração de brasileiros na sociedade japonesa. *Portuguese Language Journal*, v.9, oct. 2015, p.1-23.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.103-133.

HAMADA, Kunisuke. Burajirujin gakkou no jidou seitou to hogosha no ishiki. *Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers*, v.25, mar. 2008, p.137-158 (As opiniões dos alunos que frequentam escolas brasileiras e de seus responsáveis. *Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers*, v.25, mar. 2008, p.137-158.)

HATANO, Lilian Terumi. Japanese “pull out” classes: a new “community of practice” for the newcomers in Japan public schools. *Journal of Language and Culture*. Osaka University, v.8, 1999.

_____. What’s in a name? The Case of Brazilian Children in Japanese Public Schools. *Osaka University Journal of Language and Culture*, v.10, p.37-58, 2001.

_____. Foreign and Ethnic Schools, a Matter of Social Justice: the case of Brazilian schools in Japan. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, v.19, n.4, 2008, p.61-71.

_____. A educação de crianças brasileiras no Japão – desafios para os próximos 10 anos. *20 anos dos Brasileiros no Japão*. Fundação Alexandre de Gusmão, Brasília, 2010, p.41-49.

_____. Tomada de Decisões. *Revista Alternativa*, jun. 2016.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J: Ablex, 1982, p. 91-117.

_____. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HINATA, Noemia. *Além das Palavras: um aspecto do choque cultural entre brasileiros e japoneses*. Tokyo: Zaidan houjin kokusai bunka kouryu jigyou zaidan, 1995.

HIRAGANA Chart. *Deviant Art*. 2018. Disponível em: <<https://hwangje.deviantart.com/art/hiragana-chart-54781409>>. Acesso em: 26 mar.2018.

HODA, Reiko; KAKIGI, Shizue; KIMURA, Shiho. Immigration Settlement and Future Directions of Disability Policy for Foreign Residents in Japan: from Analysis of Nikkei Brazilians' Lives. *Journal of Comprehensive Welfare Sciences*. v.6, p.47-59, mar.2015.

HORNBERGER, Nancy H. Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: an Ecological Approach. *Language Policy*, v.1, p.27-51, 2002.

_____. (Ed.). *Continua of Biliteracy: an Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.

_____. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v.7, Issues 2&3, p.155-171, 2004.

HORNBERGER, Nancy H.; SKILTON-SILVESTER, Ellen. Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, v.14, n.2, p.96-122, 2000.

IKUTA, Yuko. Types of Problems in L1 and L2 Writing by Young Brazilian Learners of Japanese as a Second Language: Evidence of the Double-Limited Phenomenon. *Bogo, Keishougo, Bairingararu Kyoiku (MHB) Kenkyu*, v.3, mar.2007, p.7-26.

ISHI, Ângelo. Reflexões sobre os 20 anos do movimento “dekassegui” – a perspectiva de um brasileiro radicado no Japão. *20 anos dos Brasileiros no Japão*. Fundação Alexandre de Gusmão, Brasília, 2010, p. 11-20.

ISHIKAWA, Eunice Akemi. Education of Children Who Returned to Brazil from Japan. *Shizuoka University of Art and Culture Bulletin*, v.11, 2010, p.11-15.

_____. Transnational Migration Between Brazil and Japan Implication on Brazilian Children's Education. *Shizuoka University of Art and Culture Bulletin*, v.15, p.1-8, 2014.

ITAKURA, Takeo. “Educação é por toda vida. Sem ação, nada acontece”. *Alternativa Online*. 20 dez. 2014. Disponível em:< <http://www.alternativa.co.jp/Blog/View/41/602/Educacao-e-por-toda-a-vida-Sem-acao-nada-acontece>>. Acesso em: 30 mar.2016.

ITO, Etsuko; TOMINAGA, Yuka. Identity and Future-Path Choices of High School Japanese-Brazilian Students: Comparative Study of Special-Feature Japanese High School and

Brazilian High Schools in Japan. *Bulletin of Kyoto University of Education*, n.119, p.179-194, sep.2011.

IV FORUM de Educação – Brasil/Japão – Shiga 2015. *Connexion Tokyo*. 3 abr.2015. Disponível em:< <http://connexion.tokyo/iv-forum-de-educacao-brasiljapao-shiga-2015/>>. Acesso em:03mar.2018.

IWAMOTO, Hiromi. The Development of Brazilian Schools and the Education of Brazilian Children in Japan: With Special Reference to Oizumi-machi, Gunma Prefecture. *Journal of New Geography Research Society*, vol.54, n.3, dec.2006.

IZAWA, Sayaka. *O percurso escolar dos filhos de decasségus brasileiros retornados*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Romaji no Tsuzurikata*. 2009a. Disponível em:< http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k19541209001/k19541209001.html>. Acesso em: 21fev.2018.

_____. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Gakunenbetsu kanji haitohyo*. 2009b. Disponível em: < http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm>. Acesso em: 23 fev.2018.

_____. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Gakko keito-zu to gakko tokei*. 2016. Disponível em:<http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/syogaikoku/1379305.htm>. Acesso em 14 dez. 2016.

JAPÃO: policiais aprendem português para lidar com brasileiros. BBC Brasil. 2 jun. 2015. Disponível em:< Disponível em:< <http://noticias.terra.com.br/brasil/policiais-aprendem-portugues-para-enfrentar-criminalidade-brasileira-no-japao,15da2273b19502f707f6e9d3896e79eb3panRCRD.html>>. Acesso em: 14.mar.2016.

JUBRAN, Clélia C. A. S. Introdução: A perspectiva textual-interativa. In: JUBRAN, Clélia C. A. S.; KOCH, Ingedore G. V. (orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, v.1. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006, p.27-36.

