

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

Leiko Matsubara Morales

**Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua
estrangeira**

**Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística,
Área de Concentração em Semiótica e Lingüística Geral, do
Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção
de grau de Doutor em Lingüística**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Fernandes Salles Altman

São Paulo

2008

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina Fernandes Salles Altman (orientadora)

Profa. Dra. Elza Taeko Doi

Profa. Dra. Olga Ferreira Coelho

Profa. Dra. Junko Ota

Profa. Dra. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

Agradecimentos

À professora Maria Cristina Salles Fernandes Altman, pela confiança de ter permitido que eu trabalhasse autonomamente e pelo respeito às minhas limitações.

À professora Elza Taeko Doi, pela orientação na organização e na análise dos dados e pela inspiração e exemplo de pesquisador.

Às professoras Michiko Sasaki e Satoko Nochida, pelo envio de livros e dados importantes sobre o ensino de língua japonesa na perspectiva de língua de herança.

À professora Mitsuyo Sakamoto, pelo envio de artigos preciosos de bibliotecas japonesas.

À professora Edna Mayumi Iko Yoshikawa, pela colaboração nos dados e na inspiração pela pesquisa.

Ao professor Yuki Mukai, pela ajuda na coleta de dados e constante incentivo na pesquisa.

Aos professores Keishi Izuno, Tomiko Takahashi, Reishi Moriwaki, Masayo Ueno, Sumiko Fuchida, Akiko Miyake, Tizu Muranaka, Mitsuko Nakasumi, Masaru Yanagimori e Masaho Tazuke pelos empréstimos de livros, fotos e dados preciosos.

Às professoras Jaqueline Nabeta, Rumiko Matsumoto e Yoshiko Sasaki, por terem compartilhado diversos dados estatísticos.

Às professoras Toshie Endo, Misako Shimizu e Eliko Yoshioka por terem aberto contato com diversos professores.

Ao senhor Yoshikazu Niwa por ter permitido acesso a arquivos estatísticos do Centro Brasileiro de Língua Japonesa.

Aos senhores Sumumi Miyao, Katsunori Wakisaka e Masatake Suzuki, pelas informações sobre o ensino de língua japonesa.

Aos senhores Fumio Oura, Jorge Hasegawa, Chimio Karasawa e Shin'ichi Numata pelas fotos antigas de imigração e das escolas comunitárias.

Às bibliotecárias da Biblioteca Teiichi Suzuki, Hiroko Nishizawa e Patricia Tamiko Izumi, pela pesquisa de artigos sobre o ensino de língua japonesa.

Às bibliotecárias da Fundação Japão, Grace e Ana Márcia, pela amável ajuda e pela tolerância em relação aos prazos.

Aos alunos de iniciação científica Lúcia Kiyomi Nemoto, Ayako Akamine e Pedro Marques Perrenoud, que muito ajudaram na tabulação de dados, na transcrição das falas e na verificação da bibliografia em diferentes etapas do trabalho.

À aluna Sônia Harumi Tomita, pelo envio de preciosos artigos das bibliotecas japonesas.

A todos os informantes que forneceram dados para esta pesquisa.

Às minhas irmãs Toshie e Ritsuko, pelo carinho e pela ajuda na elaboração das tabelas estatísticas.

Ao Jacuí e seus irmãozinhos, pela companhia (quase sempre) silenciosa e pela graça felina durante a fase final da redação.

Ao Cesar pela paciência, carinho, incentivo e compreensão de sempre.

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS E ABREVIACÕES

Símbolos

, = pausa simples

... = pausa longa

:: = prolongamento de vogal

() = incompreensível

(()) = comentário do pesquisador

[] = destaque de oração subordinada e ou variedade de preenchedores de espaço

itálico = marcação de erros não analisados

negrito = destaque de erros analisados

ee = preenchedor de espaço

Abreviaturas e abreviações

P = pesquisador para a análise lingüística

A = alunos

E = entrevistado

L1 = língua materna do informante

L2 = língua de estudo, seja LH ou LE

LH = língua de herança para os aprendizes descendentes

LE = língua estrangeira, independente de ascendência

D = descendente

ND = não-descendente

N = nativo

NN = não-nativo

Leitura dos sons transcritos em sistema romanizado, baseado no Hepburn:

cha, chu, cho = som palatalizado, como em: “**tchau**” e “**catchup**”

chi = som palatalizado, lê-se “ti”, como em “**tia**”

sh = lê-se “x”, como em “**xarope**”

ja, ju, jo = som palatalizado, lê-se “**dja**”, “**dju**” e “**djo**”

ji = som palatalizado, lê-se “di”, como em “**dia**”

ge e *gi* = lê-se gue e gui, como em “**guerra**” ou “**guilhotina**”

h = som aspirado, como nas palavras inglesas: “**house**” ou “**hungry**”

r = consoante vibrante alveolar, como em: “**caro**” ou “**aura**”

n = sílaba nasalizada

kya, kyū, kyo = sons contraídos ([**kja**], [**kju**] e [**kjo**])

repetição de consoante (ex.: tt, pp) = sílaba glotalizada

^ = sinal diacrítico em vogais para indicar alongamento da vogal

Lista de Anexos

Anexo 2-1-1: Escolas Japonesas do pré-guerra

Anexo 2-1-2: Plano de Aula de língua japonesa

Anexo 2-2-1-: Fluxo de imigrantes japoneses

Anexo 2-2-2: Seminário Nacional de Professores de Língua Japonesa

Anexo 2-2-3: Eventos escolares

Anexo 2-2-4: Livros diáticos

Anexo 2-2-5: Área de especialização

Anexo 2-2-6: Professores visitantes da USP

Anexo 2-2-7: Progressão dos alunos de japonês – Centro de Línguas – FFLCH-USP

Anexo 2-2-8: Exame *ABC Test*

Anexo 2-2-9: Exame de Proficiência em Língua Japonesa

Anexo 2-2-10: Exame *Kodomo Test*

Anexo 2-2-11: Quadro geral de exames de Língua Japonesa

Anexo 2-2-12: Merumaga, *mailing list* da Fundação Japão

Anexo 2-2-13: Seminário Nacional de Professores de Língua Japonesa (1)

Anexo 2-2-14: Seminário Nacional de Professores de Língua Japonesa (2)

Anexo 2-2-15 (A a F): Quadro comparativo de produção: anais x artigos

Anexo 2-2-16: Lista de ocorrências

Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira

O propósito deste trabalho foi compreender como o ensino de língua japonesa evoluiu ao longo de cem anos de permanência dos japoneses no Brasil.

Para melhor apreensão do objeto de nosso estudo, trabalhamos com duas vertentes de pesquisa, a histórica e a lingüística, privilegiando especialmente a visão dos professores, com os seus relatos orais e fontes documentais. Dos elementos da história, situamos o ensino de língua japonesa, nos seus primórdios, como uma língua de imigração – a língua materna dos descendentes (1908-1941). No pós-guerra, o japonês é transmitido como língua de herança aos descendentes bilíngües, até chegar aos dias atuais, já ensinado como língua estrangeira.

Para a análise lingüística entrevistamos os professores em exercício, que nos possibilitaram fazer um mapeamento de dados lingüísticos. Para essa análise, tomamos por base as teorias de aquisição e aprendizagem, os fundamentos do bilingüismo, os estudos de contato de línguas e trabalhos precedentes sobre a língua japonesa falada na comunidade *nikkei*. Verificou-se que, do ponto de vista lingüístico, houve um espectro de ocorrências que variaram desde questões de acuidade gramatical até de competência sociolingüística dos professores, no que diz respeito ao emprego da variedade lingüística, tanto de nativos quanto de não-nativos.

Com os resultados obtidos, chegamos à conclusão de que, historicamente, o japonês não foi ensinado ou estudado como LE na esfera comunitária, nem pesquisas na área de ensino avançaram no meio acadêmico.

À medida que o ensino de língua japonesa se propaga, inclusive entre não-descendentes, são necessárias pesquisas sobre a língua falada dos professores nativos e não-nativos, visando melhorar a competência lingüística, seja por meio de cursos de aperfeiçoamento, livros didáticos especializados para os alunos brasileiros, ou ainda pela elaboração de gramáticas bilíngües, tudo isso levando a novas concepções de ensino e aprendizagem, voltadas para a necessidade do alunado brasileiro.

One Hundred Years of Japanese Immigration in Brazil: Japanese as a foreign language

Abstract:

The purpose of this paper is to understand how the teaching of the Japanese language has developed during the one hundred years that the Japanese people have been in Brazil.

To better apprehend our object of study, we based our research on two elements: historical and linguistic grounds, favoring the teachers' viewpoints, by means of their oral reports and evidentiary sources.

From a historical point of view, the teaching of Japanese, within the Brazilian context, started out as an immigration language at its beginning (1908-1941), which was the mother tongue of the descendants; during the period after World War II, it was taught as the inheritance language of bilingual descendants; and nowadays it is being taught as a foreign language.

For the linguistic analysis, we interviewed working teachers which enabled us to map the linguistic occurrences in order to prepare a linguistic databank.

In order to carry out our linguistic analysis, we based ourselves on theories of second-language acquisition and learning, bilingualism foundations, the study of languages in contact, and on earlier papers on the Japanese language spoken within the Nikkei community.

We verified that in terms of linguistic view, there is a spectrum of occurrences that ranges from grammatical accuracy to social-linguistic competence in terms of language varieties, both native and non-native ones.

Our results have led us to conclude that in historical terms, the Japanese language has not been taught or learned as a foreign language within the Japanese-Brazilian community, nor has research in the area of teaching thrived within the academic milieu.

As the teaching of the Japanese language spreads, even among non-descendants, research should be done on the spoken language of native and non-native teachers with the aim of enhancing linguistic competence, be it through courses to perfect teachers' linguistic skills, didactic books specially devised for Brazilian students or bilingual grammar books, all of which will entail new conceptions of teaching and learning better suited to Brazilian learners' needs.

PALAVRAS-CHAVE: língua japonesa, análise de erros, língua de herança, língua estrangeira e escola comunitária.

ABSTRACT

KEY-WORDS: japanese language, error analysis, heritage language, foreign language and community school.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I: Metodologia de Pesquisa	8
1.1. Parâmetros de análise.....	8
1.2. Periodização de pesquisa.....	12
1.3. Busca e organização de dados.....	13
1.4. Busca de dados documentais primários e secundários (escritos e orais).....	13
1.5. Organização de dados documentais.....	13
1.6. Dados obtidos através de informantes.....	13
CAPÍTULO II: Breve história do ensino de língua japonesa	17
2.1. O ensino de língua japonesa no Período Pré-guerra (1908-1941)	17
2.1.1. Vida no núcleo de imigrantes.....	17
2.1.2 A primeira língua (L1) das crianças do pré-guerra	23
2.1.3. A educação nas escolas comunitárias	28
2.1.4. A organização de apoio governamental do Japão	33
2.1.5. O período político da Era Vargas	35
2.1.6. Aspectos metodológicos do ensino	38
2.2. O ensino de língua japonesa no pós-guerra – caminhos para a diversidade.....	43
2.2.1. Os efeitos da cisão entre “vitorista” e “derrotista” no ensino de língua japonesa.....	46
2.2.2. A retomada das escolas comunitárias japonesas.....	52
2.2.3. As atividades da <i>Nichigakuren</i>	57
2.2.4. As escolas comunitárias e as escolas brasileiras.....	62
2.2.5. A gênese da profissão <i>sensei de Nihongakkô</i> – “o professor de japonês”.....	70
2.2.6. Perfil dos professores.....	76
2.2.7. As mudanças na comunidade de fala.....	79
2.2.8. Os livros didáticos do pós-guerra	85
2.2.9. Entidade de apoio às Escolas Comunitárias: <i>Nichigakuren</i> e a <i>Nichibunren</i>	92
2.2.10. O papel dos cursos de japonês nas universidades públicas brasileiras	95
2.2.11. Os exames de língua japonesa.....	99
2.2.12. Estágios de professores no Japão e a produção de livros didáticos	101
2.2.13. O Centro Brasileiro de Língua Japonesa e as agências de fomento ao ensino de língua japonesa.....	106
2.2.14. Simpósio e seminários nacionais de ensino de língua japonesa	113

Capítulo III: Pressupostos teóricos para análise de dados lingüísticos.....124

3.1. Breve panorama da história da metodologia de ensino e aprendizagem	122
3.2. Estudos precedentes sobre a língua japonesa falada no Brasil.....	137
3.3. A comunidade de fala e a comunidade de prática, o japonês como Língua de Herança e a variante <i>kورونا-go</i>	143
3.4. O mito a respeito do bilingüismo	151

Capítulo IV: Descrição e Análise da Língua Falada por professores de japonês163

4.1. O estado da questão e levantamento de <i>corpus</i> lingüístico.....	163
4.1. Ocorrências do grupo de Professores Não-Nativos, Não-descendentes169	
4.1.1. Precisão gramatical	169
4.1.1.1. Emprego de partículas	169
4.1.1.2. Emprego da partícula de sujeito da voz passiva.....	170
4.1.1.3. Eliminação da partícula	172
4.1.1.4. Emprego duplicado de partículas	174
4.1.1.5. Emprego de partículas compostas (<i>fukugôkakuji</i>)	176
4.1.1.6. Emprego de partículas modais de finais de sentenças (<i>shûji</i>) e intra-sentenciais (<i>kantôji</i>).....	177
4.1.1.7. Emprego de partículas de efeito pragmático (<i>fukuji</i>).....	177
4.1.1.8. Emprego de partículas de efeito modal (<i>kakariji</i>)	178
4.1.2. Combinação lexical e morfológica	178
4.1.2.1. Combinação lexical	179
4.1.2.2. Falta de sistematização das combinações lexicais.....	180
4.1.2.3. Erros de combinações de configuração mórfica das palavras.....	181
4.1.2.4. Erros de junção com verbos.....	183
4.1.2.5. Erros de colocação lexical de ordem morfológica	185
4.1.3. Combinação de verbos com verbos auxiliares (<i>hojo-dôshi</i>) e auxiliares verbais (<i>jodôshi</i>)	186
4.1.3.1. Verbos e verbos auxiliares de benefício.....	186
4.1.3.1. Verbo e problemas de flexão na combinação com os verbos auxiliares.....	187
4.1.3.2. Verbo e tipo de flexão verbal.....	187
4.1.4. Verbos	188
4.1.4.1. Regência Verbal	188

4.1.2. Transitividade Verbal	190
4.1.4.3. Aspecto verbal.....	193
4.1.4.4. Emprego inadequado de aspecto verbal e do verbo pela natureza semântica..	194
4.1.5. Estruturas frasais (<i>bunkei</i>).....	195
4.1.5.1. Domínio de estrutura frasal	195
4.1.5.2. Falta de sistematização da estrutura frasal e/ou da flexão verbal.	197
4.1.5.3. Emprego de advérbio de efeito modal	198
4.1.6. Estrutura frasal e interface com a semântica	198
4.1.6.1. Estrutura frasal e semântica	198
4.1.6.2. Inversão de períodos compostos (orações principal e subordinada).....	199
4.1.6.3. Unidades sentenciais com <i>déficit</i> verbal	200
4.1.6.4. Eliminação do núcleo do sintagma nominal	201
4.1.6.5. Uso de condicional (tempo verbal e contexto).....	202
4.1.7. Uso de conjunções e conectivos inter-sentenciais	203
4. 1.7.1. A ausência de conjunções ou conectores inter-sentenciais.....	203
4.1.7.2. Inversão de conectivos inter-sentenciais, por interferência da sintaxe da L1..	205
4.1.8. Multifuncionalidades do <i>aí</i>	205
4.1.8.1. <i>Aí</i> como conjunção explicativa (porque).....,	207
4.1.8.2. <i>Aí</i> como conjunção consecutiva.....	207
4.1.8.3. <i>Aí</i> como conjunção adversativa.....	208
4.1.8.4. <i>Aí</i> como retomada do discurso anterior.....	208
4.1.8.5. <i>Aí</i> como Marcador Discursivo (MD).....	208
4.2. Adequação Lingüística (usos, sociolingüística e pragmática).....	209
4.2.1. Usos e aspectos semânticos	212
4.2.2. Linguagem de tratamento.....	212
4.2.3. Registro lingüístico	216
4.2.4. Estratégias Comunicativas de LE.....	218
4.2.4.1. Evitamento.....	219
4.2.4.2. Paráfrase.....	220
4.2.4.3. Formas de junção de palavras – caráter aglutinante do japonês.....	220
4.2.5. Emprego lexical da L1.....	221
4.2.6. Pedidos de ajuda	222
4.2.7. Estratégias extralingüísticas.....	223
4.2.8. Transferências pragmáticas.....	223
4.2.9. <i>Code-switching</i>	226
4.3. Preenchedores de pausas e/ou hesitações: domínio das variedades lingüísticas...230	
Considerações do grupo de PNNNDs.....	231
4.3. Grupo Professores Não-nativos descendentes de 2^a. geração (PNND2s).....	235

1. <i>Code-Switching</i> (CS).....	236
1.1. CS de todos os níveis lingüísticos	236
1.2. CS e interjeição.....	237
1.3. CS e tradução consecutiva.....	238
1.4. CS e pensamento espontâneo.....	238
1.5. CS e vida do cotidiano do imigrante.....	238
1.6. CS de nível lexical.....	239
2. Variedade Koronia-go	239
3. Interferência	240
4. Registros lingüísticos	240
5. Estratégias de Comunicação	241
6. Combinação lexical.....	242
7. Atos de Fala – transferência positiva	242
8. Consciência epilingüística	243
Considerações sobre o PNND-2s.....	244
4.4. Grupo de professores não-nativos descendente s de 3ª. geração (PNND3s).....	247
1. Precisão gramatical	248
1.1. Domínio da estrutura frasal	248
1.2. Verbo transitivo e intransitivo.....	248
1.3. Verbos e flexão dos morfemas verbais de voz passiva.....	248
1.4. Verbos e flexão verbal da forma potencial	248
1.5. Erros de combinações de configuração mórfica das palavras	248
1.6. Falta de controle da L2 – códigos profissionais não sistematizados	249
1.7. Uso de locuções de partículas	249
1.8. Combinação lexical – advérbios e morfemas relacionais de efeito modal	249
1.9. Estrutura frasal do japonês – <i>bunkei</i>	250
1.10. Erros de dedução de leitura de logogramas (hipóteses ILs)	250
2. Adequação Lingüística (usos, sociolingüística e pragmática)	250
2.1. <i>Code-Switching</i>	251
2.2. Uso da variante <i>koronia-go</i>	251
2.3. Consciência da mistura de códigos	251
2.4. CS e variedade <i>koronia-go</i>	251
2.5. Interferência Gramatical de L1	252
2.6. Emprego de linguagem de tratamento – <i>keigo</i>	252
2.7. Interferência da L1: tradução da expressão da L1 para a L2	254
2.8. Estratégia Comunicativa	254
2.8.1. EC: paráfrase.....	255
2.8.2. EC: pedido de ajuda	255
2.8.2. EC: Silêncio	256
2.8.4. EC: paráfrase com elementos lexicais conhecidos.....	257
2.9. Transferência Pragmática – interferência negativa	257
Considerações sobre os PNND-3s.....	258
4.5. Grupo de Professores Nativos Old-commers (PNOCs).....	260
(1) Mudança de variedade e situação de informalidade.....	261
(2) Tipos de empréstimos lexicais.....	261
2.1. Sintagma do L1	261
2.2. Sintagma do L2	262
2.3. Substantivos	262
2.4. Verbos.....	263
2.5. Termos do cotidiano escolar	263

2.6.	
Pronomes.....	267
2.7. Advérbios	267
Considerações dos PNOCs.....	269
4.6. Grupo de Professores Não-nativos, new-comers (PNNCs)	270
1.1. Empréstimos lexicais	270
Considerações dos PNNCs.....	271
4.7. Considerações finais dos cinco grupos.....	270
Capítulo V:Considerações Finais.....	276
VI. Referência Bibliográfica	279
Anexos	314

O. Introdução

Em 18 de junho de 2008, a imigração japonesa ao Brasil completou oficialmente o seu primeiro centenário e hoje conta com cerca de 1.400.000 nikkeis brasileiros. Nos estados como São Paulo e Paraná, sua presença é marcante, conforme os dados do IBGE (2000)¹, a população Nikkei – japoneses e descendentes – varia entre 0,2 a 1,9% de concentração da população brasileira por estado, dos quais, a maior densidade se encontra em estados de São Paulo (1,9%), do Paraná (1,5%) e do Mato Grosso do Sul (1,4%) e, somente nos estados de Roraima e Alagoas não são em número significativo.

Hoje, os nikkeis estão em todas as atividades profissionais, não se restringindo às áreas mais tradicionais como medicina, advocacia e engenharia. Há nikkeis artistas, designers, *chefs* de cozinha, cantores, entre outros. Além disso, há alguns anos na revista VEJA São Paulo, chegou-se a noticiar que a cidade tinha mais restaurantes de *sushi* do que churrascarias – notícia inusitada para muitos, tamanha difusão e aceitação da culinária japonesa na cidade de São Paulo. Em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a população está acostumada a encontrar placas de *sobaria*, literalmente, “casas de macarrão *soba*”, macarrão típico da província de Okinawa² do Japão, devido à presença significativa de imigrantes dessa região.

¹ *Resistência e Integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil*, IBGE, 2008.

² Ilha que fica longe do arquipélago japonês, no sul. Em termos populacionais, foi também a região que mais enviou imigrantes ao Brasil no período pré-guerra.

No campo educacional, há diversas escolas bilíngües homologadas pelo MEC que são freqüentadas por descendentes e não-descendentes³, ultrapassando a fronteira étnica, dado o interesse pela cultura e pela língua japonesa, que constitui um diferencial na formação acadêmica do estudante brasileiro. No entanto, nos seus primórdios, a língua japonesa foi um instrumento na educação dos filhos de imigrantes que pretendiam retornar à sua pátria-mãe, assim que conseguissem acumular riquezas.

Dessa forma, toda a trajetória do ensino de língua japonesa no Brasil não pode ser dissociada desse contexto que começou com a imigração de japoneses até chegar ao processo de integração de seus descendentes à sociedade brasileira, tendo a 2ª Guerra Mundial como o grande divisor de águas. Assim, a vida do imigrante japonês, como a vida de qualquer imigrante que deixa sua terra natal, foi pontuada por sucessos e fracassos, sujeita a vicissitudes de toda natureza. Tirada do seu *habitat* original para um novo mundo cultural, a língua foi inicialmente mantida num círculo restrito de imigrantes nativos e de seus descendentes para passar a ser estudada como língua estrangeira (LE).

Nos últimos anos, os candidatos vencedores dos concursos de oratória em língua japonesa foram os estudantes não-descendentes⁴. Em média, 30% dos alunos de japonês matriculados em instituições de ensino são constituídos de

³ De acordo com os dados da Fundação Japão (2006), há nove instituições de ensino particular que oferecem o japonês como disciplina obrigatória na grade curricular, entre outras que oferecem como disciplina optativa e extracurricular.

⁴ Na edição de XIII Concurso Nacional de Oratória em Língua Japonesa (2007) realizado pela Fundação Japão, dos 14 participantes, 11 não eram descendentes e no I Concurso Oratória em Língua Japonesa realizado pela Federação das Associações de Províncias do Japão no Brasil (KENREN) e Associação Brasileira de Ex-bolsistas no Japão (ASEBEX) (2007), dos 21 participantes, 7 eram não-descendentes, sendo que nos dois concursos os vencedores foram os não-descendentes.

não-descendentes⁵. Em instituições públicas, como universidades e escolas públicas de ensino fundamental e médio onde há cursos de língua japonesa, a esmagadora maioria é também de não-descendentes. Mesmo em escolas comunitárias tradicionais, os não-descendentes já somam 20%⁶. Da mesma forma, a emergência de professores não-descendentes no cenário de ensino de língua japonesa já foi noticiada em diversos jornais da comunidade nipo-brasileira⁷.

Pela primeira vez no campo didático, com elementos exógenos à comunidade nipo-brasileira, parece haver maior preocupação e discernimento quanto à necessidade de mudança na prática de ensino. Graças aos não descendentes, o debate sobre o ensino de língua japonesa como LE está na pauta de interesse dos professores de japonês do Brasil. Enquanto no âmbito geral de ensino de LE em escala mundial, o parâmetro para o perfil do professor de LE baseia-se ao fato de ser nativo ou não-nativo, no caso do Brasil há mais um parâmetro: a descendência dos professores, por conta da herança da imigração japonesa no Brasil.

Segundo dados da Fundação Japão⁸ (2006), o Brasil ocupa 13ª. posição na classificação de países onde há estudantes de japonês como língua estrangeira (LE). Há 21.631 estudantes, 544 instituições que oferecem cursos de japonês e 1.213

⁵ Dados obtidos pela pesquisa realizada pela Fundação Japão, 2006.

⁶ Dados obtidos pelo levantamento do perfil dos alunos do Guia Escolar do Centro Brasileiro de Língua Japonesa (2004);

⁷ O *Jornal Nippo-Brasil* confere as mudanças do perfil de professor de japonês com o artigo intitulado “Brasileiros ensinando japonês?”, de 29 de janeiro de 2006. 1º Encontro de Professores Não-descendentes de Japoneses do Brasil e da América Latina”, co-promoção Centro Brasileiro de Língua Japonesa e Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, em 25 e 26 de março de 2006.

⁸ http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html

professores, numericamente muito aquém dos países tradicionais, como Coréia do Sul, China e Austrália, que mantêm a liderança nesses últimos anos.

Países	2003	2006
1. Coréia do Sul	894.131	910.957
2. China	684.366	483.623
3. Austrália	366.165	362.024

Já em escala mundial, segundo dados da Fundação Japão (2006), as instituições que são consideradas “fora do ensino escolar” são apenas 23%, enquanto que o ensino formal escolarizado, como o fundamental e o médio correspondem aos 54,5% e o superior, 22,5%.

A Fundação Japão considera instituições “fora do ensino escolar” as escolas comunitárias de associação de japoneses, as escolas de idiomas (como as de inglês e/ou de espanhol), cursos de professores particulares, cursos administrados por instituições religiosas, cursos do método Kumon (mais conhecido pelos cursos de matemática, mas estendendo-se para japonês, português e inglês), entre outros.

Não são os números que apenas denunciam a diferença como também no caso brasileiro cerca de 90% dos cursos de japonês acontecem em instituições consideradas “fora do ensino regular”, segundo dados da Fundação Japão; em outros países, o japonês faz parte da grade curricular de escolas públicas, por conta das políticas lingüísticas adotadas.

Essa mudança no tipo de instituição de ensino vem acompanhando a mudança do perfil do aluno, uma vez que cerca de três décadas atrás, praticamente era nula a

existência de escolas de língua japonesa que não fosse de japoneses. A grande mudança começa a partir da década de 1990 quando surgem escolas públicas que passam a oferecer o japonês como opções de LEs. E hoje apesar de serem proporcionalmente menores, são nestas instituições em que estudam 25% dos estudantes de japonês.

Desde a chegada dos primeiros japoneses no Brasil até o início da Segunda Guerra (1908 a 1941), o japonês era ensinado aos descendentes como língua materna, porque os pais tinham como projeto retornar ao Japão, considerando o Brasil um lar transitório.

No pós-guerra, com decisão de os pais fixar-se no Brasil, a língua passa a ser ensinado aos filhos descendentes na perspectiva de língua de herança, com o objetivo de transmitir a cultura e a língua dos ancestrais. A década de 1970 e 1980, parece ter sido a época áurea em termos de LH, uma vez que ainda havia descendentes falantes.

Neste trabalho, procuramos compreender como foi esse fino ajuste (ou desajuste) para que o ensino de língua japonesa do Brasil não evoluísse como seria desejável, no sentido de ter havido uma transição de ensino de LM para LH e mais recentemente para LE acompanhando a mudança no perfil do alunado, analisando o contexto externo, como a comunidade nipo-brasileira, os seminários e cursos dirigidos aos professores, como foram os cursos e seminários ministrados pelas principais entidades de apoio ao ensino de língua japonesa do Brasil.

Historicamente investigaremos, como foi a gênese da profissão professor de japonês no Brasil, de voluntarismo a uma ocupação provisória, até chegar à uma certa conscientização da necessidade de profissionalização, sem, no entanto, haver até hoje uma regulamentação da categoria, uma vez que se trata de língua minoritária.

Lingüísticamente estudaremos a fala dos professores para compreender o que de fato falta para a conscientização do uso das variedades lingüísticas, como também do domínio da competência lingüística como profissional de ensino de língua, no que concerne à precisão gramatical e adequação sociolingüística e pragmática.

O presente trabalho terá diferentes divisões, sendo o primeiro capítulo de metodologia de pesquisa; o segundo, de breve contexto histórico do ensino de língua japonesa do Brasil, privilegiando a visão interna da comunidade. A seguir, no terceiro capítulo, levantamos os pressupostos teóricos sobre o tipo de bilingüismo brasileiro, aquisição e aprendizagem de língua como língua estrangeira (LE) e língua de herança (LH). No quarto capítulo, faremos o levantamento e análise da fala dos professores, divididos em cinco grupos distintos.

Todos esses passos foram estabelecidos com o objetivo de melhor compreender o ponto de vista dos professores e a sua competência lingüística como falantes da língua-alvo em situação de ensino. A partir dos dados coletados e analisados poderemos traçar o panorama de uso e do domínio da língua, levando em conta a norma padrão.

Não se pode atribuir a responsabilidade pela defasagem do ensino de japonês como LE no Brasil exclusivamente ao professor de japonês, uma vez que a situação é reflexo das mudanças sociológicas, do contexto sociocultural e dos valores dos próprios pais, em relação ao tipo de educação que pretendiam e pretendem que os filhos tenham, em termos de formação lingüística – se bilíngüe ou não, em termos de material estudado – se deve visar à cultura ou à profissionalização, já que estavam buscando sanar outras necessidades para poderem se inserir na sociedade brasileira.

Ademais, do ponto de vista sociolingüístico, a diluição dos membros da *comunidade de fala*⁹ em termos demográficos, como também a perda do *ambiente lingüístico* das novas gerações, exigirão mudanças nas abordagens de ensino e aprendizagem de japonês.

A transição da língua materna para a de língua de herança não foi tão sentida uma vez que as crianças ainda dominavam a modalidade oral da língua. A partir do momento que passou a ser uma língua estrangeira, todas as referencias até então existentes mudaram de parâmetros. Feita essa ressalva, o foco passa a serem as questões ligadas estritamente à formação dos professores. Espera-se desse profissional o domínio lingüístico em diversas competências, além da interface com a didática.

Além disso, cabe ressaltar que o ensino de japonês como L2, engloba tanto a LH como a LE, não sendo mutuamente excludentes, na medida em que para a manutenção do ensino da LH há de se incorporar práticas de LE, já que a maioria dos descendentes está perdendo o ambiente lingüístico domestico, como importante passo de entrada para o aprendizado da língua.

⁹ Podemos associar aqui ao fato de ter havido um grande êxodo rural de japoneses, a partir da década de 1970, rumo às grandes cidades, provocando sucessivamente a perda da vitalidade comunitária, deixando com poucos associados os Bunkyôs e com poucos alunos, as ECs.

I. Metodologia de pesquisa

1.1. Parâmetros de análise

Este trabalho pretende fazer um exame da língua japonesa falada pelos professores, respondendo às seguintes questões: os professores possuem competência lingüística para o ensino de língua japonesa como LE? Têm consciência das variedades lingüísticas? Qual é a visão que eles têm do Japonês como LE?

Para este estudo que abrange a concepção sobre o ensino de língua, as condições de produção da língua e da sua descrição propriamente dita, cremos ser de pertinência metodológica seguir os critérios adotados pelo Grupo de Estudos em Historiografia Lingüística do CEDOCH-DL/USP, uma vez que partes da pesquisa se situa no âmbito da historiografia da lingüística aplicada e está ligada à definição do estatuto do objeto através da história, que melhor definirá o contorno do modelo metodológico e epistemológico. Para tanto, seguimos os passos estabelecidos por Swiggers (1998)¹⁰, levando avante as questões de estatuto da *temporalidade*, natureza das categorias de interpretação, constituição do *corpus* e o tratamento da dinâmica conceitual.

O procedimento de análise trabalhará com duas dimensões, que são complementares e explicativas para fundamentar a investigação: a externa ou extralingüística e a interna, estritamente lingüística. Dos critérios externos, serão trazidas para o bojo da discussão as questões relativas ao contexto do ensino de língua japonesa; o contexto sociocultural dos japoneses e descendentes em termos de comunidade, no que tange ao aprendizado da língua japonesa, e também o perfil do alunado. Os professores serão classificados de acordo com a sua geração, aquisição da

¹⁰ Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. In: *documents* (pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde), juin 1998, no. 21.

primeira língua (L1), anotando-se se são formados no curso de Letras com habilitação em japonês, bem como serão mapeados, na medida do possível, os cursos de formação docentes freqüentados, seja no país ou no Japão.

Em termos institucionais, averiguaremos como se formaram e evoluíram as associações de apoio aos professores, ao longo de meio século, a partir do pós-guerra. Dos anais de congressos, pretendemos levantar as produções de artigos acadêmicos desta área do saber, como também orientações na área de lingüística aplicada voltada ao japonês. Para essa fundamentação, serão levantados: artigos em Anais de Seminários e Congressos de japonês (ENPULLCJ – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa); revista *Estudos Japoneses* editados pela Área de Língua e Literatura Japonesa do Departamento de Línguas Orientais da Universidade de São Paulo; boletins periódicos de *Nichigakuren* (Confederação das Escolas de Língua Japonesa), como também pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa¹¹.

Na análise de programa de seminários, examinaremos o seu conteúdo (tipos de palestras e modalidades de apresentação), a extensão dedicada a cada tópico, os tipos de atividades propostas, a coerência do tema e do conteúdo, as anotações pessoais, os depoimentos em jornais sobre a educação serão importantes pontos de apoio para apreender o clima de opinião da época sobre as concepções do ensino em voga.

Como critério interno, analisaremos a língua propriamente dita, gravada e transcrita; as gravações foram feitas entre a pesquisadora (no caso a doutoranda) e o professor-informante.

¹¹ A denominação inicial era Centro de Difusão da Língua Japonesa, entre 1985 e 2002.

Quanto à pesquisa de campo, no que procede à investigação *in loco* de seminários e cursos de professores, faremos valer da *observação participante*, dada a circunstância em que a doutoranda esteve envolvida. Em alguns casos, participamos na condição de palestrante, tendo, interagido diretamente com os professores-alunos, o que foi imprescindível para a coleta de dados. Nessas ocasiões, algumas perguntas eram totalmente abertas, como outras vezes, tinha um roteiro de perguntas, e a relação estabelecida com o informante foi de cordialidade e de descontração para que pudéssemos obter depoimentos espontâneos e francos.

Para análise lingüística, utilizaremos diversos parâmetros. O parâmetro variedades lingüísticas e/ou registros lingüísticos visa averiguar o domínio da norma padrão culta ou não; o uso da linguagem de tratamento que é um tópico bastante marcado gramaticalmente, visa averiguar como se dá esse uso. Pelo fato de a maioria dos professores terem crescido em comunidades de fala crescido como bilíngües, a análise tomou por base a geração, de modo que pudemos organizar os atributos pertinentes, baseados na teoria do bilingüismo. Assim, para o perfil bilíngüe, observaremos se ocorrem empréstimos lingüísticos de nível lexical, *code-switching* (no nível inter-sentencial ou intra-sentencial) como também analisar, o uso pragmático das línguas, já que isso pode interferir no controle lingüístico estando em sala de aula (uso das línguas-alvo e intermediação).

Os programas dos seminários mais recentes foram preservados para a tabulação. Durante os seminários, anotamos as modalidades do conteúdo dos seminários, as perguntas e os comentários dos professores-alunos; selecionamos prioritariamente, as sessões de *workshop* por ser uma ocasião propícia para coletar informações acerca da

escola, da classe e das questões que afligem os professores, buscando traçar as necessidades individuais e locais.

Para compreender melhor as concepções de ensino, como também os problemas e necessidades dos professores, analisamos o conteúdo de programas de seminários, usando o critério da abrangência em termos de cronologia e de completude. Foi selecionado o Seminário Nacional de professores de língua japonesa (*Zenpaku Gôdô kenshûkai*)¹². Para mensurar o quadro de tendência sobre a concepção de ensino, todas as palestras foram classificadas, codificadas e depois quantificadas, seguindo o princípio da exclusão mútua. Quando não era possível classificá-los em um só tipo, adotou-se a dupla classificação. Assim, todas as atividades foram divididas em duas formas: *conteúdo* e *modalidade*.

Como operação técnica de dados categorizáveis, o *conteúdo* foi codificado em níveis micro e macro. Por exemplo, se o assunto tratava de *técnica de ensino*, a codificação adotada no nível micro foi TE, empregando as iniciais das palavras e MT *metodologia de ensino* no macro, seguida de codificação de *modalidade*, se era palestra em P, *workshop* em WK, relatórios em R, por exemplo. A codificação segue anexa em uma lista legendada, e foi constantemente consultada e ajustada, demandando de três a quatro vezes de conferência para o aprimoramento final.

Quanto à transcrição das gravações das falas, somente os trechos que nos interessavam para o estudo foram transcritos, sendo omitidas as partes que continham dados pessoais e/ou referências às instituições. Contudo, foi preservado o contexto dos turnos para não comprometer a qualidade das interpretações. Por não ser trabalho de

¹² Do total de 50 seminários, conseguimos recuperar 33 programas.

acuidade fonética, as transcrições foram feitas visando a análise gramatical e pragmática.

1.2. Periodização da Pesquisa

A periodização da pesquisa foi estabelecida desde o pós-guerra (1945) até os dias atuais, com ênfase nos últimos vinte anos (1986-2006). A escolha dessa periodização foi motivada por seguintes fatores:

1. por representar um momento de mudança de concepção no ensino de língua japonesa aos filhos de imigrantes japoneses, devido à decisão de os imigrantes permanecerem no Brasil, abandonando a intenção inicial de regressar ao país de origem;
2. pela existência de dados documentais de fontes primárias, sobre aspectos do ensino-aprendizagem e das amostras da língua;
3. pela possibilidade de entrevistar professores nativos e não-nativos (descendentes e não-descendentes) que testemunharam o clima de opinião do período imediato do pós-guerra, com todas as vicissitudes em que atravessava a comunidade japonesa. Os depoimentos serão importantes para confrontar e triangular os registros apontados nos relatórios e edições comemorativas em circulação.

1.3. Busca e organização de dados

Para a execução dos objetivos previstos, buscamos dois tipos de dados: dados documentais publicados e dados obtidos através de informantes.

1.4. Busca de dados documentais primários e secundários (escritos e orais)

Os dados documentais escritos de fontes primárias foram obtidos de diversas instituições privadas como Bibliotecas do Centro de Estudos Nipo-brasileiro (doravante CENP), Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ), Museu de Imigração em Yokohama, Japão (Museu) e Centro de Estudos Japoneses da USP (CEJ). Embora tivéssemos notícias da existência de certos materiais, não conseguimos encontrar em instituições acima e alguns foram emprestados de professores.

De dados escritos de fontes secundárias, levantamos trabalhos sobre o assunto em revistas especializadas ou não do Japão e do Brasil, jornais da comunidade escritos todos em japonês e boletins institucionais das associações de professores.

1.5. Organização de dados documentais

A organização de dados documentais foi feita por meio de arquivos de computador para a elaboração de um índice geral, em japonês e em português, romanizados e traduzidos. Os materiais em documentos foram separados por tipo: artigos acadêmicos, programas de seminários, boletins comemorativos das comunidades, anais de congresso, entre outros. As fotos foram escaneadas para a preservação da qualidade e possibilitar a devolução dos originais aos colaboradores. Na catalogação, inserimos a identificação da doação, as datas, o nome dos eventos e algumas notas.

Os dados numéricos obtidos de instituições foram trabalhados para gerar gráficos, tabelas e sinopses com o intuito de otimizar o trabalho.

A organização dos informantes seguiu uma tabela de caracterização, com seus atributos quanto à naturalidade, ao grau de bilingüismo, origem, forma de aquisição de língua, geração, tipo de formação, tempo de experiência e cursos frequentados.

1.6. Dados obtidos por informantes

Os professores-informantes foram fundamentais na reconstituição histórica, na medida em que pudemos confrontar seus depoimentos com dados escritos e eventuais lacunas destes últimos. Quando solicitados pelos informantes, foi preservado o anonimato. Conforme já descrito, a coleta de dados ocorreu durante a realização de seminários, visitas a escolas e aos locais de seminários, outras vezes, usamos o telefone e/ou e-mail para complementar os dados.

Como critério de seleção de informantes, foram empregados diversos meios, como visitas *in loco* nos seminários realizados no Brasil todo (Belém do Pará¹³, Salvador¹⁴, Mato Grosso do Sul¹⁵, Brasília e adjacências¹⁶, Curitiba, Maringá e Londrina¹⁷, interior de São Paulo¹⁸, imediações de São Paulo (Região do ABC, Mogi

¹³ Os seminários desta região incluem professores da região Norte do Brasil, a saber: Manaus-Amazonas, São Luiz-Maranhão, Porto Velho- Roraima, Rondônia.

¹⁴ Os seminários desta região incluem professores do Recife-Pernambuco, interior da Bahia onde houve uma emigração interna dos japoneses devido ao subsídio custeado pela JICA nos anos 80, como Barreiras, Colônia JK para citar os principais.

¹⁵ Incluem-se neste, principalmente, Dourados onde ocorreu a emigração de japoneses, nas cidades de Cuiabá e Campo Grande.

¹⁶ Incluem-se, nesta região, professores do Distrito Federal, Tocantins, Goiás, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo). Sob a denominação de ITTO GOSHÛ (Distrito Federal e Cinco Estados) foram realizados mais de 20 seminários anuais.

¹⁷ Nas três principais cidades do Paraná, realizam-se seminários itinerantes anuais ao longo de mais de vinte anos. Nas cidades como Maringá e Londrina, localizadas ao norte do Paraná, por ser berço da imigração japonesa, há mais instituições de ensino *nihongogakkô* como herança das antigas ECs.

¹⁸ Nas cidades que cresceram ao longo das antigas linhas ferroviárias que se expandiram no período pré-guerra, como Marília, Araçatuba, Presidente Prudente e adjacências, há registro de ECs que funcionaram até mais recentemente. Ultimamente, houve um acentuado declínio no número de descendentes que estudam a língua japonesa, mas ainda assim, há procura no aprendizado da língua por causa dos descendentes que vão trabalhar como decasséguis no Japão, como também o crescente interesse dos não-descendentes em aprender a língua.

das Cruzes, Suzano que são as mais antigas), Indaiatuba e Atibaia, Rio de Janeiro e São Paulo capital, tentando abranger maior número de pessoas de outros estados. As entrevistas que conseguimos foram normalmente espontâneas ou mediadas por colaboradores (colegas de profissão, coordenadores regionais e pessoas que nos conheciam), o que ajudou no clima para fazer a entrevista. Ainda assim, as respostas obtidas sofreram um decréscimo abrupto perto das nossas abordagens, dado o número de pessoas que não responderam ou recusaram a responder (cerca de 40%).

Para traçar o perfil geral do quadro de professores em atividade, acessamos o cadastro de professores associados e não-associados do CBLJ, bem como completamos com as informações que obtivemos durante a nossa pesquisa de campo.

Os dados do CBLJ não conferem com os da Fundação Japão, dada à diferença de metodologia de pesquisa. O CBLJ mapeou os professores da ativa através do seu Guia de 2004, que somaram no total 779 nomes de professores. Enquanto a FJ é a soma de números de professores informados por todas as instituições, podendo haver dupla ou tripla contagem, já que muitos professores costumam trabalhar em diferentes instituições simultaneamente. Dessa forma, utilizamos os dados do CBLJ para traçar o perfil geral dos professores da ECs. Feita a tabulação, foi nos possível delinear a nacionalidade, geração, faixa etária, tempo de experiência como professor, o uso de principais materiais didáticos, tipos de eventos realizados na escola, tipo de formação formal e informal (cursos de formação inicial e continuada (nacional e no Japão) aos quais já frequentou) etc.

Após estabelecido o perfil do professorado, selecionamos uma amostra representativa de cada um e pedimos a autorização para a gravação das falas e das aulas. Os critérios para a escolha das amostras foram nacionalidade, geração, processo de

aquisição de língua, anos de experiência e cursos assistidos; o critério nativo e não-nativo não foi suficiente para separá-los em grupo, dividindo em *old-commers* (imigrantes que chegaram até final da década de 1980) e *new-commers* (os recém-chegados, a partir da década de 1990) e entre os não-nativos, se descendentes ou não-descendentes; se descendente, verificamos a geração, se *nissei* ou *sansei* (2^a. e 3^a. gerações). Tomando por base a hipótese de que o tipo de aprendizagem pode influir no tipo de ensino, ainda o fator geração é determinante para a proficiência lingüística, podendo camuflar fenômeno lingüístico decorrente do *contato de línguas* (japonês e português) no caso dos nativos e por consequência de uma existência de uma *comunidade de fala* a fala dos descendentes podem ter sido afetados em comparação aos não-descendentes, que aprenderam o japonês como LE.

Especialmente no que tange ao aspecto lingüístico, será verificada a língua utilizada pelo professor: se corre uso de variedade (s), empréstimos lexicais inter/intra-lingüísticos, transferências pragmáticas, *code-switching* entre os bilíngües; entre os monolíngües, as variedades lingüísticas, as variações morfossintáticas etc. Dos resultados dessa análise, compreenderemos a língua falada pelos professores do Brasil; com isso, pretendemos contribuir para uma melhoria contínua na formação lingüística dos professores, tentando melhorar sua competência comunicativa como docente de LE.

II. BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA

2.1. O ensino de Língua Japonesa no Período Pré-guerra (1908-1941)¹⁹

2.1.1. Vida no núcleo de imigrantes

No início da imigração, na década de 1910, muitos japoneses foram enviados para o interior do estado de São Paulo para substituir a mão de obra escrava nas fazendas de café. Inicialmente na condição de colonos, em situação de moradia provisória, a disposição de espírito desses não era igual à dos imigrantes que já tinha adquirido glebas, a ponto de conseguir pensar em alguma organização de ensino. Somente passados pouco mais de dez anos, a partir da década de 1920, começaram a surgir “colônias” de japoneses constituídas por proprietários de pequenas terras que haviam alcançado a primeira independência financeira. É também nesse período, entre 1925 e 1935, que a imigração ao Brasil passa a ser programada, havendo maior fluxo de pessoas²⁰, que também culmina com o aumento de escolas japonesas comunitárias (doravante EC)²¹.

Assim, de acordo com Wakisaka *et alii* (1992:86-88), a formação dos núcleos de japoneses seguiu um destes modelos: (1) “grupos espontâneos”, que se formavam de

¹⁹ Na visão interna da comunidade, já que a maioria da referência bibliográfica aqui consultada é de membros e participantes da comunidade Nikkei.

²⁰ Cerca de 80.000 japoneses vieram para cá só nesse período.

²¹ Adotamos a terminologia empregada por Kreutz (2000), que relata a história das escolas de imigrantes, dentre elas, as escolas japonesas laicas de comunidades de japoneses, em Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturação de apoio, In: *Revista Brasileira de Educação*, pp. 159-176.

japoneses que concentravam como o caso de Cotia, nos arredores de São Paulo²²; (2) “grupos do interior”: com a “interiorização” do desenvolvimento do estado de São Paulo e Paraná, muitos imigrantes foram para aquelas regiões, dada a fertilidade do solo e sistema de vendas de lotes em matas virgens de grandes propriedades; (3) grupos “*ijûchi*”: imigrantes que adquiriam glebas antes mesmo de embarcar para o Brasil, o que era feito por empresas de imigração japonesas com o apoio do governo japonês, e essas colônias eram denominadas de *ijûchi* (terra para onde emigrou), como aconteceu em Mirandópolis, nas comunidades Alianças (respectivamente, Primeira, Segunda e Terceira); (4) grupos *shokuminchi* (terra colonizada) ou “trabalhadores da cotonicultura”, eram formados muitas vezes por arrendatários e não necessariamente de proprietários de terra, mas a base de sua formação era econômica; e por último (5) grupos de colônias formadas por “incentivo do governo estadual ou federal brasileiro”, com envio de imigrantes agricultores para regiões de interesse para o desenvolvimento da agricultura, como a região Amazônica, ou a colônia Juscelino Kubitscheck, no Estado da Bahia. Os casos dos itens 1 a 4 correspondem ao período anterior a Segunda Guerra Mundial.

Assim, a formação das comunidades obedecem critérios diversos e as motivações para o ensino da língua japonesa também variavam em diferentes graus de interesse, dependendo da união dos membros das comunidades, uma vez que a manutenção de uma EC trazia-lhes despesa e incumbências laboriais extras. Segundo Wakisaka *et alii* (1992), a lavoura predatória ainda predominava em meados da década de 1930, ocasionando constantes migrações de japoneses em busca de terras férteis, de

²² Para o progresso de uma comunidade, a prosperidade econômica era essencial, como no caso de Cotia, a partir de 1914, com o cultivo da batata.

modo que não se investia em habitações, prejudicando inclusive as condições de saúde²³.



Queimadas em Álvares Machado, 1936. Arquivo pessoal: Sr. Jorge Hasegawa

Por conta da inexistência de infra-estrutura mínima para boas condições de vida, os membros da comunidade desenvolveram sentimento de solidariedade mútua, criando grupos de trabalho para resolução de problemas comuns. Handa (1987:560) descreve os tipos de trabalhos comunitários que os moradores se encarregavam de fazer, organizando-se em mutirão para abrir clareiras, melhorar as condições das estradas de

²³ Sobre este fato, vale a pena conhecer a história narrada no Boletim do Cinquentenário de Álvares Machado, (antiga colônia Brejão), onde está tombado pelo CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico e Turismo de São Paulo), o único cemitério japonês da América Latina, no qual, entre os anos de 1918 e 1943, foram sepultados 784 corpos, metade dos quais consta ser de crianças que não atingiram 3 anos de vida. É o retrato cruel da época do desbravamento e das condições precárias de saúde, muitas vezes devido à falta de informação a respeito de doenças tropicais, como malária, ameiba, entre outras.

terra, organizar serviços de higiene e assistência médica, ajudar na colheita, além de manter a EC (*Nihon-gakkô*), que muitas vezes era a atividade principal da comunidade, constituindo uma força centrípeta para agregar os membros da mesma. Para tanto, foram estabelecidos cargos sociais, como presidente (*kaichô*), vice-presidente (*fuku-kaichô*), diretor educacional (*gakumuin*), secretário contador (*kaikei*) etc., que perduram até hoje em algumas comunidades. Em Álvares Machado²⁴, por exemplo, ainda existem denominações de cargos como *shibuchô* (chefe de seção), resultado da tradição de eleger um representante de cada uma das dezesseis seções; essa numeração aumentava à medida que havia venda decorrente do loteamento dos latifúndios, os quais eram comprados por japoneses, em pequenas propriedades de cinco a dez alqueires. Hoje todos esses bairros possuem uma denominação brasileira, no entanto, os descendentes ainda se referem à forma japonesa, com enumeração seccional (por exemplo: o senhor fulano de tal da sexta seção, “*dai 6 shibu no dare daresan*”).

As conhecidas palavras de Nagata Shigeshi²⁵, “*Kôhii yori hito o tsukure*” (Não faça café, faça pessoas)²⁶, usada como metáfora para conscientizar os imigrantes da importância da educação dos descendentes em vez de ser escravos do plantio do café. Shungoro Wako, *apud* Wakisaka *et alii* (1992: 212), por exemplo, registra que ao “consultar 1.000 famílias de imigrantes assentadas na região de Ribeirão Preto, em 1918,

²⁴ Cidade do interior paulista localizada a Oeste do estado, a 11 km de Presidente Prudente, a 600 km da cidade de São Paulo, fundada em 1916, onde a chegada dos primeiros imigrantes data de 1918.

²⁵ 2º. Presidente da Rikkokai que se trata de uma entidade católica fundada em 1897 que atuou como instituto educacional aos interessados na imigração além-mar, e que por meio dele chegou a enviar ao Brasil, cerca de cinco centenas de pessoas no pré-guerra e cerca de 1200 pessoas no pós-guerra, a toda a América. Há homens lendários na comunidade japonesa que foram enviados dessa instituição, dos quais foram fundadores pioneiros das comunidades Aliança.

²⁶ Aqui, perde-se o efeito na tradução, mas há um trocadilho no japonês, já que pela polissemia da palavra fazer, no contexto, “faça” tem sentido de “formar pessoas” ou “educar pessoas”.

ninguém demonstrou interesse pelo estudo da língua japonesa (grifo nosso); como em Registro, até o início da década de 1930, não há menção de interesse em abrir uma escola japonesa”.

Assim, muitas vezes, a abertura de uma EC é pontuada de obstáculos, como aconteceu em uma colônia de Sete Barras, no interior do estado de São Paulo, que enfrentou a falta de adesão e concordância no sistema de rateio de despesas. NS, 91, estemunha ocular da abertura de uma EC na década de 1920, relata que houve um longo debate em torno da divisão de despesas, dividindo os moradores em ala dos proprietários e arrendatários, já que com a construção de EC todas as crianças iam ser beneficiadas, mesmo não havendo vínculo com a terra.

Desse modo, as dimensões físicas e a infra-estrutura das ECs variavam muito no início, devido à constante expansão e retração vivida pelas comunidades, já que o objetivo dos imigrantes era levantar uma estrutura mínima para abrigar a educação e isso dependia da saúde financeira dos membros da comunidade, cf. Saito (1961), Handa (1987), entre outros. 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” improvisados²⁷. As ECs 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. (cf. Anexo 2-1-1)

Assim, dado o tipo de adaptação e fixação dos imigrantes com as diferenças geográficas, sociais e culturais deste imenso país, o ensino de língua japonesa tomou

²⁷ Comissão de Elaboração da História da imigração de Aliança: 1936.

rumos distintos de comunidade para comunidade, havendo também diferenças da zona rural para as capitais. É inevitável, portanto, que a formação heterogênea traga diferenças no campo lingüístico-pedagógico, pois a evolução no método também leva em conta a demanda local. Mesmo em comunidades consideradas estáveis, formadas por imigrantes que vieram para cá com glebas adquiridas no Japão, com todo apoio governamental no país de origem, como são os casos da Primeira, Segunda e Terceira Alianças de Mirandópolis, verificamos haver vozes dissonantes em relação ao ensino de japonês, havendo divergência entre os moradores na condução das ECs – se deviam ser mantidas privadas, ou se deveriam ficar a cargo do governo brasileiro, transformando-se em escolas públicas²⁸.

Assim, organizar-se entre os patrícios para dar uma educação aos filhos, ainda que provisoriamente, tratava-se de uma medida providencial, já que os núcleos de imigrantes de zonas rurais tinham desenvolvido um espírito de ajuda mútua e trabalho coletivo voluntário para resolver diversas tarefas de interesse comum, sem recorrer, muitas vezes, às instâncias governamentais brasileiras.

Não raras vezes, nos registros da formação das ECs, os próprios imigrantes referiam-se a elas como *teragoya kyôiku* (literalmente, “educação dada em recintos simples de templos”) manifestando sentimento de modéstia pela instalação precária e o modo de organização não-escolarizado, uma prática informal que ficou popularizada no Japão durante o período Edo (1603-1867). Era uma iniciativa que partia de pessoas letradas, como monges e samurais aposentados, que abriam generosamente espaços em seus templos e em suas próprias residências para passar o conhecimento básico, como a

²⁸ No livro *Dez Anos de Fundação da Primeira Aliança*, escrito 1936, numa linguagem castiça, com rigor de detalhes, há descrições minuciosas de conversas entre os moradores sobre a manutenção das escolas japonesas como particulares.

escrita (os fonogramas e os logogramas elementares) e a aritmética (uso de ábacos) às crianças da vizinhança. Essa forma de atendimento parecia estar no imaginário dos japoneses que aqui chegaram e precisaram se organizar rapidamente, uma vez que em terras recém-desbravadas não havia o menor sinal de civilização – o poder público brasileiro ainda não havia chegado às regiões ermas onde foram acolhidos os imigrantes.

Assim, as ECs ocupam um lócus de reprodução dos modelos educacionais, seguindo protocolos típicos da terra natal, mantendo os rituais de cerimônia de início de aula, formaturas ao som do hino nacional japonês, reverência à imagem do imperador (*goshin'ei*) e declamação dos éditos imperiais sobre educação (*kyôiku-chokugo*), cf. Shibata (1997).

As associações de japoneses – os *Nihonjinkai* - com melhores condições financeiras e/ou com adesão dos membros da comunidade²⁹ chegavam a contratar professores formados no magistério na terra natal, com carga horária completa, seguindo o currículo japonês, que incluía aulas de educação moral e cívica, geografia, ciências e matemática.

2.1.2 A primeira língua (L1) das crianças do pré-guerra

Por conta das necessidades de resolução de problemas de interesses em comum, dentro da comunidade formava-se uma dinâmica interacional endógena, com as relações sociais restritas aos seus membros, levando à constituição de *comunidade de fala* com

²⁹ Não se pode ignorar o papel dos líderes comunitários da época (a figura de alguns indivíduos), que percorriam todas as casas, mesmo não havendo transporte adequado, muitas vezes iam a pé ou a cavalo, para angariar fundos e obter adesão dos membros da comunidade para concretizar algo de interesse em comum., numa época em que todos estavam preocupados com o sustento da família.

práticas lingüísticas específicas, nos termos propostos por Hymes (1972). Assim, não obstante estar em solo brasileiro, o japonês sagrou-se como a língua de comunicação entre os imigrantes, sendo ensinado como língua materna (LM ou L1) aos seus filhos.

No pré-guerra, o japonês era a L1 para as crianças, uma vez que relações pessoais e práticas sociais ficavam circunscritas à comunidade, sendo seus principais referenciais lingüísticos os pais e os membros da comunidade; o contato com a sociedade brasileira [em português] só acontecia ao atingir a idade escolar (6 a 7 anos). Nas entrevistas realizadas com três descendentes nisseis, atualmente com 69, 78 e 91 anos, todos disseram ser o japonês a língua mais predominante em suas vidas, ocupando praticamente todos os domínios lingüísticos, desde o contexto familiar, as relações pessoais na comunidade e até o letramento, além das dificuldades de adaptação no ingresso à escola brasileira, seja do ponto de vista lingüístico, seja da aculturação dos costumes e modo de ser dos japoneses.

Para propiciar ainda o ambiente lingüístico em japonês, as comunidades organizavam salas de biblioteca³⁰, muitas vezes contíguas à sala de aula, com diversos livros (infantis e adultos) e mangás (gibis japoneses). Para adultos, a forma de obter notícias do Brasil vinha de jornais japoneses escritos no Brasil, havendo, portanto, oferta relativamente ampla de imprensa japonesa para consumo dos imigrantes.

Kôyama (1949:407) registra a história editorial da colônia, assinalando a existência de jornais, revistas e até mesmo livros lançados por japoneses residentes no Brasil no período pré-guerra, dos livros referentes a japoneses, publicados por autores brasileiros, sem ascendência japonesa. Só de jornais, tem-se notícia de quatro, no

³⁰ Comissão do Cinquentenário da Imigração Japonesa em Mogi das Cruzes. *Mogi Nyûshoku Gojûnenshi* (Trad.:História dos cinquenta anos de imigração japonesa em Mogi das Cruzes). 1971, editora Cultural Imai Ltda.

período pré-guerra: *Seishû Shinpô*, *Nippaku shinbun* (1916), *Burajiru Jihô* (1917), *Nanbei Sinbun*³¹ (1929-1932) e *Nihon Shibun* (1938)³²; além disso, havia revista de literatura *Yashijû* (Pé de Coqueiro - 1938), voltada para a prática da poesia japonesa (*tanka*), que circulava entre os patrícios, como também livros lançados a respeito dos imigrantes, da história e da geografia do Brasil.

Cabe ainda assinalar que havia uma relativa soma de crianças conhecidas como *jun'nissei*³³ que eram crianças trazidas ao Brasil sem ter concluído o ensino básico japonês, abruptamente tiradas do seu ambiente lingüístico.

Do ponto de vista da educação bilíngüe, não se implantou um ambiente propício no pré-guerra, uma vez que mesmo estando no Brasil, a maioria dos nisseis preferia se comunicar e ler jornais em japonês, o que configura monolingüismo em situação de isolamento, com *déficit* da língua majoritária (português).

Nesse sentido, Doi (2006: 66) alerta para o tipo de bilingüismo desenvolvido por esses descendentes de japoneses, uma vez que a língua japonesa falada no Brasil era circunscrita ao convívio familiar ou às relações sociais da comunidade.

Hoje, sabemos que as habilidades lingüísticas de um bilíngüe - as produtivas - (falar e escrever) e as receptivas - (ouvir e ler) - não se desenvolvem simetricamente em

³¹ De acordo com Koyama, o jornal foi vendido em 1932 e passou a se chamar *Nihon Shinbun*.

³² Havia o *Nanbei Shûhō* editado por Hoshina Kenichirō, em 1914, mas acabou fechando no ano seguinte.

³³ Denominação bastante comum para definir crianças imigrantes que vieram ao Brasil antes de completar o primário japonês, ou seja, o sexto ano do primário, com idade aproximada de 12 anos. No entanto, essa denominação é bastante ampla já que abarca desde crianças recém-nascidas até aquelas que concluíram o penúltimo ano do primário, havendo uma distância gritante entre elas, do ponto de vista da formação lingüística e cultural.

situação de aprendizagem de Segunda Língua (L2)³⁴, Língua de Herança (LH)³⁵ ou Língua Estrangeira (LE)³⁶. Conforme estudos feitos nas comunidades, há muita variação no domínio dessas habilidades, que por vezes assemelham-se a estágios iniciais de aprendizagem de L2³⁷.

Ademais, para contribuir com o monolingüismo, o sistema educacional brasileiro da época não era eficiente: enquanto as Escolas Rurais brasileiras funcionavam no máximo até o terceiro ano, em uma única sala, com um professor atendendo uma classe multisseriada, as ECs de japoneses ofereciam até o sexto ano do primário japonês, mediante o uso de livros didáticos importados. Essa é a razão de os filhos de imigrantes, que não puderam dar continuidade aos estudos nas escolas brasileiras localizadas nos centros urbanos afastados, terem continuado a frequentar as ECs locais pela possibilidade de estudar conteúdos mais avançados³⁸.

Vale retomar aqui que, antes mesmo de construir uma EC caracteristicamente japonesa, em muitos casos não havia nem sequer uma escola brasileira nas

³⁴ A L2 é a nova língua a ser aprendida, mas havendo ambiente lingüístico, é a língua majoritária do novo país em que a criança passa a viver por conta do deslocamento geográfico. Ex. o japonês constitui a L2 dos filhos de brasileiros no Japão, cuja L1 é o português, mas tendo de se adaptar à nova realidade lingüística (japonês do Japão) para poder frequentar a escola e ter vida em sociedade.

³⁵ LH é frequentemente aplicado à L1 da criança que sofreu descolocamento geográfico e perde o ambiente lingüístico da L1 ou o caso de filhos de imigrantes de segunda e terceira geração que aprende a língua dos pais e/ou avós no domínio familiar que não é a língua majoritária dos pais.

³⁶ LE é a língua que se aprende em sala de aula e não é língua de comunicação de membros de uma comunidade étnica, apenas pode ter acesso a ela por meio de recursos midiáticos.

³⁷ Valdés et alii, (2003). *Expanding definitions of Giftedness: The case of Young Interpreters from Immigrants Communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

³⁸ Sobre este aspecto, há um relato interessante do Prof. Nagata sobre mudanças sociais dos japoneses, em relação à frequência às ECs. Discutiremos no tópico seguinte.

proximidades, de modo que, quando se implantou o regime de nacionalização³⁹ das escolas étnicas de imigrantes no período Vargas, as ECs doaram ao Estado toda a infra-estrutura existente. Um *nissei*⁴⁰ de 91 anos⁴¹, ao contar como era a vida dos imigrantes e descendentes relatou a sua experiência:

“(...) eu era escravo, mas quando completei 18 anos, fui aprender português, então, fui conversar com a professora brasileira, a Dona Maria Azaléia Celidonio, e ela me ensinou português, ela adotou um livro de gramática e eu ia lá estudar todas as noites, em troca, eu ia fazer compra de mantimentos para ela todo o mês, até a cidade, que ficava dali uns onze quilômetros, eu ia de cavalo, esse era o nosso trato.”

Este depoimento ilustra as dificuldades de continuidade dos estudos mesmo na língua portuguesa, como também registra a dificuldade de locomoção das crianças à zona urbana. E do ponto de vista lingüístico, o japonês era a primeira língua (L1) e o português, a segunda língua (L2) dos descendentes da época.

³⁹ Apesar de todo o esforço da parte do governo brasileiro na implantação de escolas públicas nas colônias japonesas, havia dificuldades de distância geográfica que inibia a ida de professoras. Muitas delas recusavam a morar sozinhas nas zonas rurais; e para contornar tal situação era comum que um dos membros da comunidade oferecesse-lhe um aposento de sua casa; nos dias de chuva, as estradas de terra ficavam intransitáveis e as aulas eram freqüentemente suspensas. Uma exceção pode ser observada no relato de Escola Primária de Cotia, uma vez que a iniciativa partiu de uma professora brasileira para oficialização da EC japonesa para uma escola brasileira junto ao órgão competente.

⁴⁰ Denominação dada aos filhos de imigrantes japoneses, nascidos no Brasil. Literalmente, “segunda geração”.

⁴¹ CK, ex-morador de Álvares Machado que nasceu e viveu até por volta da década de 1950. Durante nossa conversa, o informante falou que estudou somente até o terceiro ano da Escola Rural e só foi aprender a falar português de verdade aos 18 anos, freqüentando as aulas todas as noites, durante dois anos, e utilizando como material didático a *Gramática Expositiva* de Eduardo Carlos Pereira. Segundo ele, teve muita dificuldade para aprender a regência nominal dos substantivos e adjetivos, sendo que a professora o fazia decorar todos os capítulos; hoje lê o jornal *O Estado de São Paulo*, coisa que seus compadres, descendentes da mesma faixa etária, não conseguem fazer.

No que diz respeito à periodicidade das aulas, os imigrantes consideravam as ECs que funcionavam diariamente como as melhores, além de serem um motivo de orgulho para os membros da comunidade, servindo como um chamariz para novos imigrantes que se incorporavam ao núcleo, pois agregavam valor pela “possibilidade de fixação, de aquisição da terra e ascensão econômica” (Shibata: 1997: 63).

Para viabilizar esse tipo de ensino, foi necessária a convergência de diversos fatores: a existência de uma comunidade com boa condição financeira, com membros coesos no partilhamento de valores ideológicos e educacionais, aliada à atuação de executores desse processo que são diretores educacionais (os *gakumuin*)⁴² engajados com a causa da educação, além da presença de um professor estimulado e envolvido com assuntos escolares na coordenação das atividades da comunidade.

Quanto ao professor, na maioria dos registros produzidos pelas próprias comunidades observa-se referência à alta rotatividade deles, os quais invariavelmente alegavam “motivos pessoais” para renunciar aos cargos. Não podemos deixar de registrar, a situação precária dos professores de japônês, já que seus “salários eram inferiores aos dos operários”, cf. Handa (1987). Outros ainda acumulavam a função, sendo em parte agricultores e em parte professores, “*han'nô, han'kyôshi*”, cf. Terakado *et alii* (1941).

2.1.3. A educação nas escolas comunitárias

É importante lembrar ainda que o papel das ECs não se limitava à alfabetização e letramento restrito à língua, tanto é que a denominação do pré-guerra é *Nihon-gakkô*, (Escola Japonesa) – nas quais havia eventos típicos de escolas do Japão, como a

⁴² Cargo voluntário caracterizado pela atuação como representante educacional da escola japonesa.

realização da Gincana Poliesportiva (*Undokai*), que normalmente acontecia na data do aniversário do Imperador (*Tenchôsetsu*)⁴³ e da qual participavam e todos os membros da comunidade. Os pais dos alunos mobilizavam-se para as cerimônias de início e encerramento do ano letivo⁴⁴ e junto com toda a comunidade, prestigiavam as exposições de arte (*Sakuhin-tenjikai*)⁴⁵ realizadas pelos alunos, mas de cuja preparação e apreciação todos participavam - desde Grupo dos Idosos (*Rôjinkai*) e Grupo dos Jovens (*Seinenkai*). Além disso, os eventos estritamente sociais, casamentos e enterros, e as atividades esportivas contavam com a força-tarefa das mães, denominadas Grupo das Senhoras (*Fujinkai*) e a dos jovens sempre dispostos a ajudar.

A situação das escolas de língua japonesa em abril de 1932, segundo o Anuário do Brasil, *apud* Wakisaka *et alii*, era bem variada, de acordo com seus estatutos (*ob.cit.:*213). Assim, podemos ver abaixo o que caracteriza o período de transição e a co-existência de diferentes modalidades de funcionamento – com ou sem aulas de japonês

⁴³ Fato modificado depois do término da Segunda Guerra Mundial.

⁴⁴ *Shigyôshiki* e *Shûryôshiki* (ou *Sotsuigyôshiki*) respectivamente.

⁴⁵ Exposição de desenho, caligrafia japonesa e redação.

ESCOLAS PRIMÁRIAS DE JAPONESES

(EM ABRIL DE 1932)

Escola	Número		Professores	
Total			Japonês	
Português				
Estadual	24	22	23	45
Estadual e particular	23	27	23	50
Particular	54	75	46	121
Ainda não reconhecida	27	34	13	47
Municipal	18	18	20	38
Municipal e particular	10	11	15	26
Sem comunicação	31	24	1	25
Total	185	211	141	352

Fonte: *Anuário do Brasil*

Demartini (2000), num espectro amplo, lista a existência de diferentes tipos de escolas no período pré-guerra, salientando a importância de fazer pesquisa com antigos imigrantes, já que há poucos registros sobre essa história, o que poderá contribuir para uma melhor compreensão a respeito da dinâmica das mudanças de estatuto das escolas de imigrantes para escolas reconhecidas oficialmente pelo governo brasileiro: escolas agrícolas constituídas por Companhias de Imigração, escolas noturnas, escolas de língua japonesa para crianças, escolas primárias completas, mantidas por particulares, escolas primárias completas mantidas por ordens religiosas, escolas primárias e ensino médio profissionalizantes.

De acordo com estudos de Negawa (2007), no bairro oriental da Liberdade, mais precisamente no quarteirão entre a Rua Conde de Sarzedas e a Praça João Mendes,

havia várias instituições de ensino de japoneses no período pré-guerra. De lá surgiram a lendária Escola Taisho (1915-1966)⁴⁶, a Seishû Gijuku⁴⁷ (1925-1942), a Escola São Francisco Xavier (de 1928 até os dias de hoje) e a Escola Feminina de Corte e Costura São Paulo (*San Pauro yôsaïjogakuin* – fundada em 1933 e que hoje é o Colégio Pioneiro)⁴⁸.

Conforme vimos, a esmagadora maioria dos imigrantes foi enviada ao interior do estado paulista, mas quanto à formação de uma escola de língua japonesa, parece haver um consenso na literatura de que a Escola Taishô (1915) tenha sido a pioneira no Brasil⁴⁹ (Wakisaka *et alii*: 1992:123; Shibata:1997:23, entre outros). Depois, surgiu a Escola Primária de Cotia (Colônia Moinho Velho), em 1916^{50, 51}, nos arredores de São Paulo.

Entre a década de 1920 a 1930 há um aumento significativo de número de escolas japonesas no interior paulista, como ocorreu ao longo da Linha Ferroviária Paulista. (Terakado *et alii*: 1941; Federação das Escolas Japonesas do Brasil:1966; Shibata:1997).

⁴⁶ Instituição de ensino de japonês para descendentes e de ensino da língua portuguesa para os japoneses recém-chegados.

⁴⁷ Instituição de ensino mantida por pastora protestante Midori Kobayashi, que contava com um pensionato e ensinava a língua japonesa aos descendentes e a língua portuguesa aos japoneses recém-chegados, além de dar aulas de artes marciais como judô e kendô (Negawa: 2007:154).

⁴⁸ Atualmente, a escola recebe a denominação de *Colégio Pioneiro*, mas na colônia japonesa foi conhecida por muito tempo como *Escola de Corte Costura Dona Michie Akama*, dada a ênfase à formação das moças para o casamento. Muitas alunas que se formavam retornaram à sua cidade natal no Brasil, abrindo também escolas de corte e costura para atender a demanda local.

⁴⁹ Esta escola encerrou suas atividades em 1966.

⁵⁰ Ishihara (1978). *Cotia Shôgakkô no Gojûnen* (Cinquenta Anos da Escola Primária de Cotia).

Realidades do Ensino Primário à Infância Nikkei no Brasil. São Paulo.

⁵¹ A referida escola encerrou suas atividades em 1973, cf. Ishihara (1978)

No livro *História da Educação Japonesa da Alta Paulista* (1941), um dos raros registros sobre a educação japonesa do período pré-guerra, tem-se um retrato da época na visão de professores, com descrições minuciosas de como era a formação das ECs nos núcleos de imigrantes, nas redondezas da cidade de Marília e adjacências (linha ferroviária Paulista), na década de 1920. Nessas descrições, é possível compreender como as ECs brotavam quase que espontaneamente em cada uma das comunidades, como um sistema de educação informal nas mãos de voluntários e professores contratados.

Dada a dificuldade de locomoção por falta de meio de transporte, cada zona seccional acabava construindo uma EC, sendo o cavalo, freqüentemente citado em anuários o principal meio de transporte da época.

De acordo com o Prefácio do livro *História da Educação JaponResa da Alta Paulista* (1941), consta haver cerca de 600 ECs⁵² espalhadas pelo estado de São Paulo, abrigando entre 30 e 100 alunos por unidade. Essa variação decorre, muito provavelmente, da imprecisão do conceito de *nihongo-gakkô*⁵³. Acreditamos que, se para todo e qualquer tipo de organização informal de ensino de japonês cabe a denominação *nihongo-gakkô*, as 600 unidades de ECs registradas no livro não estão superestimadas, já que rapidamente montava-se uma estrutura de escola comunitária.

⁵² Quanto ao número de ECs, há grande divergência entre as fontes consultadas: de 176, segundo a *Fukeikai* (Liga dos Amigos da Escola Japonesa de São Paulo [1932]; 474, segundo *Jornal Jihô* (1938) e 600, segundo Terakado *et alli* [1941]). Acreditamos que a denominação *nihongo-gakkô* deva ser aplicada a todo e qualquer tipo de organização de EC, desde os mais informais, mantidos por algumas dezenas de famílias de um bairro, até aqueles com melhores condições de infra-estrutura, recebendo orientação dos inspetores do Japão, como foi o caso de Marília.

⁵³ No pré-guerra, as ECs eram comumente chamadas de *Nihon-gakkô*, i.e., Escola Japonesa, sem, no entanto, enfatizar os aspectos lingüísticos da língua japonesa *nihongo*. Cf. Shibata, sobre a acepção do termo (pag. 34).

Além disso, as ECs tinham uma função legítima na visão dos imigrantes, pois a maioria pretendia retornar ao país de origem e a distância cultural deixava-os perplexos em relação à educação dos filhos, pois temiam que os mesmos se transformassem em “caboclos”, ignorantes dos modos e costumes japoneses, além de esquecerem a língua japonesa. O elo da língua para manter a integração familiar e a continuidade das tradições japonesas era tão forte, na visão dos imigrantes, que a maioria cita a importância de os nisseis falarem a língua dos ancestrais, mesmo no pós-guerra.

Além disso, pela leitura que fizemos, inferimos que os japoneses não conheciam a língua e a cultura brasileira; a visão que tinham dos brasileiros era distorcida, agravada pelo fato de estarem isolados nas zonas rurais, sem contato com a realidade brasileira na sua íntegra, muitas vezes tendo como único referencial o homem do campo, sem instrução formal e de trato rude. Para se ter uma idéia da coesão entre os membros da comunidade e a visão que tinha dos que eram de fora, o termo frequentemente usado era *gaijin* para referir-se aos não-japoneses. A palavra *gaijin*, literalmente, é uma simplificação de *gaikokujin* “estrangeiro”, embora frequentemente no contexto brasileiro tenha sido usado por japoneses em relação aos não-japoneses, com a idéia de “alguém que não pertence ao seu círculo de relações”, termo ainda usado em algumas comunidades do interior, ainda que a conotação inicial tenha sido diluída.

2.1.4. A organização de apoio governamental do Japão

Ainda sobre a organização de associações educacionais, havia, por parte do governo japonês, sinais de preocupação com o aumento desenfreado das ECs, buscando uma unificação do “sistema de ensino japonês” no Brasil (Jornal *Notícias do Brasil*, edição de 17 de março de 1927). Em 1927, o Consulado Geral do Japão em São Paulo

convocou os representantes das escolas para tratar de assuntos educacionais, chegando-se a um consenso de que era necessário um órgão que centralizasse a regularização das escolas japonesas em território nacional. Para desempenhar tal papel foi criada a Associação de Japoneses Residentes no Brasil (*Zaihaku Nihonjin Kyôikukai*), precursora da Liga de Amigos das Escolas Japonesas de São Paulo (*Zaihaku San Paulo Nihonjinkai Fukeikai*), fundada em 1929; e, mais tarde, a da Sociedade Japonesa da Divulgação do Ensino (*Zaihaku Nihonjin kyôiku Fukyûkai* ou *Bunka Fukyûkai*), de 1936⁵⁴.

Dessa forma, a partir do início da década de 1930, houve uma melhoria nos estabelecimentos escolares, na infra-estrutura e na distribuição de livros didáticos⁵⁵. Ademais, em termos de conteúdo do livro didático, houve uma modificação parcial no conteúdo, na tentativa de adaptar o material para a realidade brasileira, como a exclusão das partes que continham alusão ao militarismo japonês, que foram substituídos por heróis nacionais brasileiros pelas mãos de Haruno Kikuo⁵⁶, fato que foi elogiado por Ando (1949).

Diversos informantes relataram que nos eventos escolares era comum a presença de representantes consulares, legitimando o funcionamento das ECs. Até a eclosão da Segunda Guerra, a assistência governamental japonesa não era gratuita, também permeada em forma de intervenção em assuntos educacionais, cf. Ando (ob.cit.). Os *shigaku* (os inspetores da educação), enviados pelo Ministério das Relações Exteriores, tentavam incutir “ideais imperialistas” aos professores, incitando a exacerbação do

⁵⁴ Wakisaka et. alii (1992:125); Handa:

⁵⁵ Handa, T. (1981:308) In: História dos Setenta Anos de imigração japonesa no Brasil.

⁵⁶ Poeta e ex-funcionário da Embaixada do Japão no Rio de Janeiro, professor assistente da Universidade de Kyoto, fez diversas traduções e contribuições para os livros didáticos japoneses produzidos no Brasil.

sentimento patriótico e da “superioridade da nação japonesa” por conta da euforia gerada com as conquistas ultramarinas na Manchúria e em Shangai (1931-1933).

2.1.5. O período político da Era Vargas

Esse período é duplamente conflitante para os japoneses que residiam no Brasil. Como o estado político brasileiro da época visava a consolidação do país como uma nação, implantava o ideal de “uma nação, uma língua”, como se a língua fosse a bandeira nacional. Isto se chocava com os interesses dos imigrantes que não pretendiam se fixar no Brasil, definido por Shibata (1997) como a situação do “embate de dois nacionalismos”.

