

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE LETRAS**

NÍCIA DAMIÃO TANAKA

**O MANGÁ COMO MATERIAL ALTERNATIVO NO ENSINO DE JAPONÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO**

Rio de Janeiro
2007

NÍCIA DAMIÃO TANAKA

**O MANGÁ COMO MATERIAL ALTERNATIVO NO ENSINO DE JAPONÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Lingüística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina de Souza Vergnano Junger.

Rio de Janeiro
2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

T161 Tanaka, Nícia Damião.
O mangá como material alternativo no ensino de japonês como língua estrangeira em nível de graduação / Nícia Damião Tanaka. – 2007.
160 f. : il.

Orientador : Cristina de Souza Vergnano Junger.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua japonesa – Estudo de ensino – Teses. 2. Histórias em quadrinhos – Japão – Teses. 3. Língua japonesa – Escrita - Teses. 4. Ensino superior – Teses. I. Junger, Cristina de Souza Vergnano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 809.56

TANAKA, Nícia Damião. *O mangá como material alternativo no ensino de japonês como língua estrangeira em nível de graduação*. Rio de Janeiro:UERJ, Instituto de Letras, 2006. 157 páginas mimeo. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Letras – Área de Concentração Lingüística.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cristina de Souza Vergnano Junger – Orientadora (UERJ)

Profª Drª Elza Taeko Doi (Unicamp) – Co-orientadora

Profª Drª Gisele de Carvalho (UERJ)

Prof. Dr. Décio Orlando Soares da Rocha (UERJ) - Suplente

Profª Drª Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRJ) - Suplente

Dissertação defendida em: 23/03/2007

Conceito: Aprovada

Ao Sr. YOSHITANE TSUKAMOTO, estimado *chefinho*, pela confiança, paciência, compreensão e ensinamentos de vida e de língua e cultura japonesa.

Sem a sua cooperação, com toda certeza, este trabalho não teria passado de um sonho há muitos anos almejado.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Cristina Vergnano Junger, pelo companheirismo e por estar sempre pronta para transmitir seus conhecimentos.

À minha co-orientadora, Elza Taeko Doi, pelas orientações por e-mail, telefone ou pessoalmente, sempre de forma muito firme e gentil.

A todos os membros da banca, por terem dispensado seu tempo para a leitura deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Lingüística, em especial Profa. Zinda Vasconcelos, Prof. Décio Rocha e Profa. Gisele de Carvalho que de alguma forma foram especiais nesta parte da minha vida acadêmica.

A todos os docentes e graduandos que participaram desta pesquisa.

À profa. Ângela Ferreira, pelas sugestões ao texto.

Ao Guilherme Saad Terra, pelo apoio e orientação virtual.

À Profa. Sônia Regina L. Ninomiya, pelas sugestões desde o pré-projeto até o mangá que foi utilizado nesta pesquisa.

À Itsuko Kondou, pela ajuda na digitação e tradução do mangá trabalhado.

Aos companheiros André Novais e Guilherme Shneider, por todo material sobre mangá que me cederam e por todas as dúvidas tiradas.

Aos professores Sônia Bibe-Luyten, Flávio Calazans e Gazy Andraus pela atenção dispensada a mim via e-mail.

A todos os meus familiares, em especial meus pais, aos quais muito devo, meu filho, padrinhos, irmãos e cunhados.

À Vó Ice, por sua existência proporcionar união e felicidade a toda família.

Aos Professores João Bittencourt e Yuki Mukai, pelas relevantes dicas de bibliografia.

Ao Sr. Suzuki da Escola Japonesa e Keiko Omata pelos mangás com os quais me presentearam.

À Dara e Kary, pelo carinho incondicional e por sempre me alegrarem nas horas de cansaço e desânimo.

Ao Rafael Lázaro, pelas sugestões e por este seu jeitinho *bem brasileiro de ser* que fez grandes obstáculos parecerem menores.

A todos os amigos surgidos durante o curso de Mestrado, principalmente às amigas Renata, Liana, Jaqueline, Mônica e Vera, por todos os momentos de tensão que passamos juntas e pelas vezes em que desabafamos umas com as outras.

À Érica Nitta e Andréa Kazuko Murakami pelo companheirismo e dicas em diversos momentos.

À Rika Hagino, pelo apoio constante e exemplo de que nunca se deve desistir dos objetivos, por mais que pareçam difíceis de serem alcançados.

Aos Nagamine, grandes amigos, pelo apoio técnico (informática, inglês, português, etc.) bastante providencial e, principalmente, pelos incentivos e torcida sincera pelo meu sucesso.

À Ana Paula, pela indicação de orientação; à Simone Pinto, pela firmeza tranquilizadora da sua amizade e à Tia Elza, por sua oração em minha intenção.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, mas que não foram citados acima.

RESUMO

Tanaka, Nícia Damião. *O mangá como material alternativo no ensino de japonês como língua estrangeira em nível de graduação*, 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Consideramos o mangá uma representação da cultura nipônica, que apresenta variedade coloquial e atual da língua japonesa e tem grande penetração em diferentes camadas dessa sociedade. Apesar dessas características, ele muitas vezes não é levado em consideração como possível gênero para circular nas aulas de japonês como língua estrangeira (J/LE). Portanto, o objetivo central deste trabalho é discutir a relevância e implicações do uso do mangá para o ensino-aprendizagem de J/LE em sala de aula de graduação. A proposta de assumir o mangá como um texto didatizado em situação de ensino-aprendizagem de J/LE suscitou uma série de questões teóricas em nosso estudo. Estas se relacionam aos conceitos de multi e interculturalismo, ao processo leitor, à noção de gênero e à caracterização do mangá. Com base na questão de identidade, discutida por Kramsch, assumimos que, a partir do seu próprio conhecimento como indivíduo e do contato com outras manifestações culturais, o graduando pode reconhecer que existem outros indivíduos com diferentes culturas coexistindo (multiculturalismo) e que estas podem relacionar-se e interagir (interculturalismo). Sendo o mangá um gênero de grande circulação entre japoneses, constitui, portanto, uma fonte de acesso à sua cultura. Objetivamos, então, que a leitura do mangá extrapole o campo do lingüístico, mostre a multiculturalidade existente no meio em que vivemos e proponha uma visão intercultural aos graduandos. Tais considerações levaram à revisão do processo leitor, com foco numa abordagem interativa de leitura, na qual o leitor é um sujeito ativo que negocia e reconstrói significados. Para verificarmos a situação do mangá no quadro atual do ensino de J/LE nas duas instituições de ensino superior (IESs) públicas do Rio de Janeiro que oferecem o curso de japonês e compormos o nosso *corpus*, utilizamos dois instrumentos distintos. Em entrevistas com as professoras de japonês dessas IESs buscamos uma visão da prática docente. Em uma oficina de leitura de mangá com os alunos do sexto período da IES-2 discutimos resultados práticos da utilização do mangá em sala de aula. Para cada instrumento realizamos um piloto para ajustes metodológicos. Fizemos uma análise qualitativa do conteúdo do *corpus*: depoimentos de docentes informantes, gravação das interações das oficinas e respostas aos protocolos escritos pelos alunos. Através das entrevistas pudemos constatar que o uso do mangá em sala de aula de graduação é mais significativo em aulas de literatura que em aulas de língua, tendo ainda pouca utilização para o ensino de J/LE. Com a oficina de leitura, concluímos que, apesar das diferenças entre os informantes, as leituras foram próximas, tanto no tempo de realização quanto nas conclusões a que chegaram. Pelo protocolo preenchido após a oficina, constatamos que os graduandos acharam a experiência válida, pois contribuiu para seu conhecimento de mundo. Posicionaram-se favoráveis ao uso do mangá quando se tornarem professores. Assim, concluímos que o mangá pode ser um instrumento relevante no ensino de J/LE de graduação, por seu potencial como fonte de aspectos culturais, lingüísticos e para o desenvolvimento da leitura.

Palavras-chave: cultura; leitura; manga; transposição didática; sala de aula de graduação de J/LE

ABSTRACT

We considered the manga a representation of the Japanese culture that presents colloquial and current variety of the Japanese language and has a big penetration in different layers of this society. In spite of those characteristics, the manga a lot of times is neglectful as possible gender to circulate in Japanese's classes as foreign language (J/LE). Therefore, the central objective of this work is to discuss the relevance and implications of the use of the manga for the teaching-learning of J/LE in graduation classes. The proposal of assuming the manga as a didactic text in situation of teaching-learning of J/LE raised a series of theoretical subjects in our study. These are the link to the concepts of multi and interculturalism, to the process reader, the gender notion and the characterization of the manga. With base in the identity subject, discussed by Kramersch, we assumed that, starting from his/her own knowledge as individual and of the contact with other cultural manifestations, the graduating can recognize that other individuals exist with different cultures coexisting (multiculturalism) and that these can link and interact (interculturalism). Being the manga a gender of great use among Japanese, it constitutes, therefore, an access source for his culture. We aim that the reading of the manga extrapolates the field of the linguistic, show the multicultural existence in the middle we live in and proposes a intercultural vision to the undergraduate student. Such considerations took to the revision of the reader process, with focus in an interactive approach of reading, in which the reader is an active subject that negotiates and it rebuilds meanings. To verify the situation of the manga in the current situation of the teaching of J/LE in the two public higher education institutions (IESs) of the Rio de Janeiro that offer the course and to compose our *corpus* we used two different instruments. In interviews with the teachers of Japanese of those IESs we looked for a vision of the hers educational practices. In one workshop of manga reading with the students of the sixth period of the IES-2 we discussed practical results of the use of the manga in classroom. For each instrument we accomplished a pilot for methodological fittingses. We made a qualitative analyze of the content of the *corpus*: the depositions of informers teachers, recording of the interactions in the workshops and answers to the protocols written by the undergraduate student. Through the interviews we could verify that the use of the manga in graduation class is more significant in literature classes that in language classes, still tends little use for the teaching of J/LE. With the reading workshop, we ended that, in spite of the differences among the informers, the readings were close, so much in the time of accomplishment as in the conclusions that arrived. For the protocol filled out after the workshop, we verified that the undergraduate students found the experience valid because it contributed to their world knowledge. They were positioned favorable to the use of the manga when if they become teachers. Then, we concluded that the manga can be a relevant instrument in the teaching of J/LE in the graduation, for his potential as source of cultural aspects, linguistic and for the development of the reading.

Keywords: culture; reading, didactic transposition; Japanese graduation class

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.2- 1: Relação entre abordagens de ensino-aprendizagem de LE e conteúdos lingüísticos e culturais	26
Quadro 4.1 – 1: Caracterização das informantes das entrevistas	73
Quadro 4.2.1- 1: Parâmetros para organização da entrevista	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - 1: Relação língua/cultura	20
Figura 2.1 – 1: Relação leitor/texto na leitura interativa	34

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE	Espanhol como língua estrangeira
HQ	História em quadrinho
IES	Instituição de Ensino Superior
I/LE	Inglês como língua estrangeira
J/LE	Japonês como língua estrangeira
LE	Língua estrangeira
LJ	Língua japonesa
LM	Língua materna
P	Professor
SA:	Sala de aula

SUMÁRIO

Introdução	12
1- Identidade, Multiculturalismo e Interculturalismo	16
1.1- Caracterização	16
1.2- Identidade, Multiculturalismo e Interculturalismo na SA de LE	23
2- Leitura	
2.1- Caracterização	32
2.2- Leitura em SA de LE	37
3- Histórias em quadrinhos (HQs)	
3.1- Caracterização do gênero	43
3.1.1- As HQs no Brasil	47
3.1.2- Os mangás	50
3.1.3- Mangás no Brasil	61
3.2- Uso das HQs em SA	67
4- Metodologia	
4.1- Caracterização da proposta de estudo	71
4.2- Construção e caracterização dos instrumentos da coleta de dados: piloto e definitivo	75
4.2.1- Montagem e piloto das entrevistas	75
4.2.2- Caracterização das entrevistas definitivas	79
4.2.3- Montagem e piloto da oficina	79
4.2.4- Caracterização da oficina definitiva	89
5- Apresentação dos dados coletados	
5.1- Entrevista definitiva	93
5.1.1 – Bloco 1: conceituação de língua e ensino de LE	93
5.1.2 – Bloco 2: espaço da leitura no ensino de J/LE	94
5.1.3 – Bloco 3: relação entre língua e cultura	99
5.1.4 – Bloco 4: utilização de material alternativo (mangá)	102
5.1.5 – Considerações gerais das entrevistas definitivas	109
5.2- Oficina definitiva	111
5.2.1 – Resultados obtidos através do questionário	112
5.2.2 – Resultados obtidos através do protocolo	113
5.2.3 – Considerações gerais da oficina definitiva	114
Considerações finais	116

Referências Bibliográficas	121
---	-----

Anexos

Anexo A – Termo de consentimento	132
Anexo B – Fluxograma da IES-1	133
Anexo C – Fluxograma da IES-2	134
Anexo D – Questionário definitivo das entrevistas	135
Anexo E - Página 1 do mangá <i>Puro no hitorigoto</i>	137
Página 2 do mangá	138
Página 3 do mangá	139
Página 4 do mangá	140
Anexo F - Resumo do mangá	141
Anexo G – Tradução do mangá	142
Anexo H – Tradução das margens do mangá	149
Anexo I – Capa da revista <i>Biggu Komikku Orijinaru</i>	151
Anexo J – Atividade de pré-leitura	152
Anexo K – Atividade de leitura: questionário	153
Anexo L – Atividade de pós-leitura: <i>Mahjong</i>	154
Anexo M – Atividade de pós-leitura: <i>Pachinko</i>	155
Anexo N – Protocolo da oficina piloto	157
Anexo O – Estratégias de leitura	158
Anexo P – Protocolo da oficina definitiva	159

Introdução

Temos observado ultimamente, em diferentes lugares públicos, que muitos brasileiros vêm consumindo histórias em quadrinhos (HQs) japonesas, os mangás¹. Traduções dos originais editados no Japão, em pouco tempo já estão nas bancas do Brasil, levando um pouco do imaginário japonês para homens e mulheres brasileiros de diversas idades e classes sociais, constituindo um amplo público leitor do gênero.

Mesmo em mangás de ficção, há, em certas páginas, uma explicação do editor ou tradutor, a fim de esclarecer possíveis dúvidas dos leitores quanto ao conteúdo do material lido. Algumas dessas explicações já se encontram no original, mas outras são necessárias somente na tradução, uma vez que os japoneses possuem certos conhecimentos de mundo que os leitores brasileiros não possuem e são requeridos para a compreensão do texto.

A infinidade de temas abordados, de estilos lingüísticos e de pessoas que gostam desta leitura nos levou a considerar o mangá como um material alternativo para o ensino de japonês como língua estrangeira (J/LE), embora aparentemente seja pouco utilizado em sala de aula (SA). Destacamos, em especial, sua ausência em nível de graduação, uma vez que aí se formam futuros professores de língua japonesa (LJ), que poderiam reproduzir essa prática do uso de mangá no ensino de J/LE em outros níveis. Problematizamos, então, a seguinte questão: como o mangá estaria inserido nas salas de aula de graduação de J/LE e qual seria sua relevância para este ensino?

Para constatar a utilização (ou a ausência) do mangá em disciplinas de J/LE nos cursos de graduação, decidimos investigar, através de entrevistas, todo corpo docente das duas IESs do Rio de Janeiro que oferecem o curso de Português-Japonês. Formulamos perguntas para respostas abertas, visando coletar aspectos de crenças e práticas dos docentes informantes sobre o ensino de LE; a relação entre língua e cultura; qual o espaço que destinam à leitura em suas SA e se o mangá representaria ou não um material alternativo para o desenvolvimento da leitura em J/LE, além de uma possibilidade de acesso à linguagem coloquial e a alguns aspectos culturais japoneses.

Posteriormente, decidimos verificar a relevância de uma atividade de leitura de um mangá original com graduandos de J/LE. Para tanto, realizamos uma oficina de leitura que

¹ Por termos encontrado em bibliografias recentes esta grafia (sem itálico e com acento gráfico), optamos por esta versão abreviada. Originalmente esta palavra se pronunciaria da mesma forma, mas não haveria a necessidade do acento.

foi dividida em três etapas. Na *Pré-leitura*, através de dois pequenos textos e o primeiro quadrinho da história que seria lida, procedemos à introdução do gênero mangá e da história que seria trabalhada. Na *Leitura*, trabalhamos com a história *Puro no hitorigoto* de quatro páginas, através de um questionário com doze perguntas. Finalmente, na *Pós-leitura* foram mostrados aos alunos textos sobre o jogo citado na história, o *Mahjong*, e um outro bastante popular no Japão atualmente, o *Pachinko*. Foi feita uma discussão em sala sobre as diferenças culturais e a importância do jogo na vida dos japoneses que pudemos observar através da história e dos textos adicionais. Por fim, foi feito um protocolo para constatar as estratégias de leitura utilizadas, a validade da atividade para o conhecimento da língua e cultura japonesa e a possibilidade de esses alunos utilizarem os mangás em SA, caso se tornassem docentes. Tanto para a entrevista quanto para a oficina recorremos a um piloto que nos apontaria as deficiências dos instrumentos e permitiria seu ajuste e validação.

Reconhecemos que trabalhar com japonês como LE requer uma atenção especial a certos pontos, principalmente com relação à escrita e conseqüentemente à leitura. Consideramos que difere bastante de outras línguas que utilizam o alfabeto latino e não possuem, portanto, esta especificidade com relação à escrita e estrutura lingüística. Vergnano Junger (1999) faz referência, por exemplo, ao fato de que a proximidade entre o português e o espanhol (lexical e estrutural) traz duas implicações ao ensino-aprendizagem destes idiomas como LE: (a) por um lado, facilita a manipulação de materiais de uso cotidiano dos nativos pelos aprendizes desde o início dos cursos; mas (b) por outro, amplia as chances de interferências entre as línguas. Contudo, as grandes diferenças entre a LJ e a língua portuguesa, não só em termos de sistema gramatical quanto de escrita, nos levam a considerar que nenhuma dessas realidades seria válida para o aprendizado de J/LE.

Esta diversidade gera situações de reconhecimento da diferença e adaptação a um modelo novo. Um aluno de J/LE teria que passar por um processo que se assemelharia em parte ao de *alfabetização*² nesta língua para, concomitante ou posteriormente, começar o

² Estamos adotando a noção de alfabetização como acesso à língua escrita: reconhecimento e manejo dos grafemas, tanto para leitura quanto para a escrita. Há cursos livres de J/LE que só utilizam o sistema gráfico romanizado (*Roma-ji*). Mas de um modo geral, os cursos ensinam primeiramente o *hiragana* (sistema silábico para palavras japonesas), depois o *katakana* (sistema silábico para palavras estrangeiras) e o *kanji* (ideograma). Nas IESs, na faixa de um mês, os dois sistemas silábicos são ensinados e, posteriormente, cerca de quinze ideogramas e suas combinações por semana, ou seja duas lições do livro de *kanji* (OBS: Dados que

aprendizado do sistema gramatical. Por isso, diferentemente de uma SA de uma LE cujo sistema gráfico fosse o de origem latina (espanhol, francês, italiano, inglês, alemão etc.), não conseguiríamos trabalhar com textos de uso cotidiano dos nativos da língua estudada em turmas principiantes de J/LE. Há uma necessidade maior dessa adaptação dos alunos ao código escrito do japonês, que geralmente se manifesta a partir do 5º período, após término do trabalho com livros didáticos básicos nas duas IESs que compõem nosso campo de estudo. Isso justifica a opção por trabalharmos com graduandos do 6º período³ de ambas as instituições.

Quanto ao quadro teórico no qual se baseia este trabalho, fizemos um levantamento sobre os temas de identidade, multiculturalismo e interculturalismo, enfocando que conhecer outras culturas faz com que o indivíduo atente para a sua própria, chegando mesmo a fortalecer seus traços de identidade. Após o reconhecimento das diversas culturas (multiculturalismo) vimos que a troca entre elas (interculturalismo) é benéfica para o aprendizado em LE. Em seguida, caracterizamos a leitura e discutimos sobre sua relevância em SA de LE. Por fim, falamos sobre as HQs e os mangás (características do gênero, utilização em SA, tradução e/ou produção no Brasil). Procuramos dar uma noção geral dos conceitos (cultura, leitura, HQ e mangá) e da sua utilização em SA para fundamentarmos os dados coletados em nossas entrevistas e oficina. Tais questões estão ligadas, uma vez que o mangá representa parte da identidade dos japoneses e a sua leitura, no âmbito do ensino-aprendizagem de J/LE, favorece o acesso a aspectos existentes em sua cultura.

Este trabalho apresenta-se organizado em cinco capítulos. Após a introdução, nos três primeiros capítulos, tratamos dos aspectos teóricos: (a) Identidade, multiculturalismo e Interculturalismo; (b) Leitura e c) Histórias em quadrinhos. O capítulo quatro aborda a proposta metodológica do estudo. No capítulo cinco são descritos os resultados das

coletamos com uma das docentes entrevistadas com experiência nas duas IESs). Essa complexidade da LJ requer dos alunos um processo parecido ao contato inicial das crianças com as relações grafemas/fonemas. No entanto, estamos cientes de que os aspectos cognitivos dessa aprendizagem da escrita e leitura em LM, uma vez adquiridos, podem ser transferidos. Um adulto, aprendiz de LE, mesmo no caso do japonês, já tem noção de que pode colocar graficamente o que expressa oralmente e vice-versa, guardando as peculiaridades de cada modalidade (oral ou escrita). O aprendizado, portanto, mesmo que com certas semelhanças, ainda é diferente daquele de nossa alfabetização em LM.

³ Como o curso da IES-2, na qual realizamos a oficina, é recente (a partir de 2003), o 6º período é o que possuía o mais alto grau de conhecimento de japonês no momento da coleta de dados. Ainda não havia turmas de Japonês VII ou Japonês VIII.

entrevistas e oficina, seguido das Considerações Finais, Referências Bibliográficas e Anexos.

1 – Identidade, Multiculturalismo e Interculturalismo

Neste capítulo discutimos questões como: a) a identidade que não é única em um mesmo indivíduo, mas diversa de acordo com cada momento em que ele se encontra; b) a existência de várias culturas e, conforme cada uma, o mesmo enunciado resultará em significados diferentes mostrando a relevância do conhecimento dessa diversidade cultural e c) o fato da língua ser uma forma de expressar a cultura além de fazer parte dela.

1.1 - Caracterização

Cada pessoa tem sua identidade que é construída a partir do mundo a seu redor, que por sua vez é o resultado da convivência de múltiplas identidades, sendo a cultura um ponto em comum, um elo entre as diversidades. Por pertencemos a vários grupos sociais, podemos dizer que possuímos várias identidades e nos posicionamos, lingüística e comportamentalmente, de modo diferente em cada contexto (KRAMSCH,1998). A autora cita o caso de um estudante afro-americano que fora enviado para fazer uma entrevista com uma senhora suburbana negra. Ele foi recebido no dialeto negro (*Black English Vernacular*), mas como respondeu no inglês padrão de brancos (*White Standard English*) deixou clara sua posição naquele momento. Houve um processo de identificação (estudante) atrelado a um outro de *desidentificação*⁴ (representante de seu grupo de origem afro-americana) através das palavras.

Um indivíduo que sai do seu país e vai para o estrangeiro, vê-se obrigado a deixar sua posição anterior (classe social, visão política, etc.) e os traços identitários que ela implica, passando a ser visto principalmente por sua nacionalidade ou religião (KRAMSCH, 1998). Kitahara (1999) faz referências a diversas identidades que afloram no brasileiro que decide trabalhar no Japão como *dekassegui*⁵. Esse trabalhador fica em dúvida diante das mudanças de diversas identidades, como por exemplo, “*identidade com a família, identidade profissional, identidade de papel como pais, identidade nacional, identidade lingüística, identidade étnica, identidade cultural, etc.*” (Id. Ibid.:53).

⁴ Utilizamos este termo de Signorini (2002:163).

⁵ Este termo é utilizado no trabalho da autora para designar o brasileiro que deixa o seu país para trabalhar no Japão em busca de melhores oportunidades. Entretanto, ele é mais abrangente, pois significa “*o ir trabalhar noutra terra [noutro país]*” (*Dicionário Universal Japonês-Português*. Japão: Shogakukan,1998:154). Utilizamos a grafia utilizada pela autora, embora haja a grafia abasileirada *decassegui* e a japonesa *dekasegi*.

Destacamos uma dessas reavaliações de identidade vivenciada pelos dekasseguis: o fato de um descendente de japoneses ser considerado japonês no Brasil, mas, no Japão, ser visto como *gajin* (estrangeiro) (Id. Ibid:53). Ao chegar ao país de seus antepassados e entrar em contato direto com uma outra cultura, o dekassegui passará por um momento de conflito identitário que acabará fazendo com que ele avalie a sua própria cultura e identidade.

A cultura é fundamental para o ser humano que, ao nascer, já a encontra na sociedade a qual pertencerá. Integrar-se a ela é um processo espontâneo e serve para orientá-lo em sua vida:

Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento, e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade acumulada de tais padrões – é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica. (SOUZA E FLEURI, 2003:67)

A cultura é heterogênea, já que os membros de uma mesma comunidade discursiva são diferentes, possuem biografias e experiências de vida diversas, diferem em idade, gênero, ou etnia, devem ter opiniões políticas variadas. Ademais, está composta por uma variedade de sub-culturas e toda situação evoca uma variedade de respostas, mesmo dentro da mesma cultura nacional (KRAMSCH,1998). Sendo assim, todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que acabam entrando em conflito entre si. Alguns aspectos similares entre os diversos grupos podem até ser encontrados, mas mesmo instituições mais comuns como *religião*, *casamento* ou *propriedade* variam bastante de sociedade para sociedade (SOUZA E FLEURI, 2003).

A cultura influencia, por exemplo, a reação ante um mesmo enunciado. Enquanto os americanos dizem “*Ah, obrigado*” quando alguém diz “*Eu gosto do seu suéter*”, o francês vai dizer “*Verdade? É tão velho!*” (KRAMSCH,1988:7). Segundo a autora, os americanos têm sido socializados a agradecerem um elogio, enquanto os franceses tendem a perceber tal elogio como uma invasão à sua privacidade, o que iria minimizar seu valor. Numa situação semelhante dentro da cultura brasileira, observamos que ambas as respostas seriam válidas, embora tenhamos a tendência a considerar uma maior probabilidade para resposta de agradecimento.

Kikuchi (2005:91), comentando sobre a relação superior/inferior dentro da sociedade japonesa, sinaliza que uma forma de *elegar o outro* é tomando o cuidado de não admitir a própria superioridade, rebaixando-se. Assim, diante de um elogio, se responderia, por exemplo, *tondemonai* (É um absurdo!) e nunca⁶ *obrigado*. Percebemos nos japoneses, então, uma terceira reação gerada a partir de um mesmo contexto, um elogio, gerando expressões lingüísticas, reações, comportamentos diferentes conforme cada cultura.

A variedade cultural possibilita uma mesma história apresentar interpretações e conceitos diversos, fazendo com que seja considerada “boa” segundo um modelo cultural, mas não em outro (KRAMSCH, 1998)

Além de influenciar em interpretações e conceitos, a cultura afeta o comportamento e a expressão lingüística do indivíduo. Por exemplo, em um grupo de discussão de americanos e de japoneses, enquanto neste, logo de início já se estabelece um líder que será quem atuará como mediador em caso de divergência de opinião no grupo e quem dará um final à discussão, naquele não se fixa um líder. Os turnos japoneses seguem uma ordem relacionada a cargo (superior / inferior: professor / aluno); idade e sexo (masculino / feminino) e é eleito como líder (mediador) do grupo o homem mais velho, sendo o último a falar, pois “*The superior’s face is saved by getting the last turn*” (WATANABE,2004:73)⁷. Uma outra pesquisa com um grupo de discussão formado por estudantes japoneses questionados sobre o porquê de terem ido estudar no exterior, chegou a seguinte ordem dos falantes: primeiramente fala um membro feminino, seguido de outro membro feminino, depois pelo membro masculino mais jovem e por último o masculino mais velho (KRAMSCH,1998). Essas ordens obtidas nas pesquisas demonstram uma questão hierárquica que tenta manter a face do membro mais elevado do grupo, uma vez que quem fala primeiro, sem o estabelecimento prévio das posições sociais dos participantes, desconhece que tipo de língua e vocabulário utilizar e estaria, portanto, mais sujeito a cometer erros lingüísticos.

A sociedade japonesa é perceptivelmente hierárquica sem que se tenha muita dificuldade em estabelecer a posição que cada um ocupa nela, um procedimento quase automático. Para ela, a manutenção da harmonia é de grande valor e os conflitos são vistos

⁶ Colocamos este advérbio conforme lemos no texto original, embora o consideremos taxativo, pois certamente haverá situações em que um japonês poderá agradecer.

⁷ Tradução livre da pesquisadora: “A face do superior é salva pegando o último turno”.

como atos que contribuem para o seu rompimento, influenciando diretamente no comportamento dos membros do grupo:

A Japanese man may find himself caught between his own desire and the group interest to maintain the harmonious relationships if his own desire will disrupt the harmony. And frequently, the group interest prevails. Thus, in public and formal situations where group harmony is the utmost priority, conflict is to be averted or suppressed. At a macro level, there are cultural values and practices that help maintain group harmony in Japanese society from generation to generation. (WATANABE, 2004:66)⁸

A conversação japonesa exige uma harmonia dada pelo líder que é indispensável para a interação entre os falantes. Desordem, não-conformidade, diferença de opinião e choque de linguagens são percebidos pelos participantes japoneses como conflito (WATANABE, 2004). Com isso, podemos especular sobre o porquê dos japoneses dificilmente darem suas opiniões. A todo momento há a necessidade de se procurar evitar choques, de se pensar no outro mantendo a harmonia, mesmo em situações como um mero convite. Um exemplo disso pode ser o relato de Szatrowski (1999 e 2004) sobre as estratégias de convite dos japoneses e os conflitos culturais gerados desde que o convite é feito até a resposta (principalmente negativa) de quem é convidado.

Dentro da divisão da sociedade japonesa, os que pertencem a um determinado grupo, são considerados como *uchi* (de dentro), e os que não pertencem a ele, são chamados *soto* (de fora) (NAKANE, 1967; KIKUCHI, 2005). O tratamento (comportamento e uso lingüístico) entre aqueles que pertencem ao *uchi* e ao *soto* são diferenciados e o ingresso de um *soto* num grupo, nem sempre é fácil. Quando este o consegue, o novo membro terá que ficar sob tutela do *senpai* (veterano), geralmente aquele que o indicou, até conseguir sua autonomia⁹ (KIKUCHI, 2005:92-93). O *kôhai* (calouro) ingressará na posição mais baixa da hierarquia do grupo já devendo um *favor* ao *senpai* (NAKANE, 1967:121).

⁸ Tradução livre da pesquisadora: “Um homem japonês fica dividido entre o seu próprio desejo e o interesse do grupo para manter as relações harmoniosas do grupo se o seu desejo romper essa harmonia. E frequentemente, o interesse de grupo prevalece. Assim, em situações públicas e formais onde a harmonia do grupo é prioridade extrema, os conflitos devem ser evitados ou suprimidos. Em um nível macro, há valores culturais e práticas que ajudam a manter a harmonia da sociedade japonesa de geração em geração”.

⁹ O autor diz que esta autonomia é relativa, “*pois a relação senpai-kôhai prevalece ao longo da vida e o indivíduo é sempre identificado como fazendo parte do “grupo” (hatatsu/jinmyaku) do senpai*” (KIKUCHI, 2005:92-93)

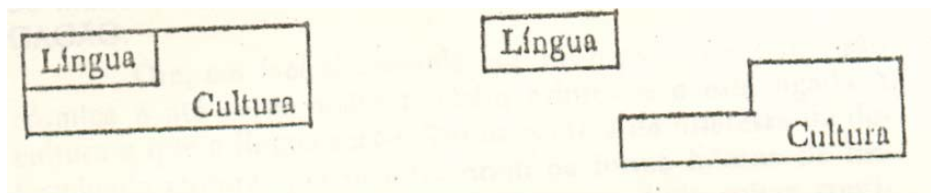
A relação cultura/língua é próxima e complexa e uma melhor proficiência na língua que se estuda pressupõe um maior conhecimento cultural da comunidade que a utiliza. “*Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de escolha, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem*” (REVUZ, 2002:227). A língua é um dos principais fatores que estabelece uma identidade étnica reconhecida, inclusive, pelo sotaque de uma pessoa (MEY, 2002).

Com relação à língua e cultura, Mattoso Camara Jr. (1972:265) diz que “*a língua é um fato de cultura como qualquer outro; integra-se na cultura*”. Considera a cultura como “*o conjunto do que o homem criou na base das suas faculdades humanas*”, propõe que a língua não tenha finalidade em si mesma e que sua função é expressar a cultura para permitir a comunicação social. Considera também que grande parte das aquisições culturais são ensinadas e transmitidas pela língua.