KATAKANA Chart. *Deviant Art*. 2018. Disponível em:<<https://hwangje.deviantart.com/art/katakana-chart-57890721>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

KELLEHER, Ann. Who is a heritage language learner? *Heritage Languages in America*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. In: KISHIMOTO, Tizuko. (org.) *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Brasília: MEC -TV ESCOLA/ Salto para o Futuro, boletim, n.12, junho, 2013, p.27-40.

KISHIMOTO, Tizuko M. et al. Jogo e Letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p.191-210, jan./abr. 2011.

KITAKA, Louise George. *Juku: an unnecessary evil or vital steppingstone to success? The Japan Times*. mar. 2013. Disponível em:<

<https://www.japantimes.co.jp/community/2013/03/05/issues/juku-an-unnecessary-evil-or-vital-steppingstone-to-success/>>. Acesso em: 25 fev.2018.

KLEIMAN, Angela (org.). (1995). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista Investigações*, v.21, n.2, 2008, p.99-114.

_____. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia C. A. S.; KOCH, Ingedore G. V. (orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, v.1. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006, p.39-46.

KOJIMA, Akira. Kokkyou koeru idouto shinrokeisei – tainichi keiken wo motsu burajirujin seinen no seikatsubunseki kara. Chiiki Gakuron shu. Tottori Daigaku Chiiki Gakubu Kiyou. (7)2, p.253-283, 2010. (Estudo sobre escolhas de carreiras transnacionais de jovens nipo-brasileiros. *Jornal de Estudos Regionais da Universidade de Tottori*, v.7, n.2, p.253-283, 2010.)

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KUMON. *Ofuro de resun - ichinensei no kanji no hyou*. Kumon Shuppan, 2015. (em japonês). Disponível em: <<http://kumonshuppan.com/stationery/stationery-syousai/?code=54299>>. Acesso em: 26 mar.2018.

LAFER, Celso. 120 Anos de Brasil e Japão. *O Estado de São Paulo*. 20 set. 2015.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Longman, 1991.

LEITÃO, Selma; ALMEIDA, Eliana G. da S. A produção de contra-argumentos na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000, v.13, n.3, p.351-361.

LOPÉZ, Jacqueline. How do community-based heritage language programs and two-way immersion programs compare? IN: PEYTON, Joy Kreef. *Frequently Asked Questions about Heritage Language in the United States*. Washinton, DC: Center for Applied Linguistics, v.1, jun.2008, p.15-17.

MAHER, Terezinha Machado. Do Casulo ao Movimento: a Suspensão das Certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.67-96, 2007.

MAIA, Irla. Escolas Brasileiras no Japão são reconhecidas. *CM Consultoria*. Brasília. 21jan.2004. Disponível em:<http://www.cmconsultoria.com.br/novo/iframe/ver_artigo.php?fonte=cm_news&codigo=8720>. Acesso em: 27 fev.2018.

MAINGUENEAU, Dominique. *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1984.

MANNING, Julian. Creating Space and the Performance of Cultural Identity: A Study of Brazilian Migrants in Japan. *Nihondaigaku Geijutsugakubu Kiyou*, v.41, p. 37-70, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, P.15-28.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006a, p.23-50.

_____. Repetição. In: JUBRAN, Clélia A. S.; KOCH, Ingedore G. V. (orgs.). *Gramática do português falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006b, p.219-254.

_____. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. 'Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura?'. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MATA, Lourdes. *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto, 2006.

MATSUKI, Eduardo. Ministro da Educação classifica resultado do ANA como "preocupante". *Notícias- UOL Educação*. 17set.2015. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ministro-da-educacao-classifica-resultado-da-ana-como-preocupante.htm>>. Acesso em: 27 out.2016.

MEDVIÉDEV, Pável N. *O método formal nos estudos literários. Introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2010.

METAS do PNE. TV Senado. 12 set. 2017, vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=th-n7-iYg-E>>. Acesso em: 19 mar.2018.

MITSUNAGA, Norito; TABUCHI, Isoo. How do Brazilian Children Transform Their Identities – Through an Observation of Their Re-Adaptations into Brazilian Life. Bulletin Nara University of Education. *Culture and Society*. v.51, n.1, abr., 2002.

MIZUMURA, Cristina Miyuki Sato. *Mulheres no jornalismo nipo-brasileiro: Discurso, identidade e trajetórias de vida de jornalistas*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2011.

MIZUNO, Kaoru; TAKAHATA, Sachi. The Brazilian Children From Viewpoint of Japanese Language Teachers. *International Relations and Research on Compared Culture*, v.14, n.2, mar.,2016.

MORALES, Leiko Matsubara. *Cem anos de Imigração Japonesa no Brasil: o Japonês como Língua Estrangeira*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NAKAGAWA, Kyoko Yanagida. *Crianças envolvidas no movimento de kassegui*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *Crianças e adolescentes brasileiros no Japão: Províncias de Aichi e Shizuoka*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, 2005.

_____. Crianças retornadas ou vindas do Japão: desafios e propostas. *Descubra Nikkei – Os imigrantes japoneses e seus descendentes*. 21 out. 2008. Disponível em: <<http://www.discovernikkei.org/pt/journal/2008/10/21/multiplas-identidades/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro. (Coord.). *Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional*, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), p. 89-97, 1998.

NII, Kimiko; YURURI, Makoto. Vocabulary Acquisition of Foreign Children in Japan: Comparative Analysis among Different Educational Environments. *The Journal of the Organization for the Creation and Development of Education*, v. 5, p.123-131, mar.2015.

NOMOTO, Hiroyuki. Brazilian Migrant Workers' Children in Japan and the Challenges for Response to their Educational Needs – a Case Study of Paulo Freire Community School. *The Journal of Social Sciences and Humanities- Education*, v. 42, p.123-143, mar.2007.

NOTA Explicativa. Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, 2013.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ODA, Tamaki. Maintaining and Developing Minority Language Students' Mother Tongues in the Educational Environment with the Help of the Students' Mothers: Results of a class based on the 'inter development and learning model of academic learning, the first language and the second language'. *Gengo Bunka to Nihongo Kyoiku*, v. 34, p.1-10, dec. 2007.