Koyama (1949) não deixa de registrar diversos episódios em que há sinais de mudanças de mentalidade dos japoneses que haviam se fixado no Brasil em relação aos recém-chegados, impregnados de ideologia nacionalista japonesa, com sentimento de “superioridade nipônica” por conta das recentes conquistas ultramarinas do Japão.

O fato é que a ideologia dos japoneses residentes no Brasil em nada se assemelhava à ideologia dos japoneses que aqui chegavam, cf. Koyama (1941:310). Os que vinham para cá, como no caso de estudantes da Escola de Prática Agrícola de M’boi Mirim⁵⁷, muitas vezes entravam em choque ideológico com os descendentes, uma vez que os japoneses veneravam a imagem do Imperador, entre outras atitudes consideradas abomináveis para os que estavam aqui:

⁵⁷Instituição educacional de formação de líderes agrícolas que funcionou entre 1931 a 1936 no Brasil, fundada por Empresa de Promoção Ultramarina (*Kaigai Kōgyō Kaisha*); a referida instituição recebia estudantes de *Kokushikan Kōtō Takushoku Gakkō* (Trad.: Escola de Colonização de Ensino Médio Kokushikan), para realizar parte do estágio de 2 anos no Brasil.

“(...) a vinda desses japoneses do Japão não era tão pacífica, pois não tinha o intuito de fazer do Brasil uma segunda terra natal, mas tinham sim, em mente, a expansão ultramarina de cunho imperialista (...)”.

São registros que assinalam a mudança de comportamento dos japoneses que aqui fixaram com os que chegavam, já havendo integração dos descendentes na sociedade brasileira.

Assim, a década de 1930 é marcada por tensões geradas pela política de homogeneização, sendo, assim, previsível, no campo educacional, o dismantelamento das escolas étnicas, uma vez que o cerco contra o funcionamento das escolas intensificava-se cada vez mais. Para se entender a situação conturbada da época, na comunidade, nesse ínterim, alguns japoneses resolveram se antecipar e retornar ao Japão para se unir às expedições de prospecção que se dirigiam à Manchúria. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, elas não conseguiram mais retornar ao Brasil por conta da suspensão das relações diplomáticas, ficando separados eternamente da família⁵⁸. Algumas famílias chegaram a se reencontrar após o final da guerra, mas quando as mulheres voltaram com parte da prole já crescida, houve casos de o marido ter constituído uma nova família⁵⁹.

Por outro lado, o Brasil vivia um período político conturbado, na definição de “nação”, adotou a política de homogeneização, o que ocorreu concomitantemente com o processo denominado pelos historiadores de “branqueamento” ou “desafricanização”

⁵⁸ Informante JH, sobre seu sogro, ex-médico militar que retornou temporariamente ao Japão e não conseguiu mais voltar ao país, adoecendo e vindo a falecer no Japão.

⁵⁹ Segundo TT e KM de pouco mais de 80 anos, elas relataram ter vivido uma situação similar, já que ao serem levadas ao Japão quando crianças só retornaram depois de adultas e completadas a educação formal no Japão, ficando entre 1940 a 1952 separadas do restante da família.

(LEITE, 1969:192-194), priorizando sobretudo a entrada de imigrantes europeus. Mas, por conta da demanda do café e das pressões feitas pelos fazendeiros sobre os governantes, aceitaram também os imigrantes japoneses, bastante diferentes do padrão europeu em todos os aspectos, tanto fenotípicos como culturais, e que ainda sofreriam com a xenofobia e a intolerância, explícitas em expressões como “perigo amarelo”, cf. Sakurai (1999, 2000) e Takeuchi (2002).

Esse regime do Estado Novo vinha agravando uma série de medidas restritivas para o funcionamento das ECs; portanto, foi a eclosão da Segunda Guerra e a tomada de posição do Brasil ao lado dos Aliados que colocou os imigrantes japoneses como inimigos da nação brasileira, com o rompimento das relações diplomáticas entre os dois países (1941-1945). Foi então que a língua japonesa banida da vida social e pública dos imigrantes e descendentes.

A proibição do ensino da língua e da circulação de jornais e revistas em japonês tirou a possibilidade dos imigrantes japoneses monolíngües de obter informações, até mesmo das notícias do Brasil, já que para eles tal material em japonês era o único meio disponível para informar-se. Para trânsito fora de sua área residencial, exigia-se o salvo-conduto, sem falar de medidas francamente punitivas, como a prisão de professores e líderes comunitários, abusos de autoridades brasileiras para extorsão, em alguns casos relatados no Paraná; incineração de livros e confisco de bens. Muitos foram expulsos da cidade portuária de Santos⁶⁰ e da cidade de São Paulo, assim como das imediações da Rua Conde de Sarzedas e deportados ao interior do estado.

⁶⁰ Sabe-se que a Escola de Língua Japonesa da cidade portuária de Santos, aberta na década de 1920, foi confiscada pelo governo brasileiro, em 1943, como patrimônio da nação inimiga (cf. Jornal Nikkei, 08.04.2008). Segundo o Jornal *Nippo-Brasil* (31.08.2006), a associação japonesa da época temendo sofrer

Hoje, com o recuo histórico e com a perspectiva interna da comunidade, podemos afirmar, como já o fizemos, que as ECs funcionaram não somente para ensinar a cultura e a língua japonesa, mas para preencher uma carência do sistema educacional brasileiro. E certamente, se não houvesse nenhum tipo de instituição de ensino, as crianças de imigrantes não teriam sido alfabetizadas e tampouco passado pelo processo de letramento na idade escolar recomendada, ainda que ficassem com a formação educacional imperfeita.

Quanto a essa questão, numa perspectiva ampla da sociedade brasileira, Demartini (2000) ressalta a importância das ECs na integração ao sistema educacional brasileiro, doando ao Estado a infra-estrutura pré-existente para converter-se em escola brasileira. Para Demartini (ob.cit.), portanto, foi uma estratégia de integração dos japoneses ao sistema educacional brasileiro. Pelos depoimentos coletados, percebemos que houve também essa preocupação de alguns líderes comunitários que acreditavam na preservação da EC como meio de integração, caso contrário, elas teriam de ser totalmente desmanteladas. Foi assim que muitas ECs tiveram suas portas cerradas, enquanto outras retornariam no pós-guerra com novos rumos e diretrizes.

2.1.6. Aspectos metodológicos do ensino

Como memória dos aspectos metodológicos de ensino-aprendizagem do japonês do pré-guerra, selecionamos um dos raros registros de prática de sala de aula (*jugyô kengakukai*), com plano de aula e sessão de perguntas e respostas após a aula, feitas

algum tipo de desapropriação, converteu o nome japonês para *Conselho Educacional Vila Matias* com o intuito de evitar a intervenção governamental. No entanto, nada adiantou já que o estabelecimento foi desapropriado e o seu uso concedido ao Ministério da Guerra (atual Ministério do Exército), sendo-lhe restituído somente em 2006, depois de passados mais de 60 anos.

pelos participantes, que registramos em discurso direto, por representar um importante relato descritivo da época.

O registro consta do livro sobre a *História da Educação da Alta Paulista* e nos permitirá vislumbrar como eram as aulas da época, relatadas por D.T.O., de quem temos apenas as iniciais. Esse registro aconteceu na cidade de Marília, em 8 de junho de 1937, tendo a aula durado uma hora e sido a última de uma série.

Depreende-se, com base nos comentários registrados por aqueles que assistiram à aula, a diferença quando as aulas eram ministradas para classes homogêneas e não para as multisseriadas (*fukushiki jugyô*)⁶¹, com as quais os professores estavam acostumados a lidar, trabalhando ao mesmo tempo com alunos de diferentes níveis de aprendizado e de várias faixas etárias. (cf. Anexo 2-1-2)

O plano da aula era para dois níveis: a quarta e a sexta série do primário. A aula foi predominantemente voltada às atividades de interpretação de texto, com escrita e leitura. Estudava-se em silêncio, já que “para apreciação do texto o professor não deveria circular pela sala para não incomodar os alunos e nem tirar-lhes a concentração” (Terakado *et alii*: 1941:346). Esse trecho é bastante revelador do modo japonês de estudar, calcado na tradição de escrita e voltado para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma em que a responsabilidade do sucesso está no aluno, já que esses executam o que o professor determina.

No plano de aula, percebemos que o professor planejou explorar expressões idiomáticas e o uso de figuras de linguagem, assim como orientou as crianças no exercício de memorização de logogramas novos (*kanji*). Pelo fluxo da aula, entende-se

⁶¹ Essa modalidade, apesar de ser antiga, por atender ao interesse tanto dos pais, da escola como do professor, continua sendo praticada em diversas escolas comunitárias atuais.

que as atividades visavam à apreciação literária, possibilitada pelo fato de o japonês consistir-se em L1 (língua materna) das crianças. No entanto, nota-se no registro da sessão de perguntas e respostas que os exercícios de memorização e a decodificação⁶² de caracteres logográficos⁶³ novos era uma atividade penosa para os alunos, sendo permitido anotar provisoriamente a leitura com os fonogramas (*hiragana* ou *katakana*) – caracteres simples - até o término do capítulo. Não obstante estar no contexto em que as crianças falavam o japonês como L1, a memorização dos logogramas não deixava de ser penosa para aquelas pequenas almas, já que por mais que elas dominassem a língua, o ambiente lingüístico, quanto à exposição à escrita logográfica era infinitamente reduzido em comparação com uma criança vivendo no Japão. Além da alfabetização propriamente dita, era necessário desenvolver o letramento das crianças e, por conta disso, as aulas acabavam por enfatizar a leitura e a escrita dos logogramas, nem sempre avançando o suficiente para que dominassem a leitura, a inteligência do texto e a sua reflexão, atingindo o âmago do objetivo do letramento.

Esses primeiros encontros de pesquisa sobre a metodologia de ensino não vingaram por conta do cerco contra o funcionamento das escolas de imigrantes que

⁶² Evita-se aqui empregar o termo “leitura” para distinguir tal atividade da “leitura de texto”, no sentido amplo do termo. Quando se fala em leitura em japonês, muitas vezes, se quer significar “decodificação” da leitura dos logogramas (*kanji*), ou seja, soletrar o que está escrito, uma vez que as letras não são alfabéticas.

⁶³ Mesmo nos dias atuais, a escrita japonesa requer empenho e anos de dedicação para o pleno domínio da leitura e escrita de seus cerca de dois mil caracteres logográficos, sem falar de suas combinações com outros logogramas, cujo conhecimento é imprescindível para que uma pessoa seja considerada alfabetizada. O processo de alfabetização é prolongado mesmo para os nativos, de modo que o aprendizado dos logogramas só se conclui no término do ginásio, ou seja, depois de 9 anos de estudo.

começou em 1930 e intensificou-se durante a década de 1930⁶⁴, com a aplicação de exames de língua portuguesa para os professores de língua estrangeira⁶⁵; com a entrada em vigor da lei de cotas⁶⁶; do decreto-lei de proibição do ensino de língua estrangeira aos menores de 14 anos, em 1938⁶⁷; da proibição de circulação de revistas e livros em língua estrangeira, em 1939. À medida que a intervenção do estado se intensificava, parecia que se fortalecia nos japoneses a intenção de manter as ECs, que chegaram mesmo a organizar seminários de preparação de professores para serem aprovados nos exames de língua portuguesa, exigidos para o exercício da profissão (Terakado *et alii*, ob.cit.).

Assim, não obstante os esforços empenhados com os grupos de estudo realizados entre as associações de professores, cf. Terakado *et alii* (1941), a iniciativa não vingou, não só por causa do momento político que atravessava o Brasil, mas por

⁶⁴ O temor do governo brasileiro em relação à etnia japonesa era gerado pela incompreensão de seu padrão cultural, uma vez que o desconhecimento era recíproco. Além disso, o comportamento japonês diferia dos “europeus que construíam igrejas, enquanto que os japoneses construíam escolas”. O ato de construir escolas estava associado à idéia de não-aculturação do povo japonês no país, somado aos recentes conflitos japoneses com a invasão na Manchúria e Shangai na década de 1930, cf. Ishihara (1978: 156).

⁶⁵ Os seminários preparatórios para o exame de língua brasileira (assim se falava na época) foram realizados no final do ano de 1933 até janeiro de 1934, nas cidades de São Paulo, Presidente Prudente, Lins e núcleo de Registro. E os professores estudavam com livros do nível segundo ou terceiro ano primário, noções elementares de gramática, as capitais do Brasil, o significado das datas internacionais, personagens históricas famosas etc., cf. Handa (ob.cit.:1987:618).

⁶⁶ A cota limitava a entrada de novos imigrantes a 2% do total de todos os imigrantes ingressados nos últimos cinco anos, entrando em vigor a partir de 24 de maio de 1934.

⁶⁷ Handa (ob.cit.:1987:619) registra que somente com a entrada em vigor do decreto-lei, os imigrantes japoneses se deram conta de sua condição de “estrangeiros” estando no Brasil, dada a liberdade que usufruíam até então. Esta mesma observação também é registrada no prefácio de Terakado *et alii* (1941).

conta da própria dinâmica interna das comunidades, ainda passíveis de constante crescimento e retração.

Muitos livros e diários escritos em japonês foram incinerados; outros foram enterrados, na expectativa de possível recuperação no futuro, mas tampouco foram resgatados. Registros e diários pessoais destruídos representam uma perda irreparável de preciosíssima fonte documental para os pesquisadores, pois uma parte da história foi apagada.

Nesse período, o japonês passou a ser ensinado clandestinamente, transmitido de pai para filho ou em pequenos grupos, em locais recônditos e de difícil acesso, para se esconder da vigilância brasileira. Desafiando a lei, alguns professores engendraram estratégias de aulas itinerantes ou em pequenos grupos de crianças. A comunidade de Fukuhaku (atual Vila Ipelândia, localizada a 11 km do centro de Suzano), desmembrou a Escola Central em quatro sucursais para diminuir a concentração de alunos; em Álvares Machado, uma tulha foi construída no sopé de uma montanha em recônditos de difícil acesso para não serem encontrados. Na Escola Primária de Cotia, os alunos tinham dois cadernos, um para casa e outro para escola e após usarem os livros didáticos, eles eram guardados na residência do professor no término da aula, temendo possíveis revistas às crianças durante o trajeto de suas casas até as escolas. Por conta dessas restrições, os escritos sobre o ensino de língua japonesa destacam o período que compreende de 1941 a aproximadamente 1948, como um “vale negro”, “vazio”, cf. Moriwaki (1998). No entanto, para alguns informantes, muitas vezes, até mesmo para os descendentes, foi o período de reafirmação étnica e do forte desejo de preservação da língua

2.2. O ensino de língua japonesa no pós-guerra – caminhos para a diversidade

Neste capítulo veremos como foi a retomada das ECs étnicas de japoneses a partir da nova nova ordem instalada no país, com a queda de Getúlio Vargas em 1946 e a promulgação da nova Constituição, após um longo período ditatorial.

No contexto da comunidade japonesa a partir de 1952, a retomada da imigração para o Brasil, bem como a volta da circulação de jornais japoneses⁶⁸, trouxeram um conforto psicológico aos japoneses que haviam decidido permanecer no Brasil.

Em termos econômicos, entre os anos de 1957 e 1962 há o *boom* de entrada de empresas japonesas no Brasil, que trouxe uma nova perspectiva de emprego para os descendentes e que incentivou o estudo da língua japonesa. Empresas de grande nome vieram, como a Usiminas, a Toyota, a Ajinomoto, a Ishikawa-jima, entre outras⁶⁹.

O perfil da comunidade não era homogêneo. Cerca de dez anos separam os imigrantes do pré- e do pós-guerra, sendo essa diferença lingüística sentida por aqueles que chegaram a partir da retomada da imigração em 1952. Enquanto no pré-guerra vieram cerca de 190.000 japoneses, entre 1952 e 1988 chegaram mais 53.555 pessoas⁷⁰ (cf. Anexo 2-2-1). Com isso, a comunidade japonesa se renovou com a entrada de jovens (Cotia-seinen⁷¹, hanayome imin⁷², imigrantes industriais, entre outros) e

⁶⁸ Com a nova constituição, o jornal *São Paulo Shinbun* volta a circular em 12 de outubro 1946; o jornal *Nanbei Jiji* em 23 de dezembro de 1946 e o jornal *Paulista Shinbun*, em 1º de janeiro de 1947.

⁶⁹ Novamente, aqui se registra o conflito entre japoneses e descendentes, em ambientes de trabalho, dada a diferença cultural, uma vez que nessa época, muito provavelmente, os descendentes dominavam bem a língua dos ancestrais, por causa do tipo de educação que haviam recebido.

⁷⁰ Uma epopéia moderna – 80 anos de imigração japonesa do Brasil. Editora Hucitec.

⁷¹ Segundo Wakisaka *et alii* (1992) houve dois tipos de imigração: a planejada e a livre. Aqui destacaremos a planejada: após a entrada em vigor do Tratado de Paz de 1952, a Cooperativa Agrícola de Cotia (CAC), em parceria com a Cooperativa Central das Cooperativas Agrícolas do Japão (Nôkyô) e

famílias de imigrantes, injetando novo ânimo nas comunidades receptoras (Wakisaka *et alii* : 1992) e contribuindo para a revitalização do japonês no Brasil. No pós-guerra, formaram-se novos núcleos de imigrantes, em Colônia Funchal (RJ), Colônia Guatapará (SP), Colônia Jacareí (SP), Colônia Pinhal (SP), Colônia Kyoei (MS), entre outros⁷³.

Esse encontro dos japoneses novos com os antigos parece não ter sido natural, dada a diferença de hábitos culturais e lingüísticos incorporados por aqueles que permaneceram aqui em contato com os brasileiros. Handa (ob.cit.:715) dedica uma página substancial às referências aos “Japão-novo” — os imigrantes do pós-guerra — e aos “Burajiru-boke” — imigrantes que incorporaram hábitos brasileiros, dado o modo diferente de como interpretavam as situações; além de os antigos imigrantes, que só conheceram o Japão pós-Meiji, não conseguem entender os conceitos trazidos pelos novos imigrantes a respeito de “democracia” e “igualdade”, implantados no Japão do pós-guerra (Fontenele Reis: 2004).

De um lado, nas colônias do interior continuava a se valorizar os descendentes que preservaram valores herdados dos pais, com características mais nipônicas do que brasileiras, comportando-se como “japoneses” até mesmo anacrônicos para o padrão

com autorização do governo brasileiro, trouxe jovens lavradores para serem recebidos por associados/cooperados da CAC, na forma de “chamada de parentes”. Assim, vieram cerca de 1.500 jovens, denominados “jovens imigrantes de Cotia” (*Cotia Seinen*), entre os anos de 1955 a 1958. Embora numericamente reduzido, há os imigrantes industriais, conhecidos como *Sangyô Kaihatsu Seinentai* (Grupo de Jovens para o desenvolvimento industrial), Além desses, houve duas grandes levas de imigrantes, cuja iniciativa partiu dos japoneses residentes no Brasil, conhecidos como Tsuji e Matsubara, que conseguiram trazer, respectivamente, 5.000 e 4.000 famílias de japoneses, levando-os para colonizar as regiões Amazônica, Centro-oeste e Nordeste do país.

⁷² Imigrantes japonesas que vieram para o Brasil como propósito de contrair matrimônio com os imigrantes japoneses de pós-guerra.

⁷³ Comissão de Elaboração do 50º. da imigração pós-guerra. *Imigração Japonesa no Brasil – Meio Século após II Guerra Mundial (1953-2003)*, Associação dos Imigrantes Brasil-Japão, 2004.

dos recém-chegados. Essa situação ficou caracterizada com a expressão do crítico Ôya Sôichi na ocasião de sua vinda ao Brasil, na década de 1950: “Se quiser encontrar japoneses da Era Meiji, vá ao Brasil”.

Em relação a essas diferentes percepções, há o caso de duas jovens professoras⁷⁴ que chegaram logo após a retomada da imigração no pós-guerra, na década de 1950, e surpreenderam-se com a realidade do ensino tão distante daquela com a qual estavam acostumadas no Japão, como também estranharam o falar dos japoneses, que não se parecia com nenhum dialeto japonês, mas era misturado às palavras da língua local, com freqüentes empréstimos vindos do português. Havia escolas que ainda usavam livros didáticos obsoletos do pré-guerra com ortografia arcaica, dado o estoque de material que aqui havia permanecido, como também por não ter havido, durante muito tempo, importação de livros didáticos, assim como ainda havia aqueles que mantinham os livros antigos por convicção ideológica; nessa época, as livrarias japonesas tinham de vender livros didáticos como se fossem de literatura para não ter problemas de fiscalização. No pós-guerra, entra em vigor, no Japão, a nova versão dos livros didáticos, supervisionada por Yanagida Kunio, os quais também passam a ser importados e utilizados no Brasil, e que serão discutidos no item sobre livros didáticos.

⁷⁴Segundo o relato das duas professoras, feito em separado, cujas vidas foram interceptadas pela guerra, e que embora não se conhecessem na época, passaram por experiências muito semelhantes. Elas eram filhas de imigrantes já bem posicionados na comunidade japonesa do Brasil, e por conta disso, na eminência da guerra, os pais tinham decidido enviar parte da família antes, como a mulher e as filhas ao Japão, permanecendo os pais e os filhos homens no Brasil, para depois se encontrarem. No entanto, devido às proporções tomadas pela eclosão da guerra e por conta da suspensão das relações diplomáticas entre os dois países, a família ficou separada por mais de uma década. A primeira concluiu o magistério e, a outra, a faculdade de pedagogia, mas assim que a situação normalizou-se, em 1952, voltaram ao Brasil. Desde então, trilharam caminhos diferentes, mas ambas, hoje já com mais de 80 anos, com acúmulo de mais de meio século de docência no ensino de japonês, continuam exercendo sua profissão.

Algumas pessoas já se preocupavam com os descendentes que “não se pareciam nem com os japoneses e nem com brasileiros, não só do ponto de vista lingüístico, como também psicológico”, cf. Handa (1980: 306-312). Muitos pais já tinham decidido permanecer no Brasil, dada a condição financeira bastante estável que tinham alcançado, passando a direcionar sua atenção para a educação dos filhos no Brasil. Havia assim, muita distância entre a educação dos jovens que permaneciam na zona rural e daqueles que prosseguiam seus estudos na capital, segundo Handa (1987), Wakisaka *et alii* (1992), entre outros.

2.2.1. Os efeitos da cisão entre “vitorista” e “derrotista” no ensino de língua japonesa

Mais de dez anos separaram os imigrantes japoneses do pré e do pós-guerra, em razão da ruptura do processo migratório entre os anos de 1941 e 1952, deixando marcas indeléveis na comunidade. A Segunda Guerra deixou seqüelas psicológicas aos japoneses, segundo Jin'nai⁷⁵ (1981:226), “pelo fato de o Brasil ser um destino transitório. Naturalmente, a mente dos japoneses estava profundamente ligada à terra natal e muitos acreditavam piamente na vitória retumbante” do Japão na Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, o grupo *Shindôren'mei*⁷⁶ conseguiu disseminar boatos,

⁷⁵ *História dos 70 anos de imigração japonesa no Brasil*. 1981

⁷⁶ Literalmente “Aliança dos Súditos”; o grupo espalhou boatos de que o Japão havia vencido a Segunda Guerra Mundial, tendo conseguido, em poucos meses, formar uma organização com vinte mil famílias e 100.000 integrantes que acreditavam na vitória japonesa, aproveitando-se da situação de que não havia jornais ou nenhum outro veículo de informação em língua japonesa circulando na ocasião. Espalharam boatos, forjaram fotos e criaram situações para que se acreditasse na versão da vitória japonesa. Assim, aqueles que acreditavam na vitória japonesa eram considerados os *kachigumi*, ou seja, “vitoristas” e

cometendo extorsão, estelionatos e até assassinatos contra patrícios, aproveitando-se da situação peculiar em que as pessoas viviam isoladas no campo e a falta de esclarecimento sobre o assunto, instaurando uma situação de caos na comunidade nipo-brasileira, como jamais visto antes. O fato é bem conhecido da comunidade pelos mais antigos e foi divulgado em diversos livros editados na Colônia⁷⁷, uma vez que a maioria dos relatos vem da ala “derrotista”, considerada mais informada e consciente dos fatos reais, enquanto que não há quase registros dos “vitoristas”. Esses fatos foram noticiados em diversos jornais e revistas não só da Colônia como também fora dela, na sociedade brasileira⁷⁸. Jin’nai (ob.cit.) conta que pais “vitoristas” não permitiam que seus filhos brincassem com os filhos dos “derrotistas”, famílias se rompiam por diferenças ideológicas, entre outras ocorrências.

Para muitos imigrantes japoneses, a perda de contato com a pátria-mãe representou uma fase de inércia e de prostração. Moriwaki (1998:45) registra casos de pais que se recusaram a deixar os filhos na Escola Primária de Cotia, por essa adotar novos livros didáticos japoneses editados no pós-guerra, no qual havia menção explícita à derrota japonesa. Apesar do interesse no ensino de língua japonesa, os pais não aceitavam que o Japão havia perdido a guerra; tamanha era a exacerbação dos ânimos

aqueles que sabiam da verdade, os *makegumi* ou “derrotistas”, sendo estes últimos acusados de traidores por reconhecer a verdade

⁷⁷ Neste trabalho empregaremos o termo *Colônia* para designar toda a população de japoneses e seus descendentes residentes no país. Como contraponto, empregaremos o termo *comunidade* para designar um grupo específico. Assim, a Colônia Japonesa indica a totalidade dos japoneses residentes no Brasil e a comunidade será dirigida para um lugar específico, ou seja, como a comunidade de japoneses de Suzano, de Santos ou de outro lugar.

⁷⁸ Fernando Morais escreve vários relatos em *Corações Sujos*, Ed. Companhia das Letras, 2004.

em relação a esse assunto que alguns chegavam a abrir novas escolas de língua japonesa, que atendessem seus ideais políticos.

Em Álvares Machado, na seção 6, houve cisão entre os moradores. Segundo informante MK⁷⁹, o núcleo conhecido como Hakkô-*shokuminchi* (Colônia Hakkô), contava com cerca de 40 famílias, mas se dividiu em “vitoristas” (20 famílias) e em “derrotistas”. De acordo com o informante, a EC da seção, que contava com 35 alunos, ficou reduzida a apenas 20 e continuou funcionando até a década de 1970 com horário alternativo da escola brasileira. Na época, as atividades esportivas também ficaram divididas por conta da cisão, os “vitoristas” ficaram com atletismo e beisebol e os “derrotistas” com judô. A escola veio a encerrar suas atividades na década de 1970, por causa do êxodo rural. Hoje restaram apenas 8 famílias.



25º. Aniversário da fundação da Colônia Hakkô. 6ª. seção - Álvares Machado, São Paulo

Alunos e pais de alunos, 29 de abril de 1962. Arquivo pessoal: Sr. Kiichi Maeda

⁷⁹ Relato de MK, 78 anos, filho primogênito de pai “vitorista”, *nissei*, residente em Álvares Machado desde que nasceu.

Em maior ou menor grau, esse mal estar social repercutiu na colônia japonesa como um todo, e atingiu também os professores e alunos de japonês. Os professores que trabalhavam para as associações dos “vitoristas” tinham de manter a postura afinada com o presidente da associação. Além disso, as próprias crianças de pais “derrotistas”, eram perseguidas por outras que as atormentavam. Vários entrevistados confirmaram ter sofrido esse tipo de perseguição na infância.

Moriwaki (ob.cit.:68) registra que essa cisão entre “vitoristas” e “derrotistas” trouxe conseqüências danosas ao ensino de japonês, chegando a expulsar os “derrotistas” das associações e com isso, muitas crianças deixaram de estudar o japonês. Diversos informantes conferem o fato de ter notado que quanto maior o sentimento patriótico e vitorista do patriarca da família, mais os filhos dessa família destacavam-se no domínio da língua japonesa. Notava-se também a incorporação de condutas e atitude nipônicas, demonstradas pela linguagem extralingüística, como a forma de reverenciar, as respostas afirmativas em uníssono “*hai*” (sim), que destoavam da forma brasileira; enquanto isso os “derrotistas” comportavam-se como brasileiros e quase não falavam em japonês⁸⁰. Esses relatos mostram o quanto o estudo da língua japonesa, bem como o domínio da língua esteve atrelado a questões ideológicas.

Ocorria também o reverso da moeda, pois não foram somente os “derrotistas” que sofreriam discriminação; estes também denunciavam aos delegados a existência de ECs clandestinas dos “vitoristas”, aprofundando ainda mais a discórdia. Os “derrotistas”, eram minoria, mas eram mais abastados economicamente, com maior grau de instrução e dominavam a língua portuguesa, tendo por isso mais trânsito no meio brasileiro. Normalmente, os “vitoristas” eram agricultores simples, com pouca instrução, sem o

⁸⁰ Relato de. OF, *jun'nissei*, 80 anos.

conhecimento do português e que acreditavam fielmente nessa versão. Outros, por questão de interesse profissional ou pessoal, intencionalmente diziam ser “vitoristas”, já que grande parcela da colônia japonesa acreditava ou dizia se acreditar na vitória.

Assim, dois movimentos começam a convergir no campo pedagógico: uma foi a aceleração do ingresso dos *nisseis* no ginásio e nos cursos de níveis cada vez mais superiores, deixando a zona rural para estudar em cidades vizinhas maiores ou na capital, São Paulo, e outro foi a retomada das ECs a partir de 1950⁸¹, passando a desempenhar um importante papel na formação cultural dos descendentes. É também nessa época que ocorre a mobilização dos japoneses rumo à capital São Paulo, principalmente para a periferia, cf. Saito (1980) e Cardoso (ob.cit.:135) analisa o processo de chegada dos japoneses à cidade e assinala que a indicação de amigos e parentes constituiu o meio mais procurado pelos japoneses para sua instalação.

O professor IK, 93 anos, japonês *issei*, residente da zona Leste, seguiu esse passo. Deixou a região Noroeste em 1960, vendendo as terras que eram destinadas a plantações de café para trabalhar com alguma atividade em São Paulo, ainda incerta na época, tendo vindo para São Paulo por causa de sua saúde frágil e da educação dos filhos. Por meio da indicação de amigos mudou-se para Vila Jacuí, atual bairro da Zona Leste de São Paulo, na época em que havia lavoura de hortaliças espalhadas na colina da região; reencontrou vários de seus vizinhos ex-moradores da cidade do interior. Trabalhou como professor de japonês a convite da associação de japoneses do bairro,

⁸¹ A medida de abrandamento contra o funcionamento das ECs de estrangeiros teria sido publicada em 26 de novembro de 1947, segundo a Associação de Pesquisa Educacional de Londrina (1962). No entanto, devido ao clima da época e das condições psicológicas das comunidades, não havia ainda um movimento para estudar possibilidades do retorno das ECs.

hoje conhecida como Associação Três Coroas, que no auge, na década de 1970, chegou a ter mais de 170 descendentes como alunos.

Dessa forma, os japoneses deixavam os núcleos agrícolas, mas quando chegavam a São Paulo acabavam também se concentrando e formando novas associações, como aconteceu em diversas comunidades da zona leste.

Do ponto de vista interno da comunidade, as mudanças significativas foram: a prosperidade econômica alcançada pelos imigrantes que já estavam instalados desde o pré-guerra e a inserção cada vez maior de descendentes nas escolas brasileiras, buscando ingresso nos cursos superiores⁸².

A partir de 1960, o intercâmbio com o Japão aumentou de modo significativo, com o início de envio de bolsistas ao Japão. Havia quatro modalidades, a do Governo Japonês (*Monbushô*), que se inicia em 1956; depois, a da província que começou em Okayama, em 1960; a da indústria, em 1964, e a do Ministério das Relações Exteriores em 1960⁸³, sendo que a maioria das províncias até hoje mantém esse sistema de concessão de bolsa de estudo. Esse fato deve ser importante na medida em que os descendentes tiveram contato com a variedade padrão e muitos desses que voltaram se engajar no ensino de língua japonesa.

⁸² Segundo Wakisaka *et alii* (ob.cit.), ainda na década de 1950 e 1960 não era grande o número de estudantes Nikkeis nos cursos universitários, como também a escolha de carreira refletia muito a situação de ascensão social dos japoneses já que muitos escolhiam profissões promissoras financeiramente, como direito, medicina, contabilidade, agronomia, por exemplo. Somente, a partir de 1970, haverá uma diversificação na escolha dos cursos, aparecendo cursos de línguas, letras, psicologia, geografia, biologia, entre outros. Já em 1982, dos 7.788 estudantes que se matricularam na Universidade de São Paulo, 978 (13%) eram nikkeis, revelando alto índice.

⁸³ Comissão da História dos 70 anos de imigração japonesa no Brasil (1981:140).

Do ponto de vista interno da comunidade, as mudanças significativas foram: a prosperidade econômica alcançada pelos imigrantes que já estavam instalados desde o pré-guerra e a inserção cada vez maior de descendentes nas escolas brasileiras, buscando ingresso nos cursos superiores⁸⁴.

2.2.2. A retomada das escolas comunitárias japonesas

Quanto ao movimento das ECs, aos poucos, pequenos grupos de professores começaram a retomar suas atividades em 1947. Reuniões voltaram a acontecer no distrito de Santo Amaro. As aulas de japonês voltaram a ser dadas no pensionato de Presidente Prudente no interior de São Paulo, assim como as associações de japoneses da região voltaram a se reorganizar (Federação das Escolas de Língua Japonesa do Brasil⁸⁵: 1966)⁸⁶. Um impulso maior foi dado a partir de 1951, com a obtenção da autorização para funcionamento da escola japonesa da Freguesia do Ó. A autorização para a normalização da escola partia dos líderes comunitários que oficializavam o pedido recorrendo às autoridades brasileiras locais e, assim, obtinham autorização para reabertura das escolas.

⁸⁴ Segundo Wakisaka *et alii* (ob.cit.), ainda na década de 1950 e 1960 não era grande o número de estudantes Nikkeis nos cursos universitários, como também a escolha de carreira refletia muito a situação de ascensão social dos japoneses já que muitos escolhiam profissões promissoras financeiramente, como direito, medicina, contabilidade, agronomia, por exemplo. Somente, a partir de 1970, haverá uma diversificação na escolha dos cursos, aparecendo cursos de línguas, letras, psicologia, geografia, biologia, entre outros. Já em 1982, dos 7.788 estudantes que se matricularam na Universidade de São Paulo, 978 (13%) eram nikkeis, revelando alto índice.

⁸⁵ Doravante FELJB.

⁸⁶ *10-nenshi*. (História dos dez anos de fundação da Federação das Escolas de Língua Japonesa do Brasil).

Nem sempre aqueles que tinham atuado com força na fase pré-guerra voltaram ao cenário educacional, muitos tinham perdido seus postos de trabalho, alguns, deixado o Brasil e retornado ao Japão e, outros, mantiveram suas idéias convictas e, mesmo, na clandestinidade, continuaram ensinando a língua proibida em áreas recônditas ou em forma de aula itinerante.

O trecho abaixo é um testemunho de um *jun-nissei* sobre o estado psicológico dos japoneses - *isseis*:

“ A gente que era mais jovem começou a agitar com os pais das crianças se não era possível unificar os *nihongogakkô* (as ECs) espalhados pela vila, voltar a ser o que era antes, com uma EC unificada na sede do clube, onde todos se reuniam. Quando a escola estava cheia, chegava a juntar uns 150 alunos. Mas, os pais dos alunos estavam reticentes, não conseguiam captar o clima do momento. A situação já não estava tão pesada e era uma ocasião favorável para retomar as escolas. Eu mesmo tinha conversado com o delegado da nossa seção sobre o funcionamento da EC e ele tinha me acenado com uma resposta evasiva: “não estou sabendo de nada” e interpretei isso como um sinal verde. Ele estendeu as mãos e nós nos despedimos. Para mim, a gente poderia voltar sem receio, não poderia haver perseguição e nem perigo de denúncia, mas não sei se era por causa da língua que eles (os japoneses) não entendiam, mas a gente que era jovem, a gente já tinha percebido que não havia mais risco, ainda assim, nós do *Seinenkai* não conseguíamos convencer os pais a enviar seus filhos aos *nihongo-gakkô*”. Eles pareciam estar muito desanimados, pareciam apáticos.”

(OF, 81 anos, Suzano, São Paulo)

Mesmo havendo as diferenças individuais em relação ao ensino da língua no pós-guerra, aqueles que permaneceram aqui enfrentaram a realidade de maneira prática. Muitos optaram pela incorporação de novos valores e estabelecimento de diretrizes diferentes, mas sem perder suas raízes culturais. Há de se lembrar que a comunidade japonesa já não era homogênea, pois mesmo antes da guerra já havia manifestações de divergência quanto ao ensino de japonês. Transcorrido cerca de meio século, no

pós-guerra, a liderança comunitária já não estava totalmente nas mãos de *isseis*, mas também de descendentes e de *jun'nissei*. Os dois grupos haviam incorporado valores e visão de mundo da terra-hospedeira, conseguindo integrar, na sua formação, as duas culturas.

Ainda sob os efeitos da não-revogação do decreto-lei de proibição de ensino da língua, como também das marcas deixada pelos caos que havia se instalado na colônia por conta do movimento *Shindôren'mei*, não pairava no ar um clima de otimismo e de esperança na colônia japonesa.

Assim, a retomada das ECs no pós-guerra foi paulatina, não havendo contato entre as instituições de ensino, que funcionavam quase na clandestinidade; mas apesar de os professores em exercício já se encontrarem em idade avançada, à revelia da lei, mostraram-se firmes nos seus propósitos de levar adiante o ensino de japonês.

Aqui é importante registrar a atuação de descendentes e de *jun'nissei* que, mais aculturados e conhecedores da língua portuguesa, conseguiam captar o clima de opinião da época, como também conhecer o funcionamento das leis brasileiras; já que não obstante a vigência do decreto-lei de proibição de ensino de LE, havia brechas e formas de contornar situações recorrendo a autoridades locais. (cf. Associação Cultural Nipo-Brasileira de Araçatuba:1978)⁸⁷

Passaram também a circular discursos sobre ensino de japonês para descendentes em diversos meios de comunicação⁸⁸, de modo que em 1949, instaurou-se uma Comissão Nacional de Educação (*Zenpaku Kyôiku Kyôgikai*). Em 25 de julho de

⁸⁷ Boletim Comemorativo dos cinquenta anos da fundação da Associação Cultural Nipo-brasileira de Araçatuba.

⁸⁸ Os jornais japoneses da Colônia, *São Paulo Shinbun*, *Paulista Shinbun*, *Nippaku Mainichi Shinbun* assim como as revistas de formadores de opinião como *Koronia*, *Jidai*, entre outros.

1954, houve uma nova reunião, com presença de cerca de cem pessoas, entre as quais havia representantes e pais das ECs e professores, o que ficou registrado como sendo a 1ª Reunião Paulista das Escolas Reconhecidas pelo Governo⁸⁹ de ensino japonês, realizada na Escola Japonesa Pedro II, cf. FELJB (1966).

Quanto ao conteúdo da reunião, houve apresentação da metodologia de ensino, questões sobre salários de professores, estudos prospectivos sobre o decreto-lei de proibição de ensino de língua japonesa, instalação de um corpo institucional, obrigatoriedade de um ensino reconhecido pelas leis brasileiras, realização de eventos escolares, edição de livros de leitura para crianças, entre outros assuntos (FELJB:1984:35).

No ano seguinte, em 1955, uma nova reunião foi organizada com 25 professores e 36 mantenedores de escolas japonesas; no entanto, não havia ainda uma diretriz segura sobre o ensino de língua japonesa. Consta no boletim da instituição que os líderes da época, aproveitando-se da visita do secretário do Ministério da Educação e das Relações Exteriores do Japão ao Brasil em fevereiro de 1955, pediram uma reunião, na qual discutiram-se temas como: “sistema escolar do Japão do pós-guerra, a filosofia de ensino dos livros didáticos, o conteúdo programático do ensino no primário japonês, com a qual (reunião) obtiveram um parâmetro de como era a tendência da educação do Japão no pós-guerra (grifo nosso). A instituição também consultou o diretor da Tamagawa Gakuen⁹⁰, Obara Kunio, sobre os fundamentos educacionais, de quem

⁸⁹ Desconhecemos o número exato de escolas que eram realmente oficializadas, uma vez que não se encontrou registros sobre isso.

⁹⁰ Tamagawa foi formada em 1929, como escola de ensino primário. Depois, ela se expandiu para escola de ensino médio e, em 1947, por ser uma instituição da pré-guerra e estar configurada no sistema antigo de educação, foi reconhecida como universidade. Seus preceitos educacionais se baseiam no *Zenjinkyōtiku*

recebeu orientações (em 24 de julho de 1955). Nesse mesmo ano, tinha início a 1ª organização do Concurso Nacional de Oratória Infantil⁹¹, realizado na Escola D. Pedro II, decorrência da orientação que recebera na ocasião.

Apesar de o discurso de retomada das ECs apregoar o ensino da língua na perspectiva de LE, do ponto de vista metodológico e do conteúdo das aulas não houve ruptura dos modelos japoneses, mas sim introdução de uma nova concepção de ensino implantado no Japão do pós-guerra:

“desta forma, concomitante à incorporação de elementos revolucionários, pesquisamos com dedicação o modo de ser da educação da língua japonesa adaptado à colônia”.

(FELJB:1984)

As práticas escolares tinham um ritual típico, preservado em forma de protocolos, por ocasião da celebração de cerimônias de abertura das aulas, de encerramento de cursos, de concurso de oratória, da apresentação de atividades artísticas (normalmente anual), da participação nas gincanas poliesportivas (*Undôkai*) que reuniam a família toda. Assim, normalmente as escolas tinham seu hino escolar próprio (*kôka*), composto por pais e/ou professores, cuja letra sempre fazia referência ao local, quando cantavam os hinos nacionais: brasileiro e japonês - o *kimigayo*. Também não faltava a música de despedida *hotaru no hikari* (o brilho do vaga-lume), na cerimônia de formatura.

“educação integral do ser humano” que incorpora cultura humana em harmonia com a personalidade, respeito à individualidade, autonomia na aprendizagem e busca a integração da “verdade”, “bondade”, “beleza”, “santidade”, “saúde” e “riqueza”, de acordo com o *site* da faculdade, acessado em 25.06.2008.

⁹¹ Participaram as ECs da capital, das Linhas Central, das imediações da cidade de São Paulo, Região Leste, Oeste, Sul e Norte, somando 145 participações de crianças.

As ECs seguiam um protocolo singular de aulas - algumas delas começavam com uma ginástica matinal, conhecida como *rajio taisô*, mas antes de começar uma aula, invariavelmente, todos diziam *kiritsu-rei-chakuseki* (levante-se, cumprimente-se e sente-se), cujas palavras eram, passo a passo, acompanhadas pelos gestos, inclusive pela reverência que antes de sentarem-se. Às vezes, intercalava-se o *ki-o-tsuke* (atenção!) numa sucessão de movimentos. Além disso, fazia-se chamada para anotar a presença ou a ausência, escrevia-se a data, seguida das condições do tempo -- se o dia estava ensolarado ou chuvoso --, no canto direito da lousa, na vertical etc.

2.2.3. As atividades da *Nichigakuren*

Nichigakuren foi responsável por uma série de atividades das ECs; em 1957, promoveu a Mostra de trabalhos de alunos de escolas comunitárias do Brasil (*Zenpaku Jidô Sakuhin Happyôkai*)⁹², na sede do Jornal Paulista, e também a 1ª Apresentação de Música e Dança Tradicional Japonesa⁹³, o que marcou época com ensino de valorização humanística, com manutenção das características de atividades escolares desenvolvidas no Japão. Em 1958, *Nichigakuren* organizou o 1º Seminário Nacional de Professores de Língua Japonesa em São Paulo (*Zenpaku Nichigo Kyôshokuin Kôshûkai*), com vasta programação de 6 horas diárias de palestras intensivas, que duraram sete dias e do qual participaram 68 professores, convidando figuras proeminentes da colônia,

⁹² A Mostra contou com a participação de 58 escolas que apresentaram pinturas, caligrafia japonesa, trabalhos manuais, redação, poemas e até redação em português, chegando a reunir um total de 2.800 participações.

⁹³ A apresentação foi realizada no Teatro Colombo, com 180 participantes das escolas da capital paulista e da região de Mogi das Cruzes.

como o professor Dr. Hiroshi Saito (Sociologia) e os professores Satô Tsunezô (História) e Onodera Shichirô (Música). (FELJB: 1966: 200).

Inicialmente, os seminários eram realizados modestamente, em salas emprestadas por Templo Budista *Nishihonganji*, outras vezes, em Associação dos provincianos de Osaka (*Naniwakai*), até encontrar um lugar destinado especialmente às suas atividades. No auge desses eventos, na década de 1980, inscreviam-se cerca de trezentos professores e os seminários eram realizados no auditório da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa (*Bunkyô*). (cf. Anexo no. 2-2-2)

Como entidade norteadora das escolas japonesas, a *Nichigakuren* valorizava as atividades de formação humanística, por meio da língua e cultura japonesa, abrangendo desenho, pintura, música e danças tradicionais japonesas, conhecidos como *jôsô-kyôiku* (educação que valoriza a formação humanística, por meio de aulas que enfatizam a arte e a música com diversos instrumentos musicais) ou *ningen-zukuri no kyôiku* (educação que visa à formação do ser humano)⁹⁴, em comparação à quase ausência da descrição de método sobre o ensino de língua propriamente dito. Esses dois termos aparecem com frequência nos registros de *Nichigakuren* e se referem às atividades pouco desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras da época.

⁹⁴ Em Nazaré Paulista, uma cidadezinha próxima a Atibaia, São Paulo, por exemplo, a professora K.K., imigrante do pós-guerra, investiu muito nessa filosofia de ensino, por ser a informante formada no magistério e ter atuado no Japão como professora, trazendo a bagagem cultural escolar do Japão, de valorização das artes, da educação musical, como também das danças escolares. O fato de haver uma pessoa formada e com conhecimento da realidade escolar japonesa parece ter influenciado muito na sinergia das comunidades ao seu redor, não só estimulando os outros professores, como também mobilizando os pais para atividades culturais da cidade, assim como o acompanhamento de crianças de idades inferiores, uma vez que ela incentivava a educação precoce como uma forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças.

Assim, apesar do rótulo da *Nichigakuren* como instituição “vitorista”⁹⁵, nem todos os membros compartilhavam dessa mesma visão ou se filiavam por conta dessa convicção, mas participavam em eventos de promoção do ensino de língua japonesa. Nas décadas de 1960 a 80, não se poderia imaginar uma ECs desvinculada da *Nichigakuren*, dada a força organizacional e promocional dos eventos escolares, assim como da apresentação de resultados de trabalhos anuais dos professores de *Nihongogakkô*, legitimando todo o empenho de tais mestres em prol do ensino de língua japonesa. Só para lembrar, a entidade era a organizadora dos principais eventos das ECs: *ohanashi taikai* (a partir de 1955), *chikaradameshi* (a partir de 1976)⁹⁶, e também a Caravana de Confraternização entre alunos do Brasil e do Japão (*Shônen Shôjo Kôkan Shinzen Shisetsudan*), (a partir de 1980)⁹⁷, exposição de desenhos, organização de seminários, que tinham apoio do consulado e da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa. Se os professores não fossem filiados à instituição, as ECs teriam ficado completamente fora do circuito dos eventos escolares japoneses.

Como podemos observar, as atividades das ECs giravam em torno de concursos de oratória (*ohanashitaikai*), desenhos e pinturas (*zuga*), artes manuais (*kôsaku*) e até

⁹⁵ Segundo a informante M.R., um dos líderes *Nichigakuren* participara em atividades ligadas ao movimento “vitorista” quando ainda residia no interior paulista, sendo que, segundo Moriwaki (1998) havia sido mais fácil manipular os professores já que a maioria era composta de mulheres.

⁹⁶ Para se ter noção da amplitude desses eventos, segundo registro da FELJB (1984), o 5º Concurso de caligrafia (*chikaradameshi taikai*), realizado em março de 1980, obteve a participação de 907 alunos da capital de São Paulo e de onze escolas regionais da Grande São Paulo. A 13ª edição do Concurso de Oratória (*ohanashi taikai*) foi realizado em 13 de julho de 1980 e contou com a participação de 160 alunos.

⁹⁷ No primeiro relatório, constam as palavras de congratulações do prefeito Reynaldo Egídio de Barros pela intensificação e estreitamento dos laços entre Brasil e Japão. Na 1ª caravana foram 25 alunos e dois professores como acompanhantes.

atletismo. Em certos casos nem eram atividades da *Nichigakuren*, mas mesmo assim envolviam a participação dos professores, sem falar de outras modalidades esportivas, como beisebol, judô e sumô, que eram bastante comuns na comunidade, estando presentes em anuários comemorativos⁹⁸.

Com a valorização da música na formação humanística das crianças, muitas escolas, nessa época, adquiriram pianos para aulas e recebiam periodicamente professores de música. Muitas ECs não eram escolas de idiomas nos padrões que conhecemos hoje, mas um espaço social para promoção da cultura japonesa, já que eventos como *Undokai* (Gincana Poliesportiva) e atividades escolares (*Kakikata Chikaradameshi* e *Ohanashi Takai*), respectivamente, concurso de caligrafia japonesa e Oratória, *Rinkan Gakkô* (Viagem de Concentração), *Shûgaku ryôkô* (Viagem Escolar) eram realizadas anualmente com a colaboração de todos os pais membros da comunidade, além das atividades esportivas que envolviam outras comunidades, tornando-se um acontecimento de caráter inter-comunitário e regional⁹⁹.

Dependendo do empenho e interesse da comunidade, havia treinos de atletismo, beisebol, *sumô*, tênis de mesa, entre outras atividades que muitas vezes eram realizadas nos finais de semana, sendo a língua de comunicação o japonês¹⁰⁰, já que os técnicos

⁹⁸ Conferem-se as realizações dessas atividades nas pautas a serem discutidas nas reuniões regionais, principalmente nas escolas do interior do Estado de São Paulo, nas regiões das antigas linhas ferroviárias Noroeste, Sorocabana e Alta Paulista e nas proximidades de Presidente Prudente, bem como no Cinturão Verde (Suzano e Mogi das Cruzes), na região do ABC, nas zonas Leste e Norte e em Santo Amaro.

⁹⁹ As redes de relações entre as comunidades já tinham sido estabelecidas desde o período pré-guerra, no qual as atividades esportivas eram intensamente praticadas. Vide anuário comemorativo de Álvares Machado (início da imigração nesta cidade - 1918).

¹⁰⁰ Com a promoção de atividades humanísticas para as crianças, as escolas conseguiam integrar os diferentes grupos da comunidade como o *Rôjinkai* (Associação da Terceira Idade) que eram os principais expectadores. Além disso, contavam com a força-tarefa das mães para o preparo das refeições,

por serem da comunidade eram, normalmente, japoneses de primeira geração e as crianças tinham de falar com eles em japonês. O *input* em japonês era intenso na comunidade, como também o era a interação na língua-alvo, por meio dessas atividades que tomavam quase todo o tempo das crianças.

Em muitas cidades do interior paulista a situação era parecida, como em Araçatuba, Presidente Prudente, Marília, Registro, São Miguel Arcanjo e Pilar do Sul, assim como na Grande São Paulo, onde os japoneses estavam concentrados, como Mogi das Cruzes¹⁰¹, Suzano¹⁰² e região do ABC. A mesma situação se estende às cidades paranaenses, como Londrina, Assai, Maringá, Marialva, Nova Esperança, onde a população de japoneses era grande.

Todos esses eventos foram importantes para a educação cultural das crianças, cuja formação lingüística ocorrera por “aquisição natural” na perspectiva de LH, lembrando que o primeiro evento promove a habilidade de falar em público e o segundo estimula a consciência da criança quanto à estética da caligrafia japonesa, mas nenhum deles está dirigido à promoção da aprendizagem de língua na perspectiva de LE. (cf. Anexo 2-2-3)

As ECs acumulavam várias funções, portanto, não só a de se constituir em unidade de intermediação da passagem da L1 (língua minoritária, o japonês) para a L2

denominada *Fujinkai* (Associação das Senhoras) e a dos jovens *Seinenkai* (Associação dos Jovens) encarregados da preparação da acomodação do espaço, transporte de mobiliários, ficando muitas vezes com a parte logística..

¹⁰¹ Em Mogi das Cruzes, na década de 1980 a 1990, havia muitos alunos estudando japonês, sendo que somente nessa cidade havia cerca de trinta ECs, sem contar as que ficavam situadas nos arredores da cidade

¹⁰² Em Suzano, muitas ECs ficavam espalhadas também nas zonas rurais, uma vez que a distância ainda continuava sendo um empecilho no transporte das crianças. Só em Fukuhaku (Vila Ipelândia), havia 170 alunos na década de 1980..

(língua majoritária, o japonês), mas também como espaço de convivência social. Cumpre então mapear as atividades ligadas às ECs que geraram força centrípeta para a unidade da comunidade, já que elas mantinham os membros unidos desenvolvendo trabalhos juntos, situação que pode ser comparada ao conceito de “comunidade de prática” na concepção de Wenger (1992) – todos trabalhavam para suprir as necessidades e resolver os problemas comuns – , ou seja, que consistia em manter o funcionamento das ECs, por meio de divisão de responsabilidades, compartilhamento das mesmas crenças, valores e concepção de ensino.

2.2.4. As escolas comunitárias e as escolas brasileiras

A partir do pós-guerra, com ingresso cada vez mais freqüente dos descendentes em escolas brasileiras e o prosseguimento aos níveis mais avançados, uma nova ordem instalou-se nas comunidades. Verificou-se, então, um aumento na construção de pensionatos para filhos de japoneses que vinham estudar nas cidades. Já na década de 1950, os que tinham melhores condições financeiras moravam nas zonas urbanas e iam trabalhar na zona rural. Diversos anuários comemorativos dos núcleos de imigrantes registram o feito com muito orgulho, como também os jornais da Colônia registram festas de inauguração por toda parte. Muitos pensionatos e/ou pensões familiares ofereciam aulas de língua japonesa em um pacote que incluía pensão, alimentação, roupa lavada, controle de horários de chegada e saída, controle de horário para estudos etc., cf. Handa (1987:505).

Ouvimos um casal de professores de japonês que participaram desse processo. Segundo eles, a função do professor não se restringia a ensinar a língua, mas abrangia “cuidar dos filhos de outros”, fazer sala aos pais que vinham visitar seus filhos, quando

trabalhavam dentro de associações de japoneses; portanto, a jornada era longa, e eles freqüentemente acumulavam funções que pareciam mais com a de zeladoria do que propriamente de professor.

Em Mogi das Cruzes¹⁰³, na década de 1950 a 1960, líderes de bairros dos arredores da cidade¹⁰⁴ reuniram-se para discutir como seria a construção de um pensionato na cidade para atender a demanda de alunos que iam ingressar no ginásio. Cidades do interior paulista, como Araçatuba e Presidente Prudente, também contavam com pensionatos que abrigavam jovens de regiões próximas, devido às boas ofertas de escolas brasileiras públicas. É nessa esteira que surge o pensionato Harmonia (*Harmonia Gakuseiryô*) em São Bernardo do Campo, em 1956, que mais tarde foi transformado em escola bilíngüe particular, hoje denominado de Colégio Harmonia.

Essa fase de construção de pensionatos continuará em quase todas as comunidades, até começarem, a partir da década de 1990, a entrar em declínio, uma vez que a maioria dos japoneses e descendentes passou a fixar residência em zonas urbanas.

Expressões *Burajiru-gakkô* (escola brasileira) em oposição ao *Nihongo-gakkô* (escola japonesa) e *otoko-sensei* e *on'na-sensei*¹⁰⁵, como também (professor-homem) e (professor-mulher), respectivamente, são características desse período, entre 1960 a 1980, por serem neologismos motivados por mudanças sociais e restrições gramaticais

¹⁰³ Comissão do Cinquentenário da fundação de Mogi das Cruzes. *História dos cinquenta anos de Mogi*. Editora Cultura Imai Ltda. 1971.

¹⁰⁴ Na época, somente em Mogi das Cruzes, havia dezenas de bairros que abrigavam cerca de famílias de japoneses.

¹⁰⁵ Essa denominação ficou particularmente bem conhecida entre as crianças ao se referirem aos professores de ECs, que muitas vezes, não eram conhecidos pelos seus nomes e sim por *sensei*. Sem contar que há um erro de combinação sintagmática das palavras, sendo necessário ser intermediado por um morfema de caso genitivo, como *otoko-no-sensei* e *on'na-no-sensei*.

– com o aumento de alunos, era comum o professor pedir ajuda à sua mulher, e, assim, na falta de marcação de gênero nos substantivos em japonês, as crianças, para distingui-los, chamavam-nos de *otoko-sensei* e *on'na-sensei*, uma vez que não era comum referir-se a professores pelo nome.

Entre as décadas de 1960 e 1980, as crianças descendentes freqüentavam as duas escolas em períodos alternados; enquanto a comunidade mantinha o ensino com o objetivo de manter a LH, o surgimento dos pensionatos garantiu a estrutura de apoio para a formação de descendentes bilíngües, na medida em que, para manter a vitalidade etnolingüística é necessário o engajamento da comunidade no ensino da língua, cf. Fishman (1991 e 2001), no que foram auxiliados pelo fato de as escolas públicas brasileiras funcionarem em três turnos, e de não existirem cursos complementares como inglês, espanhol e/ou computação para competir com o japonês, como há nos dias de hoje. Nesse período, o domínio da língua constituía uma forte identificação étnica. Por isso, havia empenho dos pais em manter a dupla escolarização das crianças. (cf. Cardoso:ob.cit.:136)

Destarte, dissociar a EC da escola brasileira não leva a uma compreensão real da situação educacional e lingüística da época. Mesmo para os que não tinham enviado os filhos para as cidades, é fato que a situação do pós-guerra era incomparavelmente melhor de que a do período pré-guerra, já que se podia contar com melhores meios de transporte, como a oferta de transporte escolar pela prefeitura da cidade, aliada ao fato de a situação dos próprios imigrantes ter melhorado, sendo que muitos levavam e traziam seus filhos em sua própria condução. Nas comunidades das Alianças (Primeira,

Segunda e Terceira)¹⁰⁶, a situação era parecida. No anuário do 45º Aniversário das Alianças¹⁰⁷, por exemplo, há relatos sobre como os jovens recorreram à prefeitura de Mirandópolis para obter transporte escolar gratuito para freqüentar ginásios noturnos da cidade¹⁰⁸. Assim, independentemente da localização das comunidades, o movimento para ingressar em escolas brasileiras de níveis cada vez mais superiores foi semelhante em quase todos os lugares. Os imigrantes com melhores condições financeiras tinham várias alternativas, como enviar os filhos para a casa de estudantes, para uma pensão de japoneses ou até para a casa de parentes próximos; os pequenos proprietários tiveram mais facilidade quanto à mobilidade, pois desfaziam-se de suas propriedades e deslocaram-se para as cidades.

Koyama, *apud*, Wakisaka *et alii* (1992:534), registra que no final da década de 1940, das 1.500 tinturarias existentes na cidade de São Paulo, cerca de 2/3 eram estabelecimentos de japoneses e de seus descendentes, e que em 1958, existiam 4.356 lavanderias pertencentes a japoneses em todo o Brasil, por ser um trabalho que dependida unicamente da mão-de-obra familiar e não necessitava de muito capital, aliado ao fato de que outras formas de comércio já haviam sido ocupadas por outras etnias (portugueses e italianos, por exemplo). Ocorria, assim, que os imigrantes de primeira geração sacrificavam-se para dar uma educação melhor aos filhos, sendo que

¹⁰⁶ As comunidades fazem parte do município de Mirandópolis, interior do estado de São Paulo, a 600 km da capital, que já foi uma das maiores concentrações de japoneses, no Brasil.

¹⁰⁷ Comissão editorial dos 45 anos da história das Alianças *História dos 45 anos da Colônia Aliança*. 1969.

¹⁰⁸ Vale ressaltar que, no pós-guerra, os anuários comemorativos da comunidade apresentaram mudanças tanto no nível da forma como no do conteúdo. Apesar de manter o registro lingüístico formal, não há mais emprego de expressões chinesas *kango*, sendo que a linguagem também passa a ser menos carregada. Além disso, enquanto no pré-guerra, o foco do assunto educacional era voltado para as ECs japonesas, no pós-guerra, depende-se mais tempo com a narração do ingresso na escola brasileira.

havia a tendência dos filhos mais velhos ficar com os pais, dando aos mais novos a oportunidade de prosseguir os estudos.

Implantava-se assim um regime de escolarização bilíngüe, conjugando-se as duas culturas, não em um mesmo ambiente, mas em processos educativos contíguos e complementares; ou seja, as crianças de ascendência japonesa freqüentavam as escolas japonesas e brasileiras separadamente em períodos alternados, desenvolvendo o uso da língua em domínios distintos, com interlocutores e assuntos diferentes.

A situação era propícia para o desenvolvimento do bilingüismo, desde que a criança já tivesse conhecimento do japonês no domínio familiar, sendo a EC uma extensão da habilidade oral já desenvolvida no domínio doméstico, não ficando a cargo dos professores de desenvolver a habilidade oral. Além disso, no caso do Brasil, o contínuo fluxo migratório (diferentemente de outros países latino-americanos, como Argentina e Peru, países em que a imigração foi cessada no pós-guerra), renovou a geração de nissei falante de japonês, propiciando a coexistência de diversas gerações que pode ter mascarado a necessidade de um ensino direcionado para LE, já que havia descendentes nisseis falantes em relação aos sanseis não falantes, que dividiam as mesmas atenções dos professores em sala de aula. Sobre este aspecto há dois trabalhos interessantes com descendentes de japoneses. (Cf. Shibata, A: 2004; 2007)

Mesmo em relação àqueles que dominavam a fala, apesar dessa situação favorável de bilingüismo, é natural que ocorresse a transição da língua de herança para a língua majoritária em termos de maior dominância. A partir do momento em que a criança passa a receber a instrução formal na língua majoritária, onde todas as suas atividades cognitivas e intelectuais passam a ser realizadas por meio dela, assim, a língua de herança passa a enfraquecer em relação à língua majoritária. Trabalhos

relacionados a esse assunto foram desenvolvidos em países receptores de imigrantes como o Canadá, onde há políticas de educação de inglês como L2, voltado especialmente para crianças estrangeiras, filhos de imigrantes, cf. Cummins (2000)¹⁰⁹.

Para muitas crianças, o japonês era o L1 e o contato com a L2, o português, só iria acontecer na fase escolar e, nesse sentido, para as crianças falantes do japonês as ECs ainda funcionaram como espaço de adaptação na transição da L1 (japonês) para a L2 (português), até que, sucessivamente, o português passaria a ser a língua dominante na vida dessas crianças, já que diferentemente do Canadá, no Brasil, não teve ensino de Português como L2 para filhos de imigrantes¹¹⁰.

¹⁰⁹ Cummins (2000) alerta para o desenvolvimento lingüístico em fase de escolarização, numa situação de bilingüismo consecutivo, tendo constatado que, diferentemente dos bilíngües simultâneos, as crianças que são inseridas em contextos lingüísticos diferentes da L1 levam em média de 1 a 2 anos para adquirir a linguagem do dia-a-dia (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) enquanto que a linguagem acadêmica, aquela com a qual a criança fará todos os procedimentos intelectuais (ler-compreender-produzir), necessitará de muito tempo, em torno de 5 a 9 anos (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*), podendo ainda acontecer de não haver desenvolvimento pleno em nenhuma delas, ficando as duas comprometidas. Neste aspecto, os registros contidos na Escola Primária de Cotia endossam os apontamentos feitos por Cummins.

¹¹⁰ Diferentemente de países como o Canadá, que instituiu o idioma inglês como L2 para ensinar as crianças de imigrantes, no Brasil não houve essa preocupação por parte das autoridades, dado o período histórico, quando o regime nacionalista pretendia homogeneizar as etnias. Os imigrantes desde cedo lançaram mão de alternativas próprias - endógenas - e, portanto, fechadas, - resolvendo as mazelas políticas e dificuldades próprias da condição de imigrante, com pouco recurso financeiro, desenvolvendo um forte sentimento comunitário, de solidariedade, de colaboração mútua. Assim, os imigrantes - devido às circunstâncias de vida - não mediram esforços para doar parte de suas terras para a construção de espaço comunitário (*kaikan*), como também fizeram doações financeiras para construção das ECs¹¹⁰, sendo que eram comuns outras formas de doações laboriosas. As ECs funcionavam de acordo com a escola brasileira, já que o tempo de permanência na escola brasileira era curto, por ser de três turnos (manhã, tarde e noite).

A perda da L1 (japonês) é inevitável se deixada por conta da natureza; entretanto, havendo uma intervenção da comunidade por meio de uma EC que cumprisse o papel de alfabetizar e desenvolver o letramento, o resultado poderia formar bilíngües proficientes. A nosso ver, a maioria das ECs verificadas cumpriu o papel de alfabetizar, i.e., ensinar as primeiras letras japonesas (*hiragana* e *katakana*), pois muitas funcionavam em sistema multisseriado com apenas um professor por classe, não tendo condições de explorar ou desenvolver o letramento para formar bilíngües biletados¹¹¹; por isso, no Brasil, não obstante ter havido centenas de ECs espalhadas em diversas comunidades do país todo, somente alguns descendentes tiveram a oportunidade de desenvolver as quatro habilidades lingüísticas plenamente., incluindo a leitura e a escrita dos caracteres logográficos.

É importante lembrar que dar continuidade aos estudos, independentemente da língua em que isso ocorresse, significava desenvolver plenamente o aspecto cognitivo, já que, segundo Cummins (1981, 1994 e 1996)¹¹², o desenvolvimento cognitivo é uma base subjacente do ser humano em que há transferência de um conhecimento adquirido por uma língua à outra (Princípio da Interdependência entre as duas línguas). Do ponto de vista da relação das ECs com as escolas brasileiras, as primeiras funcionaram

¹¹¹ As ECs abriam no período alternativo das escolas brasileiras para receber as crianças, muitas vezes, todos os dias, tendo de duas a três horas de duração, com classes multisseriadas, com crianças tanto com idades diferentes como em diferentes estágios de conhecimento da língua, convivendo simultaneamente numa mesma sala, separados muitas vezes somente pelo livro didático, que seguia o padrão japonês (*ichi no maki, ni no maki* e assim por diante), denominada de *fukushiki jugyô* ou *chô-fukushiki* (aulas multisseriadas ou hiper-multisseriadas). Nesse contexto, os professores de língua japonesa trabalhavam com certa dificuldade, já que tinham de dar conta de muitas crianças no mesmo horário.

como uma ponte na transição de uma língua para a outra, numa fase de importância crucial no desenvolvimento lingüístico bilíngüe. Cabe salientar esse papel importante das ECs para evitar o colapso no desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças em fase de mudança de ambiente lingüístico, de acordo com Cummins. Ainda vale ressaltar a importância dada na formação cultural dos descendentes, no que concerne aos valores e comportamento japoneses, bem como vivências ricas naquele mundo cultural promovido por atividades de valorização humanísticas conforme já exposto.

Ainda a respeito da importância da L1 fazer a ponte para L2, há um relato vindo de um responsável da Secretaria da Educação, Sr. Antonio Messias registrado no Boletim da FBELJ, em que atesta o reconhecimento do uso da L1 dos imigrantes para ensinar conteúdos da escola brasileira, fazendo das ECs uma espécie de complementação da escola brasileira: “Se uma criança não era habilitada em língua brasileira, as matérias de geografia ou matemática poderiam ser dadas em japonês”, proferida durante o 6º Seminário Nacional de Professores realizado no ano de 1963,

Nesse sentido, concordamos com Kumasaka e Saito (1973), quando afirmam que as ECs passaram a funcionar como educação complementar na formação das crianças¹¹³, sendo comum que as crianças descendentes frequentassem as duas escolas em períodos alternados, surgindo assim a denominação: *Burajiru gakkô* e *Nihon(go)gakkô*, respectivamente, escola brasileira e escola (de língua) japonesa.

¹¹³ Kumasaka, Y. e Saito, H. Kachigumi: uma desilusão coletiva. In: Saito. Hiroshi: Maeyama, Takashi. *Assimilação e Integração dos Japoneses no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1973.

2.2.5. A gênese da profissão *sensei de Nihongakkô* – “o professor de japonês”

Paralelamente à mudança social, a emergência da profissão de professor de japonês assinala a dinâmica da demanda por tais professores no pós-guerra, principalmente no núcleo de imigrantes. Os japoneses, principalmente do pré-guerra, tinham por hábito registrar tudo que acontecia na comunidade; assim, há vários livros comemorativos de dez, vinte e cinco e cinquenta anos, descrevendo o aniversário da fundação do bairro, com rigor de detalhes, o que é de grande ajuda para os pesquisadores comporem o quadro histórico da época. Normalmente, constam deles os nomes das famílias pioneiras, a fundação da primeira EC, a escola brasileira, além dos dados numéricos com a lista de alunos e professores que passaram pelas escolas japonesas.

Nos registros de colônias, na região do ABC há menção sobre a introdução de um “sistema de mensalidades”¹¹⁴, a partir do pós-guerra, para contratar professores, sempre que o número de crianças atingia cerca de 30. O aumento do número de crianças criou demanda de contratação de professores com remuneração em vez de ensino voluntário, freqüentemente ofertado por membros da comunidade, que muitas vezes, era aglomeração que podia ser de 20 a 30 famílias¹¹⁵.

O boletim comemorativo da associação de professores do Paraná traz diversos depoimentos de professores. Selecionamos alguns para a nossa reflexão. Vemos que, muitas vezes, deixavam a agricultura em busca de condições melhores de trabalho, seja

¹¹⁴ Imai, Nobuhira (Ed.) (1961) *ABC Hôjin hattenshi* (História do desenvolvimento dos japoneses do ABC) Ed. Cultura Brasileira.

¹¹⁵ São casos de colônias que foram fundadas por pequenas aglomerações, casos que podem ser observados em registros de imigrantes como Álvares Machado, Alianças, ABC, Mogi das Cruzes e Suzano, só para citar alguns.

por motivos de saúde, seja por não suportarem a vida difícil, dedicando-se ao magistério em tempo parcial.

A referência à dupla ocupação pode ser observada desde o pré-guerra. Em Terakado *et alii* (1941), há descrições como *han'nô-hankyôshi* “meio-agricultor/meio-professor” aos professores com dois trabalhos¹¹⁶. No pós-guerra, ainda surge a expressão *demo-shika-sensei*¹¹⁷ com modéstia e consentimento. Segue o relato da professora Haru Takahashi (1962:138)¹¹⁸, que começou a ensinar japonês e logo teve de suspender devido às circunstâncias da época:

“Eu tinha pouco estudo, mas mesmo assim fui designada por *Nikkai* (Associação de Japoneses) para dar aula, fiquei desorientada por não ter experiência, mas como já ensinava em casa aos meus filhos, tentei ser útil ensinando aos alunos como se fossem aos meus filhos, como se fosse uma imitação, mas por força de contingências tive de suspender as aulas. (...)”.

Da mesma forma, outro caso emblemático está registrado (ob.cit.:141), com o título de “Relato de um Cego” (*Môdenki*). Segundo o narrador, havia certas estratégias para pedir a alguém para ser professor de japonês. Normalmente, a solicitação partia do presidente da comunidade ou de pessoas com as quais o convidado mantinha boas relações, para quem devia algum favor e/ou por quem nutria algum

¹¹⁶ Durante a nossa visita aos seminários nas cidades de Belém do Pará e de Mogi das Cruzes, em São Paulo, percebe-se haver um consenso entre os professores de que a falta dos mesmos nos seminários é justificada em tempos de colheita.

¹¹⁷ Inicialmente, a expressão era “*kyôshi demo suru ka kyôshi shika dekinai*”, que significa: “vou ser professor, não tenho outra opção se não ser professor”, expressão que ficou reduzida como *demo-shika-kyoshi*.

¹¹⁸ Grupo de Pesquisa Educacional de Londrina. In: 10º Aniversário da Associação Pesquisas Cultural de Londrina.

sentimento de gratidão. Assim, alguém que recebesse uma tal solicitação tinha dificuldades em recusar, mesmo quem não tivesse formação adequada. Quem prestava esse favor ainda ouvia comentários como: “aqui é Brasil mesmo, tem de fazer qualquer coisa”, “mesmo não tendo formação, não há problema”, desprezando-se a qualificação no magistério por acreditar-se que bastaria ter conhecimento do japonês como língua materna.

Além de tais situações já serem motivo de desapontamento, o narrador registra indignação quando tomou conhecimento de um professor com plena formação no magistério que tinha sido “mandado embora”¹¹⁹, por ter reprovado filho de uma pessoa com cargo relevante na comunidade, demonstrando que a formação no magistério nem sempre era garantia de emprego estável, já que muitas vezes, o professor era obrigado a adular o presidente ou algum ocupante do cargo da comunidade¹²⁰ para manter-se na função. Quando a comunidade ainda se encontrava dividida em ala dos “vitoristas” e ala dos “derrotistas”, pelo episódio do *Shindoren’mei* (aproximadamente de 1945 a 1950), entre a ala dos “vitoristas” e dos “derrotistas”, o problema era semelhante, obrigando os professores a alinharem-se com o modo de pensar dos presidentes das associações, mesmo não compartilhando de suas convicções.

¹¹⁹ O narrador não deixa de empregar a variedade *konomia-go* para dizer “manda-embora o sakudô shite...” (trad.: foi arquitetada a demissão), atribuindo um caráter irônico ao emprego desse empréstimo frasal, pelo fato de a mistura, nesse caso, adquirir aspecto pragmático, representando a prática tradicional da colônia.

¹²⁰ Diversos relatos confirmam que as relações sociais não eram muito saudáveis por serem muito próximas, uma vez que as comunidades eram organizadas hierarquicamente, havendo desde presidente (*kaichô*), vice-presidente (*fukukaichô*), secretário contador (*kaikai*), diretores (*gakumuin*, no caso educacional), entre outros. Além de contar com divisões etárias e por sexo, com grupos de senhoras casadas, (*fujinkai*), de jovens moços e moças (*seinenkai*), de pais (*fukeikai*), de senhores de terceira idade (*rôjinkai*).

Assim, viver em comunidade, muitas vezes era uma camisa de força que lhes tolhia a liberdade.

Num dos depoimentos, o professor TM, 70 anos, do Paraná¹²¹ diz:

“Eu nunca fui humilhado por nenhum chefe de família, uma vez que mesmo sendo professor de japonês e ganhando um salário mínimo, tinha meus próprios negócios, eu era apicultor, assim, todos da comunidade sabiam que eu não dependia daquele dinheiro, que eu tinha renda própria”.

Handa (ob.cit.: 293) assinala que a comunidade dava preferência para contratar pessoas da comunidade para ser professor, uma vez que sendo da comunidade não tinham de construir-lhes casas ou arrendar terreno, bastando um pagamento simbólico para compensar as duas a três horas diárias de aula.

São relatos que trazem à superfície como eram as relações sociais e o tipo de tratamento que se dava aos professores, revelando a falta de tato dos membros da comunidade para com seus próprios membros. As razões podem ser diversas, alguns relataram que esse tipo de abordagem era resultado da ociosidade de tempo que o abordado aparenta demonstrar e não ter uma ocupação fixa, outros, já apontam como possível motivação o fato de que “sendo membro da comunidade, deve trabalhar em benefício de todos” como herança dos tempos difíceis. Handa (1980) não deixa de registrar as relações interpessoais da comunidade, que com a dita perda de tato entre seus membros, simplificou a linguagem, citando a perda de marcadores discursivos modalizadores femininos (*demo ne, datte, dakedo*, por exemplo) do qual ele registra

¹²¹ Ex-professor de língua japonesa que ensinou na década de 1960 a 1970.

sentir falta no falar feminino, apesar de ser expressões ambíguas típicas do japonês. Assim, a linguagem da Colônia reflete os pedidos diretivos sem cerimônia, sem atenuantes que recorrem ao expediente lingüístico.

Há um registro da fala da professora Suzuki Emiko, como debatedora da conferência inaugural no Relatório do 4º. Simpósio de Língua Japonesa (1995)¹²², no qual consta sua surpresa ao tomar conhecimento de um anúncio em busca de professor e verifica que, além da função do professor, constava obrigações paralelas que lembravam mais as atividades de um zelador do que propriamente de um professor, dado o fato de esses profissionais muitas vezes residirem na sede da associação de japoneses (*kaikan*) e acabar acumulando tais funções. A professora GW, *nissei*, 60, conta que, durante um evento social foi repentinamente solicitada a subir no palco ao lado de um dirigente sem conhecimento da língua japonesa e servir de intérprete, sem consulta prévia, como se os professores de *Nihongogakkô* tivessem a obrigação de serem também intérpretes.

Suzuki Teiichi (1982:108-109), como professor do curso de Língua e Literatura Japonesa da USP, na condição de um dos relatores da mesa redonda intitulada “O ensino de língua japonesa vista por especialistas da área”, durante o 2º Seminário de Ensino de Língua Japonesa, alerta para situação dos professores, arrematando a proposta do professor Yoshioka Hideyuki, que na ocasião havia sido enviado pela Fundação Japão e que, aqui, apresentou as quatro condições necessárias para conduzir uma aula de sucesso: (1) competência para elaborar um conteúdo programático adequado ao aluno; (2) competência para empregar a metodologia de ensino: (3)

¹²² Centro de Estudos da Língua Japonesa (o atual Centro Brasileiro de Língua Japonesa). *A perspectiva da língua japonesa no século XXI*, pág. 53.

competência na confecção de material didático necessário e (4) competência para avaliar:

“O prof. Yoshioka indicou o ideal de um professor de língua japonesa, entretanto, nenhum de nós possui tais habilidades, pois não temos qualificação na profissão. E gostaria que todos pensassem especialmente sobre o seguinte: na comunidade *nikkei*, havendo oportunidade, costuma-se dizer que se tem de ensinar o japonês, como se tem de aprender o japonês, no entanto, ninguém faz idéia de como tratam mal os professores. Quero dizer que o ensino de língua japonesa parece ser uma educação supérflua, equivalendo à aula de piano para meninas, no entanto, qual é a realidade? Para o japonês, só se paga um quarto se não um quinto da mensalidade que se paga para as aulas de piano. Tanto o piano como o ensino de japonês, de fato, são educação de má qualidade já que nenhuma delas atinge sua plenitude, pois aprender a tocar piano não significa que a menina vá tornar-se uma virtuose ou que quem aprende o japonês vá assimilar o espírito japonês. Mas, somente o professor de japonês está em condições tão desfavoráveis. E quero dizer que gostaria que todos compreendessem que não se pode exigir qualificação dos professores em condições tão adversas. (tradução nossa)

No contexto brasileiro, essa afirmação retrata a condição adversa dos professores de língua japonesa, apesar dos ideais trazidos por especialistas japoneses que tentam implantar profissionalização dos professores, criticando a falta de qualificação dos mesmos, Suzuki Teiichi que conhece a situação precária em que encontra os professores, aponta a falta de reconhecimento social da categoria fazendo uma analogia com professor de piano.

Da mesma forma, em outra ocasião, Handa (1980:69) aponta a escassez de “professores jovens” com formação diferenciada, com domínio do português e vivência no Japão. Segundo Handa, a carência de profissionais com tal formação devia-se à falta de instituições que assegurassem seus postos de trabalho. O adjetivo “jovem” deve-se,

provavelmente, ao fato de que na década de 1980, discutia-se muito a idade avançada da comunidade de professores. Nos jornais da comunidade da década de 1990, é freqüente notícias da preocupação por não encontrar sucessores. Foi por isso, de certa forma, que quando foi criado o primeiro curso de formação de professores, pelo Centro de Difusão de Língua Japonesa em 1985, a denominação agregava a expressão *kôkeisha* (sucessor) na denominação do curso “*nihongo kyôshi kôkeisha yôsei kôza*”.