A língua em face ao resto da cultura, é – o resultado dessa cultura, ou sua súpula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe funcionalmente para tanto: englobar a cultura, comunicá-la, e transmiti-la. (Id. Ibid.:269)

Uma língua pode ser vista como o resultado de uma *cultura global*, pois ela é necessária para expressar todos os outros aspectos da cultura como, por exemplo, religião ou arte. Logo, a língua é “*uma parte da cultura, mas uma parte que se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente*” (Id. Ibid.:268)

Figura 1.1-1: Relação língua/cultura



Para Kramsch (1998:3), a língua expressa, incorpora e simboliza uma realidade cultural e os membros de uma comunidade ou grupo social não apenas expressam suas

experiências, mas as criam através dela. *Expressa*, porque por meio das palavras um indivíduo pode se referir a algum fato, idéia ou evento, além de poder transmitir suas crenças ou pontos de vista. *Incorpora*, porque há toda uma *linguagem cultural* embutida na escolha que se faz ao se comunicar com o outro. Cada grupo possui seus códigos sendo entendidos entre os seus membros.

The way in which people use the spoken, written, or visual medium itself creates meanings that are understandable to the group they belong to, for example, through a speaker's tone of voice, accent, conversational style, gestures and facial expressions. Through all its verbal and non-verbal aspects, *language embodies cultural reality*. (Id. Ibid.:3)¹⁰

Simboliza, portanto, uma realidade cultural, porque “*a língua é um sistema de signos que é vista como tendo em si um valor cultural*” (Id. Ibid.:3) e os falantes se identificam e identificam os outros através dela, constituindo-se num símbolo de sua identidade social. A proibição do uso da própria língua geralmente é vista pelos falantes como uma rejeição do seu grupo social e da sua cultura. A língua perpetua a cultura, particularmente na forma da escrita (KRAMSCH, 1998).

Consideramos que a forma de expressão lingüística esteja diretamente relacionada às práticas da sociedade, que por sua vez são uma forma de cultura. Tomamos como exemplo dessa expressão lingüística influenciada pela sociedade, a comparação entre a sociedade japonesa e brasileira desenvolvida por Kitahara (1999). Segundo a autora, na sociedade japonesa as pessoas não externam diretamente suas opiniões ou sentimentos com facilidade, dando importância a suposições e interpretações através de manifestações diretas do clima psicológico, de situações, etc. Entretanto, em sociedades ocidentais, como a brasileira, as pessoas se manifestam com clareza e em detalhe, tendem a falar mais e explicar utilizando gestos ou exemplos concretos.

Temos como “*o encontro de duas culturas ou duas línguas através das fronteiras políticas dos Estados-Nação*” ou “*uma comunicação entre pessoas de diferentes culturas genéricas, sociais étnicas dentro dos limites da mesma língua nacional*” a definição para o

¹⁰ Tradução livre da pesquisadora: “O modo no qual as pessoas usam a fala, escrita ou se apresentam, cria significados que são compreensíveis ao grupo ao qual pertencem, por exemplo, pelo tom de voz de um falante, acento, estilo conversacional, gestos e expressões faciais. Por todos esses aspectos verbais e não verbais, *a língua incorpora a realidade cultural*.”

termo *intercultural*¹¹ (KRAMSCH, 1998:81). Já *multicultural*, segundo a autora, num *sensu social*, indicaria a coexistência de pessoas de diferentes origens e etnias. Num *sensu individual*, caracterizaria as pessoas que pertencem a várias comunidades discursivas e que, portanto, têm recursos lingüísticos e estratégias sociais para se afiliar e identificar com muitas culturas e meios diferentes de uso da língua (Id. Ibid.:82). Como em nossa pesquisa estamos considerando não apenas o reconhecimento da existência de várias culturas, mas um relação de troca entre elas via o aprendizado de LE, utilizamos uma abordagem intercultural.

Atualmente há uma tendência mundial à globalização, uma tentativa de homogeneização entre as culturas e, segundo Fleuri (2003), esta questão tem recebido críticas por dividir identidades, apagando as marcas das culturas ditas inferiores¹².

O Japão, por ser um país muito tradicionalista, custou a abrir suas fronteiras para a entrada de novas culturas. O pensador japonês Fukuzawa Yukichi (apud, OSHIMA, 1991) foi quem mais buscou levar a ocidentalização para o seu país e quem exerceu maior influência na tendência intelectual na segunda metade do século XIX. O processo de ocidentalização se deu, principalmente, através da assimilação de aspectos culturais da Inglaterra, França, EUA, Alemanha e Rússia, atacando *sem reservas* a tradição mental japonesa. O racionalismo proposto por esse pensador entra em contradição com a tradição mítica do pensamento japonês, que provém da época pré-histórica. Surgem, então, duas relações opostas: uma que tenta integrar o racionalismo dentro do esquema mítico e outra que o rejeita fanaticamente (OSHIMA, 1991).

Contrariamente ao pensamento de séculos atrás, atualmente podemos perceber visões que se preocupam com o futuro da LJ, devido à penetração de elementos externos. Por exemplo, Tatsuo Miyajima, da Kyoto Tachibana University, “*cria polêmica ao dizer que uso exagerado de estrangeirismos pode modificar radicalmente a língua nipônica atual*” (SATO, 2005:5A). O professor Miyajima cita um estudo feito pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Língua Japonesa, revelando que 10% das palavras que compõem o

¹¹ Tradução livre de: “meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states” e “communication between people from different ethnic, social, gendered cultures within the boundaries of the same national language”.

¹² Essas culturas ditas *inferiores* seriam “*raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade.*” (Fleuri, 2003:19)

tradicional dicionário japonês são de origem estrangeira, grande parte da língua inglesa. Sendo a língua uma manifestação cultural, essa inserção de novos valores pode significar uma mudança na cultura tradicional do povo que a usa como seu meio de expressão.

1.2- Identidade, Multiculturalismo e Interculturalismo: seu espaço na SA de LE

Os termos Multiculturalismo, Interculturalismo e Pluriculturalismo estão presentes com frequência nas discussões teórico-metodológicas sobre ensino-aprendizagem (FLECHA,1996 apud SILVA,2003:42). Multiculturalismo entende-se como “*o reconhecimento de que num mesmo território existem diferentes culturas*”. Interculturalismo, por outro lado, é “*uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre as culturas*”. Por fim, pluriculturalismo é “*uma outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura*”.

Optamos por trabalhar somente com os termos *multiculturalismo* e *interculturalismo*, considerando aquele como o reconhecimento de diferentes culturas convivendo numa sociedade e este como uma relação de troca entre culturas de diferentes grupos – cada qual influenciando e sendo influenciada pela outra.

O termo *multiculturalismo* surgiu da luta dos negros norte-americanos contra o racismo (SAN ROMÁN,1998 apud SILVA,2003:17), mas atualmente seu sentido foi ampliado e seu uso não está limitado apenas à América do Norte. Já a origem para as questões interculturais se encontra na Europa, logo após a Segunda Guerra Mundial, “*tentando dar conta da reflexão e da intervenção sobre o problema emergencial da inserção dos imigrantes*” (AZIBEIRO,2003:91).

Costumamos considerar as culturas diferentes numa ordem binária (normal x anormal; dominantes X dominados, etc.), mas isto não é suficiente para a compreensão da relação e reciprocidade intercultural. Essa polarização, essa ordem binária de culturas não corresponde à relação que as culturas podem apresentar em sua interação cotidiana. Souza e Fleuri (2003:81) o exemplificam com uma problemática surgida dentro de uma SA de LM, por causa da adoção deste parâmetro dicotômico. Segundo os autores, para o enunciado sistêmico proposto pela professora, *cite três nomes de animais*, querendo saber *três tipos de*

animais existentes, a aluna deu como resposta *Scubidu, Feio e Pavarotti*, respectivamente os nomes do seu cachorro, gato e periquito, mostrando coerência conforme seus padrões culturais infantis. Sem saber e sem considerar a questão, a professora havia dado a resposta da aluna como *incorreta*, uma vez que esperava encontrar como resposta palavras como cachorro, gato ou periquito. A professora baseou-se na *cultura escolar*, ou seja, na cultura normatizada, não considerando a *cultura da escola*, uma cultura advinda da vivência dos alunos e professores no espaço escolar¹³.

A visão de uma educação intercultural não está relacionada somente com sujeitos de etnias diversas. Dentro de uma escola sempre coexistem várias culturas conforme a identidade dos grupos, como: gerações, gênero, profissão, etc. e, de acordo com cada identidade, há um sistema de valores (SOUZA E FLEURI, 2003). Acreditamos que em SA de LE também esses critérios bipolares ou binários da *cultura escolar* devam ceder espaço à *cultura da escola*¹⁴. Isso porque trabalhamos com a idéia de que não há uma cultura padrão e que convivem as várias manifestações culturais tanto do povo aprendiz quanto do estrangeiro cuja língua se estuda.

Para uma comunicação eficaz é necessário o reconhecimento dos diferentes padrões culturais sem considerar um superior ao outro.

O equívoco está em considerar de modo exclusivo um padrão cultural como o único, em vez de considerar todo e qualquer padrão cultural como um dos padrões possíveis. (SOUZA E FLEURI, 2003:81)

O ideal não é apenas reconhecer a existência de várias culturas (multiculturalismo), mas que haja um meio de elas se relacionarem (interculturalismo), para que ambas possam trazer contribuições mútuas aos indivíduos e às sociedades. Cabe-nos

¹³ Souza e Fleuri (2003:70) citam Candau (2000) que pontua que a cultura escolar estaria associada ao currículo formal, a uma cultura didatizada visando à transmissão deliberada do contexto escolar, enquanto a cultura da escola estaria associada ao intercâmbio e interação entre as diferentes culturas existentes na escola.

¹⁴ A leitura de textos produzidos no Japão, como os mangás, ofereceria uma oportunidade para que utilizássemos *cultura da escola* em detrimento da *cultura escolar*. Como este tipo de material possui abordagens variadas em termos de temática, uso de linguagem e informações culturais, possibilitaria o surgimento de discussões com temas atuais. Caberia ao professor estimular os alunos a trazerem para a SA suas experiências de mundo, tentando, através da interação com a cultura do outro, reconhecer e discutir a sua própria. Isso permitiria realizar o que Nanni e Abbruciati (1999) apud Souza e Fleuri (2003:61) chamam de *descentramento*, uma experiência de olhar a si mesmo, à própria cultura, com o olhar de uma outra cultura numa tentativa de se conhecer melhor.

expor que Souza e Fleuri (2003:73) enfatizam a amplitude da educação intercultural em relação à multicultural.

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos.

A questão da não hierarquização cultural em SA é válida tanto para salas de LM quanto de LE. Além disso, conforme Souza e Fleuri (2003), normatizar uma determinada cultura obstrui a passagem para a relação entre culturas. Barreiro e Morgado (2002) ressaltam a relevância do comprometimento do docente como articulador da proposta educacional multicultural. Consideramos que seja de igual relevância o papel do professor de LE de esclarecer ao aluno que as culturas são diferentes, que não existe uma superior à outra e que a interculturalidade é na maioria das vezes benéfica.

O documento da Unesco *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*, datado de 1978, representou uma das primeiras formulações da concepção de educação intercultural. Este documento cuja proposta era a “*educação para a paz e prevenção do racismo*”, entendia a educação cultural como a “*condição estrutural da educação para sociedades multiculturais*” (AZIBEIRO,2003:91).

A necessidade da interculturalidade é reconhecida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCNs dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, que vêm na aprendizagem de LE “*uma forma de os alunos entrarem em contato com outras culturas e com modos diferentes de ver e interpretar a realidade*” (BRASIL,1998:54). Este documento institucional foi elaborado como forma de orientação e diretriz para o ensino regular, devendo nortear todas as SAs em âmbito nacional. Segundo os PCNs, na tentativa de facilitar a aprendizagem na SA de LE, está havendo uma simplificação dos conteúdos com a utilização de diálogos pouco significativos para os alunos ou pequenos textos, muitas vezes descontextualizados. Após a leitura desses textos, há um estudo sistêmico das palavras e estruturas gramaticais através de exercícios, tradução, cópia, transformação e repetição. Isso torna o estudo repetitivo e costuma resultar no desinteresse dos alunos em relação à língua estudada. Acreditamos que somente este tipo de proposta não seja capaz

nem de incentivar nem de proporcionar ao aluno sua interação com os falantes da língua-alvo.

Os conceitos de cultura, língua e ensino possuem variações conforme a abordagem de ensino-aprendizagem adotada como mostra o quadro a seguir (GIMENEZ, 2005):

Quadro 1.2-1: Relação entre abordagens de ensino-aprendizagem de LE e conteúdos lingüísticos e culturais:

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e linguacultura-alvo.

Por este quadro, percebemos que, numa abordagem *tradicional*, a cultura estaria ligada à produção artística de um país, não se vincularia diretamente ao ensino de línguas, que estaria relacionado a fatos descontextualizados. Já na *cultura como prática social*, há uma maior aproximação entre cultura e língua, fazendo-se necessário uma investigação sobre o modo de pensar e agir do nativo da língua em estudo. Finalizando, na abordagem *intercultural*, a língua passa a ser considerada como cultura, havendo a necessidade de uma intermediação entre a própria *linguacultura* e a *linguacultura-alvo*. O ensino intercultural envolveria a aprendizagem *sobre* as culturas e *entre* as culturas. Entretanto, a autora ressalta que não basta uma comparação entre as culturas do aprendiz e a do país-alvo, pois isso poderia levar a generalizações ou desenvolvimento de estereótipos. Cita, por exemplo, a comparação dos cafés da manhã dos americanos e dos brasileiros, atentando para o fato de que nem todo americano come *cornflakes*, assim como nem todo brasileiro come pão com manteiga. (GIMENEZ, 2005).

No caso da aprendizagem de japonês, por exemplo, não podemos estereotipar uma cultura em SA, dizendo que *no Japão, patrão é patrão e empregado é empregado e cada qual está em seu lugar*. Temos que considerar que toda sociedade está em constante

mudança. Conforme Doi (1991), a sociedade japonesa está se modificando no que se refere, inclusive, às relações hierárquicas, uma vez que atualmente elas podem ser relativizadas em determinados contextos. O autor comenta que, quando patrão e empregado saem para beber em um bar, a relação patrão/empregado é dissolvida. Isso nos dá uma prova de que em qualquer cultura, há exceções às regras e as generalizações podem distorcer sua realidade. No caso citado, porém, seria procedente esclarecer para o aluno que, mesmo que a hierarquia tenha sido suavizada naquele momento (no bar ou restaurante), ela não é de todo eliminada, mantendo-se, ainda que minimamente, a hierarquia originária da empresa.

Se tomarmos por base o ensino intercultural, haveria a necessidade do trabalho com aspectos de cultura, integradas ao desenvolvimento dos conhecimentos lingüísticos, textuais e comunicativos, desde o início do aprendizado de LE, com a conseqüente implementação de mudanças nos livros didáticos e na formação dos professores.

Fatores importantes na adoção dessa abordagem são a necessidade de se integrar o ensino de cultura desde as fases iniciais do ensino de línguas. Se língua é cultura, não haveria razão para deixar o ensino de cultura para quando houvesse tempo ou para quando o aluno estivesse mais proficiente. Para isso, se torna fundamental a elaboração de materiais didáticos adequados. Via de regra, os existentes tratam a cultura como fato cultural e não problematizam, no caso da língua inglesa, como seu caráter de língua franca pode estar sendo trabalhado em relação à cultura. Do mesmo modo, a formação de professores precisaria, de alguma forma, incorporar essa perspectiva. Do ponto de vista de pesquisas, seria necessário realizar mais investigações sobre como a língua é usada em diversas culturas, ou diferentes contextos, além de como se adquire cultura estrangeira e como espaços interculturais podem estar sendo formados. (GIMENEZ, 2005)¹⁵

A comunicação verbal não é um processo exclusivamente lingüístico, no sentido de palavras, estruturas e regras gramaticais. Ela demanda conhecimentos prévios, percepção da comunicação de uso e conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor. A atividade de comunicação envolve imprevisibilidade e criatividade, havendo um choque entre a visão que temos da aprendizagem de uma língua como um conjunto de elementos previsíveis e a realidade imprevisível da comunicação (ALMEIDA

¹⁵ Apesar de somente a língua inglesa ter sido citada, acreditamos que a problemática levantada seja relevante para qualquer LE, inclusive o J/LE.

FILHO, 2002). Há casos em que o aprendiz utiliza uma construção lingüística em LE teoricamente pertinente, porém não é aceita em seu uso diário, demonstrando que além dos aspectos gramaticais, todo um contexto pragmático de uso, todo um processo comunicativo deve se tornar objeto de estudo (Id. Ibid, 2002). Para o autor, apesar de muitos professores centralizarem seu ensino no uso lingüístico em detrimento do comunicativo, a competência comunicativa propicia o desenvolvimento da competência lingüística sem que ocorra necessariamente o inverso. Além disso, Tanaka e Vergnano Junger (2005) ressaltam que a competência lingüística do aluno não pressupõe, necessariamente, a competência comunicativa, caso ele não considere as situações contextuais.

É através da pragmática que se procura identificar, classificar e verificar o uso e regularidades dos chamados atos de fala ou funções comunicativas (prometer, convidar, perguntar, responder, criticar, por exemplo) na linguagem. Ela procura nos esclarecer o contexto em que uma determinada frase é utilizada, tentando deixar manifesta a significação que está por trás do enunciado. Quando o professor diz a um aluno: “*Você não quer ficar reprovado, quer?*”, a frase tem a forma gramatical de uma pergunta, mas, na verdade, é compreendida como uma ameaça (VEREZA, 1997:145). Há a possibilidade de que um estudante de LE não seja capaz de perceber as nuances pragmáticas de determinados usos do idioma por falta de conhecimentos enciclopédicos e culturais da sociedade/língua alvo, como no exemplo anterior, ficando restrito aos campos léxico, morfológico e sintático.

Tanaka e Vergnano Junger (2005) observam aspectos pragmáticos dentro da LJ que poderiam comprometer o seu uso pelos estudantes brasileiros:

No caso específico do ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira (J/LE), partimos do pressuposto de que um aluno brasileiro que desconheça a sociedade hierarquizada japonesa desconheça também o *jyouge kankei* (relação superior / inferior)¹⁶ e todas as suas complexidades. Acreditamos que por trás de um convite de um superior para um inferior, enunciado sob a forma de pergunta, está implícito um tipo de ordem. Em outras palavras, há dentro da forma lingüística todo um conhecimento de mundo (às vezes até mesmo inconsciente) que a sociedade

¹⁶ Nota das autoras no texto citado: “Consideramos aqui “superior” como aquele que atua dentro da sociedade japonesa com papéis considerados mais importantes, como: chefes, pais, professores, etc. e “inferior” como aquele que se encontra em papel de subordinado, como: empregados, filhos, alunos, etc.”

hierarquizada japonesa transmite de geração em geração. Há por trás dessa pergunta um fator social, cultural, complexo. (TANAKA E VERGNANO JUNGER, 2005:406)

Há um provérbio japonês *Go uni itte wa gou ni shitagae*, cuja tradução é *Ao entrar na vila, siga a vila*, que nos leva a refletir sobre o sentido da interculturalidade. Ao entrarmos num local, inclusive em nosso próprio país, que apresente uma cultura, um jeito diferente de agir e pensar do nosso, devemos tentar nos ajustar a ela. Um estudante brasileiro que tenha proficiência em LJ em termos sistêmicos, se procurar manter os códigos de conduta do Brasil, ou, mais especificamente, de sua comunidade, sem considerar os códigos do país em que ingressa, encontrará problemas com relação à sua aceitação. Isso porque a proficiência numa LE envolve mais que o conhecimento lingüístico tão almejado por tantos professores (Id. Ibid.). No entanto, essa adaptação aos padrões estrangeiros não acarretaria o abandono da própria cultura, mas numa reflexão sobre ela e sobre a cultura do outro (SOUZA, 2005).

Souza (2005), assim como Gimenez (2005), é partidário de uma abordagem didática orientada para a interculturalidade, favorecendo, através da convivência em SA, uma dinâmica aquisição do saber, o desenvolvimento das habilidades, capacidades de ação social e a internalização de valores e atitudes que poderão permitir a professores e alunos de LE evitar alguns transtornos, frente à diversidade cultural. Souza (2005) ratifica o que Gimenez (2005) postula ao afirmar que a proposta intercultural se direciona para a intercompreensão e interação entre diferentes culturas; que aprender *sobre* uma outra cultura e compreender *o outro* significa lançar um olhar, também, sobre si e procurar parâmetros de convivência e intercâmbio.

Possuímos expectativas diferentes de ação de acordo com a nossa cultura¹⁷. Os franceses podem esperar um aperto de mão no primeiro encontro enquanto os americanos

¹⁷ Signorini (1998:141) relata o comentário de uma dona de casa escolarizada de classe média do interior paulista que ficou surpresa ao ver e ouvir o líder do Movimento Sem-Terra pela televisão. Louro de olhos claros e com desenvoltura ao falar, “*nem parece que é sem-terra!*” Esse perfil (louro de olhos azuis que fala e compreende adequadamente) não condiz com os padrões identitários (identificatórios) construídos para a categoria dos *sem-terra* (agricultores pobres, mestiços que não falam nem compreendem adequadamente). Há, em consequência dessa não identificação, uma suspeita de falta de legitimidade de sua posição de representante desta categoria e de falta de validade de suas ações. Observamos na surpresa desta dona de casa, uma quebra do pré-conceito que fazemos de determinados grupos.

um sorriso¹⁸. Um professor pode esperar ser tratado diferentemente de um aluno, um amigo de um estranho, pois sempre esperamos os padrões que nos são ensinados e, de certo modo, impostos, em nosso meio (KRAMSCH, 1998).

Essas estruturas de expectativas devem ser trabalhadas com o aluno de LE, pois o uso proficiente e adequado a cada situação comunicativa da língua também está relacionado a elas. Há a necessidade de transmitir ao aluno a estrutura básica da sociedade cuja língua estuda para que ele possa adquirir um conhecimento prévio sobre seu funcionamento. Devemos explicar, por exemplo, que, para o japonês: (a) mais importante que a sua individualidade é ser um indivíduo socializado (NAKANE,1967); (b) os japoneses colocam o “EU” minimamente (Id. Ibid.:73); (c) muitas vezes o indivíduo passa a agir e pensar como o grupo, ficando até difícil a separação indivíduo/grupo (Id. Ibid.); (d) as leis internas do grupo têm, às vezes, mais valor e a cobrança é mais rigorosa que as externas (YONEYAMA, 1976 apud KIKUCHI,2005:92); (e) o *inferior* tem que obedecer as ordens do *superior* (TAKEUCHI,1995 apud KIKUCHI, 2005); (f) há uma forte relação vertical¹⁹ e luta dentro desta sociedade (NAKANE,1967).

O conhecimento da cultura de outro povo é relevante, não somente pelo fato de o aprendiz conseguir uma maior interação com os usuários da língua que estuda, mas por ficar mais consciente das diversidades culturais que existem no mundo, incluindo a sua própria. Isso significa que a base para a intercompreensão e interação entre indivíduos, em nossa avaliação a partir das considerações da revisão teórica, deve apoiar-se no binômio conhecimento/respeito. Nesse sentido, percebemos que, ao mesmo tempo em que devemos ter consideração pela cultura alheia, não devemos esquecer a nossa, responsável por nossa identificação.

Com base em relatos de alunos em nossa SA, sentimos que o Japão é visto por eles como um país ideal, econômica e educacionalmente bem estruturado. Às vezes, os alunos têm em mente apenas sua cultura milenar, esquecendo-se que atualmente há grande

¹⁸ Lembramos que, enquanto no Japão as pessoas que se encontram pela primeira vez geralmente trocam cartões, fazendo reverência em casos mais formais ou acenando com a cabeça e um sorriso no rosto em situações mais informais, no Brasil, em situações formais geralmente há uma troca de cartões com aperto de mão, sem tanta reverência e, em casos informais, mesmo se tratando de pessoas desconhecidas, costumamos nos cumprimentar com um beijo na face. Dependendo da cultura da região, o número de beijos varia de um a três, havendo a necessidade até mesmo da nossa própria adaptação dentro dos limites do nosso país.

¹⁹ No caso de uma escola, haveria a seguinte hierarquia: professor – professor substituto – palestrante – ajudante – alunos (quanto mais veteranos, mais *status*) (NAKANE,1967:92)

influência ocidental. Há momentos em que nos deparamos com uma exaltação do Japão na mesma proporção em que o nosso país é depreciado. Porém, longe desta suposta perfeição, este arquipélago apresenta pontos positivos e negativos como qualquer país e acreditamos que seja parte do papel do professor levar ao conhecimento dos alunos todas essas diferenças (sociais, culturas, econômicas, etc.), mesmo que possam levar a uma desconstrução daquilo que imaginavam.

Reportagens como a do alto índice de suicídio dos japoneses, assédio sexual ou abuso infantil²⁰ trazem à tona problemáticas desconhecidas (ou pouco conhecidas) pelos alunos. Sua análise e discussão são relevantes para que eles não valorizem em demasia ou mitifiquem a cultura alheia em detrimento da sua. Contribuem, igualmente, para uma aproximação/aprendizado/uso da língua de uma forma mais eficaz, indo além do campo do imaginado/idealizado.

Os mangás, por serem um tipo de expressão cultural de massa, abordam tanto aspectos positivos quanto negativos da sociedade japonesa. Acrescente-se a isso o fato de ser um gênero no qual as imagens têm importância na construção e transmissão da mensagem, facilitando aspectos da leitura e tendo um valor lúdico. Por isso, constitui uma fonte adequada para ser utilizada pelo professor que tenha interesse em trabalhar em SA, a LJ associada à questão da identidade, multiculturalismo e interculturalismo.

²⁰ Na reportagem do jornal *Nippo Brasil* intitulada *Alerta para casos de abuso infantil* de 14 a 20 de junho, alerta-se para o fato de que, muitas vezes, o abuso é feito em casa (Ex: 63% praticado pela mãe). Já em *Brasileira vence luta contra assédio sexual*, de 26 de julho a 1º de agosto, se retrata a luta de uma funcionária brasileira assediada pelo seu superior japonês.

2.1- Leitura

Todas as leituras representam acréscimos ao conhecimento enciclopédico, lingüístico e textual do indivíduo e, já que a leitura é um ato de criação permanente e pressupõe uma relação de correspondência entre mundo interior, o mundo do texto, e o mundo exterior aos dois universos, torna-se urgente respeitar e valorizar os diferentes caminhos para alcançar a subida de mais um degrau no constante e espontâneo processo de superação de si mesmo enquanto leitor e ser humano.

Marizeth Faria dos Santos (2003)

2.1- Caracterização

Neste capítulo apresentamos alguns conceitos relacionados à leitura e às diferenças na abordagem do processo leitor ao longo do tempo, até o enfoque da leitura interativa, que é a proposta com a qual trabalhamos e, por isso, a que pormenorizamos.

A leitura é um atividade ampla, ao mesmo tempo individual e social. Individual porque, ao ler, há manifestações de particularidades do leitor como suas características intelectuais, sua memória ou história; social porque está sujeita às convenções lingüísticas, ao contexto social, à política (NUNES,1994).

Diferente da conversação, que é uma interação face a face produzindo um texto em co-autoria e com *feedback*, a leitura é uma interação feita por meio de um texto já pronto e sem *feedback* imediato. Por isso, freqüentemente nos questionamos se compreendemos o texto que acabamos de ler, ao passo que não o fazemos com o nosso companheiro de diálogo (MARCUSCHI,2004:49).

A leitura não necessariamente é feita através de elementos lingüísticos, pois há uma leitura não-verbal que nos faz perceber o mundo que nos cerca através, por exemplo, de gestos e/ou desenhos (FREIRE, 1995; LEFFA, 1996; FERRARA, 2004).

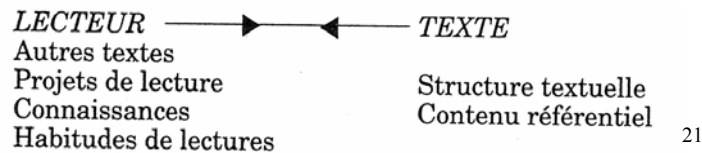
Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca. (LEFFA, 1996:10)

Para Freire (1995), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele. É, portanto, bem mais ampla do que um decodificar de palavras escritas.

O estudo da leitura passou por caminhos diversos que começaram com um foco na estrutura do texto (conforme a concepção estruturalista), passando pela teoria lingüística gerativista, que investigava mais o contexto lingüístico em que a palavra era proferida, até chegar à pragmática que propõe uma interação entre o autor e o leitor através do texto (KATO,2004). Quanto ao processamento de informações para se atingir a compreensão da leitura, em princípio, surgiram dois modelos, ambos de caráter unidirecional. O primeiro, *botton up*, considerava o texto como única fonte de informação enquanto o segundo, o *top down*, valorizava apenas o leitor, o qual seria responsável pela leitura a partir das suas experiências com o mundo. Só posteriormente foi que se estabeleceu um modelo em que a leitura é o resultado da interação entre texto e leitor, na qual tanto o material lido quanto toda a bagagem do leitor são fundamentais para a leitura (CICUREL,1991; KLEIMAN,1996; LEFFA,1996; AMORIM,1997; KATO,2004). Passou-se do pensamento de que “*Ler é extrair significado do texto*”, pra “*Ler é atribuir significado ao texto*” até chegar ao “*Ler é interagir com o texto*” (LEFFA, 1996:12,14,17)

A leitura pode ser comparada a uma combinação química em que o confronto entre as substâncias não necessariamente caracteriza a produção de uma nova substância. Assim como no experimento há a necessidade da afinidade entre os elementos químicos, para a produção de sentido de um texto, a compreensão, é necessário que haja afinidade entre os elementos, texto e leitor. A reação entre texto e leitor num processo de interação é que vai formar o terceiro elemento que é a compreensão (LEFFA, 1996). A leitura é, pois, um processo complexo; é o resultado de uma comunicação em via dupla por onde passam informações entre texto e leitor (Id.Ibid.). Esse processo interativo em via dupla pode ser verificado no esquema a seguir, proposto por Cicurel (1991):

Figura 2.1-1: Relação leitor/texto na leitura interativa



21

Esta autora afirma que a idéia da abordagem interativa é tentar manter a motivação para ler, fazer com que o leitor não receba todas as informações prontas (as quais nem sempre entende), mas que vá encontrando e construindo o significado por si mesmo, com base no que lê e nas experiências de vida que possui.

A leitura interativa se baseia em esquemas que “*são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo*” (LEFFA,1996:35). Um esquema, por sua vez, é formado por diversas variáveis não aleatórias que possuem uma determinada configuração. Assim, para o esquema *almoço*, teríamos variáveis como hora, uso de talheres, ingestão de alimentos, etc. (Id. Ibid.). O autor ressalta que: a) uma única variável não consegue caracterizar um esquema; b) uma mesma variável pode ser utilizada em vários esquemas; c) os leitores possuem vários esquemas utilizados simultaneamente e d) a compreensão depende do acionamento correto destes esquemas.

O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois colocar os demais elementos pertinentes, é um passo essencial para a compreensão de um texto. Sem acionar o esquema adequado, o leitor não pode, por exemplo, precisar o que é mais ou menos importante, o que é principal ou secundário num determinado texto. (LEFFA, 1996:36)

O acionamento dos esquemas pertinentes acontece logo no início da leitura (ou ainda no título) e quando não encontramos os esquemas adequados, a leitura se torna penosa e a falta de compreensão inevitável (Id. Ibid.).

A leitura não é o resultado da decodificação de palavra por palavra do texto de forma linear.

²¹ Tradução livre da pesquisadora: “LEITOR- Outros textos / Projetos de leitura / Conhecimento / Hábitos de leitura e TEXTO – Estrutura textual / Conteúdo referencial”

O aprendiz deve tomar consciência de que a leitura é um processo ativo de construção de sentido a que o leitor chega por meio de antecipações, confirmações e/ou reformulações de hipóteses, inferências, utilização de conhecimentos prévios, uso de informações não-lingüísticas, como dados iconográficos (ilustrações, gráficos, tabelas, pontuação, diagramação, efeitos e forma tipográficos etc.), e não apenas por intermédio da soma do significado de todas as palavras do texto. (TOTIS,1991:37)

Marcuschi (2004) concorda que a compreensão de um texto não é o resultado da apreensão literal das palavras e sentenças e acrescenta que para uma boa leitura é necessária uma *contextualização cognitiva* ligada aos conhecimentos e experiências pessoais do leitor. Quando o leitor consegue reconstruir o contexto social da situação conversacional, consegue obter um sentido dela. Ressalta que “*quanto menor a possibilidade de reconstrução de contextos, tanto mais idiossincrática a compreensão*” (Id. Ibid.:46).

A leitura é o resultado dos dados do texto e do conhecimento prévio do leitor num processo de interação adequada. Há uma necessidade de um mínimo de conhecimento sobre o assunto que se pretende ler.