OECD. *PISA 2015. Results in Focus*. Organization for Economic Co-operation and Development. 2015.

OKAMURA, Kayo. The use of social support in coping with difficulties: Focusing on resources and functions of Japanese Brazilian students' social support. *Ningen Bunka Sousei Kagaku Rongi*, v.14, p.37-45, 2011.

OKAMURA, Laura Keiko. *Delinquência juvenil: filhos de trabalhadores brasileiros no Japão*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; CATANI, Afrânio Mendes (org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p.77-94, 2000.

OLIVEIRA, Ana Paula M de. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; SILVA, Luiz Carlos Faria da. *Para que servem os testes de alfabetização?*. Ensaio. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 19, p. 827-840, 2011.

OLIVEIRA, Marta K.de.; REGO, Teresa C. Vygostky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003, p.13-34.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental. XXIII Simpósio Anpae. 2007, p.1-13. Disponível em <http://anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf>. Acesso em: 18fev.2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.) *Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAES-SOUSA, R.; VAITSMAN, J. Síntese das pesquisas de avaliação de programas sociais do MDS. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate, n.5, p.1-133. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2007.

PAHL, Kate.; ROWSELL, Jennifer (eds.). *Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PAIVA, Bianca. Amazonas tem primeira escola pública bilíngue de japonês e português. EBC Agência Brasil. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/amazonas-tem-primeira-escola-bilingue-de-japones-e-portugues>>. Acesso em: 24 fev.2018.

PEIXOTO Cláudia; LARRUBIA, Leonardo; CHEN, Yangyang. *Relatório de Análise Estatística sobre o Projeto: “Manutenção da Língua Portuguesa no Japão - Investigação sobre Contexto Educacional e Cultural de Crianças Brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental”*. São Paulo, IME – USP (RAE-CEA-17P21), 2017.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. *Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e sua função*. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Brasília, DF, 2015.

PERUCHI, Ingrid & CORACINI, Maria José. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argo/Unicamp, 2003, p.363-385.

PEYTON, Joy Kreeft (ed.). *Frequently asked questions about Heritage Languages in the United States – Heritage Languages in America*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, v.1, jun.2008.

PIKE, Roberta. *Japanese Education: Selective Bibliography of Psychosocial Aspects*. Jain Publishing Company, 2007.

PILATI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, 1994.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 259-290.

PINTO, Ana Estela de Sousa. *Marcela Temer visitou escola no Japão, mas problemas persistem*. Folha de São Paulo - Mundo. 25 jun.2017. Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/06/1895793-marcela-temer-visitou-escola-no-japao-mas-problemas-nao-foram-atacados.shtml>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

_____. Pesquisa vai investigar alto índice de autismo no Japão. *Folha de São Paulo*. 02 ago.2017b. Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/08/1906279-pesquisa-vai-investigar-alto-indice-de-brasileiros-autistas-no-japao.shtml>>. Acesso em: 23 fev.2018.

PLANO Nacional de Educação completa três anos com apenas 20% das metas cumpridas. Agência Brasil. 22 jun. 2017. Disponível em:< <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/plano-nacional-de-educacao-completa-tres-anos-com-apenas-20-das-metas>>. Acesso em 22 abr.2018.

POSSENTI, Sírio. Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.91-108, jan./jun. 2000.

_____. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.1, jan./jun., 2002, p.105-124.

PROJETO Kaeru. Jornal JP Sim. Mesa redonda e Oficina [arquivo pessoal]. Oizumi, Gunma. 2015.

PROVÍNCIA DE AICHI; ONG TORCIDA. *Abrindo Caminhos ao Futuro – Voltado a Crianças com Vínculo no Exterior*. março, 2012.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. • Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 36, n. 02, p. 631-643, maio/ago, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>.

RATIER, Rodrigo et al. *Revista Nova Escola*. O desafio das escolas brasileiras com imigrantes estrangeiros. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/1534/odesafio-dasescolasbrasileirascomalunosimigrantes>>, set.2010.

RESSTEL, Cizina Célia; JUSTO, José Sterza; OKAMOTO, Mary Yoko. Filhos de decasségus: desafios e dificuldades no retorno ao Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, 18(3), p.490-503, set. 2015.

ROJO, Roxane H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.121-171.

_____. Letramento Escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*. Campinas, SP: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, jul., 2000.

_____. Conceitos não-valorizados de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005, p. 65-89.

ROULET, Eddy et al. (org.) *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang, 1985.

ROUSSEY, Jean. & GOMBERT, Anne. (1996). *Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids*. *Argumentation*, 2, 283-300.

ROSSINI, Rosa Ester. O Brasil no Japão: a conquista do espaço dos nikkeis do Brasil no Japão. In: *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, ABEP, Caxambu, MG. set.2004, p.1-11.

SAKAGUCHI, Noemia F. Escrita espontânea na alfabetização em português de crianças coreanas: contribuições do letramento digital. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 38(2):171-182, maio-ago, 2009.

_____. *Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira: as histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

_____. Reflexões sobre oralidade em contexto bidialetal: o uso da língua portuguesa falada por crianças brasileiras no Japão. *Japan Foundation São Paulo – Artigos*. São Paulo: Fundação Japão, out. 2017. Disponível em:< http://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2017/10/TEXT0_Noemia_Sakaguchi_v4.pdf>. Acesso em: 03 out.2017.

SAMUEL Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, v. 9, n. 19, p. 219-242, 1989.

SASAKI, Elisa M. Dekasseguis: Trabalhadores Migrantes Nipo-Brasileiros no Japão. *Núcleo de Estudos de População*, Campinas: Unicamp, 2000.

_____. A imigração para o Japão. *Estudos Avançados*, v.20, n.57, 2006, p.99-117.

_____. Brasileiros no Japão. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *1ª Conferência sobre Comunidades Brasileiras no Exterior*. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, p.427-446.