2.2.6. Perfil dos professores

De acordo com os dados de 1963, publicados pela Federação Brasileira de Escolas de Ensino de Japonês (1966), 83% dos professores eram nativos, sendo 51% remanescentes do período pré-guerra e 32% do pós-guerra; e apenas 4% eram descendentes de segunda geração (*nissei*). Essa distinção entre pré e pós-guerra revela a importância que se atribuía a esse fato na década de 1960. Desse modo, podemos dizer que a situação do ensino de japonês no pós-guerra, na década de 1950 a 1960, em termos de perfil de professores e alunos é um *continuum* do pré-guerra, sendo a maioria monolíngüe e, seu público, crianças falantes de japonês.

Dez anos depois, em 1977, em outra pesquisa conduzida pelo Centro de Difusão de Língua Japonesa (*Nihongo Fukyûkai*)¹²³, a situação era a seguinte: 88% dos professores eram japoneses, 5% eram japoneses naturalizados e 4% eram descendentes. Não obtivemos pesquisas da década de 1980 para traçar um quadro evolutivo mais gradual, entretanto, os registros de inscrições em seminários revelam que a maioria dos professores continuava ainda sendo de nativos *issei*. Entretanto, dando um salto no tempo, temos a pesquisa de CBLJ de 2004/2005, do total de 627 professores que

¹²³ Precursora da Aliança Cultural Brasil –Japão.

responderam a enquete, 248 são nativos (39,6%); 232 são nisseis (37%); 99 são sanseis (15,18%); 8 são yonseis (1,3%); 11 são não-descendentes (1,8%); 27 não responderam (4,3%) e 2 são mestiços (0,3%). A esmagadora maioria é constituída de nativos e descendentes de japonês (94%); sendo apenas 1,8% os professores não-nativos não-descendentes.¹²⁴

Em termos de formação, na pesquisa de 1963 consta ainda que, no pré-guerra, somente 15% tinham formação no magistério, sendo praticamente “amadores”. Atualmente, na recente pesquisa de CBLJ 2004/2005, os professores com formação universitária é alta, chegando a 332 pessoas, ou seja, 52,9%. O maior problema ainda continua sendo a formação na área, uma vez que, desses, somente 79 cursaram Letras (12,6%) e 33 pedagogia (5,2%); as demais foram todas formação universitária variada.

Somente com dados numéricos, podemos afirmar que os professores nativos e descendentes são a esmagadora maioria e que justifica o estereótipo de que professor de japonês no Brasil tem de ser necessariamente ter traços fenotípicos orientais. Além disso, é alta a taxa de professores sem formação em Letras atuando na área de ensino e aprendizagem. E do ponto de vista da aquisição de língua, constatou-se que 248 professores aprenderam japonês como L1(40%); 257 como língua de herança (40 %); 20 pessoas como LE (3%), 97 não responderam (15%), ou seja, cerca de 80% não estudaram o japonês como língua estrangeira.

São dados que fogem à regra, uma vez que pela Fundação Japão, no geral, os professores de japonês na escola mundial, exceto o Japão, os não-nativos são cerca de 70%. No caso brasileiro, além de ainda ser alto os nativos (40%) que ensinam o japonês,

¹²⁴ Este dado brasileiro coaduna-se com a realidade mundial, uma vez que 70% dos professores de japonês são de não-nativos, segundo dados da Fundação Japão (2006).

mesmo os não-nativos descendentes tiveram uma formação lingüística diferenciada, para não dizer privilegiada por conta da aquisição natural como língua de herança e por ter participado da comunidade de fala, no entanto, não passou pelas mesmas dificuldades de aprender uma LE como os não-nativos não-descendentes. Estudos sobre **crenças** de professores mostram que há uma tendência de o professor transferir sua experiência de aprendizado de uma língua para o campo didático e nesse sentido, nós nos preocupamos na formação lingüística e didática dos professores como profissional de LE, cabendo buscar formas de desenvolvimento desses profissionais, ainda que não seja por meios acadêmicos, mas cursos que auxiliem na boa condução de aulas.

Quanto à motivação dos professores, foi possível verificar que mesmo quando a escolha da carreira não tivesse sido de livre e espontânea vontade muitos afirmaram ter conseguido identificar-se com o trabalho, alcançando satisfação e realização pessoal.

Qualquer que tenha sido a razão inicial para a escolha da docência, na medida em que se formava uma comunidade de professores, na década de 1960 a 1980, a existência da *Nichigakuren* como instituição de apoio aos mesmos trouxe conforto psicológico aos professores. A maioria dos entrevistados considerava a instituição como um lugar onde recebia reconhecimento do seu trabalho, apoio psicológico, em que era possível partilhar informações, trocar experiências, conviver com os colegas e até mesmo obter novos empregos.

Mesmo os professores mais independentes, que deixavam as ECs de associações para abrirem suas próprias “escolas”¹²⁵, não deixavam de se filiar ao *Nichigakuren*, que chegou a congregar mais de 150 ECs de associações e 150 sócios pessoas físicas como filiados, cf. Wakisaka *et alii* (1992).

¹²⁵ Entende-se aqui um curso informal muitas vezes ensinado em suas casas (*shijuku*).

2.2.7. As mudanças na comunidade de fala

A partir do momento que os imigrantes decidem fixar-se no Brasil, o ensino de japonês começa a concorrer em termos de estatuto com a língua majoritária, o português. Por maior que a comunidade *nikkei* fosse, com sua ativa vida comunitária, não podia ser comparada à vitalidade de uma língua de país-hospedeiro, de modo que há uma mudança crucial na mentalidade dos japoneses que aqui permaneceram, assim como mudou também, inevitavelmente, a perspectiva da língua de herança (LH). Frequentemente os estudos indicam que os alunos de LH só percebem a deficiência em sua formação lingüística quando chegam à universidade, em que se exige que produzam textos dissertativos, dando-se conta que não possuem competência para tal. As deficiências lingüísticas do estudante de LH, portanto, muitas vezes ficam camufladas pelo fato de ele possuir competência satisfatória na modalidade oral, não sendo muito cobrado em relação à leitura, por exemplo (Dumistrescu: 2000; Douglas:2001) . O fato é que, quando se trata de língua japonesa, antes mesmo de haver o letramento é necessário que o aprendiz domine a competência de decodificação dos caracteres logográficos, sem o qual não se consegue ler com a mesma intensidade de um monolíngüe nativo. (cf. Matsunaga, 2008).

No caso brasileiro, as ECs deram muita ênfase ao aspecto da escrita, na memorização exaustiva dos caracteres logogramáticos causando até aversão pelo estudo da língua em decorrência da escrita. Antes mesmo de promover o letramento, muitos não prosseguiram no estudo da língua propriamente dita, ficando mais nas atividades culturais e eventos sociais. Entretanto, aqueles que gostavam de escrever obstinadamente várias vezes as mesmas letras aprenderam e alguns conseguiram avançar, como também a leituras de mangá muito comum entre as crianças ajudou muito no

desenvolvimento de um tipo de letramento, ainda que não fosse de leitura pesada. Assim, justifica-se analisar a fala dos professores, uma vez que a maioria passou pela ECs, além disso, é importante verificar também em que aspecto os que aprenderam como LH difere dos que aprenderem como LE, pois verificar a língua é também aprender sobre ela e poderá servir de subsídio para professor de LE conhecer melhor os erros dos seus alunos.

Essa prática de ensino com base na escrita ficou bastante arraigada nos alunos falantes. Assim, nos professores há uma forte crença de que o ensino baseado na leitura e na escrita é eficiente, sem levar em conta as quatro habilidades lingüísticas da LE. Sobre esse aspecto, temos um depoimento de uma professora de LH que mesmo na atualidade ainda se pensa assim. Entrevistamos a informante no ano de 2005, ela é uma professora que sempre morou na comunidade, estudou na EC da comunidade, freqüentou a associação japonesa local, fez parte do clube dos jovens (*seinenkai*) e depois de adulta casou-se com um membro da comunidade e depois de ter criado os filhos, começou a trabalhar como professor na EC da comunidade. Segue seu depoimento porque a EC não pode mais ensinar o japonês:

“(...) eu não poderia ensinar mais o japonês já que as crianças vêm à escola sem falar japonês. Ora, se nem os pais e os avós conseguem falar em japonês com elas, como posso eu fazer com que elas (as crianças) falem japonês?”

Essa resposta espontânea ilustra dois aspectos. O primeiro é a falta de formação da professora no ensino e aprendizagem de LE, dada a situação privilegiada em que ela se encontrava até então, com crianças falantes de japonês na sua comunidade, por ser a LH. O segundo é a atitude dos pais que ainda espera se que a criança fale o japonês

freqüentando a EC, sem, no entanto, levar em consideração a mudança de ambiente lingüístico no domínio familiar. Por isso, foi necessário mapear a formação lingüística dos professores, já que isso nos demonstra pistas da sua forma de ensinar.

A mudança dos valores da comunidade japonesa pode se percebida em diversos depoimentos. O professor Watanabe Hisahiro (2004:108-110) registra sua opinião, na qualidade de professor japonês nativo¹²⁶, a respeito das dificuldades em se ensinar numa comunidade em fase de transição de valores, como também sobre a perda de identificação com o aprendizado da língua japonesa por parte dos membros das ECs. Muitas vezes, segundo Watanabe, o nível de resiliência esperada do professor de japonês ultrapassa os limites da sala de aula, uma vez que os pais não se interessam pelas atividades da ECs. Para ele, de nada adianta os professores dedicarem-se¹²⁷ ao ensino da língua japonesa se a comunidade não apóia a atividade escolar, apontando a atitude de alheamento dos próprios envolvidos, que deveriam ser os principais interessados, mas que lhes falta disposição, colocando o problema na perspectiva de contemplação e nunca como sujeitos e participante ativo da comunidade: “parece que o professor japonês disse tal coisa ou ele quer algo...”.

São relatos do estado atual de mudanças na “mentalidade comunitária”. A partir da década de 1980, já se notava a diferença dos japoneses e seus descendentes em relação aos do período imediatamente do pós-guerra, em que, os primeiros nutriam forte desejo de preservar a língua e a cultura japonesas – na perspectiva de LH, enquanto os últimos não têm essa mesma visão.

¹²⁶ Ex-voluntário da JICA, no programa de envio de jovens voluntários da área de ensino de língua japonesa e atual professor de língua japonesa da Escola de Língua Japonesa de Pilar do Sul.

¹²⁷ Muitas vezes, a jornada de trabalho do professor se estende até aos finais de semana, nas comunidades, por conta das atividades escolares ficarem concentradas nos finais de semana.

Os pesquisadores de línguas de minorias alertam para a necessidade de um comprometimento maior da comunidade para manter a vitalidade etnolinguística, uma vez que se não houver comprometimento dos membros, a LH desaparece em três gerações (Sasaki:2003 e Sakamoto:2006).

Há um fator positivo, do ponto de vista da revitalização do japonês, com o movimento decasségui a partir dos anos 1990, quando descendentes de terceira geração foram permitidos a trabalhar no Japão, por conta disso, muitos procuraram novamente as ECs para aprender um japonês para a comunicação, no entanto, não tinham cursos que os atendessem. Somente poucas escolas atenderam a nova demanda pelo estudo da língua. Muitos professores recusavam-se a ensinar o japonês em tão curto espaço de tempo, alegando que o japonês não pode ser aprendido em algumas semanas. Ressalte-se o desconhecimento dos professores para necessidades imediatas de aprendizado da língua, como também, de ensinar para a comunicação, podendo adotar livros de conteúdo funcional ou situacional, que privilegiam estruturas frasais comunicativas, como também com foco em uma das habilidades lingüísticas, dando ênfase para as situações de contato com nativos japoneses. Mesmo havendo oferta seminários de formação nos níveis regionais e nacionais, nota-se que muitos professores não estavam preparados para empregar meta-conhecimento sobre o uso do livro didático para necessidades específicas.

E com reverso da moeda, está ocorrendo outro fenômeno que é o regresso das crianças brasileiras que cresceram no Japão e estão retornando ao Brasil, dado o fato de que o movimento migratório ao Japão já completou cerca de três décadas. Muitos desses jovens são fluentes em japonês e buscam uma colocação profissional como professores de japonês, entretanto, do ponto de vista do bilingüismo, nem sempre

podemos dizer que a experiência trouxe-lhes vantagens, no que diz respeito à formação bi-cultural e/ou bilíngüe, uma vez que muitos deles esqueceram o português ou possuem um português deficitário. Além de não encontrar identificação com a sua pátria, alguns não conseguem se readaptar e acabam retornando ao Japão.

Outro dado social de mudança de perfil de alunos para compreender essa dinâmica do pós-guerra pode ser observado no seguinte depoimento de uma professora que trabalhou numa escola conceituada, na década de 1970¹²⁸, com um sistema de ensino homogêneo (*tanshiki-jugyô*), fato muito raro para o padrão das escolas da época. A professora enquanto contratada começou a perceber que mesmo as classes sendo homogêneas, havia defasagem no aproveitamento das aulas entre os alunos. Nessa década, os livros didáticos mais utilizados, segundo ela, eram os importados (os *kokugo-kyôkasho*), os mesmos adotados para as crianças nativas. A direção da ECO temendo reação adversa dos pais orientava os professores a não punir os alunos com repetência, fato que tornava a situação insustentável para quem¹²⁹ atuava na linha de frente ensinando crianças com dificuldade de aprendizado. Essa dificuldade é um marco histórico do ponto de vista das mudanças de ambiente lingüístico, na década de 1970, tendo agravado pelo fato de não conduzir as aulas, diferenciando os alunos de LH com os de LE, subvertendo, assim, as regras da educação e não atendendo de modo coerente perfis diferentes de alunos.

Quanto à questão geracional, Suzuki Masatake (1982:32) então secretário-geral da Sociedade de Difusão do Ensino de Língua Japonesa (*Nihongo Fukyûkai*) relata que durante o 2º Seminário de Ensino de Língua Japonesa, em 1965, a porcentagem da

¹²⁸ Optamos por não colocar os nomes para evitar a exposição e preservar a escola.

¹²⁹ Professora S.H., 60 anos, issei.

terceira geração *sansei* que freqüentava as ECs somava 27,3%, não havendo ninguém da quarta geração, *yonsei*. No entanto, em 1977, os *sanseis* saltaram para 67% e, os *yonseis*, para 3%, chegando a 70%. Esses dados numéricos denunciam o que queremos afirmar, como a falta de cursos de formação que atendesse essa nova emergência de necessidade, que fora ignorada por conta da presença de alunos falantes.

A população de crianças descendentes *sanseis* já não vinha de “ambiente lingüístico” favorável à aquisição de japonês como LH. Mas, ainda assim, poucos prestavam atenção ao problema, sendo que somente alguns professores questionavam a metodologia de ensino-aprendizagem vigente, perguntando como ensinar conversação, numa perspectiva de LE, fato que pode ser notado com clareza no discurso da professora Takahashi Tomiko (1979:16-17) proferido durante o 1º simpósio de língua japonesa,¹³⁰ :

“[...] no Brasil não se consolidou uma metodologia eficiente na perspectiva de ensino de LE, [...] sendo uma das causas a carência total de material didático. Por mais que consideremos ser a conversação a parte primordial do ensino, não há livro didático adequado somente para conversação e, assim, pela simples razão de ser mais fácil obter livros que focalizam a leitura e a escrita, acabamos por usá-los [...]. Por mais que os professores tentem promover a conversação por meio de exercícios de perguntas e respostas, apresentações de narrativas, teatros escolares e jogos, essas atividades não deixam de ser subjetivas, provisórias e fragmentadas; é impossível para nós elaborarmos um conteúdo programático que tenha uma linha mestra baseada em gramática, cujas etapas sejam contínuas e sistemáticas”.

No entanto, essa preocupação parece não refletir a situação de todas as escolas, uma vez que a discussão não foi levada adiante, como também não se originaram mais debates em torno dessa questão.

¹³⁰ Simpósio promovido pela Aliança Cultural Brasil-Japão em 1979.

Da mesma forma, os concursos de oratória (*ohanashi taikai*) muito em voga na década de 1970 e 1980, começaram a entrar em declínio, já que o concurso incitava “disputa entre as ECs” e/ou dos professores que imprimiam suas marcas nas redações de alunos, que nem sempre eram de sua autoria, tirando a credibilidade da organização. Há uma nota no jornal de outubro de 1991, em que se sugere que sejam feitas escolhas de temas ligadas aos assuntos do cotidiano e, não, a assuntos impessoais e genéricos como “problemas de meio ambiente”, “comparação entre Brasil e Japão”, por exemplo.

Há também a realização do *Speech Contest* que se trata de concurso de oratória em língua japonesa que afere a exposição oral dos candidatos. O grande diferencial desse evento é que, diferentemente de outros congêneres, no final de cada exposição, os candidatos são argüidos pelos jurados sobre o conteúdo de suas falas.

2.2.8. Os livros didáticos do pós-guerra

Numa época em que ainda não havia uma definição das diretrizes para o ensino de língua japonesa, novas propostas era colocadas, como a de Okazaki Chikashi (1966)¹³¹, sobre a elaboração de livro didático voltado para alunos brasileiros (*nikkei*), em 15 de outubro de 1955.

Segundo Okazaki, os livros anteriores, utilizados no período pré-guerra, e mesmo a nova edição reformulada no pós-guerra (sob a edição de Yanagida Kunio) apresentavam:

¹³¹ *Zaigai nihongo tokuhon kô* (Trad.: Reflexões sobre o livro didático *Nihongo Tokuhon* do Além-mar): In: *Ikusanga* (1966), pp.52-55, segundo consta no *Ikusanga*, o texto foi escrito em 1950 e publicado em 1966.

“algumas inadequações, como falta de delimitação no número de logogramas a serem ensinados no primário; ausência de critérios para o emprego de *katakana*; textos demasiadamente direcionado para a apreciação literária, que não condiziam com a vida diária dos *nisseis*, entre outros”.

O mesmo autor sugere que “para promover estudo autônomo é preciso criar uma coluna com notas explicativas em português e um manual de utilização”, o que nos autoriza a confirmar que as aulas eram dadas em uma sala multisseriada, onde conviviam alunos de diferentes níveis e idades¹³², assim como também havia a dificuldade de o professor comunicar-se com as crianças, dado o fato de serem a maioria monolíngües que não conheciam a língua de mediação (Português) que poderia fazer a ponte com os alunos. A elaboração desses livros didáticos era justificada ainda sobre o aspecto legal, para legitimar o ensino de japonês, uma vez que pairava uma nuvem de clandestinidade no aprendizado do japonês, o que na visão dos líderes, poderia trazer conseqüências danosas à formação psicológica das crianças.

Foi assim que, em 1960, começou a publicação de livros didáticos japoneses produzidos no Brasil, um fato inédito na comunidade, considerado por alguns pesquisadores como a afirmação de uma identidade étnica (Mori: 2006). A edição de oito volumes veio coroar o trabalho de obtenção da autorização legal para o funcionamento das ECs japonesas, encabeçados pelos professores e idealizadores que elaboraram o material visando atingir o público infantil local, introduzindo elementos da vida do imigrante, como também da história do Brasil.

¹³² Chamamos a atenção para o fato de que do ponto de vista da convivência comunitária é saudável que crianças das mais variadas idades interajam entre si, mas para o aprendizado estrito da língua é importante respeitar-se o desenvolvimento intelectual característico da idade para propor atividades condizentes com o nível de cada uma, em termos de dificuldade. Sobre este aspecto deve se atentar ao que Vygotsky salienta a respeito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD)

Sobre esses livros didáticos, Suenaga (2005:59) afirma que a inserção de características marcadamente locais visava ensinar o japonês falado na comunidade, para que seus membros pudessem se comunicar. Segundo Takemoto, *apud* Suenaga (ob.cit.), que foi um dos membros da comissão de elaboração do material, considerou-se mais legítimo incluir os estrangeirismos provenientes do português do que os do inglês para o japonês do Japão, tão distante mentalmente [da vida cultural do imigrante – acréscimo nosso], com os quais não estavam familiarizados, sendo que os professores poderiam orientar [os alunos] lendo [os estrangeirismos] na pronúncia brasileira¹³³. (grifo nosso).

Apesar do conceito de *comunidade de fala* receber críticas dos pesquisadores, por causa da falta de precisão em relação ao que se entende por variedade, entendemos que aí estão incluídos a forma dialetal e os registros. No caso do *koronia-go*¹³⁴, ambos os aspectos estão inseridos, havendo variações em suas denominações, como expressões e combinações lexicais, formação de verbos por meio de empréstimos, que diferem de região para região. No entanto, o que faz dela uma língua de comunicação é justamente o fato de os interlocutores compartilharem dois códigos lingüísticos distintos, com a possibilidade de criar novas combinações, de tal modo que possam ser compreendidos por seu interlocutor.

¹³³ Cabe observar o conhecimento epilingüístico de Takemoto em relação à pronúncia do japonês, por ser uma língua de moras, onde as unidades silábicas são constituídas de uma determinada duração de tempo, mediante a combinação de uma consoante e uma vogal, alterando muito a sonoridade da palavra de origem. O referido integrante ressalta a diferença e sugere que o professor conduza o aluno a ler na pronúncia brasileira. Se o professor tiver uma formação sociolingüística, ele poderá explorar esses aspectos, caso contrário ficará desnorteado com os apontamentos dos alunos.

¹³⁴ Os conceitos sobre a variedade de língua serão discutidos no capítulo referente a parte teórica deste trabalho.

Segundo uma pesquisa constante na FELJB, em 1963, 54,7% das ECs haviam substituído totalmente o livro didático japonês pela nova versão Colônia, além de 34,3% que a utilizavam juntamente com outro material, uma vez que ainda não tinha sido concluída a versão Colônia para os níveis mais avançados. Portanto, o uso desse novo material chegava a 89%. (FELJB: 1966). Pelo censo de 1986, a pedido da JICA, promovido pelo Centro de Difusão da Língua Japonesa¹³⁵, verifica-se que 48,8 % das escolas japonesas citaram os livros didáticos da versão Colônia na lista de livros utilizados. Numa pesquisa qualitativa, notou-se que tais livros eram utilizados para os alunos fazerem cópia dos textos.

Com referência a esses livros da edição Koronia, Nomoto¹³⁶ faz algumas observações que merecem ser destacadas aqui, referentes aos aspectos lingüístico-pedagógicos, num artigo escrito em 1974, depois de alguns anos de seu retorno ao Brasil, quando esteve como primeiro professor visitante da Universidade de São Paulo. O autor avalia:

“este livro didático foi autorizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e 96% das ECs o adotaram. Em minha opinião, o conteúdo é voltado para o Brasil, no entanto, basicamente, não há mudanças¹³⁷ em relação aos livros didáticos da língua pátria (nota: livros voltados para crianças nativas). O livro traz desenhos de uma pessoa ajoelhada beijando a bandeira brasileira, com a alusão de que se trata de um *nikkei* que contribuirá sendo um bom cidadão brasileiro, pleno de confiança e orgulho, e que vai se empenhar para o progresso do Brasil; no entanto, não passa de uma proposta de livro

¹³⁵ Predecessor do atual Centro Brasileiro de Língua Japonesa.

¹³⁶ Professor visitante da Tokyo Gakugei University, cuja área de especialidade era sociolingüística, foi professor da Universidade de São Paulo entre 1969 a 1970.

¹³⁷ O autor emprega a rica expressão japonesa “*dôkô-ikyoku*” que significa “ser diferente na aparência mas ser igual no conteúdo ou na essência”.

didático da língua pátria (japonesa) para o Brasil” (Tradução nossa do original japonês).

Embora esse seja um livro didático ideal para as crianças que não estão em terras japonesas, Nomoto adota uma postura normatista em relação ao emprego da variedade lingüística empregada no livro, denominada, por ele, de “*onibusu-nihongo*” em vez de “*basu*” (variedade padrão), criticando o uso do japonês “não-correto” (*tadashikunai nihongo*), afirmando ser “o gérmen da existência de risco para a perda de vitalidade da língua japonesa”. Quando Nomoto fala da “língua correta”, prevalece a visão da “norma lingüística” de nativos em detrimento da visão sociolingüística. Outro aspecto é o do efeito de sua afirmação como professor universitário na época, podendo ter estigmatizado a variedade *koronia-go* como “língua inferior”.

Analisando o livro didático *Koronia-ban* sob aspectos do ensino de língua japonesa como LE, verificamos que o mesmo não leva em consideração a ordem de aparição das estruturas frasais de acordo com o nível de dificuldade ou de articulação, por exemplo. Um cuidado que o ensino de LE normalmente tem em relação às estruturas lingüísticas não é observado no *Koronia*. Sem tecer juízo de valor pelo tipo de conteúdo programático e abordagem que norteiam um livro didático, o que nos pareceu é que as estruturas frasais não são tão diferentes do livro importado.

Outra questão se refere ao meta-conhecimento sobre o livro didático, com base na orientação sociolingüística, uma vez que havendo cursos de formação, os professores poderiam explorar favoravelmente a variedade *koronia-go* como boa ferramenta de trabalho.

Percebemos durante as entrevistas sobre a opinião dos professores a respeito desse material, que muitos que tiveram contato com o mesmo, mas não souberam

explorá-lo, calcados na forte crença neles enraizada, e não em critérios gramaticais e/ou sociolingüísticos. Um dos argumentos positivos de uma professora foi que, por ela ser imigrante do pós-guerra, recém-chegada ao Brasil, o livro que tratava de da realidade do cotidiano brasileiro foi-lhe útil como informação, mas em nenhum momento ela demonstrou preocupação em questões lingüísticas com relação aos alunos; outros que se posicionaram contra, tinham uma visão da norma muito forte.

Segundo a professora TT :

“Era estranho ensinar com esse livro (*koronia-ban*), já que tinham estrangeirismos do português que sequer as crianças conseguiam identificar a origem portuguesa. Por que ensinar uma coisa errada? Se até na visão dos nativos (brasileiros) era difícil de perceber qual era o original em português? Assim, eu logo encomendei os livros didáticos japoneses importados do pós-guerra” (tradução nossa).

Esse depoimento mostra a falta de conhecimento sobre as variedades lingüísticas como carece de visão sociolingüística no campo pedagógico. Apesar de os membros do corpo editorial do livro didático Koronia apregoarem a valorização da língua falada na Colônia, no âmbito pedagógico, os professores tiveram dificuldade em aceitar essa variedade, seja por falta de identificação, seja por falta de orientação de visão sociolingüística. Muito provavelmente, porque vários professores em contato com essa variedade eram recém-chegados do Japão e tinham pouco tempo de vivência na comunidade japonesa do Brasil e não usuários dessa variedade.

Do ponto de vista gramatical, podemos destacar as observações de Nomoto quanto à semelhança dos livros didáticos nacionais aos produzidos no Japão, no que diz respeito à disposição das estruturas gramaticais que eram muito semelhantes aos de nativos falantes da língua, revelando não haver preocupação com o japonês como LE.

Outro aspecto que vem endossar essa situação foi a pouca receptividade dos livros didáticos *Nippongo Kaiwa*¹³⁸ da série Juvenil, voltado para a conversação com redução de estruturas e vocabulário, revelando a tendência dos estudantes da época.

É possível afirmar então que o nível de conhecimento lingüístico em japonês das crianças da década de 1970 e 1980 ainda era alto, como também, numa outra perspectiva, os professores desconheciam o manuseio de livros que tinham como enfoque a conversação. Assim, a ampla modificação do Koronia residiu no léxico, com inserção de palavras emprestadas do português como *enshâda* (enxada), *onibusu* (ônibus), *majiokka* (mandioca) etc., além de tópicos da comunidade japonesa do Brasil.

Dessa forma, livros didáticos com estruturas frasais e exercícios de logogramas que aparentam conteúdo denso passam a ser novamente adotado com a publicação do livro didático *Rabo-Nihongo* em 1995 que foi rapidamente incorporado por muitos professores das ECs. Há um diferencial também que a autora do livro, a professora Kashimoto Yoko, diferentemente das experiências anteriores, passou a oferecer cursos de orientação para o manuseio dos livros que pode ter ajudado na difusão do seu livro. A grade aceitação ainda está ligado ao fato de que a realidade das ECs funcionarem em classes multisseriadas (*fukushiki jugyô*) em que somente um professor lida com alunos em desnível tanto de faixa etária como de conhecimento da língua. Assim, o livro didático que privilegie a aprendizagem autônoma auxilia o professor a gerenciar a classe, uma vez que a conversação demandaria atenção demasiada do professor.

Atualmente outro livro com aceitação a partir dos dez anos de idade é o *Min'na no Nihongo* da editora 3-1 Network do Japão, que também apresenta características

¹³⁸ O lançamento desses livros foram resultados de trabalho de professores que visitaram o Japão com a bolsa de estudo da *Nippon-Burajiru Chûô Kyôkai* (Associação Central Nipo-brasileira), que foi lançado em 1979, pela Aliança Cultural Brasil-Japão.

semelhantes e não é voltado para a conversação, possuindo amplo arsenal de estruturas gramaticais com ênfase no conteúdo programático estrutural, além de ser um livro completo em termos de recursos complementares, como áudio-visual, caderno de exercícios, flash cards, exercícios de prática oral, entre outros que facilitam a preparação da aula do professor.

2.2.9. Entidade de apoio às Escolas Comunitárias: *Nichigakuren* e a *Nichibunren*

Do ponto de vista da organização das ECs enquanto no pré-guerra as ECs eram normalmente administradas por Associação Japonesa, no pós-guerra, além da continuidade da administração coletiva, surgem cursos de professores autônomos (*shijuku*), sendo que alguns eram oriundos das ECs e fundaram seus próprios cursos de japonês. Principalmente, na capital de São Paulo, houve uma concentração de cursos de professores particulares, sem vínculo com as associações de japoneses.

Na enquete de 1963¹³⁹ constante no boletim *Ikusanga* (1966:83), 22,5% dos cursos de japonês são mantidos por professores particulares, dos quais 72% estavam concentrados na cidade de São Paulo. Em cidades do interior como Pereira Barreto (SP) e Assai (PR), todas as ECs ainda eram mantidas por Associações Japonesas, por causa do nível de consciência comunitária mais alta no interior do que nas capitais, de acordo com o *Ikusanga*. Acrescentamos a isso a relação interpessoal da comunidade nipo-brasileira, já que muitas vezes, não era de bom tom abrir uma escola particular em comunidade fechada que poderia configurar gerar concorrência.

¹³⁹ Na referida pesquisa, 62,5% eram mantidas por Associação de Japoneses, 10,2%, por entidades religiosas, como diversas seitas do Budismo e da *Seichô no Ie*.

Ao lado da organização das atividades escolares do *Nichigakuren* que congregava majoritariamente professores de ECs, cujo público-alvo era as crianças descendentes. Havia ainda, o *Nippaku Bunka Fukyûkai* (que se muda para *Nippaku Bunka Renmei*, a atual Aliança Cultural Brasil-Japão), que surgiram por ocasião do estabelecimento da Comissão Colaboradora da Colônia Japonesa pró-IV Centenário de São Paulo, em 1955¹⁴⁰.

Enquanto a *Nichigakuren* tinha como meta preservar e transmitir a língua e a cultura japonesa aos seus descendentes como língua de herança (LH), sendo liderada principalmente por professores e pais de alunos numa visão inter-geracional e interna da comunidade, a Aliança Cultural Brasil-Japão tinha como objetivo desenvolver o intercâmbio entre duas culturas, de difundir a cultura japonesa aos brasileiros não-descendentes em geral, registrando seus objetivos no estatuto da entidade. O movimento contou com o apoio de grandes líderes da colônia, como Kiyoshi Yamamoto, Kunito Miyasaka, Kenkiti Shimoto entre outros, contando também com a participação de brasileiros, como Cícero Augusto e Mário Botelho de Miranda. No momento da fundação, a Aliança Cultural Brasil-Japão contava com 17 pessoas jurídicas e 450 pessoas físicas, no seu quadro social, num total de 467, sendo 70% de indivíduos não-*nikkeis*. O primeiro presidente da Aliança foi o poeta Guilherme de Almeida¹⁴¹.

Nesse sentido, como projeto ideológico, o grupo denominado Aliança Cultural Brasil Japão preocupava-se em apresentar a cultura dos dois lados e para fora da comunidade nipo-brasileira, como também de oferecer os cursos de português aos japoneses recém-chegados. Suas atividades não foram somente de divulgação dos

¹⁴⁰ Uma epopéia moderna: 80 anos de imigração japonesa no Brasil (1992:405)

¹⁴¹ Uma epopéia moderna: 80 anos de imigração japonesa no Brasil (1992:405)

cursos de cultura japonesa, mas contribuiu na elaboração de livros didáticos, alguns sendo bilíngües bastante inovadores para a época, com explicação em português o que configurou na primeira tentativa de ensinar o japonês como língua estrangeira, passando por uma reflexão sobre a língua e voltado para pessoas cuja L1 não era o japonês.

Foi também pioneira na organização de cursos de formação de professores, no final da década de 1970 e início de 1980, encontra-se programas de treinamento interno para os professores que se formavam em Letras Japonês da Universidade de São Paulo, antes mesmo de começar o Seminário de Formação de Professores Sucessores¹⁴² de Língua Japonesa (*Nihongo Kyôshi Kôkeisha Yôsei Kôza*) no Centro Brasileiro de Língua Japonesa, em 1985.

O livro didático Koronia teve também a participação da comissão instaurada para a elaboração de livros didáticos japoneses, chamada Sociedade de Difusão do Ensino de Língua Japonesa (*Nihongo Fukyûkai*)¹⁴³. Esses livros voltados para alunos brasileiros foram elaborados por professores japoneses residentes no Brasil. Primeiramente foram lançados 8 volumes e, depois, mais 4 do ensino médio. Esses livros, segundo o Sr. Suzuki Masatake, ex-secretário geral da Associação, foram traduzidos e submetidos à apreciação da Secretaria da Educação, uma vez que conforme já dissemos anteriormente seu objetivo foi obter a aprovação do governo brasileiro para o ensino da língua saindo da clandestinidade.

¹⁴² Não temos registro de até quando se manteve a denominação, mas quando o curso abriu, a palavra *Kôkeisha* – sucessores - fazia parte de seu nome oficial, até que a partir de uma determinada data deixaram de usá-lo.

¹⁴³ Esse grupo desvinculou-se da Aliança, em junho de 1969, e se reuniu novamente em 1978, mas aqui não exploraremos os motivos.

Dentre as entidades que surgiram no pós-guerra, a atuação do *Jin'monken* - Centro de Estudos Nipo-brasileiros¹⁴⁴, cuja fundação foi em 1948, organizado por empresários e grupos de estudiosos japoneses preocupados com a situação da colônia japonesa foi importante na medida em que foi um centro propulsor para assuntos ligados ao ensino da língua japonesa, sua participação está em fomentar os debates para a questão, publicando artigos e trabalhos nos jornais japoneses da comunidade nipo-brasileira. Nessa entidade, várias trabalhos foram realizadas no âmbito de ensino de língua japonesa, como os trabalhos de Andô Zenpati, Miyao Susumu, Moriwaki Reishi, Suzuki Masatake, Furusugi Masaki, entre outros. Infelizmente, por ser uma entidade formada por japoneses, suas publicações restringem-se no japonês, sendo recentemente traduzido para o português.

2.2.10. O papel dos cursos de japonês nas universidades públicas brasileiras

Na esfera acadêmica em 1963, era fundado o curso de Língua e Literatura Japonesa, na Universidade de São Paulo, dentro do Departamento de Estudos Orientais¹⁴⁵, com propósito era pesquisar e divulgar a cultura japonesa; em 1969, foi criado o Centro de Estudos Japoneses da USP, na Rua Mario Amaral, cujo diretor foi o professor Teiichi Suzuki, que era professor do curso de japonês¹⁴⁶. Para a formação desse curso, muitos professores japoneses visitantes contribuíram com sua permanência no Brasil até a consolidação do primeiro curso de japonês em nível superior, inicialmente em nível de graduação e mais recentemente em nível de pós-graduação, com auxílio financeiro da Fundação Japão. (cf. Anexos 2-2-5- e 2-2-6)

¹⁴⁴Até 1965, o referido Centro chamava-se Sociedade de Estudos Nipo-brasileiros de São Paulo.

¹⁴⁵ Atualmente, Departamento de Letras Orientais.

¹⁴⁶ Uma epopéia moderna: 80 anos de imigração japonesa no Brasil (1992:406)

A visão dos professores fundadores foi trazer estudos lingüísticos de nível acadêmico ao Brasil, como os estudos gramaticais *sobre* a língua japonesa da época, o *Kokugogaku* (Estudos Vernaculares)¹⁴⁷, que era estudo em voga no Japão. Nesse esteio de pensamento, no âmbito da língua, o resultado foi a elaboração do livro de gramática¹⁴⁸ *sobre* a língua japonesa, pesquisado e desenvolvido por docentes, durante mais de vinte anos e lançado, em 1989, que até hoje é usado como livro-texto e de apoio teórico no primeiro ano de graduação. A característica desse livro é a preservação da terminologia original na língua-fonte, escrita em português, dando maior enfoque nos aspectos morfológicos da língua japonesa¹⁴⁹.

Sobre o perfil dos estudantes universitários da época, a professora Takeuchi¹⁵⁰ (1973:47) registra sua preocupação com a situação dos descendentes e não-descendentes, uma vez que os não-descendentes, quando chegavam ao terceiro e ao quarto ano e havia troca de equipe não conseguiam acompanhar as aulas, uma vez que não tinham desenvolvido competência auditiva suficiente, como também não estavam capacitados a ler textos em japonês. Takeuchi afirma que mesmo entre os descendentes já se notava diferença entre as gerações *nissei* e *sansei*, salientando a importância de levar em conta não a competência lingüística dos alunos, mas o ambiente lingüístico (grifo nosso).

¹⁴⁷ Gramáticos como Yamada Yoshio, Tokieda Motoki e Hashimoto Shinkichi foram estudados, como também introduziram a gramática escolar do Japão.

¹⁴⁸ Fukasawa, L.M., Giroux, S.M., Suzuki, Tae e Suzuki, Teiichi. *Introdução à Gramática da Língua Japonesa*. Centro de Estudos Japoneses da USP.

¹⁴⁹ Sobre detalhes desse livro, vide Morales, L.M. Apresentação da Gramática adotada no Curso de Graduação de Língua Japonesa da Universidade de São Paulo In: *A Língua e os Japoneses na América Latina*. Kokubungaku Kaishaku To Kanshō (Estudos Vernaculares Interpretação), 2006.

¹⁵⁰ Professora visitante da Kyoritsu Women's University, cuja área de especialidade era Língua Clássica Japonesa da Época Heian, e que permaneceu na Universidade de São Paulo entre 1969-1970.

Nomoto (1974) e Mase (1987) que também foram professores visitantes da referida universidade, relatam a visão de lingüistas, registrando as peculiaridades da fala do japonês do Brasil, em contato com estudantes nikkeis.

No Brasil, por muito tempo, o ensino de japonês ficou bastante circunscrito aos descendentes, o que fez com que os professores se sentissem dispensados de aprimorar a metodologia de LE. É relevante, portanto, complementar com a visão de quem estudava o japonês como LE na época. Nos anais do 2º Seminário de Ensino de Língua Japonesa realizado em 1981, promovido pela Aliança Cultural Brasil-Japão, consta um registro da fala do então estudante¹⁵¹ Heródoto Barbeiro (1982:64-67)¹⁵² explicando suas dificuldades de aprendizado da língua, na seção intitulada “o ensino de língua japonesa que a sociedade brasileira espera” .

Heródoto salienta que o curso de japonês era demasiadamente específico, por adentrar em questões de etimologia dos logogramas, já que previa a formação de pesquisadores e, por isso, necessitava-se de instituições que oferecessem cursos para iniciantes com o foco na difusão do aprendizado da língua (grifo nosso). Hoje, com o avanço nos estudos da área de Lingüística Aplicada (LA), sabemos que há uma diferença ontológica e epistemológica entre os estudos a respeito da língua e que a LA indubitavelmente se ocupa das questões de como se aprende e de como se ensina uma determinada língua, seja ela LE ou LH, entre outras áreas afins.

¹⁵¹ Na época o referido estudante era pós-graduando em História, tendo graduação em História e em Direito, e estava tentava fazer curso de japonês na USP.

¹⁵² Relatório do 2º Seminário sobre o Ensino de Língua Japonesa – *Denshō e no Michi* (Caminhos para a transmissão). Aliança Cultural Brasil-Japão, 1982.

Esse depoimento revela a carência desse tipo de instituição na época, como também, infere-se que no curso de japonês ministrado na USP, os alunos já possuíam certo conhecimento da língua, no início da década de 1980.

Depois da USP, como primeira instituição de ensino superior com curso de graduação em língua e literatura japonesa, surgem a UFRJ em 1979, a UFRGS em 1986, a UNESP, em 1992 e a UnB, em 1997 e, mais recentemente, a UERJ em 2003, cada qual destacando áreas de especialidade nos estudos japoneses: a UFRGS para a tradução literária, a UnB e a UFRJ para a formação de docente, por exemplo. E a partir de 1996, a USP abriu curso de pós-graduação em nível de mestrado. Além dos cursos regulares, destaca-se o oferecimento de cursos de línguas pelas diversas universidades em forma de extensão universitária ou Centro de Línguas. A mais antiga é o da PUC-RS aberto em 1961, seguido pelos da UFRGS (1969), UFPR (1975), UEL(1977), UnB (1981), UEM (1984), UNISINOS (1990), UFCE (1993), entre outros, sendo um dos mais recentes cursos abertos do Centro de Línguas da Universidade de São Paulo, em 2004¹⁵³, por conta da mudança de perfil dos estudantes.

Destaca-se o sistema da Unicamp, uma vez que os cursos de línguas estrangeiras contam créditos para os alunos, dada a importância que a universidade lhes atribui. No caso da USP, no elenco de disciplinas optativas no curso de Letras de Japonês, mas é uma disciplina única ministrada como regular aos graduandos em Letras, de modo que não possui caráter de aprendizagem de LE, mas dá ênfase à gramática e aos aspectos lingüísticos do idioma. Mesmo nos cursos regulares das universidades, sentimos a necessidade de uma nova adaptação dos livros didáticos e de uma

¹⁵³ A lista completa de universidades pode ser obtida no *site* da Fundação Japão. www.fundacaojapao.com.br

abordagem de ensino em relação à língua japonesa diferenciada, pelo fato de por tratar-se de LE, nem sempre os alunos conhecem o idioma ao ingressar na universidade i.e., por todas as características que já foram descritas a respeito da língua japonesa, não se pode deixar de reiterar que as quatro habilidades lingüísticas não são as mesmas quando se aprende o espanhol ou o inglês, pois estas são línguas com as quais os alunos possuem maior contato.

Nesse sentido, além de adaptar o curso para a nova demanda, é importante que haja espaços para um centro de línguas em que os alunos de graduação possam estudar o idioma paralelamente, com metodologia de aprendizagem de LE. Para visualizar como o quadro de alunos vem evoluindo, mostraremos o levantamento do número de alunos matriculados, entre os anos 2004 e 2008, como um sinal de que o japonês avança rapidamente como LE. (cf. Anexo 2-2-7)

2.2.11. Os exames de língua japonesa

Para se ter a dimensão de como o ensino de língua japonesa evoluía na década de 1980, mostraremos como os exames de língua japonesa eram valorizados pela comunidade de professores. Entre os exames de língua japonesa, atualmente existentes no Brasil, podemos destacar o *ABC Tesuto*¹⁵⁴ pelo seu pioneirismo e também por ter sido o primeiro exame de língua japonesa, idealizado pelos professores da região do Grande ABC (Santo André, São Bernardo e São Caetano), que em meados dos anos 1990, no seu auge, chegou a ter mais de dois mil inscritos (cf. Anexo 2-2-8). Assim, no dia do exame havia caravanas de ônibus fretados que traziam alunos de diversas cidades

¹⁵⁴ Exame organizado pelos professores das escolas japonesas de Santo André, São Bernardo e São Caetano, municípios que fazem parte da Grande Região Metropolitana de São Paulo.

do interior. Somente em 1983 é introduzido no Brasil o Exame de Proficiência em Língua Japonesa (*Nihongo Nôryoku Shiken*) reconhecido pelo governo japonês (cf. Anexo 2-2-9) Muitos professores, por nós entrevistados, responderam que os exames cumpriram importante função na época uma vez que funcionavam como forte elemento motivacional para o estudo. Quanto à forma de avaliação, nenhum dos exames, porém, mede a competência comunicativa, focalizando-se na compreensão de textos, gramática e prova de audição. Somente o *ABC Tesuto* possui um diferencial, que são as seções de tradução e versão de japonês-português e a elaboração de frases curtas.

Depois, outras modalidades de prova vieram a ser realizadas no Brasil, como o *Kanken (Kanji Kentei Shiken)*, que afere o conhecimento de leitura e escrita logográfica, a partir de 1994, que foi organizado inicialmente pela Aliança Cultural Brasil-Japão. Desde 1998, o exame é coordenado pela professora Yoshiko Sasaki e, segundo ela, de 1998 a 2008 foram 470 inscritos. Para ser professor de japonês é desejável que o candidato seja aprovado, pelo menos, no nível 5.

O exame da *Jetro Business Test* teve início em 2002 e seu objetivo é aferir o conhecimento de japonês em ambiente de trabalho. Somente no Brasil, o mesmo já foi prestado por 665 candidatos.

E a partir de 1999, o corpo docente da CBLJ, em conjunto com professores orientadores da JICA e da Fundação Japão, criou o exame *Kodomo Tesuto* (Prova para Crianças). (cf. Anexo 2-2-10)

Assim, embora haja atualmente diversas modalidades de provas sendo aplicadas no Brasil, ainda não há provas para avaliar a competência comunicativa oral dos candidatos.(cf. Anexo 2-2-11)

2.2.12. Estágios de professores no Japão e a produção de livros didáticos

Sobre a formação continuada dos professores no Japão, a primeira referência que temos de grupo institucional de apoio é a participação da *Nihon Burajiru Chûo Kyôkai* (Sociedade Central Nipo-Brasileira)¹⁵⁵, a partir de 1971. Assim, através dessa sociedade, o primeiro grupo de professores contemplados com essa bolsa recebeu subsídios de várias instâncias governamentais e privadas, tais como do Ministério da Educação do Japão, Fundação Japão e de empresas privadas. Até 1980, já tinham sido enviadas quatro delegações, somando 56 professores. O curso era realizado no mês de dezembro, no período de férias escolares do Brasil, com duração de 40 dias e dele participaram entre 13 e 15 professores, selecionados pela Aliança Cultural Brasil-Japão (anteriormente denominada *Nihongo Fukyûkai*).

Os estágios aconteciam na sede da Fundação Japão em Tóquio, nas Universidades japonesas como *Kokushikan* e *Tamagawa*, no Instituto Nacional de Língua Japonesa (*Kokuritsu Kokugo Kenkyûjo*), e os professores participavam de outras atividades, como visitas a escolas japonesas. Segundo a própria entidade, as bolsas resultaram na produção de livros didáticos (4 volumes) e de livros de leituras (6 volumes), os quais também receberam financiamento para a sua publicação, durante cinco anos¹⁵⁶.

Para os professores de japonês a época era difícil, até mesmo para participar de seminários nacionais, realizados na capital paulista, pois muitos residentes do interior

¹⁵⁵ A referida sociedade foi fundada em 1932, sob o nome de *Nippaku Chûo Kyôkai*, não temos referências a respeito dos primeiros presidentes da entidade, no entanto, a partir do pós-guerra, os cargos de presidente foram ocupados por ex-embaixadores e presidentes de grandes empresas japonesas, que tinham morado no Brasil.

¹⁵⁶ Associação Central Nipo-brasileira. *Kyôkai gojûnenshi* (Cinquenta Anos da História da Sociedade Central Nipo-Brasileira). 1983.

tinham dificuldades até para custear a hospedagem. Assim sendo, mesmo isentos de custos, durante a estadia no Japão, a passagem aérea estava além do orçamento da grande maioria deles, os quais sequer podiam cogitar essa possibilidade.

O professor MR, atualmente com 80 anos, foi um dos integrantes do primeiro grupo enviado ao Japão e recorda:

“Comprei a passagem em doze parcelas, já que não poderia pagar à vista, mas, valeu a pena. Também fiquei particularmente encantado com o retro-projetor usado em aulas do Japão que assim que cheguei ao Brasil fui à loja da Liberdade comprar, mas não tinha o mesmo modelo no Brasil e o preço era bastante salgado. Voltei para a escola e conversei com os pais para angariar fundos. Promovemos a venda de diversos produtos, entre eles, o *kimuchi* (nota: um tipo de conserva de acelga apimentada, de origem coreana), que deu bastante certo, e conseguimos arrecadar um fundo para isso. Acho que poucos professores compraram, mas era um sonho de consumo da época”. (tradução nossa).

A professora TT, 83 anos, integrante da terceira delegação, conta uma de suas motivações para estudar no Japão:

“Não poderia mais ensinar o japonês com aqueles livros didáticos importados feitos para as crianças japonesas, tínhamos de pensar numa solução para atender as nossas crianças, tão diferente da realidade japonesa, e então, a partir da 3ª Delegação, resolvemos voltar com um projeto concreto de elaboração de livros didáticos. Eu pedi ao meu marido e fiz um sacrifício para poder viajar. (tradução nossa)

TT ainda recorda que não se podia comparar as escolas do Japão com as do Brasil, já que as condições e as adversidades brasileiras eram infinitamente maiores, ademais, mesmo no Japão, ainda não havia instituição que tivesse *know-how* na educação de crianças estrangeiras. Assim, a produção de livros didáticos voltados para a conversação passou a ser uma das prioridades do grupo, um ato bastante pioneiro dentro dos padrões da época, uma vez que a tradição de ensino com base na leitura e na escrita

imperava em muitas escolas de língua japonesa. As ECs normalmente funcionavam em sistemas de classes multisseriadas e os materiais didáticos tinham de atender a essa peculiaridade, como já sugerira Okazaki, no período imediato ao pós-guerra, era necessário elaborar livros que tivessem “explicações em português”.

Não adentraremos a questão do material didático, apenas falaremos rapidamente para situar como os estágios feitos no Japão contribuíram para a visão dos professores sobre o livro didático. Assim, no final da década de 1970 e ao longo de 1980, começaram as publicações de livros didáticos como *Nippongo Kaiwa*, *Ichi-ni-san Nihongo de hanashimahô*, entre outros dessa série, mas, a vendagem desses materiais ficou abaixo da expectativa.

Percebe-se, do exame desses materiais uma queda brutal no conteúdo, em termos de vocabulário e estruturas frasais, o que deve ter deixado muitos professores decepcionados, já que estavam acostumados com a tradição de ensinar japonês, por meio de textos longos e densos, usando logogramas difíceis, como se fazia antigamente; ou seja, os professores não estavam preparados para usar os livros didáticos com a nova concepção de LE. Além disso, as ECs funcionavam, em sua maioria, com classes multisseriadas, sendo que livros voltados para a conversação demandavam muita atenção dos professores, que não podiam atender, por isso, o *feedback* dos professores entrevistados era *tsukainikui*, ou seja, “difícil de usar” dado o tipo de aulas e a condição de trabalho.

O fato de seu livro levar em conta o conteúdo programático baseado em estruturas frasais e considerar exercícios de logogramas era como um *revival* dos antigos modelos para os professores “acostumados” com a estrutura mais densa, sendo que aos alunos, davam a noção de progresso, com a exata medida do andamento, de

acordo com as etapas que atingiam, um importante fator para manter a motivação dos alunos, já que havia uma continuidade na exposição das estruturas, baseadas nos critérios de LE, enquanto que os livros para nativos são totalmente aleatórios para não-nativos. Além de incorporar partes que contemplam exercícios de logogramas, conseguiu ser um livro prático para o manuseio do professor em classes multisseriadas, tornando-se um *best-seller* no mercado de livros didáticos no Brasil.

É preciso atentar para o fato de que nos simpósios de ensino de língua japonesa, poucos debatedores chegaram a enfrentar a questão do ensino na perspectiva de LE, ficando em circunlóquios como “concepção do ensino”, “melhoria na qualificação profissional dos professores” e na apresentação de problemas, que, claro, tiveram sua importância dada a situação de transição do ensino do pré ao pós-guerra, além da falta de professores formados, não houve discussão aprofundada sobre as soluções e/ou alternativas ligadas ao método de ensino e aprendizagem de LE.

A partir de que em uma determinada época, cuja data não conseguimos precisar, a Fundação Japão passou a financiar as passagens dos professores, contemplados pela bolsa da Associação Central Nipo-brasileira, tornando as bolsas integrais para os professores, até que no começo da década de 1980, com a mudança de política de assistência a imigrantes, o governo japonês passou a canalizar os recursos para o ensino de língua japonesa.

No caso da JICA, órgão vinculado ao Ministério das Relações Exteriores, desde o seu nascedouro, a verba destinada ao ensino vem dos setores ligados à assistência a países subdesenvolvidos, sendo que, no caso do Brasil, por conta da imigração, por uma questão orgânica, a política quis favorecer o ensino de língua de herança voltado aos

descendentes. Entre diversas atividades de cooperação internacional, as bolsas da JICA beneficiaram, entre a década de 1980 e 2007, 480 professores.

A Fundação Japão, órgão também vinculado ao Ministério das Relações Exteriores, voltado para a promoção e difusão da cultura japonesa no Ocidente, como parte do projeto de difusão da língua, investe também na formação de professores, desde a criação do Centro de Língua Japonesa em 1994. São 21 centros espalhados por 19 países. Para o Brasil, da década de 1980 até o ano de 2005, já foram concedidas 289 bolsas aos professores de japonês do Brasil, nesse caso, independentemente da ascendência dos mesmos.

Assim, as duas entidades juntas já concederam mais de 769 bolsas de estudo para professores de língua japonesa ao Brasil.

No levantamento que fizemos das respostas dos 627 professores que participaram da enquête de 2004/2005 do CBLJ (80% dos 779 professores associados ao CBLJ), 192 (31%) professores em exercício nunca haviam feito curso (nem no Japão nem no Brasil); 166 (26%) haviam feito somente no Brasil; 206 (33%) haviam feito no Japão e no Brasil e 63 só no Japão (10%).

Esses dados são preocupantes, já que 31% dos professores em exercícios nunca fizeram um único curso voltado para formação docente, 57% nunca visitaram o Japão para cursos. É necessário estabelecer um critério justo de seleção, como também solicitar aos órgãos de fomento um ajuste em forma de concessão de bolsa, como por exemplo, a diminuição da duração dos cursos (atualmente em quatro meses), que muitas vezes inviabilizam o afastamento de muitos professores. Um dos critérios que poderia ser incluídos para a concessão de bolsas seria a participação nos cursos e seminários nacionais, a demonstrar real interesse pelo aprimoramento profissional.

2.2.13. O Centro Brasileiro de Língua Japonesa e as agencias de fomento ao ensino de língua japonesa

Do ponto de vista institucional, a partir de 1985, devido à necessidade de canalizar o recebimento de verbas para o ensino de língua japonesa provenientes dos diversos órgãos de fomentos japoneses, as três instituições existentes uniram-se para formar uma única instituição. Assim a *Nichigakuren*, representante das ECs e professores autônomos de um lado, mais a *Nihongo Fukyûkai* (Centro de Difusão), grupo interno da Aliança Cultural Brasil-Japão (*Nichibunren*) e a Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa (*Bunkyo*), que até então funcionavam paralelamente, cada qual com filosofias distintas tiveram de superar suas diferenças e constituir uma única entidade, denominada Centro de Difusão de Língua Japonesa^{157, 158}.

No que se refere ao ensino de língua japonesa no Brasil, a JICA e a Fundação Japão são as principais agencias de fomento, financiando uma serie de atividades que englobam desde a realização de seminários a eventos que promovem o estudo da língua para os alunos.

A JICA com a política de ajuda aos filhos de imigrantes, seu escopo limita-se às atividades ligadas “ao ensino de língua japonesa de filhos de imigrantes” , cujo investimento não se limita a aspectos puramente do ensino da língua, mas de outras formas de assistência¹⁵⁹. Para se ter uma idéia da amplitude de recursos destinados ao

¹⁵⁷ Em 2003, o Centro de Difusão de Língua Japonesa passa a chamar-se Centro Brasileiro de Língua Japonesa.

¹⁵⁸ Niwa, Y. 168-170. *O ensino de língua japonesa no Brasil*. In:

¹⁵⁹ Ao completar o centenário da imigração japonesa no Brasil, cogita-se que esses incentivos serão diminuídos drasticamente, já que o entendimento por parte do governo japonês é de que a comunidade japonesa local radicada no Brasil já possui bases financeiras firmes para dar continuidade ao ensino da língua japonesa. Entretanto, ao contrário do que se espera, a comunidade japonesa ou nipo-brasileira já

Brasil, só na área de ensino, no ano fiscal de 2004, a JICA subsidiou grande parte da realização de diversos seminários, como o *Zenpaku Gôdô Kenshûkai* (Seminário Nacional de professores de língua japonesa)¹⁶⁰; o *Hanbei Kenshû* (Seminário Panamericano)¹⁶¹; *Seinen Kenshû* (Seminário para Jovens Professores de faixa etária inferior a 45 anos)¹⁶²; e foram concedidas bolsas integrais para estágios no Japão com duração que variam entre 1 e 4 meses, beneficiando um total de 18 professores; foram enviados 32 jovens voluntários (*Seinen borantea*) para atuar como professores de japonês nas comunidades de japoneses por dois anos; foram enviados 14 voluntários seniores (*Shinia Borantea*) para atuar como orientadores na área de ensino de japonês, por dois anos. Além de convidar dezoito alunos de japonês com bom desempenho escolar numa viagem de estudo ao Japão (2003), cf. dados divulgados na ODA, *Official Development Assistance* (2006)¹⁶³.

Esta forma de auxílio ampliou a acessibilidade aos cursos e seminários de japonês por professores de todo o Brasil, uma vez que além das ofertas supracitadas todas em São Paulo, ainda há dezenas de seminários realizados em nível regional, estadual e inter-estadual, sem contar com a ampliação da oferta.

não é tão coesa e unida como foi há vinte anos: não há interesse comunitário em manter as ECs, muitas vezes, ficando o professor sem alicerce. Há comunidades que dependem unilateralmente da assistência do governo japonês, não tendo conseguido implantar outro meio para a promoção da língua e cultura japonesas.

¹⁶⁰ Há subsídio de 80% para custeio de hospedagem e passagens na participação desse seminário, durante os quatro dias de realização.

¹⁶¹ Há subsídio de 100% para custeio de hospedagem e passagens para a participação dos 30 professores do continente americano: participam Canadá, República Dominicana, Colômbia, Venezuela, Peru, Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil, sendo que o seminário dura duas semanas.

¹⁶² Há subsídio de 100% para custeio de hospedagem e passagem para a participação de cerca de 50 professores de nível nacional.

¹⁶³ <http://www.mofa.go.jp/policy/oda/>. Acessado em 04.05.2008.

Ademais, a contribuição da JICA em forma de doação de livro didático, bem como livros especializados na área de ensino de língua japonesa em diferentes centros de apoio regionais, computadores, máquinas copiadoras e financiamento de diversas escolas-modelos¹⁶⁴ espalhadas no Brasil todo. Há uma década havia ainda concessão de gratificação monetária, como uma forma de reparação das épocas difíceis. Na concessão de bolsas de estudo foram priorizadas professores com idade mais avançada do que os mais jovens. Quanto a isso, há críticas de que se deveria investir mais em novas gerações, mas o fato é que, entre os professores jovens contemplados, a taxa de desistência é alta¹⁶⁵, não permanecendo na profissão. A realidade é que muitos professores começaram a carreira tardiamente, depois de se aposentar ou de ter criado os filhos, sendo comum inscrição de candidatos com idade superior a 60 anos.

Nos últimos anos, o CBLJ fez um levantamento de quadro de professores e reconheceu os “professores tradicionais” de ensino de língua japonesa pelo sistema “Nihongo kyôshi ninteisho seido” (Sistema de Reconhecimento como Professores de Língua Japonesa). Embora tardio e criticado por alguns, o objetivo foi reconhecer o mérito das pessoas que se empenharam no ensino da língua por longas décadas, sendo que havia professores que tinham acumulado mais meio século de magistério. Para a seleção dos primeiros cem professores foram estabelecidos critérios como tempo de experiência, participação de cursos no Japão e no Brasil, idade do professor, participação no curso de formação de professores do Brasil, entre outros.

¹⁶⁴ A partir do norte do país, temos: Escola Modelo do Novo Mundo em Belém (PA), em Brasília (DF), em Goiás (GO), em Dourados (MS), em Vitória (ES), em Belo Horizonte (MG), no Rio de Janeiro (RJ), Marília, Araçatuba, Colônia Pinhal (SP), em Curitiba e Londrina (PR), entre outras.

¹⁶⁵ No ano base de 2000, por exemplo, dos dez professores contemplados com a bolsa *Kiso I* (Básico I), nível elementar, daquele ano, somente 2 continuam na ativa.

Por outro lado, a Fundação Japão imprimiu sua marca com política de fomento ao ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, atuou principalmente na organização de seminários que tinha como enfoque aspectos puramente lingüísticos no que concerne a LE, diferentemente com a JICA que sempre buscou vinculo com a comunidade nikkei. Analisando o seminário *Junkai Seminar*, o principal seminário organizado pela Fundação Japão, nota-se no teor das palestras uma preocupação para aspectos das quatro habilidades lingüísticas. Nos últimos anos, destaca-se a participação da Fundação Japão na formação inicial e continuada dos professores dos Centros de Línguas das escolas públicas do ensino fundamental e médio (conhecidas mais comumente como CEL e CELEM)¹⁶⁶.

A partir de 1994, com a fundação do *Centro de Língua Japonesa* da Fundação Japão, palestras itinerantes denominadas *Junkai Seminar*¹⁶⁷ estão sendo realizadas não só no Brasil como em diversos países da América Latina, Peru, Cuba, Colômbia, entre outros. No início os professores-orientadores eram enviados do Japão não havendo um quadro de professores local. Entretanto, com o passar do tempo, o envio desses especialistas foi diminuindo até que, em 2006, foi encerrado o programa, passando a coordenação à equipe local que conta com duas professoras. Além disso, organiza

¹⁶⁶ Há no total CEL no estado de São Paulo e CELEM no estado do Paraná.

¹⁶⁷ No exame comparativo entre os perfis de especialistas, enviados pelas duas instituições, podemos dizer que os da Fundação Japão têm formação na área de ensino e aprendizagem de japonês como LE, voltada para aprendizes adultos, enquanto que os da JICA são, majoritariamente, professores e/ou diretores de escolas públicas do Japão que trouxeram a experiência didática da cultura escolar das crianças do Japão, havendo raras exceções, como os professores Ezoie Takaai e Ezoie Takahide (pai e filho), que lecionam na Escola de Língua Japonesa – *Shinjuku Nihongogakkô*, com larga tradição em ensino de japonês como LE.

quinzenalmente o *mailing list Merumaga*¹⁶⁸, editada quinzenalmente e em duas línguas, sobre temas ligados ao ensino de língua japonesa, uma publicação pioneira que visa disseminar as idéias sobre o ensino de língua japonesa com uma linguagem acessível.

Para verificar os tipos de perguntas e a língua utilizada pelos professores, pedimos autorização á Fundação Japão e analisamos a lista de dúvidas enviadas por meio do Merumaga, que foram no total de 151 perguntas recolhidas durante 3 anos, entre 2005 a 2008, 66 (44%) encaminharam as perguntas em português, 63 (42%) em japonês, escritas em caracteres logográficos e 2 (1%) em japonês com escrita romanizada, e mais 20 (13%) perguntas que foram feitas presencialmente ou por via telefônico. Há portanto, um equilíbrio do uso da língua. Quanto ao conteúdo, 20% foram perguntas de natureza sobre o *uso* da língua, 15% eram de gramática, 12% sobre *internet* e mais 12% foram colocados na categoria outros; 11% sobre tradução, entre outros. (cf. Anexo 2-2-12)

No conjunto de perguntas, as questões relativas ao uso da língua se destacam por ser professores não-nativos e não terem a língua como meio de comunicação, assim como é alta a taxa de duvidas relativas à gramática. Esses dados também corroboram para a necessidade de um curso de línguas para professores de japonês.

O apoio dado pela JICA e pela Fundação Japão são imprescindíveis para a continuidade da melhoria do ensino de língua japonesa no Brasil, entretanto, os resultados seriam melhores se houvesse pesquisa na área. Não basta trazer novos métodos e apresentar técnicas inovadoras se não houver um corpo docente local capaz de aplicar e avaliá-los. Nesse sentido, é muito importante investir em pesquisa na formação de professores orientadores, que conheçam a realidade lingüística do país, a

¹⁶⁸ Idealizado e criado pelo Prof. Takashi Miura, professor-especialista visitante da Fundação Japão.

relação assimétrica entre as línguas majoritárias e minoritária, a distância lingüística de ambas, o estatuto lingüístico frente a outras línguas estrangeiras, e ainda, conheçam a mudança da mentalidade dos nikkeis em relação à língua, como também da mudança da mentalidade comunitária. Salientamos que para a formação docente é necessário que pesquisa e prática pedagógica caminhem juntas, e que nas pesquisas esteja incluída a observação (participante ou não, intervencionista ou não), para que a comunidade de professores tenha fundamentos para dar continuidade aos trabalhos e/ou obter *feedback* a respeito das aplicações de metodologias ou de técnicas de ensino, nesse sentido, para que se desenvolva a reflexão sobre a prática pedagógica (Wallace:2004¹⁶⁹; Gebhard J.G. e Oprandy, R.:1999¹⁷⁰). Esse tipo de pesquisa já é bastante desenvolvido no âmbito de ensino de inglês e espanhol no Brasil, mas não houve até hoje uma pesquisa de amplitude relativa ao japonês, tampouco as houve de natureza observacional relativas aos problemas que acontecem numa sala de aula de japonês¹⁷¹.

Desde 1986, o Centro Brasileiro de Língua Japonesa¹⁷² vem organizando diversos cursos de formação, inicialmente voltados para professores das ECs e ultimamente para egressos de universidades com curso de japonês, como USP e Unesp, os quais têm freqüentado os cursos de japonês para aprimorar suas técnicas de ensino.

¹⁶⁹ *Action Research for Language Teachers*. Cambridge Teacher Training and Development. Series Editors: Marion Williams and Tony Wright. Cambridge University Press. (1ª edição, 2001).

¹⁷⁰ *Language Teaching Awareness – a Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Series Editor Jack C. Richards.

¹⁷¹ Há poucos trabalhos dessa natureza, a que conseguimos chegar é a da dissertação de mestrado de Fumiko Takasu, sobre o silêncio na interação entre descendentes e não-descendentes na sala de aula de língua japonesa

¹⁷² Abreviaremos a história da criação do CBLJ por não fazer parte do escopo deste trabalho. Antes do CBLJ, a Aliança Cultural Brasil-Japão já havia promovido desde 1980, cursos de formação de professores de curta duração (1 semana).

Nos últimos anos, tanto a JICA como a Fundação Japão começaram a trabalhar com bolsas de estudo com formação avançada. Com a criação do curso *Shidôsha Kenshû*¹⁷³ (JICA), a partir de 2005, e do *Jôkyûsha Kenshû*¹⁷⁴ e de Especialização (ambos da Fundação Japão), foram abertas frentes de trabalho para que os contemplados possam multiplicar seu conhecimento de forma a atingir o maior número possível de pessoas e, não, beneficiar somente suas instituições; o público final deve ser os professores do Brasil todo, uma vez que a bolsa não conseguirá cobrir todo o universo de professores em atividade.

Mas, para isso, ressaltamos que o professor-orientador terá de fazer sua docência com pesquisa na área de Linguística Aplicada, além de gerar livros de apoio para a formação do professor em língua portuguesa, gramática pedagógica bilíngüe, livros introdutórios sobre o ensino de japonês no Brasil, entre outros. Assim, a tarefa do professor-orientador não é nada fácil, já que tem de ser bilíngüe, bilingue, ter acumulado certa experiência prática em sala de aula e ter capacidade de aliar teoria e prática. Ademais, salientamos que no caso do ensino de japonês no Brasil, conforme vimos em sua história, é preciso ter cuidado para que as idéias não estacionem no nível de propostas e elucubrações, como já aconteceu muitas vezes no passado. É necessário que as várias instâncias institucionais como USP, CBLJ, Fundação Japão e Aliança Cultural Brasil-Japão somem esforços conjuntos, no sentido de integrar diferentes áreas de saber, conhecimento empírico, pesquisa e *know-how*, que cada uma delas dispõe, para atingir um objetivo maior, qual seja, melhorar o nível dos professores de língua japonesa do Brasil como LE.

¹⁷³ Curso para professores-orientadores.

¹⁷⁴ Curso de Japonês Avançado.

2.2.14. Simpósio e seminários nacionais de ensino de língua japonesa

Os simpósios e seminários ligados aos estudos japoneses podem ser divididos em dois grandes grupos, a saber:

1. os seminários e cursos de curta duração regularmente oferecido pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa e diversos Centros regionais, como o de Belém do Pará, Brasília, entre outros;
2. os simpósios de ensino de língua japonesa organizados pela Aliança Cultural Brasil Japão¹⁷⁵ e a Fundação Japão, que já foram realizados cinco vezes nos últimos trinta anos, sem periodicidade regular¹⁷⁶.

Há ainda os encontros universitários da área de língua, literatura e cultura japonesa¹⁷⁷, que também constitui um espaço de debates sobre o ensino da língua, no entanto, estes estiveram mais ligados à pesquisa acadêmica e aos estudos lingüísticos teóricos.

Os cursos de formação pré-serviço e continuada para professores de ECs ficaram a cargo do Centro Brasileiro de Língua Japonesa e dos centros regionais, sendo os de mais longa tradição o Zenpaku Gôdô Kenshûkai (Seminário Nacional de Professores de Língua Japonesa) que acontece desde 1958. Devido à distância geográfica, os seminários regionais acontecem em diversos centros do Brasil . Para a

¹⁷⁵ Os 4º e o 5º simpósios foram realizados respectivamente em parceria com Centro Brasileiro de Língua Japonesa e Fundação Japão.

¹⁷⁶ Foram realizados em 1979, 1981, 1989, 1995 e 2005.

¹⁷⁷ Do 1º ao 7º Simpósio foi organizado pela Universidade de São Paulo e a partir do 8º Simpósio passou a ser itinerante entre as cinco universidades com cursos de japonês (Unesp, UFRJ, URRGS e UnB), que começou a partir de 1991.

organização desses cursos regionais, soma-se ao todo 17 associações de japoneses¹⁷⁸ e 15 associações de professores¹⁷⁹ espalhadas pelo Brasil

A partir de 1985, com o apoio financeiro da JICA e da Fundação Japão, a comunidade de professores filiados ao CBLJ, com sede em São Paulo, pôde contar com diversos seminários, realizados no Centro Brasileiro de Língua Japonesa em São Paulo, a saber:

1. Seminário Nacional de Língua Japonesa (*Zenpaku Gôdô Kenshûkai*) - atualmente na 51ª edição, desde 1958;
2. Seminário de Formação de Professores de Língua Japonesa (*Yôsei Kôza*) - atualmente na 23ª edição, desde 1985;
3. Seminário de Jovens Professores (*Seinen Kenshû*) - atualmente na 7ª edição, desde 2000;
4. Seminário Panamericano (*Hanbei Kenshû*) - atualmente na 23ª edição, exclusivamente no Brasil desde 2005;
5. *Kiso I* (Básico I) – o 1º mês ministrado no Brasil e os três restantes concluídos no Japão, desde 2006;
6. *Sokusei Juku* (Cursos Rápidos) voltado para a formação de professores para aulas a decasséguis, desde 2007;

Além desses organizados em São Paulo, há diversos centros regionais e estaduais que organizam seminários periodicamente. Só para citar os mais tradicionais há o de Belém do Pará (*Hokuhaku Nihongo kyôshi kenshû*), atualmente na 33ª. edição e os de Brasília (*Itto Goshû*), na 24ª edição.

¹⁷⁸ Amazonas, Belém do Pará, Mato Grosso do Sul, Brasília, Goiás, Paraná, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Vitória, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Joaquim -SC.

¹⁷⁹ Região Noroeste, Alta Paulista, Sorocabana, Sudoeste do Estado de São Paulo, Noroeste do Estado de São Paulo, Central, ABC, Mogi das Cruzes e Adjacências, Suzano. Santo Amaro, Zona Leste, Zona Oeste, Zona Sul, Zona Norte, Zona Central

Como parte ainda da análise do contexto externo, de nossa pesquisa sobre os seminários acima, selecionamos aqueles que melhor respondiam aos critérios de relevância, abrangência e completude em relação ao material preservado. Levando em conta tais critérios, o seminário nacional que é realizado desde 1958 foi o que mais atendeu a esses parâmetros. O Seminário Nacional foi uma iniciativa dos professores que estavam no Brasil em busca de uma nova concepção de ensino, no entanto, os modelos educacionais da época foram trazidos do Japão do pós-guerra. Do total de 50 programas de seminário nacional, conseguimos reunir 33, ou seja, 66% deles.¹⁸⁰; dos programas de seminário de formação de professores, das 21 edições, obtivemos 15, ou seja, 71,4%, como isso, nosso intuito foi de mapear os tipos de palestras proferidas, as modalidades principais, número de participantes, temas e conteúdos abordados para compreender a concepção de ensino vigente na época, bem como os tipos de questões levantadas.

Segundo registros constantes em *Ikusanga* (1966:186), nos seis primeiros seminários, de 1958 a 1963, as palestras tinham orientação humanística, incluindo danças escolares (*gakkô buyô*), música infantil japonesa (*dôyô*), educação artística (*zuga* - desenhos e pinturas), aulas de educação moral e cívica, relatório do andamento do livro didático. Tais relatórios faziam sentido por causa da importância do livro frente à situação da época, pois ainda viviam assombrados pelos fantasmas da proibição do ensino do japonês. A influência humanística vinha dos primeiros contatos que a *Nichigakuren* havia estabelecido com autoridades japonesas, na área de ensino, em visitas ao Brasil, feitas ao fundador da *Tamagawa Gakuen* e ao secretário do Ministério

¹⁸⁰ Infelizmente, só conseguimos reunir partes dos programas, graças a alguns informantes que havia preservado os programas e dos documentos.

da Educação da época. Assim, nos programas de estágios da JICA no Japão, até por volta de 1995, havia contato com a referida instituição.

Na análise destacamos o *conteúdo* e o *modo* de implementar atividades. Nos últimos anos, consta-se haver mudanças significativas a respeito, com destaque para atividades mais dinâmicas, que envolvem mais participação dos professores-alunos, em vez de permanecerem em palestras unidirecionais em que somente os professores-orientadores falam.

Sobre a questão da língua, há somente um registro de Furuno Kikuo sobre a sua preocupação quanto à língua japonesa ensinada na época, pelo fato de a variedade japonesa (*koronia-go*) ensinada nas ECs “resultar de dialetos dominantes, de muitos que foram introduzidos no Brasil e que afetam a geração dos *nisseis* (descendentes)”. Na verdade, isso não é nada além de uma crítica à língua “típica da Colônia” que diferia do japonês padrão do Japão. No entanto, parece que esse assunto não foi o cerne das preocupações da época, dado o momento histórico, que direcionava as opiniões da época para questões mais importantes, como resolver o problema de ensinar uma língua ainda proibida, face à vigência da legislação.

Cada palestra foi classificada, do ponto de vista do conteúdo, em três tipos: micro, macro e meio de apresentação (*workshop*, palestra, relatório etc.). (cf. Anexo 2-2-13).

A tônica dada à educação escolar japonesa (codificada como EDU)¹⁸¹ foi majoritária, ocupando 27,24% do total de atividades do seminário, ao longo de meio século de existência. Mas, na linha do tempo, a intensidade dessas atividades vem

¹⁸¹ Neste grupo entraram as palestras de orientação musical, artística, recreação infantil, dança escolar típica (*gakkô buyô*), educação moral, psicologia infantil, educação física infantil, administração escolar, teatro infantil, entre outros.

caindo gradualmente, ao dividir o tempo em duas fases: de 1958 a 1980 e de 1985 a 2008. Na primeira metade (1958 e 1980) as atividades humanísticas ocuparam de 38 a 44% do total; em segundo lugar, vinham as atividades consideradas OUTRAS¹⁸² (6,61%); em terceiro, as técnicas de ensino - TE com 5,71%; em quarto, as concepções de ensino - CE com 4,8% e, em quinto, História - H (4,2%). Na segunda metade do período analisado, EDU continua na liderança, mas já tendo caído para 18,72%, ou seja, uma redução de aproximadamente 20%, em seguida vem TE (13,01%), Ensino de Língua Japonesa - ELJ, com 10,73%, Material Didático (MD) com (8,45%) e OT, com 7,99%. Portanto, em termos gerais, nos últimos anos, tem havido maior variedade e melhor distribuição das atividades ligadas ao ensino da língua. (cf. Anexo no. 2-2-14)

Acrescentamos a esses dados quantitativos, a nossa observação de campo não-participante e concluímos que, nos últimos anos, há mais interação de dupla mão, em que os professores têm a possibilidade de participar como agentes no processo de desenvolvimento, dado a oferta maior de atividade como *workshop*. O tipo de interação favorece a troca de informações e saberes entre os professores, deixando de ser aula em que o somente palestrante tem o poder da fala, de modo unidirecional, mas por outro lado, ocorre outro inconveniente por não haver separação entre os mais e menos experientes, ocorre que os que estão mais tempo na ativa acabam dominando o assunto e não sendo democrático. Além disso, não se observa haver continuidade nos assuntos tratados nos seminários, de um ano para o outro, como também, há repetições do assunto estagnado em mesmo nível de debate. Muitas vezes, durante o *workshops*

¹⁸² Na categoria *Outros OT*, foram classificadas as cerimônias de abertura e encerramento, como também a confraternização.

são levantados os problemas, mas as discussões não chegam a amadurecer a ponto de encontrar um denominador comum ou encontrar alternativas de solução. E muitas vezes, verificamos nas enquetes respondidas na avaliação das palestras, a satisfação dos professores em receber “receitas prontas” como técnicas de ensino e materiais didáticos prontos, não levando a uma reflexão da prática pedagógica.

Nesse sentido, é necessário dar continuidade aos assuntos tratados de um seminário para outro, para aprofundar as questões, aumentar a reflexão ou fazer uma triagem dos ouvintes, de acordo com o “nível de reflexão sobre o assunto”. Nesse aspecto, salientamos a palavra “reflexão” porque no caso do japonês ensinado no Brasil, devido à situação de bilingüismo e do tipo de ensino, voltado para LH, a maioria dos professores carecem da visão para o ensino de LE, sendo que a larga experiência que ostentam, muitas vezes, estão no âmbito de LH e não quer dizer conhecimento dos fundamentos de LE.

Veremos a seguir, na coleta de dados lingüísticos no capítulo IV, que os dados de LH apresentam semelhanças com os de LE, sendo um *continuum* para o usuário da língua, portanto, ser descendente ou não, nem sempre quer dizer dominar melhor a língua-alvo. Com a gradual perda de ambiente lingüístico aos descendentes, já que a *comunidade de fala* tende a desaparecer os descendentes não mais terão qualquer referência lingüística da língua-alvo no Brasil. Nesse sentido, salientamos que há um promissor caminho a seguir nos estudos sobre a língua falada e como transformar esses dados em cursos de competência lingüística voltada para as necessidades do professor.