O leitor não apenas contribui para complementar os dados do texto; é necessário também que ele contribua adequadamente. O leitor não pode compreender algo sobre o qual nada conhece; para ler adequadamente um texto sobre economia, o leitor precisa conhecer economia. (LEFFA, 1996:44)

Pelo fato da leitura ser determinada de acordo com os conhecimentos prévios do leitor, não há uma só leitura, mas várias possibilidades de construção de sentidos. Porém elas são delimitadas justamente por estes conhecimentos prévios e pelos aspectos formais do texto (KLEIMAN, 1992).

Há casos em que o leitor tem conhecimento de todas as palavras e estruturas do texto, sem entendê-lo. Ao passo que pode haver textos em que não se domine todas as palavras ou estruturas, mas se consiga captar seu sentido global, utilizando certas estratégias de leitura (TOTIS,1991). Para a compreensão de um texto, o bom conhecimento do seu vocabulário ou de suas estruturas gramaticais às vezes não é suficiente, sendo, nestes casos, o uso de estratégias de leitura primordial. Maingueneau (2004) destaca que, para se

obter a compreensão de um enunciado, além da competência lingüística, é essencial a utilização de outras competências, como a genérica e a enciclopédica²².

Os leitores utilizam, portanto, estratégias em seu ato de ler e elas variam de acordo com algumas condições, como: a) o grau de maturidade do sujeito como leitor; b) nível de complexidade do texto; c) objetivo da leitura; d) grau de conhecimento prévio do assunto tratado e e) estilo individual do leitor (KATO, 2004). Totis (1991) dá alguns exemplos de estratégias: a) adivinhação do vocabulário através do contexto; b) formação de hipóteses sobre o texto ou a mensagem; c) distinção entre informações relevantes e irrelevantes; d) identificação de palavras-chave; e) previsão do que segue a uma dada informação; f) conclusão de idéias a partir de seu próprio conhecimento; g) ter informações prévias sobre o texto; h) leitura de frases e não de palavras isoladas; i) *Skimming* (leitura rápida para a obtenção do sentido global do texto) e *scanning* (leitura na qual o leitor busca uma informação bastante específica (por exemplo, uma data, um nome, um número); j) identificação de características gramaticais; k) inferência de idéias principais e l) identificação de funções de coesão e coerência.

Há as estratégias cognitivas, que são as operadas no inconsciente do indivíduo e as metacognitivas, que são as realizadas conscientemente e, por isso, o leitor é capaz de expor e explicar a ação que realiza (KLEIMAN, 2004). Quanto mais o leitor tem conhecimento das estratégias de leitura que utiliza, mais é considerado um leitor maduro. Kato (2004) diz que essa maturidade pode ser constatada na comparação entre leitores distintos ou em situações diversas de um mesmo leitor. No primeiro caso, entre uma criança que erra e se corrige ao fazer a leitura de palavras e uma outra que erra, mas não se corrige, podemos dizer que a primeira é mais madura por conseguir detectar uma falha em seu comportamento. No segundo caso, um mesmo leitor pode defrontar-se com um texto que possa apresentar-lhe dificuldade. Se antes ele tinha uma leitura automática e fluente que obedecia a princípios e máximas de forma inconsciente, ao deparar-se com esta dificuldade o leitor passa a fazer uma leitura pausada e vagarosa. Isso pode indicar que ele detectou

²² O autor define competência lingüística como domínio da língua em questão; competência genérica como domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso e competência enciclopédica como um número considerável de conhecimentos sobre o mundo. Diz que nossa aptidão para produzirmos e interpretarmos enunciados de maneira adequada a múltiplas situações de nossa experiência, a nossa competência comunicativa, é o resultado do domínio dessas três competências (lingüística, genérica e enciclopédica) o qual adquirimos por impregnação, ou seja, não necessitamos de um estudo específico, mas a absorvemos conforme o meio em que vivemos.

alguma falha em sua leitura e passou a utilizar uma estratégia mais vinculada ao texto, caracterizando um comportamento metacognitivo (consciente). Segundo Leffa (1996:64) esse “*comportamento metacognitivo caracteriza-se pela reflexão do leitor, não sobre o conteúdo do texto, mas sobre o próprio processo de compreensão*”. O autor esclarece que as estratégias metacognitivas podem se desenvolver não apenas com a idade, mas também através da intervenção pedagógica e que, quanto mais o leitor vai adquirindo conhecimentos de mundo, mais ele será capaz de perceber as anomalias que geram a falta de compreensão.

Sumarizando, segundo a leitura interativa com a qual nos propusemos trabalhar, as informações não são passadas do texto para o leitor ou do leitor para o texto, mas de um para o outro, num processo bidirecional que resulta na interação texto/leitor. De acordo com a corrente interativa, o leitor, um sujeito ativo no processo, possui vários esquemas, constituídos por variáveis, que são acionados logo no começo da leitura e utiliza estratégias cognitivas (inconscientes) e metacognitivas (conscientes) para construir o significado do texto. Como a leitura depende da reação (interação) do leitor ante o texto e como as experiências de mundo variam de leitor para leitor, haverá a possibilidade de diversas leituras para um mesmo texto. Porém, essas leituras estarão limitadas dentro do próprio conhecimento prévio do leitor, pelos aspectos formais do texto e coerções de gênero ou temática.

2.2- Leitura em SA de LE

As práticas de leitura, que por muito tempo foram dominadas pela Igreja, atualmente têm como difusão a escola e por isso a maioria dos trabalhos sobre leitura se relaciona com ela e com a educação (NUNES,1994). Consideramos, portanto, a universidade, uma instituição educacional que forma professor, como um lugar imprescindível para que se pratique, propague e incentive a leitura. No entanto, o que geralmente ocorre nas aulas de leitura, observando os exercícios de compreensão e interpretação dos livros didáticos, é uma “*manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto*”

(KLEIMAN,1989:18). Existe uma leitura mecânica, decodificadora, mas não uma leitura que seja o resultado da interação do texto com o leitor, de caráter compreensivo.

Na última década vem surgindo uma preocupação com a integração de diversas áreas do ensino, e documentos como a Multieducação e os PCNs apontam a leitura como a melhor alternativa para que isso ocorra (FERREIRA,2002). Há, portanto, no âmbito governamental nacional uma tentativa de valorização da leitura nas instituições de educação. Por outro lado, Santos (2003) discute a necessidade de recuperar o prazer de ler na escola através das histórias de leitura de cada leitor, não apenas para que se tome conhecimento de sua existência, mas sim *“no sentido de resgatá-las com seu valor imprescindível de ponto de partida para todo o trabalho pedagógico que será desenvolvido daquele momento em diante, para o VIR-A-SER”* (Id. Ibid.:32). Segundo esta autora, é essencial que todo professor tenha consciência de que ele é, antes de tudo, um professor de leitura e que cabe a ele buscar sempre novas metodologias objetivando conduzir o aluno a seduzir-se pelas palavras, pelo texto e pelo prazer que a leitura pode proporcionar. O professor deve também fazer seu aluno ter a consciência da leitura como fonte de conhecimento e informação capaz de levá-lo ao seu crescimento enquanto ser, passando a buscar espontaneamente cada vez mais leituras novas. Também acreditamos que quanto mais os graduandos forem incentivados a ler, mais procurarão novas leituras sem que para isso necessitem ser solicitados mais transferirão esse hábito leitor à sua prática profissional futura.

Outra questão que Santos (2003) levanta é o fato de não bastar despertar o interesse do aluno pela leitura. É necessário fazer com que ele tenha acesso aos livros. Orlandi (1987) também discute este tema, quando afirma que o aluno, ao ter acesso a um material variado que ele ajude a constituir como material didático, terá também uma visão crítica dele e a consciência da sua provisoriedade e validade enquanto instrumento para o conhecimento de algo.

Para que um aluno goste de ler, qualquer tipo de texto é válido, mesmo textos como gibis, romances de banca de jornais ou best-sellers, que são muitas vezes discriminados pela escola ou pela crítica literária (SANTOS,2003). Mesmo os leitores que começaram por este tipo de leitura podem chegar aos clássicos com a mesma ou superior intensidade de leitura, prazer e desejo daqueles que os liam desde cedo. Cada leitor tem seu

caminho, seu *tempo interior* para descobertas e para avançar nas leituras. Mesmo que os percursos iniciais não incluam apenas textos literários consagrados, um indivíduo pode descobrir o prazer de ler e tornar-se um ávido leitor. Por isso, consideramos que a atividade utilizando mangás como forma de incentivo à leitura de graduandos, de forma alguma representa uma redução no padrão do curso de japonês da faculdade, representando apenas uma forma alternativa, um misto de incentivo à leitura, entretenimento e acesso a diferentes gêneros e manifestação do discurso escrito.

Oliveira (1996: 36) em sua dissertação de mestrado baseada na prática de leitura no Ensino Fundamental, diz que “*Uma história, por mais simples que pareça, traz em seu bojo um leque de possibilidades formativas para o processo de ensino-aprendizagem do educando*” e acreditamos que as histórias trabalhadas em SA de LE também tenham a mesma representatividade. Sendo os mangás *histórias em quadrinhos japonesas*, supomos que poderiam se transformar para os nossos graduandos de J/LE nesse leque de possibilidades.

Quanto às especificidades do ensino de leitura em LE, Vereza (1997) ressalta que o professor deve levar o aluno a estabelecer o máximo de sentido com o pouco conhecimento de língua que possa ter. Também lhe cabe mostrar que o texto não é composto por elementos para serem todos igualmente decodificados para que se possa entendê-lo. O aluno deve ser lembrado de que em LM lemos vários textos que contêm elementos desconhecidos e mesmo assim conseguimos depreender os seus sentidos gerais. Segundo a autora, o ensino de palavras-chaves e de elementos de relação lógica (conjunções) seria fundamental para a leitura em LE. Considera como palavras-chave “*aquelas cuja ausência romperia com o sentido ou parte do sentido principal do texto*” (Id. Ibid.: 151) como os sujeitos das orações, os verbos que determinam o desenvolvimento do tópico e certos adjetivos classificatórios, ou seja, todo o léxico *não ornamental* ou acessório do texto. Já as relações lógicas, como, por exemplo, as de causa e efeito, são o resultado do uso de conjunções e alguns advérbios tempo-espaciais, marcadores que permitem uma relação dinâmica entre o texto e o leitor.²³

²³ A autora diz que “*a avaliação do que seria essencial ou acessório pode ser feita pelo próprio aluno, como exercício preparatório para leitura, em textos até mesmo em português. Esse exercício ajudaria o leitor a se conscientizar de suas próprias estratégias automatizadas*” (VEREZA, 1997:151)

Nas aulas de leitura em LE frequentemente o professor é solicitado para auxiliar os alunos, mas isso pode interferir no seu aprendizado.

essa mediação ou auxílio por parte do professor, na maioria das vezes inconsciente, acaba por impedir ao aluno uma aprendizagem de como se utilizar de habilidades e estratégias de leitura exigidas por determinada tarefa de leitura, quebrando o elo da verdadeira interação leitor-autor. (TERZI,1984:20 apud. TOTIS, 1991, 37)

Totis (1991) acrescenta que Terzi (1984) sugere que para promover uma verdadeira interação leitor-autor, o professor deve se colocar no papel de interlocutor, mas sinaliza que, em geral, o aluno não tem espaço para interagir sequer em sua LM. Surge, então, a necessidade de expor o aluno a uma prática mais ou menos sistematizada na qual, a partir da determinação de certas tarefas, o professor consiga mostrar-lhe quais estratégias ele pode utilizar para obter informações implícitas de um texto. Kleiman (1996:40) também concorda com este posicionamento e postula que “*o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução*”. O professor restabeleceria as condições para interação mediante a não compreensão do aluno de um texto, recuperando o quadro referencial proposto pelo autor. Seria, em nossa visão, uma forma de ensinar como se lê sem dar as respostas prontas para o aluno. O professor vai aos poucos fazendo com que o aluno chegue à compreensão em seu próprio ritmo. Ele fará com que o aluno não permaneça passivo diante do texto, mas assuma um papel significativo no processo leitor.

O papel do professor, pois, é encorajar o aluno a pesquisar e tecer hipóteses a partir de certos elementos contidos no texto que, combinados com o seu conhecimento prévio, construirão a sua significação (CICUREL, 1991). A SA seria o lugar propício para uma leitura coletiva, gerando várias hipóteses para um mesmo texto, já que a sua significação nasceria da contribuição de cada aluno. É essa leitura, uma leitura que possa ter várias hipóteses em detrimento de uma leitura unificada, que consideramos válida para qualquer SA.

Quanto ao leitor em LE, Cicurel (1991) comenta que ele não aprende a ler, pois já tem conhecimento desta atividade. O que ocorre é que, quando não conhece o código da

nova língua, é obrigado a fazer uma decodificação das unidades inferiores²⁴ que parece bloquear a percepção das unidades superiores²⁵. Separa os leitores principiantes em LE em dois tipos: um que tenta decifrar palavra por palavra e outro que lê em LE na mesma velocidade que em LM saltando as palavras. Nesses dois casos, recomenda uma segunda leitura, pois proporcionaria um aumento da velocidade e de captação semântica no caso do primeiro leitor e, no caso do segundo leitor, viabilizaria que ele retirasse do texto mais informações.

Com relação à leitura em LJ, os próprios japoneses a consideram difícil por causa da escrita. Num grupo japonês de discussão sobre proficiência leitora, uma informante de 23 anos ressaltou que mesmo alunos de japonês de níveis mais avançados podem não conseguir ler jornais, enquanto o mesmo não ocorre com japoneses que estudam a língua inglesa. Os japoneses podem até não compreender o que está escrito no jornal, mas a princípio conseguirão obter um sentido aproximado (WATANABE, 2004). Essa é, em nossa visão, uma questão problemática, pois, embora alunos de línguas neo-latinas já conseguem ler textos mais avançados logo em níveis iniciais, os alunos de japonês requerem um tempo maior para lerem até mesmo textos simples, gerando um sentimento de frustração em determinados momentos.

Com base na reflexão *“Uma das maiores dificuldades para um leitor estrangeiro é menos uma coesão interna do texto que a coerência cultural do discurso”*²⁶ (KRAMSCH, 1998:59) percebemos que em SA de LE, às vezes o aluno decifra o que está escrito, mas não compreende o seu significado. Para exemplificar, a autora cita a sentença *“Embora ele tivesse mais de 20 anos, ele ainda mora em casa [dos pais]”* escrita por um americano. Os leitores americanos a compreendem plenamente, porque reconhecem que culturalmente este jovem já deveria estar independente (emocional e financeiramente) da sua família. Entretanto, caso este trecho seja lido por uma pessoa pertencente a uma cultura em que os jovens permanecem por longo período na casa dos pais, essa suposta independência transmitida pela sentença não seria tão evidente, e, portanto, poderia não ser compreendida da mesma forma.

²⁴ Que entendemos como nível da palavra.

²⁵ Que entendemos como nível do texto.

²⁶ Tradução livre da pesquisadora do trecho: “One of the greatest sources of difficulty for foreign readers is less the internal cohesion of the text than the cultural coherence of the discourse”.

O exemplo acima, além de ilustrar a relevância do conhecimento do elemento cultural, corrobora com o que Cicurel (1991) defende sobre diferentes possibilidades de leitura para um mesmo texto, conforme as experiências que cada leitor carrega. Além do conhecimento enciclopédico, devemos considerar o que Vergnano Junger (2002:79) discute sobre a diferença da leitura em LM e LE com base no domínio da estrutura lingüística e cultural da língua, ressaltando a tendência decodificadora do leitor de LE.

A leitura em LE conta com a agravante de que o leitor nem sempre domina suficientemente as estruturas do idioma estrangeiro ou os aspectos culturais a ele relacionados. Ao contrário do que ocorre com o leitor em LM que pode dedicar-se a leituras mais profundas apoiadas em aspectos semânticos, o leitor de LE tende a fixar-se na forma, focalizando sua atividade leitora no nível da decodificação.

No âmbito da LE, com frequência são incorporados aos materiais e trabalhos em SA, textos de gêneros e fontes diversos. Muitos deles são de uso cotidiano dos nativos da língua-alvo, sem fins didáticos originalmente. Grigoletto (1995) observa que essa transposição didática para o âmbito escolar altera os sentidos originais desses textos, uma vez que adquirirão traços e propósitos de textos didáticos por imposição de sua própria nova condição. Consideramos, por isso, que há a necessidade de uma explicação complementar no caso de uma transposição didática, a fim de minimizar os efeitos da carência do conhecimento cultural na compreensão de textos por parte do leitor de LE.

Resumindo, tanto em LE quanto em LM é imprescindível que a instituição educacional represente um lugar em que se pratique, incentive e propague a leitura; que todo professor tenha consciência de que ele é antes de tudo um professor de leitura como apontam Santos (2003) e Totis (1991) e que o professor deve levar os alunos a tecerem ativamente o significado do texto de acordo com a interação entre material lido e seu conhecimento prévio (CICUREL, 1991); que não basta incentivar os alunos, mas é preciso dar-lhes condições para atender seus interesses, além de não menosprezar qualquer tipo de leitura.

3- Histórias em quadrinhos

Cicurel (1991) aponta cinco domínios para a produção escrita que são os textos: midiáticos, epistolares, de caráter profissional, cotidiano e literário. A autora classifica as HQs, assunto deste capítulo, como um dos artigos de imprensa dentro dos textos midiáticos.

3.1- Caracterização do gênero

A linguagem das Histórias em Quadrinhos tem sido usada para o registro de informações desde as pinturas rupestres de 40 mil anos atrás.

(E.Guimarães,2006)

Desde as cavernas pré-históricas já havia a existência de desenhos sucessivos que contavam a história da nossa civilização. Formatos como os mosaicos, afrescos e tapeçarias, entre outras técnicas, “*foram utilizados para registrar a história por meio de uma seqüência de imagens*” (LUYTEN, 1985:16). Entretanto, para os pesquisadores, o marco inicial para as HQs foi o *Yellow Kid*²⁷ (Moleque Amarelo), quadrinho nascido nas empresas jornalísticas norte-americanas no final do século XIX, um produto popular voltado para a comunicação de massa desde o seu início (Id. Ibid.: 16-18).

As HQs são muitas vezes utilizadas com cunho ideológico. Por exemplo, o *Super-Homem* surgiu em plena Segunda Guerra Mundial, pois os cidadãos necessitavam de algo sobre-humano para combater o *monstro* nazista Hitler. Sucesso imediato, este personagem deu origem a vários outros heróis como *Batman*, *Hulk*, *Thor* e *Mulher Maravilha*, dando início à edição de quadrinhos em revistas, os *comic-books* (LUYTEN, 1985:34).

A situação dos quadrinhos, no entanto, era muito ruim no final da guerra, pela falta de papel, histórias reduzidas, pobreza gráfica e falta de otimismo devido à morte de milhões de pessoas de todos os países (Id.Ibid.,1985:36). Além de todas essas adversidades, ainda sofreram uma campanha contrária à sua propagação sob a alegação de que eram maléficos para as crianças, inclusive responsáveis pela delinqüência juvenil. No Brasil, essa

²⁷ Segundo Luyten (1985:18) esta HQ foi criada pelo norte-americano Richard F. Outcault em 1894 para o jornal sensacionalista de propriedade de Joseph Pulitzer, o *New York World*. Os quadrinhos, que até então eram editados somente em álbuns ou livros, ficam mais acessíveis a um número maior de pessoas.

campanha foi sentida no começo dos anos 50 e fez com que muitos pais e professores proibissem esse tipo de leitura. Ainda hoje, algumas pessoas mantêm este pensamento e vêem os quadrinhos como nocivos e subproduto de cultura (Id. Ibid.). Esta situação só se modificou quando, na década de 60, intelectuais franceses e italianos fizeram com que os quadrinhos fossem novamente bem vistos na Europa. Estudiosos de Comunicação de Massa perceberam nos quadrinhos “*um dos melhores meios de informação e de formação de conceitos*” (LUYTEN, 1985:37).

As HQs são formadas pela seqüência de *vinhetas*, unidade mínima da HQ, o quadro ou quadradinho. Além de enredos narrados quadro a quadro por desenhos, utilizam o discurso direto característico da língua falada (MARINHO, 2006). São formadas, então, por dois códigos de signos gráficos – a imagem e a linguagem escrita - e é o resultado da interação entre duas artes diferentes: o desenho e a literatura (CALAZANS, 2004; LUYTEN, 1985)

Uma das maiores características das HQs é a presença de balões. Luyten (1985) comenta que estes possuem formas muito variadas, dependem sempre da situação que querem criar e representam uma economia de palavras e expressões. Existem, por exemplo, os balões-fala, balões-pensamento, balões-berro, balões-cochilo, balões-trêmulo (para expressarem medo), balões-transmissão (para transmitirem sons de aparelhos elétricos ou eletrônicos), balões-desprezo, balões-unísono (mostrando a fala única de diversos personagens), balões-mudo entre outros. Eles dão dinamicidade à leitura e são *a marca registrada dos quadrinhos* (Id. ibid:12-13).

Quanto à criação da cena e ao dinamismo desse gênero²⁸, além do balão, há: a onomatopéia, a representação do movimento e a gestualidade (CAMPOS E LOMBOGLIA, 1984). Para os autores, a onomatopéia seria a representação dos sons no quadradinho; a representação do movimento seria feito, por exemplo, com artifícios gráficos como linhas retas indicando velocidade ou imagem duplicada sugerindo tremor e a gestualidade estaria ligada às expressões faciais e ao modo de comportar (modo de vestir, andar, falar, etc.) do personagem. É este último elemento que faz com que o leitor ao ver uma figura com

²⁸ Calazans (2004) difere o gênero HQ do cartoon e da charge por ser uma história contada em muitos quadros, enquanto aquele é uma anedota atemporal em um único quadro e esta é um ataque político-editorial a uma instituição ou pessoa.

“*cabelos arrepiados, sombrancelhas alteadas, olhos muito abertos e queixo caído*” reconheça a reação de medo do personagem (Id. Ibid.:16).

A característica da imagem seqüencial, servindo como suporte à construção da mensagem pode ser considerada um elemento facilitador da compreensão das HQs. No caso de um texto exclusivamente verbal o fato, por exemplo, de ele estar redigido em uma LE a qual desconhecamos, dificulta ou mesmo impede que nós consigamos lê-lo. Ao passo que, nas HQs, o uso de imagens não abstratas e de ações/situações seqüenciais favorece sua decodificação por qualquer pessoa, inclusive analfabetos, principalmente se só estiverem compostas por desenhos e desde que não façam referências a aspectos culturais específicos do povo estrangeiro (E. GUIMARÃES, 2006). Vistos sob este enfoque, os quadrinhos podem ser considerados um veículo de fácil leitura e captação de significados.

Essa facilidade de leitura que alguns autores atribuem ao gênero baseia-se no fato de as HQs utilizarem bastante a linguagem não verbal que é fundamental para a transmissão da sua mensagem. Cabe, no entanto, destacar que a leitura de imagens não vem sendo abordada na formação dos leitores de forma plena e persistem dificuldades nessa prática, que se refletem na compreensão dos textos como um todo (VERGNANO JUNGER & VERGNANO, 2005).

Apesar de representar a expressão de uma linguagem falada à semelhança do uso natural e cotidiano, Eguti (2001, apud MARINHO, 2006) ressalta o fato de as HQs não serem textos espontâneos nem naturais. Isso porque os diálogos, as situações que envolvem os falantes, o espaço e o tempo em que os fatos ocorrem são “*produtos de um planejamento prévio tanto do tema quanto dos aspectos lingüístico-discursivo, sujeito a correções*” (Id. Ibid.). Além disso, por ter uma elaboração prévia, as HQs não apresentam uma formulação livre, uma das características da conversação, e por isso não percebemos nelas as repetições e redundâncias próprias da oralidade.

Outra característica próxima ao texto escrito é que nas HQs há a possibilidade do pensamento ser verbalizado, diferindo da conversação no mundo real, em que não é possível um falante ter acesso aos pensamentos do seu interlocutor (MARINHO, 2006). Neste caso, costuma-se usar o recurso gráfico dos *balões-pensamento* para marcá-lo formalmente.

Apesar dos pontos de contato entre Literatura Escrita e HQ, Marinho (2006) faz uma comparação entre as tipologias textuais mais adequadas a ambas, segundo as especificidades dos gêneros. Segundo o autor, a *descrição* encontraria uma linguagem bastante adequada na HQ, pois seria desenvolvida pelo próprio desenho dentro de cada quadro.

Esta melhor adequação do desenho para a Descrição é bem conhecida do senso comum através da frase “uma imagem vale por mil palavras”. Um desenho tem mais detalhes e é de percepção mais imediata do que um texto descritivo. (E Guimarães, 2006)

Já a *narração* seria mais ou menos equivalente nos dois gêneros, enquanto a *dissertação*, por seu grau de abstração, seria inadequada à HQ (Id. Ibid.).

Por utilizarem recursos descritivos e narrativos semelhantes, o cinema e os quadrinhos são artes próximas (CALAZANS, 2004). Segundo o autor, a HQ utiliza os recursos da descrição, narrativa e emoção crescentes para manipular o leitor prendendo sua atenção.

No roteiro de uma HQ, cada quadrinho atua como se fosse uma frase, cada seqüência como um parágrafo e cada página como um capítulo, que, se for finalizada com suspense, faz com que o leitor queira continuar a leitura. (Id. Ibid.:18)

Calazans (2004:18-19; 2005) cita exemplos de enquadramento da história. Para a sua *descrição*, utiliza-se o *plano geral* (Panorâmica), mostrando algo de muito longe, sem detalhes e identificando o *onde* e *quando* da história. Para a sua *narração*, utiliza o *plano médio* que mostra, por exemplo, um personagem da cintura para cima, detalhando suas expressões faciais e corporais indicando o *quem* da história. Já, para expressar *emoção*, geralmente se utiliza o *primeiro plano*, que mostra o personagem da cabeça até os ombros. No caso do *close*, o rosto do personagem ocupa todo o quadro detalhando sua emoção intensa como, por exemplo, com a lacrimação dos olhos. O cenário não aparece. No caso do *plano de detalhe* (super close) há apenas uma única característica (Ex.: um olho, um sorriso de canto de boca) em todo o espaço do quadrinho. Isto serve “*para intensificar o*

contato do espectador com o personagem sugerindo uma proximidade física extrema e intimista” (CALAZANS,2004:19).

Posicionamentos anteriores de estudiosos citados apontam para uma tendência a considerar mais fácil a compreensão das HQs advinda da mensagem transmitida por imagens gráficas não verbais. Aparentemente, também, a imagem supriria a necessidade de uma identidade de bases culturais entre o autor e o leitor neste gênero. No entanto, essas posições não dão conta da plenitude do processo leitor das HQs, pois, ao lê-las, *“há a necessidade de uma certa dose de interpretação das imagens, visto que a base cultural de quem a produziu não é exatamente a mesma de quem a está consumindo” (E. GUIMARÃES,2006).* Ressaltamos que esta questão deve ser considerada de maneira geral e, em especial, no nosso estudo, no caso dos autores de mangá e dos seus leitores estrangeiros, pela diversidade de cultura.

3.1.1 - As HQs no Brasil

Os quadrinhos surgiram no Brasil juntamente com o cinema, em 1879²⁹, na revista *Vida Fluminense*, do Rio de Janeiro, com o personagem fixo Nhô Quim de autoria de Ângelo Agostini (CALAZANS, 2004 e 2005). A primeira revista de HQ foi publicada aqui em 1905 e direcionada para o público infantil. A editora *O Malho* trouxe diretamente dos EUA *O Tico-Tico* sem qualquer alteração em seu enredo (LACHTERMACHER E MIGUEL, 1984:44). O nome dos heróis foram trocados de Buster Brown e Tige para Chiquinho e Jagunço e os desenhistas brasileiros *“simplesmente copiavam os quadrinhos chegando mesmo a eliminar alguns deles por conta própria” (Id. Ibid.:45),* sem assumir um posicionamento crítico quanto à qualidade dos desenhos.

Nas décadas de 30 e 40, a revista *Gibi* (que significa *moleque*) foi tão difundida que emprestou seu nome a todas as revistas de quadrinhos do país. A partir dos anos 40 apareceram as primeiras HQ com desenhos e textos nacionais, porém se percebia a grande influência dos modelos estrangeiros, em especial, o americano. *“Estas influências iam desde o nome da personagem até o próprio roteiro da história que incluía, na maioria das*

²⁹ Portanto, anterior ao *Yellow Kid* norte-americano de 1897 (Calazans, 2005).

vezes, hábitos e rotinas muito distantes das nossas” (LACHTERMACHER E MIGUEL, 1984:46). Somente em 1960 com a obra *O Pererê* de Ziraldo é que surgiu algo genuinamente nacional no campo da HQ (Id.ibid.:47). No início da década de 70, Maurício de Souza, que vinha distribuindo seus quadrinhos em jornais, passou a editar a suas próprias revistas com a *Turma da Mônica*³⁰ que, em 1982, se transformaria numa dos primeiros desenhos animados brasileiros de longa metragem (Id.ibid.).

Apesar de menosprezada no passado e proibida pelo Eixo durante a Segunda Guerra mundial, atualmente temos a possibilidade de encontrar as HQs em todas as áreas. O que importa é “*de onde vêm essas histórias e quem as escreve, pois elas são excelente veículo de mensagem ideológicas e de crítica social, explícita ou implicitamente*” (LUYTEN:1985,7).

O mercado nacional concorre com certa desvantagem com as HQs importadas que contam com um baixo custo, fazendo o artista nacional perder espaço de atuação. Esses quadrinhos estrangeiros, mais acessíveis, trazem consigo hábitos e costumes que não são nossos, mas que podem acabar se tornando modelos de atuação para o nosso maior público leitor: as crianças e jovens em idade de formação (LACHTERMACHER & MIGUEL, 1984).

Esta situação precária dos quadrinhos nacionais e as tentativas para se modificá-la já ocorrem há vários anos. Em 1963, o então presidente João Goulart assinou um decreto-lei (Nº 52497) visando a nacionalização progressiva dos quadrinhos nacionais da seguinte forma: a) 30% de produção nacional a partir de 1º de janeiro de 1964; b) mais 30% a partir de janeiro de 1965 e c) 30% um ano depois. Por pressão das editoras que alegavam que aos quadrinhos nacionais faltavam qualidade e quantidade para suprir o mercado, esta lei acabou nunca saindo do papel (Id. Ibid.). Em fevereiro de 2006 foi apresentada à Câmara dos Deputados um Projeto de Lei (Nº 6581/06) com uma proposta revolucionária para o mercado editorial brasileiro. Seu autor, o deputado Simplício Mário (PT-PI), versou sobre o incentivo à produção, publicação e distribuição de revistas em quadrinhos nacionais no Brasil num intuito de incentivá-las.

³⁰ Soares (1984:56) cita pesquisas realizadas com estudantes de São Paulo (1976) e de Brasília (1980) cujos resultados são iguais: as revistas em quadrinhos mais lidas pelas crianças são as dos estúdios Disney, porém, em termos individuais, a mais consumida é a revista *Mônica* cujo apogeu de venda foi após 1967.

De acordo com o projeto, as editoras seriam obrigadas a lançar um mínimo de 20% de HQs brasileiras, levando-se em conta as publicações do gênero produzidas anualmente. O percentual deverá ser atingido no quarto ano de vigência da lei, aumentando progressivamente a partir de 5%. As distribuidoras também estariam sujeitas às mesmas obrigações.

Para a veiculação de tiras diárias, semanais ou mensais, terá que ser observada a relação de uma tira nacional para cada estrangeira publicada.

O Poder Público também não escapará de obrigações, implantando medidas de apoio e incentivo à produção de HQs nacionais; estimulando a leitura de gibis em salas de aula; promovendo eventos e encontros de difusão do mercado editorial de quadrinhos, voltados para o público infanto-juvenil; e inserindo disciplinas práticas, como roteiro e desenho, nos currículos escolares e universitários da rede pública.

Bancos e agências de fomento federais, por sua vez, deverão estabelecer programas específicos para apoiar e financiar a produção de revistas em quadrinhos brasileiras por empresas nacionais. E no processo de seleção de projetos, serão escolhidos, preferencialmente, aqueles com temática relacionada à cultura do Brasil, que deverão ainda destinar um mínimo de 10% da tiragem para distribuição em bibliotecas públicas³¹. (Ramone, 2006)

Numa outra tentativa de modificar o rumo da HQ no Brasil foi criado em 2001 na USP o Núcleo de Pesquisa em HQs (NPHQ) cujos maiores objetivos são estudar o desenvolvimento da produção e preservar as HQs nacionais. Tendo recebido financiamento da FAPESP de 2001 a 2003, este núcleo apresenta projetos como: a) criação um banco de dados automatizado, contendo informações sobre todas as revistas e títulos avulsos de HQs publicadas no país; b) elaboração de um dicionário-enciclopédico sobre as publicações com personagens brasileiros de histórias em quadrinhos, identificando seus autores, sua data de criação e detalhes de sua evolução como personagens, caracterizando-os e relacionando as histórias/revistas em que foram veiculados; c) elaboração de catálogos específicos de autores mais representativos, buscando contribuir para o estudo de sua obra e sua inserção no panorama quadrinhístico internacional; d) confecção do perfil das editoras brasileiras de revistas de histórias em quadrinhos, caracterizando sua produção e identificando seus principais colaboradores; e) informatização eletrônica e f) intercâmbio de cooperação com

³¹ Pelo *site* da Câmara dos Deputados, disponível em <http://www2.camara.gov.br/proposicoes> (visitado em 21/02/07 às 17h 39 min), constatamos que em 31/01/07 este projeto foi arquivado.

instituições nacionais e internacionais, visando estabelecer parcerias que possibilitem garantir a obtenção e preservação de dados sobre histórias em quadrinhos brasileiras publicadas no Brasil e no exterior³².