SASAKI, Michiko. Problems and Perspectives of the Education of Linguistic Minority Children: Studies of Deaf Children and Japanese Brazilian Children in Japan. *The Journal of J.F. Oberlin University –Studies in Language and Culture*, 4th issue. mar.2013, p.17-27.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCINTO, Leonard. F. M. *Written language and psychological development*. Orlando: Academic Press, 1986.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Armed, 2000.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, Neide Luiza de.; RIOLFI, Cláudia Rosa; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea (orgs.). *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.92, n. 230, p. 148-164, jan-abr. 2011a

_____. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011b.

_____. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013a, p. 85-109

_____. Brincar com linguagens na Educação Infantil: espaço-tempo para falar, ouvir, cantar, representar, desenhar, ler e escrever. In: KISHIMOTO, T. (Org.) *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Brasília: MEC- TV ESCOLA / Salto para o Futuro, boletim nº 12, junho 2013b, p. 27-40

_____. *Magia / Arte & Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP (tese de Livre Docência), 2015.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea; BEZERRA, Gema. Formação preliminar, inicial e continuada de professores de linguagem da educação infantil ao ensino fundamental: o contexto de inserção das atividades linguísticas e epilinguísticas. In: CASTELLAR, S. M. V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Org.) *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: formação docente, inovação e aprendizagem significativa*. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2016 p. 173-219.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea; RODRIGUES, Lívia de Araújo Donnini. Formação de Professores Indígenas: desafios e percursos. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Educação Escolar em Contexto Bilíngue Intercultural: língua indígenas e língua portuguesa – Guarani, Kaingang, Krenak, Terena e Tupi-Guarani*. São Paulo, 2010, p. 6-19.

SENA, Galeno et al. Helping Brazilian People Living in Japan: Towards a Joint Proposal. *Report on Multimedia Education*, v. 50, p.60-62, mar. 2004.

SHUMAN, Amy. Collaborative writing: appropriating power or reproducing authority? In: STREET, Brian (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.247-271.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: SIGNORINI, Inês (org.). (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006a, p. 97-134.

_____. (org.). *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006b.

SILVA, Ademar da. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças : 1ª série do primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

SILVA, Andréia F. *Jornalismo brasileiro do outro lado do mundo*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Jane Q. G. *Um estudo sobre carta pessoal: das práticas comunicativas às marcas de interatividade na escrita do texto*. Tese (Doutorado em Linguística). Belo Horizonte, FALE/UFGM, 2002.

SILVA, Josiane T. F. Alfabetização, letramento e leitura: uma análise da matriz de referência para avaliação do PAEBES-Alfa. 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/JosianeToledoFerreiraSilva_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 31 mar.2018.

SIMULADO para monitoramento de aprendizagem: ANA Avaliação Nacional de Alfabetização – Língua Portuguesa. Editora Moderna. [2015].

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1981.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, p.5-17, 2004.

_____. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. *Alfabetização e letramento na educação infantil*. Pátio: Educação Infantil, v. 6, n. 20, 2006b.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Sandra Záquia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 53-59, 2010.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

SUGIOKA, Masanori. Relationship between Career Decisions and School Adjustment of Japanese-Brazilian Parents and Their Children Living in Japan: Comparative Study of Three Schools in Two Regions. *Bulletin of the Graduate School of Education Hiroshima University*, v.3, n.56, p.263-272, oct.2007.

SUMIKO, Haino. O recurso linguístico da segunda geração de brasileiros na sociedade japonesa. *Portuguese Language Journal*. v.9, oct. 2015, p. 1-23.

SUZUKI, Maria Emiko. *O japonês em Situação de Pseudo-Imersão: o Uso dos Pronomes Pessoais*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

TAJIRI, Nobuko; TSUJIKAWA, Masato. Research on Psychological Support for Students with a Multicultural Background: Taken from Narratives made by a Japanese-Brazilian Student Born in Brazil. *Journal of School Education*, v.25, p.55-62, 2013.

TAMAKI, Matsuo; SAKAMOTO, Fumiko. The Educational Conditions of Foreign Children in Tochigi Prefecture: Focusing on the Brazilian and Peruvian Cases. *Journal of the Faculty of International Studies*, Utsunomiya University, v.22, p.87-96, oct.2006.

TANAKA, Edna. *A volta dos filhos de decasségus Brasil: escolarização, dificuldades e superação*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TERRA, Márcia R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *D.E.L.T.A.*, 29:1, 2013, p.29-58.

TERZI, Sylvia Bueno. (1995). A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.

TÍLIO, Rogério Casanovas. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. In: *The ESPECIALIST* (PUC/SP), v.31, n.2, p.167-192, 2010 Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/491/showToc>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

TOBACE, Ewerton. Shiga: fórum vai abordar educação e inclusão social de brasileiros no Japão. *Alternativa Online*. 09 abr. 2015. Disponível em: <http://www.alternativa.co.jp/Noticia/View/43113/Shiga-forum-vai-abordar-educacao-e-inclusao-social-de-brasileiros-no-Japao>. Acesso em: 30 mar. 2016.

TRONCOSO, Carlos Rico. The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. In: TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi (eds.). *Research Materials Development in Language Learning*. London: Continuum Publishing Group, 2010.

TV SENADO. *CE - Metas do PNE - 12/09/2017*. 19 set. 2017. vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=th-n7-iYg-E>>. Acesso em: 19 mar.2018.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. More than One-Half of Children and Adolescents are not Learning Worldwide. *UNESCO Institute for Statistics*. Fact sheet n.46, sep.2017. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005. VIANNA, Heraldo Marelím. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 305-318, maio/ago. 2008.

WHITE, Merry. *O desafio educacional japonês*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.7-72.

YANO, Luciane Patrícia. *Famílias Brasileiras no Japão: Migração Transnacional, Adaptação e Estresse Aculturativo*. Porto Alegre: Poá Comunicação, 2013.