Além disso, percebe-se haver certa inibição por parte dos descendentes em manifestar sua opinião por acreditar que não possuem proficiência lingüística enquanto os não-descendentes são mais espontâneos para opinar e falar publicamente. A questão

lingüística ainda toca num problema crucial de letramento, já que muitas pesquisas sobre ensino-aprendizagem ligadas ao japonês estão na língua japonesa ou na inglesa, havendo a necessidade de elaborar-se uma versão portuguesa, dada a dificuldade de decodificação dos próprios caracteres logográficos, assim como da terminologia específica, pois muitos – independente de nativos ou não-nativos demonstram dificuldade em dominar termos técnicos provenientes de origem inglesa: *shirabasu*, *karikyuramu*, *doriru*, *fīdobakku*, *readinesu*¹⁸³, só para citar os mais comuns. Portanto, há falta de materiais teóricos acessíveis aos professores que possam ser lidos na língua dominante deles.

Assim, não se pode discutir os aspectos lingüísticos somente pelo parâmetro do nativo que acaba observando os aspectos da proficiência ou da norma lingüística, são necessários a nosso ver fazer um estudo da língua falada pela comunidade de professores. No caso dos descendentes, por conta do bilingüismo, torna-se necessário investigar os dados lingüísticos à luz de teorias do bilingüismo, no caso dos professores não-nativos que aprenderam o japonês como LE, é preciso ainda recorrer aos estudos da interlíngua. E por final, no caso dos nativos, nota-se a importância da visão sociolingüística no que diz respeito à variedade lingüística.

Assim, tanto os nativos como os não-nativos devem passar por um curso de desenvolvimento de suas competências lingüísticas, levando em conta suas especificidades, no sentido de desenvolver competências. Sobre essa questão concordamos com Almeida Filho (1993; 2005) no que concerne à concatenação harmoniosa das competências comunicacional, implícita, teórica e aplicada para ser um professor reflexivo.

¹⁸³ Respectivamente *syllabus*, *curriculum*, *drill*, *feedback*, *readness*.

A carência de pesquisas na área de LA pode ter sido um resultado da entrada tardia do japonês na metodologia de ensino de LE, em comparação a outras línguas estrangeiras sendo ensinadas no Brasil. Nesse sentido, cf. Doi (2006: 55), é necessária a “ampliação do foco de interesse dos pesquisadores para pesquisas que envolvem outras línguas, não se limitando à investigação referente à língua japonesa. Da mesma forma, espera-se que os pesquisadores procurem conhecer as diversas áreas e sub-áreas da lingüística e da LA, bem como outras áreas de conhecimento, pois esse conhecimento abriria novas perspectivas de pesquisa”. Ikeda (2007) enfatiza a importância da pós-graduação como local profícuo para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do ensino de língua japonesa (ELJ).

Para verificar a realidade da LA no que diz respeito ao japonês, ainda como mais um dado do parâmetro externo, levantamos o número de artigos publicados nomeio acadêmico quanto ao ensino de língua japonesa. Foram observados a revista *Estudos Japoneses* editada desde 1979 e os Anais do congresso da área de japonês – ENPULLCJ¹⁸⁴, desde 1991. No primeiro caso, entre língua, literatura e cultura japonesa, as pesquisas correspondentes à língua somaram 20% do total. Dentro da língua, verificamos que o ELJ representou somente 8% em relação aos 92% da lingüística (cf. Anexo 2-2-15 A), sendo ainda mais tímida a sua participação quando comparada com o quadro geral, em torno de 1,6%. Quanto aos Anais, o total de artigos referentes à ELJ somou 18% em relação ao total (cf. Anexo 2-2-15-B). Esse descompasso entre o número de comunicações nos congressos e o número de artigos efetivamente publicados entre os Anais e a *Revista Estudos Japoneses* pode ser resultado da falta de uma área de

¹⁸⁴ Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa.

pesquisa no nível de pós-graduação, uma vez que são necessários orientação e rigor técnico na elaboração dos textos acadêmicos. (cf. Anexo 2-2-15 C,D,E)

III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DE DADOS LINGÜÍSTICOS

3.1. Breve panorama da história da metodologia de ensino e aprendizagem

Por ser heterogênea a comunidade japonesa¹⁸⁵, para a análise dos dados lingüísticos contaremos com aportes teóricos de diversas áreas. Começaremos apresentando brevemente a evolução da metodologia de ensino de LE no geral; os aportes teóricos sobre bilingüismo, contato de línguas, interlíngua, aquisição e aprendizagem, como também trará estudos precedentes sobre a língua japonesa falada na comunidade nipo-brasileira.

Os métodos usados para aprender uma língua estrangeira normalmente partiam de textos escritos -- assim foi com a escrita cuneiforme, inventada pelos sumérios na antiga civilização da Mesopotâmia com a tradição greco-latina, como também no Japão, na interpretação dos clássicos chineses. A escrita tinha um estatuto político e histórico, dado o caráter de registrar fatos ocorridos, como também para legitimar as conquistas de um povo. As produções escritas no Japão começaram no século VII, ainda sob influência da escrita chinesa, concomitante ao trabalho de interpretar as escrituras chinesas, que consistia no método da interpretação com marcação de sinas diacríticos de acordo com a posição dos caracteres logográficos, dada à diferença tipológica das duas línguas (aplicação da gramática) e transliteração dos caracteres logográficos para o equivalente semântico japonês (tradução)¹⁸⁶, o que consiste, do ponto de vista metodológico, no Método da Gramática e da Tradução.

¹⁸⁵ No início os professores de japonês eram normalmente nativos, no entanto, após completar um século de imigração japonesa no Brasil, aqui somam-se aos nativos, os não-nativos descendentes (de *nissei* a *yonsei*) e de não-descendentes.

¹⁸⁶ Também conhecido como *kanbunkundoku*.

No Período Meiji (1868-1912), a educação escolar fixou-se também neste método tradicional de aplicação da gramática e da tradução mais do que da conversação, uma vez que o Japão absorveu a cultura européia por meio de fontes bibliográficas holandesas¹⁸⁷.

Na Europa do século XIX, a Revolução Industrial fomentou o fluxo de pessoas que acabou incentivando a comunicação interpessoal, desenvolvendo metodologias conhecidas como Berlitz, Gouin, Método Natural e Método Psicológico, que evoluíram para o Método Direto no século XX¹⁸⁸. Mas, concomitante a essa nova tendência que despontava da época, os estudos da/sobre a língua eram baseados em documentos escritos, dado o caráter formal e preciso, isento de flutuações e oscilações de interpretação, como acontece com dados orais.

No campo da lingüística, desde que Saussure publicou o *Curso de Lingüística Geral* em 1916, no qual instituiu a dimensão sincrônica de fenômenos lingüísticos em oposição às tendências de estudos diacrônicos (i.e. estudos de filologia, gramática histórica, etimologia, por exemplo) e comparativos, em voga na época, a lingüística nunca mais foi a mesma. Desde então, no escopo de sua análise passou-se a considerar elementos extra-para-lingüísticos, de modo que sem a descrição precisa do ‘contexto de da situação’ não era mais possível compreender um enunciado na sua íntegra.

Uma metodologia desenvolvida a partir da eclosão da Segunda Guerra Mundial foi o *Army Method* (método conhecido como *Army Specialized Training Program*), cujo foco era o treinamento intensivo dos soldados americanos por necessidade de conhecer

¹⁸⁷ Takamizawa Hajime (2004:148). *Shin Hajimete no Nihongokyôiku* 2. Editora ALC.

¹⁸⁸ Takamizawa Hajime (2004:148). *Shin Hajimete no Nihongokyôiku* 2. Editora ALC.

a língua dos países inimigos e das regiões sob dominação/ocupação americana¹⁸⁹. Para aumentar a eficiência do aprendizado, muitos antropólogos, psicólogos e lingüistas foram convocados para o projeto. Assim, mesmo com o fim da Guerra, os efeitos positivos deste método continuaram sob a influência da Psicologia Comportamental (Behaviorismo). Essa linha privilegiava fenômenos observáveis externamente, que somada ao Estruturalismo, que também apregoava as características da *forma* lingüística (cujo maior expoente foi o lingüista L. Bloomfield, 1887-1949), levou ao Método Audio-lingual¹⁹⁰. Uma das características do ensino aplicado na era militar foi o *team teaching*, que consistia na presença de dois professores - um lingüista sênior (*senior instructor*), americano que explicava em inglês a fonética e a gramática da língua-alvo (no caso, japonês) por intermédio da língua de mediação (inglês), e outro instrutor (*drill master*) estrangeiro, nativo da língua-alvo, que conduzia treinamento verbal por meio de imitação e repetição (*mimicry and memorization*)¹⁹¹. Este método valorizou as estruturas frasais (*bunkei*), que ficaram bastante conhecidas e difundidas no âmbito do ensino no Japão. Note-se que, por falta de um professor bilíngüe, as funções de uso lingüístico (alvo e intermediação) foram separadas por nativos e não-nativos, de modo que ao nativo de japonês ficou designada a condução da prática lingüística e, ao não-nativo a da língua-alvo, a explicação do saber epilingüístico e metalingüístico.

No caso do japonês, por ser uma língua de característica predominantemente aglutinante, não se ateuve tanto à morfologia das palavras e sim ao conjunto todo, de modo que o conceito de *bunkei* foi largamente utilizado e difundido, culminando na

¹⁸⁹ Foram 27 línguas escolhidas, entre elas o japonês, realizados entre os anos 1943 a 1944.

¹⁹⁰ Koyanagi Kaoru. *Nihongo kyôshi no tame no atarashii gengo shûtoku riron*: 2004:52

¹⁹¹ Hirataka Fumiya. In: *Nihongo kyôikushi* (História do Ensino de Língua Japonesa) Seki Masaaki e Hirataka Fumiya (org.). (1997)

criação de diversos tipos de *drill* para automatizar a memorização. Embora as opiniões quanto à eficácia do emprego do *drill* variem de professor para professor e o resultado difira conforme a aceitação do aluno, além de ser considerado ultrapassado por especialistas de outras línguas, há prós e contras e o método é ainda utilizado.

No caso do japonês, a aceitação por parte do aprendiz depende ainda mais de cada aluno, por apresentar dificuldades na realização das *moras* (unidades de duração)¹⁹², o que dificulta a articulação; além disso, a estrutura sintática do japonês (SOV) não obedece à mesma sintaxe do português (SVO), sendo que seus marcadores sintáticos ocupam a posição oposta do português (no japonês, são posposicionados), de modo que os exercícios de repetição, levados com critério, podem ajudar na conscientização das diferenças.

Mesmo hoje, muitos professores incluem o uso de *drill* em etapas de suas aulas, para sedimentar a estrutura frasal japonesa, adotando uma abordagem eclética (desde tradução, áudio-lingual, comunicativa, entre outras). Assim, no âmbito de ensino de japonês, a noção de *bunkei* é bastante difundida, independentemente das diferentes abordagens usadas nos programas dos cursos (funcional, situacional, temática, estrutural, etc.).

Sob a égide do Behaviorismo entre a década de 1950 a 1960, mediante a comparação das diferenças e semelhanças entre Primeira Língua e Segunda Língua

¹⁹² Doi (1995:24) define a mora japonesa como “(a) unidade de ritmo da língua que se caracteriza também pela duração; (b) menor unidade fonológica de que os falantes de japonês têm consciência, constituída de (C(G))V, de N, de C ou de V; (c) unidade correspondente à escrita *kana* do sistema de escrita fonográfico do japonês; (d) unidade portadora de um tom (alto ou baixo) e (e) unidade correspondente ao *haku* (batida) do japonês”.

(doravante L1 e L2) ¹⁹³ desenvolveu-se a Hipótese da Análise Contrastiva (CAH)¹⁹⁴. Das diferenças resultam as *interferências* (negativas) e, das semelhanças, a *transferência* positiva. Stockwell, Bowen e Martin (1965) chegaram a desenvolver uma tabela de dificuldades conforme as características das línguas, levando em conta a existência ou não de morfemas entre as línguas, por exemplo. Com isso, surgiram diversos estudos sobre a proximidade das línguas, englobando línguas como Português e Espanhol¹⁹⁵ e distância lingüística, como a existente entre coreano e português¹⁹⁶. Com o avanço nas pesquisas, ficou demonstrado que os erros de fonética permaneciam mesmo nos níveis mais avançados, mas que os de morfossintaxe tendiam a diminuir.

Schachter (1974), *apud* Koyanagi (2004:53) examinou a aquisição de pronomes relativos do inglês a partir da redação de aprendizes cujas L1s eram árabe, persa, chinês e japonês, e constatou que os aprendizes de línguas distantes como o chinês e o japonês cometeram menos erros. Num exame ainda mais apurado, notou que numericamente os japoneses e chineses tinham empregado menos pronomes, o que significava que os aprendizes de línguas próximas tiveram mais erros porque usaram mais pronomes e os de línguas distantes cometeram menos erros porque empregaram a

¹⁹³ O conceito de L1 normalmente é aplicado à língua materna da criança e L2 para outras línguas que ela vier a aprender depois da L1. Neste trabalho, empregaremos majoritariamente esta aceção sendo que eventuais mudanças serão acompanhadas de uma nota de explicação que pode variar de acordo com os pesquisadores.

¹⁹⁴ Em 1946, Charles Fries e Robert Lado criaram o *English Language Institute* na Universidade de Michigan, EUA, cf. Celani (1992:15), e foi publicado o livro de Lado sobre o assunto *Linguistic across cultures*, em 1957.

¹⁹⁵ Contreras, M. (1998) *As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas.

¹⁹⁶ Eun Suk Lim (1991) *Aquisição da preposição 'de' por falante de língua posposicional*. Dissertação de Mestrado, Unicamp.

estratégia do *evitamento*¹⁹⁷. Assim, somente pelo parâmetro numérico não se poderia concluir com exatidão a natureza dos erros, bem como as causas dos mesmos, já que não levavam em conta outras variáveis, como a individualidade e o *background* lingüístico do aprendiz. Além disso, os erros de *hipercorreção* e os *retrocessos* de aprendizagem confirmaram hipóteses de que os aprendizes não necessariamente erravam porque sofriam interferência da L1, mas porque eram criativos e desenvolviam suas hipóteses de acordo com as regras da L2.

Na evolução da metodologia de ensino na perspectiva macro, a crítica ao Behaviorismo surge com proposição de Chomsky (1959), ao enfatizar a importância dos aspectos cognitivos/psicológicos. Chomsky, por sua vez, concebe a língua em dois níveis, assim como na dicotomia saussuriana *língua e fala* - enquanto o primeiro é um “fenômeno social” compartilhado e convencionado, o segundo é “individual”. Chomsky estabelece a dicotomia *competência e desempenho*, na qual competência diz respeito ao conhecimento lingüístico internalizado na mente humana, como um corpo de regras gramaticais, e *performance* a sua atualização infinita, a partir desse conhecimento lingüístico. A prevalência dos estudos de Chomsky (1965) deu-se devido ao estabelecimento de uma gramática universal (GU)¹⁹⁸ das línguas particulares, partindo do pressuposto de que as infinitas realizações lingüísticas no discurso partem de um sistema de conhecimento internalizado na mente humana, ou seja, a GU é um sistema abstrato e universal de correspondência entre todas as línguas no que diz respeito a sua especificidade e à estruturação interna, por meio do dispositivo de aquisição inata da

¹⁹⁷ Um dos recursos de *estratégia de comunicação* desenvolvida por usuários não-proficientes da língua-alvo. Essa questão será discutida mais adiante.

¹⁹⁸ O modelo de parametrização e princípios invariáveis sugere uma tensão entre a coerência descritiva e explicativa.

linguagem (DAL). Ademais, seus estudos deram muito respaldo para os estudos de Análise Contrastiva, largamente empregado por pesquisadores para aferir o grau de conhecimento da L2 dos aprendizes. (Lado: 1957)

Os estudos de Chomsky acabaram privilegiando aspectos cognitivos da aquisição da língua (como regras gramaticais) e não focalizou o *uso* da língua. Assim, novas perspectivas de trabalhos começaram a surgir a partir da visão sobre os erros. Corder (1967) evoca a importância de analisar a natureza dos erros, separando-os em “erros propriamente ditos” de não-nativos e em lapsos. Estes últimos até mesmo os nativos podem cometer; no entanto, os erros denominados por Corder tinham outra natureza, já que faziam parte das etapas do aprendizado. Corder separa os erros em intralingüísticos e inter-lingüísticos; o primeiro ocorre na língua-alvo (L2), provocado por tentativas e, portanto, para muitos pesquisadores, os erros não eram sinais de estagnação mas, sim, de sucessos no aprendizado, enquanto que o inter-lingüístico são decorrentes da interferência da L1 sobre a L2. Além disso, assinalou os erros *globais* em oposição aos *locais*, dos quais, os primeiros dizem respeito aos enunciados ou sentenças cujo significado fica comprometido em termos semântico-pragmáticos, enquanto os locais são pontuais, normalmente de ordem gramatical, circunscrito à L2.

Muitos pesquisadores mais tarde vieram a considerar o trabalho de Selinker (1972) um marco definitivo nos estudos de aquisição de L2. Selinker contribuiu com o conceito de interlíngua (IL) e ampliou a visão que se tinha sobre os erros, pois, assim como Corder, tinha uma visão positiva do erro. O erro consistia no resultado de hipótese que os aprendizes estabeleciam, baseando-se nas informações lingüísticas do L1 armazenado na sua mente, ou do *input* que recebiam dos falantes nativos e assim elaboravam um sistema de IL, havendo uma interlocução entre L1 e L2, e não

simplesmente transferência. Desse modo, a IL ficou conhecida como um sistema autônomo. Para Selinker, havia cinco elementos que poderiam influenciar na sua formação. O primeiro seria a transferência positiva e negativa da L1 para L2 (postura da AC); o segundo, a hipercorreção, causada por generalização das regras, pelo fato de o aprendiz não dominar normalmente todas elas, ocorria a generalização; o terceiro é a transferência decorrente da didática do professor em sala de aula; o quarto, a *estratégia comunicativa*, na qual está incluído o *evitamento*, que pode ser expresso por um silêncio ou pelo uso de palavras simples, recorrência à paráfrase, utilização do *code-switching* (alternância de códigos entre duas línguas); o quinto e o último tratava-se da *estratégia de aprendizagem* que diz respeito aos recursos dos quais os aprendizes lançam mão para testar suas hipóteses no decorrer do aprendizado, podendo daí resultar em *hipercorreção* ou *simplificação*. Esses cinco elementos corroboram na formação da interlíngua (IL) que podem constituir-se das mesmas variabilidades da L1 denominado de *sistematicidade nas variabilidades* por Selinker, cf. Ellis (1984) e Huebner (1983b:48)

No Brasil, o termo mais empregado pelos lingüistas que trabalham com lingüística aplicada é interlíngua, embora outras denominações tenham sido criadas, tais como “dialeto idiossincrático” de Corder (1971) e “sistema aproximativo” de Nemser (1971).

Com a publicação em 1962 de estudos sobre os Atos da Fala por Austin, na qual ele descreve os enunciados no plano concreto da comunicação, distinguindo os níveis locucionários¹⁹⁹, ilocucionários²⁰⁰ e perlocucionários²⁰¹, a pragmática ganhou

¹⁹⁹ O ato locucionário é a simples produção de um enunciado, no sentido mais neutro do termo.

corpo e maior espaço nas discussões lingüísticas, sendo também a área que interessa muito aos professores de LE no campo pedagógico.

Nos anos 1970²⁰², já se via com certo ceticismo o automatismo e a criação de hábito com constantes repetições praticadas pelo método áudio-lingual, largamente seguido nos anos 1960. As salas de aulas também deixaram de ser *loci* de aprendizado de gramática tradicional e/ou das repetições exaustivas, com ênfase nas questões estritamente lingüísticas ou relacionadas a elas, como correção da pronúncia e erros gramaticais, que foram gradualmente relegados ao segundo plano. Se estudos da ciência lingüística passaram a focalizar os aspectos comunicativos com mais ênfase desencadeando pesquisas como Análise do Discurso e Análise da Conversação, no campo pedagógico a preocupação era constante em buscar resoluções, na tentativa de enfrentar problemas reais de comunicação e dar ao aprendiz de L2 um conteúdo mínimo que funcionasse com eficiência na situação comunicativa do cotidiano.

Hymes (1972) colocou em evidência a importância da competência denominada por ele de *comunicativa*, para uma comunicação eficiente que não se limitasse às regras gramaticais, incluindo a importância de fatores extralingüísticos, tais como a relevância do interlocutor, a situação concreta de comunicação e o tópico do assunto como elementos norteadores de uma escolha lexical apropriada, de uma estrutura frasal

²⁰⁰ Os atos ilocucionários remetem à ação do locutor, que pode ser um pedido de desculpas, uma ordem, uma saudação. No ato em que se profere um enunciado a ação ou a intenção do locutor se concretiza.

²⁰¹ Os atos perlocucionários distinguem-se dos demais por provocar um efeito que pode ocorrer no nível lingüístico ou não, agindo nas ações e/ou pensamentos do seu interlocutor.

²⁰² Há outros métodos de ensino como *Suggestopaedia*, *Silent Way*, *TPR* entre outros. Mas, não entraremos nos pormenores, uma vez que não é nosso objetivo esgotar todas as metodologias existentes e sim, apenas traçar um pano de fundo da evolução dos principais métodos.

condizente para não haver ruídos na comunicação, de modo que os fatores puramente lingüísticos deixaram de ocupar o centro das atenções.

Nos estudos de Corder e Selinker, por exemplo, a tônica recaía na língua, ou seja, a observação limitava-se a dados lingüísticos. Finochiaro e Brumfit (1983), por exemplo, estabelecem uma tabela relativamente exaustiva com as diferenças entre o Método Audio-lingual e a Abordagem Comunicativa. Nós, no entanto, vamos elencar somente duas características que interessam para nosso trabalho: fluência e visão de erro. A abordagem comunicativa, por enfatizar os aspectos *comunicativos*, valorizou muito a *fluência*, ao passo que a precisão gramatical e a pronúncia correta foram negligenciadas, já que o entendimento era que as constantes interrupções levariam à perda da espontaneidade. Não é que a abordagem comunicativa privilegiasse a fluência em detrimento da precisão gramatical ou da pronúncia, mas o método acabou caracterizado pela tônica atribuída à fluência. No método áudio-lingual, a língua era vista como *hábito*, de modo que os exercícios eram direcionados para os aprendizes não errarem, enquanto que na abordagem comunicativa, os alunos estabelecem hipóteses e as experiências com os “erros” são consideradas importantes etapas na sedimentação do aprendizado.

Nesse contexto de mudanças, a partir dos anos 1980, os estudos dirigidos à micro-análise da sala de aula ganharam destaques, como os de Krashen (1980, 1985), entre outros. Krashen levantou cinco hipóteses sobre a aprendizagem na sala de aula, normalmente conhecidas sob a denominação comum de Hipótese de Monitoração, a saber: Aquisição *versus* Aprendizagem; Ordem Natural de Aquisição; Monitor; Input e Filtro Afetivo.

O processo de aquisição e aprendizagem, para Krashen, distingue-se pelo estado de consciência que a pessoa tem em relação ao aprendizado da língua-alvo, pois enquanto *aquisição* é aprender uma língua em contexto natural, inserida num ambiente de significação real, a *aprendizagem* ocorre em sala de aula, por meio de expedientes como gramática ou atividades criadas para elevar o grau de conscientização. A *Hipótese de Ordem Natural de Aquisição* é baseada na pesquisa de Dulay *et al* (1982) que sustentam que, independentemente da ordem dos itens gramaticais proposta como ideal para o ensino em escolas, há uma ordem natural de aquisição, inerente à faculdade humana de aquisição da linguagem. A *Hipótese do Monitor* é que o auto-monitoramento funciona em sala de aula quando o aprendiz está consciente, mas quando o dispositivo é desligado, o *output* do aluno vai conter erros que decorrem da ordem natural de aquisição. A *Hipótese do Input* revela a importância de haver controle no nível de *input* por parte do professor ao fazer a exposição da língua-alvo, ou seja, se os dados apresentados forem muito mais elevados do que o estágio em que se encontra o aluno, a compreensão fica comprometida, sendo o *input+1* o ideal. A *Hipótese do Filtro Afetivo* inclui a variável afetiva (motivação, ansiedade) como importante fator, seja para motivar ou inibir a aprendizagem de LE. Hoje com o recuo histórico e em posse de estudos já realizados, podemos dizer que as hipóteses ainda eram fortemente calcadas nas teorias de aquisição da L1 e que não levavam em conta o fator *interação*.

Lighbown & Spada (1999) comparam as diferenças entre a situação de *aquisição* e *aprendizagem*, com base nas quais relataram que a quantidade de exposição ao *input* para a *aquisição* é infinitamente maior do que para a *aprendizagem*, já que esta última ocorre somente em sala de aula, normalmente limitada a algumas horas por semana, além do fato de que na *aquisição* o aprendiz tem contato com discursos orais de nativos,

de todos os níveis de dificuldade, desde cumprimentos a debates; além de poder contar com outros recursos, como texto escrito, TV, *posters*, etc. enquanto que na sala de aula, o *input*, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, é reduzido. Por outro lado, destacam pontos positivos da sala de aula pela possibilidade de o aprendiz obter *feedback* do professor quanto à sua produção oral, corrigindo erros de precisão gramatical, como também o fato de os dados a serem expostos serem controlados por livros didáticos e pelo próprio professor que media os materiais. No entanto, lembram que esse é o ideal de aula ou de ambiente natural de aquisição, mas que nem sempre é o que ocorre, já que, por exemplo, se as aulas forem em estilo tradicional, centradas no professor, não haverá interação verbal que demande compreensão e, conseqüentemente, a produção da fala do aluno.

Swain (1985), *apud* Koyanagi (2004:110) critica os autores acima, dizendo que a hipótese do *Input* ficou inconclusa, uma vez que a aquisição de uma língua não se dá somente com a simples exposição de dados, ou seja, com um *input* inteligível. Swain observou por sete anos um grupo de estudantes num curso de imersão no Canadá, tendo constatado no final de sua pesquisa que embora a compreensão auditiva e a capacidade discursiva dos alunos tivessem atingido um grau elevado, a gramática e sociolingüística ficaram aquém do nível esperado por não ter havido *interação*.

A partir da hipótese de interação, as pesquisas evoluíram para a produção oral do professor em sala de aula, com pesquisas de micro-análise em níveis de técnicas de ensino, como a eficácia do *teacher talk*, o falar ajustado do professor de acordo com o nível do aluno com uso de registro simplificado²⁰³; pesquisas sobre *input* e *output*, em

²⁰³ Sobre este assunto, Long (1980, 1981) detecta haver muito mais troca de significações entre N e NNs do que entre Ns, pelo fato de que a interação N e NNs demanda constantes *ajustes conversacionais* que

que observa o papel do professor em sala de aula (centralizador ou colaborador, por exemplo), atividades em grupo que incentivam a interação entre alunos²⁰⁴ e negociação dos significados. Ainda sobre a importância da interação, os trabalhos do psicólogo russo Vygotsky também caminham nessa direção, com foco no estágio em que se encontra o aprendizado do aluno, mostrando a importância da língua como veículo de mediação para a construção do pensamento, de modo que a intervenção do professor ou de qualquer que seja seu interlocutor tenha de se dar na zona próxima de desenvolvimento (ZPD), que ele define como o nível um pouco acima do estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno. Sendo novamente importante o papel do professor para se adequar ao discurso do aluno, como também observado por outros educadores.

Para corroborar essa visão, no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, as definições de Canale & Swain (1980) são bem conhecidas. Segundo a definição, no enquadramento da competência comunicativa devem ser contempladas as quatro competências: a gramatical²⁰⁵, a sociolingüística²⁰⁶, a discursiva²⁰⁷ e a estratégica²⁰⁸.

sãopedidos de esclarecimento, conferência de confirmação e repetições que levam a uma troca de significados o que pode ter contribuído para a aquisição da L2, muito mais do que a mera simplificação do registro.

²⁰⁴ Quanto a este tipo de atividades, havia preocupações por parte de professores de métodos tradicionais de que se as atividades fossem guiadas por aprendizes, os erros poderiam ser perpetuados, mas, pelo contrário, não só os próprios aprendizes corrigiam-se entre si, como também os erros não eram repetidos (Burton & Samuda, 1986)

²⁰⁵ Possuir domínio da pronúncia, do léxico e da gramática.

²⁰⁶ Conhecer as funções lingüísticas de acordo com as regras sociais para transmitir com adequação um conteúdo proposicional, levando em conta o interlocutor, a situação de comunicação e o tópico do assunto.

²⁰⁷ Conseguir expressar apropriadamente, levando em conta o fluxo da conversa, o desencadeamento das idéias, o uso dos marcadores discursivos, considerando a situação comunicativa.

Depois de dez anos, Backman, em 1990, sugeriu a divisão da competência lingüística no sentido estrito do termo em gramática e pragmática (sendo esta em competência sociolingüística e ilocucionária) e a competência estratégica e todo aparato psico-fisiológico em paralelo com a competência lingüística. Os estudos de Halliday (1970) também apontavam para a importância de se observar as formas lingüísticas como uma representação de uma comunicação social, ou seja, as formas lingüísticas representavam uma função social, tendo apregoado a importância de se analisar os aspectos *funcionais* da comunicação *versus* a *forma* lingüística.

Long (1991), por meio do conceito de FonF, verificou haver um impacto na instrução em sala de aula na aquisição de L2. Segundo sua definição, FonF parte de uma premissa que é a abordagem natural, que se baseia na atividade comunicativa de troca real de significações, mas que tanto o professor como a utilização do material didático visam promover a atenção - *noticing* - dos aprendizes para a *forma* lingüística.

“FonF significa o quanto os recursos de atenção focalizada devem ser distribuídos. Para essa atenção há uma graduação e pode haver a atenção que se dirige à forma lingüística e ao significado da mensagem e estas não são necessariamente excludentes entre si; pois o FonF pode ser solicitado por professor ou por alunos individualmente ou coletivamente, por meio de problemas conhecidos ou por alguma produção oral, baseados nas atividades focadas no significado mas que ocasionalmente podem desviar a atenção para as peculiaridades do código lingüístico”

(Long & Robinson, 1998, p. 23)

Esses estudos mostraram com clareza as competências subjacentes à chamada competência comunicativa, que é um meta-termo que abarca as demais competências,

²⁰⁸ Conseguir compensar a falta de domínio lingüístico próprio do falante de L2, mediante o uso de sinônimos ou palavras mais simples, ou de paráfrases, por exemplo.

sendo que a carência de uma delas pode comprometer uma comunicação eficiente, já que erroneamente, muitas vezes, a competência comunicativa é lembrada somente pelo aspecto da fluência verbal, disseminando uma falsa compreensão e criando um mito sobre o método comunicativo de ensino de línguas.

Bachman (1990) resgata o papel da gramática como um componente importante para se adquirir a habilidade oral. Sobre a abordagem comunicativa, quando os professores não passam por um curso de formação em LA, há falsas idéias de que a simples exposição dos aprendizes aos dados lingüísticos da língua-alvo permitirá adquirir a fala, sem levar em conta o estágio do aprendiz, sendo que há ainda aqueles que abandonam os aprendizes durante as atividades em grupo, acreditando, muitas vezes, de que se trata de uma aprendizagem autônoma, e que assim também estarão promovendo interação. Os estudos sobre micro-análise das técnicas de ensino ainda não são reconhecidos, sendo muitas vezes relegados a um plano secundário; entretanto, a simples interferência dos professores em momento oportuno da aula faz diferença no resultado.

Nesse sentido, este campo da metodologia de ensino e aprendizagem está sujeito a várias interpretações errôneas reforçadas por crenças²⁰⁹. Esse problema não só atinge os professores ainda em fase de pré-serviço, mas até os alunos de graduação recém-formados em Letras ou Pedagogia, uma vez que há um descompasso entre a teoria e a prática didática, inerentes às diferenças epistemológicas, sem falar que no caso de professores de língua, o domínio da gramática é crucial para uma aula de qualidade.

²⁰⁹ Nos últimos anos, trabalhos sobre crenças têm sido estudado e merecido a atenção dos pesquisadores de Lingüística Aplicada, com o objetivo de conhecer o perfil dos professores para melhorar cursos de desenvolvimento de competências.

3.2. Estudos precedentes sobre a língua japonesa falada no Brasil

Tendo sempre como parâmetro o japonês padrão falado no Japão e o critério de aceitabilidade do ponto de vista do nativo, uma vez que nosso alvo é o japonês padrão a ser ensinado na escola acompanhado do desenvolvimento da consciência sociolingüística, levaremos adiante a nossa reflexão sobre a produção lingüística dos professores. Essas ocorrências serão evocadas para criar uma consciência sociolingüística do japonês falado no Brasil, como também para mostrar a importância das ECs no cumprimento do papel de mostrar as diferentes variantes e o uso político que se faz das mesmas. Entendendo que esse critério é importante na medida em que o professor de língua deverá mostrar aos seus alunos a variação lingüística no sentido sociolingüístico, levando em conta o contexto histórico da imigração japonesa no Brasil. Para tanto, vamos considerar também as pesquisas precedentes sobre a língua japonesa falada no Brasil. Para análise de nativos foram observados os empréstimos lexicais decorrentes do contato de línguas entre o japonês (língua de minorias) com o português (língua majoritária), que foram comparados ao trabalho precedente de Kuyama (1999), que estuda o caso de empréstimos lexicais de imigrantes japoneses (*issei*) do Distrito Federal.

Kuyama demonstra, ao longo de sua dissertação, que o comportamento lingüístico dos imigrantes japoneses difere de acordo com o interlocutor e sugere dividi-los em quatro sub-comunidades, pelo fato de observar manifestações lingüísticas distintas em cada uma delas: com a sociedade brasileira, eles falam em português; com a comunidade Nikkei (nipo-brasileira), constituída por descendentes *nissei* e *sansei*, eles falam na *variante nova*, surgida do contato de línguas, cujos fenômenos lingüísticos comuns são o empréstimo lexical e a mudança de código (*koronia-go*); na terceira

categoria, formada somente pelos japoneses observa-se a manifestação da língua japonesa falada no Japão (variante padrão) e as regras da *comunidade de fala* (variante *koronia-go*). Na última categoria, denominada por Kuyama de comunidade de “profissionais altamente qualificados”, eles recorrem a poucos empréstimos lexicais do português, mas usaram muitas interjeições.

Observamos que, de acordo com Kuyama, os imigrantes japoneses empregam a variante *koronia-go* de acordo com seu interlocutor, o que significa haver domínio sociolinguístico, já que o seu uso não é aleatório e nem decorrente da falta de proficiência linguística, de modo que a recorrência aos empréstimos lexicais representa uma *estratégia comunicativa*. Essa possibilidade de os imigrantes usarem o português com membros da sociedade brasileira só é possível pela longa permanência deles no Brasil, já que não só conhecem a língua, mas as regras sociais vigentes, os quais na nossa pesquisa dividimos em *old-commers* (imigrantes e pessoas com mais de dez anos de permanência no Brasil) e *new-commers* (em torno de dez anos de permanência no Brasil).

Para a observação dos dados linguísticos dos não-nativos, o nosso principal quadro de referências será os estudos de bilingüismo (mudança de códigos (*code-switching*), empréstimo lexical, entre outros), aquisição e aprendizagem de Segunda Língua (L2), que pode ser na condição de Língua Estrangeira (LE) ou de Língua de Herança (LH), sendo as ocorrências analisadas pelas pesquisas no âmbito da interlíngua (IL) e da Análise Contrastiva (AC). Nessa esteira, há pesquisas realizadas com esse perfil de informantes por Nawa (1988), Suzuki M.E.(1990), Kanashiro (2000), Matsuzaki (2005), entre outros.

Nawa (1988)²¹⁰ analisa os falantes bilíngües de um núcleo rural de Vargem Bonita do Distrito Federal do ponto de vista da mudança de códigos. As falas são analisadas sob o prisma da sociolingüística e a autora conclui que, num determinado episódio interativo, os descendentes mudam constantemente de códigos, de acordo com o seu interlocutor. Nawa (*op.cit.*:98) transcreve uma situação familiar da qual participam três gerações de uma mesma família: *issei* (os avós), *nissei* (os filhos) e *sansei* (os netos), mas cada qual fala na sua língua dominante, ou seja, os avós em japonês, os netos, em português, mas são os *nissei*, os da segunda geração, que falam nas duas línguas, fazendo a ponte entre a primeira e a terceira gerações que Nawa denomina de “dois mundos lingüísticos”. Este estudo evidencia a distinção do uso de uma das línguas de acordo com o interlocutor. Somente após a retirada de outros participantes da cena, os *nissei* começam a falar misturando as duas línguas entre si (exemplo: fala 14: (...) na quarta a gente vai cedinho, pegar o carro (...) está vazio no *shopping* e aí fica BURABURA ((vir de lá para cá)) depois toma um lanche e aí HIRUSUGUI NI KAETTEKITARA aí ...((e volta depois do almoço))...). Esse episódio marca um alto grau de complexidade de mudança de códigos, já que envolvem níveis lingüísticos distintos, como o lexical e o de constituintes, cf. Poplack (1980) e só vai ocorrer numa situação informal e com interlocutores que compartilham o mesmo conhecimento lingüístico. Na descrição seguinte, que se desenrola numa cena de quitanda, Nawa (*op.cit.*104) analisa a interação entre descendente e não-descendente, na qual encontra falhas na comunicação, as quais não reproduziremos na íntegra por não ser parte do escopo do trabalho, mas em resumo, ela conclui que problemas de

²¹⁰ *Bilingüismo e mudança de código: uma proposta de análise com os nipo-brasileiros residentes em Brasília*. Dissertação de mestrado.

comunicação inter-étnicos decorrem de inferências conversacionais diferentes (Gumperz, 1977:191). Segundo Saville-Troike (1982:24), *apud* Nawa:

Interaction requires the perception, selection, and interpretation of salient features of the code used in actual communicative situations, integrating these with other cultural knowledge and skills, and implementing appropriate strategies for achieving communicative goals.

O que destacamos aqui é o fato de haver sutilezas que Saville-Troike denomina de “características evidentes do código usado” na comunicação entre pares bilíngües, com diferenças em relação a outras etnias ou gerações. Hingis (1985), *apud* Nawa, explica que a falha na comunicação entre japoneses e americanos ocorre devido à diferença da tipologia lingüística, enquanto o inglês coloca o foco nos agentes, o japonês focaliza a situação. Outra situação analisada por Nawa ocorre numa conversa em um clube, cujo assunto está transitando entre tênis e beisebol, quando ocorre um *continuum* de seqüências em duas línguas. Esse estudo também está correlacionado ao resultado observado na pesquisa de Ervin-Tripp (1972), em que ocorre a mudança de código com falantes de japonês e inglês na mesma situação, provando que a mudança de código não ocorre só com a mudança de tópico, mas na combinação tópico/ouvinte; cf. Nawa, o tópico tem importância na medida em que representa um “conhecimento comum”, segundo definição de Kreckel (1982), *apud* Nawa, “um conhecimento que duas ou mais pessoas têm em comum, como resultado de vivência em contextos semelhantes relativos à cultura, à educação, à localização geográfica etc.”, portanto fatos histórico-culturais estão associados ao fenômeno da mudança de código.

Assim, a convergência de três elementos (situação-tópico-interlocutor) é determinante na mudança de código, sendo um símbolo étnico (Fishman:1977:25), já que a mudança de código não é somente situacional, mas vem também do *background* histórico-cultural compartilhado por indivíduos participantes do evento comunicativo. Nawa conclui que “entre os *nissei* a mudança de código é um fenômeno regular e sistemático, sendo um recurso estratégico-discursivo para produzir certos efeitos interpretativos como meio de simbolizar a postura do falante, diante da situação”.

Suzuki M. E. (1990), que estudou o uso da língua em situação de interação entre descendentes, observa que há um distanciamento léxico-estrutural em relação à variante padrão: (1) presença de sujeitos e elementos que marcam a 1ª, 2ª e 3ª. pessoas do discurso, o que muitas vezes no padrão não se observa; (2) incoerência entre os registros lingüísticos que marcam os níveis de fala (*shachô ga môsareta yô ni...*<como disse o presidente >); (3) uso inadequado dos pronomes de tratamento e uso de possessivo (*boku no otôsan to ikimasu* <eu vou com meu “senhor” pai. >); (4) empréstimos lexicais (Celso, *Historia no shiken dô datta?*<Celso, como foi a prova de História?>); desvios de norma padrão (*kore wa kirekunai ne.* <esse não é bonito, ne>), o adjetivo não deveria flexionar e sim juntar ao verbo copular *kirei + janai*), entre outros citados pela autora.

O estudo de Suzuki aponta a queda de proficiência lingüística, como também a variação do japonês falado no Brasil decorrente dos empréstimos lexicais, como uma língua de *comunidade de fala*, com padrões lingüísticos peculiares que se distanciam da variante padrão, tanto em níveis de *norma*, quanto de *léxico*, já que misturam empréstimos do português.

Kanashiro (2000)²¹¹ estudou as *interferências* do japonês no português, observando os erros de concordância nominal e verbal, falado por descendentes japoneses da comunidade das três Alianças, utilizando a hipótese da Análise Contrastiva para a classificação e compreensão dos “erros” cometidos por seus informantes. Esses erros, demonstram assumidamente a *interferência* da L1 sobre a L2, apesar de haver uma diminuição proporcional dos erros à medida que aumenta o grau de instrução, embora erros persistam em todos os graus de instrução.

Takano (2002)²¹² estudou os descendentes universitários da capital brasileira (UnB) e constatou haver uma tensão diglósica entre a variante *konomia* e a padrão, nas falas dos informantes. Segundo a pesquisa, a percepção de que sua variante é diferente é realçada quando em contato com os nativos japoneses, por conta da presença de órgãos governamentais japoneses. Takano ainda afirma que isso decorre do fato de que nem todos os descendentes foram às escolas de língua japonesa. Por outro lado, durante a conversa com interlocutores membros da comunidade, Takano relata que a atitude negativa em relação a variante *konomia-go* passa a ser amenizada, na medida em que ela constitui a língua de comunicação entre os membros da *comunidade de fala*.

Essa autora ainda observa que os descendentes ao perceberem que não falam a variante padrão, mantêm a postura do *silêncio* optando pela estratégia do *evitamento*. A tensão é diminuída quando entra o português, a língua dominante dos descendentes. Takano analisa que a perda da língua japonesa decorreu de mudanças sociais, como o distanciamento dos descendentes da vida comunitária e do matrimônio inter-étnico. Por

²¹¹ *A interferência da língua japonesa na língua portuguesa falada por nipo-brasileiros – estudo de aspectos da concordância nominal e verbal*. Tese de doutorado.

²¹² *Tensão Diglósica na aquisição de língua: um estudo de bilíngües nipo-brasileiros*. Dissertação de mestrado.

fim, Takano sugere que são professores de língua japonesa que minimizem a assimetria das variantes (padrão e *koronia-go*) aqui expostas.

Matsuzaki (2005)²¹³ estudou o uso da língua japonesa por descendentes nipo-brasileiros no âmbito empresarial da BRATAC, em Bastos, cidade do interior paulista, que na época áurea da imigração foi povoada densamente por japoneses e descendentes. As análises foram feitas de acordo com as variáveis sexo, idade, geração e grau de instrução e as falas coletadas por meio de *role-play* (desempenho de um papel) em que cada entrevistado deveria falar a frase em japonês induzido por desenho e uma folha com as tarefas descritas. Analisando o ambiente empresarial, cujos participantes relataram sempre haver relação hierárquica com os superiores, Matsuzaki observou que há declínio no uso e desconhecimento do mecanismo da linguagem de tratamento (ob.cit.:145), havendo ainda empréstimo lexical do português. Ela também faz uma menção aos japoneses *issei* que variam a frequência de uso de empréstimos do português de acordo com o interlocutor, como também no emprego do jargão profissional da empresa, revelando haver um domínio sociolingüístico quanto ao emprego dos empréstimos lexicais.

3.3. A comunidade de fala e a comunidade de prática, o japonês como Língua de Herança e a variante *koronia-go*

No caso dos descendentes, nossas referências reportarão ao capítulo sobre a comunidade japonesa como uma *comunidade de fala*, nas delimitações propostas por Guy (2001), *apud* Severo (2004 e 2008). O conceito de *comunidade de fala* tem sido

²¹³ *Uso do tratamento da língua japonesa falada por nipo-brasileiros – empresa BRATAC de Bastos.*
Dissertação de mestrado.

discutido com mais frequência nos últimos anos, como nos trabalhos de Severo (2004 e 2008) e Resende (2006) que reúnem diferentes perspectivas (Sapir e Whorf, Hymes, Labov, entre outros). Neste trabalho, adotaremos o que Guy (2001), *apud* Severo, indica como três características essenciais na definição de uma *comunidade de fala*, dando ênfase nas questões estritamente lingüísticas: “(i) os falantes devem compartilhar traços lingüísticos que sejam diferentes de outros grupos; (ii) devem ter uma alta frequência de comunicação entre si; (iii) devem ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem”.

Essas três características nos dão a exata medida do que constitui a variante *koronia-go* para os membros da comunidade de fala, no sentido de reconhecerem-se mutuamente como membros de uma comunidade de fala. Entretanto, paralelamente ao conceito de comunidade de fala, queremos situar o âmbito da *comunidade de prática*, na qual se insere a *comunidade de fala*. A comunidade de fala é um conceito precisamente lingüístico de uma *comunidade de prática*, que pode ser definida como:

“an aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values – in short – practice emerges in the course of this mutual endeavor”

(Eckert and Mc Connell-Ginet:1992:464)

O que nos autoriza a dizer que a comunidade japonesa esteve engajada para resolver seus problemas comuns, desde a chegada ao Brasil até o período pós-guerra e, depois, até os anos 1980, dada as dificuldades que compartilhavam, tendo por isso unido-se para enfrentar e resolver problemas comuns. Assim, conforme já foi descrito, os membros da comunidade reuniam-se para resolver problemas do seu interesse, como

construir uma escola, abrir uma clareira, ajudar na colheita. A manutenção das ECs era responsabilidade de cada uma das comunidades, sendo todos os membros, independente de mandar ou não filhos para a escola, responsáveis por ajudar na manutenção da escola, seja direta ou indiretamente. Havia sempre uma voz comunitária, uma psicologia comunitária em relação à manutenção das ECs²¹⁴.

É preciso salientar que também a educação japonesa, concebida na perspectiva de LH, fazia parte dos empreendimentos da *comunidade de fala* enraizada no Brasil. Fishman (2001:81) estabelece o estatuto da LH nos Estados Unidos como “uma língua que não seja o inglês e que tenha particular relevância para a família dos estudantes”. No caso brasileiro, a situação é similar à definida por Fishman, à qual podemos agregar outros atributos, tal como o forte desejo de os pais transmitirem a cultura e a língua do seu país de origem. Portanto, por ter sido a língua falada em sua comunidade, e tendo freqüentado as escolas comunitárias, para o nissei essa língua é quase como sua L1, razão pela qual sentem uma forte identificação étnica com a mesma, além, claro das razões históricas.

Para os descendentes, portanto, a língua tem um estatuto diferenciado em relação às LEs (Inglês e Espanhol, por exemplo), como uma LH de raízes culturais. Douglas (2000), *apud* Matsunaga (2003), afirma que a proficiência lingüística dos aprendizes de LH é caracterizada por “competências lingüísticas distintas, sendo a oral superior à escrita, , assim como o registro lingüístico é subdesenvolvido, com estilos que variam entre a oralidade e a escrita”. Para a compreensão do Ensino de Língua Japonesa como

²¹⁴ Como escreve o narrador da comunidade de Mogi das Cruzes, “a comunidade inicia-se com a escola japonesa e encerra-se com ela também”.

Língua de Herança, tomamos a definição de Nakajima (1999:6) que descreve a situação dos japoneses no Canadá:

“um programa de ensino em escolas japonesas de finais de semana ou em horário alternativo da escola local, sendo seu objetivo a transmissão da cultura e língua dos ancestrais, em concomitância com a língua majoritária do país onde a criança vive. No entanto, mesmo em se tratando de ensino voltado a *nikkei* (japonês *issei*, *nissei*, *sansei* ou a gerações ainda posteriores), o nível esperado de capacidade de conversação dos pais, dependendo do matrimônio feito (se ambos são *nikkei* ou somente um dos dois) pode ser diferente. Pelo fato de os pais e as crianças ficarem divididos entre a língua local (a principal) e a língua de herança (a secundária), a atitude em relação à manutenção da língua japonesa é instável. Dessa forma, as crianças até podem compreender a língua japonesa falada pelos pais, mas para falar recorrem à língua local. A avaliação oral nesses casos fica extremamente complicada, uma vez que há um desequilíbrio entre as quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever), pois há mistura dos códigos com a língua local, sendo que mesmo quando são capazes de dominar a modalidade oral podem não dominar a leitura e a escrita, por exemplo”. (tradução nossa do japonês)

Esse trecho foi extraído do manual de avaliação oral específico de LH para crianças japonesas residentes no Canadá, embora a situação lingüística do Canadá seja bem mais otimista que a nossa devido às políticas lingüísticas afirmativas voltadas às línguas de minorias imigrantes, a situação enfrentada por eles é similar à do Brasil em pontos cruciais, como demonstra Nakajima: *desequilíbrio das quatro habilidades lingüísticas, a não definição da atitude dos pais e da própria criança em relação à sua língua de herança e às condições de funcionamento das escolas de LH* que sempre são relegadas ao segundo plano, dado o fato de ser uma língua de minorias competindo com as línguas oficiais. No Brasil, o japonês é a língua da minoria étnica japonesa e o português a majoritária e a língua oficial do país, além de concorrer com LEs como o inglês, espanhol, francês e até o chinês, nos últimos anos.

Ainda sobre ensino na perspectiva de LH, Valdés (1997) relata que o mesmo ocorre com os estudantes mexicanos nos Estados Unidos, cuja competência lingüística “incompleta” dos descendentes na LH é, em muitos casos, entendida como falta de domínio da mesma, por falantes nativos, já que os próprios usuários admitem não dominar o espanhol autêntico, e que falam o *Spanglish* (misto de espanhol com inglês), expressando o desejo de aprender um espanhol “autêntico e apropriado” (Delany-Barmann 1997, Villa 1996, *apud* Fairclough, 2005:64), desprestigiando sua variante étnica.

A LH no Brasil só foi mantida graças às iniciativas privadas dos pais em nível familiar e das associações de japoneses (*Nihonjinkai*), que ainda lutam para preservar a LH viva em suas vidas. Ainda que fossem precárias, não chegando a atingir o nível de um ensino formal, nem tivessem a infra-estrutura condizente com a de uma escola de idiomas, muitas associações ainda mantêm o ensino da língua japonesa.

Quanto à definição de *koronia-go*, ordenamos as características de *koronia-go*, a partir da descrição de Doi (2002:21-25), em níveis morfossintáticos e discursivos:

Quanto à denominação *koronia-go*, Doi resgata as acepções de Handa, sobre o termo *Koronia, da Colônia*, ao qual os próprios usuários japoneses imigrantes fazem referência, e que, de acordo com Handa, *apud* Doi, possui três acepções: (1) área onde moravam os colonos; (2) sinônimo de comunidade de imigrantes dedicados à agricultura e (3) abreviatura de colônia japonesa.

Quanto aos tipos de insumo lingüístico que serviram na formação da variedade *Koronia-go*, destacam-se o contato de línguas entre japonês e português; mistura de códigos, cf. Handa, Nawa, Kuyama e Mase, entre outros; mistura de dialetos²¹⁵

²¹⁵ Este tipo de fenômeno é denominado como *Koineization*, por Tuten (2007).

diferentes do Japão; mistura da variante português não-culta falada na lavoura e no comércio; empréstimo lexical do cotidiano brasileiro e de denominações de objetos do dia-a-dia.

Quanto à motivação dos falantes para a formação do *konomia-go*, pode-se mencionar: a falta de proficiência lingüística dos descendentes de segunda geração que eram os interlocutores dos japoneses *issei*, denominada de língua do *nissei*, ou seja, *nissei-go*, para a qual Kuyama busca fundamentação teórica na “acomodação da fala”, englobando o léxico, interjeições e expressões metafóricas, como recurso expressivo no ato da comunicação, que difere do mecanismo de incorporação de estrangeirismos, como ocorre no léxico da variedade de prestígio; o *status* que os japoneses monolíngües sentiam ganhar ao incorporar palavras portuguesas na sintaxe japonesa, para passarem a impressão de que falavam o português (cf. Handa);

Assim, essas misturas acabaram resultando em um japonês com ausência de expressões de tratamento e aparecimento de palavras híbridas, como por exemplo, verbos com radical português e sufixo japonês de alta produtividade, *casa-suru*, *compura-suru* etc. que dispensam traduções, sendo essa variedade a língua de comunicação entre os membros da comunidade até hoje.

Dessas características apontadas por Doi (2002), as dos não-nativos podem ser de decorrentes das estratégias comunicativas, de tradução literal *basu o tsukamu* (pegar o ônibus) e *jitensha de aruku* (andar de bicicleta), por exemplo. E percebemos que além dessa característica que tomou forma como variedade *konomia-go*, agregam-se-lhes as ocorrências de natureza interlingüística, que são característicos de LE, com eliminação de verbos auxiliares modais de benefício (*kureru*, *morau*, dar ou receber), registro lingüístico formal, entre outros de ordem gramatical. Entre outras estratégias

não verbais, como diferença no uso de fáticos retro-alimentadores (*aizuchi*) em menor escala e diferença qualitativa, como também o *evitamento*, que se concretiza com o silêncio, que serão explorados mais detidamente no capítulo referente a dados lingüísticos.

Ainda sobre os estudos dessa variedade, há diversas abordagens em trabalhos realizados por japoneses, mas estes tendem a fazer suas análises do ponto de vista da norma lingüística, dada à educação lingüística que receberam como nativos, como também do modo como o uso da língua é compreendido no Japão. O mais antigo relato sobre a variedade lingüística escrito por um japonês, provavelmente, é o de Ota Tenrei (1959), que ao ter contato com a variedade *koronia-go*, expressa sua percepção de nativo japonês não-lingüista, pelos adjetivos *shitsurei* “sem polidez”, *kokoroyasui* “sem cerimônia”, *ranzatsu* “grosso, rude”, “*inakamono no hôgen* “dialeto do interior (conotação pejorativa)”, *seikaku na nihongo o oboeru wake ga nai* “eles não têm como aprender o japonês correto (grifo nosso)”, realçando o aspecto prático de uso cotidiano, diferentemente do uso de estrangeirismos por japoneses que querem impressionar seu interlocutor.

Suzuki Hideo (1982) faz uma análise de um dos aspectos da variedade *koronia-go*²¹⁶, focalizando especificamente os empréstimos vindos do português, sob a perspectiva dos “estrangeirismos presentes na comunidade japonesa do Brasil”, empregando o termo *gairaigo* “estrangeirismo” para se referir às incorporações vindas da língua portuguesa, analisando o processo em paralelo com o que ocorre com o estrangeirismo na língua japonesa padrão, ou seja, no Japão. As ocorrências para a

²¹⁶ O autor não emprega o termo *koronia-go*, já que seu interesse reside em analisar como se dá o processo de incorporação do português no léxico japonês.

constituição do seu *corpus* foram coletadas dos principais jornais editados na Colônia Japonesa do Brasil²¹⁷ e analisadas, portanto, na modalidade escrita. Ele aponta como causas dessa motivação, as semelhanças fonéticas dos pares lingüísticos, português e japonês, em vista do fato de a língua portuguesa ter sons abertos que podem ter contribuído para a assimilação, como por exemplo, *sentá-suru* (sentar-se). Além do fato de que, a os usuários (aqui o foco são os descendentes), por não estarem em contato com a modalidade escrita, não teriam tido a percepção de que se trata de estrangeirismo, já que não tiveram contato com a modalidade escrita, ou seja, em *katakana*²¹⁸.

Assim, para ele, a variedade *koronia-go* não passou pelo processo da escrita, tendo sido adquirida e sedimentada por via oral, no convívio do dia-a-dia (p.118), daí havendo uma diferença entre o estrangeirismo do Japão que se dá por meio escrito, ou seja, pelo processo de conscientização do usuário (grifo nosso) de que se trata de uma palavra estrangeira, enquanto que os *nikkei* (os descendentes) pelo fato da aquisição ser por via oral, nem sequer cogitam como se escreve²¹⁹. Assim, para Suzuki, o emprego dessa variedade decorre do *grau de conscientização* do usuário, ou seja, no *corpus* analisado por ele verificou que as ocorrências diferiam de acordo com o tipo de assunto tratado: nos artigos referentes à economia e à política empregavam-se mais estrangeirismos originários do inglês, ou seja, seguiam os padrões japoneses do Japão, enquanto que as variantes do português apareciam muito mais em assuntos gerais, do

²¹⁷ Jornais *São Paulo Shinbun* (40.000 de tiragens), *Paulista* (17.000) e *Nippaku Mainichi* (15.000).

²¹⁸ Na escrita japonesa, as palavras estrangeiras necessariamente devem ser grafadas em *katakana*, de modo que facilita a identificação de sua origem na incorporação do item lexical no seu inventário potencial.

²¹⁹ No japonês, quando se trata da modalidade escrita, o usuário automaticamente faz uma busca no seu inventário de logogramas, para saber qual é o logograma correspondente àquela unidade lexical, dada a grande variedade de homófonos que na escrita transformam-se em heterógrafos.

cotidiano brasileiro, ou seja, no registro formal predominava o estrangeirismo aplicado ao japonês padrão e, no registro coloquial²²⁰, a variedade *konomia-go*.

Suzuki salienta que há uma diferença crucial entre a fala e a escrita, categorizando os tipos de estrangeirismos (pg.122) em: (1) uso em situações oficiais; (2) variante do japonês padrão; e (3) uso de domínio pessoal, restrito a situações do dia-a-dia.

Suzuki chega à conclusão de que há incorporações de certos termos que só ocorrem no Brasil, como “lixão”, por exemplo, cujos referentes no mundo real são diferentes. Há ainda, variantes que co-ocorrem tanto numa forma como na outra (*pan* e *pon* para pão), como também há às vezes mudança de função das variantes, de acordo com o assunto tratado.

3.4. O mito a respeito do bilingüismo

Muitos mitos foram construídos em torno dos bilíngües. A definição de bilíngüe pode abranger desde as mais extremadas como “aqueles que falam as duas línguas como falantes nativos” (Bloomfield, 1935) a “falantes que começaram a estudar L2” (Diebold, 1964), abrindo margem para todo tipo de definição, em cuja categoria entram tanto os falantes de LE como de LH, sem levar em conta suas diferenças.

Há um consenso entre os estudiosos de que o bilíngüe pode ser definido de acordo com dimensões lingüísticas, cf. Skutnabb-Kangas (1980b); Beardsmore (1982); Hames & Blanc (1989). As dimensões propostas por eles são: competência lingüística, sistema de organização cognitiva, período de aquisição/aprendizagem,

²²⁰ Propagandas e anúncios também privilegiam a variedade brasileira.

estatuto das línguas, presença ou ausência da L2 na comunidade, identidade cultural, por exemplo.

Discorreremos sobre essas dimensões relativamente conhecidas, que serão parâmetros importantes para nossa análise. Sabe-se hoje em dia que os bilíngües são indivíduos portadores de habilidades lingüísticas não equiparadas, por exemplo, um bilíngüe pode falar bem e não escrever com o mesmo equilíbrio (Nakajima:1999; Douglas:2000). Em línguas como o japonês, a situação é emblemática, já que há um descompasso entre a habilidade oral e escrita, dadas as características da escrita logográfica, ressaltando-se aqui que a leitura envolve desde aspectos de decodificação, cuja leitura pode variar de acordo com o contexto frasal e combinação lexical, até aspectos passivos (conhecimento da leitura) e ativos (conhecimento da escrita); há **domínios**, termo usado na antropologia lingüística, de *contexto de uso* (escola, família, trabalho, por exemplo), sendo que os bilíngües podem usar uma língua para um determinado domínio e outra para um domínio diferente, de modo que inevitavelmente ocorre a função sócio-comunicativa da língua, cf. Mohanty (1996). Ainda, sobre esta questão, Romaine (1999) assinala que graças a isso, as línguas minoritárias sobrevivem não obstante pressões de ordem política, econômica e social sobre elas, gerando situações de conflito lingüístico. Quanto ao equilíbrio das línguas, haverá uma dominante e outra em declínio, de acordo com o tipo de educação formal, cf. Hamers & Blanc (1989). O fator idade de aquisição da língua é crucial na representação cognitiva, pois se a aquisição for simultânea poderá haver uma representação cognitiva para as duas línguas, se consecutiva, representações diferentes para cada uma das línguas; de modo que dependendo do “conceito” de uma palavra, a aquisição poderá ter sido simultânea ou consecutiva, uma vez que idade e contexto são determinantes na

configuração cognitiva, cf. Ervin & Osgood (1954), por estarem condicionadas ao espaço familiar. O desenvolvimento pode ser incipiente, havendo estagnação ou desenvolvimento dependendo do caso, em situação de deslocamento internacional, ocorrerá casos de limitação dupla nas duas línguas, se a criança não desenvolvê-la plenamente durante a fase de aquisição, desencadeando um fenômeno denominado de *semilingualismo* ou *double limited*, casos de crianças brasileiras deslocadas em plena fase de desenvolvimento lingüístico entre 7 e 12 anos, não conseguindo adaptar-se plenamente ao novo ambiente lingüístico, de modo que a L1 entra em declínio, ao mesmo tempo em que não consegue aprender a L2, culminando no fenômeno de semilingualismo ou *double limited*; o bilíngüe pode ser mono ou bicultural, dependendo de sua identificação com as culturas envolvidas, de modo que nem sempre ser bilíngüe é sinônimo de ser bicultural, cf. Hamers & Blanc (2003).

Do ponto de vista da interação, a *teoria sócio-construtivista* converge para esse sentido. Segundo proposto pelo psicólogo russo Vygotsky (1896-1934), “o pensamento humano é desenvolvido por meio da linguagem, cuja interação passa a desempenhar uma função preponderante no desenvolvimento cognitivo e lingüístico do ser humano”. A interação para Vygotsky não é promovida por qualquer tipo de *input*, mas esse deve estar no nível da “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD) do aprendiz, que para Vygotsky significa em um nível imediatamente acima do estágio em que se encontra o aluno. Ultimamente, a atenção tem se voltado para a questão do “ambiente lingüístico”, que inclui os interlocutores como principal agente promotor do desenvolvimento. De todos os modos, a presença de uma *comunidade de fala* na vida dos descendentes foi muito significativa para a aquisição e desenvolvimento da LH.

Assim, o fenômeno de Code-Switching (CS) característico de bilíngües, é uma marca étnica do ponto de vista da antropologia lingüística, sem tecer juízo de valor, no entanto, numa situação lingüístico-pedagógica o caso é diferente, pois o professor deve ensinar que variedade é aquela e que efeitos ela pode causar.

Cabe à escola, ou melhor, ao professor de línguas, mostrar seu significado sociolingüístico, em termos culturais, sociais, históricos e lembrar do estatuto lingüístico diante do japonês falado no Japão. Durante muito tempo, o japonês ensinado no Brasil foi voltado para o consumo interno, não levando em conta o uso da língua no Japão. Portanto, nossa opinião é que tal linguagem deva ser explorada apropriadamente no campo lingüístico-pedagógico e em situações multilíngües como é o caso do Brasil, que carece de políticas lingüísticas governamentais para línguas de imigrantes, muito diferente da situação canadense e de outros países que reconhecem a diversidade lingüística como patrimônio nacional. Por isso, o ensino de língua japonesa, bem como as línguas de outras etnias, foi deixado a cargo das próprias comunidades interessadas em preservar a língua de herança.

Quanto ao CS dos bilíngües, é interessante observar em que situação ele se manifesta, uma vez que o nosso propósito final é elevar o nível de consciência lingüística dos professores quanto ao *uso* de suas línguas, mediante os dados lingüísticos coletados, para que os bilíngües possam fazer das suas “incompletudes” uma ferramenta eficiente de trabalho.

Separamos os não-nativos (NNs) em descendentes (Ds) e não-descendentes (NDs), dado o fato de a maioria dos descendentes terem sido *membros de comunidades*

de fala. Há casos também de *participantes*²²¹, mas por motivos histórico-sociais, ainda assim o contato dos Ds em relação aos NDs foi maior. Quanto àqueles que foram membros de uma das comunidades, sua quantidade de interação é incomparavelmente superior aos NDs em sala de aula.

Para os estudos de não-nativos/não-descendentes (doravante NNND), a nossa análise tomou por base, majoritariamente, os estudos de interlíngua (IL) e aquisição/aprendizagem²²² de L2, pelo fato de tais informantes terem passado pelo estudo do japonês, após completarem o período crítico, em torno de 11 e 12 anos, de sua primeira língua (L1)²²³, ou seja, tendo atingido a completude na aquisição da L1,

²²¹ Essa distinção feita por Miyao é particularmente interessante se associarmos aos aspectos lingüísticos, na medida em que a atitude em relação à língua muda: os *membros* são usuários diretos da variante da *comunidade de fala*, enquanto os *participantes* podem demonstrar simpatia, ser usuário, mas conseguem manter um distanciamento e uma visão mais objetiva do uso da língua.

²²² Os estudos de Aquisição de L2 separam o conceito de *aquisição* e *aprendizagem* constatando o fato de que em sala de aula a aprendizagem tende a ser artificial, sem que ocorra necessariamente uma comunicação real. Por esses motivos, nas últimas décadas valorizou-se muito a abordagem comunicativa, dando importância à interação professor e aluno, no qual esperam-se haver exercícios que proporcionem uma troca de significação e não meramente execução de exercícios de perguntas e respostas simples e sem reflexão em forma de *drill*, que são repetitivas e pouco reflexiva. No caso brasileiro, verificamos que as aulas em sala de aula, tinham a tendência de desenvolver a habilidade escrita, ou melhor, na memorização dos logogramas, devido aos múltiplos fatores que já expusemos nos capítulos anteriores. Mas, podemos dizer que o fato de os Ds terem participação ativa na *comunidade de fala* como membros efetivos ajudou no desenvolvimento lingüístico, sobretudo a habilidade oral, ainda que seja de variante considerada não-padrão.

²²³ A hipótese do período crítico (HPC) está ligada à faculdade humana de aquisição de linguagem e esta hipótese estabelece como período propício para a aquisição da L1 a faixa etária entre dois a doze anos²²³, quando a criança desenvolve por completo as habilidades lingüísticas, que também coincide com a chamada lateralização do cérebro, quando há a perda da plasticidade, ocorrendo a divisão das funções cerebrais em hemisfério direito e em esquerdo (Lenneberg: 1967). Há pesquisas que também contradizem essa hipótese de modo que, alguns estudiosos preferem empregar o termo *período sensível* para determinar que há idade-limite propícia para a aquisição da L1. Selinger (1978) defende a Hipótese

diferentemente do processo de aquisição dos descendentes, sem, no entanto, descartar fenômenos de *code-switching* que também estão presentes nos NDs.

Não encontramos ainda trabalhos precedentes desta natureza com os NNND, razão pela qual analisaremos mais detidamente e exporemos a variedade de ocorrências para traçar uma tipologia que possa ser usada em futuros cursos de aperfeiçoamento lingüístico, sendo que é nesse sentido que nossa pesquisa assume objetivos e processos de pesquisa-ação²²⁴, que tem como método observar os problemas encontrados no campo profissional, pesquisá-los empiricamente e buscar soluções concretas para resolver ou ao menos minimizar tais problemas/questões por meio da implementação de melhorias.

Ainda sobre o tipo de aprendizagem de L2, cabe diferenciar o aprendizado de língua estrangeira (LE) e de Segunda Língua²²⁵ (L2), pois enquanto esta última dá-se imediatamente no ambiente lingüístico da língua-alvo, o de LE pode ser intermediado por uma TV ou por outras mídias, não sendo, portanto, a mesma coisa. Para ele, a simples exposição à língua-alvo não garante o aprendizado, destacando a importância da interação com interlocutor, cf. Skutnabb-Kangas (1981:141). Suzuki M. E. (1990)

do Período Crítico Múltiplo, uma vez que a lateralização do cérebro para as funções lingüísticas acontecem de acordo com cada nível de linguagem. Nessa esteira, há estudos que sustentam na idade limite do PC para a fonética e fonologia aos doze meses de idade, a sintaxe aos 7 anos, por exemplo.

²²⁴ Sobre este tipo de pesquisa, vide trabalhos de Maria Amélia Santoro Franco e de Selma Garrido Pimenta.

²²⁵ O conceito de L2 quando usado em oposição a LE assume nova significação, diferentemente em oposição a L1. L2 nesse caso, é quando uma criança ou adulto estuda uma língua que não seja a L1, mas tendo se deslocado ao país da língua-alvo, sendo a L2 a língua majoritária do país. Podemos associar ao fato o caso das crianças brasileiras que foram deslocadas do seu ambiente lingüístico inicial (P) para novo país, como no caso do Japão, nesse caso, o japonês se constitui como L2. No caso de LE, é quando as crianças aprendem o japonês estando no Brasil, sem o “contexto imediato” referido pelo Skutnabb-Kangas.

emprega o termo “pseudo-imersão” para descrever a comunidade de fala dos japoneses do Brasil, como uma forma de imersão quase “autêntica” que reproduz a situação lingüística do Japão, mas com características de uma *comunidade de fala*.

Nessa história de ensino de língua japonesa que começou com a imigração (desde 1915)²²⁶, o ensino de japonês no Brasil pautou-se tradicionalmente pela escrita e não pela modalidade oral, conforme visto no capítulo precedente. Portanto, há problemas de todos os níveis, os Ds aprenderam melhor quantitativamente o uso da linguagem de respeito, mas perdem na qualidade, uma vez que não distinguem a relação hierárquica vertical e nem as relações entre grupos na horizontal (conceito de *uchi-soto*).

Só para lembrar, o ensino do japonês começou com japoneses monolíngües que ensinavam para filhos de japoneses igualmente monolíngües (a princípio, pois tais crianças foram gradualmente transformando-se em bilíngües para passarem a ser novamente monolíngües, com a alteração da língua dominante) que ao atingir a idade escolar tinham muito mais dificuldades no português do que no japonês, já que a maioria dos pais tinham em mente o retorno à terra natal.

Dessa forma, no período pré-guerra, principalmente, mesmo estando em terras estrangeiras, o ensino fixou-se na reprodução da práxis pedagógica japonesa, de seus valores, costumes e conduta, que era bastante exigida por aqueles que tinham consciência de que não poderiam aculturar já que percebiam as diferenças culturais em contato com o homem do campo brasileiro, como também sabiam que não poderiam contar com ensino de língua portuguesa em níveis mais avançados devido à condição de

²²⁶ A formação da primeira escola de língua japonesa, a Escola Taisho, no bairro da Liberdade em São Paulo.

imigrante, deslocados do centro urbano e da cultura brasileira integral. (Shibata: 199, Moriwaki:, Handa, entre outros). Nesse contexto, o ensino de língua japonesa era muito mais ideológico do que propriamente lingüístico, dado o fato de ter havido embate de ideologias de dois nacionalismos em ascensão, como bem colocou Shibata (1997).

Conforme já exposto, devido ao fator idade de aquisição da L1 dos professores não-nativos/não-descendentes (doravante PNNND), como também da não participação na *comunidade de fala* local, o japonês tornou-se uma LE, tendo o Português tornado-se a língua dominante. Nessa esteira de raciocínio, as ocorrências tidas como não aceitáveis serão verificadas pelo crivo da análise contrastiva (AE)²²⁷. Embora, atualmente as pesquisas apontarem para uma gramática própria da IL, dando certa autonomia aos erros produzidos como gramática de IL, também não devemos excluir por concreto a hipótese da AC que serve para explicar a natureza dos erros.

Aqui abrimos parênteses, para situar o conceito de “erro” na vasta literatura sobre a aprendizagem de LE, que normalmente não possui aceção negativa, já que partilhamos de tal pensamento e que a pesquisa tem por objetivo compreender o que de fato acontece na produção lingüística dos professores, uma vez que o “erro” não constitui um *produto* imutável e acabado mas, sim, um *processo*, algo cambiável, mutável e que pode ser melhorado com a conscientização e reflexão por parte do usuário da língua-alvo.

Ressaltamos também que, não obstante o fato de os informantes possuírem proficiência equivalente ou acima do nível 2 do Exame de Proficiência em Língua

²²⁷ O estudo mais abrangente da hipótese de análise contrastiva pode ser observado nos trabalhos de Lado (1957) de *Linguistic across Cultures: Applied Linguistic for Teachers*.

Japonesa (*Nihongo Nôryoku Shiken*)²²⁸, levando em conta o tipo de aquisição da L2, os “erros” serão analisados de acordo com os estudos da IL e também da Análise Contrastiva (AC), que segundo Selinker pode ser explicado pela existência de uma *estrutura psicológica latente* operando na mente para a produção de “erros”.

A estagnação dos erros leva à fossilização²²⁹, fenômeno observável em muitos dados que são recorrentes e que, se não forem devidamente orientados, podem se transformar em erros fossilizados, que é mais um motivo para realizar nosso trabalho. Quanto mais cedo os professores forem cientes dos erros, poderão melhorar a competência lingüística, como também melhor perceberá as dificuldades dos alunos. Segundo estudos sobre a fossilização, tanto os erros podem ser *fossilizados* como os *aprendizes podem ser fossilizados*. Além disso há também debate sobre os erros serem *globais* ou *locais* (i.e., referir-se a apenas uma das partes da língua, como aspectos da gramática, da pronúncia, da escrita), cf. Han (2004:12-24). Todas são questões que implicam no desempenho do professor.

Tendo em vista que os dados orais nos oferecem maior elementos e variáveis para análise, tais como a prosódia, a entonação e a pronúncia, neste trabalho focalizamos os níveis morfossintáticos e semântico-pragmáticos. Tivemos notícias de três trabalhos sobre a fala de descendentes: o de Coelho Brito C.M. (1980) sobre *Interferência da língua japonesa na Morfossintaxe da Língua Portuguesa*, o de

²²⁸ No nível 2, estima-se o mínimo de 600 horas de tempo de estudo, com cerca de 1.000 caracteres logográficos, nível intermediário para leituras de textos. Só a título de comparação, para o nível 1, o grau mais elevado, estima-se cerca de 900 horas de estudo, exigindo 2000 caracteres logográficos, com competência plena em língua japonesa.

²²⁹ Termo cunhado por Selinker (1972), para designar erros teimosos de aprendizes de L2, a partir da observação que o pesquisador fez e na qual constatou que a vasta maioria dos aprendizes de L2 não conseguem atingir a competência lingüística de um falante nativo.

Longhi Ninomiya, S.L.(1982), sobre *Language Maintenance and Ethnic Identity among Japanese Brazilians* e o de Luiz Maximilano Gardenal sobre *code-switching* (não conseguimos ter acesso a elas até a conclusão desta tese).

Com base nesse estudo lançamos a hipótese de que, do ponto de vista cognitivo, o Período Crítico²³⁰ ou Sensível pode estar relacionado ao erros característicos de inerlíngua, uma vez que a aquisição de determinados morfemas gramaticais se dá em idades tenras muito antes de ingressar no ensino formal, ou seja, antes dos seis/sete anos. Sobre esse aspecto vale observar que a aquisição de japonês por descendentes, muitas vezes, se constitui como L1, mesmo estando em solo brasileiro, dado à situação geográfica não muito privilegiada e o pouco contato que tiveram na língua portuguesa. Também do ponto de vista das teorias interacionista ou sócio-construtivista (Vygotsky), o fenômeno é causado quando a interação das crianças japonesas tenha ocorrido majoritariamente com adultos monolíngües, que freqüentemente foram os únicos referenciais lingüísticos das mesmas, além do fato de que, ao chegar em idade escolar, inicia-se o processo caracterizado pelo conflito lingüístico, com queda gradativa da L1 - o japonês – que irá ceder gradualmente o lugar ao português. Esse nos parece o processo natural, salvo raras exceções em que as crianças foram “obrigadas” a estudar as duas línguas por incentivo dos pais ou voluntariamente tenham lido livros japoneses, por ser um passatempo agradável, dada a oferta de livros e gibis na comunidade. Cummins (1996, 2000), preocupado com a questão da linguagem que passa a ser desenvolvida de forma diferente na escola, estabelece a diferença entre a linguagem do dia-a-dia e a linguagem acadêmica. Nesse sentido, no caso do japonês, embora as ECs tenham cumprido importante papel na

230

socialização e na transmissão da cultura japonesa aos descendentes, tendo contribuído também para a criação de uma nova cultura escolar nipo-brasileira, o ensino da língua japonesa no quesito proficiência não atingiu os níveis desejados, que pudessem qualificar os alunos como bilíngües proficientes com bom desempenho na escrita, uma vez que a maioria dos informantes chegou no máximo apenas até o sexto ano do primário. Parece lógico terem sido tais fatores agravados pela dificuldade na escrita, como também pelo conflito lingüístico, inevitável por ser o japonês uma língua de minoria étnica, sem função profissional ou interesse instrumental.

Dos trabalhos observados, podemos concluir que, os Ns recorrem aos empréstimos lexicais com freqüência como *estratégia de comunicação* e, pelo menos, no caso dos informantes pesquisados, parecem possuir *consciência sociolingüística* sobre o uso da variante, de acordo com os interlocutores específicos, cf. Nawa e Kuyama. Quanto aos não-descendentes, há uma considerável perda de proficiência no uso da linguagem de tratamento, registros lingüísticos, erros que decorrem de interferências da L1 (cf. Kanashiro, Suzuki e Matsuzaki), como também há os bilíngües com proficiência elevada com emprego de alternância de códigos, entre interlocutores bilíngües (Nawa e Kuyama) e outros que por não dominar a forma padrão e por possuir consciência de que não dominam a norma culta, sentem-se inferiorizados (Takano).

Embora os trabalhos precedentes classifiquem o fenômeno da alternância de códigos e dos empréstimos lexicais como um fenômeno de contato, numa visão positiva, pois seria uma “marca étnica” (Nawa, Kuyama, entre outros), é preciso ressaltar a importância do posicionamento da tensão diglósica relatado no trabalho de Takano, como também no de Ogliari (2008), que estudou a comunidade minoritária ucraniana,

em que Ogliari adota o termo “conflito lingüístico”, criticando a “visão idílica da coexistência pacífica de duas línguas distintas” (cf. Ferguson (1959) e Fishman (1967). Nesse sentido, o uso lingüístico distinto (*issei* – japonês; *nissei* – japonês e português e *sansei* – português) relatado em Nawa, cujo cenário é uma mesa de jantar, é um caso emblemático de como as três gerações da mesma família fazem câmbio lingüístico. Mesmo estando no Brasil, os descendentes não se sentem confortáveis ao não conseguir falar na variante padrão (cf. Takano), assim como é inevitável a postura purista de nativos em relação à sua L1.

De toda essa constatação, podemos entender melhor o papel das escolas comunitárias japonesas e dos professores que ensinam o japonês como LH, a importância de conscientizar-se para essas questões. Assim, pretendemos mapear as ocorrências dos professores N e NNs e observar como se dá a produção lingüística como falantes dessa língua.

IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA LÍNGUA FALADA POR PROFESSORES DE JAPONÊS

4.1. O estado da questão e levantamento de *corpus* lingüístico

A percepção sobre a diferença no falar do japonês do Brasil não é um fato recente. Esta constatação parece estar marcada desde o pós-guerra, quando o quadro de professores do pós-guerra ganhou um impulso extra. Segundo depoimentos de duas professoras²³¹ que chegaram no início da década de 1950, elas sentiram uma distância esmagadora entre o ensino no Japão e o ensino de japonês adotado no Brasil, a começar pelos livros didáticos em circulação, que eram do período anterior à guerra, com ortografia arcaica e conteúdo que já não era lembrado nem sequer nas escolas do Japão, tendo também estranhado o falar diferente dos professores do Brasil.

Em termos numéricos, no boletim institucional *Ikusanga* (1966)²³² da Federação Brasileira de Escolas de Ensino de Japonês, consta que 83% dos professores eram nativos, dos quais, 51% eram remanescentes do período pré-guerra e 32% do pós-guerra; e apenas 4% eram descendentes de segunda geração (*nissei*). Esses dados nos mostram a exata medida do perfil do professorado do pós-guerra. Na década de 1950 a 1960, ainda majoritariamente composto de nativos japoneses e com distinção entre os do pré- e do pós. O contato entre os antigos imigrantes (*senzen imin*) e os novos (*sengo imin*), parece não ter sido tranqüilo, havendo necessidade de constantes ajustes dos dois lados, que se estranharam, a ponto de os que aqui estavam denominar

²³¹ Professoras que possuem formação no magistério e curso superior na área de educação. As informantes estão atualmente com pouco mais de 80 anos, acumulando mais de cinquenta anos de experiência no ensino de japonês.

²³² Os dados publicados no referido boletim são resultados da pesquisa realizada em 1963.

de “Japão-novo” os recém-chegados e estes, por sua vez, de “Burajiru-boke” (caducos do Brasil)²³³ os antigos imigrantes.

Handa (1987:723) descreve a sensação que os novos imigrantes sentiam em relação aos antigos que tinham reação “morosa”, “sem resposta precisa e convincente” para as perguntas que faziam. Por outro lado, os antigos se queixavam de que os novos eram bons argumentadores, e usavam uma linguagem ininteligível, por conta de estrangeirismos (*gairaigo*) e de novos conceitos emergentes no Japão do pós-guerra como “respeito aos direitos humanos”, “código trabalhista”. “democracia”, entre outros.

Possivelmente, a comunicação entre os novos e os antigos não funcionavam como cada uma das partes queria ou esperava, enquanto que os antigos ressentiam-se por não serem compreendidos pelos novos, além de não serem respeitados, como gostariam e esperavam que fossem considerados a sua longa trajetória de sofrimentos e superações.

Quanto ao perfil dos alunos infantis, seu principal e único público dos professores de escolas comunitárias, até o final da década de 1980, podiam-se encontrar crianças Ds com domínio da modalidade oral do japonês ou, na pior das hipóteses, com competência passiva, de modo que era difícil o professor encaminhar os alunos NDs junto a esses alunos na mesma sala de sala. No entanto, atualmente, além de os descendentes não falarem mais o idioma dos ancestrais, seu nível de motivação para o estudo do idioma por motivos étnicos vem decrescendo, enquanto se verifica uma elevação no número de NDs interessados por conta do mangá e do animê.

²³³ Handa (*op.cit.* pág. 772)

Essa mudança no cenário do ensino e aprendizagem de língua japonesa no e do Brasil atinge professores e alunos, exigindo uma revisão de abordagens e métodos de ensino e aprendizagem. A nova demanda vem dos alunos NDs, dos Ds sem conhecimento da modalidade oral, somado ao interesse também dos adultos no estudo que vai requerer do professor maior conhecimento sobre a língua, os quais terão implicação na organização de cursos e seminários de entidades de apoio ao ensino de língua japonesa, como também das faculdades onde há oferta de cursos de japonês na graduação. Assim, mais do que nunca, será necessário rever e fazer ajustes na metodologia e no conteúdo abordado. Sendo assim, acreditamos ser de necessidade primeira, conhecer a língua falada dos professores, já que se trata do principal produto que vai ser apresentado aos alunos.

Neste capítulo trataremos sobre a competência lingüística de corpo docente, já tão diversificado, mas ainda pouco explorado no que concerne aos aspectos lingüísticos propriamente ditos, visando sempre a finalidade didática.

Sabe-se pelos dados da Fundação Japão (2006) que há informação de 1.213 professores em 544 instituições de ensino espalhadas pelo Brasil todo. No entanto, devido ao fato de que a maioria dos professores costumam dar aulas em diversas instituições, utilizamos também outro parâmetro que são os dados do Centro Brasileiro de Língua Japonesa, que tem no seu cadastro de associados cerca de 800 registros. Segundo as escolas comunitárias (ECs) que responderam a uma enquete para certificação de professores realizada nos anos de 2004 e 2005, foram obtidos 626 retornos individuais. De acordo com esse dado, 248 professores tem o japonês como primeira língua (40%); 257 como língua de herança (41%), 20 como língua estrangeira (3%), 4 foram educados no Japão, embora fossem brasileiros como resultado do

processo migratório chamado *Decasségui* (1%) e 97 não responderam (15%). Com isso, percebemos que a esmagadora maioria dos professores de japonês não tem o japonês como LE (82%).

Para a coleta de dados lingüísticos, acompanhamos seminários regionais e nacionais visitando *in loco*, bem como fomos às escolas e residências de professores que nos autorizaram a conduzir a entrevista. As entrevistas não seguiam uma estruturação fechada de perguntas, uma vez que o objetivo era conversar com os professores temas ligados à escola japonesa de maneira mais natural possível.

As entrevistas foram feitas somente com professores em atividade e obtivemos um retorno de 77 informantes; dos quais, 27 eram isseis (ou *old-commers*), 26 nisseis, 12 sanseis, 8 não-descendentes, 4 *new-commers* (NCs).

Dos dados coletados, selecionamos os trechos que tivessem algum tipo de ocorrência pertinente para este estudo. Separamos primeiramente em grupo de nativos (Ns) e não-nativos (NNs), por conta do diferente processo migratório desses grupos, os *old-commers* são os que vieram para cá antes dos anos 1990 e os *new-commers* os que vieram mais recentemente. Essa divisão foi necessária, uma vez que mesmo sendo nativos possuem perfis acentuadamente diferentes, tanto no tipo de processo migratório como no de formação lingüística.

Quanto aos não-nativos (NNs), usamos o critério da descendência (Ds), se *nissei* ou *sansei* e não-descendência (ND). A separação dos NN por D e ND foi pelo tipo de aquisição e/ou aprendizagem de japonês que pode influir na sua concepção de ensino. Em termos de conhecimento da língua-alvo (o japonês), todos os professores que participaram da pesquisa possuem o nível equivalente ou superior a 2 do Exame de

Proficiência em Língua Japonesa (*Nihongo Nôryoku Shiken*)²³⁴. As demais informações como idade, tipo de aquisição da língua-alvo, geração, formação acadêmica etc. pertinentes ao estudo serão apresentadas no quadro geral de perfil de informantes no início de cada grupo.

Assim, os grupos serão classificados com a seguinte sigla e os seus atributos apresentados em cada uma das apresentações:

1. professor não-nativo/não-descendente (PNNND) – 6 informantes
2. professor não-nativo/descendente de segunda geração (PNND2) – 3 informantes
3. professor não-nativo/descendente de terceira geração (PNND3) – 5 informantes
4. professor nativo *old-commers* (PNOC)²³⁵ - 6 informantes
5. professor nativo *new-commers* (PNNC)²³⁶ – 2 informantes

4.1. Ocorrências do grupo de Professores Não-Nativos, Não-descendentes (doravante PNNNDs)

A análise dos PNNNDs tomou por base os estudos de interlíngua e aquisição-aprendizagem de L2, uma vez que o seu aprendizado de japonês foi depois de completar o período crítico ou sensível da L1, ou seja, quando teria concluído a formação lingüística da L1, em torno dos 11 e 12 anos, sendo o japonês LE. Além de

²³⁴ No nível 2, estima-se que o candidato tenha passado por, no mínimo, 600 horas de estudo, com conhecimento de cerca de 1.000 caracteres logográficos e nível intermediário para leitura de textos. Só a título de comparação, no nível 1, o grau mais elevado, estima-se cerca de 900 horas de estudo, exigindo-se 2.000 caracteres logográficos, com competência plena para acompanhar aulas de nível universitário em língua japonesa.

²³⁵ Japoneses nativos, normalmente imigrantes do pré-guerra ou do pós-guerra que chegaram ao Brasil até a década de 1980, quando se encerra a imigração japonesa no Brasil.

²³⁶ Japoneses nativos vindos a partir de 1990.

que os PNNNDs, diferentemente dos descendentes – PNNDs –, não foram membros de *comunidade de fala*, tendo tido, portanto, menos *input* na língua-alvo (japonês) e menos *interação* com interlocutores falantes da mesma, tanto qualitativamente e quantitativamente.

As ocorrências características desses informantes recaíram quantitativamente na falta de precisão gramatical e na adequação de uso. Razão pela qual faremos uma descrição minuciosa, acompanhada de tradução e quando necessário de uma nota.

Lembramos que o termo “erro” na vasta literatura de aprendizagem de LE normalmente não possui uma acepção negativa²³⁷, sendo nesse sentido que empregaremos aqui, já que nossa pesquisa tem por objetivo levantar os tipos mais comuns do ponto de vista qualitativo e traçar um quadro de referências dos pontos cruciais, visando o aperfeiçoamento lingüístico.

Para a análise de dados lingüísticos, trouxemos ocorrências de seis informantes, que serão caracterizados pelos atributos, nesta ordem: idade, sexo, local de trabalho, geração, tempo de experiência, tempo de vivência no Japão, cursos nacionais para a formação de professor de japonês, cursos de formação de professor de japonês no Japão, última formação acadêmica, tipo de aquisição da língua, tempo de estudo da língua.

PNNND-1 - M, São Paulo capital, ND, 5 anos, 1 ano, SIM, NÃO, Letras-Japonês, LE, 8 anos.

²³⁷ Muitas pesquisas revelaram que o “erro” não constitui um *produto* imutável e acabado e, sim, um *processo*, algo cambiável, mutável e que pode ser melhorado com a conscientização e reflexão por parte dos usuários da língua-alvo, cf. ZhanHong Han (2004) .

PNNND-2 - 22, F, São Paulo capital, ND, 3 anos, 2 meses, SIM, NÃO, Letras-Japonês, LE, 8 anos.

PNNND-3-27, M, Curitiba, ND, 1 ano, NUNCA, SIM, NÃO, Filosofia e curso de formação do CBLJ, LE, 8 anos.

PNNND-4-28, M, São Paulo capital, ND, 4 anos, NUNCA, SIM, NÃO, ensino médio com curso de formação do CBLJ, LE, 6 anos.

PNNND-5- 22, M, São Paulo capital, ND, 1, NUNCA, SIM, NÃO, História, LE, 5 anos.

PNNND-6- 44, São Paulo capital, ND, 7 anos, 4 anos, SIM, SIM, Engenharia e especialização em ensino de língua japonesa, LE.

4.1.1. Precisão gramatical:

Este tipo de ocorrência é crucial para o desempenho do professor, já que pode afetar diretamente a preparação de aulas e a competência comunicativa do professor, pondo em risco seu desempenho.

Os parêntesis são a tradução, os colchetes são complementações para facilitar a compreensão, os três pontos “...” se referem a pausas mais longas de no mínimo quatro segundos; três pontos com parêntesis indica abreviação dos trechos (...); :::: depois da vogal o alongamento.

A seguir, elencaremos as principais ocorrências.

4.1.1. 1. Emprego de partículas

O uso de partículas de caso²³⁸ (*kakujoshi*) parece ser uma questão complicada para os aprendizes de LE. Há casos em que foram eliminados indevidamente, como também empregados sem adequação. Por exemplo, nas ocorrências abaixo (a) e (b), a partícula *ni* é posposta aos termos da cadeia sintagmática para marcar um momento específico na linha do tempo, como datas e horas pontuais. Quando se trata de expressões de tempo que denotam periodicidade e duração, tais como “todos os dias”, “todas as manhãs” e “por dois anos”, “por trinta minutos”, respectivamente, devem vir sem partícula. Em (c) há um emprego incorreto, uma vez que esse uso denota eliminação de tempo, não trazendo a mesma idéia de duração.

1) Watashi tachi (a) *maitoshi ni* karikyuramu tsukurinaoshite ireteirun desu. (PNNND-1) (Nós, *todos os anos* ((sem marcação)), refazemos o currículo e colocamos).

(2) Nihongo o oshieru no ni (b) *maitoshi ni* sono kyôka o morawanai to ikenai no desu ne. (PNNND-1) (Para ensinar o japonês, precisa obter autorização *em todo o ano*. ((sem marcação)))

(3) Kôkô ninensei no toki ni SG de benkyô shihajimete, (c) *ninenkan de* zutto benkyô shite. (PNNND-5)

(Comecei a estudar no segundo ano do colégio em SG, estudei direto *em* dois anos.)

4.1.1.2. Emprego da partícula de sujeito da voz passiva:

Na ocorrência (1), o entrevistado empregou *ni*, mas imediatamente tentou corrigir para *kara*, que é uma partícula que acompanha normalmente os verbos de procedência (*kuru* (vir de), *morau* (receber algo de alguém) etc.). Outro tipo de emprego

²³⁸ Empregaremos o termo partícula para nos referir aos *kakujoshi* porque nos propusemos investigar como essas aparecem na fala dos professores no âmbito lingüístico. Na descrição do japonês em estudos lingüísticos, encontramos termos como morfemas simples de caso ou morfemas relacionais.

inadequado é a ocorrência (2) em que não substituiu partícula de sujeito da voz ativa para o sujeito da voz passiva (de *ga* para *ni*).

(1) Saisho wa sensei ni naru ano sensei ni naritai to iu *yume nakatta*, tada nihongo o benkyô shiyô to *omotta ne*, iroiro na men de *benri datta*, ano mangá o yomu tame ni, gêmu o yaru tame ni, ano mangáka ni naru shigoto *ne* no tame ni, de ano saisho no sensei *ni kara iwareta ne*, ano sensei ni mo nareru tte. (PNNND-4)

(No começo, não tinha sonho de ser professor, de querer ser professor, só pensei em estudar o japonês, não é? Em vários aspectos era útil, para ler mangá (revista em quadrinhos japoneses), para jogar vídeo-games, para trabalhar com a ocupação de desenhista de mangá, e **fui falado pelo primeiro** professor de japonês, não é mesmo? Ele me disse que poderia ser professor)

(2) Sono tomodachi *ga* ne, [watashi ga nihongo benkyô shiteiru kara] tasukete tte *iwareta*, demo jibun ga jishin ga nakatta (PNNND-4)

(Esse amigo me **disse**: me ajude, [porque eu estava estudando japonês], mas eu não tinha confiança.)

No caso (a) ocorreu uma dupla colocação da partícula *to* (...kata to nihogo to ne...) provavelmente por força da sintaxe da L1, uma vez que o informante acertou o primeiro emprego, que deveria ser a partícula *de* (**meio/instrumento**), pois se tratava de língua por meio da qual pretendia fazer o ato da comunicação. Da mesma forma, em (c), repetiu-se *mo* e *mo*. O caso (b) é um exemplo de erro de falta de domínio do emprego entre partícula de caso nominativo e de função pragmática, uma vez que a informação não é nova e, sim, retomada no encadeamento das idéias. Na ocorrência (g), o falante tem dúvida quanto ao emprego das palavras (variação entre L1 e L2), embora a primeira frase estivesse correta (*Monbushô ni*), o informante recorre à L1 (P) (MEC *kara*), fazendo empréstimo lexical e acrescentado a partícula *kara* (de procedência).

(1) E: Demo *san* ee ni-kyû o ukeyô to *shita toki* ni kekkô chatto ne *chatto de shabetteta*
P: Un

E: Ano *nikkei*, ah *issei* no *kata* to nihongo (a) **to** ne, anô supeingo o benkyô shiteta hito to *shabetteta* ne, *kono* hito (b) **ga** eigo to supeingo o benkyô *shiteta*, watashi nihongo o benkyô shiteta, kekkyoku eigo to supeingo to porutogarugo to nihongo zenbu mazete, ke ke kekkô ii *komyunikêshon ga detekimashita* (PNNND-4)

(E: Mas, quando fui prestar o nível tre..., não, o dois, eu falava relativamente bem.

P: Sim.

E: Bem, eu falava com o *nikkei* ((descendente)), ah, com a pessoa *issei* ((japonês nativo)), **com** (em) língua japonesa, não é? falava com a pessoa que estudava espanhol, esta pessoa ((**é que**)) estudava inglês e espanhol, eu estudava japonês, no fim das contas, misturava tudo, inglês, português e japonês, começava a aparecer ((consequia)) uma boa comunicação.)

(2) Saikin no nyûsu nanode Burajiru no nyûsu ga dete iru kara, kore mo kanrensei (c) **mo** arimasu ne. (PNNND-6)

(É um noticiário recente, e também por ser noticiário sobre o Brasil, este também tem ((**também**)) relação, não é?)

Seishiki ni [Monbushô *ni*] (d) [**MEC kara**] *mitomerarete iru* tokoro wa hotondo sô da to omoimasu kedo ne ima no jidai ni natte. (PNNND1)

(Oficialmente, os lugares que são reconhecidos **por** Monbushô, **do** MEC eu acho que é assim, nessa época...)

4.1.1.3. Eliminação da partícula

No discurso oral, os Ns suprimem as partículas quando a ausência de marcação sintática não compromete a comunicação. Por essa razão, quando as usam podem reforçar intencionalidade do locutor, normalmente de efeito pragmático. No caso de (a), o verbo *shiraberu* (procurar) aceita duas regências, o acusativo (**o**) ou o complemento circunstancial de meio/instrumento (**de**). Pelo encadeamento dos enunciados, o emprego mais apropriado seria a partícula **de**, uma vez que o locutor realça “a procura da tradução por meio de dicionários”, mas ele o omite. O mesmo ocorre em (b) e (c) que requerem a partícula **ga**, que confere a idéia de única e exclusiva, “lista exhaustiva”,

cf. Mukai (2008)²³⁹, uma vez que depois de pontuar dificuldades inerentes ao estudo de logogramas, o entrevistado conclui que o aprendizado de logogramas (o *kanji*), de fato, é árduo, destacando a dedicação que se deve ter para estudar, por isso, a eliminação da partícula nesse caso não seria adequada, sendo recomendável usar o *ga*. A eliminação da partícula **de** na ocorrência (d) também não é esperada, já que o locutor pretende enviar uma foto ao seu interlocutor, que foi tirada por uma vídeo-câmera, então, seu intuito foi o de informar a relevância do meio.

²³⁹ *A distinção do uso das partículas wa e ga da língua japonesa moderna do ponto de vista das restrições lingüísticas*, palestra proferida por Prof. Yuki Mukai (UnB), em abril de 2008, Fundação Japão.

(1) Dôshitemo seito-san ga nihongo de iitakute...jisho (a) ((**eliminação da partícula**))
ikura shirabetemo dete konai shi ... (PNNND-1)

(O aluno queria falar em japonês de qualquer jeito, procurei *no* dicionário, mas não aparece...)

(2) Kanji ni wa kazu ga ôi desu ne. Gakushû ni wa kazu ga ôi desu. Mata katachi mo iroiro de fukuzatsu desu. Mata yomikata mo takusan arimasu. Soshite imi mo takusan arimasu. Sô shimasu to gakushû (b) ((**eliminação da partícula de caso nominativo ga**)) kanari taihen desu. Gakushû ni ôki na futan (c) ((**eliminação da partícula de caso nominativo ga**)) arimasu. (PNNND-6)

(O número de logogramas é grande. Para seu estudo, a quantidade é grande. A forma também é variada e complexa. Além disso, há muitas leituras. E também (há) muitos significados. Sendo assim, a aprendizagem é penosa. Há uma grande sobrecarga na aprendizagem.)

(3) E: (risos) demo, neko neko dakara daijôbu, ii koto aa:: watashi *bideo* (d) *totta shashin* mo aru shi, *ai* sensei ni okuru, moshi moshi

P: Mitai, mitai, haiiro no iro wa uchi nai no yo, dakara haiiro no wa

(E: (risos) mas, gato, gato, por isso, não se preocupe, o bom é que eu tenho fotos que tirei pelo vídeo e *ai* eu vou mandar para a sensei, se, se.

P: Quero ver, quero ver, não tenho cor cinza, por isso, quanto ao cinza...)

4.1.1.4. Emprego duplicado de partículas

Como foi visto, em torno da visão sobre a “fossilização” dos erros, há divergência entre os pesquisadores. Alguns afirmam haver “aprendizes fossilizados” e outros apenas destacam alguns “erros pontuais fossilizados”, cf. Selinker (1992); Tarone *et alii* (1976). Os erros (a), (b) e (c) podem ter sido resultado de uma dedução interlingüística cometida por aprendizes de LE, quando elaboraram orações nominalizadas e empregaram o substantivo formal *no*, seguido de partícula de caso ou de efeito modal. Esses tipos de erros foram observados somente no informante

PNNND-2, descartando a hipótese de que esse *no* seja o *no* de partícula de caso genitivo, seguida de partícula de efeito modal (*wa*)²⁴⁰ ou de caso nominativo (*ga*). Entretanto, cabe aprofundar a pesquisa e também obter explicações do próprio informante a razão do emprego das ocorrências erradas.

Em (d) em vez da partícula de caso genitivo *no*, o informante empregou uma expressão, *sô iu* (assim, como, tal qual), trocando com *to iu* (chamado, dito). Nesse último caso, há semelhança sonora como também da *forma* lingüística que podem ter induzido ao erro, mas mesmo que a *forma* fosse corrigida, seu *uso* não estaria correto, uma vez que, nesse caso, o mais adequado é o emprego da partícula de caso genitivo *no*. É interessante salientar que tais tipos de erros se assemelham aos dos aprendizes de nível básico, quando tentam usar uma forma ainda não bem sedimentada, ou seja, são erros do tipo pré-sistemático, cf. Corder (1967).

(1) Nagare (a) *no wa muzukashi desu. Sukejûru wa nanka anô tatoeba keiyôshi nani-meishi doshi to kyô kono jugyô de kore* (b) (*to*) *kore o oshiete kudasai. E::, kore o zenbu dô shiyô...* (PNNND- 2)

(O fluxo *de* ((tópico sentencial)) é difícil. A agenda é bem, por exemplo, adjetivo, substantivo *na-ni*, verbos, hoje ensine este (eliminação de partícula enumerativa *to*) este.)

²⁴⁰ Sobre este assunto, consulte MUKAI, Yuki O morfema *wa* da língua japonesa: suas funções do ponto de vista da estrutura informacional. São Paulo, Língua, Literatura e Cultura Japonesa, FFLCH-USP, dissertação de mestrado, escrita em português.

(2) Yappari sono doriru (c) **no ga** ichiban muzukashitta to omou... Ima demo itsumo atarashii doriru o nanka kangaete iru desu kedo. (PNNND- 2)

(De fato, eu acho que o *drill de* é o mais difícil. Mesmo agora, sempre, fico pensando em um drill novo...)

(3) Anô gaikokujin *no tame ni* porutogarugo (d) **o sô iu hon to ka** arimasu kedo sore yondara ano watashi ga burajirujin toshite tsukawanai hyôgen bakkari datta, ano *polido demais* (PNNND-4)

(Há, por exemplo, livros cuja *finalidade seja voltada para* português para estrangeiros, ao lê-lo, vi que só tinha expressões que eu não usava como brasileiro, polido demais....)

4.1.1.5. Emprego de partículas compostas (*fukugôkakujoshi*)

O uso adequado de partículas compostas (*fukugô-kakujoshi*) ou **partículas compostas** requer maior domínio lexical na escolha dos seus respectivos verbos, combinando-se para harmonizar as escolhas lexicais do ponto de vista semântico. Nota-se, nos erros (a) e (b), uma falta de adequação entre a locução empregada e o verbo com o qual ela se relaciona, um tipo de dificuldade que os dicionários não elucidam, porque a definição ou tradução para a L1 (ou língua materna) do aluno não consegue dar conta do *uso*. *Ni mukatte* por derivar do verbo *mukau* (direcionar-se, voltar-se para um lado) pode ser traduzida por “voltado para”, “face a”; em japonês, no entanto, a locução é empregada para descrever casos de enfrentamento, não estando imune aos efeitos pragmáticos de “estar/ser contra”, “estar em oposição a”. Por isso, não se harmoniza com o verbo *ensinar* que tem a idéia de passar um conhecimento. Há esse mesmo traço semântico em *ni sotte*, por isso o verbo com o qual ele combina não pode ser uma palavra do mesmo radical, i.e., com a mesma etimologia.

(1) Gakushûsha (a) **ni mukatte** oshieru toki iron'na sokumen kara kangaete okanai to... (PNNND-6)

(Em confronto com os aprendizes, devemos pensar em diversos aspectos quando vamos ensinar...)

(2) Sô iu hanashi (b) *ni sotte* kono kanji ni tsuite hanashimashita. (PNNND-6)

(Com base nessa conversa, conversamos sobre o kanji.)

4.1.1.6. Emprego de partículas modais de finais de sentenças (*shûjoshi*) e intra-sentenciais (*kantôjoshi*)

Nos enunciados abaixo, o uso de *ne* viola a regra gramatical. O emprego de *ne* no final de constituintes é prática comum entre nativos; entretanto, seu posicionamento é imediatamente posterior às partículas de caso, e não anterior a ele, uma vez que a função modalizadora é semelhante às partículas finais de sentenças (*shûjoshi*).

(1) P: (...) anô mangaka ni naru shigoto (a) *ne* no tame ni, *de* ano saisho no sensei *ni kara* iwareta *ne*. (PNNND-4)

((...) para ser desenhista/escritor de mangá, não é? Então, e meu primeiro professor de japonês me disse, pode ser professor.)

4.1.1.7. Emprego de partículas de efeito pragmático (*fukujoshi*)

Na ocorrência (a) foi empregado *dake* por interferência pragmática, uma vez que o advérbio “só” do português pode provocar essa nuance. O informante empregou-a para dizer que “seu ônibus *só* sairia à meia-noite”, com a mensagem subliminar “há muito tempo até esse horário”. E na (b), nota-se a eliminação da partícula de efeito pragmático *mo*, da estrutura típica, mô nan'nen *mo* mae no hanashi (uma história de não sei quanto tempo atrás) ; ou seja, não se respeitou a combinação lexical já convencionalizada.

(1) Boku wa basu ga 12-ji (a) *dake* nanode G-san wa kocchi kara aruite 7-fun gurai 10-pun teido no sunde iru shi... (PNNND-1)

(O ônibus *só* sai à meia-noite, e a senhora G está faz de 7 a 10 minutos em pé...)

(2) P: OG (nome de escola) de? OG no seito-san dattan desu ne. Dôshite nihongo o bennkyô- hajimetan desu ka?

E: Un ee to ... mô nan'nen (b) ((**eliminação de mo**)) mae *kara* no hanashi dakara mô wasureta *ka na tte iu kanji* (PNNND-4)

(P: Em OG? Você era aluno de OG. Como começou a estudar japonês?)

E: Bem, ... é uma história que já faz *tantos* anos que **dá a impressão de** que esqueci...

4.1.1.8. Emprego de partículas de efeito modal (*kakarijoshi*)

Para produzir o mesmo efeito pragmático do português na língua-alvo, na ocorrência (a) a estrutura correta seria “aisatsu *sae* dekinai” (não sabe sequer cumprimentar) ou “aisatsu *gurai* dekiru” (sabe pelo menos cumprimentar), ou seja, no japonês moderno, como resquício da língua clássica, há partículas de efeito modal que operam sobre os predicadores, determinando se a frase deve assumir forma negativa ou afirmativa, conforme supramencionado. Na ocorrência coletada, além de aparecer *gurai*, há a presença de *amari*, criando uma frase desconexa. A incerteza levou o informante a empregar duas palavras por não dominar a estrutura padrão.

(1) Dakara 3-nen mae no 8-nensei to ittara mô hiragana to ka kanji made yondari kaketari shiteta ko ga ita noni aisatsu (a) *gurai* amari *dekiteinai* kodomo tachi mo itan desu ne. (PNNND-1)

(Por isso, se for para falar da oitava série de três anos atrás, havia alunos que conseguiam ler e escrever hiragana e kanji, no entanto, havia crianças que **sequer** conseguiam cumprimentar.)

4.1.2. Combinação lexical e morfológica

Neste item serão apresentados erros que decorrem da combinação lexical no nível semântico e também no nível morfológico. Neste último caso, a assunção da configuração morfológica decorre da relação sintagmática estabelecidas pelas palavras; o caráter flexional que varia de acordo com a relação sintagmática é uma dificuldade

persistente aos aprendizes de LE, como, por exemplo, verbos, predicadores de qualidade, verbos auxiliares e auxiliares verbais (respectivamente, *hojodôshi* e *jodôshi*).

4.1.2.1. Combinação lexical

A combinação lexical são agrupamentos lexicais estáveis, que não são combinações de palavras ao acaso e elas co-ocorrem com regularidade, por isso, a gramática define como uma convenção resultante do uso. Por esse motivo, para o aprendiz de uma língua como LE, as inadequações provenientes da combinação lexical é freqüente. Tampouco, há manuais ou gramáticas que listem as combinações existentes, dado ao alto número de ocorrências e dificuldade de estabelecer os mais comuns.

(1) Dakara Nihon e itte, unto benkyô shite *kaiwaryoku* (a) ***tsuyoku shitai*** to omoimasu. (PNNND-3)

(Por isso, gostaria de ir ao Japão, estudar bastante e **augmentar** a capacidade comunicativa (a capacidade de conversar, literalmente).

Nota: no caso como a palavra *kaiwa-ryoku*, por conta do sufixo *ryoku* que agrega a idéia de ‘capacidade’ é esperado o emprego do verbo *tsuku* (acrescentar, trazer ou dar).

(2) Nihon kara kita kata to hanashite iru to sono hito no (b) ***hikai*** no ***rikai ga moraeru*** to kanjite imasu. (PNNND-3)

(Sinto que das pessoas que vêm do Japão recebo/obtenho a compreensão. = posso ser compreendido)

Nota: Uma construção tipicamente de interferência portuguesa, “obter a compreensão”, em japonês não há possibilidade de nominalizar a compreensão - só existe na forma verbal, “*rikai-shite moraeru*”. A dúvida entre *rikai* e *hikai* parece ser motivado pela semelhança fonética.

(3) Mukashi wa ne wa watashi wa chanto oshieteiru no ka na to omotte ne chanto oshieteiru no ka na to (c) ***fuan shite*** ne ee ii un ii jyugyô ga dekita no ka na to ka (PNNND-3)

(Antigamente pensava e **ficava inseguro** se eu consegui ensinar direito, se eu consegui ensinar direito, bem, se dei uma boa aula...)

Nota: a forma correta seria “*fuan ni omou*”.

(4) E: *Ne suisoku shite... yappari kono pazuru no tokekata o aí dekimashita kara (d) jishin ga...*

P: Ah

E: *Agarimashita* a watashi mo dekiru dekiru

(E: *Ne* deduzia, e certamente quando conseguia resolver o quebra-cabeça, a confiança...

P: Ah

E: aumentou, ah, eu também consigo, eu consigo.)

Nota: em vez de *jishin ga agaru*, o esperado é *jishin ga tsuku*.

4.1.2.2. Falta de sistematização das combinações lexicais

Seguem abaixo o emprego de locuções não sistematizadas pelo usuário: de (a) a

(f).

(1) Nikaime wa kaiwa o (a) *chûshin shite* rensû saserun desu ne. (PNNND-1)

(Na segunda vez, faço o treino **centrado** na conversação.)

Nota: a forma correta é *chûshin ni shite*.

(2) De, watashi ano daigaku shiteiru (b) *dôji ni* sono E-shiki no ano jugyô o uketan desu ne (PNNND- 2)

(E eu, ao mesmo tempo em que estudava na faculdade, assistia às aulas do Método E.)

Nota: a forma correta é *to dôji ni*

(3) Honto wa 1-kagetsu han gurai Y- san to (c) *issho* ita. (PNNND- 2)

(Na verdade, fiquei junto com Y mais ou menos um mês e meio.)

Nota: a forma correta é *issho ni*

(4) Dakara iron'na hon o misete kô iu jôhō o sukoshizutsu (d) *sankô shite* ikinagara yori omoshiroi katsudô dekireba to omotte imasu. (PNNND-6)

(Por isso, penso em fazer atividades cada vez mais interessantes, mostrar diversos livros, tendo aos poucos idéias dessas informações.)

Nota: *sankô ni shite*

(5) E: Etto mazu nn nante iu ka na watashi wa mô (e) *roku-nana-nenkan* benkyô shiteru kedo mada jubun no kaiwaryoku ni *kanshin não* kanshin janakute *jishin* wa nain desu (PNNND-3)

(Bem, em primeiro lugar, eu estudo há cerca de seis a sete anos, mas ainda não tenho interesse, não, interesse, não, não tenho confiança. [auto-correção])

Nota: a ordem correta é *roku-shichi-nenkan*

(6) P- Nihongo no sensei ni natte nan'nen gurai ni narimasu ka?

I- Ah... (f) *go-yonen* (PNNND-4)

(P: Há quanto tempo já é professor?)

E: Ah, **cinco a quatro** anos.)

Nota: Neste caso, ocorreram dois erros diferentes, um de seqüência na combinação de números, do menor para o maior, e na denominação do número, uma vez que o japonês possui duas formas de dizer o quatro, *shi* e *yon*, sendo esta última ainda passível de mudança fonética, como ocorreu aqui com a perda do som “n”. O correto é *shi-gonen*.

4.1.2.3. Erros de combinações que decorrem de configuração mórfica das palavras

Há erros que também decorrem da transferência de classe morfológica da L1 para L2, em ocorrências (a), (b), (c) e (d) *yuiitsu* é substantivo em japonês, mas traduzido para o português equivale ao termo “único”, que, neste caso, é adjetivo; isso causa erros de concordância na relação sintagmática, pois muitas vezes, os aprendizes entendem que se trata de nomes-adjetivos (e não nomes substantivos) e empregam o morfema de asserção na função atributiva *na*.

É muito provável que o informante conheça a forma correta, já que ora emprega *na* (adjetivo), ora *no* (substantivo), oscilando entre dois exemplos. Esse é mais um dos casos de falta de sistematização e fixação da *forma* ou da *estrutura* correta, cabendo aos professores de LE investir nos exercícios que visem à memorização.

O mesmo acontece em *kojin* (e) que pode ser substantivo e se ligar por meio de uma partícula de caso genitivo *no* (*kojin no kangaekata*) ou transformá-lo em adjetivo *konjin-teki* e acoplar o auxiliar verbal de asserção na função atributiva *na* (*kojinteki na kangaekata*); em (f) e (g) respectivamente “*muzukashii nan desu kedo*” e “*atarashii na kangaekata*” ocorreu uma dupla asserção, uma vez que os predicadores de qualidade

terminados em -i (*i-keiyôshi*) são dotados da propriedade assertiva e não necessitam, portanto, do morfema verbal de asserção. *Bijuaru* (g) vem da incorporação do inglês *visual*, que passa a ser lexicalizado no repertório lingüístico do japonês como qualificador *jun'meishi* (semi-substantivos ou nomes-adjetivos)²⁴¹, sendo necessário o auxiliar verbal de asserção para cumprir a função atributiva *na*. Mesmo a palavra inglesa sendo morfológicamente adjetiva, o novo sistema lingüístico agrega o elemento *na*.

²⁴¹ No âmbito do ensino de língua japonesa, essa classe é conhecida como *na-keiyôshi*. Na gramática da USP, o termo empregado é *jun'meishi* (semi-substantivos), Kindaiichi Haruhiko

(1) Kore wa ano kanji o benkyô shiteiru hôhō takusan no hôhō desu ne. Subete (a) **yuiitsu na esse jeito resolve?** (b) **yuiitsu na hôhō** dewa nai otagai ni oginau *forma de compensar (...)*

(Estes são algumas formas de estudar o logograma. Todos [os logogramas] são **únicos**, *esse jeito resolve?* não são meios **únicos**, uns completam-se com os outros, *forma de compensar...*

Nota: uso correto é *yuiitsu na*.

(2) Kanji no donyû desu ga (c) **yuiitsu no hôhō** wa arimasen. (PNNND-6)

(É sobre a introdução do logograma, não há uma **única forma**.)

Nota: uso correto de *yuiitsu*.

(3) Watashi no (d) **kojin** kangaekata desu kedo. (PNNND-6)

(É o que eu penso **particular...**)

(4) Kono saito wa nihonjin muke no saito desu. Kore wa muzukashii (e) **nan dakedo...** jibun no kanji nôryoku ga nobimasu. (PNNND-6)

(Este site é voltado para japoneses. Este é difícil, mas...mas você pode aumentar sua capacidade para aprender logogramas.)

(5) (...) *dekiru genzai wa bijuaru ima* (f) imêji to sesshiteiru node, zenbu kotoba dake de *imasu to* gakushûsha yappari iyagarimasu. (PNNND-6)

((...) Atualmente, por termos contato com imagens **visuais**, se disser tudo com palavras, certamente, os aprendizes não gostarão.)

4.1.2.4. Junção com o verbo

O auxiliar verbal (**desu**) liga-se a classe nominal²⁴² podendo funcionar como marcador de polidez e de asserção²⁴³, mas quando ligado a verbos e predicadores de

²⁴² Na gramática escolar, costuma-se dividir a classe nominal em nomes substantivos, pronomes substantivos, substantivo-adjetivo (sem terminação i), numeral e substantivos formais.

²⁴³ O *desu* é um auxiliar verbal irregular que possui propriedades de agregar polidez e asserção aos nominais. Quando conectados a predicadores (verbos e predicador de qualidade (keiyôshi na gramática escolar e i-keiyôshi para gramática de estrangeiros) só agregam a polidez.

qualidade flexionável (*i-keiyôshi*)²⁴⁴, cuja terminação é em *-i* (*takai*, [caro]), só funciona como marcador de polidez. Portanto, não se conecta a verbos diretamente, pois esses se ligam aos *masu*. O emprego de *desu* com os verbos só acontece com a nominalização (mediante o uso de *keishikimeishi*, substantivo formal, *no* ou *koto*)²⁴⁵, na ocorrência (d); assim, a substituição dos morfemas *da* (morfema de auxiliar verbal de asserção sem polidez) para *desu* (polidez e asserção) na cadeia sintagmática, não é uma operação automática da forma *comum* para a *polida*; (a), (b) e (c) são exemplos clássicos de erros que ocorrem com aprendizes de LE, cometido até mesmo por professores NNs. Outras ocorrências podem ser da falta de emprego do morfema de asserção na função atributiva como foi na ocorrência (5).

(1) Kanari (a) *aru desu* ne. (PNNND-1)

(Há relativamente, não é?)

Nota: o correto será *aru + no (nominalização) + desu* ou *arimasu* [(verbo + auxiliar verbal de polidez *masu*)].

(2) Yappari sono doriru *no* ga ichiban muzukashitta to omou... Ima demo itsumo atarashii doriru o nanka kangaete (b) *iru desu* kedo. (PNNND- 2)

(Eu acho que, sem dúvida, o *drill* era o mais difícil. Mesmo agora, sempre fico pensando num *drill* novo...)

Nota: *iru* – verbo estar + *desu*

²⁴⁴ *I-keiyôshi* é terminologia usual adotada no âmbito do ensino de língua japonesa em oposição a *NA-keiyôshi*. Na gramática e no livro didático, adotados no primeiro ano de japonês da USP, há referência aos *keiyôshi*.

²⁴⁵ Sobre este assunto, consulte: OTA, Junko. *O histórico do keishikimeishi e uma abordagem sintática e semântica em torno do koto e mono da língua japonesa*. São Paulo, FFLCH-USP, tese de doutorado, escrita em português.

(3) Nihongo no kôza wa atarashii (c) *nan* desu kedo. (PNNND-5)

(O curso de japonês é novo.)

(4) P: AF sensei mada irasshaimasu?

E: Ee (d) *irasshaimasu* desu (PNNND-3)

(P: O professor AF continua lá?)

E: Sim, continua.)

Nota: *irassharu* é a forma verbal honorífica de ir (estar) e mesmo na presença do morfema verbal de polidez *masu*, foi acrescentada nova marca de polidez *desu*, ocorrendo uma dupla marcação. Este tipo de ocorrência configura em erros típicos de hipercorreção de LE.

(5) P: Kawaisô...

E: Neko ga (e) *suki hito* wa yappari don'na neko mite mo aa kore ga hoshii (PNNND-4)

(P: Coitado...

E: Quem gosta de gato, sem dúvida, quando vê um gato, quer um desses...)

Nota: *suki* é qualificador não-flexionável e faz parte dos nomes-adjetivos, portanto, necessita de morfema de asserção na função atributiva. O correto é *suki na hito*.

4.1.2.5. Erros de colocação lexical de ordem morfológica

Em (a) *kono* é um pronome adjetivo não podendo vir isoladamente como uma classe autônoma, necessitando de um elemento nocional. Nesse uso, o correto seria *kore* (pronome substantivo). A colocação lexical *ima no koro* (b) não existe. Provavelmente, a informante quis dizer *kono goro* (esses dias) ou *ima goro* (estes dias), entretanto, acabou partes de uma expressão com outra, criando uma terceira expressão inexistente; morfologicamente *ima* é substantivo “agora” em japonês, *no* é a partícula de caso genitivo e *koro* substantivo formal “época”. Em (c) a idéia de frequência de tempo necessita da presença da partícula *ni*, em uma semana (*isshû ni* ou *isshûkan ni*).

(1) (a) **Kono** wa oishii mizu de nan'no *kegare* mo arimasen. Hareru ((apontando ao logograma)) sora ni wa hitotsu mo amagumo ga nai desu ne. (PNNND-6)

(Esta é uma água saborosa e não há nenhuma impureza. Ensolarar ((apontando o logograma)) não há nenhuma nuvem no céu, não é mesmo?)

(2) (b) **Ima no koro** wa buri ka (PNNND- 2)

(Por esses dias, [eu tenho prestado muita atenção no uso da expressão 'buri']).

(3) E: Saisho ne nigatsu kara ima made e:: hachijû pâsento no *seito* watashi ga miteru dakara (c) **issshû** daitai gojûnin miteru. (PNNND-4)

P: Uwaa.

(E: Então, no começo, neste ano, desde fevereiro, até agora eu tenho cuidado de 80% dos alunos, **por semana** ((uma volta)) tenho cuidado de uns cinqüenta alunos.

P: Nossa!)

4.1.3. Combinação de verbos com verbos auxiliares (*hojo-dôshi*) e auxiliares verbais (*jodôshi*)

4.1.3.1. Verbo + verbos auxiliares de benefício

Erros desta natureza parecem estar no domínio do que Corder afirma de pré-sistemático, ou seja, ainda não foram sedimentados. Na gramática didática, costuma-se aplicar o conceito de *foco*, uma vez que estes podem funcionar como verbos dativos principais ou como verbos auxiliares de benefício, já que podem combinar com outros verbos. A idéia do foco é na representação do sujeito lingüístico (ou gramatical) das ações: assim, *morau* coloca como o foco sujeito lingüístico eu (*watashi ga* + [eu nominativo]), enquanto *kureru* focaliza o doador (*dareka ga* = [alguém]) como sujeito lingüístico da frase. Em ambos os casos, é o receptor de alguma ação, sendo beneficiário.

(1) (...) ima no nama-kyôzai o motte kitari sakki no anô shashin paneru o ((eliminação do verbo)) sô iu imêji kara demo ii desu shi, kanji o **sagashite morau** hômupêji o gakushûsha **ni haitte kudasai** to ka. ((eliminação do verbo)) **oshiete kudasai** to ka (eliminação do verbo) (PNNND-6)

(Trazer este tipo de material autêntico, aquele painéis de fotos de agora pouco, pode ser dessas imagens, **pedir** que eles **procurem** o kanji, **peço** aos aprendizes que entrem no *homepage*, **ensinem** para mim.)

4.1.3.1. Verbo + problemas de flexão na combinação com os verbos auxiliares

(1) Dakara nanka (a) *oshieru hajime ni* sono Y-shiki to wa sukoshi wakatteta. (PNNND- 2)

(Por isso, quando **comecei a ensinar** já sabia do método Y...)

Nota: Ocorreu um erro de flexão verbal, o auxiliar verbal *hajimeru* rege flexão *ren'yô* e não *shûshi*.

(2) E-sensei itsumo kyôan o (b) *mitari morattari* (PNNND- 2)

(Pedia sempre ao professor que **olhasse** para mim o plano de aula.)

Nota: morau rege *ren'yô* e pede a presença de morfema conectivo *te* e não auxiliar verbal aspectual de ação acabada *ta*; o correto seria *mite morattari*.

4.1.3.2. Verbo e tipo de flexão verbal

Tokekomu está no infinitivo e *tokekomeru* é a forma potencial, cuja base foi acrescida do morfema de potencialidade (*kanô no jodôshi*), de modo que o correto seria *tokekomu + u* (morfema verbal de intenção do sujeito lingüístico “eu” em primeira pessoa) resultando em *tokekômô* (com mudança fonética).

(1) Burajiru no shakai ni (a) *tokekomeyô* to shiteru ka na to omotte. (PNNND-3)

(Eu pensava que ((alguém)) estava tentando se adaptar à sociedade brasileira.)

(2) Nihon de (b) **kakawareta** shoseki no uchi no hitotsu desu. (PNNND-6)

(É um dos livros escritos no Japão.)

Nota: erro de transformação na forma infinitiva ou motivado pelo verbo *kau* (*kawareru*) que possui forma semelhante quando transformada em voz passiva. O correto é *kakareta*.

(3) Kore wa jôzu ni tsukattara mada yomenai kanji ga (c) **yonde...** (PNNND-6)

(Se você usar com propriedade, até os *kanji* que você não consegue ler passa a **conseguir**.)

Nota: aqui ocorre a falta do morfema verbal de potencialidade, com a mudança da vogal temática do -i para -e, *yom-i-masu* para *yom-e-masu*, ou a forma infinitiva *yomu* para *yomeru*.

(4) De sono onaji ne iken ((nome da pessoa)), desu kedomo, **tanoshisô ni** oshietara nanka nihongo wa yasahii tte iu **kanji o tsutaetara sono hô ga ii** to omou, de gasusei ga

dondon nihongo de kangaete *tsûyaku shinaide* motto raku da to omou, nihongo to porutogarugo wa betsu betsu ni shite.. *nihongo no hô porutogarugo no hô ga ne... tatoteba nihonjin ga porutugarugo o benkyô shiteru hito mo sono betsu betsu ni shitara ikenai* ((shinakereba ikenai)). (PNNND- 2)

(Então, tenho a mesma opinião da (nome da pessoa), , mas, acho que se ensinar como se fosse divertido, se conseguisse transmitir que o japonês parece fácil, os estudantes vão cada vez mais pensar em japonês, sem fazer tradução ((interpretação de uma língua para outra)) vai ficar mais fácil, separar o japonês e o português; mais o japonês do que o português ((estrutura comparativa)), por exemplo, se uma pessoa japonesa estiver estudando português, **não pode** também separar o português. ((tem que separar)).)

Nota: nota-se a dificuldade de compreensão desse enunciado, dada a imprecisão na **escolha lexical**, seguida de erro de falta de uso do auxiliar verbal de negação que deveria ser como está indicada no parentesis duplo. Embora a estrutura mencionada pela informante esteja na forma **negativa**, a idéia que se pretendia passar era de **obrigatoriedade**.

4.1.4. Verbos

4.1.4.1. Regência Verbal

A regência verbal é um dos pontos altos da precisão gramatical, pois a combinação verbo + partícula não aceita alternativas e é uma combinação relativamente estável, como uma convenção. Na ocorrência (a), *sotsugyô-suru* normalmente é precedido de **o** em japonês e *hikidasu* (explorar), em (b), o verbo pede **o**. Observe-se que ambos são representados pela mesma *forma* lingüística, no entanto, o primeiro representa a idéia de “desprendimento”, enquanto o segundo é o caso acusativo. O mesmo pode-se observar na ocorrência (d), uma vez que o verbo aceita as duas partículas, **de** *tesuto suru* (testar com um objeto) e **o** *tesuto suru* (testar o/um objeto). Elas diferem na medida em que o **de** representa o instrumento e, o **o**, o objeto da pesquisa. Além de o emprego do **de** sugerir outro sentido, como a idéia de número de pessoas, “em dupla” (trad.: fez a pesquisa em dupla). Na locução de comparação “no hô ga” em (d) deve ser “no hô o”, já que é um complemento acusativo de *ganbarimashita*.

As regências verbais das L1 e L2 são diferentes – em japonês ganbaru rege **o** e, em português, “empenhar-se” pede **em**. Esse aspecto deveria ser explorado adequadamente, incluindo visão semântica dos verbos e das próprias partículas que são igualmente expressivas, em vez de uma simples menção limitando no enquadramento pelo objeto direto, além de este próprio termo não refletir o estado lingüístico. Mas a maioria dos livros didáticos mostra a partícula “o” como objeto direto e não como partícula de meio para alguns verbos de trajeto e passagem (*tôru, wataru, aruku*, respectivamente passar por, atravessar por, andar por, entre outros), induzindo o aluno a erro. Além disso, a partícula possui outros usos como a idéia de desprendimento, de afastamento, entre outros. Vejam-se, os exemplos, os livros didáticos da Aliança, (versão *Básico*) e o livro de *Introdução à Gramática da Língua Japonesa* da USP. Ambos incorrem no erro de comparar a terminologia quando a questão é a partícula “o”, calcados na crença de que a comparação é um meio eficiente de auxiliar a compreensão, esquecendo de que ela não abarca todas as dimensões do comportamento lingüístico de uma língua.

(1) *Nihongo no benkyô suru* (a) daigaku **de** sotsugyô shite ano nante iu ka na kaiwa no kenkyû shitai to omoimasu. (PNNND-3)

(Quero me formar **na** faculdade em que estudo japonês e, como se fala, quero pesquisar a conversação.)

(2) Yappari gakushûsha no mochibêshon (b) **ni** umaku **hikidasenai** node, kyô sore ni tsuite hanashitai to omoimasu. (PNNND-6)

(Como era de se esperar, por não poder explorar bem **da** motivação do aprendiz, hoje falarei a este respeito.)

Nota: em japonês trata-se de objeto direto, sendo portanto necessário empregar o **o**.

(3) E: *Então* (d) futari **de** sono iron’na kenkyû shite ima kono *curso* o tsukutta

P: Naruhodo nee sore wa ii koto ne honto ni (PNNND-4)

(E: *Então* pesquisei **tendo as duas** ((como instrumento)) e agora montei esse curso. (PNNND-4)

P: Entendi, isso é muito bom.)

(4) Ah, watashi 2-kyû *uketa* mita kedo, kotoshi wa jibun no benkyô wa *shirazu ni* gakkô
(c) no hô *ga* ganbatte imashita. (PNNND- 2)

(Ah, eu tentei prestar o nível 2, mas este ano não estudei e a *escola* acabou exigindo mais empenho de minha parte.)

4.1.4.2. Transitividade Verbal

Os erros ligados à transitividade dos verbos aparecem com frequência em informantes até mesmo de níveis mais avançados. Casos como os de verbos ergativos, como “começar”, que em português possuem uma única forma lingüística, tanto para transitivo como para intransitivo, em japonês assume formas diferentes (*hajimaru* – verbo intransitivo e *hajimeru* – verbo transitivo). A maioria dos verbos, em japonês, possui duas formas diferenciadas de desinência, o que constitui um item de dificuldade para os aprendizes de japonês como L2. Em português, “eu começo a aula” também pode ser dito “a aula começa”. Em japonês, a raiz verbal é a mesma, representada na escrita pelo mesmo carácter logográfico, que algumas vezes se distingue somente pela vogal temática: *hajimAru* e *hajimEru*, por exemplo. *Hajimaru* é verbo intransitivo, enquanto *hajimeru* é transitivo direto, que pede complemento verbal. Alguns estudiosos de lingüística aplicada, como Stockwell, Bowen e Martin (1965), por exemplo, fizeram um estudo de grau de dificuldade comparando as dificuldades de transferências entre a L1 e a L2 (língua-alvo) e determinaram uma tipologia de dificuldade, sendo que uma delas refere-se a esse caso, quando na L1 há apenas uma *forma* lingüística e na L2 há duas: são os casos de (2) e (4). E no caso do japonês, a distinção é muito sutil, pois é apenas uma mudança na vogal temática, trazendo resultados confusos na combinação

com outros morfemas verbais de natureza aspectual²⁴⁶. Há ainda os casos de hesitação pelo fato do aprendiz não dominar a forma e não conseguir fazer a escolha correta, casos (1) e (3).

²⁴⁶ Sobre estudos de aspecto, há a dissertação de mestrado de Edna Mayumi Iko Yoshikawa, escrita em língua japonesa, intitulada *Estudo contrastivo de tempo e aspecto das línguas japonesa e portuguesa*, de 1992. Sobre os estudos diacrônicos do aspecto, vide dissertação de mestrado de Shirley Lica Ichisato Hashimoto, escrita em português, *Evolução do Sistema Tempo-Aspectual da Língua Japonesa*, de 2002.

(1) Yappari sono torêningu *ga hajimetari hajimete* eee (espanto) muzukashii to *omotteta*. (PNNND- 2)

(Certamente, quando **começou** o treinamento, achei muito difícil.)

(2) Watashi tachi wa tokubetsu katsudô tte ittara are nan desu kedo..., ma ichiô gakkô zentai toshite Nihon no bunka to ka shûkan *mo haitte* ano min'na ni *kyôtsu* to iu ka ma *shitai* to omotte. (PNNND-1)

(Se a gente for falar de uma atividade especial, bem... quero dizer aquilo, mas como atividade geral da escola, penso em entrar ((inserir, colocar)) a cultura e os costumes japoneses.)

Nota: erro de transitividade; nesse caso, o correto seria *irete* (*hairu* x *ireru*, entrar e colocar respectivamente)

(3) Kono subete no jôhō *o* ano:: *matomatteiru* dêta bêsu. (PNNND-6)

(Esta database **reúne** ((não há equivalente na L1)) todas as informações.)

Nota: erro de transitividade, nesse caso, seria *matomete iru* (*matomaru* x *matomeru*, reunir-se e organizar-se e organizar, respectivamente).

(4) Sono toki wa surasshu o kaite, sono mama *tsuzuite kudasai*. Kore wa tategaki no baai desu. Hai to ittara, sono mama surasshu irete, sono mama *kaki-tsuzuite* kudasai. (PNNND-6)

(Nesse momento, escrevam uma barra, e depois **continuem** ((não há equivalente na L1)) assim mesmo. Isso quando for escrever na vertical. Quando disser *hai*, escrevam de novo uma barra e **continuem** ((não há equivalente na L1)) a escrever.)

Nota: erro de transitividade, nesse caso, seria *tsuzukete kudasai* (*tsuzuku* x *tsuzukeru*, prolongar-se e continuar, respectivamente).

(5) *Ne* suisoku shite yappari kono pazuru no *tokekata o aî* dekimashita kara jishin ga... (PNNND-4)

(Bem, eu infiro, com certeza, a maneira de resolver essa quebra-cabeça, aí consegui e a confiança...)

Nota: a formação de palavras com kata que significa modo é bastante produtiva do ponto de vista da formação lexical, uma vez que pode ser combinada com muitos verbos, de modo que o aprendiz cria novas palavras por lógica combinatória; entretanto, nesse caso, a flexão *ren'yô* do *toku toki-masu* e na junção do kata deveria ser *toki-kata*. Da maneira como foi empregada está na forma potencial.

(6) E: Nikkei shinbun iron'na *propaganda* iron'na toko de yatteru *seito ga fueru* tame ni (PNNND-4)

P: Mi ni itte mo ii desu ka?

(E: Fazemos várias propagandas como no Jornal Nikkei, para **aumentar** ((não há equivalente na L1)) os alunos (PNNND-4))

P: Posso ir assistir?)

Nota: nesse caso, o objetivo da propaganda é captar [a atenção] dos alunos, o que demanda o uso do verbo transitivo, para marcar a ação do sujeito, ou seja, *seito o fuyasu tame ni*, que quer dizer: “para aumentar os alunos”; em português, é um verbo ergativo mas no japonês há *fuyasu* (VT) e *fueru* (VI).

4.1.4.3. Aspecto verbal

Nas ocorrências abaixo, os verbos *wakaru* e *tsukareru* (entender e cansar-se, respectivamente) são de ação instantânea, o que vai demandar mais atenção quanto ao uso do aspecto; entretanto, *benkyô-suru*, *omou* e *oshieru* (estudar, pensar e ensinar, respectivamente) são de ação duradoura, portanto, é necessário levar em conta a presença ou não de outras expressões de tempo e a intenção dos locutores no ato da enunciação. Os colchetes [] , neste caso, representam os preenchedores de pausas, os *fillers*, muitas vezes empregados intencionalmente pelo locutor para ganhar tempo na elaboração de enunciados, casos (a) a (f).

(1) E: Demo [sô iu] [nante iu ka na] [sô iu] céfalo to iu () no imi o oshietara kanari [anô] kanarazu [ano] (a) *wakatteiru hito* (eliminação de morfema) *ninzû ga ôku naru to omoimasu* (PNNND-3))

(Mas, essas coisas, como se fala? essas coisas, se ensinar o significado de encéfalo certamente acho que vai aumentar o número de pessoas que *entenderão* ((o significado)).)

Nota: aqui ocorreu uma hipercorreção, já que por causa da natureza verbal de ação instantânea, *wakaru* é frequentemente empregado na forma *-te iru* para dar a idéia de presente contínuo, no entanto, nesse caso, a idéia foi repesenar o futuro, sendo portanto, inadequado.

(2) Jikoshôkai to ka min'na ishôken'mei (b) *tsukaretemo* ichijikan nijikan mo nokotte nihongo benkyô shite *kurerun* desu yo ne. (PNNND-1)

(Todos, por mais que tenham cansaço, permanecem uma hora, duas horas, estudam o japonês, coisas como auto-apresentação pessoal.)

Nota: Nesse caso, como se trata de relatar o estado físico atual de cansaço, portanto deveria ser presente contínuo, com emprego de verbos auxiliares de aspecto permansivo, (*tsukarete itemo*).

(3) De shabereru no wa kono koko ni kuru toki to ee eeto... ano futari no sensei ga ninshin shita kara watashitachi wa *issei no kata* o yobimashita sono hito (c) *oshieru keiken nain* desu kedo yôchien o *miru* tame ni watashitachi wa shibaraku no aida. (PNNND-4)

(Então, quando eu consigo falar é quando venho para cá... aquelas duas professoras ficaram grávidas, por isso, nós pedimos a uma professora *issei*, essa pessoa não tem experiência de *ensinar* mas, para cuidar do pré-primário, nós, por algum tempo.

Nota: A experiência refere-se ao tempo acabado no passado, de modo que no japonês, a estruturação da frase exige o uso do aspecto acabado com o morfema de auxiliar verbal *ta*, o correto seria *oshie-ta*.

4.1.4.4. Emprego inadequado de aspecto verbal e do verbo pela natureza semântica

Abaixo seguem ocorrências que decorrem da semântica do verbo com o aspecto.

(1) Demo *san* ee ni-kyû o ukeyô (a) *to shita toki* ni kekkô chatto *ne chatto de shabetteta*.

(Mas, quando eu fui prestar o nível dois-três do exame de proficiência, relativamente, eu falava bem certinho.)

Nota: A estrutura *to suru* (*ukeyô to suru*) representa uma decisão de fazer algo, que é uma ação instantânea, o que não se harmoniza com o aspecto *acabado* e nem se coaduna com a intenção do informante que deseja relatar um *estado* no passado uma vez que quer descrever como era a sua proficiência lingüística naquela época, sendo recomendável a inserção de uma palavra para marcar o aspecto durativo no passado, como *2-kyû no junbi o shite ita koro wa* (na época em que eu me preparava para prestar o nível 2) ou *2-kyû no benkyô o shite ita koro wa* (na época quando eu estudava para o exame de nível 2)

(2) Ano *nikkei*, ah *issei no kata* to nihongo *to ne* (a), ano supeingo o benkyô *shiteta* hito to (b) *shabetteta* ne, (c) *kono hito ga eigo to supeingo o benkyô shiteta*, (d) *watashi nihongo o benkyô shiteta*, (e) *yoku eigo to supeingo to porutogarugo to nihongo zenbu mazete*, ke ke kekkô ii *komyunikêshon ga dete kimashita* (PNNND-4)

(E: Mas, quando fui prestar o nível três-dois, eu falava relativamente certinho.

P: Sim.

E: Bem, com o *nikkei*, (descendente) ah com o *issei* (japonês nativo) com a língua japonesa, com a pessoa que estudava espanhol falava (sem marcação da pessoa), esta pessoa estudava espanhol e inglês, eu estudava japonês, frequentemente misturava tudo, inglês, espanhol, português e japonês, e olha **até que surgia** uma boa comunicação.)

Nota: Há uma violação da estrutura frasal, deixando as idéias desconexas, ao eliminar o verbo em (a), pois os complementos verbais (sujeito e meio) em (b), são problemas intra-sentenciais, e, não marcar linguisticamente a relação dos enunciados (c) (d) e (e). Essas eliminações acabam requerendo um esforço extra por parte do interlocutor, podendo gerar ruídos na comunicação ou causar estresse pelo fato da pessoa não ser fluente. E por final, houve uma troca da expressão *komyunikêshon ga dekiru* (conseguir estabelecer uma comunicação) em vez de *dete kuru* (aparecer ou surgir), além de ter anulado a idéia de duração, sendo o esperado *komyunêshon ga dekite imashita*.

4.1.5. Estruturas frasais (*bunkei*)

4.1.5.1. Domínio de estrutura frasal

Devido à característica aglutinante e às combinações com palavras flexionáveis, o domínio da regra de combinação de palavras é imprescindível para não errar. Kanashiro (2000), no seu estudo construtivo de japonês e português salienta essa característica e privilegia a metalinguagem estruturalista por ser bastante clara na exposição desses aspectos da língua.

No ensino de língua japonesa como LE, entrou em voga o conceito de *bunkei*, (estrutura frasal ou sentença-padrão), em que as propriedades individuais dos morfemas não são discutidas no campo pedagógico, mas, sim, o conjunto todo como função comunicativa. Para ilustrar segue o exemplo de como a morfologia é tratada na gramática escolar (*Gakkô Bunpô*), para uma estrutura como “*shinakereba narimasen*”, a explicação segue a linha morfológica:

(1) *shi* – verbo irregular *suru* (fazer), flexão *ren'yô* (para conectar a outro predicador)

(2) *nakere* – adjetivo *nai* (não ter ou não haver), flexão *katei* (condicional) com junção de morfema de condição *ba*²⁴⁷

(3) *nari* – verbo *naruru*, tipo 4-dan²⁴⁸, (tornar-se), flexão *ren'yô* (para conectar a outro predicador)

(4) *mase* – auxiliar verbal de polidez *masu*, flexão *mizen*²⁴⁹

(5) *n* – auxiliar verbal de negação, flexão *shûshi*²⁵⁰

O japonês para estrangeiros desenvolveu uma terminologia própria, baseada na forma mais a sua função comunicativa. Assim, no japonês como LE, são apresentadas as sentenças padronizadas ou estruturas formulaicas chamadas de *bunkei*. Por exemplo, a estrutura “*shinakereba narimasen*” é associada à idéia de “ter de fazer”, já que não havendo marcas de pessoa e nem gênero é mais fácil lidar com esta questão.

As ocorrências listadas a seguir são corretas quanto à sua combinação, mas incorretas no contexto em que estão empregadas, não respeitando a estrutura de superlativo absoluto e relativo.

(1) P: Dore ga ichiban muzukashi to omoimashita?

E1: Yappari doriru (a) **no hô ga** (PNNND- 2)

(P: O que você acha mais difícil?)

E1: Sem dúvida, o *drill* é **mais** difícil **do que**.)

²⁴⁷ Aqui, ainda pode ser desmembrado em *nai*, sofrer flexão *naku* (*ren'yôkei*), que se liga ao auxiliar verbal de ligação *aru*, ficando *naku* + *are*, sofrendo eufonia para *nakere* e, depois, conecta-se a um morfema condicional *ba*.

²⁴⁸ Flexionável em todos os paradigmas *a-dan*, *i-dan*, *u-dan*, *e-dan* e *o-dan*, levando em conta a tabela de fonogramas japoneses a-i-u-e-o, ka-ki-ku-ke-ko e assim por diante.

²⁴⁹ Tipo de flexão assumida por verbos e predicadores de qualidade para se conectar a um morfema verbal de negação.

²⁵⁰ Tipo de flexão assumida por verbos e predicadores de qualidade para terminação de frase.

(2) P: Don'na oshiekata ga ii oshiekata da to omoimasu ka?

E: Ah

P: (risos)

E: *Ai ai ai* iroiro aru ne, ichiban ii oshiekata aru ka na? Ho hotondo wa seito no *purofairu* kara mite oshiekata o kangaeru dakara ii sugoku ii no wa mada wakaranai ne de kono *turma* ni sugoku **yokatta** (b) **hō ga** tsugi no *turma* ni onaji koto yattemo son'na ni. (PNNND-4)

(P: Que tipo de abordagem acredita ser a melhor para ensinar o aluno?

(...)

E: *Ai ai ai*, tem vários, não é mesmo? Será que existe uma forma melhor? Em quase todos os casos, observo o perfil do aluno e depois penso em como ensinar, por isso, ainda não sei qual é a melhor forma, então, quando uma coisa é **melhor do que** para uma turma, na turma seguinte, mesmo que faça a mesma coisa...)

(3) E: (...) muzukashii gēmu o *yatte yatta* **hō ga ii** ato wa anime manga mo itsumo yondeta, ano kantan na manga kara motto muzukashii manga e. (PNNND-4)

((...) é **melhor** jogar game difícil, além disso, eu lia sempre *anime mangá*, passando de *mangá* mais fácil para um mais difícil...

4.1.5.2. Falta de sistematização da estrutura frasal e/ou da flexão verbal

No caso (a) fica difícil de analisar o motivo do erro: se decorre da falta de sistematização da estrutura frasal, de flexão verbal ou de ambos. Deve-se respeitar a estrutura de paralelismo **mo...mo**, mas antes da estrutura há erros de flexão verbal, sendo necessário concatenar as duas operações: **Obetai** hito **mo** ireba, oboetakunai hito. (empregando em ambos os verbos, o auxiliar verbal de volição **-tai**). Nas estruturas de comparativo absoluto, **ichiban** apenas confere grau de superioridade absoluta, mas não lhe dá a qualidade, sendo necessário completar a frase com um adjetivo ou advérbio, em posição subsequente, supressão que está anotada em (b).

(1) P: Demo kanji, oboetai desu ka, min'na?

E: Ah, mâ. (a) *oboeru hito ireba* oboe...oboetakunai hito mo takusan imasu ne. (PNNND-5)

(Bem, há muitos que **aprendem** e outros que **não querem** aprender.)

(2) Kanji o matomete ichiban (g) renshû shimasu. (supressão de um adjetivo ou advérbio). (PNNND-6)

(Depois de juntar os logogramas, treinaremos com o maior d eles (algun adjetivo ou advérbio)).

4.1.5.3. Emprego de advérbio de efeito modal

Os advérbios de efeito modal (*chinjutsu-fukushi*) operam sobre os predicadores, em (a) o *kanarazushimo* “não necessariamente” condiciona o predicado na forma negativa. Em (b), para o advérbio de efeito modal, o convite deve ser reforçado com *dôzo* que remete à idéia de ênfase, pois *dôka* realça a idéia de dúvida, “de alguma forma”.

(1) Soshite (a) *kanarazushimo* ano seito ni nihongoryoku *o tsukeyô to suru* (PNNND-3) (E *não necessariamente* faz com que os alunos sejam capazes de falar japonês.)

Nota: A idéia é que o aluno tenha melhor desempenho em japonês.

(2) P: Sugoi ne:: itsuka gakkô ni ikitai desu, mini ikitai desu.

E: (b) *Dôka* irashite kudasai (PNNND-3)

(P: Puxa vida, gostaria muito de ir à sua escola, posso visitá-la?

E: Sim, venha de alguma forma.)

Nota: Venha de qualquer jeito.

4.1.6. Estrutura frasal e interface com a semântica

4.1.6.1. Estrutura frasal e semântica

A palavra *kagiri* derivou-se do verbo *kagiru* (restringir-se; limitar-se), e encontra-se na flexão ren'yôkei que também pode assumir forma substantivada do

verbo (*meishi-kei*)²⁵¹. Do ponto de vista da gramática pedagógica, essa palavra deve ser precedida de oração de natureza subordinada, com restrição semântica de idéia quantitativa, espacial, cronológica ou de intensidade, conferindo-lhe um caráter de “limitar a uma determinada condição”, mas o uso contínuo dessa lexia sofreu o processo de gramaticalização, alçando a um item gramatical, como um substantivo formal, mas sem perder totalmente as características semânticas, assumindo função de conectivo inter-oracional. (cf. Morita, 1989:89).

(1) Moshi shitsumon ga areba, watashi no *shitteiru* (a) *kagiri* kotaetaitai to omoimasu.
(PNNND-6)

(Se tiverem perguntas, gostaria de responder **nas limitações** do que eu sei. (e não: no âmbito do meu conhecimento ou dentro do que eu sei).

Nota: o termo esperado nesse contexto era *shitteiru han'i* de (dentro do que eu sei, no limite do meu conhecimento)

4.1.6.2. Inversão de períodos compostos (orações principal e subordinada)

Na ordem canônica, a oração principal é precedida de oração subordinada; no entanto, no discurso, as inversões dos enunciados são comuns, desde que as regras gramaticais sejam mantidas, como por exemplo, a marca de nominalização (*koto*, *no*, *mono*), que virá sucedida de partícula. No caso (a), a representação do verbo da oração principal aparece no meio da frase, e a oração subordinada é interrompida sem nenhuma marca de nominalização.

(1) *Dakara tanoshii no wa, ichiban tanoshii no wa, sono kekka o miru ne, (a) kinô mô mita, watashi no seito ga ee jû jû jûhassai no seito ga, ee kodomo no, Nihon no ne, ima gakko ni iru hassai ka kyûsai no Nihon no ko ga iru, de kono jûhassai no seito ga sono ko to hanashita* ((eliminação do substantivo formal *no* e da partícula de caso acusativo *o*)) (PNNND-4)

(Por isso, o que é mais gostoso, o que é mais gostoso, olhar para esse resultado, ne, *ontem também vi*, meu aluno de dezoito anos, bem..., da criança, do Japão, ne, agora tem uma criança com oito ou dez anos, da escola do Japão, aí, esse aluno de dezoito anos conversou com essa criança.)

4.1.6.3. Unidades sentenciais com *déficit verbal*

Há supressão de verbos que não parecem ser típicos da norma da L1. Sentenças ou unidades sentenciais incompletas que não comprometem a comunicação, mas que realçam a falta de encadeamento da idéia.

(1) *De kaette kitara sotsugyô shite Kikin no (a) ((eliminação da palavra)) to ka de (b) ((eliminação do verbo)) daigakuin toshite (c) ((eliminação do verbo))...*(PNNND-2)

(Então, quando voltar termino a faculdade, por exemplo, ((eliminação da palavra)) da Fundação Japão, ((eliminação da palavra)) na condição de pós-graduação.)

(2) *Nihonjin no kodomo tachi mo onaji yô na kurô o (d) ((eliminação do verbo)). Kanji ni wa kazu ga ôi desu ne.* (PNNND-6)

(As crianças japonesas também ((eliminação do verbo)) o mesmo sofrimento... O número de kanji é grande.)

(3) (...) *demo omoshiroi no wa watashi saikin sô iu benkyô shiteta yo ne, watashi kichinto sensei no hanashikata o kiite de atarashi bunnô o (e) ((eliminação do verbo)) saikin wa buri, ichinen buri to ka (f) ((eliminação do verbo)), ee nanda sono buri to ka ((eliminação do verbo)), watashi gakusei toshite naratte inai desu ne.* (PNNND-2)

((...) mas o interessante é que eu vim estudando assim ne, eu ouvia direitinho o que o professor falava, a nova gramática ((eliminação de verbo)), ultimamente é *buri*, por exemplo, ((eliminação do verbo))

ichinen-buri, sim, ah ((**eliminação do verbo**)) esse *buri*, eu não estou aprendendo na condição de aluno.)

(4) P – Daigaku ni iku tsumori desu ka.

E: A sore wa (g) *kangaete hairitai hairitai* demo ima tokoro wa ne chotto atarashii gogo gakkô to ano OG de min'na *sensei* futari de san'nin de yatteiru *futari wa ninshin shita shi* (PNNND-4)

(P – Pretende ir à faculdade?)

E: Ah isso, **pensei, quero entrar, quero entrar**, mas agora com a nova escola e a escola da tarde, em OG, todas as duas professoras ficaram grávidas...)

(5) P: Dô shitara tanoshiku naru ka wakarimasu ka? Dô shitara ii desu ka?

E: Un ma sono sore wa *kojinteki na mondai* ni naru kara sono seito to hanashite nani ga suki? (h) *Ne nani ga suki? soko kara...* (PNNND-4)

(P: Como podemos fazer para que fique agradável? o que devemos fazer?)

E: Bem, isso vai de cada pessoa, por isso, conversaria com o aluno, *o que você gosta? O que você gosta?* por exemplo.)

Nota: a falta de domínio das estruturas frasais de subordinação de oração integrante leva o informante a ordenar somente sentenças soltas, sem uma concatenação sintática. A forma esperada seria *sono seito to nani ga suki ka kiite kimeru*.

4.1.6.4. Eliminação do núcleo do sintagma nominal

A eliminação do núcleo do sintagma viola a regra gramatical, uma vez que não concatena a idéia.

(1) P: Ima made ichiban oshietete komatta koto nan desu ka?

E: Komatta no wa ano *chicchai* ko to ka zenzen kyômi ga nai. ((ko desu ne)). (a) Oya ni iwarete gakkô ni itteru (a) ((**eliminação do ko nado**)). Sore wa ichiban *komaru ne*

(P: Quais foram suas maiores dificuldades ao ensinar japonês?)

E: O que foi complicado foi ensinar crianças pequenas, ou ((crianças ou aquelas que)) não têm nenhum interesse. Foram mandadas pelos pais e por isso vão à escola. Isso realmente traz problemas.)

(2) P: Naruhodo nee Jaspion tte son'na ni iin desu ka?

E: Sô... ma... no watashi no nijussai nijûnanasai (b) ((**no sedai ni**)) kiite mitara min'na hotondo sono koro kara nihongo o hajimete kiita *no wa* Jaspion ka Changeman Kamen Raidâ (PNNND-4)

(P: Entendo, Jaspion era tão bom assim?)

E: É, se perguntar ((à geração de)) vinte anos, vinte e sete anos, todo mundo, desde essa época, a maioria começou a ouvir o japonês pela primeira vez com Jaspion ou Changeman Kamen Raidâ.)

4.1.6.5. Uso de condicional (tempo verbal e contexto)

Ocorre uma estratégia comunicativa (de **simplificação** para concatenar um enunciado a outro. O uso da conjunção explicativa *kara* não justifica o encadeamento dos enunciados (a) e (b), uma vez que não consta informação sobre as causas da desistência de escolher uma profissão ligada ao curso. Há somente uma correlação de temporalidade nas ações marcadas por flexão condicional *tara* e por aspecto acabado em *kizukimashita*. O descompasso vem da ação de instantaneidade dos verbos envolvidos: terminar (*owaru*) e perceber (*kizuku*), em relação à descrição do fato em si. A causa da desistência, no entanto, só vem a ser comentada em (3).

P: Ah

E: **De** (a) ano S (nome do curso) **owattara**, S de denki-sen'mon sen'mon o benkyô shita, **de** (b) owattara mô sono shigoto ni muitenai to *kizukimashita kara* (PNNND-4)

P: Ah..ee

E: (c) Ano iroiro kyômi ga **aru ne**

P: Hai

(P: Ah

E: Então, bem, quando **terminei** o S, eu estudei eletrotécnica no S, então, quando terminei, **daí** percebi que não tinha nada a ver com esse tipo de trabalho.

P: Ah..

E: Bem, **tenho vários interesses**, ne.

P: Sim.)

4.1.7. Uso de conjunções (*setsuzoku-fukushi*) ou conectivos inter-sentenciais (*setsuzokujoshi*)

As conjunções e conectivos inter-sentenciais entram na categoria de palavras que estruturam o texto, conferindo-lhe maior coesão textual. Segundo Halliday e Hasan (1976), as formas de coesão textual podem ser divididas em lexical e gramatical. A primeira está ligada ao conjunto de palavras escolhidas com maior relação semântica para que um texto faça sentido. A segunda diz respeito aos elementos catafóricos e anafóricos, como co-referência e referência, que podem ser pronomes pessoais, demonstrativos e expressões de comparação, substituição, elipses e conectivos inter-sentenciais que estruturam o texto. A coesão gramatical, diferentemente da lexical, que está subjacente ao texto, diz respeito às formas, à maneira como os componentes de superfície do texto se manifestam, por meio de marcas lingüísticas, concatenando os enunciados (Beaugrande e Dressler: 1981). Nas ocorrências abaixo verificamos a existência de algumas lacunas que poderiam ter sido preenchidas para facilitar a compreensão do interlocutor.

4. 1.7.1. A ausência de conjunções ou conectores inter-sentenciais

Nas ocorrências do trecho (1), a frase (a) coloca o primeiro argumento, depois, o segundo (b), e, o terceiro (c) – todos acompanhados de modalidade deônticas, o que colabora para melhorar a coerência do texto. Para o interlocutor, a compreensão se torna mais clara e menos cansativa se o locutor marca-se por meio do expediente lingüístico os enunciados (d) e (e), por exemplo, por um conectivo inter-sentencial *sorede* (sendo assim) ou um enunciado retórico “*sô iu fû ni natte imasen ka*” (será que não é assim?) O enunciado (f) quer persuadir seu interlocutor das proposições anteriormente

expostas, seguido de uma frase que relata um fato no mundo real (g), retomando por meio do enunciado (h) novamente a idéia anteriormente explorada sobre o ensino da gramática (c). Somente em (i) aparece uma expressão conclusiva (*sô shimasu to* “sendo assim”). A estrutura (j) foi introduzida para persuadir o interlocutor da importância do ensino autônomo, entretanto, a estrutura frasal não se coaduna com a intenção do locutor, pois na representação lingüística, a estrutura apropriada deveria ser *no desu* e não, *koto desu*, já que se trata de estrutura para introduzir uma nova apresentação e, não, uma constatação. É interessante observar, portanto, como o interlocutor vai encadeando os enunciados. Do ponto de vista da coerência extralingüística e do nível semântico, o informante selecionou com muita propriedade fatos do cotidiano do professor, que reforçarão a coerência de sua fala na utilização dos *esquemas*²⁵² do assunto tratado.