Percebemos, portanto, que está havendo uma preocupação e interesse em resgatar, preservar e incentivar a produção de HQ nacional demonstrando que provavelmente a sua situação poderá ser alterada futuramente.

3.1.2 – Os mangás

De baixo custo, de fácil entendimento e com uma riqueza enorme de assuntos voltados a diferentes faixas etárias, o mangá é, mais que um simples entretenimento, uma válvula de escape para as tensões cotidianas de uma sociedade altamente competitiva e exigente. Esse conceito se amplia para além da leitura, invadindo TVs e cinema, conforme os personagens vão saindo do universo monocromático de suas revistas e ganhando versões em outras mídias.

Alexandre Nagado (2005)

Neste capítulo expomos a história do mangá, suas características e papel dentro e fora da sociedade japonesa baseados principalmente em Luyten.

A origem do mangá pode ser considerada com os *emakimono*, desenhos do século XI e XII pintados sobre um grande rolo que ao ser desenrolado revelava as histórias. No século XIX, período Edo³³, o gravurista Katsushita Hokusai (1760-1849) utilizando a arte em madeira *ukiyo-e* fez caricaturas com temas sobre a vida urbana, as classes sociais, a natureza fantástica e a personificação dos animais. Foi Hokusai quem introduziu o termo *manga* (literalmente, “desenhos irresponsáveis”) ao vocabulário nipônico (Wikipédia,2006), porém, foi Rakuten Kitazawa (1876-1955) quem se esforçou pela adoção do termo mangá e quem criou em 1902 os primeiros quadrinhos seriados com personagens regulares (LUYTEN,1991)

³² Retirado do *site* do Diretório Geral de Histórias em Quadrinhos do Núcleo de Pesquisa em HQ da USP que consta na bibliografia.

³³ O shogunato (governo militar) de 1603 a 1868. (*Dicionário Universal Português-Japonês*).

O termo *manga* é utilizado largamente no Japão, mas, para dar um caráter mais imponente, profissionais ligados à mídia e à indústria publicitária costumam utilizar a palavra *komikkusu* (derivada do inglês *comics*). Essa busca por sofisticação aparentemente diminui quando essas mesmas pessoas vão para o estrangeiro onde voltam a se referirem às HQs japonesas como mangá para fazerem uma diferenciação entre os tipos japoneses e os americanos aos quais chamam de *komikkusu* ou *ame-komi*, uma contração de *American komikkusu* (SCHODT,1996:33-35). Luyten (1991:49) lembra que o termo *manga* pode ser usado tanto para HQ, quanto revista de HQ, caricatura, *cartum* ou até mesmo desenho animado. No Brasil notamos que a utilização do termo *manga* associada às HQs já está cristalizada. Assim, percebemos o pouco uso do termo *comics* e geralmente quando ouvimos sobre mangá pensamos nas HQs japonesas em vez de desenhos animados ou outro gênero.

O mangá foi primeiramente direcionado ao público adulto e satirizava a época e seus costumes. Somente no princípio do século XIX (1923), com *Sho-chan no Boken*³⁴ (As aventuras do pequeno Sho) no jornal *Asahi*, direcionou-se para o público infantil (LUYTEN, 1991:127). Diferente do ocidente, desde a década de 1930, no Japão já havia uma nítida separação entre quadrinhos para adultos e crianças (Id. Ibid.). No caso do Brasil, percebemos que as HQs eram associadas principalmente ao público infantil e que essa visão foi modificando na década de 1990 com a entrada da crescente quantidade de mangás que atingiram grande número não só de leitores infantis quanto de jovens e adultos.

Na década de 1980 questões com mangá foram incorporadas aos vestibulares para universidades públicas e trabalhos de Tezuka Osamu e Satou Sanpei foram inseridos, com a aprovação do Ministério da Educação e da Cultura, na seção sobre cultura japonesa dos livros-texto do ensino fundamental (ITO,1994 apud KINSELLA, 2000:95). “In 1989, the Agency for Cultural Affairs (*Bunkachou*) announced that manga could, for the first time, be considered for educational awards”³⁵ (KINSELLA, 2000:95). A partir disso, o crítico de mangá, Kure Tomofusa, incorporou história do mangá em uma conferência sobre cultura contemporânea na Tokyo Rika University (Universidade de Tokyo Rika) e posteriormente

³⁴ Quase concomitante a esta história que foi desenhada por Katsuichi Kabashima e escrita por Shosei Oda, apareceu *Manga Taro* (Quadrinhos de Taro) de Shigeo Miyao, “um dos primeiros profissionais a especializar-se em quadrinhos para crianças” (LUYTEN,1991:127)

³⁵ Tradução livre da pesquisadora: “Em 1989, a Agência para Assuntos Culturais (*Bunkachou*) anunciou que o mangá poderia, pela primeira vez, ser considerado para fins educacionais”.

(década de 1990) passou-se a ensinar a história e crítica do mangá em cursos como História da Arte, Literatura, Sociologia, Mídia e Comunicação, Desenho e Ciências Humanas (Id.Ibid.). Apesar desse estudo do mangá em nível universitário no Japão já ocorrer há mais de uma década, não percebemos sua presença na graduação em letras do curso de Japonês. Temos encontrado maior abrangência e pesquisas sobre este assunto em outras áreas como comunicação e acreditamos que o pouco uso do mangá em SA de graduação em letras possa estar relacionado ao preconceito em relação ao gênero HQ que é pouco considerado academicamente. Nós acreditamos, entretanto, que seria válido o ensino da história e crítica do mangá na graduação por considerarmos que ele seja uma forma de expressão da sociedade japonesa³⁶.

Há uma divisão em gênero e faixa etária, o que não determina que leitores que não pertençam aos grupos de destino não tenham interesse ou não possam lê-los (LUYTEN, 2005; Wikipédia, 2006). A Wikipédia sugere a seguinte divisão: *shonen* (para meninos); *shoujo* (para meninas); *gegiga* (público adulto); *seinen* (homens jovens); *josei* (mulheres) *hentai* (pornográfico) ou *dijensei* (estilo de heroínas) que agrada mulheres e homens.

Osamu Tezuka, conhecido como *manga no kamisama* (Deus do Mangá) (LUYTEN,1991:146; SANTARÉM,1993; SATO,2006; DIAS,2006:10), influenciou as gerações do pós-guerra com sua extensa obra que inclui diversos temas³⁷, milhares de personagens em vários títulos de mangás, produção de diversas animações em séries, longas, curtas e experimentais. Foi ele quem definiu as características dos olhos grandes e da dinamicidade semelhante ao cinema da tendência dos mangás do pós-guerra.

Segundo LUYTEN (1991:144), a influência para os olhos grandes estaria no Teatro Takarazuka³⁸ devido à fascinação de Tezuka pelos olhos muito maquiados das atrizes que, bastante aumentados, com a luz dos refletores “*davam impressão de conter uma estrela brilhante em seu interior*”. Santarém (1993) concorda com a autora; já a Wikipédia (2006) diz que a influência sofrida por Tezuka vem dos personagens de Walt

³⁶ Kinsella (2000:9) diz que o mangá desde a década de 1920 tem sido visto como “*uma forma especial de expressão da classe trabalhadora japonesa*”, mas o consideramos como uma forma de expressão da sociedade japonesa como um todo.

³⁷ O jornal Nippo-Brasil (2006, página 9 do encarte *Zashi*) diz que Tezuka “*tratou de forma divertida e fácil de entender temas como a tolice da guerra, o valor da paz, a temerosidade da destruição ambiental, as distorções da sociedade civilizada, a sociedade do futuro, ávida em outros planetas, a relação do homem com os robôs, etc.*”

³⁸ Este teatro tem como característica a presença exclusiva de mulheres interpretando papéis femininos e masculinos (LUYTEN,1991 e 2005-b)

Disney. Em 2005, LUYTEN expôs a este respeito que “*Tezuka diz ter se inspirado em Walt Disney, mas principalmente no Teatro de Takarazuka*” (LUYTEN,2005-b:216), considerando uma interferência de ambos, e somos favoráveis a este posicionamento.

Para a dinamicidade dos mangás, Tezuka introduziu efeitos gráficos, como linhas que dão a impressão de velocidade, além de utilizar alternância de planos e enquadramento como os usados no cinema (Wikipédia,2006). Porém, a vida do *Deus do mangá* não foi apenas regida por realizações, pois houve uma época em que a sua situação financeira não estava muito equilibrada. Em 1973, sua produtora, Mushi Production, faliu e, endividado, “*deu a volta por cima ao dedicar-se integralmente ao mangá, só voltando a fazer animação em 1977, e mais tarde abriu outra empresa, a Tezuka Production, que existe até hoje*” (SATO,2005:36). Apesar deste fato ser pouco divulgado³⁹, consideramos que caracteriza um exemplo de obstinação podendo influenciar os leitores de forma positiva.

No período difícil de recurso como o pós-guerra, dois sistemas de publicações foram muito relevantes para o aparecimento do grande volume de mangá no Japão: a) as revistas marginais chamadas de *akai hon*⁴⁰ (livros vermelhos) que eram vendidas nas ruas pelos ambulantes e b) as revistas de quadrinhos exclusivamente para organizações que trabalhavam com o empréstimo de livros a preços baixos (LUYTEN, 1991:37). Houve, portanto, a preocupação da manutenção e o incentivo ao hábito da leitura de HQs desde meados do século XX. Enquanto no Japão já havia a produção nacional neste período, no Brasil os trabalhos se limitavam às traduções das HQs vindas do estrangeiro, principalmente dos EUA.

Há características específicas dos mangás que os faz diferir de outras HQs, como por exemplo, os imensos olhos dos personagens, queixos pequenos e linhas de ação em profusão (ANDRAUS,2005:75). Há, também, o recurso gráfico associado às onomatopéias, que, de diferentes tamanhos, cores e formas, constituem elementos visuais para a construção de sentido do texto lido. Seu número na língua japonesa é bastante elevado e traduzi-las geralmente se torna difícil uma vez que a realidade da língua portuguesa não prevê tantas variedades para exprimi-las (FUKASAWA,1983). Elas são quase extensões dos desenhos, e não apenas palavras compostas de letras que imitam barulho

³⁹ Esta referência da Sato sobre a má situação financeira do Tezuka foi a única que encontramos em toda bibliografia pesquisada.

⁴⁰ Foi onde Osamu Tezuka, ainda estudante de medicina, editou seus primeiros trabalhos.

(ANDRAUS,2005:69) e têm uma função mais plástica do que visual ou sonora dando expressividade ao som.

Nos quadrinhos japoneses, por exemplo, as onomatopéias têm uma função muito mais plástica do que visual ou sonora. Isto porque a escrita japonesa é formada por caracteres e as onomatopéias inseridas nos quadrinhos dão um incrível movimento, equilíbrio e força ao som que estão exprimindo. (LUYTEN: 1985,13)

Há convenções entre o artista e o leitor de mangás que se não forem conhecidas podem causar perda semântica. Um exemplo seria as pétalas da cerejeira sendo levadas pelo vento que o leitor japonês é capaz de entender que significa a fugacidade da vida (LUYTEN, 1991). Observamos que o desconhecimento dos leitores ocidentais do código da linguagem não verbal utilizada nos mangás acarretaria dificuldade de leitura.

O mangá, por ser muito popular e bastante vendido⁴¹ no Japão, é utilizado com várias finalidades: pedagógica, religiosa, econômica⁴² ou mesmo política. SCHODT (1996:19) relata que em 1995 o primeiro ministro Kiichi Miyazawa, um respeitado político e pensador de setenta e cinco anos, em vez de escrever suas opiniões em colunas de jornais ou revistas, preferiu o artifício do mangá. *Big Comic Spirits* que era lido semanalmente por cerca de 1.4 milhões de jovens assalariados, possíveis eleitores. O autor afirma que “*In today’s Japan, mangá magazines are one of the most effective ways to reach a mass audience and influence public opinion*”⁴³ (Id. Ibid.:19). Apesar deste comentário ter sido feito há quase uma década atrás, acreditamos que este gênero continua sendo ainda um meio bastante abrangente e influente.

Esta grande vendagem dos mangás⁴⁴ faz com que as editoras invistam mais neste gênero, criando mais atrativos e conseqüentemente mantendo os leitores fiéis e gerando novos adeptos. Para garantir histórias com temas novos e interessantes fazem, por exemplo,

⁴¹ Inclusive a revista *Shonen Jump* que teve sua fase áurea na década de 1980, chegou a entrar para o livro de recordes (*Guinness Book*) na categoria de revista de maior tiragem do mundo por seus quatro milhões de exemplares semanais (OKA,2005:92) tendo como temas básicos a amizade, o esforço e a vitória.

⁴² Kinsella (2000:70) diz que em outono de 1986 foi publicado *An Introduction to Japanese Economics in Manga (Manga Nihon Keizai Nyuumon)*. Desenhada pelo artista veterano Ishinomori Shoutarou, esta obra foi baseada em uma série de seminários sobre economia japonesa publicado no jornal econômico, o *Nihon Keizai Shimbun*.

⁴³ Tradução livre da pesquisadora: “No Japão de hoje, as revistas de mangás são uma das maneiras mais efetivas de alcançar uma audiência em massa e influenciar a opinião pública.”

⁴⁴ Em 1995 significava 40% do total de livros e revistas vendidos no Japão. (SCHODT, 1996)

concursos com novos desenhistas e os vencedores têm a chance de ganhar reconhecimento, trabalho e recompensas financeiras (KINSELLA,2000). O mercado editorial do mangá não é, portanto, hermético, uma vez que ele apresenta possibilidades para que os novatos consigam seguir carreira. Para que os novos desenhistas obtenham sucesso, entretanto, é fundamental que tenham a capacidade não somente de atrair o público leitor quanto de manter sua atenção.

Preocupadas com os resultados das publicações, semanalmente ou quinzenalmente as editoras fazem uma pesquisa de opinião pública para verificarem o grau de contentamento do público (LUYTEN, 2005). Elas tentam captar o gosto do leitor para que possam produzir algo que garanta a vendagem da revista (F. SATO,2005). Como o mangá é uma forma de entretenimento e concorre com outras formas como TV, Internet, Game e cinema, “*é necessário que evolua para continuar existindo*” (F. SATO,2005:60). Por isso, autores classificados como últimos colocados nessas pesquisas de opinião feitas pelas editoras, geralmente através de encartes colocados dentro dos próprios mangás, são convidados a concluírem a sua história e deixarem a publicação⁴⁵ (Id. Ibid.). Assim, percebemos uma maior presença do leitor japonês na direção a ser tomada no momento da criação e publicação das HQs se comparado ao leitor ocidental e, já que a concorrência é acirrada, supomos uma exigência maior das editoras sobre os desenhistas.

A influência dos mangás nos japoneses é tão grande que se chega a postular que não se consegue entender o Japão de hoje sem ter algum conhecimento do papel do mangá na sociedade.

At Japan’s largest and most prestigious publishers it is no secret that sales of manga magazines and books now subsidize a declining commitment to serious literature. Indeed, since manga are read by nearly all ages and classes of people today, references to them permeate Japanese intellectual life at the highest levels, and they are increasingly influencing serious art and literature. It is no exaggeration to say that one cannot understand modern Japan today without having some understanding of the role that manga play in society. (SCHODT, 1996:21)(Grifos nossos)⁴⁶

⁴⁵ Acreditamos que esta prática de exclusão de histórias (autores) que não estejam fazendo sucesso aumente a probabilidade de inclusão de um desenhista novato no mercado.

⁴⁶ Tradução livre da pesquisadora: “Entre as maiores e mais pretigiadas editoras japonesas não é segredo que atualmente a venda de revistas e livros de mangá subsidam a literatura séria. Realmente, desde que os mangás têm sido lidos por quase todas idades e classes sociais, referências sobre eles penetram vida intelectual

Exerce para o povo japonês uma função semelhante ao da telenovela para os brasileiros. Estão inseridos na cultura japonesa uma vez que, como comenta Moreno⁴⁷, os japoneses crescem com os mangás dentro de casa e adquirem o hábito de lê-los; Enfim, o mangá faz parte do contexto dos japoneses assim como a telenovela faz parte do contexto dos brasileiros (SOARES, 2006).

Representa uma fuga, uma válvula de escape para as tensões diárias dos japoneses (LUYTEN,2005-b; SOARES,2006), uma forma de extravasamento ou transgressão (LUYTEN,1991).

Nas histórias, nota-se também que as figuras de maior autoridade são representadas como corruptas. Muitas seduções são feitas por professores, num país onde o termo *sensei* (mestre) é altamente respeitado. Uma espécie de vingança consciente ou inconsciente contra a autoridade e rigidez do sistema escolar.(LUYTEN, 1991:65)

Os heróis e heroínas que proporcionam escapismos aos japoneses são representações dos leitores na sua vida diária, repleta de insatisfações (LUYTEN, 2005-b). Segundo a autora (1991), há identificação com eles porque, diferente dos heróis americanos que são quase semi-deuses, os heróis nipônicos são pessoas comuns (assalariados, donas de casa, estudantes, etc.). Os desenhistas criam os heróis partindo do mundo real e fazem com que eles possam fazer tudo que desejam dentro das normas da sua vida. Nós acreditamos que esta aproximação do herói com o leitor através das fantasias das possibilidades do leitor um dia ter atitudes semelhantes as daquele herói contribua para o gosto da leitura por este gênero. Ele nunca poderá voar como um super-homem, mas certamente poderá, pelo menos em pensamento, se revoltar contra a sociedade que o oprime e tomar atitudes que não poderia na vida real.

Além da compensação de uma vida metódica como apontam autores como Luyten (2005-b), outro motivo para a identificação dos japoneses com os mangás é a dualidade de leituras visuais e respostas hemisféricas do cérebro. Segundo Andraus (2005:69), essa

japonesa nos níveis mais altos, e eles estão influenciando crescentemente a arte e literatura sérias. Não é nenhum exagero uma pessoa não consegue entender o Japão moderno hoje sem ter um pouco de compreensão do papel que mangá representa na sociedade.”

⁴⁷ Soares cita Júlio Moreno, publisher da JBC editora, que divide o mercado brasileiro de mangás com a Conrad.

relação pode ter se estabelecido culturalmente através do *meme*, termo criado pelo biólogo Richard Dawkins que “*expõe a imitação como consequência de um componente similar ao gene, porém de forma não física e, sim, cultural*”. Conceitua desta forma, por exemplo, o espalhamento de fatores culturais e mentais que “repetem” determinados padrões de pensamento. Entendemos, portanto, que há uma identificação tanto na forma visual quanto na forma de se repetir o pensamento japonês através do que se escreve no mangá.

Há uma correlação entre as imagens significativas como são a escrita japonesa e as imagens sucessivas como são as HQs. Isso permite uma continuidade, um não estranhamento, uma homogeneização entre a escrita e o desenho (LUYTEN, 1991). Supomos que essa aproximação escrita japonesa/desenho contribua bastante para a familiaridade dos japoneses com as HQs.

Constatamos que a própria história da escrita japonesa tem essa tradição da abstração de traços de figuras reais, isto é, signos que representam e expressam visualmente a idéia das palavras, diferente da escrita alfabética, que não transmite sensorialmente nenhum sentido. Para entendê-las, é preciso que se decodifique as palavras em conceitos para se obter o sentido desejado.

Entre essa seqüência de imagens significativas (que é a escrita japonesa) e as imagens sucessivas (que são as histórias em quadrinhos) há, portanto, uma continuidade: o mesmo traço de tinta e o mesmo deslocamento linear do olhar à linha narrativa. Desta maneira os japoneses se acostumam a visualizar muito mais as coisas do que nós ocidentais. A aproximação entre abstrações de figuras propriamente ditas é muito sensível, fluindo de um antigo costume de se fazer a junção de ambas. (LUYTEN, 1991:38-39)

SCHODT (1996) diz que pelos mangás terem uma natureza visual eles podem representar um excelente recurso para o aprendizado de iniciantes em língua japonesa. Nós, porém, acreditamos que a leitura de um mangá não deva ainda poder ser realizada por principiantes devido à complexidade da escrita. Sugerimos seu uso, por exemplo, a partir do terceiro período do curso de graduação quando o aluno já tiver um conhecimento básico da língua japonesa.

Pelo seu valor cultural, há interesse no mangá não somente por indivíduos⁴⁸ mas também por organizações governamentais como o Ministério da Educação e Cultura (*Monbusho*)(KINSELLA,2000).

Government agents engaged in cultural policy, in particular Ministry of Education and Culture (*Monbushou*) officials, began to work closely with the manga publishing industry to develop new channels of cultural growth. Media other than manga became crucial to communicating the fact of its new direction and social status⁴⁹(KINSELLA,2000:70)

Concomitante com a promoção do *status* do mangá dentro do Japão, há a sua internacionalização fazendo com que seja traduzido para várias línguas em países diferentes como Brasil ou Estados Unidos⁵⁰. Há mangás, como por exemplo o *The History of Japan in Manga*⁵¹, que servem como ponto apaziguador de questões políticas problemáticas entre o Japão e alguns países vizinhos, além de fonte de informação para que as futuras gerações de japoneses tenham consciência do real passado do país. Este mangá relata a história japonesa incorporando uma visão mais conciliatória em relação às atitudes do povo japonês durante as guerras com Coréia e China demonstrando, pois, um reconhecimento de culpa e uma mudança de visão histórica perante países não somente da Ásia, mas também em outros continentes (KINSELLA, 2000).

Constatamos que, além do reconhecimento do *status* do mangá por parte das agências governamentais e instituições japonesas, há o seu reconhecimento como um símbolo de mudança e elemento divulgador da cultura

⁴⁸ Ressaltamos Uchiki Toshio que, tendo uma visão avançada que ligava o mangá à cultura, colecionou mangás desde a década de 1960 e posteriormente fundou com sua coleção particular a Biblioteca Moderna de Mangá (*Gendai Manga Toshokan*) localizada em Tokyo. Em 1994 continha cento e vinte mil livros que poderiam ser lidos ou xerocados por um baixo valor (KINSELLA, 2000).

⁴⁹ Tradução livre da pesquisadora: “Agentes do governo se empenharam em uma política cultural, em particular os funcionários do Ministério da Educação e da Cultura (*Monbushou*) começaram a trabalhar próximos à indústria do mangá para desenvolverem novos canais de crescimento cultural. Outras mídias além do mangá se tornaram cruciais para comunicar o fato de sua nova direção e estado social.”

⁵⁰ O *Manga Nihon Keizai no Nyuumon (An Introduction to Japanese Economics in Manga)* foi traduzido para o inglês e publicado pela Universidade da Califórnia em 1988 e, em 1989, foi feita a tradução para o francês e publicado em Paris (KINSELLA,2000:70-71 apud. ITO,1994:82)

⁵¹ Foi escrito por Ishinomori Shoutarou que supomos ser o mesmo autor de *Manga Nihon Keizai no Nyuumon* embora não tenhamos encontrado esta referência no texto. Lembramos que como no Japão se costuma utilizar apenas nome juntamente com sobrenome paterno e que por isso há casos de nomes e sobrenomes iguais sendo pessoas diferentes.

Entering Europe and America manga became a cultural messenger distributed to deliver the subtle message that Japanese culture is still alive, kicking and different⁵². (KINSELLA,2000:96-97)

No Japão de hoje, a cultura pop aparece sob várias formas: aspectos da música popular (como *enka*), karaokê, videogames, desenhos animados (animes), filmes, novelas de TV, entre outras. No entanto, a forma que mais reflete a tradição cultural intensamente visual são os mangás (as histórias em quadrinhos japonesas). Atualmente, as imagens dos mangás, consumidos por milhares de pessoas semanalmente, mostram uma mudança de idéias políticas e culturais do oriente para o ocidente. (LUYTEN, 2005:8)(Grifos nossos)

O mangá é um produto de consumo que tem baixo custo e requer pouco tempo para ser lido gerando um sentimento de gratificação imediata nos leitores que podem desfazer-se deles facilmente após seu uso (LUYTEN, 2005-b). Além disso, possuem baixa caloria (*low-calorie*), são um entretenimento *light*, facilmente portáteis e por serem silenciosos não incomodam as pessoas ao lado (SCHODT, 1996:29). Apesar de na realidade brasileira não encontrarmos mangás jogados nas lixeiras ou esquecidos nos bancos das estações do metrô ou trem, já tivemos a oportunidade de ver muitos jovens absortos em sua leitura solitária perante muitas pessoas em diversos lugares como em meios de transporte como ônibus (mesmo estando em pé) ou em lugares públicos como academias de ginástica.

Os gêneros não são iguais em todos os países e têm um papel central em suas definições de cultura (KRAMSCH,1998). Segundo o autor (Id. Ibid.:63), “*One can learn a lot about a discourse community’s culture by looking at the names it gives to genres, for genre is society’s way of defining and controlling meaning*”⁵³. Assim, consideramos que o mangá, enquanto gênero, define a criatividade e diversidade dos japoneses e os caracteriza. Porém, lembramos que nem todos os mangás são reflexo da cultura japonesa, uma vez que alguns justificam sua existência apenas como mero entretenimento.

⁵² Tradução livre da pesquisadora: Entrando na Europa e América, o mangá se tornou um mensageiro cultural distribuindo a sutil mensagem que cultura japonesa ainda está viva, chutando e diferente.

⁵³ Tradução livre da pesquisadora: “Pode-se aprender bastante sobre a cultura de uma comunidade discursiva observando os nomes que dá aos gêneros, pelo gênero ser a maneira da sociedade definir e controlar significado”.

Devemos lembrar que nem todo mangá significa cultura japonesa, assim como nem toda música produzida no Brasil representa a cultura brasileira. Existem trabalhos belíssimos que trazem muita informação cultural, mas existem outros que só se justificam pela venda de brinquedos, games e outros produtos.

Não podemos esquecer que o mangá é, antes de tudo, um meio de comunicação de massa e um estilo de histórias em quadrinhos. O japonês criou e consolidou um estilo de histórias em quadrinhos que passou a ser aceito no mundo inteiro. No entanto, nem todos os trabalhos de mangá têm importância cultural, muitos dos quais devem ser classificados apenas como entretenimento. (F. SATO,2005:60)

Apesar da grande quantidade de erotismo e violência nos mangás, isto não significa que a sociedade japonesa seja desta forma. Contrariamente, ela é uma das sociedades mais bem-comportadas (*better-behaved*) do planeta e este fato pode ser explicado uma vez que viver a fantasia desfaz alguns impulsos primários que ocasionalmente chegam até nós (SCHODT, 1996:51). Assim, concluímos que já que fantasiam cenas eróticas e/ou cenas de violência em pensamento, não necessitam levar isto para a realidade, podendo manter tudo apenas no nível do imaginário, salvo algumas exceções⁵⁴, exercendo uma influência positiva dentro da sociedade.

As HQs americanas não competiam com as produções nacionais japonesas, pois ao verem que as leituras tomavam rumos distantes dos seus, os leitores japoneses reclamaram por algo mais próximo as suas realidades (LUYTEN,1991). Percebemos, então, mais uma vez a interferência do leitor no rumo a ser tomado pela produção nacional. Assim, concluímos que além da diversidade de tema, dos efeitos visuais semelhantes ao cinema o que garante sucesso e credibilidade dos mangás dentro do Japão é o fato da produção ser voltada para o mercado nacional apresentando suas características culturais e não as de outros países. Houve espaço e mercado consumidor para a produção nacional, realidade diversa do que ocorreu no Brasil.

⁵⁴ No Japão em 1989 um *otaku* (fã de animê e/ou mangá) estuprou, matou e esquartejou quatro meninas menores. Em sua casa foram apreendidos uma coleção de cinco mil e setecentas fitas, muitos mangás e animês pornográficos do tipo *rorikon* (*complexo de Lolita*)(SATO,2005:38). Ressaltamos que casos como este são raros se comparados com o número de leitores que lêem mangás e vêem desenhos pornográficos semanalmente encontrados à venda.

3.1.3 - Mangás no Brasil

Os mangás chegaram ao Brasil em 1908 com os primeiros imigrantes japoneses que vieram trabalhar nas lavouras de café e, assim, percebemos que a sua existência aqui em solo brasileiro é de longa data.

Numa tentativa de manter a língua e a cultura japonesa e evitar a *cabocliização* ou *acaboclamento* de seus filhos, o japonês era falado em casa e escolas japonesas foram criadas. Surgiu nesta época o papel fundamental do mangá como material didatizador, ou como um meio de comunicação que transmite novas informações (LUYTEN,1991:191). Desta forma, reconhecemos que suas qualidades ultrapassavam desde o seu início aqui no Brasil o campo do mero entretenimento.

Se analisarmos os mangás dentro do contexto e das circunstâncias em que viviam os imigrantes e as gerações de descendentes, constatamos que eles *tiveram um papel importante na língua*. A atração para a leitura provinha do visual das revistas, cujas capas eram atraentes e do enredo das histórias. Se, para algumas crianças, aprender japonês nas escolas da comunidade podia ser encarado como um dever imposto pelos pais, a leitura dos mangás supria, de forma lúdica, as possíveis falhas na absorção da língua. (LUYTEN,1991:192)(Grifos nossos)

Outra função do mangá foi (e é) a de manter a língua coloquial viva para os que estavam (e estão) fora do Japão. Os quadrinhos, em geral, são caracterizados pela inclusão de gírias, termos correntes usados pelo povo, linguagem informal e, no caso do japonês, principalmente após a II Guerra, ocorreu grande quantidade de palavras de origem inglesa que foram incorporadas ao vocabulário. Os quadrinhos, como adaptadores de novas tendências, transmitem esse novo linguajar de maneira muito dinâmica. (LUYTEN,1991:193)

Luyten (1991:192-193;2005-b) faz comentários a respeito da função didatizante da inserção do *furigana*, leitura do *Kanji*, nos mangás fazendo com que a criança, ao se deparar com um *Kanji* difícil ou desconhecido, desviasse seu olhar para procurar saber o sentido do ideograma. Ressalta que sua leitura também auxiliou o retorno dos imigrantes muito anos afastados de sua pátria que desconheciam palavras como *takushi* (táxi) ou *resutoran* (restaurante). Há muitos casos em que mesmo havendo uma palavra japonesa,

usa-se a estrangeira. Por exemplo, existe a palavra *gohan* que significa arroz, mas os japoneses têm utilizado *raisu* que veio da palavra inglesa *rice*⁵⁵.

Na época da Segunda Guerra Mundial, a língua japonesa e a leitura de revistas japonesas, entre elas o mangá, foram proibidas. Lembramos que a proibição da própria língua significa rejeição do seu grupo social e da sua cultura (KRAMSCH, 1998) e que este período deve ter sido bastante problemático para a manutenção da língua e da identidade destes imigrantes.

O Brasil foi o primeiro país a produzir mangá local fora do Japão. Isto ocorreu por volta de 1962 por descendentes de japoneses. (NAGADO, 2005:53). Nas décadas de 1960 e 1970 a editora Edrel lançou diversas revistas de mangás nacionais obtendo bastante sucesso. Porém, como a editora era pequena, não teve como se expandir e como nenhuma outra editora, brasileira ou japonesa, se interessou pela produção brasileira de mangá, ela acabou cessando (F. SATO, 2005). Estes fatos nos levam a crer que, apesar do pioneirismo, a produção de mangá no Brasil ficou limitada por falta de interesse por parte das editoras embora já naquele tempo houvesse interesse por parte do público leitor.

O primeiro título de mangá traduzido publicado no Brasil foi *Lobo Solitário* em 1988, mas somente a partir de 1999 com a exibição de animes como *Pokémon*, *Samurai X*, *Dragon Ball Z* e *Sakura Card Captor* é que houve interesse em investir principalmente nos mangás que originaram essas séries animadas de TV (OKA, 2005:85). Em 2001, a editora JBC (Japan Brazil Communication), que segundo o autor pretendia ser uma via de comunicação entre o Brasil e o Japão, lançou quatro títulos nas bancas⁵⁶. Para esta editora, o mangá não seria “*apenas uma história em quadrinhos de origem nipônica, mas também um elo da cultura japonesa com a brasileira*” (Id. Ibid.:86). Ela procurou aproximar suas versões das originais japonesas mantendo o mesmo tamanho e formato das publicações

⁵⁵ Consideramos esse processo de aculturação indiscriminada do vocabulário japonês desnecessário. Concordamos com a inserção de palavras estrangeiras no vocabulário japonês quando este não apresentasse denominações anteriores, como no caso de *naifu* (faca), *fooku* (garfo) e *supun* (colher) quando foram introduzidos no Japão. Quando tomamos conhecimento de que palavras japonesas, como *shashinki* (Shashin = foto; Ki = máquina), hoje já não são mais utilizadas em detrimento de palavras estrangeiras com o mesmo significado (no caso do *shashinki*, sua substituta foi a palavra inglesa *Kamera*), sentimos uma valorização exacerbada da cultura alheia e optamos por uma posição mais tradicionalista da cultura e da língua japonesa. Reconhecemos, entretanto, a relevância do mangá no sentido de transmitir a tendência atual da língua, mesmo que não concordemos totalmente com ela.