ZAPPAROLI, Zilda. M. Análise Lexical, Textual e Discursiva: uma abordagem quantiquantitativa. In: VELARDE, Manuel C.; RUIZ, Ramón G.; GUALDA, Maria V.R. (coords.). *Análisis del Discurso: Lengua, Cultura, Valores: Actas del I Congreso Internacional*. Madrid: Arco/Libros, 2006. v. 1. p. 835-852.

APÊNDICE

Questionário

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

NOME: _____

IDADE: _____

TURMA: _____

QUERIDO(A) ALUNO(A),

**LEIA AS PERGUNTAS E MARQUE COM UM X A OPÇÃO CORRETA PARA VOCÊ.
PARA AS PERGUNTAS COM (*), É POSSÍVEL TER MAIS QUE UMA RESPOSTA.**

**TAMBÉM PODE HAVER PARTES ESCRITAS, SE TIVER ALGUMA DÚVIDA,
PERGUNTE AO PROFESSOR.**

1. ONDE VOCÊ NASCEU?

- ☐ NO BRASIL.
- ☐ NO JAPÃO.
- ☐ OUTRO (ESPECIFIQUE)

2. SE VOCÊ NASCEU NO BRASIL, QUANDO VEIO MORAR NO JAPÃO?

- ☐ ENTRE 0 E 5 ANOS.
- ☐ AOS 6 ANOS.
- ☐ AOS 7 ANOS.
- ☐ AOS 8 ANOS.
- ☐ ESTA É A SEGUNDA VEZ QUE VENHO MORAR NO JAPÃO.
- ☐ ESTA É A TERCEIRA VEZ QUE VENHO MORAR NO JAPÃO.
- ☐ ESTA É A QUARTA VEZ OU MAIS QUE VENHO MORAR NO JAPÃO.

3. COM QUEM VOCÊ MORA?*

- ☐ PAI.
- ☐ MÃE.
- ☐ PADRASTO.
- ☐ MADRASTA.
- ☐ IRMÃOS.
- ☐ MEIO-IRMÃOS.
- ☐ AVÓS.
- ☐ TIOS.
- ☐ PRIMOS.

4. QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA?

- ☐ 2.
- ☐ 3.
- ☐ 4.
- ☐ 5.
- ☐ 6.
- ☐ 7 OU MAIS.

5. QUANTOS IRMÃOS OU MEIO-IRMÃOS SÃO MAIS VELHOS QUE VOCÊ?

- ☐ NENHUM.
- ☐ 1.
- ☐ 2.
- ☐ 3.
- ☐ 4.
- ☐ 5 OU MAIS.

6. QUANTOS IRMÃOS OU MEIO-IRMÃOS SÃO MAIS NOVOS QUE VOCÊ?

- ☐ NENHUM.
- ☐ 1.
- ☐ 2.
- ☐ 3.
- ☐ 4.
- ☐ 5 OU MAIS.

7. QUEM FALA EM PORTUGUÊS EM CASA?*

- ☐ TODOS.
- ☐ PAI.
- ☐ MÃE.
- ☐ PADRASTO.
- ☐ MADRASTA.
- ☐ IRMÃOS.
- ☐ MEIO-IRMÃOS.
- ☐ AVÓS.
- ☐ TIOS.
- ☐ PRIMOS.

8. COM QUEM VOCÊ FALA EM PORTUGUÊS FORA DE CASA?*

- ☐ AMIGOS NO JAPÃO.
- ☐ AMIGOS NO BRASIL.
- ☐ PROFESSORES.
- ☐ PARENTES NO BRASIL.
- ☐ PARENTES NO JAPÃO.
- ☐ VIZINHOS.
- ☐ COLEGAS DA ESCOLA.
- ☐ FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.
- ☐ ATENDENTES DE LOJAS BRASILEIRAS.
- ☐ OUTRO (ESPECIFIQUE)

9. QUAL É A LÍNGUA QUE VOCÊ MAIS USA EM CASA?

- ☐ PORTUGUÊS.
- ☐ MAIS PORTUGUÊS QUE JAPONÊS.
- ☐ PORTUGUÊS E JAPONÊS.
- ☐ MAIS JAPONÊS QUE PORTUGUÊS.
- ☐ JAPONÊS.

10. VOCÊ FOI PARA A CRECHE, ESCOLINHA, JARDIM OU PRÉ-ESCOLA?

- ☐ SIM.
- ☐ NÃO.

11. SE A RESPOSTA FOI SIM, ONDE?*

- ☐ NO BRASIL.
- ☐ NO JAPÃO, EM CRECHES E ESCOLAS BRASILEIRAS.
- ☐ NO JAPÃO, EM CRECHES E ESCOLAS JAPONESAS.
- ☐ NO JAPÃO, EM CRECHES E ESCOLAS BRASILEIRAS E JAPONESAS.
- ☐ NO BRASIL E NO JAPÃO.

12. VOCÊ SE LEMBRA DO QUE GOSTAVA DE FAZER NA CRECHE, NA ESCOLINHA, NO JARDIM OU NA PRÉ-ESCOLA?*

- ☐ BRINCAR SOZINHO(A).
- ☐ BRINCAR COM OS AMIGOS.
- ☐ PINTAR.
- ☐ DESENHAR.
- ☐ ESCREVER EM JAPONÊS.
- ☐ ESCREVER EM PORTUGUÊS.
- ☐ HORA DA LEITURA COM A PROFESSORA.
- ☐ CANTAR.
- ☐ LER LIVROS.
- ☐ DANÇAR.
- ☐ RECORTAR E COLAR.
- ☐ TOCAR INSTRUMENTOS.
- ☐ FAZER OUTRAS ATIVIDADES EM SALA.

13. VOCÊ OUVIA HISTÓRIAS PARA DORMIR QUANDO ERA MAIS NOVO?

- ☐ NÃO.
- ☐ SIM.

SE SIM, QUAIS HISTÓRIAS VOCÊ MAIS GOSTAVA?