(1) (a) Mō nihongo kyōshi toshite kaiwa, kaiwa o oshienakereba ikemasen. (b) Bunpō oshienakereba ikemasen. (c) Ano kaiwa to bunpō no renshū mo shinakereba ikemasen. ((**conjunção ou conectivo inter-oracional**)) (d) Kanji *no tame ni* nokoru jikan wa daitai wazuka desu ne. (e) Nokoranai mata wa omake no yō ni, ne, (f) deshō, (g) kanji genba de oshieru no ni hotondo jikan ga arimasen. (h) Omo ni bunpō no jikan ga hitsuyō nanode. (i) Sō shimasu to *gakushū wa jibun de benkyō shinakereba seichō dekinai desu ne*. (j) Sono tame ni ima jitsuritsu *gakushū ga kakasenai koto desu*. (PNNND-6)

²⁵² Conceito amplamente usado na área de ensino de língua japonesa para se referir aos “conhecimentos empíricos acumulados”; de modo que, sobre esses, construímos nova base de informação. No âmbito de ensino ficaram famosos os trabalhos de Schank & Abelson (1977), sobre o *script* de um restaurante, ou seja, qualquer pessoa que conheça sua cultura nativa há de saber como proceder em um, como também a ordem desses acontecimentos: normalmente quando entramos num restaurante, somos conduzidos a uma mesa vazia, depois um garçom vem trazer o cardápio, tirar o pedido e assim por diante. Para um aprendiz de LE esses conhecimentos devem ficar claros, antes mesmo de começar a fazer exercícios de diálogos situados em um restaurante, por exemplo. É muito importante que haja aprendizado sobre a cultura da língua-alvo antes mesmo de aprender a língua em si.

(Na condição de professor de japonês, temos de ensinar conversação. Temos de ensinar gramática. Bem, temos de treinar a conversação e a gramática. O tempo que resta para treinar os logogramas normalmente é ínfimo. Não sobra, ou seja, é um extra, não é? Não há tempo para ensinar os logogramas na sala de aula, porque precisamos de tempo para gramática. Assim a *aprendizagem* tem que estudar por conta, senão, não evolui, não é mesmo? Por isso, agora é indispensável o estudo autônomo.)

4.1.7.2. Inversão de conectivos inter-sentenciais, por interferência da sintaxe da L1

Inverter a oração subordinada com a principal é um dos recursos pragmáticos e/ou estilísticos de falantes de L1; entretanto, os conectores ou conjunções devem acompanhar o período invertido. Nesse caso, o conectivo *node* (a) está inadequadamente posicionado, uma vez que deveria estar posicionado ao enunciado ao qual se acopla (*daitai jûyonsai jûsansai*).

(1) E: Kochira no gakkô ne B (nome de lugar) no gakkô de wa min'na suki de yatteru (a) *node* daitai jûyonsai jûsansai (PNNND-4)

(Nesta escola, na escola B, todos estudam porque gostam, **porque** mais ou menos, eles têm quatorze ou treze anos.)

4.1.8. Multifuncionalidades do *ái* com marcador discursivo (MD) e os efeitos da simplificação

Em (a), (b), (c) e (d) a expressão *ái*, é resultado da Estratégia Comunicativa da L1 do aprendiz, sendo também constantemente usada para retomar o tópico abordado, equivalendo ao *sorede* na L2.

(1) P: Nihonjin no kata?

E: *Issei no kata sô issei no kata dakara jôhō kôkan*

P: Aa

E: Dekiru shi

p: A sô ne

E: (a) *Aí* ne sono seito kara kiite hoka no *turma* ni oshierarenai (oshierareru) *yappari issei dakara tashika na jôhô*

P: Issei wa ima kita nihonjin sore tomo daibu mae ni?

E: Ninen gurai, ...ichinen ka ninen. (b) *Aí* sore o riyô shite (PNNND-4)

(P: É japonês?

E: Sim, um issei, sim

P: Aa

E: posso estabelecer, além disso,

p: É verdade.

E: (a) *Aí* o que eu fico sabendo dessa pessoa, não posso ensinar ((posso ensinar)), certamente, porque é issei, então a informação é segura.

P: *Issei* é um japonês que chegou recentemente ou bem antes?

E: Dois anos mais ou menos, um ou dois. (b) *Aí* aproveito isso.)

(2) E: *De* shabereru no wa kono koko ni kuru toki to ee eeto... ano futari no sensei ga ninshin shita kara watashitachi wa *isei no kata* o yobimashita sono hito *oshieru keiken nain* desu kedo yôchien o *miru* tame ni watashitachi wa shibaraku no aida

P: Un

E: (c) *Aí* sono hito to kekkô shaberu

P: Aa naruhodo nee (PNNND-4)

(E: Então, quando eu posso falar, é quando venho aqui e, como aquelas duas professoras ficaram grávidas, chamamos uma pessoa issei, essa pessoa não tem experiência de ensino, mas para cuidar do pré-primário nós vamos ficar com ela por um tempo...

P: Sim.

E: (c) *Aí* com essa pessoa eu falo relativamente bem. (PNNND-4)

P: Ah, entendo.)

P: Un naruhodo ne.

E: Dakara intânetto mo tsukatta anime to ne gêmu gêmu wa mainichi yatteta

P: Un

E: Kangaete mitara ano futsû no shukudai *yatte* (d) *aí* sanjuppun de owaru, ee yonda kanji wa daitai nijuppun, gêmu o sono sanjuppun yattara daitai rokujukko ijô sono kanji ga dete kuru kara futsû no shukudai yori gêmu no hô ga yoku saisho saisho dake wa muzukashii (PNNND-4)

(E: Por isso, usei também a *internet*, praticava também o anime e *games* todos os dias.

P: Un

E: Pensando bem, vejo que se for para fazer uma tarefa normal leva 30 minutos, logograma tirar lido é em torno de 20 minutos, se jogar *games* por volta de 30 minutos, aparece mais de 60 logogramas, por isso, mais do que uma tarefa comum o *game* é mais... só no começo é difícil.)

4.1.8.1. *Aí* como conjunção explicativa (porque)

(1) E: Naruhodo.

P: Ano *gai gai* gaikokujin no tame *ni* porutogarugo o *sô iu hon to ka* arimasu kedo sore yondara ano watashi ga burajirujin toshite tsukawanai hyôgen bakkari datta ano *polido demais*

P: Un un un

E: *Ne kirei sugiru* ***aí*** manga ni *mainichi no hyôgen* ga deru ***dakara*** manga no *hô ga*. (PNNND-4)

(E: Entendo.

P: Bem, há livros de português para estrangeiros, vi esses livros, mas só tinha expressões que, como brasileiro eu não usaria, *polido demais*

P: sei, sei.

E: *Ne* polido demais, ***aí*** no mangá aparecem várias expressões do dia-a-dia, por isso, o mangá é mais.)

(2) E: Kiti (nome do gato) ee *san ato no san sanbiki* wa mada namae *chicchai* kara mada namae ga nai.

P: Moratte kita no? Saikin

E: Sô moratte *ah não* mi ee uchi no shita ni suterareta dareka suteta kara () ***aí*** watashi ga hirota (PNNND-4)

(E: Kiti, bem, três, os três restantes ainda não têm nomes.

P: Você ganhou? E: Sim, ganhei, ah não mi..., foi deixado embaixo de minha casa/, porque alguém o abandonou, ***aí*** eu adotei.)

4.1.8.2. *Aí* como conjunção consecutiva

O ***aí*** substituiu a conjunção consecutiva *sorekara*:

(1) P: Sorekara nihongo ga jôzu ni natta

E: Sore de jibun mo nihongo de gêmu ga dekiru ka na? tte ***aí*** jibun no uchi de *yarihajimeta* (PNNND-4)

(P: Daí, você começou a falar bem o japonês.

E: Por isso, pensei será que consigo jogar *games* em japonês? ***Aí***, comecei a jogar em casa.)

4.1.8.3. *Aí* como conjunção adversativa

E: Ichinen gurai keikaku o tatete *ai* kekkyoku ima ne demo nihongo tsukau toko o amari nai *shôjiki ittara* amari nai (PNNND-4)

(E: Fiz um plano para mais ou menos dois anos, *ai*, no final das contas, não tenho muita oportunidade de falar em japonês, para ser franco...)

4.1.8.4. *Aí* como retomada do discurso anterior.

P: Issei wa ima kita nihonjin, soretomo daibu mae ni?

E: Ninen gurai ... ichinen ka ninen...

P: A já atarashii uhn...

E: *Aí* mangá ga suki dakara watashi ga nihongo no to porutogarugo no onaji mono o (PNNND-4)

(P: O *issei* é o japonês que veio agora ou aquele que veio bem antes?)

E: Dois anos, (...) um ano, dois anos.

P: Ah, então acabou de chegar.

E: *Aí* como gosta de eu eu faço a mesma coisa em japonês e português.

Nota: a tradução esperada seria: *Aí*, como gosta de mangá, eu, ((omitiu o verbo dar)) a mesma coisa do japonês em português.)

4.1.8.5. *Aí* como Marcador Discursivo (MD), sem função aparente

(1) Dakara iron'na ibento yatte shiteiru. *Sono dôji ni ai* watashitachi mo ireru, hai iron'na koto o oboetai *ne*, de nihongo o benkyô shitai *ne*, manga o benkyô shitai iron'na ibento anô Virada Cultural ni mo watashitachi ibento yatta (PNNND-4)

(Por isso, fazemos vários eventos. Ao mesmo tempo, *ai* a gente também coloca, sim, eles querem aprender várias coisas *ne*, querem estudar o japonês *ne*, querem estudar o mangá, a gente fez um evento na Virada Cultural.)

(2) E: *Ne* suisoku shite *yappari* kono pazuru no *tokekata o ai* dekimashita kara jishin ga...

P: Ah

E: *Agarimashita* a watashi mo dekiru dekiru.

(E: *Ne*, a gente infere, de fato, a resolução deste quebra-cabeça *ai* consegui, por isso, a confiança...)

P: Ah

E: Aumentou, eu também posso, eu também posso.)

4.2. Adequação Lingüística (usos, sociolingüística e pragmática)

4.2.1. Usos e aspectos semânticos (total: 28 inadequações)

Na descrição estruturalista, uma palavra pode ser constituída de diversos traços semânticos, desde os mais prototípicos até os mais culturais, reunindo assim um *continuum* de palavras com traços semânticos muito semelhantes, e, é por esse motivo que recorremos novamente à metalinguagem estruturalista, para poder explorar as nuances semânticas entre palavras de sistemas lingüísticos distintos.

Nem mesmo bons dicionários de língua²⁵³ resolvem questões dessa natureza, por muitas vezes recorrerem a sinônimos, tornando as definições cíclicas, sem conseguir definir sua essência. Do mesmo modo, os dicionários bilíngües não conseguem dar uma resposta somente pela tradução, podendo induzir a erros pelo fato de ser difícil elaborar uma lista exaustiva de usos, dada a infinitude na possibilidades de combinação lexical.

Quanto mais o aprendiz avança no estudo de uma LE, mais as questões semânticas passam a ser o “calcanhar de Aquiles”, uma vez que a necessidade intelectual e o desenvolvimento cognitivo do aprendiz adulto exigirão a transposição de idéias sofisticadas da L1 para a L2, tanto do ponto de vista da construção lingüística como do repertório lingüístico, não obstante os dois sistemas lingüísticos não serem simétricos quanto aos seus respectivos desenvolvimento (de classe morfológica e ou de semântica). Neste tópico os erros têm nuances sutis, por isso, procuramos fazer a tradução de acordo com a intenção do informante no ato da enunciação e colocamos entre parênteses duplos o que realmente significou lingüisticamente. Como podemos

²⁵³ No japonês, deve-se fazer a distinção dos dicionários de língua (*kokugo jiten*) e de logogramas (*kanwa-jiten*), para escrita logográfica; uma vez que o primeiro serve para procurar uma palavra desconhecida, enquanto o segundo é voltado para a escrita e leitura dos logogramas e para sua etimologia.

verificar, as ocorrências desse tipo são numericamente extensas, apresentamos somente algumas.

(1) Watashi 2-kyû yatte mita kedo, *shikkaku deshita* ... (PNNND- 2)

(Eu prestei o nível 2, mas fui **reprovada** ((não possuir condições para assumir algum papel social: por exemplo, de mãe, de esposa, de marido, de pai etc.)))

(2) Watashi wa jitsu wa ano nanijin da nanijin na no ka sore wa *shinrigakuteki* ni ne nanijin na no ka wakaranaku natta (PNNND-3)

(Para falar a verdade, pensei quem sou eu, quem sou eu, do ponto de vista *psicológico* ((do ponto de vista dos *estudos da psicologia*)) não consegui entender quem eu era.)

Nota: a forma correta seria *shinriteki* (psicologicamente).

(3) Hai, hanashi, ano... kaki kotoba toshite yoku tsukawaremasu kedo ano hanashi kotoba toshite sore wa *kobetsu* ni yorimasu (PNNND-3)

(Sim, como linguagem falada, bem, como linguagem escrita é bem usada, mas na linguagem falada, isso depende de *cada caso*. ((*individual*)))

(4) P: OG wa nan'nin gurai desu ka sensei.

E: Daitai ima anô *gutaiteki na kazu* wa wakaranaindesu kedo nanka hachinin gurai (PNNND-3)

(P: Na escola OG, há quantos professores ?

E: Mais ou menos, não tenho números *concretos*, mas deve ser em torno de oito. ((*em números precisos*))

(5) P: F-san wa itsu kara nihongo o benkyô-shihajimeta no desu ka.

E: Un...sô desu ne. Kôkô ninensei no toki ni SG de benkyô shihajimete, ninenkan *de zutto benkyô shite*, soshite ano...daigaku *ryûgaku shiken* no benkyô no *tame ni no sei de yamete shimaimashita*. (PNNND-5)

(P: F (vocativo), desde há quanto tempo estuda japonês?

E: Bem, deixe-me ver. No segundo ano do colégio comecei na escola SG, estudei por dois anos sem parar, e, aí, por causa da **prova de seleção para bolsa no exterior**, tive que parar. ((*vestibular*)))

Nota: a intenção da informante foi falar *nûshi* ou *nyûgaku shiken* que se trata de vestibular.

4.2.1.1. Hesitação na escolha lexical

Há enunciados que comprometem a fluência, por causa da hesitação na escolha da melhor palavra, representados aqui em destaque entre colchetes. As ocorrências (1) e (2) foram decorrentes da falta de domínio da flexão; de (3) a (9) foram de dúvidas na seleção do melhor item lexical: desses, é na ocorrência 7 que aparecem sentidos mutuamente excludentes; a mudança de voz do verbo de passiva para ativa (ocorrência 6) e o emprego de sinônimos (5), (8) e (9), muitas vezes podem ser motivados por semelhança entre as formas ou significantes e, não, propriamente do significado (9) e (11);

Também é possível afirmar que os erros (1) e (2) não são erros específicos de NNs, acontecendo também com os Ns; no entanto, quando isso acontece com NNs, a tendência é ser interpretado como falta de fluência. Por isso é importante que façam parte da nossa descrição e análise, pois afeta nossa avaliação do PNNs.

(1) Jibun tachi no kodomo ni [*manaberu*] [*mana*] *manabasetai* to omotte kochira ni kayowasetaru no desu ne. (PNNND-1)

(Eles mandam seus filhos para **fazer** com que eles **aprendam**.)

(2) De, are [*ko..ko*], *kogun* desu kara nê. (PNNND-1)

(Então, e aquele você **rema**)

(3) G-san wa kocchi kara aruite 7-fun [*gurai*] 10-pun [*teido*] no sunde iru shi. (PNNND-1) (A G mora num lugar que a pé dá **mais ou menos** 7 minutos, **aproximadamente** dez minutos.)

(4) Anô tatoeba [*futsû no gimu kamoku*] [*futsû no kamoku*] toshite ne sore ni shiyô ka na to omoimashite dakara ma sono heikin nan to iu desu ka ne. (PNNND-1)

(Por exemplo, como uma **disciplina obrigatória comum**, **disciplina comum**, por isso, a média, como se fala?)

(5) Sô, moratte *ah não* mi ee uchi no shita ni [*suterareta*] [*dareka suteta kara*] *ái* watashi ga hirotta (PNNND-4)

(Sim, ganhei, ah não mi..., embaixo de minha casa [*foi abandonado*], porque [*alguém abandonou*], eu adotei.)

(6) Daigaku *ryūgaku shiken* no benkyō no [*tame ni*] [*no sei de*] yamete shimaimashita. (PNNND-5) (Para entrar na faculdade parei de estudar **por causa do** vestibular.)

(7) *Ái* saisho wa kantan na gēmu kara muzukashii gēmu ni, gēmu wa ne kanji ga deru ne, oto oto mo ne sono [*saiki*] [*saishin*] [*saikin*] no gēmu (PNNND-4)

(Então, no início fui do jogo mais fácil para o mais difícil, nos jogos aparecem kanji, *ne*.)

(8)P: Nihon ni ittara nani o shitai desu ka?

E: Etto mazu nn nante iu kana watashi wa mô *roku-nana-nenkan* benkyō shiteru kedo mada jubun no kaiwaryoku ni *kanshin não* kanshin janakute *jishin* wa nain desu (PNNND-3)

(P: Se você for ao Japão, o que gostaria de fazer?

E: Bem, em primeiro lugar, como posso dizer? Eu já estudei de seis a sete anos, mas eu não tenho **interesse** na minha capacidade comunicativa, **interesse não**, é **confiança**.)

Nota: O informante corrigiu sozinho o erro de seleção lexical.

(9) Omoshirosa wa ne, nanka toku ni watashitachi wa nihongo nan desu keredomo, sono katei tte iu ka ne hontō ni saisho kara saigo made mo ippen ni *mieru* kara ii na to watashi omotteirun desu ne. (PNNND-1)

(O interessante é que, como posso dizer, principalmente, nós somos da área de japonês, posso chamar de processo, desde o começo até o final, posso ver de uma vez, por isso eu acho que é bom.)

Nota: Os verbos *mieru* e *mirareru* possuem propriedades semânticas distintas: *mieru* é poder enxergar por não ser deficiente visual, enquanto *mirareru* pode ser a forma lingüística de (1) voz passiva ou (2) verbo na forma potencial (poder ver porque não existe nenhum obstáculo), de modo que o contexto será diferente para seu emprego.

4.2.2. Linguagem de tratamento

Dar especial relevo à linguagem de tratamento empregada no âmbito do ensino-aprendizagem de japonês e também às produções orais dos professores não-nativos justifica-se pelo fato de que o domínio das *formas* lingüísticas, até certo

ponto padronizadas, de respeito, modéstia e polidez (*sonkeigo*, *kenjôgo* e *teineigo*, respectivamente) não garante resultados satisfatórios no ato da enunciação entre interlocutores, uma vez que há fatores extralingüísticos envolvidos no uso das mesmas. Observamos que os aprendizes enfrentam, além da dificuldade de memorizar o som e a forma de uma língua tipologicamente distante do português, outras questões, como o conhecimento prévio do funcionamento sóciolinguístico do japonês, por conta da relação social e/ou hierárquica entre os interlocutores, ou porque o locutor vai expressar sua consideração em relação aos sujeitos referentes, não-necessariamente presentes no ato da enunciação, de maneiras diversas²⁵⁴. Além do fato de a linguagem de tratamento no japonês não ser um artifício usado somente para funções hierárquicas, na vertical (*jôge kankei*), mas também na relação horizontal, envolvendo esferas de pertencimento, de acordo com os grupos sociais envolvidos (*uchi-soto kankei*) e por isso, seu uso não é absoluto e sim relativo; na ocorrência (3), se estiver no círculo interno da escola, o professor empregará a expressão de respeito com o seu superior, mas quando aquele se dirige à alguém do círculo externo (pais de alunos, clientes etc.) e vai se referir ao superior, terá de mudar a expressão para a forma de modéstia, uma vez que perante olhos alheios o superior interno passa a ser do círculo interno, ou seja, não se aplica a expressão de respeito.

Por exemplo, na ocorrência (1), vimos que o locutor emprega *o-hikkoshi* (acréscimo de prefixo de polidez: mudança de casa) em relação aos pais dos alunos, em (2), em relação aos trabalhos dos professores-colegas, (*o-shigoto*, prefixo de polidez), sendo que nenhuma dessas pessoas a quem se faz referência no ato da enunciação estava

²⁵⁴ Para a leitura em língua portuguesa, consulte KIKUCHI, W. *Pronomes pessoais e papéis sociais: um estudo da sociedade japonesa sob a ótica da inter-relação língua e cultura*. Dissertação de mestrado, 2003.

presente naquele momento. Esse tipo de linguagem de tratamento é denominado de *bikago*, literalmente “palavras de embelezamento”. O gramático Watanabe Minoru (1983) assinala que tais tipos são usados pelos locutores motivados pela consciência lingüística que está por detrás do uso, da idéia de passar uma boa impressão (fineza e boas maneiras) para com o seu interlocutor, preocupando-se mais com sua auto-imagem do que com a função linguística. Como professor de língua japonesa, é importante esclarecer esses pontos aos alunos, para que a linguagem de tratamento não caia somente na relação dual de hierarquia, congelando o uso da forma, sendo importante saber *quando, por quê e para quê* usar e quais os efeitos de tal uso. Sobre este aspecto, Suzuki (1985) fez um estudo da linguagem de tratamento da comunidade nipo-brasileira e constatou que houve uma aculturação dos nikkeis, de modo que emprega somente a visão absoluta da hierarquia vertical, sendo diferente da norma padrão.

Na ocorrência (3), o entrevistado manteve a forma de respeito (*irasshaimasu* e não *imasu*) porque se referia ao professor hierarquicamente superior, na sua escola. Entretanto, na cultura japonesa, pelo fato de o interlocutor e a pessoa a quem ele se refere serem da mesma escola, e, portanto, do mesmo círculo interno, não se aplica a forma de respeito (*irasshaimasu*), cabendo até mesmo a linguagem de humildade (*orimasu*) ou, no máximo, a de polidez (*imasu*); pois aquele que é superior na hierarquia interna da empresa é um membro daquele círculo para aqueles que estão de fora. Assim, o princípio da linguagem de respeito segue primeiramente o parâmetro do grupo interno *versus* externo e, depois, a hierarquia interna do grupo. Muitos lingüistas entendem que o princípio operante do ponto de vista extralingüístico é a idéia de “pertencer ao grupo”, ou seja, domínios externos e internos (*uchi-soto*) prevalecem

sobre a hierarquia interna do grupo. Kikuchi (1994)²⁵⁵, numa análise bastante sistematizada define dois grandes grupos de fatores que operam no uso da linguagem de tratamento: os sociais e os psicológicos. Como exemplo de fatores sociais, ele cita (1) os tipos de interlocutores que participam do cenário (na conversação); (2) a natureza da situação – formal, informal – ; (3) o tipo de assunto e (4) a relação círculo interno *versus* externo. Ele divide os fatores psicológicos de acordo com a intenção de tratamento, ou seja, a intenção do usuário ao empregar a linguagem de tratamento em: (1) intenção de tratamento padrão/habitual; (2) apreensão do benefício que o locutor sente ao empregar a linguagem; (3) apreensão da intimidade; (4) apreensão de grupo – círculo interno *versus* círculo externo; (5) outras formas específicas de **intenção (grifo nosso)** do usuário em relação ao emprego da linguagem de tratamento. Ademais, ele também menciona fatores de efeitos pragmáticos.

(1) Kekkô irun desu ne, saisho kara no kodomo tachi mo imasu shi, ma tochû de ne daigaku no benkyô ni naru to chotto gakkô kaetari, ma ***o-hikkoshi*** shitari to iu koto mo arimasu kedo mo, hotondo *chicchai* koro kara zutto benkyô shiteiru kodomo tachi mo imasu ne. (PNNND-1)

(Há muitos relativamente. Há crianças que começaram desde o começo, bem tem também algumas que mudam de escola por causa dos estudos da faculdade, bem, outras porque *se mudam*, mas a maioria vem estudando desde pequenininho.)

(2) Reigi da to ka, *sore* mattaku chigau kara ne Burajiru ni are ni shitara, ma Boku no omotta yori min'na sore kyômi o motte, mo chanto 5-ji made ***o-shigoto*** o shita no ni, 5-ji kara 7-ji han made nokotte *kurete*, *sore anô* deteirun desu ne, nihongo no jugyô ni. (PNNND-1)

(A etiqueta, por exemplo, é porque é muito diferente, bem, mais do que eu pensei, todos têm interesse nisso, apesar de terem ***trabalhado*** direitinho até as cinco horas, permanecem na escola entre cinco e sete e participam da aula de japonês.)

²⁵⁵ *Keigo* (Linguagem de Tratamento), Kadokawa shoten, 1994.

(3) P: AF sensei mada irasshaimasu?

E: Ee *irasshaimasu* desu (PNNND-3)

(P: O/A professor/a ainda *está* lá na escola?

E: Sim, ainda *está*.)

4.2.3. Registro lingüístico

Pretti (1982) classifica os níveis de fala (ou registros) em *formal*, *comum* e *coloquial*. Em (1), apesar de a pesquisadora ter mantido a linguagem formal durante o tempo todo, o entrevistado não conseguiu responder na forma de polidez.

Alguns casos de marcas coloquiais observadas nos enunciados podem vir da linguagem infantil, com emprego da forma contraída e adaptações fonéticas de *chiisai* em *chicchai*, observadas em discurso de crianças. E no caso (2) de *yappa*, por ser um registro coloquial não é apropriado para a situação de entrevista.

(1) E: Nikkei shinbun iron'na *propaganda* iron'na toko de yatteru *seito ga fueru* tame ni .

P: Mi ni itte mo ii desu ka?

E: *Aa ii yo*. (PNNND-4)

(P: Posso ir ver?

E: *Tudo bem*.)

(2) E: Dakara ano gêmu ni *yappa* gêmu wa suki na mono de

P: Sô desu ne (PNNND-4)

(E: Por isso, no *game*; **não tem jeito** eu adoro *game*.)

P: É *ne*.)

4.2.4. Estratégias Comunicativas de LE

O conceito de *competência comunicativa* inicialmente proposto por Hymes (1971) sofreu desdobramentos na lingüística aplicada a ponto de alguns pesquisadores reverem o conceito de *competência comunicativa* no âmbito da aprendizagem de

línguas, traçando parâmetros cada vez mais hierarquizados em situação real de comunicação. Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa integra três competências, a saber: gramatical, sociolingüística e estratégica, sendo que nesta última cabem as tentativas de compensação que o falante emprega para não interromper a comunicação, chamadas de Estratégias Comunicativas. Larsen-Freeman (1981) propõe uma divisão mais lingüística, incluindo as formas lingüísticas, a pragmática, a função lingüística, o conteúdo proposicional (o significado do contexto da frase) e os modelos de interação, ou seja, como os interlocutores estabelecem a comunicação. No âmbito estrito da pragmática, Austin propõe a teoria dos Atos de Fala (1962)²⁵⁶, por intermédio da qual explica como certas proposições interferiam nos atos sociais, uma vez que as formas lingüísticas determinavam ações a serem praticadas pelos interlocutores. Em 1983, Canale estabeleceu uma nova classificação da competência comunicativa: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Bachman e Palmer (1985:41) inseriram, na descrição da competência gramatical, dois níveis macros: a competência estrutural e a competência pragmática e quatro níveis micros: gramática, discurso, Atos de Fala e competência sociolingüística.

Todas essas reformulações a respeito da competência lingüística trazem contribuições importantes para o que chamamos de competência comunicativa. Em termos sociolingüísticos e pragmáticos, o processo ocorre simultaneamente, já que o aprendiz tem de memorizar as *formas* lingüísticas ao mesmo tempo que precisam definir as relações sociais e os valores extralingüísticos envolvidos no ato de comunicação da língua-alvo. Os atos de fala que são marcadamente funcionais no âmbito da sala de aula, podem ser entendidos como a apresentação das sentenças-padrão

²⁵⁶ Austin, J.K. *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

de alta estabilidade, em que determinadas formas de dizer geram atos ou sensações nos interlocutores.

Considere-se que uma das dificuldades do japonês, segundo os aprendizes de LE, é a memorização das diversas *formas* padronizadas, já que o japonês sendo uma língua bastante dependente do contexto exige constantes ajustes na *forma* lingüística, por exemplo, a linguagem de tratamento acompanha o interlocutor, as relações sociais refletem na seleção lexical. Assim, para dizer a palavra “comer”, na ordem mencionada, há: *meshiagaru*, *itadaku* e *taberu*, sendo que todos esses podem vir com a marca de polidez para com o interlocutor, *masu*, ou seja, *meshiagarimasu*, *itadakimasu* e *tabemasu*; o que demanda do aluno não só a memorização das *formas* lingüísticas, mas também a presença de espírito de sempre levar em conta os papéis sociais dos interlocutores.

Ressaltamos a importância do ensino das formas padronizadas, no sentido de haver maior conscientização por parte dos professores na apresentação desses tópicos e na condução da prática oral, uma vez que aumenta a capacidade comunicativa e os efeitos da sensação de realização pode beneficiar aspectos motivacionais dos alunos.

4.2.4.1. Evitamento

(1) o informante evita temas e/ou tópicos que não sejam fáceis de conduzir;

Mô::tabun sore ichiban ano::**age**::.pointo to omou desu keredomo. (PNNND-1)

(Já, certamente, eu acho que é são os pontos que ((**quero levantar**))... isso é o mais.)

Nota: O informante começa a falar, mas não conclui.

(2) A sore wa *kangaete hairitai hairitai* demo ima tokoro wa ne:: **chotto atarashii** gogo gakkô to ano OG de min'na *sensei futari de san'nin de yatteiru futari wa ninshin shita shi* (PNNND-4)

(Ah, pensei isso, quero entrar, quero entrar ((na universidade)) mas há agora, à tarde, uma nova escola ((abri)) e na OG, ao todo somos três, mas duas ficaram grávidas.)

Nota: Os evitamentos podem vir precedidos de alguma mudança na fonética, pela pausa mais longa ou pelo emprego de preenchedores de espaço, uma vez que há interrupção da fala.

4.2.4.2. Paráfrase:

Na falta de um termo preciso, muitas vezes, o usuário recorre a expressões similares ou tenta substituir por uma outra palavra.

(1) Kochira ni ne dôshite oya ga ne kochira ne kayowashite iru ka tte ittara mazu kochira wa (a) **ichinichijû no benkyô** ga ((eliminação do verbo)) hotondo achikochi hataraitete. (PNNND-1)

(Para cá, bem, para dizer o porquê, para cá, **ne**, que os pais mandam os filhos para cá, é **o estudo do dia inteiro** ((eliminação do verbo)) a maioria trabalha em vários lugares.)

Nota: perido integral é *zen'nissei*.

(2) Watashi tachi yahari girigiri no (b) **are ne::** kariyuramu de nakanaka dekinai n desu yo ne, dakara chanto yoyû no motta (c) **naiyô ano::** kariyuramu o tatete yatte mitan desu ne ichinen ni. (PNNND-1)

(Como era de se esperar, a gente não podia trabalhar com um **conteúdo** **currículo** muito apertado, em um ano experimentamos fazer um conteúdo programático com certa folga.)

Nota: *Kariyuramu* é de origem estrangeira e por ser termo técnico da área de ensino de japonês e não é tao familiarizado por professores em início de carreira. Em diversas passagens, observou-se a substituição de um termo por outro termo similar, quando o informante não se lembrava do termo exato, empregando a palavra *naiyô* (**conteúdo**), para compensar a sua falta.

(3) Amari dekinai ko mo dekiru yô na naiyô, yoku dekiru ko mo mâ **daijôbu** na naiyô o tsukutte, sono kurasu o isshe ni shite sore mâ kariyuramu o tatenasohitan desu ne. (PNNND-1)

(Para quem não domina bem o japonês, um conteúdo que possam acompanhar; para aqueles que sabem a língua, fizemos um conteúdo **que vai bem sem problemas**, a gente une essas classes, por isso reformulamos o currículo.)

Nota: Não se pode inferir em que sentido o *daijôbu* foi empregado, provavelmente como “que seja um currículo **que também os satisfaça**”, em substituição à *manzoku dekiru* “satisfatório”, ou “que lhes satisfaça”.

(4) E: Ano S (nome do curso) no ano koro no S wa sugoku yokatta

P: A sô desu ka

E: Sugokatta anô *indústria* kara **okane uketeta** kara (PNNND-4)

(E: Aquele S (nome do curso), naquela época S era muito bom.

P: É mesmo?

E: Era muito bom, eles **aceitavam dinheiro** da indústria.)

Nota: o termo apropriado seria *kôfukin*, **recebiam subsídio**.

4.2.4.3. Formas de junção de palavras – caráter aglutinante do japonês

(1) Erros de formação no sintagma

A língua japonesa permite a exclusão da partícula **no** para formar palavras compostas, sem alterar-lhes a estrutura mórfica, o que se configura em um tipo de composição baseado nos princípios dos compostos logográficos chineses (*kango*). Um recurso para adquirir maior fluência e dar caráter formal à língua é eliminar a partícula de caso genitivo **no** e transformar o vocábulo em um sintagma nominal composto. Por não possuir um parâmetro, continuavam usando o termo longo e mediado por **no**, mas o comum seria **porutogarugoban** e **supeingoban**. No português, o artifício usado é a conversão de uma classe a outra, por exemplo, a expressão *língua portuguesa* poderá ser somente *portuguesa* em adjetivo, ou seja, resultando em *versão portuguesa* e, não, em *versão em língua portuguesa*, como ficria em japonês, se fôssemos fazer uma analogia, sem perder morfologia inicial das palavras. Na tradução mantivemos o sentido literal.

(1) Erros de composição de sintagmas

Porutogarugo no ban ga arimasu. *Supeingo no ban* mo sude ni arimasu. (PNNND-6)
(Há a **versão** em língua portuguesa. Já há também a **versão** em língua espanhola.)

(2) Uso da tradução da construção metafórica de L1

E: Toku ni gêmu ne kodomo no koro kara Nihon no gêmu ga daisuki

P: Aa

E: Ne, jûissai gurai no koro kara

P: Ah, jâ

E: Mô gêmu ga *daisuki*

P: Hajimeta no jûhassai dakedo mô jûissai kara mô kontakuto ga.

E: **Zutto junbi ga** (risos) sono **junbi o** (PNNND-4)

P: Aa naruhodo .

(E: Principalmente games, **ne**, eu adoro! que os games japoneses desde criança.

P: Ah sim.

E: *Ne*, desde uns onze anos

P: Ah, então

E: Já adorava games

P: Comecei com dezoito anos, mas desde os onze anos já tinha contato ((com o japonês)).

E: **Desde lá os preparativos** (risos) esses **preparativos** (PNNND-4)

P: Entendo.)

Nota: Tradução literal da expressão do português “já vir preparando” para remeter a um começo remoto, quando uma pessoa teve contato com algum estudo desde muito cedo. Não há como reproduzir essa idéia em japonês, fazendo a tradução literal.

4.2.5. Emprego lexical da L1

(1) Hitori dato ne min'na **orientação de estudo** no jikan ga arun desu yo ne...dakara ma sono jikan ni watashi tachi no *kenkyûshitsu* ni kite kurete... (PNNND-1)

(Se for uma pessoa só, todos têm um horário de **orientação de estudo ne**...por isso, nessa hora, vêm à nossa sala de pesquisa...)

(2) Don'na oshiekata ga seito san ni ii to omoimasu ka.

E: yappari watashi, kono gakkô de hajimete...sss.. mada ne nanka **iniciante**? Nan to iu?
(PNNND- 2)

(P: Que tipo de abordagem de ensino acredita que seja boa para os alunos?

E: Bem, na verdade, eu comecei nessa escola, comecei...sss...ainda, **ne, iniciante**, como se fala?)

(3) Watashitachi ne anô gakkî tte iu ka ne? *Trimestre* to wakarete irun desu keredomo mittsu arun desu ne. *Primeiro trimestre, segundo trimestre, terceiro trimestre* nan desu keredomo. Hai, kaku *trimestre* ni sono chûkan tesuto to kimatsu tesuto tte iu ka ne? Mâ anô ôkii tesuto ga arun desu ne. (PNNND-1)

(*Nós, como se fala, gakkî?* Está dividido em *trimestre* e há três. Ou seja, é *primeiro trimestre, segundo trimestre, terceiro trimestre*. Sim há provas intermediárias a cada trimestre e ao final do semestre? Bem, há provas grandes.)

(4) P: Un tatoeba S-san ga hajimete mita no wa nan desu ka? Manga anime de

E: Un namae wa ima wakanain dakedo *drácula* no koto de (PNNND-3)

P: A sô desu ka?

(P: Por exemplo, o que você S, viu pela primeira vez? Mangá ou em anime.

E: Bem, não me lembro do nome agora, era algo de *drácula*

P: É mesmo?)

4.2.6. Pedidos de ajuda

Dar especial atenção aos tipos de estratégias empregadas pelos alunos quando estão em dificuldades é uma tarefa que requer observação e conscientização por parte do professor.

(1) P: Don'na taipu no doriru?

E: Ah sô ne, mâ saisho wa itsumo ano:: *watashi namae o shiranai kedo:: are nan to iu no deshô.* (PNNND- 2)

E2: Tensu to ka.

E1: *Sô, tensu to ka.*

(E: Ah, é, no começo eu sempre... **eu não sei o nome, como se fala aquilo?** (PNNND- 2)

E2: **Tempo**, por exemplo?

E1: Sim, tempo, por exemplo.)

(2) E: Gasusei ga dondon nihongo de kangaete *tsûyaku shinaide* motto raku da to omou, nihongo to porutogarugo wa betsu betsu ni shite.. moshi itsumo atama no naka de *tsûyaku? Tsûyaku?* ((**pesquisador não esboça nenhum sinal**)) shitara shizen ni naranai to omou. (PNNND- 2)

(Os alunos vão pensando cada vez mais em japonês, não fazem interpretação, eu acho mais tranquilo, separam o japonês do português, sem ficar o tempo todo fazendo a **interpretação** na cabeça? **Interpretação?** ((pesquisador não esboça nenhum sinal)) se fizer, não ficará natural.)

4.2.7. Empregos de estratégias extralingüísticas

Embora não estivessem no escopo de nossa pesquisa, não podemos deixar de assinalar as principais estratégias comunicativas extralingüísticas observadas:

- (1) gestos e mudanças de fisionomia;
- (2) uso das mãos para apontar objetos e buscar materiais reais disponíveis;
- (3) marcas suprasegmentais, com entonação da marca pessoal na L1;

4.2.8. Transferências pragmáticas

(1) Afirmação

(1-1) P: Mite sô já futatsu issho ni aru kara sore ga ii benkyô hôhô nan desu ka?

E: **Hã hã hã** (PNNND-4)

(P: Então, como une duas coisas, isso se torna uma forma de estudo, é isso?)

E: **Hã hã hã**)

Nota: Para um japonês, pode transmitir rudeza e até arrogância, dependendo do caso.

(1-2) P - Seito fuemashita?

E: **Sô sô**, ima no kotoshi hajimeta jûnin iru ima no tokoro jûnin (PNNND-4)

(P – Aumentaram os alunos?)

E: **Sim, sim**, agora, este ano, começamos com dez alunos, por enquanto.)

Nota: Para um japonês, dependendo do seu interlocutor, a expressão **sô sô** pode passar arrogância e pouca consideração.

(2) Negação

(2-1) P: Nôryoku shiken zettai ukete kudasai ne ima sankyû de tomattan desu ka?

E: **Não**, nikyû de (PNNND-4)

(P: Não deixe de prestar o Exame de Proficiência, você parou no nível 3?)

E: **Não**, parei no 2.)

Nota: Observamos uma alta taxa de emprego de *não* como marcador de negação, no início dos enunciados dos NNs, fato que nem sempre costuma ser comum aos discursos dos japoneses. Por exemplo, no japonês, quando a pergunta é dirigida na forma negativa e a resposta é também negativa, costuma-se afirmar. Por exemplo: *gakkô e ikanai?* (Não vai à escola?), *hai, gakkô e ikanai* (Sim, não vou à escola).

(3) Interjeição

(3-1) P: Don'na oshiekata ga ii oshiekata da to omoimasu ka?

E: Ah

P: (risos)

E: *Ai ai ai* iroiro aru ne, ichiban ii oshiekata aru ka na? (PNNND-4) P: (risos)

(P: Que tipo de abordagem acredita ser melhor para ensinar o aluno?)

E: Ah

E: *Ai ai ai*, tem várias, não é mesmo?

Será que tem a melhor forma?)

(3-2) P: Oto mo sono *kana* to no hatsuon sono kanji no yomikata to ka *ih* zenbu ippen ni *ano ne* rensû ni naru (PNNND-4)

(O som também, a escrita *kana* e a pronúncia, leitura de *kanji*, por exemplo, *ih*, tudo de uma vez, acaba sendo um treino.)

(4) Pedido de desculpas

Há grande diferença entre o português e o japonês em relação aos Atos de Fala para pedir desculpas. No japonês, tais expressões são em tal número que há graus diferentes de acordo com a gravidade da questão, tendo os atos de fala funções comunicativas diferentes. Assim sendo, as que são proferidas frequentemente, no dia-a-dia, não possuem o mesmo efeito pragmático que o pedido de desculpas do português, desencadeando naturalmente reações distintas nos interlocutores. No caso do japonês, o pedido de desculpas *sumimasen*, por exemplo, não quer dizer necessariamente a “assunção de uma culpa”, mas de “manifestação de consideração

para com a pessoa à qual causou incômodo” e, no caso brasileiro, pedir desculpas, muitas vezes, requer reparação do erro ou danos causados. Para o japonês, em situações do dia-a-dia, a palavra *sumimasen* tem uma função primordial na condução de uma boa comunicação, de modo que sem o seu uso não poderá haver uma boa relação inter-pessoal, como também, por tratar-se de uma expressão multifuncional, pode ser usada freqüentemente.

Veremos a seguir dois casos de sucesso e fracasso na comunicação, que ocorreram durante as nossas entrevistas. Em (1), devido à resposta ambígua do informante, o interlocutor pede uma confirmação. Ao perceber que se enganou, o informante rapidamente assume o erro e nega novamente a informação equivocada, no enunciado seguinte, mas não diz *sumimasen*, uma vez que esse ato para o brasileiro pode configurar um pedido de desculpas; para o japonês, no entanto, isso pode significar a apresentação de “justificativas”. Em (2), há uma transferência positiva: apesar de a entrevista em japonês ter corrido muito bem e o informante ter respondido tudo com fluência, quase sem cometer erros, no final, ao agradecer a participação, pede desculpas pelo seu “japonês não tão fluente”, usando uma expressão de modéstia.

(1) P: Erabenain desu yo ne, ja min'na doitsu go mo hisshu kamoku nan desu ne...

E: Iie, doitsu chigaimasu, machigaemashita. Ah...Doitsugo mo arimasen. (PNNND-1)

(P: Não dá para escolher, então, para todos, a língua alemã é disciplina obrigatória? (ao reformular a pergunta)

E: Não, alemão é diferente. **Errei**. Não tem alemão.)

(2) P: Kyô wa intabyû, hontô ni arigatô gozaimashita.

E: Iie dô itashimashite

P: Hontô ni nagai jikan

E: **Heta na nihongo de sumimasen** (PNNND-3)

P: Iie, tondemo nai desu.

(P: Muito obrigada pela entrevista de hoje.

E: Não há de que.

P: Muito grata, por tanto tempo

E: **Desculpe-me pelo japonês ruim.** (PNNND-3)

P: Imagine só, que isso!)

4.2.9. Code-switching (doravante, CS)

Quando o CS é um recurso didático, empregado conscientemente e com critério o processo de ensino e aprendizagem pode ser beneficiado. Justifica-se, desde que não haja exageros ou hábitos inconscientes, uma vez que recorrer às duas línguas seja cômodo para o professor bilíngüe, mas não tão benéfico ao aluno que precise de *input* na LE. É importante, portanto, do ponto de vista didático, que o professor controle o vocabulário, empregando conscientemente o método dedutivo, de modo a ser um coadjuvante, um facilitador, que ajude os aprendizes a começar a pensar na língua-alvo. A dedução deve ser alcançada pelos próprios alunos, limitando-se o professor a fazer a seleção criteriosa de estruturas e vocabulário.

Nos casos assinalados abaixo em (1) e (2-a) e (3), o CS ocorreu para reforçar uma idéia que já estava expressa na língua-alvo, nesse caso, fazendo tradução; no entanto, para efeitos didáticos, perdeu-se a chance de aumentar a exposição do aluno à língua-lavo em benefício do mesmo. Em (2-b), o professor parece ter recorrido ao CS para compensar a falta de vocabulário na L2. Somente em (7-a) houve uma inserção de subordinação, mas foi na língua dominante. No trecho (4), a inserção do comentário, aparentemente independente do tópico em questão, parece estar ligada à espontaneidade do locutor, já que foi um comentário pessoal acerca do assunto.

Nos trechos (5-a), (5-b), (7-a) e (7-b), o CS pode ser considerado como a expressão da emoção, uma vez que o informante relata uma experiência positiva. Em (6), a mudança parece ser motivada pela espontaneidade.

(1) Demo ima wa un nanka mada hyakupâsento *jishin ga waite kita* to iu koto dewa naku te demo mô nante iu ka na aa mô nanka *jibun ga nani o shiteru ka to daitai wakatteru* ***começa a ter noção do que está fazendo.*** (PNNND-3)

(Mas, agora não quero dizer que consegui atingir 100% de confiança, mas como posso dizer? Ah:::, o que eu faço ou eu sei mais ou menos o que eu estou fazendo, ***começa a ter noção do que está fazendo***)

(2) Kondo wa mô sukoshi mâ chûshôteki na mono, kono yô na katachi de...Demo kore dake dewa yappari *genkai ga aru node.* (2-a) ***Tem limite ne para fazer daquele jeito.*** Kondo wa motto chûshôteki na mono, tatoeba kazoeru toki, kazoeru koto wa gutaiteki na mono dewa arimasen. Mata, ue shita sono *kono tokoro* o shimeshitai to ka... Sono toki wa mae no tatoeba (2-b) ***uma linha de referência...*** kore ni taishite ten o tsukete, ue... o tsumari kô iu chûshoteki na koto o arawasu tame ni... (PNNND-6)

(Agora vamos fazer algo mais abstrato, desse jeito assim, mas, só com isso há limitação, por isso. (2-a) ***Tem limite ne para fazer daquele jeito.*** Agora coisas mais abstratas, por exemplo, quando vai contar, contar não é um ato concreto. Outra coisa, em cima, embaixo, quando se quer indicar este lugar, por exemplo. Nesse caso, na frente, por exemplo, (2-b) ***uma linha de referência...*** em relação a este, coloca-se um ponto, em cima... ou seja, para você representar essas coisas abstratas.)

(3) (..) *kyôshi wa sore o sasaemasu.* (3) ***O professor dá apoio, o aluno tem responsabilidade...*** (PNNND-6)

((..) o professor apoia isso. (3) ***O professor dá apoio, o aluno tem responsabilidade...***)

(4) Koko ni nanika kakimasu... tatoeba... mado kara keshiki o miru kanji no gakushû wa omoshiroi, (4) ***suspeito ne, mas tudo bem*** ((comentário fora do tópico)), hai, kore o anô ireru to handan shite kureru ne, koko ni deta kotoba wa (...) (PNNND-6)

(Escreve-se algo aqui... por exemplo... vejo uma paisagem pela janela; o estudo do kanji é divertido, (4) ***suspeito ne, mas tudo bem*** (comentário fora do tópico), sim, coloca-se isso, sim, se você coloca os aprendizes irão entender, a palavra que saiu aqui (...))

(5) (5-a) *A sensei tinha que ter visto* ano seinen kenshû no hi ni totemo yokatta watashi ga ano dekita chanto (5-b) *sabe aquele dia tipo tá inspirado de* sugoku yoku dekimashita (PNNND-4)

((5-a) *A sensei tinha que ter visto* no dia do Seminário de Jovens Professores, foi muito bom, eu consegui fazer muito bem (5-b) *sabe aquele dia tipo tá inspirado de* fiz muito bem.)

(6)P: Sore wa kôkô purasu nan'nen to ka dô iu fû ni benkyô surun desu ka?

E: Anô

P: Kôkô to kankei nashi?

E: Kankei nai (6) *eu fiz era colegial* yoru ne futsû no (PNNND-4)

(P: Isso seria colegial, mais alguns anos, por exemplo, como você estuda?)

E: Bem...

P: Não tem nada a ver com o colegial?

E: Não tem, (6) *eu fiz era colegial* noite *ne* comum.)

(7)E: Dakedo benkyô tsuzuketai mada benkyô tsuzuketai (7-a) *porque gostou do método*

P: Unn

E: (7-b) *Foi bem assim* pittari

P: Unn

E: *Então* futari de sono iron'na kenkyû shite ima kono *curso* o tsukutta

P: Naruhodo nee sore wa ii koto ne honto ni

E: Dakara tanoshii no wa ichiban tanoshii no wa sono keeka o miru *né* kinô mô mita watashi no seito ga ee jû jû juhassai no seito ga ee kodomo no Nihon no ne ima gakko ni iru hassai ka kyuusai no Nihon no ko ga iru de kono juuhassai no seito ga sono ko to hanashita.

P: Aa

E: (7-d) *De, ah sensei falei japonês com a menininha lá, consegui conversar com ela e a gente fica emocionada, fica muito feliz.*

P: Aa, nihongo ga hanasetara ureshii desu yo ne.

E: (7-e) *Acho que sim, melhor assim.* (PNNND-4)

(E: Mas, quer continuar a estudar, ainda quer continuar a estudar (7-a) *porque gostou do método*

P: Sim

E: (7-b) *Foi bem assim* no ponto certo.

P: Sim

E: *Então* em dupla fiz várias pesquisas e agora fiz esse *curso*.

P: Entendo, isso realmente é uma coisa muito boa.

E: Por isso, o legal é ver os resultados, *né* ontem também vi, o meu aluno, que tem 18 anos; uma criança, a criança do Japão, que vem agora à escola, tem mais ou menos oito ou nove anos, então, esse aluno de 18 anos conversou com essa criança.

P: Aa

E: (7-d) *De, ah sensei falei japonês com a menininha lá, consegui conversar com ela e a gente fica emocionado, fica muito feliz.*

P: ah, conseguiu falar em japonês, isso deve dar uma satisfação, não é?

E: (7-e) *Acho que sim, melhor assim.*

4.2.9.1. CS como recurso retórico em ambiente de ensino

Nos casos abaixo, CS parece ter ocorrido conscientemente para destacar as idéias-chave, como também o termo importante.

(1) *Estudo autônomo* to iu koto wa minasan jiritsu to iu kotoba kanji de kakuto futatsu arimasu ne. (PNNND-6)

(*Estudo autônomo* quer dizer, vocês, ao escrever o logograma referente à palavra *jiritsu* (autônomo) há duas formas de grafia, não é?)

(2) Ichiban kazu no ôi, kyûwari to iwaremasu, **cerca de 90% ne**. Chûgoku dewa aoi wa anô **é a cor da pureza** to iu no wa mukashi no kakikata wa kô iu kakikata deshita. (PNNND-6)

(É o mais numeroso, dizem que são em torno de 90%. Na China, o azul **é a cor da pureza**, ou seja, antigamente, escrevia-se assim.)

(3) Soshite kô iu kangaekata dewa Nihon de mata sekai de iroiro na tokoro de sô iu kyôkasho o ee tsukuru tame mata oshieru tame ni ano goi no hindo ee **frequência de utilização de palavras** mata kanji no hindo no kenkyû o sarete kono hitotsu ima o shôkai shimasu. **Aqui é uma pesquisa sobre frequência de uso de kanji**. Kore wa anô 1993 no Asahi shinbun no ichinenkan asa to yoru no zenbu matomete dono gurai no moji ga arimasu ka sore o shirabeta kenkyû desu. (PNNND-6)

(E, esta é a forma de pensar, no Japão e também em todo o lugar do mundo; para fazer um livro didático assim, a frequência na utilização de palavras **frequência de utilização de palavras** ou vou apresentar agora uma das pesquisas sobre a frequência de uso do kanji. **Aqui está uma pesquisa sobre a frequência de uso do kanji**. Esse aqui é uma pesquisa que examinou quantas palavras apareciam em um ano de Jornal Asahi, juntando as edições vespertina e noturna.)

(4) Ima no kore o miruto juppâsento shimete imasu. **Só essas letras compõem 10% do total**. (PNNND-6)

(Agora, vendo isso aqui, ocupa cerca de 10%. **Só essas letras compõem 10% do total**.)

4.2.9.2. Code-switching e Teacher Talk

Teacher Talk é o falar controlado do professor que leva em consideração o estágio lingüístico do aluno. Richard & Lockheart (1994), por exemplo, listam alguns

cuidados que o professor dev tomar ao se dirigir à aula de LE: colocar pausas na fala, falar devagar, mudar a entonação, a prosódia, mudar o vocabulário, a gramática, o discurso.

Há crenças generalizadas entre professores Ns monolíngües de que conduzir as aulas de japonês por intermédio da língua de mediação (português) ajuda a dar aulas melhores. Crenças que são duplamente reforçadas por parte de NNs que também acreditam ser a língua de mediação um diferencial em relação aos nativos monolíngües. Acreditamos que tais crenças não procedam uma vez que há sempre um ponto de equilíbrio para o ensino e aprendizagem de LE, de modo que é importante fazer explicações estritamente gramaticais na língua do aluno, já que requer abstração da língua ou de questões culturais para entender o contexto de produção, mas igualmente importante o professor estar preparado linguisticamente para que possa oferecer à classe dados lingüísticos relevantes para o tópico da aula, pois muitas vezes em se tratando de LE, o professor é o único referencial lingüístico.

(1) *Kono wa oishii mizu de nan'no kegare mo arimasen. Hareru... sora ni wa hitotsu mo amagumo ga nai desu ne. Tá bonitinho o céu. Kono sei wa kome no tsubu desu. Não tem nenhuma pedrinha no meio. Mitsu tomo yomikata wa...* (PNNND-6)

(Esta aqui é uma água saborosa e não há nenhuma impureza. Ensolarar-se... no céu não há nenhuma nuvem carregada, não é? *Tá bonitinho o céu*. Este kanji de *sei* significa o grão do arroz. *Não tem nenhuma pedrinha no meio*. Os três têm as leituras...)

4.2.10. Preenchedores de pausas e/ou hesitações: domínio das variedades lingüísticas

Os preenchedores de pausas (PPs) não foram propriamente objeto de nossa pesquisa, listamos alguns dado o elevado número de ocorrências. O informante PNNND-1, que morou no Japão por cerca de um ano, foi o que mais empregou diferentes tipos de PPs. No entanto, o informante PNNND-6, que possui mais de três anos e meio de vivência no Japão, não os empregou tanto. Há também o caso de PNNND-3, que emprega muito mais PPs do que PNNND-6, ainda que variedade foi inferior ao de PNNND-1. O uso de PPs são importantes para atenuar o discurso ou quando há intenções para o seu uso, mas em se tratando de situação de ensino, não se pode configurar num expediente freqüente para alongar o discurso ou substituir palavras que faltam no discurso.

(1) **Ano::** chanto **ne::**? Nihon no kyôiku o uketa hito ga **ano::** hoshii desu **ne::**...Nazeka to ittara **yahari**, **sono::** **ma::** keiken mo chigaimasu shi **ne::**, gakushû watashi tachi otona ni natte benkyô hajimeta shi. Ato wa nikkei no kata mo chicchai toki kara katei no naka de benkyô shita keredomo, chanto burajiru no **nante iun desu ka ne::** jijô toka **ne::**? Sô iu no o yoku **ne::**? Wakarimasu shi:: ato, **yahari ano::** watashi kochira ni kuru mae chotto A (nome do lugar onde trabalhou) ni:: A **tte iu ka mo::** kochira kara 60 kiro hanarete iru machi nandesu keredomo...Mukô ni wa **yahari** sô iu chanto baransu torete **ne::** Burajiru jin ga ite, ni **ano::** nissei no kata mo ite, sore kara nihonjin futari itan desu **ne**. Sorede **yahari** Nihon no atarashii kotoba da toka, sore kara toku ni watashi tachi ga yoku **ma::ano::** kangaeru no wa **ma::nante iu no desu ka nee::** Gyouji...**ne::**? Nihon de wa dô iu fû ni sore **ne**? **Ano::** sageteru no ka? Tatoeba **ne::**? Aruiwa, **sono::ano::ma iroiro yahari**...Nihon de (...) **nante iu no desu ka ne::**? Sono kyôiku **ne**? Nihon de sono kyôiku ne Nihon de ukete nai to wakarani koto nan desu **ne::**? Sore monosugoku ima no tokoro wa **ano::** hoshii nâ to omotte imasu **ne**... (PNNND-1)

(**Bem::** direitinho **ne::**? A pessoa que recebeu a educação no Japão **bem::** queria **ne::**... porque **como era de se esperar**, **bem::então::** a experiência é outra, além disso, **ne::**, aprendi, nós começamos a aprender (o japonês) depois de adultos. Como também os nikkeis estudaram nas suas casas desde pequenos, fez direitinho no Brasil

Como posso dizer? **ne::** asinformações gerais do Japão, sabe essas coisas, **ne::**? Essas coisas bem **ne::**? Entende bem, além disso, mais, **como era de se esperar**, **bem::** eu antes de eu vir para cá em A (nome do lugar onde trabalhou):: em A **como posso dizer**, **jâ::** é uma cidade que fica, daqui dá uns 60 km de distância... Lá **como era de se esperar**, essas coisas, direitinho, havia um equilíbrio, **ne::** tinha um brasileiro, **bem::** uma pessoa *nissei*, além disso, duas japonesas nativas, **ne**. Por isso, **como era de se esperar** palavras novas do Japão, principalmente, o que nós **bem::eh...::** pensamos **bem::como posso dizer nee::** Etiqueta...**ne::**? Como se ensina isso no Japão **ne**? **Bem::** como se faz, sabe? Por exemplo, **ne::**? Ou, **bem, ::então, ::sabe essas coisas, como era de se esperar...no Japão (...) como se fala? ne::** educação **ne**? Quem não recebeu educação no Japão não sabe bem **ne::**? Isso agora é o que eu **bem::** sinto falta, **ne...**)

(**Total:** 7 variedades: *ano, ne, yahari, sono, ma, nante iun desu ka, ma iroiro*)

(2) To iu no wa anô Nihon wa **nante iu ka na e::** *shûdan kôdô o omonjiteru* deshô.

(...) demo burajiru dewa **ano:: nan te iu ka na::***kojin o omonjiterun* desu ne.

(PNNND-3) (Ou seja, o Japão **como posso dizer?** Bem... valoriza o comportamento em grupo, mas no Brasil, **bem.. como posso dizer?** Valoriza mais a individualidade, não é?)

(**Total:** 3 variedades: *nante iu ka na, e::, ano::*)

Considerações sobre Professores Não-nativos não-descendents (PNNNDs)

As hipóteses iniciais de que os informantes NNNDs, por terem estudado japonês como LE, apresentariam mais erros de natureza ILs foram confirmadas.

Do ponto de vista gramatical e no nível morfológico, foram observados erros de falta de precisão no uso de partículas; erros caracteristicamente pré-sistemáticos na divisão estabelecidas por Corder, como a não-aplicação correta do emprego das partículas; erros de não-assimilação de estruturas frasais, conhecidas comumente como *bunkei* na área de ensino, foram frequentemente observadas (formas de combinação lexical e gramatical).

Do ponto de vista morfossintático, os erros característicos de relação sintagmática foram observados e mereceram atenção os erros dessa natureza que realçam a falta de proficiência, comprometendo a credibilidade do professor. Há alguns erros elementares que podem ser perceptíveis até mesmo por alunos. Em nível de oração composta, ocorreram interrupções por não completar os períodos compostos, ou seja, as idéias não foram concatenadas linguisticamente por falta de domínio da estrutura frasal, ocorrendo eliminação de verbos ou núcleo de sintagmas nominais em momentos cruciais, como também ausência de conectores inter-sentenciais ou o emprego inadequado destes, dada a diferença da estruturação das frases dos pares lingüísticos.

Do ponto de vista semântico, os de combinação lexical foram numericamente relevantes, já que esses não possuem uma regra gramatical, mas de *uso* lingüístico, como é preciso familiarizar-se com as expressões e é fundamental que se tenham cursos que explorem tais aspectos visando um aprimoramento lingüístico. Quando um informante não encontrava o equivalente na língua-alvo, muitas vezes, se recorre ao L1 (português), ou a palavras de significados similares, como também acabam parafraseando a idéia (por exemplo: escola de período integral por *ichinichijû no benkyô* [estudo do dia inteiro] em vez de *zen'nissei*), são ocorrências comuns denominadas de “estratégia de comunicação” de falantes de L2, cujo objetivo é suprir a carência da palavra com outros recursos e isso não deve ser ignorado a ponto de fossilizar, uma vez que sendo professor de LE é importante conhecer os problemas e minimizar a questão, melhorando seu nível de conscientização e atenção.

Em termos discursivos, vimos o emprego de frases extensas na íntegra em português, que não são propriamente característicos de *code-switching* de bilíngües proficientes, uma vez que aparecem em forma de tradução consecutiva, pareceu-nos que o objetivo era didático no sentido de facilitar a compreensão dos ouvintes, um recurso típico de Teacher Talk; observou-se a falta de emprego das partículas modalizadoras que atenuam o discurso.

Embora não tenha sido exaustivo, já podemos estabelecer um quadro de referências sobre os CSs que podem ser exploradas no futuro:

a. houve ocorrências em que o CS foi usado para compensar a falta de domínio completo da língua-alvo, cf. Pedraza; CS aparece em frases consideradas bizarras, como: “Chicchai no itsu mo watashi ga *eu vou tirar ração* o toru toki *aí* watashi o *nobotte iku*”(Sempre pequeno eu, *eu vou tirar ração* o toru toki aí watashi o nobotte

iku). Esta frase ilustra o que Poplack (1979:80) chama de aceitabilidade do CS entre os próprios usuários do CS, ou seja, por bilíngües proficientes. Dificilmente, o bilíngüe proficiente elabora períodos compostos em que a sintaxe da L1 viola a da L2. Esta ocorrência é estranha porque a palavra “ração” funcionou como complemento do verbo do português na ordem SVO, mas logo em seguida, funcionou também como complemento da oração em japonês na ordem SOV, já inserida na sintaxe da L2.

b. O CS foi usado para justapor as mesmas frases da L2 (cf. Gumperz), invalidando o efeito da exposição da língua-alvo em sala de aula. Nesse caso, o efeito didático torna-se inócuo, uma vez que o aprendiz, ao perceber que o professor traduz imediatamente para a língua de mediação (Português), desenvolve ouvido seletivo, eliminando o *input* da língua-alvo e esperar sempre pela tradução na L1, por ex. (2-b) *uma linha de referência...* . O informante PNNND-6 lançou mão da estratégia para compensar sua falta de vocabulário na L2.

c. O CS está ligado ao fator emotivo - o locutor emprega língua na qual pode manifestar suas emoções com maior facilidade; o que também ocorre quando há confluência de um tema/tópico, sobre o qual o interlocutor expressa-se melhor em determinado idioma, como no caso do informante PNNND-4, por ex., quando o tópico da conversa passa a ser os gatos, assunto que tanto o pesquisador como o informante apreciam.

Assim, para o professor bilíngüe, é importante estar consciente de que o fenômeno de CS acontece com freqüência durante a fala entre membros da comunidade de fala, mas que deve haver uma cuidado quando a situação envolve ensino e aprendizagem na sala de aula; assim como o próprio professor NN também deve ter consciência de que a compensação freqüente na L2 não leva à melhoria da proficiência nem amplia o vocabulário da língua-alvo. Muitas vezes, como professores de L2 (LH e LE), assumem posturas excessivamente pró-comunicativas, sendo complacentes aos erros gramaticais, que podem estar na sua mira o objetivo de abaixar o *filtro afetivo*, ou para evitar que haja alteração no fluxo da aula pré-programada, freqüentemente deixando passar erros de gramática ou de *forma* lingüística. A partir do nível intermediário, no entanto, as aulas deveriam pautar-se pela orientação FonF (*focus on form*), focalizando a forma lingüística, sem desmerecer os aspectos comunicativos, mas acrescentando rigor gramatical e lexical.

Em termos de **tentativas**, mesmo sendo esta pesquisa de natureza qualitativa, há possibilidades de que os PNNNDs só cometeram mais erros porque também fizeram

mais tentativas de transferir idéias sofisticadas da L1 para a L2, enquanto que os Ds freqüentemente arriscaram-se a fazer o mesmo, adotando a estratégia do *evitamento*, não se arriscando com expressões mais criativas ou mais elaboradas.

Quanto à qualidade de erros, notamos haver uma variação, merecendo estudos estatísticos no futuro, inserindo, por exemplo, a variável personalidade²⁵⁷. Notamos que os informantes mais tímidos apresentaram maior grau de atenção (*noticing*)²⁵⁸. No caso do informante PNNND-3 que estudou como autodidata por 6 anos, sem ter tido contato com japoneses ou descendentes, não ter freqüentado escola de língua japonesa, não ter viajado ao Japão, como também nunca ter feito cursos de formação de professores, a quantidade de erros observados na sua produção foram ínfimas perto dos acertos e os poucos erros constatados eram de natureza hipercorretivas. Estes parecem ser bons observadores do que falantes extrovertidos, o que pode ter favorecido a observação e incorporação de padrões de comportamento pragmático-cultural, como, por exemplo, manter um discurso *low-profile* sempre diminuindo o trunfo do seu desempenho, como pedir desculpas com maior freqüência, característica presente nas falas dos japoneses.

Em termos de *meio* de aquisição da língua, temos em comum os informantes PNNND-2 e PNNND-4, que aprenderam japonês por meio de materiais informais como o mangá e no início do seu aprendizado por cerca de 3 anos, como autodidata, sem obter *feedback* do professor, como também sem *interagir* com falantes da língua-alvo, o que prevê um acúmulo maior de “erros fossilizados” do que aqueles que estudaram em cursos formais, em situação normal de aprendizagem em sala de aula. De fato, no geral, os erros desses informantes caracterizaram-se pela falta de acuidade gramatical. No entanto, percebemos que ao longo da entrevista, observou-se diferença na atitude entre os dois informantes, enquanto a PNNND-4 passou a canalizar atenção aos dados lingüísticos a que ela era exposta, o PNNND-2 não comentou e nem esboçou nenhum sinal de preocupação. Além disso, outro diferencial da PNNND-4 é que seu público é de Ds e universitários, que se trata de um público mais exigente, enquanto PNNND-2 ensina para adolescentes NDs. No caso da primeira, no começo da carreira teve de

²⁵⁷ Estudos sobre a correlação entre fator personalidade *versus* grau de sucesso em aprendizado feito com aprendizes revelam um fato curioso, que pode ser aplicado aos professores-alunos em situação de aprendizagem. Ao executar uma atividade em grupo, os extrovertidos tiveram desempenho melhor, enquanto que em aulas mais estruturadas e expositivas, centradas no professor, os alunos mais introvertidos saíram-se melhor do que os extrovertidos (Fillmore W.: 1982).

²⁵⁸ *Noticing* é um termo para aferir a capacidade de o aprendiz prestar atenção quando exposto a dados lingüísticos da língua-alvo, usado em cursos FonF (focalizados na *forma* e na *comunicação*).

passar por provação constante de mostrar que dominava o idioma perante os Ds, o que funcionou como desafio para o aprimoramento da língua. Outra característica que merece nota é a postura da informante PNNND-2 durante a entrevista, que mesmo sendo gravada, ela recorria à colega do seu lado ou mesmo à pesquisadora para pedir ajuda quando não se lembrava da palavra exata. Salientamos, assim, fatores psicológicos como variáveis importantes, além do ambiente de trabalho propício para o aperfeiçoamento da língua, como também do nível de exigência dos alunos em relação ao professor.

No caso do informante NNND-4 ainda, que cometeu alto número de erros gramaticais, grande parte do seu *input* foi mediado por materiais midiáticos, como *internet* e vídeo-games, como também não possui ambiente lingüístico propício como a PNNND-2 para aprimoramento lingüístico, pois trabalha como professor autônomo.

4.3. Grupo do Professores Não-nativos, descendentes de 2ª. geração (PNND2s)

Neste grupo, composto por não-nativos descendentes da segunda geração (PNND2), as ocorrências lingüísticas coletadas não foram numericamente significativas no que tange à precisão gramatical ou erros de interlíngua, característicos de aprendizes de LE. Por terem recebido educação japonesa na perspectiva de LH, por ser ainda a primeira geração sucessora de pais nativos é um grupo que mostrou bom domínio da língua oral e maior integração lingüística em termos de *code-switching*.

Os atributos dos informantes seguem com informações de idade, sexo, local de trabalho, geração, tempo de experiência, tempo de vivência no Japão, última formação acadêmica, tipo de aquisição da língua, cursos de formação para professores no Brasil, cursos de formação para professores no Japão (SIM ou NÃO).

PNND2-1- 45, F, Belém do Pará, *nissei*, 1 ano, NUNCA, Superior OUTRA, LH, NÃO, NÃO.

PNND2-2- 37, F, São Paulo interior, *nissei*, 1 ano, NUNCA, Superiro OUTRA, LH, NÃO, NÃO

PNND2-3- 57, F, São Paulo interior, *nissei*, 19 anos, 4 meses, ensino fundamental, LH, SIM, SIM.

PNND2-4- 50, F, Paraná interior, *nissei*, 2 anos, NUNCA, Superior OUTRA, LH, NÃO, NÃO.

PNND2-5 – 37, F, São Paulo capital, nissei, 6 anos, 2 anos, Superior OUTRA, LH, SIM, SIM.

1. *Code-Switching* (doravante CS)

1.1. CS de todos os níveis lingüísticos

No trecho abaixo, em (a) há CS de uma oração subordinada apositiva; em (b) o sujeito em japonês separado por uma oração subordinada explicativa e, em seguida, retomado por um predicado em português. Nota-se que a expressão portuguesa está imprecisa, já que o comum é dizer “deu força”, nesse caso. Em (c), um sintagma nominal de frequência; e, finalmente, em (d), uma oração simples, mas mesclada de constituintes em japonês (de tempo e de frequência) e verbo e sujeito na sintaxe portuguesa, com empréstimo lexical do japonês por não existir um equivalente em português com a mesma acepção. Aqui o que interessa para os estudiosos de CS é o critério da aceitabilidade por parte de bilíngües, do CS, pois não cometem erros de precisão gramatical, respeitando a combinação lexical dos sintagmas, o emprego de pronome relativo *que* em (b), a sintaxe do português em (d), de alto nível de complexidade. Na situação de ensino, CS pode ter implicação didática e seu efeito dependerá do controle quantitativo e qualitativo que o professor fará durante a aula.

1.1-a Conheceu? JICA no nihongo sen'monka (a) ***primeira pessoa que veio da JICA*** A (nome da cidade), TM sensei, kiita koto nai? ano kata ga kite... tsugi tsugi maitoshi kite, 2004-nen, 2003-nen. I-sensei ga. Sono kata ga P (nome da cidade) ni *nihon gakkô* ga nai kara, (b) ***que fez força***, nihongo kyôshi ni shitai...dakara (c) ***cada dois anos***, de A (nome da cidade) ne kotoshi kara kaette, (d) rainen mata ***vai vir outra shinia***. (NND2-3)
(Conheceu? A especialista da JICA? ***primeira pessoa que veio da JICA*** A (nome da cidade), nunca ouviu falar da professora TM? Essa pessoa veio... veio uma atrás da outra todos os anos, em 2004, em 2003. A professora I., essa pessoa disse que como não havia EC em P (nome da cidade), (b) ***que fez força***, queria ser professora de japonês, por isso, (c) a ***cada dois anos***, e foi embora de A (nome da cidade) nesse ano, (d) de novo no ano que vem ***vai vir outra shinia***.)

Aqui observam-se mais variedades de CS, como interjeições em (a); conteúdo da oração integrante integral em português, mas marcada pela partícula de discurso indireto relatado (*tte*); em (c) e (i) há uma divisão clara do final da oração subordinada condicional e oração principal; em (d) (e) (g) a mudança de código parece estar ligada à força de expressão, já que há mudança na entonação e, talvez por isso, a informante tenha preferido usar a língua na qual expressa melhor suas sensações; em (f), há uma transferência da idéia – do japonês para o português; em (h), o artefato é típico do Brasil, o que pode tê-la motivado a falar em português, não encontrando o equivalente em

japonês; em (k), por não ser uma medida usual em japonês, pode ter preferido falar em português; em (j) e (l) são todos objetos usados em escolas, podendo ser um CS profissional. Note-se que em (f), (n) e (o) há interferência fonética do som que a informante acaba pronunciando como um japonês nativo.

1.1-b. (Sobre sua decisão de ser professora de japonês) Nihongo kyôshi wa zettai yamenai tte, 3-nin demo 5-nin demo hajimeru tte itta toki, dakara oyatachi min'na, (a) *ah*, (b) *então minha filha também vai estudar com sensei, ai não sei o que* tte. sono toki ie karita no ne, soshitara, watashi wa kokuban katte ne, isu attara (c) *dá para começar, não dá?* (...) hito-heya karite, shita no ne, oyatachi (d) *comprou* reizôko, (e) *vaquinha* shite, isshoni soshite, ima mo sono sansha ittai tsuzuite... sansha ittai tte iu no wa sensei, (f) *os pais, arunos*, hitotsu no *coração ne*, soshitara magunetto, kokuban, (g) *não é qualquer lugar tem* magunetto, *vaquinha, carteira* dakedo, kon'na janai, (h) *universitária, aquela que tem braço*, are wa 10-ko, sorekara, nandatta ka, kokuban wa watashi ga katte, tsukue attara, (i) *dá para começar*, watashi ga kaundatta no wa ima magunetto, (j) *rádio gravador*, soshitara kondo terebi, terebi wa ano koro (k) *14-polegadas* de chiisai node hajimete, watashi no jugyô wa (l) *áudio visual* tte iu ka, mae kara shichôkaku kyôzai toka tsukattete ne, bideo wa watashi ga katta, terebi wa moratta...doko no oya ga nani tte... (NND-2-3)

(Relatando sua decisão de ser professora de japonês e como foi a reorganização de uma nova sala de aula) Não vou deixar de ser professora de japonês, quando eu disse que começaria mesmo com 3 ou 5 alunos, por isso, todas as mães disseram (a) *ah*, (b) *então minha filha também vai estudar com sensei, ai não sei o que*. Ai eu aluguei uma casa, ne, e daí, eu comprei lousa, se tiver umas carteiras, (c) *dá para começar, não dá?* (...) aluguei uma sala, e fiz, os pais, (d) *comprou* geladeira, (e) fizeram *vaquinha*, juntos, e, até agora, continua a tríade,... a tríade que eu digo, (f) a sensei, *os pais, arunos*, em um só *coração ne*, daí, os ímãs, para a lousa, (g) *não é qualquer lugar tem* ímã, *vaquinha, carteira* mas, não é assim, (h) *universitária, aquela que tem braço*, daquele lá umas dez, daí, como era mesmo? Eu comprei quadro negro, se tiver carteira, (i) *dá para começar*, o que eu ia comprar agora eram os ímãs, (j) *rádio gravador*, depois a TV, a TV naquela época era (k) *14-polegadas* começamos com uma pequena, como posso dizer a minha aula era baseada em (l) *áudio visual*, desde antes eu vinha usando audiovisual, o vídeo fui eu que comprei, a TV, eu ganhei, cada pai ia dando algo...)

1.1-c Dakara, (m) *eu acho*, watashi wa nihongo o oshieru no wa suki, suki tte iu ka, dakara ima min'na (n) *purograma* shite, kyô wa nan'nichi..nan'nichi ..1-ji han kara 3-ji, shitteiru ano nihongo sentâ tte de. (NND-2-3)

(Por isso, (m) *eu acho*, eu gosto de ensinar japonês, como posso dizer? Gosto porque, então, agora, tudo faço (n) *purograma* ((no sentido de programar)) hoje e tal dia, faço tal e tal coisa, desde uma até as três da tarde, aquelas coisas que se faz no Centro.)

1.1-d (o) *Frigobaru* ni nani ka haitteiru no nanka nomanai? (NND-2-3)
(Tem alguma coisa no *frigobaru*, não quer tomar algo?)

1.2. CS e interjeição

O CS está relacionado com a espontaneidade do bilíngüe, como demonstram as ocorrências observadas nos casos abaixo:

1.2-a *Nossa*, shitteirun da, sono sensei ga A (nome da cidade) no nanka hanashi kiite. (NND-2-3)

(Nossa, você conhece, foi essa professora que me disse sobre A...)

1.2-b Saki min'na to shashin toreba yokatta ne. Aru no yo kamera soko ni, **isshh não lembrei**, totsuzen min'na ni aeta shi ne. (NND-2-3)

(Puxa devia ter tirado foto com todos primeiro, eu tenho camera ai, isshh não lembrei, encontrei com todos de repente.)

1.3. CS e tradução consecutiva

O CS parece ser um recurso também para reforçar o enunciado. Por ser alguém proficiente em ambas as línguas, há a tendência de repetir duas vezes, para enfatizar.

(...) Soshitara, mukô ni ittara, sandaru no dezain **modelo de sandália**. Zenbun nihongo de yaraseta no. (NND-2-3)

((...) e daí, depois fomos para lá, modelo de sandáli, modelo de sandália. Fiz fazerem tudo em japonês.)

Mata virgem, aqueles tempo machado de kitte, kore gurai futori kore gurai futoi kitte **derrubava ne**, soshitara sore o **serrote janakute, chamava trança, sabe**, kon'na ryôgawa de, **tipo serra serra ne**, are **eu ajudei meu pai**, watashi chiisakatta kedo, so iu fû ni yatte, kondo sore eda **galho ni ajuntava, queimava, sore ga não é começo de imin, quer dizer**, Kasatomaru? (NND-2-3)

(*Mata virgem, aqueles tempo machado* cortava com, assim grosso, assim grosso, cortava grosso, *derrubava ne*, daí pegava isso *serrote janakute, chamava trança, sabe*, era dos dois lado assim, *tipo serra serra ne*, aquele *eu ajudei meu pai*, eu era pequena, fazia assim, depois isso galho, no *galho ajuntava, queimava, sore ga não é começo de* imigração, *quer dizer*, Kasatomaru?)

1.4. CS e pensamento espontâneo – escolha da língua que melhor manifeste as emoções

A escolha de uma das línguas em CS muitas vezes implica uma função pragmática, conforme apontado em diversos estudos. Observamos que as interjeições costumam ser proferidas em português.

1.4-a Dakara, moshi nimotsu aredakara, **até pensei**, N-sensei, kanarazu M-sensei ni shiraseru daro to omotteta. (NND-2-3)

(Por isso, se a bagagem fosse só isso, até pensei. Professora N, sem falta, eu ia avisar a professora M)

1.4-b N-sensei wakai no ni, **como que** son'na shirubâ no hito ni urusai to omowanai no tte jôdan de itta no sôshitara, jibun mo itsuka wa sô naru tte ita. (NND-2-3)

(A professora N é tão jovem, **como que**, eu disse de brincadeira por que ela não se irritava em lidar com pessoas de idade, e ai, ela me disse que um dia ela ia ficar assim).

1.5. CS e vida do cotidiano do imigrante

Nestas ocorrências, verifica-se o CS para o japonês, quando o código está em português. Os empréstimos lexicais são de artefatos da vida do imigrante.

(1-5.a) E: Non, imin taisetsu tte ka, watashi itta ne, *meus pais cortaram yama o.. mato virgem, mato ou mata, docchi ga tadashii?* (NND-2-3)

P: Mata virgem.

(E: Não, a imigração foi importante, eu disse, meus pais cortaram mata, *mato virgem, mato ou mata*, qual é o correto?)