⁵⁶ Esses quatro títulos foram: *Samurai X*, *Sakura Card Captor*, *Vídeo Girl Ai* e *Guerreiras Mágicas de Rayearth* (Id. Ibid.:86)

nipônicas, o sentido da leitura japonesa (que é inverso à leitura ocidental) e as onomatopéias originais.

Atualmente percebemos que a influência do mangá no Brasil é tão grande que podemos encontrar neologismos como *elementos mangáticos* citado por Andraus (2005:70) para designar a qualidade estética influenciada pelos mangás ou *cultura mangástica*, termo utilizado por Oka (2005:93) ao comentar que seria muito bom um público brasileiro leitor de mangá pela própria qualidade da obra, pela sua riqueza, sem a necessidade de vínculo com a televisão⁵⁷.

Em bibliografias referentes à tradução do japonês para o português vemos que algumas vezes ela é equivocada. Novais e Dias (2006) e Dias (2006) citam três exemplos contendo um original em japonês e duas traduções diferentes em português, ora mais próximas ora mais distantes do original. Em um dos exemplos, inclusive, Dias (2006:18) mostra *um erro grosseiro no valor numérico* na tradução do mangá *Saint Seiya* (Cavaleiros do Zodíaco) da Editora Shueisha lançado em 1986. Segundo o autor, a primeira edição brasileira foi da Editora Conrad em 2001 e se referia a *hyaku go jyu oku nen* como cinco milhões em vez de quinze bilhões de anos como foi utilizado corretamente na segunda edição em 2004, também da Conrad.

Problemas com a tradução podem ser explicados devido à diferença da estrutura básica do português é **sujeito + verbo + objeto** enquanto no japonês é **sujeito + objeto+ verbo** havendo uma necessidade de adaptação do mangá.

O problema da ordem atrapalha a adaptação do mangá. Quando uma frase longa é dividida em diversos quadrinho (conseqüentemente em diversos balões), de vez em quando a fala enfática fica separada do desenho de destaque, o que desfoca a narrativa. É preciso alterar a frase do personagem para que o desenho e a fala fiquem sincronizados. (OKA, 1005:89)

Outro fator problemático é o número elevado de onomatopéias existentes na língua japonesa que por não ter todas as correspondências em português torna a tradução complicada (FUKASAWA, 1983).

⁵⁷ Segundo o autor, ao invés de vínculo com a qualidade da obra em si, “o sucesso editorial de um título depende muito da ajuda da televisão, salvo algumas raras exceções.” (OKA,2005:93).

Uma pesquisa⁵⁸ feita com estudantes universitários em uma IES pública do Estado do Rio de Janeiro revelou que 40.1% dos estudantes de língua japonesa tiveram o incentivo do mangá e todos o consideram uma boa ferramenta para o estudo de língua japonesa observando que não substitui o livro texto. Outra conclusão é que 33.3% dos leitores se sentem mais atraídos pelos desenhos e a mesma porcentagem pelo desenho junto com o enredo. Logo, percebemos que separadamente ou junto com algum outro fator, o desenho é responsável por 66.6% da atração do público leitor. Uma porcentagem considerável e que pode explicar um pouco as razões do sucesso dos mangás mundialmente. Ressaltamos que o fato de 40% dos graduandos terem sido influenciados a estudarem japonês pelos mangás nos possibilita afirmar que quase a metade deles está atualmente nas SAs de graduação por causa dos mangás, realidade que acreditamos não ter sido a mesma há décadas atrás quando ele ainda não era tão difundido aqui no Brasil.

Em 2005 foi lançado no mercado brasileiro o livro *Japonês em quadrinhos*⁵⁹ que é composto por vários capítulos sempre seguindo a ordem: explicação gramatical, *manga-exemplo* (que são exemplos retirados de mangás) e exercícios. Este livro, que de forma simples e direta mostra o básico da língua japonesa, atrai a atenção de muitos fãs de animê⁶⁰ e mangá. Supomos que livros como este há uns quinze anos atrás, ou seja, antes do *boom* dos animês e mangás aqui no Brasil não fariam tanto sucesso. Este lançamento nos faz pensar em duas coisas: a) devido à influência do animê e mangá está havendo uma grande procura pelo aprendizado de língua e cultura japonesa e b) devido à procura pelo conhecimento da língua e cultura japonesa está aumentando o número de livros sobre o assunto. Está havendo atualmente, portanto, interesse de editoras e mercado consumidor ligados à língua japonesa e à cultura dos mangás e animês caracterizando uma mudança no mercado editorial.

As primeiras pesquisas sobre mangá no Brasil surgiram na década de 1970 sob a coordenação de Sônia Bube-Luyten na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Elas foram o embrião para, quase uma década depois, a fundação da Associação

⁵⁸ Esta pesquisa foi parte do projeto realizado em 2005 pelos monitores André Novais e Guilherme Schneider Dias no curso de extensão de uma IES pública do Rio de Janeiro (a IES-1 do nosso trabalho), sobre o mangá. O título deste curso pioneiro foi *Mangá – um estudo da argumentatividade nos quadrinhos japoneses* e um dos objetivos principais era levantar dados sobre o interesse dos estudantes de língua japonesa pelos mangás.

⁵⁹ BERNABÉ, Marc. *Japonês em quadrinhos*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

⁶⁰ Escrita abreviada para designar os desenhos animados japoneses.

dos amigos do Mangá que posteriormente passou a se chamar Associação Brasileira de Desenhistas de Mangás e Ilustrações (Abrademi) (LUYTEN, 2005).

A Abrademi, primeira associação do gênero mangá no Brasil, foi fundada em fevereiro de 1984 e “*deve ser a única instituição legalizada, registrada e com estatuto próprio, ou seja, estruturada para continuar seu trabalho por muito mais tempo*” (F. SATO, 2005:59). Apesar de considerar que somente esta associação possua estatuto próprio, o autor lembra que há no país cerca de quinhentos grupos atuantes de mangás incluindo os pequenos grupos que se reúnem para fazerem fanzine⁶¹.

Enquanto no Japão quando um mangá faz sucesso ele vira desenho animado, produtos e entra para outro tipo de mídia como a televisão, no Brasil, o sucesso do mangá teve um movimento inverso (LUYTEN, 1991; DIAS, 1996), pois começou após o *boom* causado pela transmissão da série do animê *Cavaleiros do Zodíaco* na televisão (NAGADO, 2005:52). Os mangás lançados aqui após a década de 1990 foram os que fizeram sucesso na TV ou os que fizeram sucesso em outros países, sem haver uma preocupação em prol do desenvolvimento de uma produção nacional de mangá. F. Sato (2005) ressalta que com exceção da Coreia do Sul onde várias revistas de boa tiragem publicam mangás japoneses e coreanos, em nenhum outro país a produção nacional de mangás deu certo. Acreditamos que seja um bom tema de pesquisa verificar o porquê de somente um país entre os vários que admiram o mangá conseguir mercado com a produção nacional.

Editoras como a já citada JBC estão trazendo mangás do Japão e com isso está ocorrendo uma oportunidade dos leitores brasileiros conhecerem o mangá desvinculado do animê, ou seja o mangá por si só não como um subproduto dos animês. Quando os leitores passarem a ler mangás independentemente de existirem ou não animes haverá realmente um mercado consumidor firme de mangás (Oka, 2005). Nós também observamos essa ligação da leitura de mangá ligada à transmissão do animê, embora consideremos que mesmo estando subordinado ao animê, o mangá possui um mercado consumidor firme e fiel.

⁶¹ Este termo é um neologismo da década de 1930 e 1940 criado a partir das palavras inglesas *fanatic* e *magazine* (revista do fã). Atualmente se utiliza este termo para qualquer produção independente de HQs, poesias e/ou textos referentes a determinados assuntos. Os fanzines são um veículo para a transmissão de trabalhos de profissionais e amadores e suprem “*a lacuna de um mercado mais consistente no que diz respeito às histórias em quadrinhos brasileiro*”. (ANDRAUS, 2005:66-67).

Gusman (2005:79-80) aponta três características das HQs japonesas comparadas com as norte-americanas que fizeram o diferencial nipônico gerando sua preferência no mercado: a) as histórias têm um fim; b) maior interatividade com televisão e cinema e c) mesmo se tratando de histórias fantásticas, há uma preocupação com o aspecto humano dos personagens gerando empatia com os leitores. O autor comenta que atualmente o mangá é o único formador de leitores do mercado brasileiro de quadrinhos e que, apesar de ter havido uma significativa queda nas vendas, *“há aproximadamente 20 títulos diferentes nas bancas de jornais, muitos dos quais não são animes exibidos no Brasil. Ou seja, o público está formado”* (GUSMAN,2005:79-80). O autor comenta que há, inclusive, leitores brasileiros que aprenderam a ler HQs em mangás e que jamais leram HQs em sentido ocidental. Consideramos que a contribuição do mangá para a formação de leitores brasileiros seja válida; entretanto, constatar que estes leitores formados limitam suas leituras às HQs estrangeiras sem nem sequer terem interesse em conhecerem a sua própria nos faz questionar sobre as razões pelas quais a produção nacional não chama tanta atenção deste novo mercado leitor. Por que não adequar um pouco a produção nacional utilizando os elementos chamativos dos mangás, mas utilizando temas e aspectos culturais do nosso país?

A luta pelo mercado consumidor interno brasileiro incentivou um projeto pioneiro de uma história *online* em estilo mangá com revezamento diário de seis artistas (Jornal Nikkei, 2006). A história é sobre o super-herói Gralha e pode ser acessada pelo site www.ogralha.com.br desde o final de setembro de 2006. Apesar de ainda sem remuneração, todos os participantes deste projeto almejam a divulgação e o reconhecimento de seus trabalhos atingindo diretamente o leitor sem ter as editoras como intermediárias. Consideramos um passo visionário da produção brasileira que oferece ao leitor a chance de ler pela Internet, gratuitamente e quando tiver disponibilidade de tempo, um mangá nacional recém-produzido sem ter que pagar um preço relativamente alto por ele como os encontrados nas bancas, ou seja, fica mais acessível para qualquer leitor. Está surgindo uma nova tendência no mercado brasileiro, a virtualidade, e provavelmente com ela novos adeptos da leitura de mangás também aparecerão. Como aumentando o mercado, se aumenta a produção, acreditamos cada vez mais no crescimento do mangá no Brasil.

3.2 - Uso das HQs em SA

Surgida há mais de cem anos, a história em quadrinhos é uma forma de expressão típica da indústria cultural e, por ser também uma opção de entretenimento e lazer, não encontra resistência dos alunos. (CALAZANS, 2004)

Já na década de 40 a EBAL (Editora Brasil-América) publicou HQs como *A guerra holandesa*, mas assim como as HQs publicadas na década de 50 sobre biografias cívicas e fatos históricos⁶², não tinham características primordiais das HQs, como a dinamicidade.

Essas HQs eram descritivas e monótonas, estáticas, sem ação ou envolvimento emocional, sem suspense; contavam com muitos planos médios estáticos e monótonos, e usavam enormes balões de texto e quadros informativos em linguagem dificultosa.” (CALAZANS, 2004:21-22)

Os primeiros quadrinhos produzidos com objetivos diretamente paradidáticos ou didáticos foram as séries de Julierme de Abreu e Castro, publicadas pela IBEP, que reunia fragmentos ou páginas inteiras de HQs desde 1960. Já o primeiro livro em HQ foi de geografia, publicado em 1967, considerado *inovador e envolvente*, pois havia perguntas que interrompiam o fluxo do texto, motivando o interesse e participação da turma. Devido a seu sucesso, em 1968, foram publicados livros em quadrinhos de história do Brasil e geral, desenhados pelos argentinos Eugenio Clonesi e Rodolfo Zala (CALAZANS,2004:20).

As HQs possuem algumas vantagens em relação a outros materiais alternativos utilizados em SA. Calazans (2004:11) comenta que, ao contrário do vídeo de ficção ou de um documentário que são utilizados como apoio didático a um tópico que esteja sendo estudado, o uso da projeção de um quadrinho, seja em *slide* ou transparência, evita que o professor utilize a tecla *pause* ou *freeze* interrompendo a exibição do vídeo para trabalhar com cada cena. Segundo ele, este artifício usado para paralisar um quadro, acarreta a perda da continuidade descaracterizando a mídia eletrônica, além de poder causar um estranhamento nos alunos, habituados a seu ritmo normal. Dando seqüência às vantagens de seu uso em SA, o autor ressalta que, além de através da projeção (*slide* ou transparência) de

⁶² Havia, por exemplo, a biografia de Monteiro Lobato, Osvaldo Cruz, Santos Dumont e episódios históricos como a viagem da família real portuguesa e a fundação de Brasília, entre outros.

um único quadrinho ou de uma página não se precisar ter a seqüência cortada como no vídeo, “*as HQs permitem a leitura simultânea da página, fazendo com que o leitor perceba simultaneamente a ação presente, passada e futura enquanto vislumbra a prancha-página*” (Id. Ibid:11).

E. Guimarães (2006) cita quatro categorias das publicações educativas das HQs: livro didático; público em geral; entretenimento, mas com forte conteúdo educativo e apenas entretenimento. Diz que muitos livros didáticos adotados em escolas utilizam o recurso das HQs, mas de forma limitada e que raramente um livro totalmente em quadrinhos é adotado no ensino regular.

Mesmo que meramente por entretenimento, as HQs são importantes para a formação de um indivíduo.

As revistas e livros de Histórias em Quadrinhos destinadas puramente ao entretenimento têm também sua participação na formação de um indivíduo, que não se limita, obviamente, à sua educação formal. Ao contrário, a formação de uma pessoa é feita, em grande parte, dentro do seu convívio social, do qual fazem parte os meios de comunicação de massa, dos quais a História em Quadrinhos está, no momento, sendo analisada. (E. GUIMARÃES, 2006)

Há dois espaços⁶³ institucionalmente criados para pesquisa em quadrinhos no meio acadêmico ligados à área de comunicação (VERGUEIRO,2005), porém em nossa revisão da literatura específica da área não encontramos este tipo de espaço ligado ao ensino de línguas materna ou estrangeira.

Há a possibilidade do uso dos quadrinhos de forma educativa fora do ensino formal e da SA. Citamos, por exemplo, o uso educativo das HQs no projeto do Dr. Dráuzio Varela dentro do sistema penitenciário, alertando para o uso de preservativos como prevenção à Aids (E.GUIMARÃES,2005; CALAZANS,2004). Essas revistas foram feitas por Paulo Garfunkel e Líbero Malavoglia e tinham como personagem principal o Vira-Lata⁶⁴.

⁶³ Um seria o Núcleo de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos da ECA-USP e outro o grupo de trabalho Humor e Quadrinhos criado no seio da Sociedade de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Posteriormente, o nome do grupo foi modificado para Núcleo de Histórias em Quadrinhos.

⁶⁴ Segundo Calazans (2004:27-28), os álbuns que contavam com textos de Paulo Garfunkel, desenhos de Líbero Malavoglia, tinham o apoio da UNIP (faculdades do grupo Objetivo) e da rádio 89 FM de São Paulo.

Levantamentos bibliográficos em diferentes países permitem constatar que “*aparentemente inexistem títulos específicos de teorias da HQ como recurso didático-pedagógico*” (Calazans,2005). Segundo o autor, os que se encontraram foram raros, esparsos e superficiais em livros não específicos da área.

No entanto, ressaltamos que o contato com o suporte material revista de HQ pode influenciar no hábito de leitura do aluno, sendo, portanto, um recurso didático ou paradidático útil a esse fim.

as HQs impressas em suporte papel e grampeadas-encadernadas, são similares aos livros, e o manuseio e contato constante cria um hábito e intimidade que pode ser, lenta e gradualmente, transferido para livros, devido a pertencerem ambos à grafosfera em suporte papel. (CALAZANS, 2005)

Luyten (1984) e Calazans (2005) propõem várias atividades em SA com o uso de HQs, tais como criação de novos diálogos para a história já apresentada ou a criação de uma nova história sobre um tema de gramática. Apesar de reconhecermos a validade desta abordagem, que é centrada na gramática, consideramos que ela não seja suficiente se trabalhada isoladamente. Lembramos que Maingueneau (2004) faz referência ao fato de somente o conhecimento lingüístico não bastar para compreensão de um texto sendo necessário também os conhecimentos enciclopédicos e genérico (textual).

Assim, sugerimos que o mangá em SA de graduação não seja somente um pretexto para o ensino gramaticalizado do J/LE, mas uma fonte alternativa para a obtenção de outros conhecimentos como o enciclopédico, através do trabalho com o aspectos culturais contidos em suas histórias, e genérico, através do estudo do gênero mangá. Acreditamos, pois, que o professor tenha um papel fundamental no sentido de explorar esse material de uso cotidiano, que é o mangá, em todos os três níveis (lingüístico, enciclopédico e genérico).

Poderíamos utilizar o mangá também para levar o aluno a reconhecer as suas próprias estratégias de leitura ante um texto que provavelmente apresenta palavras

As histórias eram criadas pelos próprios presidiários e continham suas fantasias escapistas e sexuais tendo sempre como protagonista o personagem Vira-lata. Ele, apesar de negro, ex-presidiário, envolvido com a marginalidade e violência, sempre praticava o sexo seguro. A lição do uso de preservativos com naturalidade passada como parte do cotidiano desse anti-herói num linguajar próprio dos presidiários resultou numa considerável redução na contaminação pela aids entre os detentos.

coloquiais e *Kanji* desconhecidos, além de recursos gráficos variados. Estaríamos contribuindo para um maior conhecimento do graduando em seu próprio processo leitor e acreditamos que isto, de alguma forma, facilitaria suas futuras leituras.

4- Metodologia

4.1- Caracterização da proposta de estudo

O que nos levou a desenvolver o atual estudo foi o fato de termos o conhecimento de que o mangá tem muita popularidade não somente em seu país de origem, o Japão, como em outros países orientais ou ocidentais, dentre eles o Brasil. Apesar de este gênero apresentar fortes traços da cultura japonesa e representar uma amostra da linguagem informal (inclusive com traços de oralidade), observamos em nossa experiência no contexto de ensino-aprendizagem da língua japonesa, como aluna e professora, que raramente o mangá é utilizado em SA de J/LE, principalmente em nível superior. Seu uso costuma ser preterido em favor de outros gêneros como os textos literários ou jornalísticos.

Ao problematizarmos a questão do emprego do mangá em sala de graduação de J/LE, levantamos três aspectos: (a) como estaria sendo realizado o ensino de J/LE nesse nível; (b) como o mangá é reconhecido pelas docentes⁶⁵ quanto ao seu valor didático; (c) que implicações sua utilização traz para a compreensão leitora dos graduandos.

Adotamos, para discutir os problemas, uma abordagem qualitativa de análise, devido à amostra e ao campo de estudo de reduzidas dimensões. A pesquisa está desenvolvida com um caráter exploratório e experimental. No primeiro caso, isso se explica porque não há muitos estudos voltados para a questão do emprego de mangás como recurso para o ensino de J/LE. Sendo assim, não fixamos categorias prévias e buscamos analisar o panorama que se desenhou a partir de entrevistas com docentes universitárias de J/LE. Quanto ao aspecto experimental, desenvolvemos uma Oficina de Leitura de Mangá, segundo parâmetros pré-definidos, a fim de observar na prática os efeitos do uso didático do mangá junto a estudantes universitários de graduação em japonês.

Propusemos uma primeira etapa na qual, através das entrevistas⁶⁶, abordamos os itens (a) e (b) dos problemas, junto às docentes das duas únicas Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio de Janeiro, ambas públicas, que oferecem o curso de Português-Japonês. Investigamos (a) qual seria para elas o conceito de LE e a abordagem adequada ao

⁶⁵ Como em nenhuma das IES pesquisadas neste momento há a presença de docente do gênero masculino, usamos tanto neste trabalho quanto nas perguntas das entrevistas, o feminino.

⁶⁶ Optamos por entrevista ao invés de questionário, porque consideramos que este instrumento/procedimento possibilita maior liberdade nas respostas das entrevistadas, mesmo havendo um roteiro com perguntas pré-estabelecidas.

seu ensino; (b) o espaço da leitura em J/LE nos seus cursos; (c) a relação entre língua e cultura; e (d) sua experiência na utilização do mangá em SA. Esses temas, que nos permitiram discutir que tipo de enfoque as docentes dão à língua, foram divididos em quatro blocos com número variado de questões, conforme a necessidade e relevância de cada um para o atual trabalho⁶⁷.

As IES em que as nossas informantes trabalham possuem características distintas com relação ao seu tempo de existência. A IES-1 existe desde 1920, tendo sido a Faculdade de Letras criada em 1968. O curso de japonês, no entanto, foi implantado somente em 1979. Seu corpo docente é formado por três docentes efetivas e duas substitutas. Das três efetivas, uma é japonesa, outra nissei⁶⁸ e a terceira é *hinikkei* (não descendente). Entre as substitutas, uma é descendente de japoneses e a outra não.

Já a IES-2 foi inaugurada em 1950 e seu Instituto de Letras em 1968 (vinculado ao Instituto de Filosofia). O curso de japonês, iniciado em 2003, ainda está em fase de reconhecimento. O departamento de Letras Clássicas e Orientais para as disciplinas de japonês, possui uma docente efetiva e outra cedida pela Fundação Japão⁶⁹, ambas japonesas.

Para caracterizarmos de forma sintética todas as entrevistadas⁷⁰, a nossa informante piloto e as docentes das IESs públicas do Rio de Janeiro as quais, a partir de agora, chamamos por P acompanhado de um número, identificamos sua nacionalidade, titulação máxima, instituição em que trabalha e tempo de experiência no ensino de J/LE em nível de graduação. No caso da nacionalidade brasileira, observamos se a docente era descendente de japoneses ou não, sem nenhum objetivo específico, além da própria caracterização étnica do quadro docente. Obtivemos o seguinte resultado:

⁶⁷ No subitem 4.2.1 deste capítulo, explicitamos a organização do roteiro da entrevista.

⁶⁸ O termo *nissei* é a forma abrigueirada para a palavra japonesa *nisei* que significa *O japonês da segunda geração* (*Dicionário universal japonês-português*. Japão: Shogakukan, 1998. Pág. 871)

⁶⁹ Verificamos que até setembro de 2006 fora cedida por esta Fundação, mas após outubro deste mesmo ano foi contratada pela instituição como professora substituta.

⁷⁰ Evitamos maiores detalhes no intuito de resguardar a identidade das docentes.

Quadro 4.1 – 1: Caracterização das informantes das entrevistas

Informante	Caracterização			
	Nacionalidade	Titulação	Instituição	Tempo de serviço graduação
Piloto	Brasileira (não descendente)	graduada	Curso de línguas	2 anos
P1	Brasileira (não descendente)	graduada	IES-1	1 semestre
P2	Brasileira (não descendente)	mestre	IES-1	23 anos
P3	Japonesa	doutora	IES-2	10 anos
P4	Japonesa	mestre	IES-1	19 anos
P5	Japonesa	mestranda	IES-2	10 anos
P6	Brasileira (descendente)	mestre	IES-1	15 anos
P7	Brasileira (descendente)	graduada	IES-1	1 semestre

Consideramos para fins de conclusões deste estudo as experiências em SA das cinco docentes da IES-1 e duas da IES-2, totalizando sete informantes. As respostas obtidas na entrevista-piloto não foram consideradas, servindo para ajustar e validar o instrumento de coleta de dados usado na etapa definitiva. Não seguimos uma ordem de entrevista por instituições, pois as entrevistas foram realizadas em lugares e momentos variados, atendendo à disponibilidade das entrevistadas.

Decidimos trabalhar numa segunda etapa do estudo, de caráter empírico e experimental, com alunos de Japonês VI da IES-2 por serem os de nível mais avançado desta instituição e por apresentarem a característica de já terem passado dos dois primeiros anos de aprendizagem do japonês básico. Portanto, pressupomos que apresentem um nível de proficiência lingüística em LJ que não deverá interferir na compreensão leitora de mangá devido a motivos sistêmicos. Essa etapa constitui-se de uma oficina, na qual aplicamos atividades de leitura de mangás a alunos universitários, e observamos, através do protocolo escrito pelos próprios participantes, quais as estratégias que utilizaram mediante dificuldade de entendimento do texto proposto. Também discutimos qual a produtividade do emprego didático deste gênero, tanto para o desenvolvimento da compreensão leitora em si, quanto para as demais habilidades lingüísticas e os aspectos interculturais.

Para elaborar as propostas de leitura da oficina, consideramos conveniente que o texto fosse de uso cotidiano dos nativos, sem alterações, e não um material específico para o uso didático, pois muitas vezes as adaptações terminam por dificultar o ensino da LE, em vez de facilitá-lo (GUIMARÃES, 2006).

ao modificar e adaptar o material de leitura a ser usado em sala de aula, o autor modifica também convenções genéricas (aplicáveis a textos em qualquer língua) importantes para a construção do sentido textual, assim como formas de uso padronizadas do idioma em determinados contextos sociais, comprometendo o valor didático do material. (GUIMARÃES,2006:42)

Como retiramos um material de uso social não escolar e o levamos para uma situação de SA, estamos adotando o conceito de *transposição didática* (Id. Ibid.) e temos que observar, como no trecho a seguir, a mudança do leitor originalmente definido para o texto:

Na Transposição Didática de qualquer material de leitura em língua estrangeira, acreditamos que além dos problemas relacionados à mudança de uso social cotidiano para uso social escolar, há aqueles relacionados ao processo leitor em si. A leitura do texto transposto é distinta daquela do texto fonte e os papéis que desempenham os alunos (sujeitos que reconstruem a leitura) são igualmente distintos daqueles do leitor pensado originalmente para o texto fonte. (GUIMARÃES:42)

Ao utilizarmos um texto transposto didaticamente, temos a clareza de reconhecer que, possivelmente, requereria maior esforço por parte do aluno para compreendê-lo, mas acreditamos que estamos contribuindo para prepará-lo “*para reagir positivamente diante de situações de uso de língua estrangeira dentro e fora do ambiente escolar*” (Id. Ibid.: 42). Já que os alunos tendem a apresentar uma produção (tanto oral quanto escrita) estereotipada e restrita às fórmulas existentes nos materiais didáticos (VERGNANO JUNGER, 1999), possibilitamos o contato com um material cujo objetivo primordial não é didático e, portanto, possivelmente apresenta outras formas de uso da língua ainda não estudadas pelo aluno. Estaríamos proporcionando o contato direto entre a língua viva, falada, e o aluno, cujo objetivo costuma ser o de adquirir fluência na língua em estudo.

Tanto antes das entrevistas definitivas quanto antes da oficina, desenvolvemos pilotos para testarmos nossos instrumentos e implementarmos as mudanças necessárias. Além disso, antes das coletas, piloto ou definitivas, pedimos aos participantes que assinassem um Termo de Consentimento (Anexo A).

Como a docente da entrevista-piloto já havia trabalhado como professora-substituta na IES-1 por dois anos, optamos por entrevistá-la para nos aproximarmos dos informantes definitivos. Para o piloto da oficina, decidimos aplicar o experimento a alunos da turma de Japonês VI, também da IES-1, por corresponder, pelo menos em nível do fluxograma dos cursos (Anexo B e C), aos estudantes da turma de Japonês VI da IES-2, escolhidos para a amostra definitiva. Posteriormente, detalhamos a confecção e os resultados dos pilotos e suas implicações para a estruturação da coleta definitiva tanto da entrevista (subitem 4.2.2) quanto da oficina (subitem 4.2.4).

O vínculo que estabelecemos ao estudarmos a prática de leitura através de mangás segundo as perspectivas das docentes-informantes, obtidas através das entrevistas, e a percepção, procedimentos e dificuldades dos alunos, através da Oficina de Leitura, baseia-se na questão do reconhecimento das especificidades do uso didático deste material por ambos os públicos (docentes e graduandos). Acreditamos que o graduando, tendo maior acesso ao universo dos mangás, não apenas como leitura prazerosa de lazer, mas orientado pelas docentes para sua leitura crítica, poderá interessar-se cada vez mais por este gênero e, ao se tornar professor de J/LE, poderá utilizá-lo em sua SA explorando todo o seu teor lingüístico e cultural. Além disso, como consideramos que a utilização de HQs seja uma rica fonte para o ensino de qualquer língua, materna ou estrangeira, nossa proposta não estaria restrita ao ensino de J/LE, representando uma contribuição que abrangeria o ensino de outras LEs.

4.2 – Construção e caracterização dos instrumentos da coleta de dados: piloto e definitivo

4.2.1 – Montagem e piloto das entrevistas

Baseada em Daher (2006) a entrevista foi organizada a partir de quatro campos/aspectos, a saber: objetivo, problema, hipótese e pergunta/roteiro, com quatro blocos temáticos.

No bloco um, procuramos verificar o conceito de língua e de ensino de língua das docentes informantes, com o objetivo de estabelecer a relação entre ambos. Fizemos três perguntas que envolviam a conceituação de LE, sua prática de ensino e peculiaridade do ensino de J/LE.

No bloco dois, composto por sete perguntas, investigamos o espaço da leitura no ensino de J/LE. Procuramos identificar o conceito de leitura e delimitar o tempo dado pelas docentes à atividade leitora em sua SA.

A construção do bloco três foi necessária, pois precisávamos saber como a relação entre cultura e língua era tratada pelas docentes. Por meio de quatro perguntas, procuramos detectar se elas ensinavam apenas a LJ isoladamente, ou se costumavam ensiná-la com a cultura japonesa concomitantemente.

No bloco quatro, verificamos se os mangás eram ou não utilizados em SA. Nos casos das respostas afirmativas, partimos para questões como o objetivo, pontos positivos e negativos e a frequência do seu uso. Nos negativos, tentamos verificar junto às docentes o motivo para sua não-utilização. Como o número de perguntas variava de acordo com a resposta, positiva ou negativa, fica difícil determinar o número preciso de perguntas para cada docente neste bloco.

Quadro 4.2.1- 1: Parâmetros para organização da entrevista

BLOCO	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ROTEIRO
Conceituação de língua e ensino de LE	Identificar qual a conceituação que as docentes de J/LE têm a respeito de LE e seu ensino. Estabelecer a relação entre ambos os conceitos.	Como as docentes vêem uma LE e como a ensinam. Estabelecem alguma relação consciente entre conceito de língua e seu ensino?	Algumas docentes podem ver a língua como um instrumento de comunicação e, portanto, promover estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam a comunicação entre os alunos e os nativos de japonês. A relação conceito/ensino de língua é, de alguma forma, consciente.	- Quando alguém se refere à língua estrangeira, que lhe vem à cabeça? Como a caracterizaria? - Como avalia que a prática de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser mais eficaz? - O J/LE tem alguma peculiaridade em relação ao ensino de outras LE?
Espaço da leitura no ensino J/LE	Identificar o conceito de leitura das docentes. Delimitar qual o espaço que a leitura está tendo nas aulas de J/LE e como ela é vista enquanto componente das práticas de linguagem	Como as docentes estão valorizando a leitura enquanto meio de formação crítica na LE?	As docentes concentram-se mais na parte comunicativo-oral em detrimento da leitura crítica. A leitura limita-se ao aprendizado decodificador dos <i>Kanji</i> e a textos dos livros didáticos. Por falta de tempo, em raras	- A partir do desempenho de que atividades e práticas um aluno pode ser considerado leitor de textos em japonês? - O que é necessário, então, em sua opinião, para o aluno brasileiro ser capaz de ler em japonês? - Que tipos de atividades costuma desenvolver relacionadas direta ou indiretamente à leitura de J/LE em suas

BLOCO	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ROTEIRO
	(inclusive na LE).		vezes há a contribuição de artigos atualizados de jornais ou revistas, mas sem a comparação com o conteúdo de outras fontes, diminuindo a chance do aluno praticar sua leitura crítica de textos	aulas? - Quando realiza essas atividades, o que espera como resposta correta dos seus alunos? - Com que frequência essas atividades de leitura são realizadas? - Que tipo de textos e de que fontes são usados para o desenvolvimento desses trabalhos de leitura? - Como avalia o crescimento de seus alunos em termos de sua habilidade leitora?
Relação entre língua e cultura	Verificar como é a questão língua-cultura no ensino de J/LE	Será que as docentes utilizam as aulas não só para ensinarem a língua japonesa, mas também a cultura do Japão apontando as características semelhantes e as distintas da cultura brasileira?	Possivelmente nas aulas de língua a cultura japonesa também seja ensinada, embora não tenhamos como verificar até que ponto isto ocorra. Em alguns casos, ocorre o ensino da cultura separadamente, em aulas especiais.	- A senhora vê o ensino da cultura japonesa como uma atividade que deva ser realizada juntamente com o ensino da língua ou deve haver aulas distintas para ambas? - A questão do conhecimento das semelhanças e diferenças entre as culturas japonesa e brasileira é relevante nas aulas de J/LE? Por quê? - Até que ponto o conhecimento da interculturalidade auxilia o graduando em seu aprendizado de J/LE? -Crê que, de alguma forma, esses conhecimentos culturais contribuam para o desenvolvimento mais ágil da leitura em japonês? (Em caso afirmativo) De que maneira?) (Em caso negativo) Por que não?
Utilização de material alternativo	Verificar os parâmetros de avaliação do processo leitor nas provas de proficiência de língua japonesa. Verificar a possibilidade e a validade do uso do mangá como recurso didático no ensino de língua e cultura do J/LE, segundo as docentes entrevistadas.	Apesar de muitas vezes menosprezada em detrimento de outros tipos de leitura, as HQs também não seriam leituras válidas? O mangá não seria um bom material para que o graduando de J/LE fizesse uma leitura crítica além de construir com essa leitura alguns conceitos lingüísticos e outros referentes à cultura japonesa?	O tempo do curso de japonês é bem curto e por isso as docentes dão preferência a textos que sejam mais considerados academicamente. As docentes preparam os alunos para a prova de proficiência em língua japonesa (<i>Nihongo Nouryouku Shiken</i>) que tem como característica não apresentar questões referentes a quadrinhos e, portanto, “desobriga” o ensino de este tipo de leitura. A parte desta prova chamada <i>Dokkai</i> (Leitura) apresenta textos complexos e longos para serem interpretados exigindo das docentes maior concentração a este tipo de texto	- A senhora gosta de ler mangás? (Em caso afirmativo) De que tipo? - A senhora acha que os mangás conseguem transmitir um pouco do pensamento e o comportamento dos japoneses? - Acha válida uma proposta de ensino da leitura na graduação de J/LE através de mangás? - Quais seriam, em sua opinião, os aspectos positivos e os negativos de tal emprego? - Este tipo de leitura é avaliado em provas de proficiência de língua japonesa? - A senhora já utilizou alguma vez o mangá em suas aulas? (Em caso negativo) Tem algum motivo em especial para essa não utilização? A senhora usaria o mangá em suas aulas? (Em caso afirmativo) Qual foi o seu objetivo ao utilizar este material? Com qual frequência a senhora utiliza este material? Como avalia os efeitos de seu uso em sala de aula?