14. VOCÊ JÁ ENTROU EM UM CAMINHÃO COM PRODUTOS BRASILEIROS?

☐ NÃO.

☐ SIM.

15. O QUE VOCÊ GOSTA OU GOSTAVA DE COMPRAR NO CAMINHÃO COM PRODUTOS BRASILEIROS?*

☐ GIBIS OU HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.

☐ DOCES.

☐ FILMES.

☐ REFRIGERANTES.

☐ BISCOITOS.

☐ SOBREMESAS.

☐ BOLOS.

☐ SALGADINHOS.

☐ OUTRO (ESPECIFIQUE)

16. VOCÊ COSTUMA FAZER COMPRAS NAS LOJAS PARA BRASILEIROS?

☐ NÃO.

☐ SIM.

17. O QUE VOCÊ OU SEUS PAIS COSTUMAM COMPRAR NAS LOJAS PARA BRASILEIROS?

- ☐ CARNE.
- ☐ PÃO.
- ☐ GIBIS OU HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.
- ☐ REVISTAS.
- ☐ JORNAIS.
- ☐ DOCES.
- ☐ SALGADOS.
- ☐ SALGADINHOS.
- ☐ SOBREMESA.
- ☐ CAFÉ.
- ☐ BISCOITOS.
- ☐ VERDURAS E LEGUMES.
- ☐ OUTRO (ESPECIFIQUE)

18. QUAL MATERIAL EM PORTUGUÊS VOCÊ SEMPRE TEM EM CASA?*

- ☐ BÍBLIA.
- ☐ REVISTAS.
- ☐ JORNAIS.
- ☐ PROPAGANDAS.
- ☐ LIVROS DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS.
- ☐ LIVROS PARA ADULTOS.
- ☐ LIVROS DE RECEITAS.
- ☐ REVISTINHAS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (EXEMPLO: TURMA DA MÔNICA, CEBOLINHA, ETC.).
- ☐ DICIONÁRIOS.
- ☐ OUTRO (ESPECIFIQUE)

19. QUAIS PROGRAMAS DE TELEVISÃO VOCÊ ASSISTIA OU ASSISTE EM PORTUGUÊS?*

- ☐ COCORICÓ.
- ☐ BACKYARDIGANS.
- ☐ O SHOW DA LUNA.
- ☐ PEPPA PIG.
- ☐ OS JOVENS TITÃS EM AÇÃO.
- ☐ APENAS UM SHOW.
- ☐ DORAEMON.
- ☐ CONAN.
- ☐ ONE PIECE.
- ☐ TURMA DA MÔNICA.
- ☐ OUTRO (ESPECIFIQUE)

20. O QUE VOCÊ APRENDEU A FAZER PRIMEIRO EM PORTUGUÊS?

- ☐ LER.
- ☐ ESCREVER.
- ☐ ESTOU APRENDENDO A LER E A ESCREVER.

21. QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA QUANDO APRENDEU A LER?

- ☐ MENOS DE 5 ANOS.
- ☐ 5 ANOS.
- ☐ 6 ANOS.
- ☐ 7 ANOS.
- ☐ 8 ANOS.
- ☐ ESTOU APRENDENDO A LER.

22. QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA QUANDO APRENDEU A ESCREVER?

- ☐ MENOS DE 5 ANOS.
- ☐ 5 ANOS.
- ☐ 6 ANOS.
- ☐ 7 ANOS.
- ☐ 8 ANOS.
- ☐ ESTOU APRENDENDO A ESCREVER.

23. ONDE VOCÊ ESTUDOU ANTES DESTA ESCOLA?

- ☐ NO BRASIL.
- ☐ NO JAPÃO, EM ESCOLA (S) JAPONESA(S).
- ☐ NO JAPÃO, EM ESCOLA(S) BRASILEIRA(S).
- ☐ NO JAPÃO, EM ESCOLAS JAPONESAS E BRASILEIRAS
- ☐ ESTUDAVA EM CASA.
- ☐ NÃO ESTUDAVA.

24. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ ESTUDOU ANTES DE ENTRAR NESTA ESCOLA?

- ☐ SEMPRE ESTUDEI NESTA ESCOLA.
- ☐ 1 ESCOLA .
- ☐ 2 ESCOLAS.
- ☐ 3 ESCOLAS.
- ☐ 4 ESCOLAS OU MAIS.

ANEXO

Simulado ANA

#EDUCAÇÃODERESULTADO

ANA

Avaliação Nacional da Alfabetização

Simulado

para monitoramento da aprendizagem

LÍNGUA PORTUGUESA Volume 1

CADERNO DO ALUNO

Nome:

Turma:

Questão-exemplo

☐ BOLO

☐ BOLA

☐ BALA

☐ BULE

Questão 1

Getty Images

☐ GATO

☐ GALO

☐ PATO

☐ RATA

Questão 2

- ☐ BARCO
- ☐ BRAÇO
- ☐ ABRAÇO
- ☐ BRANCO

Questão 3

*Venha comemorar
meus 2 aninhos!*

Dia: 2/4/2011
Às 18:00 h
Rua das Flores, nº 1
Salão de Festas

GABRIEL

Getty Images

- ☐ CONVIDAR PARA O BATIZADO DO GABRIEL.
- ☐ FAZER PROPAGANDA DE UMA LOJA INFANTIL.
- ☐ PUBLICAR A FOTO DO GABRIEL NUMA REVISTA.
- ☐ CONVIDAR PARA O ANIVERSÁRIO DO GABRIEL.

Questão 4

☐ CARRO

☐ CARO

☐ BARRO

☐ ARO

Questão 5

- ☐ TERRA
- ☐ SATURNO
- ☐ MERCÚRIO
- ☐ VÊNUS

Questão 6

Disponível em: <<http://www.nogirodacidade.com.br/2014/11/belo-jardim-inicia-campanha-de.html>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

- ☐ GRIPE.
- ☐ HEPATITE.
- ☐ POLIOMIELITE.
- ☐ DENGUE.