P: Mata virgem.)

(1-5.b) Dandan, sukoshi zutsu yama ni haitte ite, *porque não tinha serrote automatico, fui panhar algodão*, dakara sô iu koto yatte kita kara, *nihongakko* wa 11-sai kara gozen hataraitte, ie de watatsumi shite, *quebrava milho, não é só* watashitachi... (NND-2-3)

(Aos poucos iam adentrando mata a fundo, proque não tinha serrote automático, *fui apanhar algodão*, por isso como eu vim fazendo essas coisas, *a escola japonesa* fui a partir dos 11 anos, na parte da manhã, eu cortava algodao em casa, *quebrava milho, não é só* nós....)

1.6. CS de nível lexical

1.6.1 Palavras que melhor representam o universo cultural dos imigrantes: vida cotidiana e fatos da vida brasileira.

(...) São Joaquim (Liberdade) ni aru imin shiryôkan ni aru, *picareta*... an'na shite *picareta* de *mandioca* hotte. (NND-2-3)

((...)) Tem no museu da imigração da São Joaquim, onde há picareta, vou ciceronear, rancava mandioca com picareta.)

(2) Gozen tetsudatte assim, *cabo de enxada assim*, ne, *a gente carregava o bentô assim, pendurava aqui, ne*. (NND-2-3)

(De manhã ajudava assim, cabo de enxada assim, ne, a gente carregava marmitta assim, pendurava aqui, ne.)

1.6.2. Fatos da vida brasileira

Tatoeba *Festa Junina* no shashin to ka. Min'na *caipira* no o kite.. Otoko no ko wa bôshi o kabutte, on'na no ko ga nanka *trança* shitari, (...)(NND-2-3)

(Por exemplo, as fotos da Festa Junina, por exemplo. Todos se vestiam de caipira. Os meninos usavam o chapéu, as meninas faziam tranças, (...))

2. Variadade Koronia-go

2.1. Pronomes:

(1) Demo, m^ã, *ela* toshite wa m^ã, ganbatte kureta no yo ne. *Ela*...anô..docchi ka to ittara. (NND-2-4) (Mas, *ela*, na condição dela, ela se empenhou, não é? *Ela*, se for para dizer sobre *ela*...)

2.2 Formação de novos verbos

(1) Bideo de mitenai no, miru mae ni *pifa* shita no? (NND-2-3)

Não vi em vídeo, antes de ver, pifou?

(2) N-sensei ni iwareta ne, nandemo mukashi no mono attara, *guarda* tte. (NND-2-3) (A professora N falou ne, se tiver alguma coisa de antigamente, guarda...)

(3) (...)sono hito ga *atende* shite (...)(NND-2-3)

(Essa pessoa atendeu)

(4) (...) shokuji mae ni mina *apresenta suru* no. (...)mo ano *certificado* yara shô o *entrega suru* no ne (...). (NND-2-4)

((...))todos iam se apresentar antes da refeição (...) já vai entregar certificado e premiação essas coisas ne.)

(5) (...) min'na **anota shite** iku no ne, (...)sore de watashi ga zatto porutogarugo de zatto **explica shite** (...) (NND-2-4)
(...) vai anotando tudo ne, (...) ai eu explico rapidamente em português (...))

3. Interferência

3.1. transferência de dúvida

(1) P: Sírio wa motto ôkin desu ka?
E: **Ã?** (NND-2-1)
P: Sírio no matsuri wa motto ôkin desu ka?
(P: Siro é maior?)
E: **Ahn?**
P: A Festa de Sírio é maior?)

(2) **Non**, dakara, 50-sai ika no hito janai, (NND-2-4)
(Não, por isso, não era pessoas com idade inferior a 50 anos).

Nota: as outras ocorrências de não, com acomodação fonética foram da mesma informante.

4. Registros lingüísticos - Linguagem contraída e dialetos

Os registros lingüísticos dos PNND2s mostraram pouca variação no seu uso, uma vez que a maioria preferiu o registro informal (sem o uso de auxiliares verbais *desu* e *masu*) e as formas simplificadas (contraídas), entre os itens lexicais, e os morfemas que denotam linguagem coloquial e marcas de linguagem infantil, (*nachû ka*, *icchau*, respectivamente), além de dialetos regionais japoneses (*iran* em vez de *iranai*).

(1) (...) muri ni **nacchau**... (NND-2-2)

(Vai ficar difícil (impossível).)

Nota: *nacchau* = forma contraída de *natte shimau* (acabar ficando)

(2) *Se vira, se vira se tte iwarechatta* no yo ne, mô, son'na ni *se vira* dekiru gurai nara, watashi ano nanka hitori de dekiru nara, anata nanka **iran** hitsuyô to shimasen to hakkiri itte shimatta no yo ne. (NND-2-4)

(Me disse se vira, se vira, se eu conseguisse se virar, se eu consigo fazer sozinha, eu nao ia precisar de você, eu acabei dizendo claramente que eu não nessitava de você.)

Nota: *Iran* = variante regional de *iranai*

(3) Soko de **jitchan** ga jugyô...nihongo gakkô o yatteta no ne (NND-2-4)

(Foi nesse lugar que o meu avô deu aula na escola japonesa, não é?)

Nota: *jitchan* = forma familiar de *ojiisan*

(4) Shinbun o, anô...tsukurinasai tte yutte mo **ela** wa kaette **icchimatta** wake ne. (NND-2-4) (Por mais que ela dissesse para fazer o jornal, ela mesma foi embora, não é?)

Notas: uso de *ela* em vez de *nome*; *icchimatta* = forma contraída de *itte shimatta*.

(5) Ue no dake ga **watchi** ga kangaete, hitori sorezore, nan **chu ka**, min'na seishitsu o arawasu (NND-2-4)

(Só o de cima fui em quem pensei, cada um fez por conta, como se diz, todos têm uma personalidade.)

Notas: watchi = forma contraída de *watashi*; *chû ka* = forma contraída de *to iu ka*

5. Estratégias de Comunicação

A recorrência a L1 para compensar a falta de domínio da língua-alvo é uma das estratégias muito conhecidas dos alunos de LE, chamadas de 'estratégia de comunicação', e que não deixam de ocorrer também com os bilíngües. Os code-switching são formas de alternar os códigos lingüísticos, e alguns autores incluem os empréstimos lexicais como parte dos CSs, assim como os nativos empregam as variantes da língua majoritária no repertório da sua língua materna, razão por qual pode causar certa dificuldade de classificação e análise para os pesquisadores quando as motivações não estão bem claras. É importante nesse sentido, diferenciar motivações por meio da análise do conjunto dos dados lingüísticos do informante, se elas são variantes inter-linguísticas do inventário bilíngüe ou se a escolha veio da preferência pessoa ou diferença de carga semântica.

No caso de palavras japonesas originárias do inglês, nota-se nitidamente a preferência por termos brasileiros devido ao maior contato, como é o caso da palavra *mestiço*, sendo importante que o professor fique atento constantemente, uma vez que é profissional de língua.

(1) Moshi shigoto ga kimattenakattara, ginkô kara **financiamento** denai. (NND-2-3)

(Se ainda não tiver um emprego definido, não sai financiamento do banco.)

(2) Min'na ga sô itte, **certificado** ne, kodomo tesuto no ne, **resultado** ga kite, ne., sou iu **oportunidade** de yatta hô ga ii tte min'na ga itte kureru kara. (NND-2-4)

(Todos falaram assim, certificado, ne, o do exame infantil, ne, veio o resultado, por causa dessa oportunidade...)

(3) Watashi no **idade** toshite wa... Nihon no kenshû niwa ikenai. (NND-2-4)

(Minha idade, não posso mais ir estudar no Japão.)

(4) Nani o itteiruka wakarazu ni itte mo nanka chotto ne, **perdido** mitai ni naru yo ne. (NND-2-4) (Não entendo o que está falando, algo estranho, fica meio perdido, ne.)

(5) (...) mada 5-6-nin kite moratte, de sono hitotachi ga **mais ou menos**, 15-fun zutsu kami ni kaite, yonde kureta no yo ne. (NND-2-4)

(Pedimos que viessem ainda entre 5 e 6 pessoas; essas pessoas, mais ou menos), escreveram cada um por quinze minutos e leram para a gente.)

6. Combinação lexical

As ocorrências dessa natureza não são propriamente de erros, são inadequações de ponto de vista da combinação lexical, de natureza fraseológica e de nível semântico, e são difíceis de sistematizar devido à dificuldade de apreensão e imprevisibilidade.

A expressão “... *ni tsuyoku naru*” literalmente em japonês significa: “ ficar forte em”, que se aplica para “tornar-se mais forte” e, não, propriamente para “valorizar algo em detrimento de outra coisa”, que foi o efeito esperado na frase abaixo (6-1). A informante conhece a *forma* lingüística, mas a aplica com sentido adulterado ou pouco preciso para situação. Esse é um tipo recorrente de paráfrase de alunos de nível intermediário e avançado.

Podemos destacar alguns casos de *evitamento*. Os PNND2 não cometeram numericamente muitos erros, mas alguns parecem não querer se arriscar a usar expressões tão criativas e/ou arrojadas, do ponto de vista das combinações lexicais, quanto os PNNNDs, este grupo deu preferência às expressões simples que dêem conta da comunicação. Houve um empréstimo lexical do português, porque a informante não encontrou com a aceção exata, no caso, para a palavra *descupa*, dentro de seu repertório empregando-a no sentido de “dar justificativas para conseguir se desevencilhar-lhe de situação inconveniente” e, não, propriamente como um pedido de desculpas; sendo seu uso seguido de risos, como se ela não estivesse fazendo a coisa certa.

(6-1) Kondo wa zenbu matomete chiisai ko chiisai ko ôkii wa ko ookii ko dakara kyôzai mo dete kuru shi mata dete kuru shi motto kangaekata ga *nihongo ni tsuyoku naru* ka na okâsan ni wa shikata nai shi watashi ga hitori ni naru kanôsei tte **desculpa** (risos), sore o riyô shite jikan o kaete ikô ka na to omotte imasu . (NND2-2)

(Da próxima vez, vou juntar tudo, os pequenos com os pequenos, os grandes com os grandes, ai vai aparecer materiais didáticos, será que assim eles vão **pensar mais em japonês**? Para as mães, vou dizer que não tem jeito, porque tem a probabilidade de eu ficar sozinha, **desculpa** (risos), estou pensando em ir mudando de horário, aproveitando isso.)

Nota: em vez de *tsuyoku suru* o mais apropriado seria *nihongo no hô ni muite kureru*, “esperar que as pessoas direcionem sua atenção para o japonês”.

7. Atos de Fala – transferência positiva

No término da entrevista, a informante agradece e expressa palavras de consideração, típicos e muito presentes nos discursos de japoneses.

(1) P: Sensei, arigatô gozaimashita.

E: *Iie, hontô ni gokurôsama deshita, tôi tokoro kara, nani mo dekinakute.* (NND2-4)

(P: Professora, muito obrigada [pela entrevista].

E: Não, imagine! Você é que deve estar cansada, veio de tão longe, não pudemos fazer nada.)

Nota: a expressão *gokurôsama* se refere a alguém que teve muito trabalho de fazer algo e é comumente usado entre os japoneses, para demonstrar gratidão pelo trabalho árduo.

(2) [sobre o convite de ser professora de japonês] Ah, daitai, hajimatta no ga, kyonen todoshi no *Festa Junina* no koro kara no hanashi datta no yo ne, 4-gatsu, kyonen otodoshi no 4-gatsu goro kara, koko no, watashi no *cunhada* no hôji no toki kara hajimatta no yo ne, sorede, ee dôka tte ne, demo, uhn 2-shûkan ka 3-shûkan gurai *kangae sasete kure tte tanonde*, demo yarenai tto omotte, kotowari ni kimashita. (NND2-4)

[sobre o convite de ser professora de japonês] Essa história começou mais ou menos, no ano retrasado, no ano passado na Festa Junina, em abril, desde abril do ano passado, retrasado, começou no culto budista de minha cunhada, e aí, perguntaram se eu não podia (ser professora), mas, eu **pedi que eles me permitissem que eu pensasse** por duas ou três semanas, mas cheguei a conclusão que eu não conseguiria e fui recusar.

8. Consciência epilingüística

A consciência epilingüística variou de informante para informante. No caso de NND2-3 que teve a menor nível de instrução, pois foi somente até o terceiro ano do primário ou do atual ensino fundamental, seu nível de japonês é alto. Como também sua atitude em relação ao domínio das duas línguas, sempre buscando a palavra que represente a idéia, além de ser esta a informante que mais se preocupou em manter a formalidade até haver uma confluência de tópico-interlocutor.

(1) E: Inoshishi no hanashi aru janai, tsuyoi tte iu ka,....*vai para frente* ((**mostra hesitação**)) (NND2-3)

P: Zenshin suru

E: *Zenshin* hai, gomen'nasai, dakara iketa no da to omoimasu . Kenshu ni.

(E: Sabe aquela história do porco do mato? Que vai para frente ((mostra hesitação por não lembrar a palavra equivalente na L2))

P: *Zenshin suru* ((a pesquisadora completa)).

E: *Zenshin suru*, desculpe, por isso, eu consegui ir ao Japão, no estágio.)

(2) (Falando de uma conhecida na comunidade) sono hito no kyôzô aru kedo... *daqui para cima ne* ((explica à pesquisadora a palavra kyôzô, que é uma estátua somente do peito para cima)). (NND-2-3)

(Falando de uma conhecida na comunidade) tem um busto dessa pessoa... *daqui para cima ne* ((explica à pesquisadora a palavra kyôzô, que é uma estátua de busto, como dizemos em português)). (NND-2-3)

(3) P: Doshite nihongo kyôshi ni natta no?

E: Aah, sore wa watashi mo daibu toshi ittekara Nanda kedo...Haha ga ne, *yuigon* te iu no kana, nihongo de, shitteru? (NND-2-3)

P: Testamento ne.

E: Sô, sô.

(P: Como se tornou professora de japonês?

E: Aah, isso foi depois de eu já ter certa idade..minha mãe sabe? Como se fala testamento? Você sabe em japonês? (NND-2-3)

P: Testamento ne.

E: Isso, isso.)

(4) E: Non, imin taisetsu tte ka, watashi itta ne, **meus pais cortaram yama o.. mato virgem, mato ou mata, docchi ga tadashii?** (NND-2-3)

P: Mata virgem.

E: **Mata virgem, aqueles tempo (sic) machado de kitte** (...)(NND-2-3)

E: Non, a imigração é importante, eu disse, ne, **meus pais cortaram yama o.. mato virgem, mato ou mata**, qual que está correto? (NND-2-3)

P: Mata virgem.

E: **Mata virgem, aqueles tempo machado de cortei** (...)(NND-2-3)

(5) E: Ototoshi wa *chacara* ni tsurete itte, ototoshi wa *pesque e pague* ni itte, koko de wa nanbiki tte nihongo de iun desu kedo, **arboredo** tte, nante iu no ki ga uete aru no? (NND-2-3)

P: Namiki.

E: Namiki no ki o tsukatte ... (NND-2-3)

(E: Ototoshi wa *chacara* ni tsurete itte, ototoshi wa *pesque e pague* ni itte, koko de wa nanbiki tte nihongo de iun desu kedo, **arboredo** tte, nante iu no ki ga uete aru no? (NND-2-3)

P: Namiki.

E: Namiki no ki o tsukatte ...)

(6) Y-san mo sensei da shi, musuko san mo sensei shite...Kaeru no ko wa kaeru **Filho de peixe, peixinho é.** (NND-2-3)

(O Sr. Y também é professor e o filho também é professor, filho de sapo, sapo é ((tradução literal do provérbio japonês)), filho de peixe, peixinho.)

Considerações sobre os Professores Não-nativos descendentes de 2ª. geração (PNND2s):

Em comparação ao grupo anterior, os PNNNDs apresentaram amplo uso da variedade da língua falada na comunidade nipo-brasileira; observou-se também diferença no desempenho em termos de Code-Switching (CS), tanto quantitativa como qualitativamente, em cada um dos informantes. O CS de maior integração lingüística (fonética, morfológica e sintática) só se observou na informante PNND2, cf. Poplack (2000).

Embora o CS já seja bastante conhecido na literatura por marcar o discurso bilíngüe; podemos destacar que, entre os próprios informantes do grupo PNND2, esse estratagema varia, conforme o nível de proficiência lingüística do falante nas duas línguas, e também conforme o uso que os informantes fazem dela, em diferentes domínios (diferentes situações comunicativas).

Quanto ao registro lingüístico há, em geral, uma mistura de linguagem formal, informal e coloquial, como também de contrações características de discurso coloquial e/ou infantil, cujas ocorrências foram observadas principalmente em PNND2-4. Isso

pode ser influência do meio em que elas vivem, uma vez que não há muitas oportunidades de empregar a linguagem formal.

As informantes PNND2-3 e PNND2-4, por exemplo, foram as que mostraram maior nível de variação. Vale lembrar que PNND2-3, embora só tenha cursado três anos do ensino fundamental, foi quem apresentou maior domínio das duas línguas.

Outro caso interessante a registrar é da informante PNND2-5, que não apresentou ocorrências de erros de precisão gramatical; por isso, seus dados não foram apresentados aqui. Ela não emprega os modalizadores finais de sentenças (*shûjoshi*) em momentos esperados, que são expedientes importantes para atenuar o discurso em japonês. Os enunciados por ela proferidos estão todos no registro formal, já que as finalizações verbais são marcadas por morfemas verbais de polidez (*desu* ou *masu*).

Conforme já exposto, esse grupo também recorre às estratégias comunicativas para compensar a falta de vocabulário na L2, como aconteceu com os PNNNDs; ainda sobre o assunto, notamos uma diferença no caso de PNNND2-3, que, de acordo com as experiências de vida, inverte a língua matriz; ou seja, antes falava a maior parte em japonês, com inserções de frases em português, depois o discurso passa a ser majoritariamente em português. Os empréstimos lexicais desta informante não são característicos de LE, todos são do universo cultural de sua vivência como filha de imigrantes que participou de atividades gerais como assentamento, queimada de matas, colheita de algodão etc. que aparecem frequentemente no seu discurso. Ela costuma trocar o código linguístico para referir-se a objetos que lembram a infância.

São da infância, em seus artefatos de imigrante, que lembram o discurso dos PNOc (professores nativos, *old-commers*)²⁵⁹, que são os imigrantes de pós-guerra. Assim, há uma diferença crucial no léxico escolhido, como também nas motivações do empréstimo, uma vez que as estratégias comunicativas dos aprendizes de L2 decorrem da falta da L1, enquanto que da PNND2-3 vem de universo particular que muitas vezes não se pode representar linguisticamente em japonês por falta de referencial no mundo real.

Os Atos de Fala marcadamente pragmáticos foram observados tanto em níveis de transferências positivas quanto em interferências negativas. Os positivos foram transferências de emprego de auxiliares verbais de benefício (*kureru* e *morau*) que

²⁵⁹ NOc foram definidos como japoneses que vieram, após a 2ª guerra, na fase da imigração, ou seja, até 1990.

modalizam os discursos e os pedidos de desculpas (*gomen*), que freqüentemente aparecem nas falas de PNND2. No caso negativo, a transferência da negação ocorreu também com freqüência, em duas variantes, com e sem acomodação fonética (*non* e *não*).

Embora não tenha sido o foco da pesquisa, cabe registrar ainda que esse grupo foi o que apresentou maior número de erros de português característicos de monolíngües nativos, nos aspectos fonéticos, nas marcas de número e de gênero. Duas realizações fonéticas diferentes em uma mesma palavra, vindas do mesmo fone (resultantes da interferência do japonês no português), [ex. *purograma*].

Em termos de variação lexical, esse grupo também apresentou maior número de ocorrências, com co-ocorrências dos dois sistemas lingüísticos, o que nos levou a confirmar que os empréstimos deveram-se menos à falta de domínio lingüístico e mais à preferência pessoal e/ou estilística. Portanto, concluímos que as ocorrências de PNND2s não podem ser tratadas da mesma forma que as de PNNNDs, as quais são de natureza IL e de transferência/interferência de L1 para L2.

Por exemplo, a simples menção ao *nihon-gakko*, freqüente empregado pela informante PNND2-3, revela o tipo de vivência intracomunitária. A faixa etária desse grupo é também uma variável delimitadora para a compreensão de sua produção lingüística, em termos qualitativos, uma vez que restringe as experiências pessoais a um dado momento da história da imigração, em uma época em que filhos mais velhos de imigrantes não tinham condições de prosseguir os estudos, tendo sido a EC a única instituição de ensino e única referência que tiveram como escola. Portanto, não era bem uma escola de língua japonesa e sim Escola Japonesa e daí o termo *Nihon-gakkô* sem o sufixo GO que indica língua. E nesse sentido, usar *Nihon-gakkô* e, não *Nihongo-gakkô*, remete a realidades distintas do ponto de vista do referente no mundo real, já que naquela época, as ECs tentavam reproduzir a prática pedagógica japonesa, além de não haver escolas brasileiras nas proximidades, as *Burajiru-gakkô*.

As ocorrências de PNND2s, portanto, são decorrentes de tipo de aquisição de língua e como ela foi desenvolvida como LH, decorrem da interação com os membros da comunidade de fala, sendo falante ativo da variedade do japonês falado na comunidade nipo-brasileira. Nesse sentido, o grupo apresenta ocorrências que merecem ser estudadas à luz das teorias do bilingüismo e aprofundadas no futuro. Como produção lingüística do professor de japonês, o que nos preocupa é como esse falar

aparece em sala de aula numa situação de ensino e aprendizagem, o que demandará nova pesquisa etnográfica no futuro.

É interessante notar pelas falas que, no caso da informante PNND2-3, o uso das duas línguas tem finalidade didática, já que busca criar espaços de vivência na língua-alvo e o uso do português serve como conferência dos assuntos tratados, se os alunos entenderam, assim, é uma estratégia.

A “quebra do gelo” da informante PNND2-3 veio somente depois de 50 minutos (total de 2 horas de entrevista) de conversa, quando ela percebe compartilhar mesma experiência de vida, ponto a partir do qual os CSs ficaram mais frequentes. Esse dado é bastante interessante uma vez que corrobora com as observações já apontadas por Nawa (1988), de que os interlocutores usam o CS quando possuem um “tópico, uma situação em comum e uma história de vida semelhantes”.

4.4. Professores Não-nativos descendentes de 3ª. geração (PNND3s)

O desempenho lingüístico do grupo de PNND3s foi muito semelhante aos de PNND2s, em termos de precisão gramatical, fluência verbal e competência comunicativa, invalidando a nossa hipótese de que, sendo de terceira geração, poderia haver declínio na competência lingüística.

Os atributos dos informantes seguem com informações de idade, sexo, local de trabalho, geração, tempo de experiência, tempo de vivência no Japão, última formação acadêmica, tipo de aquisição da língua, cursos de formação para professores no Brasil, cursos de formação para professores no Japão (SIM ou NÃO).

PNND3- 1- AK, 60, F, São Paulo capital, sansei, 32 anos, 4 anos, Letras Japonês, LH, SIM, SIM.

PNND3-2 –ET, 40, F, São Paulo interior, sansei, 2 anos, 6 meses, Superior OUTRO, LH, NÃO, NÃO.

PNND3- 3 – JN, 44, F, São Paulo capital, sansei, 18 anos, 2 anos, Letras OUTRO, LE, SIM, SIM com curso de especialização na área de ensino.

PNND3- 4 – MT, 31, F, Paraná, sansei, 19 anos, 1 ano, Superior OUTRO, LH, SIM, SIM.

1. Precisão gramatical

1.1. Domínio da estrutura frasal

Gakkô de oboe nai ne ato de jibun de benkyô shita ne. (NND-3-2)

(Não aprendi na escola, ne, depois eu estudei sozinha.)

Nota: falta de substantivação da forma verbal para a nominal “gakkô de oboenakatta **koto** wa (...)”

P: Oshiete ite... komatteiru koto wa nan desu ka.

E: Ah, kaiwa ne. kaiwa no hô ga taihen ne min’na *kiku* wa daijôbu. kaiwa no hô ga chotto komatte imasu. (NND-3-2)

(P: Ao ensinar, em que mais sentiu dificuldades?)

E: Ah, é conversação, ne. Conversação é mais complicada, para **ouvir** tudo bem.. mas a convesação)

Nota: falta de substantivação da forma verbal para a nominal “kiku **no** wa” .

1.2. Verbo transitivo e intransitivo

E: Ima wa takusan nikkeijin wa imasu ne ano *kaikan ga tsukete tsuite* kara... (NND3-2)

(Agora tem bastante Nikkei, agora **fez** kaikan..).

Nota: há dois erros pré-sistemáticos, de escolha lexical entre verbo transitivo e intransitivo, como também memorização do verbo *construir*, que é **tateru**, ou recorrer à forma mais simples, **tsukuru**.

1.3. Verbos e flexão de auxiliares verbais de voz passiva

1.3.1. (...) iroiro na *método* ga atte, anô kaiwa ni *tsukareru* no ga.. *tsukawareru* no ga nanka takusan deta shi ((**tsukaesô na kaiwa ga**)) (NND-3-2)

(Havia muitos métodos, para uso de kaiwa **cansa**... há muita coisa que apareceu que pode **ter cansado** (...))

Nota: erros pré-sistemáticos, *tsukareru* versus *tsukau*, o primeiro é verbo intransitivo “cansar-se” enquanto o segundo é verbo transitivo direto ‘usar’. Na voz passiva *tsukareru* fica **tsukawareru** (ser usado).

1.4. Verbos e flexão verbal da forma potencial

1.4.1. Watashi ga Nihon ni *ikareta* ((*iketa*)) toki wa (...)(NND-3-5)

(Quando eu fui ao Japão... (linguagem honorífica))

Nota: Nesse caso, o verbo “*iku*” deve ser “*ikeru*” no infinitivo potencial ou “*iketa*” no tempo acabado.

1.4.2. Hoka no tokoro ni ittemo okane môke *shinai* node...

Mesmo que vá para outro lugar não daria para ganhar dinheiro...

Nota: *dekinai* node [...] (NND-3-5)

1.5. Erros de combinação de configuração mórfica das palavras

1.5.1. Hontô wa *suki michi janakatta* ... (NND-3-2)

(Não era o caminho que eu gostaria...)

Nota: A gramática exige que se empregue um morfema verbal de asserção entre os adjetivos inflexionáveis e o substantivo: *suki na michi janakatta*.

1.5.2. P: T-sensei kodomo-san irasshaimasu ?

E: Watashi? Inai, dokushin.

P: Mada wakai mono ne.

E: Iie, *wakai janai*, mo 40-sai ... (NND-3-2)

(P: Professora T, já tem filhos?)

E: Eu não tenho, sou solteira.

P: Você ainda é jovem.

E: Não, **não sou jovem**, já tenho 40 anos...)

Nota: neste caso, “wakai” por se adjetivo flexionável dotado de propriedade assertiva não necessitava de morfema de asserção e deveria flexionar para “wakakunai”.

1.6. Falta de controle da L2 – códigos profissionais não sistematizados

1.6.1. Oshiekata ano...*kyôshi* no nante iu ka...*Kyôshi no shiryô* ne, dô sureba tte ne sore ga ichiban ..fuan datta ne. (NND-3-2)

(Maneira de ensinar do professor, como posso dizer?, **material didático** do professor, ne, como conseguir, isso era o mais angustiante...)

Nota: troca “shiryô” por “kyôzai”. Shiryô pode ser anexos, material à parte, dados etc.

1.6.2. (...) soshite **frase** nanka **bun** nan ka, (...) *watashi* wa, sore o kurikaeshite, ano **forma formal** ne ano ...*masu-kei* ka son’na no tsukatte. (NND-3-2)

((...) e como, por exemplo, uma frase, como uma frase, aí eu repetia, na **forma formal**, eu usava a forma *masu* (tipo de flexão))

Nota: os termos novos ainda são usados em português.

1.6.3. P: Nanka ii tai koto arimasu ka. kenshû de yokata koto

E: *Watashi...* yokatta ne kono *kenshû* yokatta ne, de iroiro na **método** ga atte, ano kaiwa ni *tsukareru* no ga.. *tsukawareru* no ga nanka takusan deta shi, sore ato de seitotachi ni *tsuite* dô yatte shitara ii ka na to omotte ichiban saigo no *bamen* (risos) *bamen o tsukutte*, honjitsu no *bamen...* mangá ni *tsuite..* (NND-3-2)

(Eu... foi bom esse seminário, ne, há vários **métodos**, podem ser usados na conversação, apareceram vários que dá para usar na conversação, e depois gostaria de saber como usar os métodos com os alunos... na última **situação** (risos) a gente cria uma **situação**, a situação de hoje...sobre o mangá...)

Nota: O informante empenha-se em empregar o maior número possível de palavras novas aprendidas.

1.6.4. Soshite hoka no sensei no iroiro na **planejamento** to ka. sugoi **keiken ga dekiru** shi to omotte hontô ni yokatta... (NND-3-2)

(E depois (aprende) o planejamento de outros professores, foi muito bom, pois a gente tem possibilidade de ter muita experiência.)

1.7. Uso de locuções de partículas

Watashi wa Niigata ken de anô kenshûsei **tomo** (toshite) Niigata ni ittemasu ne. (NND-3-2) (Eu fui à província de Niigata, **como (na condição de)** estagiária de Niigata.)

1.8. Combinação lexical – advérbios e morfemas relacionais de efeito modal (*chinjutsu fukushi e fukujoshi, respectivamente*).

Ocorreram dois tipos de erro: a falta de estrutura frasal e falha nas combinações lexicais: *benkyô shita* (estudei) ou *nihongo o oboeta* (aprendi japonês).

(1) *Watashi ga benkyô shita no wa H-sensei to iu hito sono hito kara benkyô o oboeta.* (NND-3-2) (Eu estudei com o professor, eu aprendi o assunto com o professor H.)

(2) (...) *amari kazoku to kiai ga dekinakute...* nanika tabemono mo tabenai de ne, *shinpai shitota* ne kazoku (...) (NND-3-2)

(não conseguí ter boa relação com a família...nem comia, a família ficou muito preocupada)

Nota: a expressão adequada seria *ki ga awanai* no sentido de “não se dar bem”.

1.9. Estrutura frasal do japonês – *bunkei*

1.9.1. P: Nôryokushken uketa koto arimasu ka.

E: Ah, nihongo? Nihongo tesuto? Watashi 2-kyû *suru koto ni shimashita*. Tôrimashita. (NND-3-2)

(P: Já prestou o exame de proficiência em língua japonesa?)

E: Ah, japonês? Exame de japonês? Eu **decidi** fazer o nível 2. **Passei.**)

Nota: a estrutura *koto + ni + suru* indica uma decisão tomada e não acontecimento passado. Tôrimashita não é exatamente ser aprovado e, sim, passar por.

1.9.2. Niigata ken de dô desu ka tte eeh...*okâsan* ni iwarete un yatte miyô to omotte dakedo sore wa hômusutei dakara, nihongo *hanasenya akan* hanaseru shi *kaku ni yomu ni janai* to dekinakatta ne, ichiban hanaseru koto datta ne, (NND-3-2)

(Minha mãe me disse “que tal província de Niigata, então, pensei em prestar (a prova), como era *home-stay* **tinha de falar** japonês, **tinha de escrever e ler**, mas o mais importante era falar.)

Nota: há contração e mistura do dialeto local.

1.10. Erros de dedução de leitura de logogramas (hipóteses ILS)

O erro induzido por leituras já conhecidas de logogramas, tendo por base as leituras precedentes são fatos comuns em japonês, por causa da dedução que os aprendizes fazem a partir das leituras que já cohecem. Neste caso, o informante deduziu a leitura a partir de *hi*, que é a leitura chinesa e não verificou que tinha outra leitura já convencionalizada que é *tsuiyasu* (gastar).

(1) Hontô ni ma, jikan o *hiyashite* desu ne, ma jikan to enerugii o desu ne *hiyashite* ma, kô kô watashitachi wa ishôken'mei yatteru to iu tsumori nandesu keredomo (NND-3-3)

(É verdade, gastamos tempo, gastamos tempo e energia, a gente pensa que está se empenhando mas...)

Nota: O erro foi induzido pela leitura chinesa do logograma que é *hi* e na forma japonesa é *tsuiyasu*. Houve uma troca na leitura.

2. Adequação

2.1. Code-Switching

(1) P: Sensei wa seito tte dô yatte nihongo o oboete iku to omimasu ka?

E: Mâ iron'na seito ga iru kara sono are dewa ienai kedo *mas eu acho nn.. não sei não é nem cem por cento gramática também não nê só decoreba das aa das situações* demo nain da yo ne dakara *eu acho que principalmente adulto eu acho que tem que ter um ponto de apoio e esse ponto de apoio eu acho que é gramática e a cultura japonesa*

(NND-3-1)

P: Un

E: Nanka sore ga nai to *todos não são temas que dá pra desenvolver dentro de sala de aula especialmente tem que pesquisar por conta própria* iro'nna mono ga nai to kawaiô janai? (NND-3-1)

(P: Como a professora acha que os alunos estão aprendendo o japonês?

E: Bom, tem vários tipos de alunos, por isso, bem, não dá para dizer... *mas eu acho nn.. não sei não, é nem cem por cento gramática também não nê só decoreba das aa das situações* mas, não é assim, por isso, *eu acho que principalmente adulto eu acho que tem que ter um ponto de apoio e esse ponto de apoio eu acho que é gramática e a cultura japonesa*1)

P: Un

E: Se não tiver isso, *todos não são temas que dá pra desenvolver dentro de sala de aula especialmente tem que pesquisar por conta própria* tem de ter várias coisas, se não dá pena deles, não)

(2) P: Hômu sutei wa nan'nengoro desu ka.

E:Uh...(pensando) *achi que mil novecentos e noventa e um* datta ne. eh, *noventa e um*. (NND-3-2)

(P: Que ano mais ou menos foi o *home-stay*?)

E:Uh...(pensando) *achi que mil novecentos e noventa e um* foi ne. eh, *noventa e um*.)

(3) P:Gessha wa ikura gurai shite imasu?

E:Sore wa kai de *harattoru kedo, achi que dezoito por hora*. (NND-3-2)

(P: Qual é o valor da mensalidade?)

E: Isso quem paga é a associação, mas, *achi que dezoito por hora*.)

2.2. Uso da variante *konomia-go*

(1). E: A (nome da cidade) de wa kodomo o *adota suru* no ga ôkatta desu. (NND-3-4)

(Em (nome da cidade) havia muita adoção de crianças.)

(2) P: Aisukuriimu dô desu ka.

E: ah, watashi *abacaxi* dame... (mudança suprasegmental) (NND-3-4)

(P: Que tal um sorvete de creme?)

E: ah, abacaxi, eu não posso... (mudança suprasegmental))

2.3. Consciência da mistura de códigos

E: Nihongo to Porutogarugo o mazetemo ii desu ka. (NND-3-2)

P: Mazetemo daijôbu desu yo.

(E: Posso misturar japonês e português?)

P: Sim, pode misturar, sim.)

Nota: A informante tem consciência de que mistura os códigos, mas não possui preconceitos contra isso.

2.4. CS e variedade *konomia-go*

(1) Sô. anô demo kai wa ima chotto *komattoru* ne. Sore ima gakkô no dake de *funciona shitoru* ne mada (NND-3-2)

(É, então, a associação está com dificuldades. Agora o que está **funcionando** é só a escola mesmo.)

Nota: junção da raiz verbal de funcionar, funciona +sufixo transformador do verbo “suru” + contração ou dialeto regional.

(2) P: Nante iu gakkô no namae desu ka.

E: Iie, sore wa gakkô no namae wa nakatta...sore wa *kaikan* de *shitotta*, Nipo-brasileiro tte itte ne (NND-3-2)

(Como se chamava a escola?)

E: Não, a escola não tinha nome, isso **fazia** no “kaikan”, dizia-se que era nipo-brasileiro tte itte ne.)

(3) Gakki nanka tsukatte sensei ga oshiete *kuretotta* ne. (NND-3-2)

(O professor usava instrumentos musicais e **ensinava** a gente...)

(4) (...) kondo wa hontô ni *sensei no certificado* o **toranyaikan** tte ishôkenmei **benkyô shiyoru** ne... (NND-3-2)

((...) agora **tenho que tirar** o certificado de professor e **estou estudando** com afinco, ne...)

(5) (...) tomodachi ga itsumo naite denwa **shiyotta** ne. *Dekiru dake* watashi ni denwa **kakeyotta** ne. (...) son'na toki nayanda ne.(...) shinpai **shitota** ne kazoku (...) NND-3-2)

((...) a minha amiga sempre chorava e me **ligava**. Fazia o possível de me **ligar**, ne.. (...) eu não sabia o que fazer, (...) a família **ficava** preocupada (...))

(6) Sore wa kai de **harattoru** kedo (...) (NND-3-2)

(Isso a associação **está pagando**, mas (...))

(7) (...) watashitachi **mitoru** kedo...takusan no nihonjin (NND-3-2)

((...) eu **estou olhando** muitos japoneses....)

(8) Kyonen ... Nôryokushiken toka watashi wa ukeni **kiyotta** ne. (NND-3-2)

(No ano passado, eu vinha para prestar o exame de proficiência de língua japonesa.)

2.5. Interferência gramatical de L1 – marca do sujeito explícito “eu” com mudança suprasegmental.

2.5.1. P: Nan-sei desu ka.

E: **Watashi?** 3-sei desu. (NND-3-2)

(P: Que geração você é?)

E: **Eu?** Sou da terceira.)

2.5.2. P: Kyôkasho wa nani o tsukattan desu ka.

E: **Watashi?** kyôkasho saisho amari shiranakatta ne, **watashi** saisho nihongo o oboeta toki *Atarashii Kokugo* o tsukatte ta ne. (NND-3-2)

(P: Que livro didático usou?)

E: **Eu?** Livro didático, no começo eu não sabia direito. Quando aprendi o japonês pela primeira vez, eu usava o *Atarashii Kokugo*)

2.6. Emprego de linguagem de tratamento – *keigo*

A linguagem de tratamento, sobretudo o *keigo* – expressões de respeito e de humildade/modéstia devem ser tratados na hierarquia vertical e horizontal (conceito de dentro e fora). Por ser um parâmetro relativo que sofre mudanças de acordo com as relações sociais/pessoais e profissionais no discurso, não são fáceis de serem apreendidas. (Vide item 4.2.1.3. da análise dos PNNNDs). Os exemplos abaixo ilustram a ausência do critério círculo interno/externo no emprego da expressão de respeito e modéstia, como também a falta de consideração da situação e do papel dos interlocutores em questão:

(1) [Ao se dirigir às visitas, falando dos pais]

De ano minasan desu ne, yoku kengaku ni kurun desu ne, de... ma... nihongo kyôshi yatte mitai chotto kengaku sasete *itadakitai* to ka kô kurun desu keredomo, de... kô... ma... mochiron beteran no sensei... kô jyugyô miteru to... ano... tanoshisô desu ne. (NND-3-3)

(Então, as pessoas ((os pais)) vêm frequentemente assistir às aulas, quem quer ser professor de japonês, quem quer permissão para **assistir às aulas**, mas, claro quando se assiste a uma aula de professor veterano, tudo parece ser divertido, não é?)

Nota: uso de linguagem de tratamento de modéstia inócua do ponto de vista funcional, já que se trata de discurso indireto e as pessoas referidas no discurso não estão presentes no ato da enunciação, não havendo necessidade de expressar modéstia.

(2) P: Ojiichan obâchan mukashi no imin deshô.

E: Hai, mukashi no imin ni *korareta ne*. (NND-3-2)

(P: Seu avô e sua avó devem ser imigrantes antigos.

E: Sim, eles **vieram** como imigrantes antigos. (forma de respeito))

Nota: Trata-se de uso inadequado de expressão de respeito do ponto de vista da norma, uma vez que nesse caso, sendo um membro da família, o avô, por mais que a entrevistada considere hierarquicamente superior, ao se referir a esta pessoa a um interlocutor que está fora do círculo familiar, não se emprega a forma de respeito.

(2) P: Ojiichan obâchan irasshatara, motto yorokonde ita deshô ne

E: (...) watashi ga Nihon ni *ikareta* toki wa, (a) *ojiichan* mo *nakurarete* kara chotto oshiii to omotta (...) mada sensei, iku toki wa sensei wa mada (b) *ikitotta* kedo kaetta toki wa mô (c) *nakunarareta* ne, nanka sensei monosugoku (d) *yorokondeta* aaa ...seito de ichiban N-chan ni Nihon e ikareru nante monosugoku (e) *yorokobarete*, (f) *yorokonde* sono saigo ni atta tomodachi ni sono koto o kiita. (...) *watashi* wa mô Nihon e *ittota* kara zenzen son'na koto wa shiranakatta kaetta toki wa mô sensei wa mô (g) *nakunararete* dakedo o-haka mairi ni dake ikimashita ne. (NND3-2)

(P: Se seus avós fossem vivos, certamente eles teriam ficado felizes.

E: (...) quando eu pude ir ao Japão, meu **avô** já **tinha falecido**, por isso achei que era uma pena (...) ainda, meu professor de japonês **estava** vivo, quando eu voltei ele já **tinha falecido**, parece que o professor **tinha ficado** muito feliz, ele **ficou** muito feliz porque eu era a primeira a ir ao Japão, quando o encontrei pela última vez, com um amigo, ele me disse (...) como eu tinha ido ao Japão, eu não sabia nada disso, quando eu voltei o professor já **tinha falecido**, mas fui visitar o túmulo, foi realmente uma pena.)

Nota: PNN3-2 não leva em consideração a relação uchi-soto – dentro e fora – ou seja, as relações entre grupos diferentes, na relação horizontal. Este trecho é profícuo na medida em que ao referir-se ao seu avô, emprega a expressão de tratamento (a), diferindo da norma; quanto as demais ocorrências de (b), (c), (d), (e), (f) e (g) são todas as ações referentes ao seu mestre, no entanto, deveria vir com expressão de respeito, no entanto, percebe-se que a infomante oscila, entre a forma comum (b) e (f) e a de respeito (c), (d) e (g). Sendo que nos casos de (e) e (f) verifica-se a dúvida no emprego.

(4) E: De tsûyaku shiteiru **kata** mo nanka machigatte tsûyaku shiteiru hito mo takusan *imasu ne*. (NND-3-5)

P: Waza to shite iru na kashira?

Então, a **pessoa** que estava como intérprete... também erra com frequência.

P: Será que é de propósito?

Nota: No ato da enunciação, a informante fala de erro cometido por intérpretes, que são pessoas desconhecidas e nem estavam presentes durante a entrevista, mas emprega também a forma de respeito.

(5) P: Ojiichan obâchan wa Nihon no doko kara korareta no desu ka.

E: Ah, *ojiichan...watashi no chichi* no hô no hô wa... *Ojiichan* wa Niigata ken kara...

(P: Seu avô e sua avó vieram de que lugar do Japão?.)

E: Ah, *ojiichan...*do lado do meu pai, o avô veio da província de Niigata ...)

Notas: *ojiichan* é uma denominação ao avô no círculo familiar, normalmente, para terceiros diria *sofu*. E *watashi no chichi* é uma redundância, uma vez que a palavra *chichi* já define que se trata do pai, do ponto de vista da primeira pessoa do discurso, em relação à outra pessoa que não seja do mesmo círculo.

(6) Nihon ni kaechatta kedo dakedo *watashi* no otôto to anô *cunhada watashi* no *cunhada* ne nihongo o iu kara ne, *watashi* no *cunhada* ah.. *watashi* amari nihongo jôzu janai kedo tte ne... dakedo kodomo ni nihongo oshiete imasu ne aaa mei ni nihongo no iikata kaiwakute... dakara *watashi* kodomo ga itara ne nihongo oshietai to omotta ne dakara kawaii yo ne. (NND-3-2)

(Acabou indo embora ao Japão, meu irmão mais novo ee::: minha cunha, cunhada ne, falam em japonês por isso, minha cunhada, ah::: ela fala que “eu não falo muito bem japonês, mas ensino japonês à minha filha”, o japonês da minha sobrinha é tão bonitinho... por isso, se eu tivesse filho, eu também teria vontade de ensinar japonês...)

Nota: nota-se dificuldade de encontrar o termo equivalente ‘cunhada’ em japonês que seria ‘giri no imôto’, assim, a informante demonstra hesitação por meio de pausas,mas acaba mantendo em português mesmo.

2.7. Interferência da L1 – tradução da expressão da L1 para a L2

(1) Soshite ichiban kondo atarashii no o tatemashita shi ne mô, sore ano F (nome de lugar) no kaikan mo chigatta *kao o shiteimasu ne*. (NND-3-2)

(E agora o mais novo foi construído, não é, agora tem outra cara, o *kaikan* ((sede social da comunidade)), de F (nome do lugar).)

Nota: *kao o suru* = “fazer a cara de... ou ter a cara de...”

(2) (...) hontô wa *suki michi janakatta...* ato de *sono michi o mitsukechatte ne...* â omoshiroi tte omotte dandan *hiite kite*. (NND-3-2)

(Na verdade, não era esse o **caminho que gostava...** depois eu **encontrei esse caminho**, ah, achei interessante e aos poucos fui atraída...)

(3) Dakedo omoshirokatta *watashi...* Ii *keiken motte kita shi* ne. (NND-3-2)

(Mas, eu (acho) interessante, trouxe uma boa experiência...)

Nota: a expressão “trazer experiência” foi literalmente traduzida para a L2, na qual soa estranha.

(4) (...) kono sentâ wa *watashi* no tomodachi ga *koko ni tôtte, material* o motte itta. (NND-3-2) (Nesse Centro, minha amiga passou aqui, levou o material.)

Nota: o verbo passar do português pode ser expresso em japonês por *tôru* “passar por um determinado lugar” e *yoru* “passar em algum lugar para resolver algo” ou “dar uma passadinha”.

(5) (...) soshite hoka no sensei no iroiro na *planejamento* to ka. (NND-3-2)

((...) e vários **planejamentos** de outros professores, por exemplo.)

2.8. Estratégia Comunicativa

2.8.1. EC –paráfrase

(1) *Watashi* nihongo *shittoru* kedo..kore min’na nihongo de *kaesu* no shittota ne.. kondo sore porutogarugo ni *kaesu* no ga sore ga muzukashikatta ne (NND-3-2)

(Eu sei japonês, japonês sei, mas, eu sabia **transformar** tudo isso em japonês, ne, agora, **transformar** isso em português é difícil, ne.)

Nota: *Hon'yaku suru*.

(2) **E:** (...) dakara jibun ga iitai nanika iitai to ka, koto ga attara, soshitara, keitai de mêturu okutte, watashi no intânetto wa **ichinichi are shiteru kara**. Dekitara sô shitara, sugu ni henji suru yo tte itte, sore o iitai kotoba o yakushite, okuru keitai ni itte **pon pon to...** (NND-3-5)

(E: (...) por isso quando cada um quer falar algo, aí, manda *mail* por celular, minha *internet* **está fazendo o dia todo**. Quando dá, faz assim, eu falo que respondo na hora, eu traduzo a palavra que eles querem, mando para o celular, **rapidinho...**)

Nota: are shiteiru = setsuzoku shitei iru (conectar a). Uso de linguagem abstrata.

2. 8.2. EC – pedido de ajuda

(1) **E:** ano **Português** demo wasureta...**tipo**...

P: Vítima?

E: **Não**, **vítima** janai...ano...Eh, jibun wa (NND-3-4)

P: dar uma de coitado?

E: é...

P: Então dar uma de vítima...

E: **Não é vítima**, **vítima** dewa nai... **É que** Nihon ni modoritai to iu kimochi ga tsuyoi... soshite jibun wa kochira ni iru to jibun wa nanimo seikô dekinai to ka itte (NND-3-4)

(E: bem, até mesmo em **português** esqueci... **tipo**...

P: Vítima?

E: **Não**, não é **vítima** é...quando a pessoa (NND-3-4)

P: dar uma de coitado?

E: é...

P: Então dar uma de vítima...

E: **Não é vítima**, não é **vítima**... **É que** tem forte sentimento de voltar ao Japão... e fala que se ficar no Brasil, não vai conseguir fazer nada com sucesso.)

(2) NE: ... sorede iroiro to **Hollerith** nante iu? (NND-3-4)

P: **Kyûryô no meisaisho**?

E: Sô...

(E: ... e aí, várias coisas...como se fala **Hollerith**? (NND-3-4)

P: **Kyûryô no meisaisho**?

E: É...)

(3) Kaku no wa kaku kedo...amari nante iu ka **regra gramatical** hairu to chotto sore wa porutogarugo wa nigate ne, amari **complexo** dattara **watashi** wa... (NND-3-2)

(Escrever escreve, mas, como se fala, quando entra muita regra gramatical... isso é...o português é um ponto fraco, eu tinha muito **complexo** ...)

(4) P: Kyôshi ni natte nan'nen desu ka.

E: Kyôshi...3-nen gurai shite, mada kyôshi no **certificado** totte nai ne (...) kondo wa hontô ni **sensei** no **certificado** o **toranyaikan** tte ishôken'mei **benkyô shiyoru** ne... (NND-3-2)

(P: Quantos anos faz que é professor?

E: Professor, faz uns três anos, ainda não peguei o **certificado** de professor, ne, (...) agora tenho que, de qualquer jeito, tirar o **certificado** de verdade e estou estudando com bastante afinco.)

(5) (...) nihonjin no kazoku to sumu no wa sore chotto kitsukatta kedo ne. sore wa kazoku to ichi-ichi **sistema** ga aru kara ne, doko demo aru kara ne. (NND-3-2)

(Era um pouco difícil morar junto com a família de japoneses, mas, isso porque cada família tem um **sistema**, ne, isso é assim em qualquer lugar.)

(6) *Watashi yori motto toshi ittoru shi hito da shi nanka **fechado** ne sono hito..*
(NND-3-2) (Ele era mais velho do que eu , além disso, parecia uma pessoa muito fechada.)

(7) P:Kyôshi no?

E: Ano...**livro didático** ne. doko ni aru ka. zenzen wakaranakute... (NND-3-2)

(P: Do professor?)

E: Bem, livro didático ne, não sabia nada onde tinha...)

(8) P: P (nome da cidade) kara RC (nome da cidade) made nan'kiro desu ka.

E:Uh...chikai kedo...**kilometragem** wakaranai ne...1-jikan 40-pun de P tsuku kara ne.
Chikai ne. (NND-3-2)

P: De P (nome da cidade) até RC (nome da cidade), quantos quilômetros dá?

E: Uhn. É perto, mas não sei a quilometragem... em 1h40 minutos chega em P, é perto.)

(9) (...) Sorede, mangá ni tsuite nihongo o oshietai... son'na **metodo** ga nai ka na.
(NND-3-2)

(Por isso queria ensinar o japonês sobre o mangá... será que não tem **método** assim?)

(10) *Watashi wa itsumo kono 2-nenkan sensei yatteta kedo...kono sentâ wa watashi no tomodachi ga koko ni tôte, **material** o motte itta.* (NND-3-2)

(Nesses dois anos sempre atuei como professora, mas para o Centro, minha amiga passou por aqui e pegou o **material**.)

(11)P: Zehi uketekudasai ne, yoseikoza to ka ne...

E: Yôseikoza wa mô rainen wa **garantido** ne... (NND-3-2)

(P: Faça o possível para fazer o curso de formação para professores, por exemplo.

E: O curso de formação, para o ano que vem já está **garantido**, ne.)

(12) *Watashi ni nihongo sentâ kara **boletim** ga okurarete imasu ne.* (NND-3-2)

(Para mim, mandam do Centro o boletim.)

Nota: boletim = *kaihô*

2.8.3. E C - Silêncio

Nos dois diálogos abaixo, podemos ver a estratégia do silêncio adotada pelo informante. Os parêntesis com três pontos indicam o silêncio acima de 4 segundos.

(1) P: 22-nin. Nikkeijin to hinikkeijin dore gurai desu ka. Hâfu toka...((longa espera...7 segundos))

E: (...)... (NND-3-2)

P: 22-nin no uchi nan'nin gurai ga hi-nikkei desu ka. **Mestiço** wa?

(E: **Mestiço** ((rápida reação)) wa futari imasu ne. **não, gomen**... 3-nin imasu ne. (NND-3-2)

P: 22 alunos. Quantos têm entre descendentes e não-descendentes? Mestiço, por exemplo. ((longa espera...6 segundos))

E: ((...))... (NND-3-2)

P: Em 22 alunos, quantos são não-descendentes? E **mestiço**?

E: **Mestiço** ((esboça rápida reação para responder) tem dois, **não, desculpa**, tem 3 pessoas, ne.)

(2) P: Tanshiki, fukushiki? kurasu wa?

E: (...) (NND-3-2) ((longa espera...6 segundos))

P: ((Reformulando a mesma pergunta)): Onaji kurasu ni iron'na reberu no ko ga haitteiru soretomo onaji reberu no ko ga haitteru

E: Uh... nante iu ka...iroiro na reberu ni natteimasu ne. kurasu ne.

P:Fukushiki ne tabun.

E: *Watashi* wa chotto, otona 55-sai ijo no hito dake wa hito-gurûpu ni shita. (NND-3-2)

(P: É sistema homogêneo ou multisseriado?)

E: (...).

P: ((Reformulando a mesma pergunta)): Numa mesma sala há alunos de diversos níveis ou só alunos do mesmo nível?

E: Uh... como se fala, há vários níveis ne, a sala ne.

P: Provavelmente é multisseriada, então.

E: Eu, bem, eu só separei um adulto com 55 anos, em uma sala.)

(3) P: *Gizô kekkon* o shite iru hito no hanashi o itte kuremasu ka.

E: **Hai?** (NND-3-5)

P: *Usô no kekkon* o suru no yo ne...

E: Ah...eh, sono *gizô*... (tentativa de falar a palavra correta) (NND-3-5)

(P: Pode falar para a gente dessas pessoas que casam de fachada?)

E: **Como?**

P: Esses casamentos de mentira...

E: ah, é bem, esse fach...((tentativa de falar a palavra correta)))

2.8.4. EC: paráfrase com elementos lexicais conhecidos

Quando há falhas na busca do item lexical desejado na L2, freqüentemente, o usuário de L2, recorre a elementos lexicais de significados mais próximos, dentro do mesmo inventário de L2.

(1) E: Ima kuru kodomo wa MG (nome de lugar) kara kite iru ... de sono ko mo keiyaku kekkon janakute... **myôji o moratte** (NND-3-5)

P: **Yôshi engumi** ni natte...

(E: As crianças que vêm agora vêm de MG (nome de lugar), então, essas crianças não são de casamentos de contrato, mas ganham o sobrenome (NND-3-5)

P: são **adotadas** ...)

(2) Kufû shitemo kufû shitemo, hitori ni **yokunatta** to omottara hoka no seito ni wa sore wa amari anô **yokunai** to ka... (NND-3-5)

Por mais que você use a criatividade, às **fica bom** para um, mas não **fica tão bom** para outros alunos...

Nota: adequar = *au*; *yoku naru* é ficar bom.

2.9. Transferência Pragmática – interferência negativa

Há empregos de advérbios de *não*, em diversas frases de negação, com e sem acomodação fonética para a L2 (*não* e *non*), acompanhado de interrupção categórica quando vai negar a afirmação.

(1) P: *Chotto mada oku desu ka.*

E: Uhn, **não**, chotto tonari, tonari ne, hontô wa DIA(nome do lugar) to iu ... tonari no hô no F (nome do lugar), hontô wa tonari ni narimasu ne. inaka de.. (NND-3-2)

(2) P: Nihon ni ne, kenshûsei ichinen...

E: **Não**, sore wa Niigata de nikagetsu anô nôgyô ni tsuite son'na no, 2-kagetsu dake ne, dakedo hōmusutei shita ne. (NND-3-2)

(3) P: Watashi ga ano kodomo o morau to...

E: **Non** demo don'nan shite suru ka shiranai... MG (nome de lugar) no kata ga.. (NND-3-5)

(4) Mãe de aluno: Gomen ne.

E: **Non**, daijōbu. Vai voltar a estudar? (NND-3-5)

(5) P: Seito san wa nan'nin desu ka.

E: Ima wa **12-nin ne, não, 22-nin** ne. (NND-3-2)

(6) **E:** sore o fukikonde itanetto de watashi ni **okutte kureta** no ne soshitara machigatte ano **hon'yaku tsûyaku** shiteiru (NND-3-5)

(Gravou isso e me mandeou, ai eu vi que tinha uma tradução, uma interpretação errada)

Nota: hon'yaku e tsûyaku (traduzir e interpretar)

(7) E: Ukeoinin ga... anô **empreiteira** ga .. **ukeoinin** ga harawanakutemo ii to iu ndesutte. (NND-3-5)

(A empreiteira, bem...diz que a empreiteira....não precisa pagar.)

Nota: há uma hesitação no emprego da palavra empreiteira em japonês, embora esteja correta, ela corrige em português.

Considerações sobre grupo de Professores Não-nativos descendentes da 3ª. geração (PNND-3s)

Em termos de condição de estudo, tanto no Japão como no Brasil, os integrantes da terceira geração foram privilegiados em comparação aos PNND-2, além de terem sido contemplados com bolsas de estudo para o Japão. Isso significa que se trata de um grupo mais homogêneo no que diz respeito à formação formal do professor de japonês.

No geral, podemos dizer que a estratégia comunicativa empregada por esse grupo foi semelhante à dos PNNNDs. Observou-se, por outro lado, no caso da específico da informante PNND3-2 que foi criada na comunidade, que ela se expressa com naturalidade na variedade koronia-go, o falar típico da *comunidade de fala* do Brasil; em termos de emprego da linguagem de tratamento, leva em consideração somente a relação de hierarquia absoluta entre os falantes, diferente da norma padrão, cf. Suzuki (1985). Um aspecto positivo dessa informante que cresceu no seio da comunidade é o domínio de uso de modalizadores (morfemas verbais de modalização (*jodôshi*), partículas finais modalizadoras (*shûjoshi*) ou de marcadores discursivos.

Destacam-se a **importância do ambiente formal** e a **qualidade de interação** na aprendizagem de LE, uma vez que mesmo tendo perfis semelhantes por conta da

geração, os informantes apresentaram resultados diferentes dentro do mesmo grupo. Enquanto a informante PNND3-3 participou de ambiente universitário, frequentando curso de japonês no centro de línguas como LE no Japão, depois de ter atingido a idade adulta e tendo ficado por volta de um ano; a informante PNND3-2 permaneceu na casa de família de agricultores japoneses em situação de *home-stay*, por ter sido contemplada com uma bolsa de estudo na área agrícola, mas havia frequentado vários anos a EC da comunidade nipo-brasileira.

As duas informantes, portanto, tiveram exposição diferente de dados lingüísticos (*input*), como também, de acordo com os relatos, a *interação* e o *feedback* foram qualitativamente distintos. No caso da PNND3-2, ela teve mais problemas ligados à falta de sistematização de vocabulário e de expressões, mas revelou possuir domínio melhor no uso de modalizadores, enquanto a PNND3-3 apresentou menor número de erros gramaticais ou lexicais pré-sistemáticos, não empregou modalizadores tanto quanto a informante PNND3-2 deixando o seu discurso mais seco e direto.

Quanto ao tipo de aquisição de língua, as informantes PNND3-2 e PNND3-3 são evidências interessantes do ponto de vista da influência dos cursos de língua para estrangeiros. Além disso, no caso da PNND3-3 só começou a estudar japonês depois de ir ao Japão e se matricular em cursos para estrangeiros, sendo o japonês LE. No caso da PNND3-2 que tem o japonês como L1, sendo exposta aos dados lingüísticos dos avôs desde pequena, frequentou a EC da comunidade, apresentou muito mais problemas tanto no nível de precisão e de adequação.

Dessa forma, é importante investigar o desenvolvimento da língua-alvo, pois muitas vezes uma viagem descompromissada e uma permanência longa no país da língua-alvo não garantem domínio do registro formal e/ou de suas variedades, bem como para aprimorar a língua.

A Estratégia Comunicativa do *silêncio* só foi observada na informante PNND3-2. No caso da PNND3-4, sua EC era mais por meio das perguntas explícitas. Vale acrescentar ainda que as informantes PNND3-2 e PNND3-4 cresceram numa comunidade tradicionalmente composta de japoneses, com cujos membros continuam se relacionando até hoje.

Quanto ao uso inadequado de expressões de ordem semântica da PNND3-2, são característicos de natureza pré-sistemáticos, uma vez que a informante mistura expressões existentes, emprega morfemas relacionais inadequadamente; nota-se que

provavelmente tenha aprendido somente de ouvido e não tenha estudado formalmente, pois as palavras trocadas são semelhantes em termos sonoros, por exemplo: ki ga au e kiai o ireru.

Quanto aos CSs, em relação ao grupo dos PNND2s, a quantidade é infinitamente inferior. No geral, excluindo a informante PNND3-2, houve poucas ocorrências de erros característicos de IL, que aqui foram apresentadas a título de ilustração, mas que quantitativamente são irrelevantes em relação aos acertos. Neste sentido, fica a pergunta o quanto a escola comunitária teria contribuído para uma aprendizagem de japonês? Se somente a interação com membros da comunidade não são suficientes para o processo de aquisição, como a escola poderá ajudar na conscientização das variedades e na aquisição da norma padrão?

O uso da linguagem de tratamento, no que diz respeito às expressões de respeito e de modéstia foram típicas do uso na comunidade nipo-brasileira, em que muitos não levam em conta a relação inter-grupal, vindo a corroborar a tese de Suzuki (1985).

4.5. Grupo de Professores Nativos Old-commers (PNOC)²⁶⁰

Obtivemos para a entrevista um total de 26 professores PNNOCs, dos quais, analisamos para este grupo quatro informantes que apresentaram algum tipo de ocorrência. Para a caracterização do perfil de cada informante, seguem abaixo a lista de atributos: idade, sexo (F ou M), local de trabalho, tempo de experiência, tempo de vivência no Brasil, cursos de formação para professor (nacional), curso para formação no Japão, última formação acadêmica, tipo de aquisição da língua-alvo (LM), conhecimento de LE (qual?).

PNOC1-HS, 60, F, São Paulo capital, 36, SIM, SIM, ensino fundamental, LM, NÃO.

PNOC2-HI, 84, F, Mogi das Cruzes, 40, SIM, SIM, ensino médio, LM, NÃO.

PNOC3-KS, 67, F, Brasília DF, 24, SIM, SIM, ensino médio, LM, NÃO.

PNOC4-MY, 70, M, Osasco SP, 54, SIM, SIM, ensino fundamental, LM, NÃO.

As principais ocorrências desse grupo caracterizam-se pelo alto índice de empréstimos lexicais, empregados com critério, uma vez que os entrevistados

²⁶⁰ Imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil até o final da década de 1980.

demonstraram haver domínio do uso dessas variantes lexicais. Classificamos a seguir os principais assuntos e a situação em que ocorreu o uso:

1. Mudança de variedade e situação de informalidade

1.1. [Assim que finaliza a entrevista, desliga o gravador e o pesquisador agradece a entrevista:]

P: S-sensei, kyô wa hontô ni arigatô gozaimashita.

E: Iie, ie. Sensei, kyô karê tsukuttan desu kedo, issho ni dô desu ka. **Kojinha** ni aru node totte kimasu kara. Sugu desu yo. (NOC-1)

(P-Professora S, agradeço muito pela entrevista de hoje.

E-De nada professora, hoje eu fiz curry, que tal almoçarmos juntos? Tá lá na **cozinha**, vou pegar. É rápido.)

1.2. [Ao telefone, dando instruções de trajeto até o local da entrevista]:

E: Ano... **semaforo** o tôte, **hûa** o **direta** ni **biira** shite, massugu ittara, gakkô ga miemasu yo. (NOC-1)

(Bem...passe pelo semáforo, vire a rua à direita, vá direto que vai conseguir ver a escola).

1.3. [Durante a entrevista muda de tópico, e explica como ocorreu o assalto, explicando o estado em que encontrou a casa]:

E: Ja yarareta no kana to omotte, sô shitara, saifu ga atchi ni ochitetari... **motorista** no are ga... (NOC-1)

(Pensei, ih, me aprontaram, aí, a carteira estava caída por tudo quanto era lado, a de **motorista...** ((carteira)))

1.4. [Olhando pela janela do carro, durante a carona]:

E: Koko wa hotondo ne, **purakka** ga aru mono ne. (NOC-3)

(Aqui praticamente, tudo tem **placas**, ne.)

2. Tipos de empréstimos lexicais:

2.1. Sintagma do L1

[Relatando como foi o salário dos professores na década de 1970]

Embu dewa **sarario toresu sarario** moratte ita no ne. Shujin wa **shinko** agemasu to iwareta no yo ne, tasukarimasu yo ne. (NOC-1)

(Em Embu, a gente recebia **três salário**, ne, quando falaram que ia dar ao meu marido **cinco**, nossa, isso ajudou, ne.)

[Sobre salário de professores]

Nôson no sensei tachi ga un to kyûryô ga yasukatta no yo ne. Ima de ieba, daitai **sarârio minimo** moratte iru yo. (NOC-3)

(Os salários dos professores dos núcleos agrícolas eram bem baixos. Nos valores de hoje acho que correspondo a mais ou menos a um **salário mínimo**.)

2.2. Sintagma do L2

2.2.1. Yakuin teate o kôchô to fukukôchô ni **um salario minimo** ga tsukimasu. (NOC-3)
(O diretor e vice-diretor têm um salário mínimo como subsídio de diretoria.)

2.2.2. Kare wa purojekuto teate ga hairi, **sempre** san **sarário minimo** ga hairu. (NOC-3)
(Ele tem honorários de projetos, **sempre** recebe três **salários mínimos**.)

2.3. Substantivos

(1) Senzen no koro no sensei wa **cadeia** ni haitte, irerareta to iwarete imasu yo ne. (NOC-1)

(Os professores do período pré-guerra na cadeia, dizem que eles foram mandados para lá.)

(2) Ah, kochira ni motte kimasu ne, sugoi **bagunça** shite imasu kara. (NOC-1)

(Ah, vou trazer para cá, porque aí está muito bagunçado.)

(3) Ojami tsukurô ka na to omottetara **feijon** wasureteta no... (NOC-2)

(Pensei em fazer as trouxinhas, mas esqueci do feijão.)

(4) Chotto, **sukko** nonde itte ne. (NOC-2)

(Antes de ir, tome um pouco de suco.)

(5) Ima wa bunkyô wa **sekretaria** mo aru shi, **fashinêra** aru shi... Watashi wa **fashinêra** mo zenbu shita. Watashi wa **kafê** dashite, dakara imademo **kafê** dasaseruto jôzu desu yo... (...) mada ne **kabon** de yatteta. Miru ni mikanete... **fogon** katte kuremashita kedo. (NOC-2)

(Agora na sede social tem uma **secretária**, tem **faxineira**, eu trabalhei até de **faxineira**. Eu tinha de servir café, por isso até hoje se me pedirem para eu fazer café, sou boa nisso. (...) ainda era **carvão**, até que ficaram tão sentidos que eles compraram um **fogão** para mim...)

(6) Soto no kagi wa **gurâde** ni kakattemasu. Sono **tetsumon** ne. (NOC-2)

(A chave de fora está na grade, esse portão de ferro aí?)

(7) Burajiru ni kite, 10-nen **enshâda** hipparimashita. (NOC- 6)

(Vim para o Brasil e puxei a enxada por dez anos.)

(8) Uchi no mago wa **enjeenhariia** o shitan desu yo. (...) Kare (outra pessoa) wa **enjeenhariia** no **katedorâtico** datta mono ne... (NOC- 6)

(Meu neto fez **engenharia**, viu? (...) Ele é **catedrático** da **engenharia**.)

(9) Nanika kaji ni natte, ano toki mondai ni natte, **cadeia** ni uchikomareta hito mo irun da na. (NOC- 6)

(Parece que teve incêndio e teve problemas, teve até gente que foi mandada para a cadeia.)

(10) Min'na **cafezâru** ni haitte, hataraitte, kane o moukete, tochi o **kôta** hito mo iru. (NOC- 6)

(Todos entraram em café//**cafezal**, ganharam dinheiro, tem gente que **comprou** terra também.)

2.4 Verbos

(1) Uchi no M (nome da filha) ga **faxineira** ni zenbu **manda-suru** yô ni yatteiru kara... (NOC-3)

(A minha filha M. é quem sempre **manda** a **faxineira** fazer tudo.)

(2) Koko ni mae wa shujin no mise ga atta no yo. **Apozenta**-shite, ima uchi de yatteiru no. Terebi no **ofishina** o yatte iru no.. dakara 40-nen ni naru no yo ne... (NOC-3)

(Antes, tinha a loja do meu marido. Aposentou-se e agora trabalha em casa. Ele tem uma oficina de TV. Já faz 40 anos...)

(3) Tsugi kara tsugi ni **passa-shite** iku no yo ne, **sugite iku no ne**, kô iu benkyô no shikata yattetara dare mo oboemasen yo tte. (NOC-1)

(Ia **passando** em seguida, um atrás do outro, ia **passando** ne, eu disse que se ficasse estudando deste jeito, ninguém ia aprender.)

(4) OH-san to wa hontô ni **casa-suru** mae kara shitte iru no yo ne. (NOC-3)

(Com a senhora OH, conheço-a desde antes de ela se **casar**.)

(5) Watashi wa iroiro mondai ate, nyûgan mo shite **opera**-shita no. (NOC-3)

(Eu tive vários problemas, tive câncer de mama e **operei**.)

(6) A (nome de pessoa) ga U (lugar) o **toma conta** shite ita n desu ne. (NOC- 6)

(O Sr. A **tomava conta** de U (nome do lugar)).

2.5. Termos do cotidiano escolar

(1) Kugatsu no **mensaridâde** ga 195, **matorikkura** ga 105. Zenbu haratte, **matorikkura** haratte... (NOC-3)

(A **mensalidade** de setembro era 195, a **matrícula** era 105, pagaram tudo, pagaram também a **matrícula**.)

(2) Bunkyô ga kainyûshite, kai'in no hito ni **desukonto** se to itte kita. (NOC-3)

(O **Bunkyô** entrou no meio e mandou que desse **desconto** aos sócios.)

2.6. Pronomes

(1) Koko ga kô iu fû ni hajimeta no wa Y-san ga haitte kara, **ele** mo isshoken'mei atsumatte... (NOC-3)

(Aqui começou assim, desde que o Sr. Y entrou, **ele** também se reunia assiduamente.)

2.7. Advérbios

(1) Koko wa **kuwâze** 50-nin seito ga iru kara. (NOC-3)

(Aqui tem quase 50 alunos.)

(2) Kare wa purojekuto teate ga hairi, **sempure** san **sarârio mínimo** ga hairu. (NOC-3)

(Ele tem honorários de projetos, **sempre** recebe três **salários mínimos**.)

Considerações sobre o grupo dos Professores nativos old-commers (PNOCs)

Durante a entrevista, em relação ao uso da variedade lingüística, quando o tópico do assunto se tratava das concepções do ensino de língua japonesa, os PNOCs se utilizaram, sem exceção, no **registro formal**, quase não observando os empréstimos lexicais do português. Mas, quando o assunto era o cotidiano escolar, (assuntos da secretaria), por exemplo, observou-se a preferência pelo empréstimo: *matorikkura*, *mensaridâji* e *desukonto*. No geral, destacamos dois momentos no qual houve uma mudança de variedade de maior para o menor prestígio, o que vem a comprovar os trabalhos precedentes de Kuyama e Nawa.

O uso da **variedade *koronia-go*** apareceu em situações não previstas para pesquisa, que foram no momento em que a pesquisadora fez o primeiro contato via telefone para pedir informações do trajeto até chegar ao local da entrevista, momentos em que a pesquisadora saiu do local da entrevista e fez o trajeto da casa do professor até a escola, portanto, dentro do veículo e outro, ao desligar o gravador no término da entrevista. Dessa forma, o uso da variedade *koronia-go* parece estar ligado ao **assunto e à situação de informalidade**.

No discurso de várias informantes do grupo de PNOCs foi característico o tom normatista em relação à língua japonesa. Uma das críticas mais contundentes é que a variedade *koronia-go* empregada nos livros didáticos Koronia, por exemplo, sequer era compreendida por alunos nativos (português), dada a mudança drástica do ponto de vista fonético do português para o japonês. Outro caso é o de uma professora que elogiou o livro pelo caráter informativo do conteúdo abordado, já que falavam dos imigrantes japoneses no Brasil, história do Brasil, entre outros, sendo bastante útil para a sua informação, mas não demonstrou preocupação quanto à variedade adotada em relação ao efeito dessa língua no ensino ao aluno. Relatos como esse vêm a corroborar a necessidade de um curso sobre as variedades lingüísticas a este grupo, como também, aumentar o nível de tolerância quanto aos erros de NNs.

Houve casos, no entanto, em outras ocasiões, durante as observações feitas nos seminários, em que os professores organizadores passavam avisos, falando em *koronia-go*, mesmo diante de um público heterogêneo. O assunto que eles tratavam era informal, como orientações de locais de encontro, horário de retorno para o hotel, assuntos gerais de acomodação no hotel, mas não houve consideração quanto à heterogeneidade do público, uma vez que não era só composto de pessoas conhecidas.

Durante as atividades desenvolvidas durante os seminários, normalmente, os professores Ds se esquivaram de fazer a apresentação dos resultados do trabalho, sempre delegando a tarefa para nativos ou voluntárias japonesas da JICA. Parecem ter uma preocupação excessiva em não falar em público. Para complementar essa atitude, além disso, observou-se, durante o seminário, a postura de alguns professores nativos que se incomodavam com a pronúncia dos professores NNs e acabavam corrigindo em público, mostrando haver pouca tolerância em relação ao falar dos estrangeiros, no entanto, quanto à pronúncia dos monolíngües que também diferiram decorrentes de dialetos regionais nenhum tipo de comentário foi feito. Nota-se que, que nem todos os informantes possuem a mesma noção sobre o uso da variedade. Cabe, portanto, incluir este item para o desenvolvimento da competência lingüística do professor. Além disso, ampliar a visão dos nativos quanto à produção lingüística dos PNNs e também em relação aos alunos será necessário para aumentar a tolerância, já que não podem ser somente normatistas nem tampouco complacentes a ponto de deixar fossilizar os erros. Por ser uma questão delicada uma vez que envolve a avaliação do desempenho lingüístico dos professores, cursos dessa natureza demandam cuidados no seu planejamento e na execução e devem ser conduzida por orientadores que tenham formação na lingüística aplicada ou áreas afins. Nesse sentido, os dados coletados pretendem servir de parâmetros para traçar um primeiro quadro de referências sobre as ocorrências mais comuns dos professores, que poderão ser usados como subsídios para futuros cursos.

4.6. Grupo de Professores Nativos New-comers (PNNCs)

O grupo PNNCs é privilegiado no que concerne ao contato com a L1, uma vez que seu retorno ao país de origem costuma ocorrer com frequência bem superior aos de PNOCs. Além de ser um grupo já bilíngüe, por ter passado pela experiência de aprender uma LE, respectivamente o Português e o Inglês. No dia-a-dia, convive com brasileiros sem ascendência japonesa, o que os obriga a praticar L2.

Foram no total, entrevistados 4 informantes, dos quais tivemos maiores ocorrências de dois informantes, os quais serão apresentados neste grupo. Por ser ainda um grupo minoritário e pouco representativo, não podemos generalizar as afirmações, dando somente alguns parâmetros do que ocorrem com este perfil. Além do fato de que mesmo dentro do grupo dos PNNCs, os dois informantes que colaboraram com a nossa

pesquisa são professores universitários e possuem formação lingüística tanto da língua materna como das estrangeiras muito privilegiadas.

Para a caracterização do perfil de cada informante, segue abaixo a lista de atributos: idade, sexo (F ou M), local de trabalho, tempo de experiência, tempo de vivência no Brasil, cursos de formação para professor (nacional), curso para formação no Japão, última formação acadêmica, tipo de aquisição da língua-alvo (LM), conhecimento de LE (qual?).

PNNC1-YM, M, 34, Brasília DF, 8, NÃO, SIM, mestrado, LM, Português.

PNNC2-KS, F, 45, Brasília DF, 4, NÃO, NÃO, mestrado, LM, Inglês e Português.

As principais ocorrências são no nível lexical, caracterizado pelos empréstimos do local de trabalho:

Empréstimos lexicais

1. **Matrícula** wa mô hajimatta? (PNNC-1) (A matrícula já começou?)
2. Kondo no **Colegiado** wa itsu dattake ? (PNNC-2) (Que dia era mesmo a data do colegiado?)
3. Ne, R-san mata **trancamento** shita no shitteiru? (PNNC-2)
(Você sabia que a R fez novamente **trancamento**?)
4. Chotto shita **discussão** ni nacchatte. (PNNC-2) (Virou uma pequena **discussão**, ne.)
5. Watashi wa **primeiro horário** ga aru kara, mô ikanakucha. (PNNC-2)
(Eu tenho que ir porque tenho o primeiro horário.)
6. **Primeiro horário** wa **Japonês 1** da yo. (PNNC-2)
(O primeiro horário é Japonês I viu.)
7. IL de **reunião** ga atte sa. (PNNC-2)
(Olha teve uma **reunião** na IL.)
8. Hon wa **escaninho** ni irete oku ne. (PNNC-2)
(O livro, vou deixar no seu **escaninho**.)
9. **Copiadora** ni iku? (PNNC-2)
(Vai para a **copiadora**?)
10. Kyô **Laboratório** de jugyô ga aru. (PNNC-1)(Tem aula no **Laboratório** hoje.)
11. Kondo no **Encontro** iku?(PNNC-2)(Você vai ao próximo **Encontro**?)
12. A, kondo no **Encontro** wa Rio da yo ne. (PNNC-2) Ah, o próximo **Encontro** é no Rio, ne.
13. **Reitoria** ni itte kimasu. (PNNC-1) (Eu vou a **Reitoria**.)
14. **Data-show** o tsukatte happyô dekiru yo. (PNNC-1) (Dá para usar o **Data-show** e

apresentar.)

15. **Power Point** o tsukatte happyô dekiru yo. (PNNC-1) (Dá para usar o **power-point**.)

16. **Chefia** no konpyûtâ o tsukattemo ii desu ka. (PNNC-2) (Pode usar o computador da **Chefia**?)

17. **Secretaria** de kopii o totte kitemo ii desu ka. (PNNC-1)(Posso tirar a cópia na **secretaria**?)

18. kyonen no Gakkai no **Anais** mada da yo ne. (PNNC-1) (Os **Anais** do congresso do ano passado, ainda não saiu ne.)

19. USP no **revista** ni mô artigo okutta? (PNNC-2)
(Você já mandou para a **revista** da USP?)

20. Arquivo wa **anexo** de okutte ne. (PNNC-1)
(O arquivo, mande em **anexo**. ((tradução literal)))

21. Seito ni **monografia** o kakaseto kedo, hidokatta. (PNNC-2)
(Mande os alunos escreverem a monografia, mas ficaram muito ruins.)

22. X-san **Projeto de Curso** wa soto hidokatta rashii ne. (PNNC-2)
(O Projeto de Curso de X, parece que estava bem ruim, ne.)

23. **Biblioteca** ni itte kimasu. (PNNC-1) (Vou a Biblioteca.)

24. Ano gakusei, **falta** ga ôkute... (PNNC-1) (PNNC-2) (Aquele estudante tem tanta falta.)

25. Mô cartucho ga owachatta! Kono mae **recarga-shita** bakari nanoni... (PNNC-1)
(Já acabou o cartucho! Acabei de **fazer recarga** por esses dias.)