BLOCO	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ROTEIRO
				Quais as reações dos alunos ante esse texto? Pretende continuar usando o mangá em suas aulas? (Não) Por quê? (Sim) De que forma seria este uso?

Fizemos nossa entrevista-piloto com uma professora que atualmente só trabalha em curso livre de LJ, mas que por dois anos foi professora-substituta de uma das IES investigadas. Contamos com duas ferramentas auxiliares de registro: um gravador comum e um digital. Utilizamos esses dois meios distintos, porém semelhantes em função, para termos certeza de que obteríamos de forma audível o resultado das entrevistas que representa parte do nosso *corpus*.

Este piloto nos permitiu verificar a necessidade do acréscimo de uma pergunta na entrevista definitiva, respeitando as diretrizes do instrumento e da sua implementação. Tal questionamento se refere à relação entre o pouco uso de mangás nas aulas de J/LE e sua possível ausência no exame de proficiência do idioma. Então, em caso da resposta afirmativa na questão “e” do bloco quatro, acrescentamos a pergunta *A senhora acha que o fato de não serem cobradas questões com mangás em provas de proficiência em língua japonesa pode ter contribuído para a sua não utilização em sala de aula?*

Essa entrevista precisou da nossa intervenção em alguns momentos, sendo que em nenhum caso foi em decorrência da falta de entendimento da entrevistada em relação às nossas perguntas. Na questão três letra “c”, entrevistamos quando queríamos avaliar o auxílio da interculturalidade no aprendizado especificamente em SA, após a resposta genérica da informante. Na quatro letra “d” apresentamos um aparte, pois ela já havia falado dos pontos positivos e queríamos saber também sobre os negativos. Finalmente, após a questão quatro, letra “f”, sentimos a necessidade de fazermos perguntas indicativas do local de trabalho para nos certificarmos de que a resposta tratava de SA de graduação, não de curso livre.

Após aplicação do piloto, consideramos as perguntas de fácil entendimento e resolvemos mantê-las na íntegra na entrevista definitiva, com a inclusão já citada.

4.2.2 – Caracterização das entrevistas definitivas

As entrevistas definitivas apresentam o mesmo formato da entrevista piloto, salvo quanto à pergunta que acrescentamos, na questão “e” do bloco quatro (Anexo D). No entanto, embora não tenhamos tido problemas de compreensão na entrevista piloto, algumas docentes da amostra definitiva tiveram dificuldades o que requereu explicações e reformulações dos enunciados. Esta ocorrência foi maior entre as docentes japonesas, fato que nos levou à hipótese de que o problema estaria na língua utilizada, o português, e não no conteúdo das questões solicitadas. Também fizemos perguntas extras sobre as mesmas temáticas abordadas para maior esclarecimento de algumas respostas. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Optamos por não anexar em nosso trabalho um CR-Rom com o mp3 das gravações para mantermos o sigilo científico, uma vez que o número de docentes na área de LJ é reduzido e, portanto, a voz seria facilmente reconhecida. Achamos dispensável anexar as transcrições integrais, uma vez que a finalidade desta parte do nosso trabalho não é fazer um estudo investigativo da forma de falar das docentes, mas sim do que pensam e como agem em SA. Nosso maior objetivo ao fazer essas transcrições foi facilitar o processo de apresentação dos dados coletados⁷¹. Utilizamos alguns trechos da nossa transcrição nos quatro blocos do item 5 deste estudo, a fim de exemplificar os resultados obtidos.

4.2.3 – Montagem e piloto da oficina

As oficinas tiveram o objetivo de coletar dados a respeito do processo leitor de estudantes universitários de J/LE, baseando-se no pressuposto teórico da leitura interativa enfocando o gênero mangá. A história com a qual trabalhamos em nossa oficina de leitura de mangás foi escolhida após pesquisas em mangás (revistas)⁷² editados a partir de 2002. Procurávamos exemplares recentes, justificando o caráter *atual* dos temas que poderiam ser

⁷¹ O material completo (gravações e transcrições) encontra-se arquivado com a pesquisadora.

⁷² A palavra *mangá* é utilizada tanto para designar a HQs japonesas propriamente ditas quanto a revista que contém essas histórias e no presente trabalho utilizamos esses dois sentidos com a mesma forma de escrever.

abordados e poderiam favorecer perspectivas interculturais. Além da relevância dos temas e do interesse que suas leituras despertariam nos alunos, procurávamos um mangá (história) que não fosse muito longo para que pudesse ser trabalhado em uma breve oficina. Esta seria dividida em três partes: pré-leitura (uma introdução e sensibilização ao tema e ao gênero); leitura (processo leitor do texto propriamente dito) e pós-leitura (trabalho com assuntos relacionados ao texto lido).

Originalmente planejamos a oficina em dois dias com duas horas de atividade, pois queríamos que os graduandos pesquisassem e trouxessem para SA, no segundo dia, algum material extra relacionado com os assuntos abordados no texto estudado anteriormente. Assim, contribuiriam ativamente para a composição da parte da pós-leitura. Acreditávamos que a pesquisa realizada pelo graduando enriqueceria o seu conhecimento de mundo e permitiria o intercâmbio com o conhecimento dos seus companheiros de turma, já que o resultado da sua pesquisa deveria ser exposto para a turma. Entretanto, por uma questão de economia de tempo, optamos por realizar nossa oficina em apenas um dia com a duração de três horas. Propusemos a seguinte divisão de tempo: a) vinte minutos para a pré-leitura; b) duas horas para a leitura – já inclusos dez minutos de intervalo e c) quarenta minutos para a pós-leitura.

Com relação à escolha do mangá (história), chegamos a utilizar três diferentes em monografias durante o mestrado, mas por serem de difícil leitura, longos demais, ou por conterem cenas de sexo⁷³, achamos conveniente não utilizá-los em nossa oficina.

Obtivemos o mangá ideal para a oficina em meados de 2006 com o exemplar nº 962 da revista *Biggu Komikku Orijinaru*⁷⁴ datado de vinte de julho de 2006. Além de ser bastante recente e de ser lido por milhares de japoneses nativos, ele apresentou uma história de quatro páginas com o título *Puro no hitorigoto*⁷⁵ (monólogo de um profissional). Ao

⁷³ Apesar de cenas eróticas e/ou pornográficas serem muito comuns dentro do mangá e, portanto, representarem de certa forma uma característica marcante do gênero, achamos inconveniente seu uso em nossa oficina, uma vez que não estaríamos trabalhando com uma turma que estivesse sob nossa regência. Entretanto, como os graduandos que já apresentam um nível leitor considerável em J/LE (quinto período em diante) são maiores de idade (maiores de 18 anos), salvo algumas exceções, consideramos que esse tipo de leitura não significaria um problema e seria válido em SA caso fôssemos a professora regente da turma, pois estaríamos levando a eles uma das variações do mangá.

⁷⁴ Gentilmente cedido pela profa. Sonia Regina Longhi Ninomiya.

⁷⁵ O texto original se encontra no Anexo E, seu resumo no Anexo F, a tradução da história no Anexo G e a tradução das margens no Anexo H.

mostrar um dia do personagem principal, um jogador profissional de *Mahjong*⁷⁶, abordava aspectos da cultura japonesa. Diferindo da forma mais comum de mangá que é em preto e branco⁷⁷, a história escolhida apresentou-se colorida do início ao fim.

Esta revista, a *Big Comics Original*, está dentro da categoria *seinen* (“young men” ou “homens jovens”) e faz parte da *Família BIG* da editora Shougakukan, grupo formado por cinco títulos de revistas⁷⁸, cada qual com suas características e público-alvo. Direcionada para homens com mais de trinta anos, a *Big Comics Original* é escrita por artistas famosos, vendida semanalmente⁷⁹ e sempre possui desenho de animal na capa⁸⁰ (SCHODT, 1996). Já que é feita *por* japoneses e *para* japoneses sem ter, portanto, uma preocupação didática, apresenta uma linguagem bastante coloquial de difícil compreensão por um estudante de J/LE. Entretanto, consideramos que, mesmo apresentando dificuldades e tendo um público original masculino, seria produtivo em termos didático-pedagógicos para alunos, principalmente por estarem em contato com um material recentemente editado e consumido por vários leitores que dominam a língua-alvo. Nossa decisão foi baseada num dos fatores que Totis (1991) diz ser importante considerar ao escolher um texto: o interesse do aluno.

o texto deve ser adequado no que concerne tanto à proficiência quanto ao interesse do aluno, pois um indivíduo com uma bagagem de conhecimento e interesse no assunto em questão estará mais inclinado a sobrepujar suas dificuldades do que quando se defronta com um texto relativamente fácil, porém de nenhum interesse para ele. (TOTIS,1991:36)

Esta autora também salienta que o professor deve optar por trabalhar com textos autênticos

⁷⁶ Kikuchi (2005:83) em nota de rodapé refere-se a ele como “*Jogo chinês normalmente disputado por quatro participantes que se dispõem ao redor de uma mesa quadrada e procuram formar certas combinações de pedras. Bastante popular entre os japoneses.*”

⁷⁷ Desconsiderando capa, contra-capas, propagandas e a história escolhida, das trezentos e quarenta e oito páginas do mangá, somente quatorze eram coloridas.

⁷⁸ As cinco revistas são: *Big Comic*, *Big Comic Original*, *Big Comic Spirits*, *Big Comic Superior* e *Big Gold* (SCHODT,1996:96)

⁷⁹ Através dos exemplares desta revista que possuímos, datados de outubro de 2004 e julho de 2006, verificamos que esta publicação não é mais semanal como afirma o autor, mas sempre é editada dia cinco e vinte de cada mês, ou seja, é quinzenal.

⁸⁰ A capa da revista utilizada em nossa oficina apresenta um gato e um pássaro. Encontra-se no Anexo I.

o professor precisa ainda optar por textos autênticos, ou seja, não-simplificados, diversos daqueles criados para fins didáticos e que apresentam uma complexidade lingüística previamente determinada. Com isso, o aluno pode aprender os significados dentro das limitações de sua competência lingüística, em contato com a linguagem real. (Id. Ibid.:38)

Embora tenhamos justificado aqui o uso do mangá segundo a caracterização de *texto autêntico* de Totis (1991), ressaltamos nossa posição de relativizar o termo. Como já expusemos na caracterização do estudo (vide página 73), preferimos considerar tais amostras de língua como materiais de uso cotidiano que sofrem transposição didática ao serem empregados como recursos de ensino-aprendizagem na SA. Sua autenticidade, portanto, estaria mais relacionada aos exemplos de construção lingüística que ao seu contexto discursivo e pragmático.

Um dos motivos da escolha de um texto de uso cotidiano de nativos, mas que provavelmente apresentaria muito vocabulário desconhecido pelos participantes da nossa oficina, é que queríamos mostrar ao aluno que o processo de leitura não é feito palavra a palavra de forma linear, mas é um processo ativo de construção do sentido, o resultado de várias estratégias e técnicas (TOTIS, 1991), como já foi discutido no subitem 2.1 deste trabalho.

Para a primeira etapa da nossa oficina, a pré-leitura, elaboramos uma atividade introdutória sobre o gênero *mangá* e seu uso, auxiliado por duas citações de artigos sobre o tema⁸¹, e sobre o assunto da história que iriam ler, através do seu primeiro quadro (Anexo J). A primeira citação era uma comparação de que os mangás estariam para os japoneses como as *novelas* para os brasileiros e a segunda se referia à função de *válvula de escape* representada pelos mangás dentro da sociedade japonesa. O primeiro quadro do mangá, que não apresenta nem diálogo nem pensamento, mas somente o personagem principal de costas em meio a alguns transeuntes, tem estampado logo em sua parte superior o título da história. Com este e com o desenho, pretendíamos explorar todos os conhecimentos dos alunos em relação a mangás, ao profissional de jogos de azar e aos próprios jogos de azar no Japão.

⁸¹ Essas citações foram: a) Trecho do texto *Os heróis japoneses superaram a indústria de quadrinhos americana no Brasil e não aceitam limites* escrito por Nicolau Soares (2006) que cita fala de Júlio Moreno que é publisher da JBC editora, que divide o mercado brasileiro de mangás com a Conrad e b) Trecho do texto *O trash sai do lixo – a cultura pop em forma de mangá e animê vai para as bancas e telas da TV e do cinema* de Sônia Bibe-Luyten (2005).

A segunda etapa da oficina, a leitura, estruturou-se a partir da apresentação das quatro páginas do mangá (Anexo E) e de um questionário contendo doze perguntas⁸² (Anexo K). Optamos por trabalhar com duplas, que leriam e desenvolveriam o processo de compreensão cooperativamente, interagindo com o texto e entre si, utilizando seus diferentes conhecimentos enciclopédicos, seguindo a abordagem interativa (CICUREL, 1991)⁸³. Isso possibilitaria que diferentes hipóteses de leitura surgissem e fossem discutidas proporcionando aos graduandos uma maior reflexão sobre o texto. Além disso, desta forma estaríamos tentando evitar que se angustiasssem sozinhos diante de um texto com um possível grau elevado de dificuldade de compreensão leitora devido, principalmente, à escrita.

As perguntas de um a sete são de dois tipos: aquelas voltadas para o conteúdo do texto, como a questão um (*Após a leitura do mangá, diga por que há o termo profissional no título?*) e as que conjugam informações do texto com os conhecimentos de mundo do leitor, como a questão dois (*Compare a visão de profissional que você tem com a visão de profissional que é passada no mangá*). Já as questões oito, nove e dez tratam sobre aspectos da sociedade japonesa. A oito se refere a pessoas que podem ser mal vistas talvez por estarem fora do padrão da sociedade japonesa; a nove teve por base o consumismo que faz com que um produto que surgiu há um mês já seja encontrado em lojas de usados e a dez ressalta a preferência por hospitais públicos em detrimento de clínicas particulares. Já as questões quatro, onze e doze exploraram os recursos gráficos do texto. A quatro relaciona-se ao retrato do personagem, a onze seria para, através do coração, um símbolo gráfico universal, reconhecer que o personagem principal se interessa pela personagem secundária (a médica); e a doze, pelos números e expressão do rosto do personagem principal, seria para deduzir que ele estaria em dificuldade. A imagem em todos os casos, associada ao conhecimento de mundo e estratégias de leitura, favorecia a compreensão do texto.

⁸² Optamos pelo questionário em português para verificarmos se os alunos realmente compreenderam o sentido do texto lido. Totis (1991:43) comenta que “*Na verdade, é muitas vezes por meio da língua materna que se pode verificar com certeza se um aluno chegou realmente a compreender uma mensagem*”. Além disso, como avaliação da leitura em LE para alunos de nível elementar, aconselha “*Formular as questões em língua nativa*” (1991:131). Apesar desta autora, que é professora de inglês instrumental, ter sugerido que se formulasse as questões na língua-alvo no caso de alunos de nível avançado, decidimos manter a LM neste questionário direcionado a alunos de JAP VI, devido à complexidade escrita da LJ. Acreditamos que línguas que utilizam o alfabeto latino, como o inglês ou espanhol, que não tenham necessidade do aprendizado de escritas diversas como o japonês, obtenham resultados de compreensão leitora mais rapidamente.

⁸³ Obteríamos uma resposta ao questionário por cada dupla.

Na terceira e última etapa da oficina, a pós-leitura, exporíamos à turma dois textos extras (complementares) relacionados com o assunto do texto lido. Optamos por um sobre a composição e regras do *Mahjong* (Anexo L), jogo abordado no mangá lido, e o outro sobre o jogo *Pachinko*, que representa uma problemática para a sociedade japonesa⁸⁴ (Anexo M). O primeiro texto foi uma tradução livre do verbete *Mahjong* encontrado na enciclopédia *Everything Japanese: The Complete A to Z Life in Japan – its Business, Politics, Culture and Customs*. O segundo foi retirado de duas fontes: o *site* da Wikipédia, que entre outras informações, fazia um alerta referente à morte de crianças deixadas pelos pais dentro do carro enquanto eles iam jogar, e uma charge da revista *Senryuu: haiku reflections of the times* ironizando o fato do *Pachinko* seqüestrar os pais e jogar fora os filhos. Em seguida, questionaríamos sobre as diferenças culturais observadas no texto lido na etapa anterior, a leitura, e solicitaríamos a confecção individual do protocolo (Anexo N) que, assim como o questionário, contaria com doze questões. Através dele, procuraríamos investigar as dificuldades de leitura dos alunos, quais as estratégias que utilizaram para resolver seus problemas e o que os graduandos pensam a respeito da validade (ou não) da utilização do mangá para o aprendizado de língua e cultura japonesa.

Pensando na possibilidade dos graduandos desconhecerem as estratégias existentes, fizemos uma lista baseada principalmente nas estratégias citadas por Totis (1991) a fim de entregar-lhes, caso necessário (Anexo O).

Nossa oficina piloto foi realizada no dia quatro de outubro de 2006 com a turma de Japonês VI⁸⁵ da IES-1 com a participação de quatro alunos embora a turma fosse constituída por onze. Na pré-leitura, como queríamos introduzir o tema mangá e verificar o que os graduandos sabiam sobre ele, fizemos questionamentos livres e, à medida que as respostas iam sendo dadas, íamos escrevendo no quadro-negro. Surgiram características

⁸⁴ O *Mahjong* e o *Pachinko* são jogos tão representativos dentro da cultura japonesa que Schodt (1996:106-115) dedicou dois subitens do seu livro especificamente para mangás referentes a eles, destinados a fãs e jogadores profissionais. Dá um depoimento sobre como se sentia excluído por não jogar *Majong* (“*I’ve often felt left out when japanese friends get together to play mahjong because the game is such an integral part of student and salaryman culture, and because it is so essential for “male bonding”*”). Tradução livre da pesquisadora: “Eu freqüentemente me sentia excluído quando os amigos japoneses iam jogar *Majong*, porque o jogo é como uma parte integral da cultura estudantil e dos assalariados e porque é essencial para a “integração masculina” (Id. Ibid.:106). Com relação ao *Pachinko* ressalta que é o jogo mais popular e a forma de maior entretenimento dos operários (Id. Ibid.:11).

⁸⁵ Conforme o fluxograma desta instituição (Anexo B), um aluno deste nível já deverá ter passado por cinco períodos de Língua Japonesa, um de Fundamentos da Cultura Japonesa e dois de Literatura Japonesa.

como o *uso da forma coloquial; uso de onomatopéias; personagens de olhos grandes; grande variedade de temas; variedade de idade; desestressa e expressa muito a cultura e os costumes do povo japonês*⁸⁶. Após este procedimento, entregamos a folha da pré-leitura com as duas citações e o primeiro quadro do mangá (Anexo J). Não propusemos a leitura em SA das citações (uma comparando o mangá para os japoneses como a novela para os brasileiros e outra sobre o fato dele servir como uma válvula de escape devido às tensões e estresses diários) para evitarmos apresentar mais leitura ainda nesta fase de pré-leitura. Por isso, apenas solicitamos a atenção dos graduandos para as palavras-chaves *novela* e *válvula de escape* que estavam em negrito e vermelho, comentamos estes fatos e os acrescentamos na lista existente no quadro-negro. Em seguida, pedimos que olhassem o primeiro quadro do mangá e fizemos perguntas para que tentassem descobrir quem era o personagem principal e do que a história tratava.

Partimos, então, para a leitura propriamente dita. Assim, distribuimos a xérox colorida das quatro páginas do texto para cada graduando (Anexo E) juntamente com o questionário contendo doze perguntas referentes a ele (Anexo K). Pedimos que formassem duplas, demos uma folha de papel A4 branca para cada dupla e demos o prazo de uma hora para que realizassem a atividade proposta. Terminado o prazo, discutimos algumas questões mais relevantes como as oito, nove e dez (respectivamente sobre as pessoas que poderiam ser vistas de forma estranha, consumismo e diferença entre hospitais públicos e clínicas) e fizemos um intervalo de dez minutos.

Ao retornarmos, como parte da pós-leitura, distribuimos dois textos relacionados aos jogos de azar do Japão. O primeiro foi sobre o jogo referido no texto, o *Mahjong* (Anexo L), e o segundo sobre o *Pachinko* (Anexo M), um dos jogos mais populares atualmente no Japão. Sobre o *Mahjong* o texto dava informações sobre sua forma, número de peças, regra e origem; falamos sobre tudo isso de uma forma generalizada, sem ler o texto. Já sobre o Pachinko, lemos em voz alta um trecho do texto em português retirado da Internet sobre a sua crítica e o *haiku*⁸⁷ em japonês retirado de uma revista que também fazia críticas ao fato de muitos pais abandonarem seus filhos pelo vício ao jogo.

⁸⁶ Tanto as respostas dos graduandos quanto as atividades em SA eram feitas alternando a língua japonesa e portuguesa conforme o entendimento dos alunos e adequação do momento.

⁸⁷ *Poesia japonesa de dezessete sílabas (Dicionário Universal Japonês-Português*. Japão: Shogakukan, 1998. Pág. 277)

Para termos um retorno oral referente a nossa atividade, perguntamos o que puderam observar sobre as diferenças culturais do Japão e do Brasil a partir do texto lido. Observamos que o ficou mais evidente para os graduandos foi a diferença entre os hospitais públicos e clínicas particulares, uma vez que, segundo eles, no Brasil o hospital público é mais utilizado por quem não tem condições de ir a uma clínica particular. Outro fato que chamou sua atenção foi a problemática dos jogos de azar dentro da sociedade japonesa.

Depois deste momento, passamos para o protocolo em que cada graduando respondeu individualmente sobre as estratégias que usou para conseguir ler e compreender o texto nos diferentes estágios/aspectos (*Kanji*, idéias principais e secundárias, etc.).

Apesar de não termos proposto a utilização de dicionário, a Dupla 1(doravante D1) estava com um dicionário eletrônico japonês (*denshijiten*) e acabamos concordando com seu uso sem ressalvas. A outra dupla (D2) não utilizou esta ferramenta, porém, como um membro já possuía o hábito em leitura de mangás, apresentou maior familiaridade com a proposta de leitura desde o princípio gerando uma igualdade entre as duplas.

Como já foi dito anteriormente, o material utilizado foi feito *por* japoneses e *para* japoneses e isso nos fez prever um grau de dificuldade de compreensão bem elevado. Entretanto, constatamos que as duplas chegaram às suas conclusões sem pedir muito o nosso auxílio. Em certo momento, quando a D1 disse que iria deixar a questão dez por não conseguir saber a resposta, oferecemos ajuda⁸⁸ e verificamos que o problema não estava na compreensão das frases em si, pois tinha conhecimento de todas as palavras, mas no que aquele elemento cultural japonês representava. Essa questão foi a que apresentou maior dificuldade, pois a D2 respondeu errado e a D1 só respondeu depois nossa explicação a respeito dos hospitais e clínicas no Japão. Constatamos que todos os alunos tinham o conhecimento lingüístico necessário para decodificar a frase, mas, pela falta de conhecimento de mundo, sua compreensão foi prejudicada. Lembramos que para uma boa compreensão do texto, não basta o conhecimento lingüístico, mas o genérico e o enciclopédico (de mundo) também são fundamentais (MAINGUENEAU, 2004).

⁸⁸ Evitamos ao máximo nossa participação para não quebrarmos o elo da interação autor-leitor (TOTIS, 1991). Respondemos praticamente somente uma pergunta de cada dupla com relação a vocabulário, sem que tenhamos estipulado esta quantidade previamente. Nós intervimos e nos propusemos ajudar somente mediante iminência da desistência da D1 nesta questão dez.

Em todas as outras questões, ambas as duplas deram respostas coerentes. Observamos que até mesmo na questão doze, referente a um quadrinho em que não havia frase, somente desenho, as duplas perceberam o contexto. Surpreendemo-nos com o bom resultado das respostas do questionário, pois contrariamente ao que esperávamos, apesar do grau de dificuldade do texto ser elevado, todos conseguiram perceber quase todas as suas idéias principais.

Utilizamos dois equipamentos digitais para nos auxiliar no monitoramento das nossas atividades em sala. O primeiro foi um gravador que permaneceu ligado desde o início até o final da atividade e o segundo foi uma câmera fotográfica para que reproduzisse as respostas dos alunos, solicitadas e escritas por nós no quadro-negro na etapa da pré-leitura, sobre o que sabiam a respeito do gênero mangá.

Apesar do material obtido com a câmera digital ter ficado legível, tivemos problemas com a gravação. Mesmo o gravador tendo permanecido no nosso braço durante a atividade, não foi possível ouvir todas as respostas dos graduandos nem quando expunham em voz alta para a turma, nem quando trabalhavam em dupla e nos aproximávamos para gravarmos um pouco da conversa. Esse imprevisto dificultou parte da nossa verificação sobre que tipo de estratégias utilizavam para resolverem seus problemas de leitura em um texto em japonês, mas nos alertou para a necessidade de um novo material auxiliar quando fôssemos fazer a nossa oficina definitiva. Pensamos então, na gravação da conversa de cada dupla com um gravador convencional, além de uma possível utilização da gravação em vídeo de toda a atividade da turma, mantendo o gravador e a câmera digitais. Porém, desistimos da gravação em vídeo, pois consideramos que os alunos poderiam não ficar à vontade diante do vídeo e isso poderia comprometer o resultado da pesquisa.

Através da oficina piloto, constatamos que a atividade de leitura poderia ser realizada em um tempo menor que as três horas que havíamos programado, pois na prática, ela totalizou somente duas horas e trinta e cinco minutos de duração. Entretanto, optamos por deixar o tempo original de três horas de duração para a oficina definitiva, a fim de que fosse realizada com mais calma. Não sabíamos se poderíamos contar novamente com a experiência de um leitor de mangá em uma dupla e a ajuda de um dicionário eletrônico em outra, os quais contribuiriam para uma maior rapidez no processo de reconhecimento e decodificação dos *kanji* na etapa inicial da leitura.

A oficina piloto também foi fundamental para nos alertar para a necessidade de um tempo para a discussão dos itens mais relevantes do questionário. Percebemos que havíamos programado a leitura, mas não havíamos deixado uma oportunidade de *feedback* e de troca com os graduandos.

Durante a atividade em SA, percebemos duas estratégias bastante utilizadas pelos graduandos para solucionarem suas dificuldades: a) se havia algum *Kanji* que desconheciam, de início tentavam através de seus radicais deduzir seu significado; quando não conseguiam, passavam para os caracteres seguintes para então tentarem ler e entender a frase como um todo; b) tentavam ligar o que estava escrito ao que estava desenhado.

O protocolo nos confirmou esta freqüente estratégia de relacionar o texto escrito ao desenho, além de ressaltar:

a) a relevância da pré-leitura para a compreensão da leitura.

A conversa inicial sobre o título e a figura já foi uma grande ajuda, pois comecei a ler com expectativas e sabendo um pouco do que se tratava. (IES1-G1)⁸⁹

b) o reconhecimento de que o mangá é uma fonte enriquecedora para se obter dados culturais do Japão e de se ter proximidade com a língua japonesa coloquial.

Acho muito legal, pois além de mostrar a linguagem coloquial, podemos encontrar muitos aspectos culturais e estudar de uma maneira mais leve. (IES1-G1)

Como em qualquer instituição se prioriza o ensino da língua japonesa formal, acho que o mangá é uma ótima oportunidade de se conhecer a língua oral e situações cotidianas com mais naturalidade do que quando um livro didático faz essa abordagem. (IES1-G2)

O mangá apresenta, geralmente, o vocabulário e construções gramáticas do dia-a-dia e, por isso, nos familiariza com este uso. (IES1-G3)

c) o mangá é uma oportunidade de ver o Japão de uma forma diferente.

É uma boa maneira de se aprender a língua falada no dia-a-dia e aspectos culturais japoneses, uma vez que não temos esse tipo de vivência e experiência que nos ajudaria a

⁸⁹ IES1-G1: Instituição de Ensino Superior-Graduando 1

compreender tal sociedade. É uma maneira de conhecer o Japão, indiretamente, pelos “olhos dos japoneses”. (IES1-G4)

Consideramos este nosso primeiro contato com o ensino de J/LE a graduandos através de mangás uma atividade enriquecedora a níveis lingüísticos e culturais, bem *leve* (IES1-G1) e distinta dos livros didáticos, proporcionando maior familiaridade com a informalidade da LJ e com situações e tipos de personagens que comumente não são citados em SA. Consideramos também que as nossas explicações possam ter dado algum tipo de retorno referente à cultura japonesa contribuindo para ampliar um pouco o conhecimento de mundo dos graduandos.

4.2.4 – Caracterização da oficina definitiva

Realizamos nossa Oficina de Leitura de Mangá na IES-2 em dez de janeiro de 2007 no horário da aula da turma de Japonês VI cujo aluno, caso esteja com a grade curricular sem atraso, já deverá ter passado por cinco períodos de Língua Japonesa, dois de Cultura Japonesa e um de Prática de Ensino de Língua Japonesa⁹⁰. Em sala, utilizamos tanto a LJ quanto a portuguesa, embora salientemos que a necessidade do uso deste foi maior nesta oficina do que na nossa oficina piloto.

Havíamos convidado os três alunos inscritos regularmente nesta turma, um aluno ouvinte que acompanha a turma desde o Japonês I, mas que não pôde se inscrever por ser de outro curso⁹¹ e dois alunos ouvintes que são do curso de japonês, mas que deixaram a turma para irem ao Japão como bolsistas por um ano e por isso não puderam permanecer nela, mesmo tendo nível para acompanhá-la⁹². Do total de seis alunos convidados, contamos apenas com a participação de dois: um regularmente inscrito, doravante IES2-

⁹⁰ Conforme o fluxograma da instituição (Anexo C)

⁹¹ Seu curso original é Estatística e por isso só pode estar inscrito na disciplina de Língua Japonesa até o quarto período. Atualmente mantém a matrícula na IES-2, mas inscreve-se por período somente em três disciplinas, todas relacionadas ao curso de Letras, assiste o Japonês VI como ouvinte e trabalha no laboratório de idiomas da própria instituição onde estuda (IES-2).

⁹² Esta turma apresenta uma realidade diversa da turma de Japonês VI da IES-1 onde nenhum aluno ainda havia estado no Japão, pelo menos não como bolsista de LJ.

G1⁹³, e um ex-bolsista o qual chamamos de IES2-G2.

Devido ao número reduzido de participantes, em vez de formarmos dupla, como foi feito em nossa oficina piloto, definimos que os graduandos trabalhassem separadamente, aproveitando para investigar se havia ou não uma facilidade maior de compreensão do texto por parte de quem já havia tido contato direto com a língua e cultura japonesa, como o IES-G2.