Questão 7

Disponível em: <<http://www.nogirodacidade.com.br/2014/11/belo-jardim-inicia-campanha-de.html>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

- ☐ SEU FILHO.
- ☐ SEU DINHEIRO.
- ☐ SUAS JOIAS.
- ☐ SUA FORTUNA.

O LIVRO MISTERIOSO

Quando a mãe da Sofia obrigou-a a arrumar o sótão, a menina fez uma careta que durou uns 10 minutos. Só até o momento em que descobriu um enorme livro de capa grossa e páginas amareladas. Desinteressou-se logo das limpezas, largou a vassoura e sentou-se no chão. «Que livro seria aquele?»
5 Parecia antigo, mas só havia uma maneira de descobrir. Abri-lo e desvendar os segredos que ele estava disposto a revelar-lhe. As palavras sussurravam uma estória inacabada. Sofia sorriu.

Disponível em: <http://jardindemuitaspalavras.blogspot.com.br/2012/10/mini-contos-infantis.html>. Acesso em: 2 fev. 2015. (Adaptado)

Questão 8

As páginas do livro estavam **amareladas**, porque elas eram:

☐ NOVAS.

☐ PINTADAS.

☐ VELHAS.

☐ DESENHADAS.

Questão 9

O LIVRO MISTERIOSO

Quando a mãe da Sofia obrigou-a a arrumar o sótão, a menina fez uma careta que durou uns 10 minutos. Só até o momento em que descobriu um enorme livro de capa grossa e páginas amareladas. Desinteressou-se logo das

- 5 Parecia antigo, mas só havia uma maneira de descobrir. Abri-lo e desvendar os segredos que ele estava disposto a revelar-lhe. As palavras sussurravam uma estória inacabada. Sofia sorriu.

Disponível em: <http://jardindemuitaspalavras.blogspot.com.br/2012/10/mini-contos-infantis.html>. Acesso em: 2 fev. 2015. (Adaptado)

De acordo com o texto, qual era a única maneira de Sofia descobrir que livro era aquele?

- ☐ PERGUNTAR PARA A SUA MÃE.
- ☐ ROUBAR O LIVRO.
- ☐ PERGUNTAR PARA A PROFESSORA.
- ☐ LER O LIVRO.

Questão 10

O LIVRO MISTERIOSO

Quando a mãe da Sofia obrigou-a a arrumar o sótão, a menina fez uma careta que durou uns 10 minutos. Só até o momento em que descobriu um enorme livro de capa grossa e páginas amareladas. Desinteressou-se logo das limpezas, largou a vassoura e sentou-se no chão. «Que livro seria aquele?»
5 Parecia antigo, mas só havia uma maneira de descobrir. Abri-lo e desvendar os segredos que ele estava disposto a revelar-lhe. As palavras sussurravam uma estória inacabada. Sofia sorriu.

Disponível em: <http://jardindemuitaspalavras.blogspot.com.br/2012/10/mini-contos-infantis.html>. Acesso em: 2 fev. 2015. (Adaptado)

O assunto principal desse texto é a:

- ☐ LIMPEZA DO SÓTÃO.
- ☐ CARETA DE SOFIA.
- ☐ MENINA QUE NÃO GOSTAVA DE LER.
- ☐ DESCOBERTA DE UM LIVRO NOVO.

Questão 11

A menina era só alegria.

Era a primeira vez que iria à cidade, vender o leite de sua querida vaquinha.

Colocou sua melhor roupa, um belo vestido azul, e partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

5 Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata.

A menina também não conseguia parar de pensar.

“Vou vender o leite e comprar ovos, uma dúzia.”

“Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos.”

“Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas.”

10 “Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para botar ovos.”

“Choco os ovos e terei mais galos e galinhas.”

“Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas.”

“Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e...”

15 A menina estava tão distraída em seus pensamentos, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares.

Moral da história:

20 Não se deve contar com uma coisa antes de consegui-la.

Disponível em: <http://crescendoeaprendendo.blogspot.com.br/2007/01/contos-infantis.html>. Acesso em: 2 fev. 2015.

De acordo com o texto, complete a frase: “Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um:

☐ OVO.”

☐ GALO.”

☐ LEITÃOZINHO.”

☐ CABRITINHO.”

Questão 12

Não desvie o olhar.

Fique atento. Denuncie.

PROTEJA

**nossas crianças e
adolescentes da violência.**

Procure o Conselho Tutelar ou disque 100.

Reprodução

Disponível em: <http://www.radiomargarida.org.br/2013/01/28/governo-lanca-campanha-nacional-de-carnaval-pelo-fim-da-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes/#sthash.MFe5uNHg.dpbs>. Acesso em: 8 fev. 2015.

Esse texto foi escrito para incentivar as pessoas a:

- ☐ PROTEGEREM OS MACACOS DA EXTINÇÃO.
- ☐ PROTEGEREM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA VIOLÊNCIA.
- ☐ DENUNCIAREM ATOS DE VIOLÊNCIA CONTRA OS MACACOS.
- ☐ DENUNCIAREM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

Questão 13

- ☐ ENVELHECER E IR PARA O MAR EM BUSCA DE TESOUROS.
- ☐ USAR A IMAGINAÇÃO E APRENDER SOBRE LUGARES NOVOS.
- ☐ EXPLORAR O FUNDO DO MAR PARA CONHECER DIVERSOS ANIMAIS.
- ☐ FICAR ENTEDIADO E SAIR DE CASA PARA CONHECER NOVOS LUGARES.

Questão 14

Questão 15

Questão 16

O burro na pele do leão

Era uma vez um burro que estava cansado de ser um burro. Como não tinha tamanho para ser um elefante, muito menos uma girafa, decidiu ser um leão. Aquele era um burro sortudo, pois no mesmo dia encontrou uma pele de leão na mata. Então vestiu a pele e foi passear pela floresta.