26. (nome do livro didático) no 9-ka no **pasta** doko ni aru ka shitteiru? (PNNC-2)
(Você sabe onde está a **pasta** referente ao capítulo 9 do (nome do livro didático))

27. Raishû made ni **artigo** o okuranakya! (PNNC-1) (Tem que mandar o **artigo** até a semana que vem.)

28. Watashi wa **térreo** de jugyô yo. (PNNC-1) (Eu tenho aula no térreo.)

29. Ne, ima kara **lanchonete** ni ikô yo. (PNNC-1)(Olha, vamos já para a **lanchonete**.)

30. Watashi wa **pão de queijo** ni shiyô ka na. Nani nomu? (PNNC-1)
(Eu acho que vou pedir o pão de queijo, o que você vai tomar?)

31. **Café com leite** ni suru. (PNNC-1) (Vou de **café com leite**.)

32. Ah, ima kara **banco** ikanakucha. (PNNC-1) (Agora tenho de ir ao **banco**.)

33. Ne, R-san ga mata **reprovado** ni natta yo. (PNNC-2)
(Olha, a R (nome feminino) ficou novamente **reprovado**.)

Nota: não houve concordância de gênero.

34. Ano gakusei **jubilado** ni natta yo. (PNNC-1)
(Aquele estudante foi jubilado, viu?)

35. Ano gakusei **reprova- shichatta**. (PNNC-1)

(Aquele estudante **ficou reprovado**.)

Considerações sobre o grupo dos Professores nativos new-commers (PNNCs)

O maior número de empréstimos neste grupo foi em nível **lexical**, o que constituiu o principal ponto em comum com os PNOCs. Entretanto, é possível estabelecer algumas diferenças nos empréstimos e na sua realização fonética, já que enquanto os PNOC empregam palavras do português da esfera do dia-a-dia, demonstrando maior integração com a comunidade local, tanto os Ds como os não-descendentes.

Os empréstimos lexicais dos PNNCs ainda estão restritos ao meio profissional, e podem ser denominados de **código profissional**. Fato que pode ser explicado pelo período de permanência dos mesmos no Brasil, que é relativamente curto (aproximadamente dez anos) e a frequência de contato com o país de origem, já que esse grupo retorna constantemente ao Japão (cerca de uma vez por ano ou a cada dois anos), diferentemente dos PNOC, que vieram na condição de imigrantes e não tiveram mais contato com a terra natal, voltando depois de duas ou três décadas. Outra diferença é o padrão de uso, pois enquanto o empréstimo lexical dos PNNCs tende a aparecer nos discursos de **registro informal**, mesmo em ambiente universitário, **o grupo de PNOCs** emprega os empréstimos lexicais como incorporação de estrangeirismos no inventário lexical da L1 (japonês), como variante do seu repertório.

Em termos de realização fonética, os PNNCs não fazem acomodação fonética para a L1 (o japonês. no caso), pois preservam a característica do som original do português, havendo pouca acomodação fonética para a L1. Há de se ressaltar que enquanto o primeiro grupo é monolíngüe, o segundo grupo veio ao Brasil já bilíngüe,

dados as circunstâncias favoráveis de aprendizagem de LEs, ambos, os entrevistados, por exemplo, conhecem o inglês e português como LEs e tiveram experiência de viver em países estrangeiros antes de chegar ao Brasil. com conhecimento também de inglês e português como LEs, chegando a atingir nível acadêmico; é bom lembrar que a maioria já tinha vivido vários anos fora do Japão, no país dessas LEs. Isso explica, em partes, o alto **domínio lingüístico do português, basicamente nas quatro habilidades lingüísticas**. Do ponto de vista do bilingüismo, os PNOCs são monolíngües, enquanto que os PNNCs são bilíngüe e trilíngüe consecutivos, tendo aprendido as LEs depois de terem adquiridos a L1, pós-período crítico. Ambos os entrevistados são professores universitários e pesquisadores de língua japonesa e seu contato com a sociedade brasileira ocorre na maioria das vezes em ambiente acadêmico.

As ocorrências 25 e 35 são formações de verbos da variedade *Koronia-go*, podendo-se dizer que há uma gênese dessa variedade entre os nativos proficientes, com contato ainda menor com a sociedade brasileira. Quanto aos empréstimos da categoria gramatical ‘adjetivo’, salientamos que não há um equivalente em japonês, de modo que nos parece ser mais conveniente qualificá-lo com termo do meio universitário.

Os PNNCs seguem o mesmo padrão de empréstimo dos PNOCs somente quando o diálogo ocorre em situação de informalidade e há confluência de assunto ou espaço de trabalho, além de partilharem históricos semelhantes, por serem nativos recém-chegados. Nos dois grupos não se observaram empréstimos lexicais quando o assunto era o ensino de língua japonesa. Uma das diferenças está na pronúncia, já que enquanto os PNOC fazem quase que totalmente a acomodação fonética para a L1 (ou seja, o japonês), os PNNC mantêm a pronúncia mais próxima da língua portuguesa.

4.7. Considerações gerais dos cinco grupos

Vimos um grande número de ocorrências lingüísticas (morfofossintáticas e pragmáticas) de cada grupo. Os cinco grupos (nativos *old-commers*; nativos *new-commers*; não-nativos descendentes de 2a. geração; não-nativos descendentes de 3ª. geração e os não-nativos não-descendentes) apresentam um amplo espectro de variações, devido à diferença na forma de aquisição da língua, como também de experiências com a língua-alvo.

Há um *continuum* desde ocorrências que caracterizam “erros” marcadamente de aprendizes de LE em fase de aprendizagem, que podem variar desde interferências de natureza interlingüística a erros de precisão gramatical (no caso dos PNNNDs); ocorrências de aquisição típicas de LH, que misturam a falta de domínio do uso das variedades lingüísticas, de code-switching e do empréstimo lexical no caso de PNND2; alguns tipos de erros se sobrepõem, como por exemplo, erros de LE que podem ocorrer em dados de PNND2s e PNND3s, por esses não terem freqüentado as ECs por muito tempo, ou mesmo não tendo desenvolvido plenamente as habilidades lingüísticas. Além de haver problemas com a falta de desenvolvimento simétrico, como ter uma das habilidades mais desenvolvidas que a outra, fato comum nos descendentes. Assim, os *nisseis* e *sanseis* são informantes que sofrem diversos tipos de influência externa na sua formação lingüística. Vimos o caso de uma informante que viajou ao Japão mas não conseguiu melhorar sua proficiência, devido ao tipo de ambiente lingüístico a que ficou exposta, anotando-se também que da sua fase de aquisição participaram seus avôs, que falavam o dialeto de menor prestígio. Os descendentes, por serem da comunidade, estão mais propensos a receber os dados da *comunidade de fala*, o que pode ser benéfico para adquirir fluência verbal, como também dominar o emprego dos modalizadores; no

entanto, carecem da visão sociolingüística, incluindo aí o conhecimento e o domínio das variedades lingüísticas.

No presente estágio da pesquisa foi necessário estabelecer a distinção entre Ds e NDs, por conta das diferentes formas de aquisição e aprendizagem do japonês. Mas muito provavelmente o Brasil caminha para neutralizar essas diferenças, uma vez que está perdendo a comunidade de fala e conseqüentemente o seu ambiente lingüístico. Assim, após completar um século de imigração dos japoneses no Brasil, o perfil dos professores de japonês vai seguir um padrão mais mundial, deixando essa fronteira de Ds e NDs e, somente, distinguindo-se de Nativos e Não-nativos, como já vem acontecendo em outros países.

Quanto aos PNOCs, a inclusão da visão sociolingüística trará ganhos no domínio das variedades lingüísticas, já que isso interfere diretamente no campo didático e no relacionamento com os professores NNs. Além do que, se for aumentando o nível de tolerância em termos de *norma* e ampliá-los os horizontes sobre a competência comunicativa para com os Ds e NDs, será possível trazer ganhos no ambiente freqüentado por todos os N e NNs. Assim, a língua pode deixar de ser um empecilho nos cursos e seminários ministrados.

V. Considerações Finais

As reflexões sobre uma língua ocorrem com objetividade quando surge a necessidade de se pensar *sobre* ela. Enquanto os professores são falantes nativos ou quase nativos e seu público-alvo compartilha o mesmo sistema lingüístico, ela não pode ser tratada como uma língua estrangeira. Ensinar uma língua estrangeira requer conhecimento da gramática, da semântica e da pragmática, só para citar os aspectos puramente lingüísticos, componentes aparentemente óbvios do ponto de vista do discurso, mas na prática nem mesmo a experiência de longas datas garante a arte de falar *sobre* a língua do ponto de vista da LE.

Vimos no capítulo II que, historicamente, enquanto o japonês era falado somente na comunidade de japoneses do Brasil e estudado por filhos de japoneses, na perspectiva de língua materna, a preocupação dos professores consistia em desenvolver as habilidades ativas/produativas dos alunos. De modo que poderiam se ocupar das questões como a escrita, da qual faziam parte a memorização dos caracteres logográficos e a produção de textos na forma de redação e diários.

Essa realidade teve continuidade no período pós-guerra, já que os professores eram remanescentes do período anterior e os alunos ainda falavam o japonês, por ser a língua de comunicação com seus pais e avós no domínio doméstico. Ademais, havia vitalidade comunitária, cf. Fishman, com redes pessoais e sociais ativas, como a promoção de eventos esportivos e culturais, que mantinham a unidade e coesão da comunidade nipo-brasileira, as ECs estavam nesta esteira de domínios e de interesse dos membros da comunidade.

A transição do monolingüismo para o bilingüismo, tanto dos professores como dos alunos no avanço das gerações, não trouxe sobressaltos no início, pelo menos até o final da década de 1970, já que houve uma fase de transição – ainda com perdas de proficiência lingüística, os descendentes continuavam falando japonês, sendo bilíngües. Essa situação foi atestada pelo uso contínuo de livros didáticos importados, e mesmo os elaborados no Brasil - o *Koronia-ban* - seguiam o padrão de conteúdo programático japonês, cf. Nomoto, entre outros.

Vimos também que os livros didáticos elaborados por professores contemplados com bolsas de estudo no Japão na década de 1980, com conteúdo focalizado na conversação, tampouco conseguiram a adesão dos professores com crenças sobre o tipo de ensino de língua japonesa, calcada na escrita e nos textos, não conseguindo mudar de imediato a comunidade dos professores. As prováveis hipóteses eram de que ainda havia crianças que dominavam a modalidade escrita, sem contar que não houve treinamento para manuseio de livros de concepção diferente.

Os seminários analisados por nós revelaram, ainda, a forte tendência à incorporação dos modelos educacionais japoneses nas ECs do Brasil, com ampla valorização das atividades humanísticas, a contar com aulas de desenhos, música, pintura em detrimento dos estudos da língua propriamente dita.

Sob o aspecto da fala da comunidade nipo-brasileira, diversos professores, pesquisadores e até mesmo japoneses imigrantes recém-chegados apontavam suas diferenças e manifestavam estranheza, alguns com atitudes puramente normatistas. (Ota, Nomoto, entre outros). Mesmo na década de 1980, quando a comunidade de alunos de japonês já não era tão homogênea em termos de conhecimento lingüístico, com a presença de sanseis e até mesmo de não-descendentes, ainda assim havia nisseis falantes

o que pode ter retardado o ingresso do Brasil rumo ao ensino de LE. Como conseqüência dessa falta de interesse pelo ensino de LE, poucas pesquisas acadêmicas foram realizadas.

Quanto à percepção de mudança do perfil do alunado e da necessidade de elaborar novos métodos de ensino, há poucos registros nesse sentido, atestando que a comunidade, como um todo, ainda não havia percebido essa necessidade, ou se o percebera não havia buscado práticas pedagógicas condizentes para isso.

A forma como foi a emergência de professores no pós-guerra, também merece atenção, já que a categoria não foi regulamentada e não houve reconhecimento (social e nem financeiro) a essas pessoas que haviam se dedicado ao ensino de língua japonesa. Apesar de haver demanda por professores de japonês no pós-guerra, havia também a oferta de pessoas que se interessavam pela função de professor, que ainda oferecia melhores condições de trabalho do que a agricultura e não exigia a formação no magistério.

A partir dos anos 1990, a situação do ensino e aprendizagem mudou drasticamente, com a emergência dos não-descendentes interessados no aprendizado da língua e dos descendentes que não dominavam a modalidade oral.

No capítulo III, mostramos brevemente as teorias sobre bilingüismo e estudos de interlíngua, para analisar a fala dos professores descendentes (nisseis e sanseis) e não-descendentes. Os estudos ligados ao empréstimo lexical em situação de línguas em contato foram importantes para compreender o falar dos nativos issei e dos recém-chegados. Todos os estudos precedentes vieram a corroborar e reforçar o que já tinha sido apontado que o japonês falado no Brasil tem características próprias, que pode ser considerado uma variedade em relação ao japonês falado no Japão, como

empréstimos lexicais próprias da situação de ‘línguas em contato’ no caso dos nativos; além disso, agrega novas dimensões vindas de gerações de nisseis e sanseis, como de não-descendentes. A aculturação dos nisseis e sanseis agregaram um uso da linguagem de tratamento próprio do Brasil, como também engendrou uma estratégia comunicativa diferente; além disso, há ocorrências interlíngüísticas características de LE, majoritariamente concentrado nos não-descendentes.

Os dados estatísticos mostraram que a esmagadora maioria dos professores são nativos e descendentes e por conta da existência de uma comunidade nipo-brasileira, os descendentes não aprenderam o japonês como LE. Esperava-se que com a passagem de um século da presença de japoneses no Brasil, o ensino de língua já tivesse sido convertido para LE, fato que não ocorreu por motivos históricos e sociais.

A partir do capítulo IV, mapeamos as ocorrências lingüísticas dos professores de japonês em exercício. Devido à heterogeneização da comunidade de professores por conta do momento histórico, a sobreposição das gerações como a emergência dos não-nativos deixa a situação lingüística dos professores ainda mais complexa, para tanto, os informantes foram divididos em grupos de acordo com a descendência nipônica.

Notamos ocorrências que vão desde precisão gramatical até a falta de adequação no nível pragmático; os PNNNDs apresentaram maior ocorrência de precisão gramatical em termos quantitativos e qualitativos, com diferenças individuais. Isso se explica porque para estes o japonês foi adquirido como LE, depois do período crítico, tendo completado a formação lingüística da L1 (português) e não ter tido interação com falantes por não ter participado da comunidade de fala. As ocorrências principais foram de emprego de partículas de caso, estruturação de frases, flexão verbal e a sua forma de

combinação com outros elementos, como também composição lexical no nível da semântica e algumas transferências pragmáticas.

Já o grupo dos descendentes de segunda geração (PNND2s) e terceira geração (PNND3s), no geral, não apresentaram ocorrências de precisão gramatical tão numerosa e nem de variada como os PNNNDs. Os professores os PNNDs possuem competência passiva desenvolvida, pois tiveram maior *input* e oportunidades de *interação* com membros da comunidade, o que favoreceram o emprego de modalizadores, recurso bastante empregado em discurso interpessoal. No entanto, observando casos particulares, mesmo havendo essa interação, uma informante apresentou problemas de erros pré-sistemáticos, como também de adequação. Isso se comprova como o ensino de japonês como LE em cursos formais é importante na formação lingüística e muitas vezes no ensino de LH são pouco explorados. Outra característica interessante a ressaltar é a estratégia comunicativa desenvolvida por grupos distintos, enquanto os PNNNDs são explícitos na maneira de solicitar o *feedback* quando não conhecem uma palavra, seja por meio de *paráfrases*, seja por meio de expressões *dúvida*, ou ainda por meio de perguntas diretas. Os Ds costuma usar também recorrer à *paráfrase*, mas observou-se, em determinadas informantes, a estratégia do *silêncio*.

Assim, tanto nativos como não-nativos apresentaram ocorrências pragmáticas e de variedades lingüísticas mal resolvidas. No Brasil, por conta da imigração, os nativos considerados *old-commers* incorporaram a variedade *koronia-go* em sua fala, o que deve ser tratado com cuidado, no campo de ensino e aprendizagem de LE.

Durante a nossa pesquisa de campo, em visitas a várias escolas deparamos com situações que requerem melhor preparo por parte dos professores. No caso do japonês, além de fatores históricos, socioculturais e da tradição, que levaram a priorizar a modalidade escrita e a valorizar as atividades culturais, houve o fato diferenciado de que existiam aprendizes falantes de japonês até duas décadas atrás; assim, salvo raras exceções, não houve progresso e muito menos qualquer mudança de paradigma nos métodos de ensino que seriam eficientes para alunos não-falantes de japonês. Soma-se a isso o fato de não ter havido pesquisas acadêmicas na área de ensino, a qual foi sempre dependente das práticas de ensino transplantadas do Japão, que apresentavam pouca aplicabilidade para a distante realidade brasileira.

Portanto, mapear a produção oral do professor de japonês do Brasil é uma tarefa mais do que necessária, nesta ocasião em que foram comemorados cem anos de imigração japonesa. Com o avanço das gerações e com a entrada dos não-descendentes, é natural que haja queda na proficiência lingüística, que muitas vezes, pode e deve ser compensada pela parte didática, mas não pode ser justificativa, uma vez que os professores atuarão como modelo lingüístico da língua-alvo em sala de aula podem ser, muitas vezes, o único referencial lingüístico do alunado brasileiro, o japonês falado no Brasil está se aproximando cada vez mais da LE e distanciando-se da LH.

Assim, é legítimo ter intentado este primeiro mapeamento das ocorrências que possam contribuir na melhoria da *forma* lingüística dos professores. O desenvolvimento da técnica de ensino chamado *focus on form* ou “foco na forma” (doravante FonF) tem sido muito discutido ultimamente, não só como forma reacionária ao método comunicativo, mas resgatando a importância da *forma*, no estudo das línguas, sem desmerecer a fluência, de modo a contemplar tanto os aspectos da *forma* como os do

significado que são mutuamente complementares no ato da comunicação, cf. Long (1991).

Assim, com a posse desses dados já podemos traçar um quadro de referência das principais ocorrências tanto para nativos como para não-nativos para colocar em funcionamento cursos voltados para o aprimoramento lingüístico, incluindo aspectos da precisão gramatical, da adequação, das combinações lexicais, questões mais amplas relativas a semântica e pragmática. E nesse sentido contribuir para que a visão sobre a o ensino de língua japonesa assumam características mais próximas de LE, uma vez que assegurado melhor o conhecimento sobre o produto que é a língua, podemos numa etapa seguinte melhorar a parte didática, já na esteira do constante aprimoramento e desenvolvimento das competências dos professores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

A

ALIANÇA CULTURAL BRASIL-JAPÃO. **Ashita e torikumu**: nihongo to nihon bunka no denshō – imin 70 nen sai kinen shimpojiumu. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1979. pp. 07-20, 25-29, 51-71, 80-84, 93-112, 126-130 (Relatório do Simpósio Comemorativo dos 70 anos de imigração japonesa).

_____. **Denshō he no michi**: burajiru shakai ga yōkyū suru nihongo kyōiku to sono tenbō – nippalu bunka renmei sōritsu 25 shū nen kinen shimpojiumu. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1982. pp. 22-23, 27-40, 43-48, 52-61, 65-76, 79, 84-109, 118-127. (Relatório do Simpósio Comemorativo dos 25 anos de fundação da Aliança Cultural Brasil-Japão).

ALIANÇA IJŪCHISHI JŪNENSHI KANKŌ KAI. **45 anos de fundação**. Shinano kaigai kyōkai, 1970.

_____. **25 anos de fundação**. Shinano kaigai kyōkai, 1947.

_____. **10 anos de fundação**. Shinano kaigai kyōkai, 1936.

ALIANÇA TSŪSHIN (Correspondência da Aliança). Vol. 11, 2002.

_____. (Correspondência da Aliança). Vol. 12, 2002.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *Lingüística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. O professor de língua (s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada** – Revista de Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Ano 3, n.1, Brasília, agosto de 2004.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ª. edição. Campinas, SP: Pontes Editores. 1993.

ALTMAN, C. Questões em Historiografia Lingüística. In: **Revista ANPOLL**, nº.2, 1996.

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS. São Paulo: outubro de 2002.

ANDO, Z. (sd). **Nisei to nippongo mondai**: koronia no ryōshiki ni uttaeru. São Paulo.

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12^a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. **Language contact and bilingualism**. London: Edward Arnold, 1988.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3^a. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOCIAÇÃO CENTRAL NIPO-BRASILEIRA. **50 anos da história da Sociedade Central Nipo-brasileira (Kyôkai 50 nen-shi)**. Tokyo: Associação Central Nipo-brasileira, 1983.
- ASSOCIAÇÃO CULTURAL NIPO BRASILEIRA DE ARAÇATUBA. **Araçatuba Bunkyô 50 nen shi**. São Paulo, 1978.
- ASSOCIAÇÃO CULTURAL NIPO BRASILEIRA DE ATIBAIA. **50º aniversário da ACENBRA 1952 a 2002**. São Paulo, 2005.
- ASSOCIAÇÃO CENTRAL NIPO-BRASILEIRA REGIÃO BRAGANTINA. **40º Aniversário**. São Paulo.
- ASSOCIAÇÃO CULTURAL E ESPORTIVA DE MARINGÁ. **Os 30 anos da ACEMA**. Maringá, 1979.
- ASSOCIAÇÃO CULTURAL E ESPORTIVA NIPO-BRASILEIRA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Nikkei koronia 66nen no ayumi: 1922-1988** (O percurso de 66 anos da colônia nikkei: 1922-1988). São Paulo: Topan-press, 1988.
- ASSOCIAÇÃO DOS IMIGRANTES JAPONESES NO BRASIL (Burajiru Nippon ijûsha kyôkai). **Imigração japonesa no Brasil - meio século após a II Guerra Mundial: 1953-2003**. São Paulo: Associação dos imigrantes japoneses no Brasil, 2004, p. 130-141; 142-143; 168-170; 271-281; 298-305.
- ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO NORTE DO PARANÁ. **Akatsuchi no mamori**. Londrina: Associação Educacional do Norte do Paraná, 1969.
- ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA. **A saga da colônia japonesa em Campo Grande**. Campo Grande: SABER, 2005.
- ASSOCIAÇÃO NIPO-BRASILEIRA DA AMAZÔNIA OCIDENTAL. **Midori seibu Amazon nihonjin ijû 70 shû nen kinen shi: 1929-1999**. Manaus: Koremoto Murayama, 1999.

ASSOCIATION OF TEACHERS OS JAPANESE. **Japanese as a Heritage Language (JHL) SIG.** Colorado. Disponível em: <<http://www.colorado.edu/ealld/atj/SIG/heritage/>>. Acesso em: 27/05/2003.

AUER, Peter. Mobility, contact and accommodation. SMITH, Jennifer. Techniques of analysis II: morphosyntactic variation. In: **The Routledge Companion to Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2007. pp. 109- 115

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1962.

B

BACHMAN, L. F e ANDREW, D. C. **Interfaces between second language acquisition and language testing research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. & PALMER, A.S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996

_____. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4a. edição. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2006.

_____. **Bairingararu kyōiku to dai nigengo shūtoku** (A educação bilíngüe e a aquisição de segunda língua). Tradução Hideo Oka. 2ª. edição. Tokyo: Taishūkan shoten, 2002.

BERDSMORE, B.H. **Bilingualism: Basic principles**. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da Arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, vol. 1, n^o 1, pp 71-92, 2001.

_____. e ABRAHÃO, M. H. V. (org). **Crenças e ensino de línguas: foco do professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BATHIA, T. K. e RITCHIE, W. C. (orgs). **The handbook of bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006.

BERBEL, N. A. N. As dimensões da relação aprender-ensinar. In: **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BEZERRA, M. A. Perfil real, perfil ideal do professor de língua: avaliação do exame nacional de letras. **Linguagem & Ensino**, vol. 6, nº. 2, 2003.

BEZERRA, M. C. C. **A formação continuada**: no magistério do ensino fundamental. Niterói: EdUFF, 2000.

BOHN, H. I. Lingüística Aplicada. In: BOHN, H. I. e VANDRESSEN, P. (orgs). **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Santa Catarina: Ed. da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, pp. 11-39.

BOLANÕ, S. **Introducción a la teoria y práctica de la sociolingüística**. México: Trilhas, 1982.

BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Vozes., 1997.

BOSSONG, G; GONZÁLES, F. B. A. **Identidades lingüísticas em la Espana autonómica**. Madrid: Iberoamericana, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching & principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2ª. edição. Unites States: Longman, 2001.

BURTON, A., & SAMUDA, V. Learner and teacher roles in the treatment of error in group work, *RELC Journal*, 11, 49-63, 1980.

C

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1, 1-47, 1980.

_____. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C; SCHIMDT, R. (eds.), **Language and communication**. London: Longman, 1983.

CARDOSO, R.C.L. **Estrutura familiar e mobilidade social**: estudo dos japoneses no estado de São Paulo. 1972. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, [S.l.:s.n], 1972.

_____. **Estrutura familiar e mobilidade social**: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. São Paulo: Primus, 1935.

CASA DE ESTUDANTES HARMONIA. **Nijū nen no ayumi** (O percurso de vinte anos). São Paulo, 1974.

CASTRO, Giliola M.A. A língua como meio de conservação da identidade numa comunidade de imigrantes. **INSIEME – Revista da APIESP Associação de Professores de Italiano do Estado de São Paulo**, São Paulo, nº. 9, pp. 145-159, 2002.

CASTRO, M. P. C. (org). **O método e o dado no estudo da linguagem**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Opções e implicações do gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira. **Revista Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. XXXV, pp. 1887-1896, 2006.

CAVALCANTI, M.C. e SIGNORINI, I. (orgs). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CELANI, M. A. A. . Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: Mara S Z. De Paschoal e M.A.A.Celani. (Org.). LINGUISTICA APLICADA: DA APLICACAO DA LINGUISTICA À LINGUISTICA TRANSDISCIPLINAR. SAO PAULO: EDUC, 1992, v. , p. 17-23.

_____. (org). **Professores formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CENTRO BRASILEIRO DE LÍNGUA JAPONESA. **Burajiru nihongo kyōiku nenpō**. São Paulo: Centro Brasileiro de Língua Japonesa, 2005.

_____. **Burajiru nihongo kyōiku nenpō**. São Paulo: Centro Brasileiro de Língua Japonesa, 2004.

_____. **Burajiru nihongo kyōiku nenpō**. São Paulo: Centro Brasileiro de Língua Japonesa, 1992.

_____. **Burajiru nihongo kyōiku nenpō**. São Paulo: Centro Brasileiro de Língua Japonesa, 1991.

_____. **Dai 23 kai zenpaku kyōshokuin kōshūkai kiroku gaiyō**. São Paulo, 1980.

_____. **Dai 22 kai zenpaku kyōshokuin kōshūkai kiroku gaiyō**. São Paulo, 1979.

CENTRO DE DIFUSÃO DE LÍNGUA JAPONESA (*Nihongo Fukyūkai*). **Boletim institucional**. São Paulo, 1977.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA ESTRANGEIROS DA UNIVERSIDADE DE TOKAI. **Nihongo kyōikuhou gairon**. Japan: Tokai University Press, 2005.

CENTRO DE ESTUDOS DA LÍNGUA JAPONESA. **A perspectiva da língua japonesa no século XXI**. São Paulo: Centro de Estudos da Língua Japonesa, 1996. (Relatório do 4º. Simpósio de Língua Japonesa de 1995)

CENTRO DE ESTUDOS NIPO-BRASILEIROS. **O japonês em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-brasileiros, 1971. pp. 213, 230. (Relatório do Simpósio realizado em junho de 1968 ao ensejo do 60º. Aniversário da Imigração Japonesa para o Brasil)

CENTRO DE ESTUDOS NIPO-BRASILEIROS. Caderno de pesquisa, n. 6, São Paulo, nov. de 2005.

_____. **Burajiru Nihon imin, nikkei shakaishi nenpyō**. São Paulo: Tupã, 1996.

CENTRO DE ESTUDOS NIPO-BRASILEIROS. São Paulo: Centro de estudos nipo-brasileiros, 2005, nº. 6.

CHOMSKY, N. On certain formal properties of grammars. **Information and Control**, 2, 1959.

_____. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, **Language**, 35, pp.26-58.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLAUS, M. M. K. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira**: o que revelam os estágios. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CLYNE, M. **Dynamics of language contact**: english and immigrant languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. Constraints on code-switching: how universal are they? In: **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000. p. 257 – p.279

COMISSÃO DA HISTÓRIA DOS 70 ANOS DE IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. História dos 70 anos de imigração japonesa no Brasil. São Paulo: 1981.

COMISSÃO DE CINQUENTENÁRIO DA FUNDAÇÃO DE MOGI DAS CRUZES. **História dos cinquenta anos de Mogi**. Mogi das Cruzes: Editora Cultura Imai, 1971.

COMISSÃO EDITORIAL DOS 45 ANOS DA HISTÓRIA DAS ALIANÇAS. **História dos 45 anos da Colônia Aliança**, 1969.

CONSOLO, D. A. e ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). **Pesquisas em lingüística aplicada**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CORDER, S. The significance of learner's errors, **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, nº.5, 161-170, 1967.

_____. Idiosyncratic errors and Error Analysis. **International Review of Applied Linguistics**, vol. 9, n°. 2, 1971.

CORREIA, A. da S. As dualidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas. In: **Revista Philologus**, ano 9, n°. 25, 2003.

CORVALÁN, C. S. **Language contact and change** - Spanish in Los Angeles. New York: Oxford University Press, 1994.

CUMMINS, J. **Language, power an pedagogy**: bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK /Buffalo, New York: Multilingual Matters, 2000.

_____. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: BIALYSTOK, E. **Language processing in bilingual children**. Great Britain: Cambridge University Press, 1994. p. 70-89.

_____. Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education _____. **Negotiating identities**: Education for empowerment in a diverse society. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

_____.; DANESI, M. **Heritage Languages**: The Development and Denial of Canada's Linguistics Resources. Toronto: Our Schools/Our Selves, 1990.

_____. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Ed.). **Schooling and language minority students**: a theoretical framework. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1981.

CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (org). **Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros**: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: Edunb, 1999.

D

DAI IKKAI BURAJIRU JIDŌ TEN, KIROKU SHI. São Paulo: Nippaku Nihongo Rengō kai, 1981.

DAI SAN ARIANSA HENSHŪ IINKAI. **Dai san Ariansa sōritsu 50shū nen shi**. São Paulo:Nihon Bijutsu, 1979.

_____. **Dai ni Ariansa nyūshoku 45 shū nen shi**. São Paulo: Paulista, 1974.

DAI SAN ARIANSA KAITAKU 60 SHŪ NEN KINEN SHASHINSHŪ IINKAI. **Dai san Ariansa ijūchi kaitaku 60 nen kinen shashin shū**. São Paulo, 1990.

DELANY-BARMANN, G. **United States Native Spanish Speakers and Their Spanish Language Education: Needs, Attitudes, and Characteristics**. 1997.

Ed.D. Dissertation, Northern Arizona University, 1997.

DEMARTINI, Z. B. F. Escolas Japonesas em São Paulo: elementos para a história da educação brasileira. In: EVENTO COMEMORATIVO DOS 90 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL, 1998, São Paulo. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1998, pp. 3-22.

_____. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: Elementos para a história da educação brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.º. 72, agosto de 2000.

DIEBOLD, A.R. Incipient bilingualism. In: **Language in culture and society**. New York: Harper & Row, 1964.

DIMITRESCU, D. Language Contact among Heritage Speakers of Romanian in the United States. In: **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics, 2001.

DOI, E. T. O ensino do japonês como língua da imigração. In: **Estudos Lingüísticos XXXV**, Campinas, pp.66-75, 2006.

_____. Da língua da imigração para a língua estrangeira: o caso do japonês no Brasil. In: XII Inpla (Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada), 2002, São Paulo. **Anais do XII Inpla**, 2002. p. 105-111.

_____. A presença japonesa no Brasil: a língua falada pela comunidade nipo-brasileira. In: **Letterature D’America; Revista Trimestrale**, Roma, Bulzoni Editore, n. 93-94, ano XXII, 2002.

_____. A realização das moras especiais do japonês no desempenho de falantes brasileiros, **Estudos Japoneses**, 15, 23-33, 1995.

_____. **Interferência fonológica no Português falado pelos japoneses na região de Campinas, São Paulo**. Dissertação de mestrado. 1983. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

DÖRNYEI, Z. & MURPHEY, T. **Group dynamics in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DOUGLAS, Masako. Teaching japanese as a heritage language at college level: an individualized curriculum and evaluation of its effect. In: **TEACHING JAPANESE AS A**

HERITAGE LANGUAGE IN SOUTHERN CALIFORNIA SYMPOSIUM. Santa Monica, 2001 [2000].

_____. Pedagogical theories and approaches to teach young learners of Japanese as a heritage language. **Heritage Language Journal.** 2007. Disponível em: www.international.ucla.edu/languages/heritagelanguages/journal/print.asp?parentid>
Acesso em: 18/09/2008.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two.** Oxford : Oxford University Press, 1982..

DUMITRESCU, Domnita. Addressing the needs of heritage speakers. In: **SECOND LANGUAGE PEDAGOGY SYMPOSIUM.** California State University, Los Angeles, 2000.

DUTRA, D. P. e outros. Interfaces da formação em línguas estrangeiras: como a extensão, o ensino e a pesquisa constroem resultados positivos. **Anais do 7º. encontro de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2004.

DYER, Judy. Language and identity. In: **The Routledge Companion to Sociolinguistic.** New York: Routledge, 2007, pp. 101 –108.

E

ECKERT, P. & McCONNELL-GENET, S. Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. **I Annual Review of Anthropology** 21. 1992. pp.461-490.

ELLIS, R. **Classroom second language development.** Oxford: Pergamon Press, 1984.

ERVIN-TRIPP, S. M. Sociolinguistic Rules of Address. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics,** Penguin books, 1972.

_____.; OSGOOD, C.E. Second language learning and bilingualism. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 49, 1954.

F

FAIRCLOUGH, M. **Spanish and Heritage Language education in the United States:** struggling with hypotheticals. Spain: Vervuert, 2005.

FAUSTO, B. **Historiografia da imigração para São Paulo**. São Paulo: Ed. Sumaré / FAPESP, 1991.

_____. (org). **Fazer a América: A imigração em massa para a América Latina**. 2ª. edição. São Paulo: EDUSP, 2000.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO DE JAPONÊS (Hakkoku Nichigo Gakkō Rengōkai). **Boletim comemorativo dos 30 anos da Federação**. 1984

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ESCOLAS DE LÍNGUA JAPONESA DO BRASIL (org.). **Ikusanga – Zenpaku Nichigo Kyōikushi** (História do Ensino de Japonês no Brasil). São Paulo, 1966.

_____. História de 10 anos de fundação da Federação das escolas de língua japonesa do Brasil. 1966. P. 6, P.8, P. 9

FERGURSON, C. H.A. **Diglossia**. Word 15.325-340.

FIORI, N. A. (org). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.

_____. O perfil ideológico da ‘escola estrangeira’ em Santa Catarina. In: **Revista de Antropologia** (Universidade de São Paulo), São Paulo, v. 29, p. 113-133, 1986.

FISHMAN, J. Why is it so hard to save a threatened language? In: FISHMAN, J.A.(ed.) **Can Threatened Languages Be Saved?** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001.

_____. **Reversing Language Shift**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991.

_____. Bilingualism with and without Diglossia. Diglossia with and without Bilingualism. In: **The Journal of Social Issues** 23, 2, 29-28, 1967.

_____. **Bilingual education: an international sociological perspective**. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1977.

FONTENELE REIS, Maria Edileuza. **Brasileiros no Japão: o elo humano das relações bilaterais**. (Masato Ninomiya org.). 2ª.edição. São Paulo: Kaleidus-Primus, 2002.

FORTKAMP, M. B. M. e XAVIER, R. P. **EFL teaching and learning in Brazil: theory & practice**. Santa Catarina: Editora Insular, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia de pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, volume 31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREEMAN, Diane Larsen; LONG, Michael H. **Dai nigengo shūtoku e no shōtai** (Um convite à aquisição de segunda língua). Tradução de: Takayoshi Makino; Ryuichi Yorozyua; Hiromasa Ohba. 2ª. edição. Tokyo: 2003.

FREITAS, S. M.. **História Oral**: possibilidade s e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

FUKASAWA, L. M. 85shū nen o mukaeta Burajiru no nihongo kyōiku. In: **Sekai no nihongo kyōiku**. Fundação Japão. Vol.2. pp.61-71, 1995.

_____. O ensino da língua japonesa para estudantes brasileiros de nível superior. In: **Estudos Japoneses (CEJ-USP)**, São Paulo, nº. 4, p.49-59, 1994.

_____.; GIROUX, S.M.; SUZUKI, TAE; SUZUKI, Teichi. **Introdução à Gramática da Língua Japonesa**. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP, 1989.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **A situação do ensino da japonês no exterior- levantamento das instituições de ensino em 1998**, pp.18-109, 2000.

_____. **A situação do ensino de japonês no exterior- levantamento das instituições de ensino em 1995**, p.15-77, 2000.

_____. **Ensino da língua japonesa: escolas e cursos**. São Paulo: Fundação Japão, 2003.

_____. **Sekai no Nihongo Kyōiku**. Vol. 17, 2007.

_____. Kaigai nihongo kyouiku kikan chousa. In: **Nihongo kyouiku**. Disponível em: <http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html>. Acesso em: 2006.

FURUKAWA, M. **Burajiru no nihongo kyōiku**: taigū mondai o chūshin ni. 1991. Tese de conclusão de curso. Universidade de Tsukub, Tóquio, p.5-46, 1991.

FUSCO, W, HIRANO, F. Y. e PERES, R. G.. Brasileiros nos Estados Unidos e Japão. **Anais do XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, Ouro Preto-MG, 4 a 8 de novembro, 2000. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de setembro de 2003.

G

GAL, Susan. Multilingualism. In: **The Routledge Companion to Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2007, pp. 149 – 156.

GARCIA, Carmen. Teaching speech act performance: declining an invitation. **Hispania**, Washington, vol. 79, nº. 2, p. 266-277, maio, 1996.

GARCIA, C.M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira da Educação**. nº. 9, pp. 51-75, 1998.

GARMADI, J. **Introdução à socio-lingüística**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

GARNER, Mark. Techniques of analysis III: discourse. In: **The Routledge Companion to Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2007, pp. 41- 47.

GEBHARD, J.G; OPRANDY, R. **Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GENESE, F. (org). **Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GOMES C, H. M. S. e DOSCASBERRO, A. S. **Temas sobre la adquisición de una segunda lengua**. México: Trilhas, 2005.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. O papel de L1 na aquisição de L2: um estudo de caso na Comunidade Yuba. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n°.36, p.147-161, julho/dezembro, 2000.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Harvard: Harvard University Press, 2001.

GRUPO DE PESQUISA EDUCACIONAL DE LONDRINA. **Ryokufū no kage ni: 10º**. Aniversário da Associação Pesquisas (sic) Cultural de Londrina. Londrina: Associação Pesquisas (sic) Cultural de Londrina, 1962

GUMPERZ, J.J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (eds.) **Rethinking context: language as na interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GUSHIKEN, N. Perū ni okeru nihongo kyōiku no genjō to kadai. In: **Sekai no nihongo kyōiku**. vol.2. p.73-78, 1995.

H

HALL, J. K. **Teaching and researching language and culture**. United Kingdom: Longman, 2002.

HALL, J. K. **Teaching and researching language and culture**. United Kingdom: Longman, 2002.

HAMERS, J. F. & BLANC, M. H.A. **Bilinguality and Bilingualism**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1989.

_____. & _____. **Bilinguality and bilingualism**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2^a- ed, 2000.

HAN, ZhaoHong. **Fossilization in adult second language acquisition**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2004.

HANDA. T. (org). **Burajiru nihon imin nikkei shakai shi nenpyō**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1996.

_____. **O imigrante japonês: história de uma vida no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor / Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987, pp. 281-297, 416-424, 618-623, 720-724, 802.

_____. Educação. In: **História dos 70 anos de imigração japonesa no Brasil**. São Paulo: 1981. pp. 306-312.

_____. Burajiru nikkei shakai ni okeru nihongo no mondai 1. In: **Gengo seikatsu**, Tokyo, nº. 346, p. 75-81, 1980.

_____. Burajiru nikkei shakai ni okeru nihongo no mondai 2. In: **Gengo seikatsu**, Tokyo, nº. 347, p. 58-65, 1980.

_____. Burajiru nikkei shakai ni okeru nihongo no mondai (final). In: **Gengo seikatsu**, Tokyo, nº.. 348, p. 67-73, 1980.

_____. Iminshi shūi: Kimura S. no hōgo kyōiku no zehi. **Kenkyū repōto**: Anuário V (1970-1971), Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, São Paulo, pp. 78-99, julho de 1971.

_____. **Imin no seikatsu no rekishi**: Burajiru nikkeijin ga ayunda michi. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1970.

_____. **Históricos das Alianças**. Edição Comemorativa às Alianças. Número único, dezembro, 1969.

HASHIMOTO ISHISATO, S. L. **Evolução do sistema temporal e aspectual da língua japonesa**. 2004. Dissertação de Mestrado em Língua, literatura e cultura japonesa - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2004.

HATCH, E.M.; LONG, M.H. Discourse analysis, what`s that? In: LARSEN-FREEMAN, D. (ed.), **Discourse analysis in second language research**. Rowley, Mass: Newbury House, 1980. pp. 1-40.

HELLER, M. **Codeswitching**: anthropological and sociolinguistic perspectives. Germany: Mouton de Gruyter, 1988.

HOFFMAN, Charlotte. **An introduction to bilingualism**. Singapore: Longman, 5^a. ed., 1997.

HONDO, Minoru. Burajiru no nihongo: sono chōsa to jittai no ittan (O japonês do Brasil: uma parte do estudo e investigação). **Nihongo kyōiku**. Tokyo, volume 44, p. 19-32, junho de 1981.

HORIGUCHI, J. **Nihongo kyōiku to kaiwa bunseki** (O ensino de língua japonesa e a análise comunicativa). Japan: Kuroshio Publishers, 1997.

HYMES, D. On communicative competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HYMES, D. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

HYUGA, S. Chūnanbei shokoku no nihongo kyōiku. In: Miyaji Yū (org). **Kōza nihongo to nihongo kyōiku**: nihongo kyōiku no rekishi, Japan, vol.15.

I J

IKEDA, S.N.; MORALES, L.M.; ODA, I.H. Contactos lingüísticos do português paulista com o japonês. In: OLIVEIRA, M. de (org.) **Língua Portuguesa em São Paulo: 450 anos**. São Paulo: Humanitas, 2007.

IKKO, E. M. **Nihongo to porutogarugo ni okeru tensu to asupekuto no taishou kenshū**. 1993. Dissertação de mestrado. Universidade de Tsukuba, Tóquio, 1993.

IMAI, Nobuhira. **ABC Hōjin hattenshi** (História do desenvolvimento dos japoneses do ABC). Ed. Cultura Brasileira, 1961.

ISHIHARA, T. **50 anos da Escola primária de Cotia**: realidades do ensino primário à infância Nikkei no Brasil. São Paulo, 1978.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. vol. 43 (2).Campinas: Unicamp, 2004.

_____. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. vol. 43 (1).Campinas: Unicamp, 2004.

_____. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. vol. 39. Campinas: Unicamp, 2002.

IZUMI, S. (org). **Imin**: Burajiru imin no jittai chōsa. Japão: Kokinshoin, 1957.

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION. **The state of the art in second language acquisition and instrumental research: a guidepost to japanese language education** for the 21st century. Japan, 2005.

JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY (JICA). **Nikkeijin to nihongo kyōiku no kangae kata ni kansuru chōsa**: hōkokusho (relatório). nº.22, p.74-20, maio, 1996.

JICA (JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY). **Ijū kenkyū** (Estudos da imigração). Tokyo, nº 33, 1996.

_____. **Nikkei jin to nihongo kyōiku no kangaekata ni kansuru chōsa** (relatório), Osaka, pp. 4-21, mai. 1996.

JORNAL NIKKEI. São Paulo, 08 de abril de 2008.

JORNAL NIPPO-BRASIL. **Brasileiros ensinando japonês?** São Paulo, 29 de janeiro de 2006.

JORNAL NIPPO-BRASI – São Paulo, 31 de agosto de 2006. São Paulo.

K

KANASHIRO, C. K.J. **A interferência da língua japonesa na língua portuguesa falada por nipo-brasileiros**: estudo de aspectos da concordância nominal e verbal. 2000. Tese de doutorado – Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

KASHIMOTO, Yoko. **Kiso Nihongo 1**. São Paulo: Rabo-nihongo. 1990.

KATSURA, H. **Iguaçu nihongo gakkō enkakushi**:1963-2001. Iguaçu, 2002.

KAYAMA, R. **Imin 40 nen shi** (História de 40 anos da imigração). São Paulo: Kayama Rokurō, 1949, pp. 308-317.

KIKUCHI, Y. **Keigo**. Tokyo: Kadokawa shoten, 1994

KIKUCHI W. Pronomes pessoais e papéis sociais: um estudo da sociedade japonesa sob a ótica da iner-relação língua e cultura. São Paulo, Língua, Literatura e Cultura Japonesa, FFLCH-USP, dissertação de mestrado.

KITA PARANA KYŌIKU RENGŌ KAI. **Akatsuti no mamori sōritsu jūnen shi**. Londrina, 1969.

KOIKE, I. (org). **Dai ni gengo shūtoku no kenkyū no genzai**: korekara no gaikoku kyōiku he no shiten. Tokyo: Taishūkan, 2004. pp. 36-37,73, 83, 113-115

- KOKUBO, N. Nanbei ni okeru nihongo kyōiku gaikan. In: UENODA, T. **Kōza nihongo to nihongo kyōiku**: nihongo kyōiku no jōkyō to kadai. p.130-146, 1991.
- KOKUBUNGAKU KAISHAKU TO KANSHŌ. Japan: Shibundo, julho, 2006.
- KOURITZIN, S. G. **Face[t]s of First Language Loss**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.
- KOYAMA, R. 40 anos de imigração. São Paulo: 1941.
- KOYANAGI, K. **Nihongokyōshi no tame no atarashii gengo shūtoku gairon** (Teorias de aquisição da linguagem para professores de língua japonesa). Tokyo: 3A Corporation, 2004.
- KREUTZ, L. Escola comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, 2000.
- _____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 347-370.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- KUMASAKA, Y.; SAITO, H. Kachigumi: uma desilusão coletiva. In: SAITO, H; MAEYAMA, T. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1973.
- KUNO, Mariko. Nikkei burajirujin no nihongo: nikkei issei no nihongo jijō. In: **Kokugakuin zasshi**, vol. 108, n. 11, Tokyo, 2007.
- KUYAMA, M. Fatores sociais e frequência de empréstimos do português no japonês falado pelos imigrantes no Brasil – o caso do Distrito Federal. In: **Revista Estudos Japoneses**, nº. 20, São Paulo: CEJ / USP. pp. 69-85, 2000.
- _____. **O uso da língua japonesa na comunidade nipo-brasileira**: o empréstimo lexical no japonês falado pelos imigrantes – caso de Distrito Federal. 1999. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- KRASHEN, S. The input hypothesis. In: J. Alatis (Ed.), **Current Issues in Bilingual Education**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- _____. **The input hypothesis**. London: Longman, 1985.
- KROLL, J.; GROOT, A. M. B. (orgs). **Handbook of bilingualism**. New York: Oxford University Press, 2005.

L

LADO, Robert. **Linguistic across cultures** – Applied Linguistic for teachers. Michigan: University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986. [1981]

_____. Foreign language teaching methodology and language teacher education. **AILA**, Amsterdam: 1993,

LEITE, Moreira Duarte. **O caráter nacional brasileiro**: historia de uma ideologia (2ª edição). São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Revista Contexturas, APLIESP, São Paulo, nº.4, 1999.

LIGHTBROWN, P. M., & SPADA, N. **How languages are learned** (revised ed.). Oxford: Oxford University Press, 1999.

LIMA, Marília dos Santos; FONTANA, Niura Maria (orgs.). **Língua estrangeira e segunda língua**: estudos descritivos. Caxias do Sul: Educs, 2006.

LONG, M.H . **Input, interaction and second language acquisition**. 1980. Dissertação de Ph.D. Universidade da Califórnia, Los Angeles, 1980.

_____. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (ed.), **Native language and foreign language acquisition**. 1981. Annals of the New York Academy of Science, 379, 259-278.

LONG, M.H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: _____.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.), **Focus on form in classroom second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1998.

LONG, M.H . Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (ed.), **Native language and foreign language acquisition**. 1981. Annals of the New York Academy of Science, 379, 259-278.

LOPES, E. M. T. e outros. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

LYONS, John. 9.4 Bilingualism, code-switching and diglossia. In: **Language and Linguistics: an introduction**. Great Britain: Cambridge University Press, 1981. p.281-286

M

MACEDO, M. S. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MASE, Y. A língua japonesa dos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil. *Estudos Japoneses*, VII, 1987, pp. 137-146

MASE, Y; NAKATO, Y. **Nihongo to Nihongo Kyōiku** – zenhaku ōbi chūnanbei nihongo nihonbungaku nihon bunka gakkai houkoku hoka (1998). Tokyo: Meishōsha, 1998.

MATSUNAGA, Sachiko. Instructional needs of college-level learners of Japanese as a heritage language: performance-based analyses. **Heritage Language Journal**. Califórnia State University, Los Angeles, 2003. Disponível em: <[www.international.ucla.edu/languages/heritagelanguages/journal/print.asp?parentid = 3623](http://www.international.ucla.edu/languages/heritagelanguages/journal/print.asp?parentid=3623)>. Acesso em: 19/09/2008.

MATSUZAKI, R. H. **O uso do tratamento na Língua Japonesa falada por nipo-brasileiros:** empresa Bratac de Bastos. 2005. Dissertação de mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MCLAY, S. L. & HORNBERGER, N. H. (orgs). **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 6ª-ed, 2001.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. In: **Revista virtual de estudos da linguagem- REVEL**. Ano 3. n°-5, 2005.

MEIRELES, S. M. **Estratégias para a manutenção de uma boa interação lingüística:** dissensão e trabalho da face em diálogos do alemão. São Paulo: Humanitas, 1999.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, M. C. (org). **Educação, memória, história:** possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MEY, J. L. **Concise encyclopedia of pragmatics**. Oxford: Elsevier, 1998.

_____. L. **As vozes da sociedade:** seminários de pragmática. Trad. Ana Cristina de Aguiar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MILROY, L. & MUYSKEN, P. (org). **One speaker, two languages:** cross-disciplinary perspectives on code-switching. Great Britain: Cambridge University Press, 1995.

MITA, C. **Bastos**: uma comunidade étnica japonesa no Brasil. São Paulo: Humanitas, FFLCH / USP, 1999.

MIURA, Takashi. Hanasu jugyō no tenkai (O desenvolvimento de uma aula comunicativa). **A Língua Japonesa**. São Paulo, volume outono/inverno, p.8-9, 2004.

MIYAO, Sussumu. Burajiru nikkei shakai ni okeru nihongo kyōiku: genjō to mondai. **Centro de Estudos Nipo-Brasileiros**, São Paulo, nº. 1, p. 2-34, abril, 1998.

MIYAO, S. **Shindō Renmei**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 2003.

_____. Bōdaresu ni naru nikkeijin. 2^a. Ed. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 2003.

_____. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO, H. (org). **A Presença Japonesa no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz / Edusp, 1980, p. 91-99.

MIYAO S. Burajiru nikkei shakai ni okeru nihongo kyōiku: genjō to mondai. **Caderno de pesquisa – Centro de Estudos Nipo-Brasileiros**, São Paulo, nº. 1, pp. 2-34, abr. 1998.

MOHANTY, A.K. **Bilingualism in a Multilingual Society**: Psycho-social and pedagogical implications. Mysore, India: Central Institute of Indian Languages, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 15, nº. especial, 1999, pp. 419-435.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

MORALES, L.M. Apresentação da Gramática adotada no Curso de Graduação de Língua Japonesa da Universidade de São Paulo. In: **A língua e os japoneses da América Latina**. Kokubungaku Kaishaku to Kanshō (Estudos Vernaculares e Interpretação), 2006.

MORI, K. Burajiru no nihonjin to nihongo (kyōiku).(Os japoneses e a (educação da) língua japonesa do Brasil. In: **A língua e os japoneses na América Latina**. Kokubungaku Kaishaku to Kanshō (Estudos Vernaculares e Interpretação), 2006.

MORITA, Yoshiyuki. **Nihongogaku to nihongo kyōiku**. Tokyo: Bonjinsha, 1990.

MORIWAKI, R. Nihongo kyōiku no hensen (A transição da filosofia norteadora do ensino de língua japonesa). **Centro de Estudos Nipo-Brasileiros**. n.º. 2, pp. 71-85, dez. 1998.

_____. Nihongo kyōiku no hensen II (A transição da filosofia norteadora do ensino de língua japonesa – 2ª parte). **Centro de Estudos Nipo-Brasileiros**. n.º. 4, pp. 43-75, dez. 1999.

MUKAI, Yuki. **A distinção do uso das partículas wa e ga da língua japonesa moderna do ponto de vista das restrições lingüísticas**. In: Wa e Ga: vamos pensar na distinção de uso destas partículas? Palestra proferida em abril de 2008, São Paulo (Fundação Japão). 22 de maio de 2008

_____. O morfema wa da língua japonesa: suas funções do ponto de vista da estrutura informacional. São Paulo, Língua, Literatura e Cultura Japonesa, FFLCH-USP, dissertação de mestrado.

MULLANY, Louise. Speech communities. In: **The Routledge Companion to Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2007. p. 84 – p. 91

MURAKAMI, S e TAKEUCHI, M. Burajiru no nihongo kyōiku. In: **Kokubungaku kaishaku to kanshō**. Japan, vol.50, n.º.3, p.108-111, 1985.

MUSASHINO SANKAGATA GAKUSHŪ JISSEN KENKYŪKAI. **Yattemiyō sankagata gakushū**. Japan: 3A corporation, 2005.

MUYSKEN, P. **Bilingual speech: a typology of code-mixing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____.; APPEL, R. **Language contact and bilingualism**. London: Edward Arnold, 1987.

MYERS-SCOTTON, C.; JAKE, J. L. Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: evidence from intrasentential code-switching. In: **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000. p. 281 – p. 320

N

NAGAO, Isamu. Burajiru: nihongakkō to San Pauro Daigaku nihon kōza. **Gengo**, Tokyo, vol. 8, n.º.3, 1979. pp. 30-33.

NAGATA, T. Burajiru nikkei-jin no nihongo no tokuchō: sen`zen imin-chi Assai wo rei ni (trad.: As peculiaridades da língua japonesa dos nipo-brasileiros: tomando como

exemplo a fase pré-guerra da colônia de Assai), **Bungaku • Geijutsu • Bunka**, Japan, vol. 2., nº. 3, pp. 33-58, mar. 1991.

_____. Burajiru nikkei shakai no nihongo gengo seikatsu: Paraná-shū Assai wo rei ni (trad.: A vivência lingüística japonesa da sociedade nipo-brasileira: tomando como exemplo a cidade de Assai, do estado de Paraná), **Bungaku • Geijutsu • Bunka**, Japan, vol. 2., nº. 2, pp. 41-66, dez. 1990.

_____. Nihongo kyōiku no shomondai. **Kenkyū repōto** : Anuário IV, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, São Paulo, p. 83-97, 1969.

NAKAJIMA, K; SUZUKI, M. **Keishōgo toshitenō nihongo kyōiku**: Canada no keiken o fumaete. (Japanese as a heritage language: the canadian experience). Canada: The Canadian Association for Japanese Language Education , 1997.

NAKAJIMA, K. **Bairingarū kyōiku no hōhō**. Tokyo: Alc, 1998.

_____. O ensino de língua japonesa aos filhos de nikkei. In: The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language. **Nihongo Kyōiku** (Journal of Japanese Language Teaching) 1988, número 66, pp. 137-150.

NAKAMURA, T. (org). **Han Tsupan hōjin hatten shi**: taiyōki (Tupã e o progresso de sua colônia japonesa em um quarto de século. São Paulo: Notícias Paulistas, 1961.

NAKANISHI, S. **Kita Parana kokusai shokuminchi kaitaku 15 shū nen shi**. São Paulo: Kokusai shokuminchi rengō nihonjinkai, 1950, pp.213-214.

NAKASUMI,. Nihongo kyōiku no nagare wo kangaeru. **Centro de Estudos Nipo-Brasileiros**, São Paulo, nº. 1, p. 35-42, abril, 1998.

NAWA, Takako. **Bilingüismo e mudança de código**: uma proposta de análise com os nipo-brasileiros residentes em Brasília. 1988. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

NEGAWA, Sachio. San Pauro-shi Riberuda-de chiiku ni okeru chokuzen, senchūki no nikkei kyōiku kikan: esunikku komyunitii bogogakkō toshite no yakuwari ni chūmoku shite. **Ryūkoku Daigaku keizai gakuronshū**, nº. 46, vol. 5., p. 147-163, março, 2007.

NEGRÃO, A. M. M. e outros. **Memórias da educação**: Campinas (1859-1960). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners. **International Review of Applied Linguistics**, vol. 9, no. 2, 1971.

N.E.P.L. ESCOLA SANTA CRUZ SHIINOMI GAKUEN. **Boletim institucional de comemoração dos 50 anos de fundação**: 1952-2002, n. 210, São Paulo, 2002.

NIHON BURAJIRU KŌRYŪSHI HENSHŪ IINKAI. **Nihon Burajiru kōryū shi:** nippaku kankei 100nen no kaikoku to ganbō. Nihon Burajiru shiō kyōkai, 1995, pp.309-311.

NOMOTO, K. Burajiru no nihongo kyōiku. **Nihongo kyōiku**, Tokyo, n.º. 24, p. 415-20, agosto, 1974.

_____. Burajiru no nihogo. In: **Gengo seikatsu**. Japan: Chikuma Shobō, 1969. p. 67-75.

NORO, Hiroko. The role of Japanese as a heritage language in constructing an ethnic identity. In: **Cultural Diversity in a globalising world**. East-West Centre, University of Hawaii, February, 2003. Disponível em: <<http://diversity-conference.com/ProposalSystem/Presentations/P000015>>. Acesso em: 27/05/2003.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. 9ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

O

OGLIARI, Marlene Maria. **Contato lingüístico/conflito lingüístico**. In: ABRALIN, 2007. Disponível em: <http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema119.pdf> Acesso em: 20/03/2008.

OKAZAKI, Chikashi. **Zaigai nihongo tokuhon kō** (Trad.: Reflexões sobre o livro didático Nihongo Tokuhon do Além-mar). In: Ikusanga (1966), pp. 52-55

OKETANI, T.; TABUSE, Y. **Amerika chūsēbu ni okeru nihongo keishōgo kyōiku shien shisutemu no kōchiku – onrain kyōzai wo riyō shite** (Construção de um sistema de apoio ao ensino de língua japonesa como língua de herança no Centro-oeste americano: utilizando materiais didáticos *online*). In: ASSOCIATION OF TEACHERS OF JAPANESE. Disponível em: <http://www.colorado.edu/ealld/atj/SIG/heritage/atj2003/oketani_tabuse.html>. Acesso em: 29 out. 2004.

OLBERTZ, H e MUYSKEN, P (orgs). **Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino**. Espanha: Iberoamericana, 2005.

ORIOLES, V. **Sociolinguistica 2001/2002: bilingüismo**. Università degli Studi di Udine, Facoltà di Lingue e Letterature straniere, Corso di Laurea in Relazioni Pubbliche – Sede di Gorizia. Disponível em: <<http://www.uniud.it/cip/orioles/bilinguismo02.htm>>. Acesso em 12/12/2002.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.** In: CONGRESSO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 14/09/2004.

OSAKA UNIVERSITY. **The 21st century COE program interface humanities research activities 2002/2003.** Osaka, Japan, 2003.

OTA, Ichiro. Gengo hen`i no shakaiteki imi to gengo ideology. In: **Nihongo shohōgen ni mirareru chūkangengoteki hen`i no kenkyū: gengo hen`i riron no tachiba kara.** Japan, nº. 13410193, fevereiro, 2004.

OTA, Junko. O histórico do keishikimeishi e uma abordagem sintática e semântica em torno do koto e mono da língua japonesa. São Paulo, FFLCH-USP, tese de doutorado.

OTA, Tenrei. Burajiru hōjin no gengo seikatsu. **Gengo seikatsu**, n. 125, Tokyo, 1959.

OXFORD, R. L. e SCARCELLA, R. C. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom.** Trad. Takayoshi Makino. Japan: Shohakusha, 1997.

OZAKI, Y. Nihongo shakai ni okeru gengo kōdō no tayōsei. In: **Shin puro – nihongo kenkyūhan 2.** Japan: Kokusai kokugo kenkyūjo chiimu, 1999.

P

PAYER, M. O. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, conseqüências. In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional.** Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001, pp. 235-255.

PIMENTA, S. G. (Org.) ; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro (Org.) . **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** 1a.. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. I. 155 p.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, volume 31, n. 3, p.521-539, set./dez. 2005.

_____. e GHEDIN, E (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de m conceito.** São Paulo: Cortez Editora.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica ou prática?**. São Paulo: Cortez, 2001.

POPLACK, Shana. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. In: **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000. p. 221- p.256.

PRETTI, Dino. **Sociolingüística - os níveis de fala**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

1ª.CONFERÊNCIA LINGÜÍSTICA E COGNIÇÃO, 2003, Campinas. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. São Paulo: Iel/Unicamp, 2003.

R

REVISTA DE DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGÜÍSTICA TEÓRICA E APLICADA. *Trinta anos de Abralín* – edição especial. São Paulo: Educ, vol. 15, 1999.

_____. São Paulo: Educ, vol. 17, 2001.

REVISTA GENGO. Japan. Vol. 24. nº.7, 1995.

_____. & RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J. C & Lockhart, C. (1994) *Reflexive teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

ROD, E. **The study of second language acquisition**. Trad. Tomoko Kaneko. Japan: Kenkyūsha, 1996.

ROMAINE, Suzanne. **Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. **Early bilingual development: from the elite to folk**, in EXTRA, G. & VERHOEVEN, L. (eds.). *Bilingualism and Migration*, Mouton de Gruyter, 1999.

_____. **Bilingualism**. 2ª. edição. Oxford: Blackwell, 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação do Brasil**. 28ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

ROSE, K. R. Pragmatic consciousness-raising in an EFL context. In: **Pragmatics and Language Learning**. Urbana: University of Illinois. vol. 5., 1994.

S

SAITO, A. Rio de Janeiro ni okeru nihongo kyōiku. In: **Nihongo kyōiku**. Japan: Nihongo kyōiku gakkai. Vol.53, pp.9-20, junho, 1984.

SAITO, H. **O japonês no Brasil**: estudo de mobilidade e fixação. SP: Editora Sociologia e Política, 1961.

SAITO, H. (org). **A Presença Japonesa no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1980.

SAKAMOTO, M. Balancing L1 maintenance and L2 learning: Experiential narratives of Japanese immigrant families in Canada. In: KONDO-BROWN, K. (ed.), **Heritage Language Development: Focus on East Asian Immigrants**. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins, 2006.

SAKURAI, C. e COELHO, M.P. (org). **Resistência e Integração**: 100 anos de imigração japonesa no Brasil. São Paulo: IBGE, 2008.

SAKURAI, C. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada. In: FAUSTO, B. (Org.) **Fazer a América**. A imigração em massa para a América Latina. São Paulo: EDUSP, 1999. pp 201-238

_____. **Imigração Tutelada**. Os japoneses no Brasil. 2000. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.

_____. Marcas da Presença dos imigrantes japoneses no Brasil. EVENTO COMEMORATIVO DOS 90 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1998, pp. 93-99.

_____. **Romanceiro da Imigração Japonesa**. São Paulo: editora Sumaré, FAPESP, 1993.

SALA, M. **Lenguas em contacto**. México: Gredos, 1998.

SANADA, Shinji. O dialeto e o ensino de língua japonesa. In: The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language. **Nihongo Kyōiku** (Jornal of Japanese Language Teaching), número 76, 1992, pp. 1 – 8

_____.; SHIBUYA, K.; JINNAI, M.; SUGITO, K. Gengo shūtoku (Aquisição de língua). In: **Shakai gengogaku** (Sociolingüística). Tokyo: Ôfû, 1992. pp. 135-158

SATO, M. **Kyōiku hōhōgaku**. Japan: Iwanami Textbooks, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. The linguistics of second language acquisition. In: **Introducing second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 31- p. 65

_____. **The ethnography of communication**. Oxford: Basil Blackwell, 1982.

SCHANK, R.C. & ABELSON, R. **Scripts, Plans, Goals and Understanding**. Hillsdale, NJ: Earlbaum Assoc., 1977.

SCHIFFELIN, B. B. **Language socialization across cultures**. Cambridge University Press, 1989.

SCHUMANN, J. H. Second Language Acquisition: the pidginization hypothesis. In: **Language Learning**. United States: Harvard University, 1976.

SECRETARIA DE ESTADO E CULTURA DE SÃO PAULO – Memorial do Imigrante, Museu da Imigração. **Imigração Japonesa no Brasil**. 2ª.edição. São Paulo, 2000.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. New York: Longman, 1992.

_____. & LAMENDELLA, J. Fossilization in Interlanguage Learning. In: **TESOL 78 EFL**. Policies, Programs Practices. Pp 240-249, 1978.

_____. Interlanguage. In: **IRAL** Vol.10 No. 3 pp 209-231, 1972.

SEVERO, C. G. A comunidade de fala na sociolingüística laboviana: algumas reflexões.

SHIBATA, Azusa. **Burajiru nikkei seinen ni totte no keishô nihongo kyôiku**. Saga Daigaku Ryûgaku Senta Kiyô. Vol. 6. Março de 2007.

_____. Burajiru nikkeijin ni yoru shitei he no nihongo kyôiku: san sedai ni wataru kankyô ya ishiki no henshen In: DAI 25 KAI TAIKAI: IBUNKA KAN KYÔIKU GAKKAI. Kyoto: Doshisha daigaku, 29 de maio de 2004.

SHIBATA Hiromi. **As escolas japonesas paulistas (1915-1945): a afirmação de uma identidade étnica**. 1997. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SHIBATA, Hiromi. **As Escolas Japonesas dos imigrantes japoneses paulistas: a organização do ensino e a orientação japonesa**. In: EVENTO COMEMORATIVO DOS 90 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL, 1998, Faculdade de Educação/USP, São Paulo. São Paulo, 1998. pp. 23-28..

SHIMIZU, K. (org). **Kyôiku no esunigurafi**. 4ª. ed . Tokyo: Sagano Shoin, 2004.

SHINDO, T. (sd). Aspectos da mudança de situação dos imigrantes. In: **Brasil e Japão: Os 100 anos de Tratado de Amizade**. São Paulo: Associação Cultural Recreativa Akita Kenjin do Brasil. pp. 78-90

SINGLETON, David. The critical period hypothesis: some problems. **Interlingüística**, São Paulo, n. 17, p. 48-56, ISSN 1134-8941, 2007.

SKUTANABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not: the education of minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

SMITH, Jennifer. Techniques of analysis II: morphosyntactic variation. In: **The Routledge Companion to Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2007. 28 p. – 40 p.

SOARES, M. E. e ARAGÃO, M. S. S. (orgs). XVII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. **Programa e Resumos**. 1999, Fortaleza. Fortaleza: UFC/GELINE, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CULTURA JAPONESA. **Burajiru Nihon imin 70 nen shi: 1908-1978** (História dos 70 anos da imigração japonesa no Brasil: 1908-1978). São Paulo: Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1981, p. 105-107; 143; 235; 306-314.

SOCIEDADE DE DIFUSÃO DA CULTURA NIPO-BRASILEIRA. **Burajiru nihongo fukyūkai teikan**. São Paulo, 1977.

STOCKWELL, R.; BOWEN, J. D.; MARTIN, J. W. **The Grammatical Structures of English and Spanish**. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

SUDOESTE KYOIKU KENKYUKAI. **História do ensino da língua japonesa na região Sudoeste Paulista: 1983-2003**. Itapetininga: Grupo de Ensino e Pesquisa do Sudoeste (Kyoiku Kenyukai), 2005.

SUENAGA, Sandra Terumi. **Kyōzai kara miru burajiru no nihongo kyōiku no henshen** (A mudança do ensino de língua japonesa no Brasil a partir dos materiais didáticos). 2005. Tese de doutorado em Ensino de Língua japonesa. Universidade de Waseda, Japão, 2005.

SUSSUMU, M. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO, H. (org). **A Presença Japonesa no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz / Edusp, 1980, p. 91-99.

SUZUKI, Hideo. Burajiru nikkei shakai ni okeru gairaiigo. **Nagoya Daigaku Kyōyōbu: kiyō**, Nagoya, n.º. 23, pp. 115-134, 1978.

_____. Burajiru ni okeru nihongo no henyō. **Nagoya Daigaku Kyōyōbu: kiyō**, Nagoya, n.º. 26, pp. 91-116.

SUZUKI, Junkichi. **Burajiru no nihongo kyōiku ni okeru fukushiki jugyō**: inōryoku konzaikai gakkū no shidōhō no kaizen wo mezashite (Multi-group Japanese language education in Brazil: improving the teaching in the multi-level language classes). Hokkaido, n.º. 58, dez. 2003.

SUZUKI, Maria Emiko. **O japonês em situação de pseudo-imersão**: o uso dos pronomes pessoais. 1990. Dissertação de mestrado – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

SUZUKI, Masatake. Ushinaware tsutsu aru gengo kankyō. In: **Denshō he no michi**: burajiru shakai ga yōkyū suru nihongo kyōiku to sono tenbō – nippaku bunka renmei sōritsu 25 shū nen kinen shimpojiūmu. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1982. (Relatório do Simpósio Comemorativo dos 25 anos de fundação da Aliança Cultural Brasil-Japão).

SUZUKI T. As expressões de tratamento da língua japonesa no Brasil: uso e processo de aculturação. São Paulo, FFLCH – USP, tese de doutoramento.

SUZUKI, T. Burajiru ni okeru nihongo kyōiku: San Pauro o chūshin ni. In: **Sekai no nihongo kyōiku**. Fundação Japão. Vol.1. pp.123-129, 1994.

_____. 3.3 Spoken Language. In: **The Japanese Immigrant in Brazil**: narrative part. Japan: University of Tokyo Press. 1969. pp. 131-136.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (Eds.), **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, pp. 235-253.

SWIGGERS, Pierre. Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, numéro anniversaire de la SIHFLHES – hommage à André Reboullet, n. 21, jun. 1998.

T

TAKAMIZAWA, Hajime (org.). **Shin/Hajimete no nihongo kyōiku 1**: nihongo kyōiku no kiso chishiki. Tokyo: Ask, 2004.

_____. **Shin Hajimete no nihongo kyōiku 2**. Tokyo: Alc, 2004.

TAKANO, Yuko. **Tensão diglósica na aquisição de língua**: um estudo de bilíngües nipo-brasilienses. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. 2002. Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

- TAKASU, Fumiko. **O silêncio na interação entre descendentes e não-descendentes na sala de aula de língua japonesa**. 1999. 187f. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- TAKEUCHI, Márcia Yumi. **O perigo amarelo em tempos de guerra, 1939-1945**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. (Coleção Inventário DEOPS)
- TAKEUCHI, Michiko. Burajiru ni okeru nihongo kyōiku. **Nihongo kyōiku**, Tokyo, n.º. 19, p. 45- 48, maio, 1973.
- TANAKA, H e TANAKA, S. **Shakai gengogaku he no shōtai** (Um convite à sociolinguística). Japan: Minerva, 1996.
- TANIGAKI, L. Y. (dir). Suplemento Comemorativo do Cinquentenário de Fukuhaku. **Jornal Paulista**, São Paulo, ano XXXV, no. 8200, 12 de Dezembro, 1980
- TANKE BURAKUKAI. **Atibaia shi tanke shokuminchi 20 nen no ayumi**. São Paulo, 1981.
- TARALLO, F. **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. e ALKMIN, T.. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- TARONE, E.E. Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report, in Brown, H.D., Yorio, C.A. & Crymes, R.H. (eds.) **Teaching and learning English as a second language: trends in research and practice**, on TESOL `77, 1977.
- _____.; FRAUENFELDER, U.; SELINKER, L. Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. **Language Learning** 4, 93–134, 1976
- TATEOKA, Y. **Hitori de yomu koto kara peer reading**. Japan: Tokai University Press, 2005.
- TERAKADO, Y. *et. alii*. **Plta. Enchōsen Kyōiku** (História da Educação da Alta Paulista). Nippakusha, 1941. The Japan Association for Language Teaching (JALT). Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism – Tagengo tabunka kenkyū. **Bilingual Abstracts of Feature Articles**. Tokyo, vol.3, 1997. Disponível em: <http://www.kagawa-jc.ac.jp/~steve_mc/jaltbsig/jjmmv3.html> Acesso em: 27/05/2003.
- THE MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF JAPAN. ODA, Official development assistance, 2006. Disponível em: <www.mofa.go.jp/policy/oda/>. Acesso em: 04/05/2008
- TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics: an introduction**. Great Britain: Penguin Books, 7ª-ed., 1980.

TUTEN, Donald. Koineization. In: LLAMAS, MULLANY, STOCKWELL, **The Routledge Companion to Sociolinguistics**. 1a. edição. New York: Routledge, 2007. Capítulo 22, pp. 185-192

UV

UNIVERSIDADE DE OSAKA. **Relatório de pesquisa sobre a língua falada nas comunidades nikkeis no Brasil**. Japan: 2004.

VALDÉS, G. et alii. **Expanding definitions of Gifedness**: the case of young interpreters from immigrants communities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

_____. Dual-Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students. In: **HARVARD EDUCATIONAL REVIEW**, 67, 3, 1997

_____. **Con Respeto**: bridging the distances between culturally diverse families and schools. New York: Teachers College Press, 1996.

VANDRESEN, Paulino. A lingüística no Brasil. In: **Comciência**. 2001. Disponível em: <www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm>. Acesso em: 01.09.2008.

Vários autores. COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 70 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. Educação, Cultura, Religião. In: **70 Anos da Imigração Japonesa no Brasil**. São Paulo: Hucitec/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1981.

Vários autores. **Nihongo no bupō**. Chiba: Seibunsha, 2001.

VIDAL, D. G. e HILSDORF, M. L. S. (orgs). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____; FARIA FILHO, L.M. de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, vol. 23, nº. 45, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lng=&nr m=iso>. Acesso em: 12/09/2008.

W

- WAKISAKA *et alii*. COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 80 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. Educação, Cultura, Religião. In: **Uma Epopéia Moderna: 80 Anos da Imigração Japonesa no Brasil**. São Paulo: Hucitec/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992, pp. 547-549
- WALLACE, M.J. **Action Research for language teachers**. Cambridge teacher training and development. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- WATANABE, A. K. e IKKO, E. M. Burajiru no nihongo kyōiku o meguru genjō to tenkai. In: **Sekai no nihongo kyōiku**. Fundação Japão. Vol.5. pp.63-77.
- WATANABE, Minoru. **Nihongo Gaisetsu**. Tokyo: Iwanami shoten, 2004.
- WATANABE, Minoru (org). Fukuyōgo no kenkyū (Pesquisa sobre termos acessórios). Ed. Meiji shoin, 1983.
- WATANABE, T. Sobre o lugar da língua japonesa. In: **Ashita he torikumu: nihongo to nihon bunka no denshō – imin 70 nen sai kinen shimpojiumu**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1979. (Relatório do Simpósio Comemorativo dos 70 anos de imigração japonesa).
- WECHSLER, M. P. F. **Relações entre afetividade e cognição: de Moreno a Piaget**. São Paulo: Annablume, 1998.
- WEI, L. **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000.
- WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. 8ª. ed. Paris: Mouton, 1974.
- _____. **Lenguas en contacto**. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, 1974.
- _____. **Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas**. 6ª. ed. Venezuela: Mouton, 1968.
- WENGER, Etienne. **Communities of practice learning as a social system**. In: SYSTEMS THINKER, junho, 1998. Disponível em: <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>. Acesso em: 24/09/2004.
- _____. **Living and learning in communities of practice: the case of claim processing**. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, San Francisco, 1992.
- WIERZBICKA, Anna. Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. **Journal of Pragmatics**, North-Holland, nº. 9, p. 145-178, 1985.
- WILLINSKY, J. Política Educacional da Identidade e do Multiculturalismo. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº. 117, nov., pp. 29-52, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15551.pdf>>. Acesso em: 30/09/2003.

WOLFRAM, Walt. Ethnic varieties. In: **The Routledge Companion to Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2007. p. 77 – p. 83

Y

YAMASHITA, Akemi. Burajiru no kigyō ni okeru nihongo no hyōka (Uma avaliação da língua japonesa nos negócios do Brasil). **Nihongo kyōiku**, Tokyo, volume 73, pp. 179-193, março de 1991.

YOSHIKAWA, Edna Mayumi Iko. **Estudo contrastivo de tempo e os aspectos da língua japonesa e portuguesa**. 1992. 151 f. Dissertação de Mestrado -.Universidade de Tsukuba, Japão, 1992.

ANAIS CONSULTADOS

II Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 1991, São Paulo. Anais do II Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo : Centro de Estudos Japoneses da USP, 1991

III Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 1992, São Paulo. Anais do III Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo : FFLCH / USP, 1992

IV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 1993, São Paulo. Anais do IV Encontro nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo : Centro de Estudos Japoneses - USP, 1993.

V Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 1994, São Paulo. Anais do V Encontro Nacional de Professores de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo : Centro de Estudos Japoneses da USP, 1994

VI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 1995, Assis. Anais do VI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. Assis: UNESP, 1995.

VIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 1997, São Paulo. Anais do VIII Encontro nacional de Professores

Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo : Centro de Estudos Japoneses - USP, 1997

IX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa e I Encontro Latino Americano, 1998, Assis. Anais do IX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. Assis: UNESP, 1998.

X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 1999, Rio de Janeiro. Anais do X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

XI Encontro Nacional de Professores de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 2000, Brasília. Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. Brasília : Universidade de Brasília, 2000.

XII Encontro Nacional de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 2001, Rio Grande do Sul. Anais do XII Encontro Nacional de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. Rio Grande do Sul : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

XIII ENPULLCJ - Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 2002, São Paulo. Anais do XIII ENPULLCJ. SP : Centro de Estudos Japoneses, 2002.

São Paulo - Campinas : USP-Unicamp, 2002.

XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 2003, Assis. Anais do XV ENPULLCJ. Assis: UNESP, 2003.

XV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa, 2004, Rio de Janeiro. Anais do XV ENPULLCJ. RJ : UFRJ - Faculdade de Letras, 2004.

XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa / III Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil, 2005, Brasília. Anais do XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. Brasília : UnB, 2005.

XVII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa - IV Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil. São Paulo : Centro de Estudos Japoneses - USP, 2006.

XVIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa (ENPULLCJ) - V Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil (CIEJB) "Centenário da Imigração Japonesa no Brasil - Faces e Fases dos Estudos Japoneses". Assis: UNESP, 2007.

XIX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa (ENPULLCJ) – VI Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil (CIEJB) “Rumos do Saber Japonês – Homenagem aos 100 anos da Imigração ao Brasil”. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SBD/FFLCH

SBD / FFLCH / USP		
Bib. Florestan Fernandes	Tombo:	318342
Aquisição: DOAÇÃO /		
Proc. / SPG		
N.F.	/ R\$	30,00 27/4/2009