Utilizamos o quadro-negro na pré-leitura que durou quinze minutos escrevendo as respostas dadas pelos alunos sobre o que sabiam a respeito de mangá. Disseram que se tratava de HQs; que havia variedade para jovens, adultos e crianças; que era utilizada linguagem coloquial e que a arte visual era mais detalhada, mais real. Em seguida, conforme nossa atividade na oficina piloto, entregamos a folha introdutória (pré-leitura) que continha as duas citações e o primeiro quadro do mangá (Anexo J). Após fazermos comentários sobre os textos, que eram sobre o mangá como “válvula de escape” e como o equivalente às “novelas” para os brasileiros, acrescentamos estes dois itens ao quadro e pedimos que olhassem o primeiro quadro da história e nos caracterizassem. Os graduandos rapidamente chegaram à conclusão de que se tratava do Japão atual pelos trajes ocidentais e modelos de carro, mas tiveram um pouco de dificuldade em perceber que o personagem principal era o que se encontrava de costas e de quimono. O IES2-G2 perguntou sobre a leitura do *kanji* de *profissional* e então colocamos no quadro os *Kanji* desta palavra (*kurouto*) e de *amador* (*shirouto*). Perguntamos que tipo de profissional seria esse personagem e o mesmo graduando respondeu que parecia um jogador de *Goh*. Então, dissemos que realmente o personagem principal era um profissional de jogo de azar, mas não era *Goh* e sim *Mahjong*. O IES2-G2 comentou que achara que fosse *Goh*, porque este jogo lhe parecia mais elitizado enquanto que o *Mahjong* mais popular (“*povão*”); informou que conhecia o *Mahjong* através de um programa semanal que acompanhava pela televisão no Japão. Já o IES2-G1 conhecia este jogo em versão para computador onde se pode jogar contra um outro jogador ou contra o próprio computador. Neste momento observamos uma diferença no conhecimento enciclopédico de ambos fundamentado na vivência de um deles durante um ano no Japão.

Mostramos a revista de onde tiramos a história com a qual iríamos trabalhar e

⁹³ IES2-G1: Instituto de Ensino Superior 2 – Graduando 1

ressaltamos que era um material original lido por homens adultos e que por isso sua leitura não era muito fácil. Distribuimos o texto de quatro folhas (Anexo E) e o nosso instrumento de coleta, o questionário (Anexo K), e solicitamos que o respondessem dentro do prazo de uma hora. Pedimos que sentassem em lados opostos da sala, entregamos um gravador convencional para cada um e pedimos que lessem e pensassem em voz alta⁹⁴ para que pudéssemos constatar seu nível de leitura decodificadora de *kanji* e de que forma se deu o processamento das suas idéias e, conseqüentemente, da sua compreensão do texto. Entretanto, os alunos não se sentiram muito à vontade e por fim somente o IES2-G2 gravou sua leitura em voz alta, mas depois que já havia lido e interpretado o texto previamente, não tendo sido nosso objetivo inicial.

Enquanto eles faziam a atividade proposta, utilizamos uma câmera digital para fotografarmos as respostas dos graduandos que haviam sido escritas no quadro.

O IES2-G2 terminou a atividade um pouco antes do IES2-G1 que utilizou exatamente uma hora para responder todas as questões. Começamos, após a atividade de leitura dos alunos, a parte dos comentários⁹⁵ dos itens culturais principais e em seguida fizemos o trabalho de pós-leitura. Os comentários sobre o texto trabalhado e sobre os textos extras a respeito de *Manjong* e *Pachinko* duraram em torno de vinte e cinco minutos e em seguida demos início à última parte da nossa oficina que foi a confecção do protocolo. Quando o IES2-G1 nos entregou seu protocolo encerramos nossa oficina totalizando uma hora e cinquenta e seis minutos⁹⁶ de atividade.

O protocolo é a única parte que difere da nossa oficina piloto. Sentimos a necessidade de modificar suas questões, pois além de verificar as dificuldades de compreensão, identificar o que os graduandos fazem para solucioná-las e investigar se acham válido este tipo de material na graduação, queríamos pesquisar sobre sua experiência com o mangá. Queríamos verificar se, tornando-se docente de LJ, esse graduando que teve

⁹⁴ Este protocolo verbal não estava em nossos planos originais, pois pensávamos em gravar a conversa da dupla para verificar quais as leituras possíveis e quais estratégias utilizaram para chegarem à compreensão do texto, não o pensamento individual do graduando. Essa idéia surgiu no momento da oficina devido ao número reduzido de participantes e consideramos que seria relevante para o estudo do aprendizado de J/LE e do nosso trabalho.

⁹⁵ Havíamos previsto um intervalo de dez minutos conforme realizamos na oficina piloto, mas como o IES2-G2 dispunha de pouco tempo, decidimos eliminar esta etapa e prosseguir com a atividade.

⁹⁶ A nossa oficina piloto teve uma duração maior (duas horas e trinta e cinco minutos), mas percebemos que o uso da língua japonesa também foi maior. Acreditamos que as explicações em português na IES-2 possam ter interferido em seu andamento.

acesso ao mangá transposto didaticamente o utilizaria em sua SA. Mantivemos, pois, os objetivos iniciais do protocolo que não foram atendidos com a nossa primeira tentativa (protocolo-piloto) e acrescentamos perguntas ao graduando relativas a sua experiência com leitura do gênero mangá (Anexo P).

5- Apresentação dos dados coletados

5.1- Entrevista definitiva

A seguir apresentamos o resultado dos quatro blocos temáticos da nossa entrevista, cuja confecção e piloto se encontram em 4.2.1. Conforme observamos anteriormente, a única diferença em relação à entrevista piloto foi o acréscimo da questão “*A senhora acha que o fato de não serem cobradas questões com mangás em provas de proficiência em língua japonesa pode ter contribuí para a sua não utilização em sala de aula?*” após resposta afirmativa na questão “e” do bloco quatro.

5.1.1 – Bloco 1: conceituação de língua e de ensino de LE

Neste bloco procuramos verificar o conceito de língua e de ensino de LE das docentes, com o objetivo de estabelecer a relação entre ambos. Para isso, fizemos três perguntas que envolveram a conceituação de LE, sua prática de ensino e peculiaridade do J/LE.

No que concerne ao conceito de LE obtivemos respostas como: expressão lingüística de um povo (P1); uma maneira de se comunicar (P1); língua adquirida com um pouco de esforço de forma consciente (P2); oportunidade de conhecimento de outra cultura⁹⁷ (P3); porta de entrada para outro tipo de raciocínio lógico, cultura, mundo, jeito de ser, pessoas, oportunidades (P3); língua de um outro país (P4); língua que não seja a nossa (P5, P6 e P7).

Perguntadas sobre como o ensino de LE poderia ser mais eficaz, mostraram centralização nas dificuldades apresentadas pelos alunos e na obtenção da atenção deles através de seus interesses (P5 e P6). Para a P7, dever-se-ia utilizar mais outros recursos didáticos, como os audiovisuais, para que não se fique restrito ao livro. O ensino tem que ser amplo e voltado para as maiores dificuldades dos alunos que estão na fala, escrita e leitura. Surgiram também propostas como: uma maior abordagem cultural (P1 e P3); uso de textos naturais⁹⁸, não produzidos (P2); contato direto com nativos e informações atualizadas (P3) e ouvir bastante a língua que se quer aprender (P4).

⁹⁷ Neste caso, entendemos que a língua seria um veículo que possibilitaria essa oportunidade.

⁹⁸ Esta docente usou o termo *natural* provavelmente com o mesmo sentido que *autêntico* utilizado por nós.

Todas foram unânimes ao reconhecerem que a LJ apresenta peculiaridades em relação a outras LEs. Cinco das sete docentes apontaram a escrita diferente como sua maior peculiaridade. Somente P1 e P7 referiram-se à peculiaridade da LJ de uma outra forma: esta ressaltou que apesar de agora estar se transformando, antigamente o ensino era mais restrito aos descendentes e, diferentemente de outros idiomas como o espanhol ou o inglês, o japonês é ensinado em sua maioria por descendentes; aquela ressaltou apenas o fato de no ensino de J/LE, se comparado com outras LEs, haver uma tentativa maior de “*entranhar mais na cultura*”, embora ainda de uma forma muito superficial devido à falta de tempo mediante a extensão da matéria a ser ensinada e a carga horária reduzida.

Entre as cinco docentes que responderam como peculiaridade a escrita, houve algumas que acrescentaram outras informações: é uma língua bastante influenciada pela hierarquia social e fala bastante diferente da escrita⁹⁹ (P2); é uma “*língua bem visual*” e deve ser um pouco difícil para quem não tem contato com a LJ se comparar com as línguas ocidentais (P3); o cultural influencia muito na língua e, diferente das línguas ocidentais, na LJ a hierarquia é representada por sua estrutura gramatical (P5).

Concluimos que todas têm consciência de que LE requer esforço para adaptação a um novo código e no caso de J/LE esta adaptação é mais necessária na parte da escrita, considerada sua maior peculiaridade. Para que o ensino de uma LE seja mais eficaz, há sugestões de que esteja ligado ao interesse dos alunos para que, desta forma, sua atenção aumente.

5.1.2 – Bloco 2: espaço da leitura no ensino de J/LE

Neste bloco, que contém sete perguntas, procuramos investigar o espaço da leitura em SA; quais as fontes utilizadas pelas docentes para este fim e como é a capacidade leitora dos alunos do ponto de vista das docentes.

⁹⁹ P2 comenta que, apesar de saber que esta diferença existe também na língua portuguesa, no caso da japonesa ela é mais extensa (*Português também: língua escrita é uma, língua falada é outra, mas não na extensão da língua japonesa, por exemplo, né.*). Quanto ao uso do termo *extensão*, entendemo-no como *intensidade*, não *abrangência*.

Pela entrevista, pudemos constatar que as docentes possuem parâmetros diferenciados para considerarem um leitor de textos em japonês. A P2 comenta que há uma falta de compreensão leitora por parte dos alunos e que isso a preocupa bastante, mas que o problema não é o *Kanji* e sim a estrutura lingüística. Salienta que, para uma melhor leitura, haveria a necessidade de exercícios de tradução / versão a fim de obter uma interiorização da língua, embora considere este método antiquado.

A P4 considera o aluno leitor já desde o início do curso em níveis diferentes; para a P6 seria quando, mesmo em níveis diferentes, ele conseguisse uma leitura *real*. Entendemos o sentido de leitura para aquela docente como uma leitura decodificadora (de *Kanji*) e para esta como compreensiva, interativa. Para a P2, aluno leitor é aquele que consegue entender desde textos extremamente formais, como os jornais, até textos extremamente informais, como os mangás. A P7 vê na prova de proficiência em LJ, o *Nihongo Nouryoku Shiken*, um bom termômetro para avaliar a compreensão do aluno.

Eu acho que um bom termômetro, né, digamos assim, seria a partir da compreensão de texto das provas de *Nouryoku Shiken*. E acho que se ele souber mesmo compreender o que tá sendo dito ali, entender o texto na íntegra, acho que ele sabe.(P7)

Temos opinião diversa desta docente, pois a prova referida é de múltipla escolha e pode ocorrer que o aluno consiga bom resultado sem necessariamente ter entendido o texto. Sendo a P7 recém-formada, nos questionamos se o vínculo de avaliação ao resultado desta prova não seria uma influência da forma com que foi ensinada/orientada durante o período de graduação.

Para uma melhor leitura em japonês, segundo duas entrevistadas com as quais concordamos, haveria a necessidade de uma maior leitura em LM (P1), pois há uma deficiência leitora já desde esta etapa (P7).

O problema é que eu acho que o pessoal não tá lendo muito bem nem em português ((risos)) e isso é muito complicado. Eu acho que primeiramente ele tem que ter é ... uma grande influência na própria língua, ele tem que ter desenvoltura, um raciocínio é ... coordenado para poder repetir esse processo no japonês. Primeiro tem que trabalhar o português aí. (P1)

acho que os alunos que eu tenho visto, né, no geral eles já vem com uma deficiência do português, né, pra estudar uma

língua estrangeira. Aí, complica, né, ainda mais quando você fala em japonês, né. Então, já vem com uma certa deficiência tanto na leitura quanto na escrita, né, a gente tem percebido isso. (P7)

Outras sugestões apresentadas seriam dar mais ênfase à parte gramatical do japonês (P2) e à escrita e à gramática (P4 e P7). A P5 relacionou uma boa leitura com a sua prática em diferentes níveis de dificuldade e a P6 se limitou a um maior conhecimento do vocabulário e dos significados das palavras, ou seja, adota uma abordagem tradicionalista. Apenas a P3 citou a cultura, além do ideograma e da gramática, como uma necessidade para uma boa leitura em japonês. Pelas respostas obtidas na questão dois letra “b”, percebemos que boa parte das docentes entende a leitura uma decodificação da escrita e estrutura gramatical japonesa.

Quanto a atividades envolvendo a leitura em SA, a P1 diz que em curso de língua há mais abertura para leitura de livrinhos de contos ou mangá. Gosta do mangá, porque considera que aluno “*precisa ver o texto vivo ali desenrolando na frente dele*”. Diz que ainda não o utilizou na faculdade por falta de tempo e porque não faz parte do currículo¹⁰⁰. A P3 costuma trazer textos de literatura, mangá, pequenos textos de revistas contemporâneas e recortes de jornal que, por conterem frases mais curtas, considera mais fáceis. A P7 também costuma trabalhar com textos curtos em SA ou para serem lidos em casa. A P5 considera a leitura individual de jornais uma boa atividade para alunos avançados, mas que não caberia para nível básico. A P4 propõe para o Japonês I e Japonês II a leitura de cada palavra, a partir do Japonês III a leitura é feita através do *Scanning* e *skimming*, ou seja já há um avanço de nível leitor. E a P6 diz que costuma conduzir as atividades de leitura com olhar crítico, pois o texto em si só não tem sentido.

Eu acho que a gente tem que dar sempre um olhar crítico nas leituras que a gente faz. Então, se você fala de um simples computador, ou de um simples *dikoshoukai* (apresentação), né, o que que aquele *dikoshoukai* está dizendo? Nós temos aí um livro que o pessoal usa, é ... como fazer um *dikoshoukai* diferente pra que a pessoa seja marcada. Acho que não é só isso, entende? O que que revela isso? Essa necessidade de marcar? Então, é um olhar crítico que a gente tem que saber conduzir dentro de uma sala de aula, nas aulas de leitura.(P6)

¹⁰⁰ Inferimos deste relato, que a não inclusão deste gênero no currículo o relega a segundo plano.

Quando inquiridas sobre o que esperam como resposta correta em atividades de leitura, a P1 diz que seria o reconhecimento dos momentos corretos para o uso, por exemplo, do *futsuukei / teineigo / keigo* (linguagem sem expressões de polidez / linguagem com polidez) ou *otoko kotoba / onna kotoba* (linguagem masculina, linguagem feminina). A P2 e P6 reconhecem que não há uma resposta correta, pois tudo depende do conhecimento de mundo de cada aluno¹⁰¹. A P6 complementa sua resposta dizendo que a opinião do aluno deve ser respeitada e a P2, que só espera um mínimo de trabalho prévio do aluno, seu comprometimento em pesquisar a leitura dos *Kanji* em casa tentando compreender o texto.

Para a P4 a resposta correta depende da pergunta, pois há casos em que “*resposta certa só pode ser uma coisa ou pode ser várias coisas. Depende da maneira de perguntar.*” As P3, P5 e P7 esperam a compreensão do texto por parte dos alunos sendo que a P3 explica que essa compreensão é feita através do fator cultural e das regras gramaticais.

O que espera? Primeiro compreensão do texto, né. É, o significado do texto e o significado da cultura no fundo, né. E a ... e depois, assim, as regras, é ... detalhes, né, gramatical. Mas é ... eu dou mais importância à compreensão, COMPREENSÃO do conteúdo do texto.

Com relação à frequência das atividades de leitura em SA, depende do nível, mas sempre que possível (P6), duas vezes por semana (P5), três vezes por semana (P4) ou duas vezes por mês (P7). A P1 respondeu com referência apenas ao curso de línguas (duas vezes ao mês em parte da aula, cerca de vinte e cinco minutos de duração) e as P2 e P3 diferenciaram o tempo de leitura em aula de língua e literatura. Ambas utilizam a leitura em todas as aulas de literatura, mas em aulas de língua a P2 utiliza uma vez por semana e a P3 não especificou a frequência, apenas disse que era *bastante*. Notamos a unanimidade do uso da leitura nas aulas de Literatura Japonesa certamente ligado ao conteúdo desta disciplina.

O material que as docentes utilizam nas atividades de leitura é variado. A P1 gosta de mangás, livrinhos de *mukashi banashi* (contos antigos) ou *warai banashi* (anedota) enquanto a P3 prefere revistas, literatura, artigos de jornal, crônica e até livro de ciência

¹⁰¹ Observamos que a amplitude de possibilidades de leitura de um texto devido a diferentes conhecimentos de mundo dos leitores é uma característica da leitura interativa com a qual trabalhamos.

(“*Uso de tudo.*”). As P2,P5, P6 e P7 citaram os livros didáticos entre outros. A P6 acrescentou a leitura de jornal e revista e a P2 disse que além do texto da lição, texto jornalístico e revistas utilizadas em aulas de língua para turmas mais avançadas, utiliza a prosa e poesia nas aulas de Literatura Japonesa. A P5 ressaltou que utiliza materiais didáticos variados e que dentro deles já há artigos de revistas e jornais.

A P4 fala que não necessariamente leitura tem que ser realizada a partir da literatura. Qualquer coisa pode ser usada. É o que esta docente chama de *nama kyouzai* que traduzimos como *material virgem* que é o mesmo ao qual denominamos neste trabalho de *material de uso cotidiano dos nativos*.

A respeito do crescimento da habilidade leitora dos seus alunos, duas disseram que depende muito deles: a P5 afirma que dentro de uma mesma turma há alunos que apresentam grandes avanços e outros que apresentam dificuldades; a P4 comenta que não pode dizer “*todo mundo aprende não*”, mas que a maioria aprende. As P2 e P5 desejavam que a leitura deles fosse melhor, esperavam mais, embora a P2 avalie de forma positiva já que “*conseguem muita coisa*” (ler bastante) e a P5 considere um resultado “*Médio*”. A P6 se diz satisfeita quando um aluno consegue entender uma frase e o que ela pode acarretar, seu contexto. A P1 respondeu que avalia a leitura fazendo o aluno ler em voz alta alternando com a leitura silenciosa. Descreveu, portanto, o que faz para avaliar a fonética e entonação de seus alunos, não qual a sua capacidade leitora/compreensiva.

Através da análise deste bloco, pudemos chegar a alguns resultados: a) há um maior espaço para a leitura na aula de Literatura Japonesa (todas as aulas) se comparado ao espaço dado na aula de Língua Japonesa (varia de uma vez por semana a duas vezes por mês); b) apesar de as docentes procurarem utilizar bastantes textos de fontes variadas, a maior parte utiliza os textos que já estão contidos nos livros didáticos, já que, segundo a P5, dependendo do material já há dentro dele artigos de jornais e revistas; c) a resposta correta é relativa, varia de acordo com o conhecimento de mundo do aluno, que deve ser respeitado (P6), embora haja uma variação de respostas que podem ser corretas ou não de acordo com a pergunta que se faça (P4) e d) de uma forma geral, as docentes consideram que, apesar de estarem aquém do que gostariam, os graduandos estão conseguindo uma boa compreensão leitora que certamente varia muito de aluno para aluno mesmo dentro da mesma turma.

5.1.3 – Bloco 3: relação entre língua e cultura

Neste bloco procuramos relacionar o ensino de língua ao ensino da cultura do país verificando sua relevância.

Todas as docentes vêem a necessidade do ensino de língua concomitantemente com o ensino de aspectos culturais, embora as P2, P3 e P7 considerem que deva haver também uma aula de cultura separadamente. Quanto a esta questão discorda a P6 para quem a “*língua é cultura*” e, sendo assim, não vê a necessidade da separação entre língua e manifestações culturais japonesas da vida em sociedade (festas, cerimônia do chá etc). Observamos que a P6 considera língua conforme Mattoso Camara Jr. e Kramersch. Concordamos com o seu posicionamento considerando a língua como cultura, mas achamos válidas aulas de cultura (festivais, etc.) separadamente, conforme sugere P2, P3 e P7. Elas são necessárias para o conhecimento de mundo do graduando e nem sempre temos a oportunidade de levantar temas como esportes (Sumo, Karatê, etc.), culinária, comemorações nacionais, etc. em SA.

Outro ponto em que todas concordam é que o conhecimento das questões culturais contribui para o desenvolvimento mais ágil da leitura em japonês. A P3 salienta que os alunos que têm bom conhecimento da cultura brasileira têm maior facilidade para compreender a cultura japonesa e conseqüentemente facilitaria a compreensão leitora. Nós também concordamos com esta opinião, pois consideramos que um maior conhecimento da cultura e da língua do seu país de alguma forma auxilia no aprendizado da língua e cultura alheias. A P4 observou que caso o aluno conheça o fator cultural que esteja sendo citado no texto, como por exemplo o *hanami*¹⁰², sua leitura será melhor. Diz que caso, por exemplo, o aluno desconheça a *cultura de conversação*, a compreensão do texto fica comprometida.

É ... que depende do texto também. Se entra nesse texto está mostrando cultura, talvez, sim, ajuda. Por exemplo, *hanami*. Que aparecendo *hanami* e um texto de *hanami* aí se não souber já fica difícil pra entender. Então, cultura de conversação também de superior/ inferior diferente, né. E também se não souber, eu acho que difícil compreender. (P4)

¹⁰² *Hanami*: O passeio [pequenique] para ver as cerejeiras em flor. (*Dicionário Universal Japonês-Português*, página 289)

Isso ressalta o conceito o qual Marcuschi (2004:46) chama de *contextualização cognitiva* em que o leitor ao conseguir reconstruir o contexto social da conversação, consegue obter sentido dela e uma melhor compreensão do que foi lido.

Além disso, Kato (2004:60) diz que o grau de conhecimento prévio do assunto tratado é uma das condições que influenciam na escolha das estratégias de leitura. Sendo assim, mais uma vez nos é ressaltada a relevância do conhecimento prévio do assunto para a leitura, seja em sua estratégia, seja para sua compreensão.

A discussão da relevância de se levantar os pontos semelhantes e diferentes entre a nossa cultura e a estrangeira gera visões distintas. As P1 e P3 consideram válidas, pois os alunos normalmente costumam fazer comparações. A P7 além de ter a mesma opinião, acrescenta que o desconhecimento ou depreciação das culturas japonesa ou brasileira acabam gerando choque cultural interferindo no aprendizado. A P5 diz que a cultura influencia na interpretação, que a semelhança é importante, mas que o ensino da diferença é mais importante. Comenta que há estruturas gramaticais que só se consegue utilizar se entender o pensamento japonês. A P6 acredita neste tipo de ensino, mas de uma forma branda, sem trauma, sem choque. Ressalta que “*não é através de certo/errado, das diferenças culturais que você vai inculcar no aluno a aceitar, tentar compreender a outra cultura*”. Já a P2 não vê produtividade em se apontar as semelhanças e diferenças e a P4 acredita que somente a diferença é necessária.

Para justificar seu posicionamento, a P2 cita o caso de um ex-professor que achava estranho o fato dela, uma moça jovem e estudante, ao interromper a conversa com ele, um senhor e professor, para falar com alguma outra pessoa, segurar seu braço. No começo, ele considerava essa atitude um absurdo, mas depois compreendeu que se tratava de um gesto de respeito, um pedido não verbal de licença, como se dissesse “*Olha, não perdi o contato com o senhor, mas o senhor me dá licença que eu tenho que atender aqui agora. Vou falar com essa pessoa agora.*” Ele nunca disse: “*Olha, isso daqui não se faz com um professor, né. Você é minha aluna, não pode tocar em mim, não é de bom tom, sou seu superior hierárquico*”. Houve um reconhecimento da multiculturalidade por parte do professor, ele não utilizou a tática de expor semelhanças e diferenças entre culturas e

mesmo assim posteriormente ela as absorveu. Deste relato, concluímos que a compreensão das diferenças culturais é fundamental para o bom convívio entre etnias diversas.

Para esta docente, P2, os alunos aprenderiam as diferenças culturais observando as atitudes dos professores, pois eles têm capacidade para perceberem as semelhanças e diferenças sozinhos.

eu nunca ... nunca fiz essas comparações nas minhas aulas, não sei é ... eu acho que num procede, entende, comparar. Acho que não dá pra comparar esse tipo de coisa, de cultura, assim. E eu acho que no final não leva a nada, entende? É verdade que eu já falei pros meus alunos em sala de aula, [...], mas eu já falei várias vezes que não dava pra falar japonês mascando chicletes, né, que não dava pra falar japonês com a perna cruzada na cadeira, assim. Já falei isso pra aluno, né. Mas nunca falei “Olha, tá vendo, brasileiro cruza as pernas, japonês não cruza”. Japonês cruza a perna também, claro ((riso)), japonês também masca chicletes, né. Só que quando você tá falando não dá pra falar com a perna cruzada, entende, a menos que você esteja, assim, super relaxada, tomando uma cervejinha com o seu amigo, tal, permita, não é, esse tipo de coisa, mas essas estruturas rígidas que você tá ensinando pro aluno não permite que ele fique de perna cruzada, né? Então, é, mas é uma coisa, assim, que você dá o exemplo. Eu acho que o aluno segue. É como mais ou menos, assim, o pai que passa pro filho as coisas, assim, atitudinais, não é? Atitudinalmente, não verbalmente, né? ((risos)) Entende? ((tosse)) E ... esse negócio de, sabe, ficar fazendo mesura, fazendo mesura também não é assim. Japonês não faz mesura a torto e a direito também. É uma coisa mais caricata essa idéia de que nós ocidentais temos, né. Japonês fica toda hora fazendo assim. Não é bem assim, né. Então, você acaba ... se você fica enfatizando muito essas coisas você acaba criando assim, uma coisa meio caricata no aluno, não é uma coisa natural, né. Agora, o aluno vai ver o seu exemplo. Por exemplo, você tá conversando com outro professor, o professor chega você abaixa a cabeça, cumprimenta assim, o aluno vai perceber isso. Ele vai falar, assim, intuitivamente, ele vai da próxima vez fazer a mesma coisa. Não precisa ficar falando “Olha japonês faz assim, brasileiro faz assado”. Acho que não é assim, né, porque no final somos todos seres humanos e fazemos as mesmas coisas, né? Tem hora que os japoneses estendem a mão e não abaixam a cabeça, não é? Tem horas que o brasileiro também não quer dar a mão pessoa, não é tão íntimo, não quer intimidade com a pessoa, fica mais “Oi, tudo bem?”, faz um gesto de mão assim, né. Então, eu acho que, sabe, não é produtivo você ficar pensando em semelhanças e diferenças, né. Eu acho que o aluno tem capacidade pra perceber as semelhanças e diferenças por ele próprio. (P2)

Há unanimidade quanto ao fato da interculturalidade auxiliar no ensino de J/LE, pois ela é fundamental para: a) se expressar em LE (P2 e P5); b) não haver choque cultural quando o aluno for ao país estrangeiro (P7); c) o aluno poder se comportar adequadamente (P4) e d) entender o pensamento da cultura japonesa (P5). A P1 ressalta que às vezes a falta de tolerância a um aspecto cultural diferente, gerando até sentimento de revolta por parte dos alunos, acaba sendo uma barreira para o aprendizado de LE.

Sumarizando, observamos, então, que todas as docentes consideram o ensino intercultural necessário para o aprendizado de uma LE e que, com exceção da P2, todas acham válido apontar para o graduando as semelhanças e diferenças entre as culturas. Concluímos, assim, que há nas IESs públicas do Rio de Janeiro o ensino de LJ concomitante com o ensino da cultura japonesa e isso, em nossa visão, facilita bastante o aprendizado pelo graduando.

5.1.4 – Bloco 4: utilização de material alternativo (mangá)

Neste bloco procuramos verificar o que as docentes pensam sobre o mangá, qual a relação das mesmas com a leitura deste gênero, qual a ocorrência e probabilidade futura de seu uso em SA.

Constatamos que entre as docentes, duas gostam de ler mangás com certas restrições¹⁰³, duas lêem por necessidade (P3 e P6), duas não gostam (P4 e P7) e uma não lê muito (P5). Apesar dessas diferenças, todas concordaram que o mangá transmite um pouco do pensamento e da cultura japonesa. Para a P1, esta transmissão estaria em “*mangás mais centrados no cotidiano*” e a P4 acha que transmite uma parte, mas outra não, pois a linguagem utilizada no mangá é rude. P7, apesar de não ler mangás, disse que pelo que ouve de outras pessoas, há mangás que assumem esta postura cultural, mas outros não. Seu posicionamento corrobora com F. Sato (2005), visto em 3.1.2, que pondera que nem todos os trabalhos de mangá representam a cultura japonesa, assim como nem toda música produzida no Brasil significa cultura brasileira. O autor lembra que há mangás que são produzidos meramente para o entretenimento.

¹⁰³ P1 disse que lia todos os tipos, menos esporte e ficção científica; P2 disse gostar de ler mangás, mas não esses modernos pelos quais não tem interesse.

Questionadas sobre a validade de uma proposta de ensino na graduação de J/LE através do uso de mangás, todas se manifestaram a favor, mesmo, contraditoriamente, aquelas que disseram não gostar deste gênero. Isso porque consideram que qualquer incentivo de leitura ao aluno seja válido. P4 afirma que é válido, mas não a todo momento e P5 acha que deva ser utilizado num nível mais avançado. A P1 afirma que, apesar de complicado, é válido devido a sua expressividade.

Eu acho que esse é interessante, né, então que alunos, muitos alunos gostam de mangá. Então, e ... para ... botar esse texto de mangá, eles assimilam mostram mais interessante, interesse. Então, eu acho que ajuda muito, mas nem sempre, né? Todo momento, não. (P4)

é um pouco complicado talvez de acontecer, porque o mangá ainda é associado muito a quadrinhos, mas acho que a partir do momento que você considera que o mangá é a maior expressão literária do Japão que é uma coisa ... é uma atividade setorizada. Não é só criança, é adolescente, é dona de casa, é *sarariman*, idosos. Tem mangá direcionado para toda faixa. Acho que seria muito válido, daria para deslumbrar um bom panorama da sociedade japonesa. E fora que é muito agradável. ((risos)) Vai atrair muitos alunos. (Grifos nossos)(P1)

Para justificar o uso do mangá em níveis mais avançados, a P5 explica que considera, em termos lingüísticos, sua leitura até certo ponto mais difícil que a de jornais devido a sua coloquialidade.

Eu acho que o mangá ele pra ser utilizado em sala de aula tem que ser num nível mais avançado, né, e é uma das coisas mais difíceis de, assim, de um estudante que estuda como língua estrangeira, conseguir compreender um mangá, porque, por exemplo, leitura de jornal, leitura de jornal é muito difícil, mas se você, como se fala, você procurar todos os significados das palavras, você consegue pelas estruturas compreender. Agora, já o mangá você não tem como fazer isso porque é tudo reduzido, é uma linguagem coloquial, né, então, assim, pra o estudante estrangeiro, né, que não é falante nativo, é muito difícil quando tem uma palavra solta assim, saber o que aquela pessoa quer falar, né. Agora, já o falante nativo, não. Quando vê uma estrutura fala “o que vem depois disso, é isso”, dá pra saber o sentido. Agora, no caso do estudante de japonês, o estudante não, porque ele tem que ver todas as palavras, todas as estruturas pra você compreender o texto.

Você não tem que ter, não adianta ter somente conhecimento de língua pra você compreender o mangá. Porque todas as questões, assim, cultural, social do Japão, né, o modo de pensar vai influenciar na ... nessa linguagem. Bem diferente de um texto. Mesmo que seja de nível avançado, né, você tem, você analisa tudo e consegue fazer isso é o sujeito, isso está relacionado. (P5)

Muitos pontos positivos sobre o uso do mangá foram levantados: é lúdico, divertido, alegre (P1/P4); é uma motivação, um incentivo, um estímulo (P2/P4/P6/P7); ajuda na compreensão, facilita a leitura (P3); proporciona aos alunos um contato com japonês falado na prática, com a cultura japonesa e com situações que aparecem na linguagem informal que não aparecem em livros didáticos (P5) e os alunos gostam (P6). Pudemos observar que os pontos negativos foram em número bem menor¹⁰⁴, inclusive P3 afirmou que hoje não consegue encontrá-los e a P5 não soube responder¹⁰⁵.

A preocupação maior das docentes está no fato de o mangá utilizar uma linguagem muito informal e poder, de alguma maneira, influenciar e/ou dificultar a aquisição da linguagem culta pelo aluno.