5 A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas. Ninguém zombou dele ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida. E, pela primeira vez na vida, ele não teve de ouvir piadas sobre burros.

No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pregar-lhe uma peça. Avançou em sua direção e urrou como um leão.

10 Bem... ele tentou urrar como um leão, mas zurrou como um burro. O homem desconfiou e, observando-o melhor, descobriu que o estranho animal tinha orelhas grandes e pontudas. Orelhas de burro!

— Isso está me cheirando a tramoia! Esse deve ser o burro Adamastor, que fugiu ontem do sítio — esbravejou o homem. Num gesto rápido, puxou a pele do leão.

15 — Ah, eu sabia... Pois agora você vai conhecer o maior domador de leões de todos os tempos!

Então, o homem colocou a pele de leão sobre o lombo do burro e, montado sobre o bicho, trotou para casa, chicoteando o animal com força.

— Eiaaaa! Eiaaaa! Eiaaaa!

20 Não basta mudar a aparência se a natureza permanece a mesma.

Disponível em: <http://www.bomjesus.br/virtudes/fabulas_exibir.vm?id=20715801>. Acesso em: 24 fev. 2015.

“— Isso está me cheirando a tramoia!” A palavra tramoia, nesse trecho, significa:

☐ SURPRESA

☐ LOUCURA

☐ NOVIDADE

☐ TRAPAÇA

Questão 17

O burro na pele do leão

Era uma vez um burro que estava cansado de ser um burro. Como não tinha tamanho para ser um elefante, muito menos uma girafa, decidiu ser um leão. Aquele era um burro sortudo, pois no mesmo dia encontrou uma pele de leão na mata. Então vestiu a pele e foi passear pela floresta.

5 A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas. Ninguém zombou dele ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida. E, pela primeira vez na vida, ele não teve de ouvir piadas sobre burros.

No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pregar-lhe uma peça. Avançou em sua direção e urrou como um leão.

10 Bem... ele tentou urrar como um leão, mas zurrou como um burro. O homem desconfiou e, observando-o melhor, descobriu que o estranho animal tinha orelhas grandes e pontudas. Orelhas de burro!

— Isso está me cheirando a tramoia! Esse deve ser o burro Adamastor, que fugiu ontem do sítio — esbravejou o homem. Num gesto rápido, puxou a pele do leão.

15 — Ah, eu sabia... Pois agora você vai conhecer o maior domador de leões de todos os tempos!

Então, o homem colocou a pele de leão sobre o lombo do burro e, montado sobre o bicho, trotou para casa, chicoteando o animal com força.

— Eiaaaa! Eiaaaa! Eiaaaa!

20 Não basta mudar a aparência se a natureza permanece a mesma.

Disponível em: <http://www.bonjesus.br/virtudes/fabulas_exibir.vm?id=20715801>. Acesso em: 24 fev. 2015.

O burro vestiu a pele do leão porque:

- ☐ ACHAVA O LEÃO UM ANIMAL MAIS BONITO DO QUE ELE.
- ☐ ESTAVA CANSADO DAS GOZAÇÕES E DE LEVAR PESO EM SEU LOMBO.
- ☐ QUERIA FAZER UMA SURPRESA PARA O SEU DONO.
- ☐ QUERIA VER SE OS OUTROS ANIMAIS PERCEBERIAM O SEU TRUQUE.

Questão 18

Indispensável para viver

A água é uma substância indispensável para a vida. Quando a quantidade de água do nosso organismo fica baixa, podemos apresentar um quadro de desidratação. Alguns de seus sintomas são: fraqueza, aceleração do coração e ressecamento da pele, deixando a pessoa debilitada.

- 5 Água potável é o nome dado àquela água que não tem cheiro (inodora), não tem cor (incolor) e não tem gosto (insípida). Para o consumo, ela deve possuir essas qualidades e se apresentar preferencialmente fresca, ou com temperatura agradável.

Disponível em: <<http://www.escolakids.com/agua-potavel.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015. (Excerto adaptado)

O assunto principal do texto é a:

- ☐ ÁGUA.
- ☐ DESIDRATAÇÃO.
- ☐ ACELERAÇÃO DO CORAÇÃO.
- ☐ FRAQUEZA.

Questão 19

Qual a diferença entre cereal e grão?

Cereal é um tipo específico de planta – quando falamos de cereal, estamos nos referindo à planta toda. Já o grão é a semente que o cereal produz. Fácil assim. Os cereais são um tipo de gramínea, uma família de plantas que reúne mais de 6 mil espécies em todo o planeta, como o trigo, a aveia e a cevada.

5 Todos eles podem ser moídos e virar farinha, dando origem a outros alimentos, como o pão e a cerveja. Agora que a gente já desfez a confusão entre os dois termos, vale a pena acabar com uma outra bagunça: plantas como feijão, ervilha e amendoim não podem ser chamadas de cereais – portanto, suas sementes não são grãos. A razão é bem simples: eles não fazem parte
10 da família das gramíneas – são, na verdade, da família das leguminosas. Aí, a regra é até mais simples: as sementes do feijão, da ervilha e do amendoim chamam-se apenas... sementes.

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-a-diferenca-entre-cereal-e-grao>>. Acesso em: 9 fev. 2015. (Excerto)

“Eles não fazem parte da família das gramíneas.”, na sétima linha do texto, a palavra destacada refere-se a:

- ☐ CEREAIS.
- ☐ TRIGO, AVEIA E CEVADA.
- ☐ GRÃOS.
- ☐ FEIJÃO, ERVILHA E AMENDOIM.

Questão 20

Produção de texto

Imagine que você é a mãe, o pai ou o responsável por um menino chamado Lucas. Ele faltou à escola ontem porque estava gripado e perdeu uma prova de Língua Portuguesa. Escreva um bilhete para a professora de Lucas, contando o motivo de ele ter faltado e pedindo para que ela o deixe fazer a prova num outro dia.