O negativo é uma coisa que acaba acontecendo às vezes: é o aluno querer falar que nem mangá. E o aluno também se prender a neologismos, palavras inventadas dentro de uma história e ele quer que quer saber o que é e acaba enrolando o meio de campo. (P1)

eu percebo que a linguagem é muito informal, né, e ... tem um problema grave: a linguagem informal é muito mais simples, muito mais fácil que a linguagem formal, tá? Então, se você começa por aí, é muito difícil você subir um degrau, entende, pra linguagem formal, né? Agora, se você começa com a linguagem formal, dá uma boa proficiência na linguagem formal pro aluno, pra descer o degrau pra linguagem informal, é super fácil, simples, rápido, né? Então, eu acho que tem esse problema, deve tomar muito cuidado com isso, né? O professor precisa talvez é ... falar isso pros alunos, né? (P2)

Agora ponto negativo, é maneira de dizer é bem diferente,

¹⁰⁴ Neste momento nos questionamos mais uma vez sobre o motivo pelo qual este material, apesar de apresentar mais pontos positivos que negativos segundo as próprias docentes, ser tão pouco utilizado pelas docentes em suas SAs de graduação. Perguntamo-nos se não seria por ser pouco considerado academicamente ou por uma questão de falta de tempo ou porque não é cobrado em provas de proficiência. Há muitas possibilidades e somente um estudo mais aprofundado nos permitiria obter a(s) resposta(s).

¹⁰⁵ Observamos que ela soube responder de imediato sobre os pontos positivos, mas não conseguiu fazer o mesmo em relação aos negativos.

de mangá e como a gente fala. (P4)

Quanto à ocorrência de questões envolvendo mangás em provas de proficiência de J/LE, todas acham que isso não ocorre. Somente P3 primeiramente afirmou que não tinha conhecimento, mas depois comentou que “*Deve ter, deve ter, porque eu já vi os desenhos pra fazer redação, prova de proficiência*”, mas pelo que entendemos seria com o Japonês como LM, não como LE e, portanto, este resultado não seria válido para nossa pesquisa. A respeito da possível relação entre o não aparecimento do mangá em provas de proficiência e da sua pouca utilização em SA, houve respostas variadas, como, por exemplo: (a) achava que não tinha relação, porque a prova de proficiência é mais centrada na língua padrão e o mangá acaba tendo acesso restrito por causa disso, mas considerou que se fosse cobrada em provas de proficiência, talvez tivesse mais esse tipo de leitura em SA (P1); (b) o mangá é para divertimento e não para prova de proficiência que avalia três tipos de saberes: *kanji*, audição e interpretação (P4). Já a P5 achou que a razão para a não utilização (ou pouca utilização) em provas de proficiência talvez fosse por este tipo de leitura ser pouco acadêmico.

Não sei se tem relação de não ser usado em prova de proficiência, muitas vezes esse tipo de leitura não é considerada acadêmica, não é? ((risos)) não sei se é por isso que não é utilizada na sala de aula. (P5)

A P6 afirmou que não haveria relação com o fato de não ser cobrado em prova de proficiência de LJ e seu não uso em SA, pelo conteúdo lingüístico ser diferente. Entretanto, admitiu posteriormente que, caso passasse a ser cobrado nas provas de proficiência, teria que haver alteração na aula e passar a utilizar mais o mangá, comprovando nossa hipótese de que se houvesse questões de interpretação de texto abrangendo mangás em provas de proficiência, este tipo de leitura seria trabalhado em SA.

O fato de não ser cobrado nos provas de proficiência? Acho que não, não é por aí não. Porque o conteúdo lingüístico de ... da ... do mangá é diferente, né, normalmente. Agora, não sei daqui pra frente. O uso de mangá tá sendo bastante estudado, aceitado. Então, de repente amanhã ou depois talvez haja alguma alteração e a gente vai ter que usar ((risos)) o mangá, não tem como. (P6)

A P7 foi a única docente que percebeu um vínculo entre cobrança em prova de

proficiência e uso em SA.

Acho que talvez sim. Que se fossem, né, empregados textos de mangá no *Nouryoku Shiken* acho que viabilizaria, né, a utilização desse material em sala. Acho que se tornaria, não mais popular, mas acho que tiraria um pouco dessa ... como vou dizer ... desse preconceito que os professores têm. Eu não vejo problema nenhum, mas é porque eu não gosto mesmo ((risos))(P7)

Para P2, a prática de aula não deve estar direcionada à prova de proficiência que é uma decorrência e não um objetivo.

... não, não posso concordar. Porque eu acho um absurdo é ... a gente montar um curso, entende, voltado pro exame de proficiência de língua japonesa. Acho que não tem nada a ver. O exame de proficiência é uma decorrência, entende, de um curso estruturado segundo a sua visão de mundo, segundo a sua visão de ensino de língua, segundo sua visão de necessidade ... não é? Do que você quer propor, dos objetivos que você tem pra fazer um curso. E esses objetivos, sinceramente, não devem incluir o exame de proficiência da língua japonesa, sabe? Eu ... não sei, é ... muitos alunos fazem esse exame se proficiência, eu acho interessante fazer, né, mas não é o objetivo da universidade sei lá, instrumentar o aluno pra ele passar no exame de proficiência de língua. Aí é muito pobre, acho um objetivo muito pobre. ((risos)) (P2)

A maioria das docentes já teve alguma experiência com a utilização do mangá em SA. As P2 e P3 utilizam freqüentemente nas aulas de Literatura Japonesa; as P5 e P6 raramente usam e a P7 afirmou nunca ter tido oportunidade, porque estava em começo de carreira e só havia dado aula para a turma de Japonês I, ou seja, turma composta por graduandos iniciantes que ainda não têm um domínio razoável da escrita japonesa. Entretanto, mostrou-se disposta a utilizar este material quando houvesse oportunidade. Somente uma, a P4, que anteriormente dissera válida uma proposta de ensino através de mangás, afirmou que nunca havia utilizado e mostrou-se avessa a sua utilização, pois acha que é uma boa alternativa para crianças, não universitários. Para ela, somente¹⁰⁶ este uso não valeria a pena, seria perda de tempo. (*“Porque para criança eu acho que é muito*

¹⁰⁶ Observamos que nossa proposta de forma alguma pretende que utilizemos somente o mangá em SA substituindo o livro-texto, mas sugere o seu uso didático como um material alternativo no ensino de J/LE. A P4 pode não ter apreendido nossa real proposta.

interessante, para adotar esse mangá, mas é ... de ... universitário só utilizando mangá, acho que não vale a pena. Perdendo tempo” –P4.)

A P1 ainda não teve oportunidade de utilizar o mangá na faculdade por ter atuado apenas em um semestre, mas já o utilizou por dois semestres em aulas de *dokkai* (leitura) no curso de línguas em que dá aula. Num semestre trabalhou com a tradução de um mangá estilo *shojo* (mangá feminino) e no outro com um de terror. Disse que se houver oportunidade, trabalhará na faculdade com mangás “*Nem que seja com textos curtos e coisa para o aluno trabalhar em casa pra não pegar muito tempo da faculdade.*” Ela escolheria histórias de mangás de publicações semanais, que têm vários autores, são fechadas e curtas (por volta de onze páginas). P2 disse que já utilizou livros em mangá como *Introdução à economia japonesa em mangá* para passar aos alunos conceitos sobre a economia japonesa e vocabulário próprio. Utilizou também um livro contendo *Waka* (poema clássico japonês) que vinha acompanhado com mangá e por isso ficava fácil para o aluno visualizar e entender sobre o que o texto tratava.

Outra coisa também, eu tenho um livro de ... *waka* que ensina, na verdade é uma livro pra criança, né, assim, ainda do ensino fundamental, que ensina a compor *waka*, não é? E ele traz alguns exemplos de *wakas* clássicos, né? E esses exemplos vêm ilustrados num mangá, vem o *waka* todo assim, esmiuçado no mangá, né, uma tirinha, assim, de 4 ou 5 quadrinhos, né? Que é um poema curto, né? ((tosse)) E os alunos entendem perfeitamente porque às vezes você vai explicar o nome de uma flor é ... não tem tradução do português ou mesmo que tenha tradução eles falam “Ahh, não conheço essa flor”, né? E às vezes o formato da flor ou a rama, né, é ... tem a ver com o sentido do poema e então eles podem ver, né, a rama e pensar que o homem vai pular cerca se enroscando todo com essa rama. Então, sabe, fica fácil pra eles visualizarem a coisa. Eles gostam muito, acho bastante produtivo.(P2)

Essa docente disse que atualmente não está ministrando aula de língua, somente literatura japonesa, mas que gosta muito de utilizar o mangá, pois sente que seu uso é bem prático e que os alunos alcançam maior proveito nos textos clássicos, como o *Konjaku monogatari*, visualizando o contexto. Já utilizou algumas vezes o mangá em aulas de língua, mas prefere que seja utilizado em aula de literatura ou cultura.

pra minha geração acho que é difícil, entende, você é ...

você aceitar plenamente, né, a coisa como um texto válido pra língua, né. Porque eu tenho sempre essa preocupação, né, de não ficar com isso na cabeça e aí de repente eles vão ter que conversar com o cônsul geral do Japão, vão usar esse linguajar, e como é que vai ser, né? Aí o cônsul diz: “Puxa, quem é que deu aula de japonês pra você?” ((risos)). Então, assim, a gente sempre fica sempre cheia de dedos, né. Porque o japonês é uma língua hierarquicamente marcada, né? Então, sabe, eu tenho um pouco de receio. Eu acho que é mais fácil, não na aula de língua, mas na aula de cultura, a aula de literatura você trazer esse tipo de experiência. ((risos))(Grifos nossos)(P2)

Nessas aulas de literatura, utiliza mangás, em média, duas a três vezes por semestre e disse que nunca houve problema algum relacionado a sua utilização que sempre os alunos “*curtiram bastante, participaram bastante.*” Entretanto, pouco antes desta resposta, comentou sobre uma tentativa de uso de um mangá em SA e observou que não foi muito produtiva. A história se passava num Japão pós-guerra e se baseava na solidariedade humana a fim de reerguer o país totalmente destruído. Considera que talvez o tema ou o momento não fosse propício. Assim como a P2, a P3 também atua na área de literatura e utiliza bastante o mangá em suas aulas.

Enquanto nas aulas de línguas a média do uso de mangás, quando ocorre, é de uma vez por semestre (P5/P6), nas aulas de literatura é de duas a três vezes por semestre (P2) a toda semana (P3)¹⁰⁷.

Pelo relato das duas docentes responsáveis pela disciplina de Literatura Japonesa nas IESs investigadas, pudemos constatar que os mangás utilizados são adaptações dos textos literários originais. Apesar deste tipo de material também apresentar valor didático, por ser *facilitado* com o objetivo de um melhor aprendizado, perde as características lingüísticas primárias do texto as quais consideramos relevantes para o graduando de J/LE. Levando-se em consideração que a estrutura lingüística do texto também é responsável pela realidade que ele retrata (Fukasawa,1983), numa adaptação estaríamos nos distanciando um pouco da realidade desejada. Consideramos que o uso exclusivo de mangás adaptados, principalmente em aulas de Literatura Japonesa, não seriam proveitosos, porque haveria uma desvalorização literária da obra uma vez que estaria descaracterizada. O uso dos

¹⁰⁷ Esta docente está trabalhando com uma coleção completa da literatura clássica do Japão em dezoito volumes apresentando o texto clássico japonês no original, o japonês contemporâneo e a explicação da história da obra, tudo em mangá.

dezoito volumes de obras consagradas em mangá citado pela P3 é bom, por exemplo, para o aluno visualizar a vestimenta da época, mas para que o professor trabalhe o estilo de escrita, seu uso seria duvidoso ou mesmo inválido. Sendo assim, mesmo que achemos válida uma proposta de ensino através de mangás, há uma necessidade de discernimento por parte dos docentes.

Para sintetizarmos este bloco, podemos afirmar que atualmente, em turmas de J/LE na graduação, no Rio de Janeiro, o mangá está sendo mais utilizado em SA que há alguns anos atrás (inclusive, duas docentes se vêm *obrigadas* a lerem para poderem trabalhar com os graduandos o que já demonstra uma mudança de atitude no ensino de J/LE).

Chama-nos a atenção o fato da maioria das docentes encontrarem mais pontos positivos que negativos no mangá e mesmo assim seu uso em SA ser tão pouco significativo. Sua ocorrência é maior em aulas de Literatura Japonesa, chegando a ser utilizado em todas as aulas, mas com textos literários adaptados sob a forma de mangá.

5.1.5 - Considerações gerais das entrevistas definitivas

As docentes de LJ das duas IESs públicas do Rio de Janeiro vêm a LE como uma língua com a qual não temos contato desde que nascemos e, portanto, não nos é natural, requerendo de nós um esforço no sentido da aquisição de um novo código de linguagem. Crêem que, para um melhor aproveitamento da aprendizagem em LE é necessário motivar os alunos de várias maneiras, como adaptando seus interesses à aula ou trazendo materiais diversos como jornais, revistas, mangás e até mesmo livro de ciências como já fez a P3 que afirmou que qualquer material para o incentivo ao aluno é válido.

A escrita japonesa, que pode constituir um elemento dificultador para os aprendizes do idioma japonês, é considerada pelas docentes como sua peculiaridade.

Apesar de aquém dos desejos das docentes, a leitura em japonês é considerada boa. Algumas docentes já consideram o aluno leitor de textos japoneses desde o início do curso (P4) enquanto outras somente quando conseguem ler extremos de formalidade

(jornal) e informalidade (mangá)(P5). Possivelmente há uma visão diferente a cerca do que seria a leitura para a P4 (decodificação) e para a P5 (compreensão).

Ao trabalharem com atividades de compreensão de texto, não costumam trabalhar com o binômio certo/errado e sempre tentam considerar o conhecimento de mundo que cada graduando possui.

Para todas as docentes o ensino da cultura é essencial para o aprendizado de uma LE e por isso têm por hábito ensinar os aspectos culturais juntamente com a língua. Acreditam que o conhecimento intercultural possibilite um melhor entendimento do pensamento japonês e conseqüentemente melhor expressividade em LE; evita choques culturais e faz com que o graduando consiga se comportar adequadamente. Os conhecimentos culturais facilitariam a leitura de textos em japonês, pois haveria uma maior contextualização como no caso do *hanami* citado pela P4.

A necessidade do reconhecimento da diversidade cultural é relevante tanto para as docentes quanto para os graduandos. Inclusive a P1 chega a comentar que às vezes a falta de tolerância a um aspecto cultural diferente pode até gerar um sentimento de revolta por parte dos alunos se tornando uma barreira para o aprendizado.

Com exceção da P2, todas consideram apontar as semelhanças e diferenças boas estratégias de ensino, uma vez que já é natural o aluno fazer comparações entre LM e LE e entre a cultura do seu país e do país estrangeiro.

Das sete docentes entrevistadas, duas gostam de ler mangás, uma não lê muito, duas lêem por necessidade e duas não gostam. O fato de termos já duas docentes que atualmente já lêem mangás por reconhecerem seu valor demonstra uma mudança de atitude com relação a este gênero em SA de graduação no Rio de Janeiro. Este resultado também aponta para o fato de que as docentes não permanecem focadas no ensino tradicionalista, mas procuram se adaptar à realidade dos alunos e às novas tendências.

As docentes crêem que o mangá consegue transmitir um pouco do pensamento e comportamento dos japoneses, embora algumas salientem, como Sato (2005), que não se pode afirmar que todos os mangás possuam tais características. Vêm mais pontos positivos que negativos em seu uso em SA, embora utilizem pouco em aulas de língua. Supomos que a razão seja por ser gênero pouco valorizado academicamente ou pelo conteúdo programático do curso ser extenso e o número de aulas curto, gerando uma falta

de tempo para utilização deste tipo de material alternativo.

Em aulas de Literatura Japonesa, os mangás são freqüentemente utilizados, porém, são adaptações de obras consagradas e por isso a consideramos descaracterizada lingüisticamente, embora também tenham sua validade.

Quanto à relação da pouca utilização do mangá em SA e o fato de não ser cobrado, dentro do nosso conhecimento, em provas de proficiência, somente uma docente (P7) acredita que possa haver ligação. Duas (P1 e P6) disseram que não havia relação, mas que se caísse em provas de proficiência passariam a utilizar em SA comprovando nossa suposição de vínculo entre a prova e as atividades em SA. Uma docente (P2) foi estritamente contrária a esta possibilidade; outra disse que usava sempre¹⁰⁸, por isso não havia relação (P3) e a outra (P5) achava que estava mais ligado ao fato de não ser acadêmico do que relacionado à prova.

O uso em aula de língua é em média uma vez por semestre enquanto que em aula de literatura varia de duas a três vezes por semestre (P2) a toda semana (P3). Percebemos pelas entrevistas que, fora a P4 que nunca usou mangá em SA de graduação nem pretende utilizá-lo por considerar que não condiz com este nível, embora reconheça que desperta interesse nos alunos, a maioria das docentes já utilizou este material em SA e se mostra disposta a continuar utilizando-o. Acreditamos que esta atitude contribua de forma bastante eficaz para o ensino da língua e cultura japonesa adotado nas duas IESs públicas do Rio de Janeiro.

5.2 – Oficina definitiva

Com exceção do protocolo que foi modificado para atender melhor nossos objetivos, todas as atividades da oficina definitiva seguiram o que foi realizado na oficina piloto.

As perguntas surgidas durante a oficina de leitura definitiva foram bastante esporádicas. O IES2-G1 nos perguntou se *Wonmeetaa* era *1 metro* e dissemos que ao pé da

¹⁰⁸ Observamos que esta docente usa sempre, mas em aulas de Literatura Japonesa, não Língua Japonesa.

letra significava isso, mas que indicava proximidade. Posteriormente, disse enquanto nos apontava a segunda página do texto que não havia entendido alguns *kanji*, mas que deu para entender a história. Ele só nos solicitou ajuda para a tradução e esclarecimento do quadro nove, pois ele ainda não havia entendido e por isso não estava conseguindo responder à questão oito que era a última que faltava. Após nossa ajuda, ele nos disse que estava achando que o *kanji* de *oya* (親- pais) fosse de *atarashii* (新- novo) e por isso e pelo desconhecimento da palavra *bussou* (perigoso) não estava conseguindo entender esta passagem.

As dúvidas do IES2-G2 foram com relação à ordem da leitura dos quadros do mangá e com a leitura de dois *kanji*, um deles se encontrava nas margens do mangá e o outro se encontrava dentro da história. Este último, que era específico do jogo *Mahjong*, sabia seu significado, mas havia esquecido sua leitura¹⁰⁹. Sua terceira e última pergunta teve o objetivo de confirmar se o quadro vinte e um era realmente o que nos apontava.

5.2.1 - Resultados obtidos através do questionário

Com exceção da questão número dez que não foi respondida por nenhum dos dois graduandos com coerência de acordo com o que o texto propunha, todas as outras foram compatíveis com as possibilidades propostas pelo texto demonstrando que ambos puderam apreender seu sentido geral. A questão dez tinha o objetivo de, a partir do pensamento do personagem principal¹¹⁰, justificar sua opinião sobre os hospitais particulares. O IES2-G1 respondeu que uma das razões seria pela personalidade e jeito de ser do personagem. Já o IES-G2 que teve experiência no Japão justificou dizendo que os hospitais públicos atendem a todos e nem sempre precisam de hora marcada, por isso estariam sempre lotados. Para ele, os hospitais particulares são mais tranquilos, porém requerem certas medidas

¹⁰⁹ Através da segunda pergunta deste graduando percebemos que a leitura decodificadora do *Kanji* nem sempre é essencial para a sua leitura compreensiva.

¹¹⁰ O pensamento era: *Acchi ni daibyoin. Konde isou dana ...* (Tradução livre da pesquisadora: “Ali tem um hospital grande. Parece que tá cheio”) / *Kocchi wa machiisha. Uun, jouhou nashi de hairuno wa kowai na ...* (“Aqui tem uma clínica particular ...Hum, tenho medo de entrar sem informação ...”)

burocráticas como marcar hora e o valor é maior. Percebemos que mesmo com o fato deste graduando ter tido a experiência de um ano no Japão e saber que até mesmo os hospitais públicos de lá são pagos¹¹¹ (diferentemente do Brasil), seu conhecimento de mundo não foi suficiente para perceber que o medo que o personagem sentia era referente à falta de informação sobre a clínica particular. Somente a partir do momento em que explicamos que há casos de médicos formados sem experiência que trabalham em clínicas particulares devido ao poder aquisitivo da família, enquanto que em hospitais públicos geralmente os médicos entram por concurso público, que ele e o outro graduando compreenderam o sentido da expressão do personagem.

Percebemos também um equívoco do IES2-G1 quanto à questão onze onde solicitamos que identificasse e caracterizasse o estado do personagem. Ele se referiu à personagem secundária como *enfermeira* ao invés de *médica*, porém, isso não interferiu em sua resposta. Constatamos apenas que ele fez uma leitura que não foi a proposta pelo autor.

5.2.2 - Resultados obtidos através do protocolo

Percebemos que as maiores dificuldades na leitura¹¹² foram na questão do vocabulário e *kanji* e que para resolverem estes problemas eles recorriam ao que sabiam ou intuía (IES2-G1) ou se voltavam ao contexto e figura (IES2-G2). Já quanto à compreensão do texto, que é uma leitura mais ampla, disseram que as dificuldades maiores estavam relacionadas com os aspectos culturais desconhecidos, mas que as superavam através da intuição da situação (IES2-G1) e localizando, através de um pouco de conhecimento¹¹³, as informações que são sinalizadas em tópicos pelo texto (IES2-G2). Portanto, mesmo intervindo pouco, os graduandos consideraram nossa participação válida.

Conseguiram identificar os aspectos culturais e/ou sociais do texto através das

¹¹¹ O IES2-G2 achou que o hospital público fosse mais caro que a clínica, embora não reconheçamos como uma verdade, uma vez que supomos que os hospitais públicos sejam mais baratos que as clínicas particulares.

¹¹² Neste sentido, como uma leitura decodificadora.

¹¹³ O graduando não especificou qual seria este conhecimento, mas acreditamos que sejam tanto os conhecimentos lingüísticos quanto os culturais.

características culturais aliadas ao conhecimento¹¹⁴ (IES2-G1) e através das reflexões dos personagens (IES2-G2). Ambos vêem positivamente a atividade de leitura de mangá para o aprendizado de língua e cultura japonesa por ser *agradável* (IES2-G1) e *interessante* (IES2-G2).

Com relação a nossa orientação no sentido de facilitar o entendimento do texto, o IES2-G1 disse que foi necessária nas partes difíceis, mais elaboradas, e o IES2-G2 ressaltou que sinalizamos e expusemos bem seus tópicos auxiliando a pensar nele e na sua mensagem.

Todos já haviam tido a experiência de leitura de mangá, mas somente o IES2-G1 em SA¹¹⁵. Ambos, mesmo antes da oficina, já tinham consciência da riqueza lingüística e cultural do mangá e do seu valor didático embora “*nada muito aprofundado*” (IES2-G1) e ao se tornarem professores, pretendem utilizar este material alternativo em sua SA (“*Com certeza e as vezes motiva mais que um texto teorico muito bom para estimular o aprendizado*” - IES2-G1).

5.2.3 - Considerações gerais da oficina definitiva

Quando constatamos somente a presença de dois graduandos sendo um com experiência no Japão e outro não, tivemos a impressão de que haveria uma grande diferença no tempo de realização da atividade e em suas respostas. Porém, no decorrer da atividade, na interação com eles, pudemos perceber que a nossa impressão não estava correta, pois embora o IES2-G2 apresentasse melhor capacidade decodificadora de *Kanji*, houve uma certa igualdade da capacidade de compreensão leitora entre ambos. Percebemos, primeiramente, que o tempo para a realização da atividade foi relativamente semelhante, pois houve apenas cerca de sete minutos de diferença. Segundo, ambos tiveram maior dificuldade na mesma questão, demonstrando uma falta de conhecimento de mundo de

¹¹⁴ Este graduando também não especificou que tipo de conhecimento seria e também deduzimos que seriam os conhecimentos lingüísticos e culturais.

¹¹⁵ Lembramos que o IES2-G1 por estar no curso regular de japonês VI, já fez pelo menos 1 período de Literatura Japonesa que como vimos em nossa entrevista com a P3 é dada através de adaptações em mangás. O IES2-G2 que retornou agora não fez ainda esta disciplina e, portanto, não teve ainda esta experiência.

ambas as partes e que o fato do IES2-G2 ter passado um ano no Japão não foi suficiente para decifrar o fator cultural que a questão envolvia.

Fora a questão dez, houve problemas na questão oito por parte do IES2-G1 devido a uma confusão na leitura de *Kanji* (pois leu *atarashii* (novo) no lugar de *oya* (pais)) e pelo desconhecimento do vocabulário *bussou* (perigoso) fazendo com que o texto não tivesse sentido para ele. Ressaltamos que o problema que houve neste momento foi de desconhecimento lingüístico e não conseguimos verificar se este graduando tinha ou não o conhecimento cultural relacionado à questão. Não sabemos se nossa explicação sobre o vocabulário o auxiliou a responder com coerência a questão ou se já possuía este conhecimento de mundo.

Os dois graduandos usaram estratégias diferentes para inferirem o sentido do texto e consideraram nossa orientação válida para apreenderem os tópicos culturais abordados pelo texto. Quanto às estratégias utilizadas, enquanto o IES2-G1 baseava-se mais em sua intuição¹¹⁶, o IES2-G2 recorria ao contexto e às figuras para chegar à compreensão.

A experiência de leitura de mangá de ambos foi anterior à atividade proposta por nós, mas somente o IES2-G1 já havia participado de uma aula¹¹⁷ em que o mangá tivesse sido utilizado. Ambos já reconheciam nele um possível material didático alternativo, afirmando que ao se tornarem professores o utilizarão em suas SAs.

Demonstraram que a nossa oficina foi enriquecedora para seu conhecimento, principalmente sobre a cultura japonesa, e se mostraram interessados no mangá original que levamos para mostrar de onde tiramos nossa história. Ao final da oficina, que teve a duração de quase duas horas, perguntaram-nos como conseguimos obter este exemplar e isso nos fez sentir a afinidade dos graduandos com o gênero.

Supomos ter despertado nos graduandos um interesse maior pelo mangá e torcemos para que realmente ao se tornarem professores passem a utilizá-lo em suas SAs o que acarretará o despertar do interesse de novos indivíduos.

¹¹⁶ O graduando utilizou o termo *intuição*, mas o consideramos como inferência ou associação do que está sendo transmitido pelo texto, de acordo com o seu conhecimento de mundo.

¹¹⁷ Provavelmente na disciplina de Literatura Japonesa com a P3. Acreditamos que a prática de leitura de mangá em SA, mesmo que de um mangá adaptado, possa ter facilitado a leitura do IES2-G1 em nossa atividade.

Considerações finais

Este trabalho desenvolveu-se a partir da nossa percepção de que o mangá, embora apresente aspectos culturais japoneses e represente uma forma de contato com a linguagem coloquial nipônica, é pouco utilizado em SA de J/LE em nível de graduação. Por isso, propusemo-nos, através de entrevistas, investigar junto às docentes de LJ dos dois cursos de graduação oferecidos no Estado do Rio de Janeiro suas formas de pensar e agir referentes à língua, cultura, leitura em SA, suas experiências de leitura do mangá como entretenimento e sua utilização como recurso didático. Posteriormente, elaboramos uma oficina de leitura de mangá para observar e discutir na prática os resultados deste tipo de atividade em SA de graduação.

Nosso quadro teórico abrangeu os conceitos de identidade, multiculturalismo e interculturalismo e utilização em SA; leitura e HQs (incluindo os mangás). Ligamos estas questões uma vez que consideramos que o mangá representa parte da identidade do japonês e, assim, sua leitura em SA seria válida para o aprendizado dos aspectos culturais nele contidos.

Kramersch (1998) e Kitahara (1999) consideram que uma mesma pessoa possui várias identidades e elas afloram de acordo com cada situação. Kramersch (1998) faz referência a mesmas sentenças (mesma forma lingüística) que variam de significação conforme a cultura em que são proferidas. Isso nos fez realçar a relevância do ensino intercultural em sala de LE. Mais que o simples reconhecimento da existência de várias culturas (multiculturalismo) por parte dos graduandos, sugerimos uma relação de troca entre as culturas (interculturalismo) já que, segundo Souza e Fleuri (2003), um padrão cultural não é superior ao outro.

O modelo de leitura com o qual trabalhamos, interativo, apresenta como característica o processamento das informações bidirecional: tanto se considera o que está contido no texto quanto o conhecimento de mundo que o leitor carrega (CICUREL,1991; KLEIMAN,1996; LEFFA,1996; AMORIM,1997). Por isso, um mesmo texto poderá gerar significados diferentes.

O papel do professor de leitura em LE, segundo Vereza (1997), é fazer com que o aluno consiga estabelecer o máximo de sentido no texto, mesmo que tenha pouco

conhecimento lingüístico. Devemos lembrar ao aluno que, mesmo em LM, nem sempre temos conhecimento de todas as palavras contidas num texto. Essa proposta de ensino-aprendizagem de uma LE com foco no processo leitor, favorece a interação de conhecimentos, a autonomia e participação ativa do sujeito aprendiz. Além de trabalhar uma habilidade lingüística concreta (a leitura), pelo fato de utilizar diferentes gêneros e buscar fontes que circulem no cotidiano dos falantes do idioma estudado, fornece ao professor um recurso e um conjunto de atividades didáticas que contribuem para o aprimoramento da língua, no que se refere ao seu aspecto sistêmico, para a ampliação da bagagem enciclopédica do leitor e o desenvolvimento de intertextualidade.

No capítulo sobre as HQs vimos que elas são um meio de comunicação de massa bem abrangente (LUYTEN,1985) e que devido ao uso de imagens não abstratas e seqüenciais, a sua decodificação é facilitada (E. GUIMARÃES,2006). Este autor ressalta que o desenho favorece o desempenho leitor de qualquer pessoa, inclusive analfabetos, contanto que não contenham aspectos culturais específicos de um povo estrangeiro.

Verificamos que as HQs nacionais lutam por reconhecimento. Apesar de algumas tentativas de políticos para melhorarem sua situação no Brasil (LACHTERMACHER E MIGUEL,1984; RAMONE,2006), não há uma providência efetiva no sentido de incentivo e valorização da produção nacional. Nosso mercado concorre de forma desvantajosa com as HQs importadas que apresentam um custo menor (LACHTERMACHER E MIGUEL,1984).

Os mangás apresentam variação de faixa etária e gênero (LUYTEN,2005; Wikipédia,2006) e podem representar uma *válvula de escape* para os japoneses. (LUYTEN,2005-b; SOARES,2006). Estão para os japoneses como as novelas estão para os brasileiros (SOARES,2006).

Desde a época da imigração japonesa aqui no Brasil, o mangá já era utilizado como material didático e como meio de comunicação para transmitir novas informações, como o crescente número de palavras estrangeiras na LJ (LUYTEN,1991). Esse aspecto didático das HQs já é observado há algum tempo, e autores como CALAZANS (2004) e LUYTEN (1984) propõem várias atividades em SA. Entretanto, pelo que constatamos da descrição das propostas, elas estariam mais ligadas ao aprendizado sistêmico da língua, ao

passo que somos partidários de um trabalho que enfatize o aspecto intercultural do aprendizado e o próprio processo leitor.

Através do instrumento entrevista, pudemos chegar a algumas conclusões sobre nosso problema: como o mangá se insere e qual a sua relevância no/para o ensino de J/LE. A maioria das docentes informantes não tem o hábito da leitura de mangás, mas reconhecem com unanimidade que eles podem transmitir alguns aspectos da cultura japonesa.

O maior receio quanto ao uso deste material em SA é com relação à forma coloquial da fala utilizada no mangá. As docentes temem que os graduandos a utilizem em todas as situações, mesmo as que exijam formalidade.

Entre as docentes com pouco tempo de magistério na graduação¹¹⁸, observamos dois posicionamentos diversos referentes à leitura de mangá. Há uma que é leitora assídua de mangás de vários tipos, compara o mangá para os japoneses como a novela para os brasileiros (P1) como aponta Soares (2006). Em contrapartida, há outra nunca leu mangás e admite que possa ter sofrido influência da época de faculdade quando o mangá ainda não era bem visto (P7).

O maior uso do mangá em SA de graduação em japonês no Estado do RJ se encontra no âmbito das aulas de Literatura Japonesa, pois, enquanto nas aulas de língua seu emprego ocorre, em média, uma vez por semestre, nas aulas de literatura varia entre duas a três vezes por semestre (P2) e toda semana (P3).

As duas docentes responsáveis pelo ensino de literatura nas IESs trabalham com obras clássicas que foram adaptadas para mangás e acreditamos que seu uso deva ser visto de uma forma crítica. Ao adaptarmos, alteramos as características originais do texto transformando-o e, de certa forma, o conteúdo da obra.

Com exceção da P7, que vê um vínculo entre a pouca utilização do mangá em SA de graduação e o fato de este gênero não ser avaliado em provas de nivelamento de J/LE, todas as outras docentes acreditam que a pouca utilização do mangá tenha outras razões, como, por exemplo, por este tipo de leitura não ser muito considerado academicamente (P5). Entretanto, P6 admitiu que se o mangá fosse incluído na prova de proficiência, ela

¹¹⁸ Lembramos que as P1 e P7 haviam lecionado somente um semestre na época em que a entrevista foi realizada.

passaria a utilizá-lo em SA, confirmando nossa hipótese de vínculo entre a prova e a prática em SA.

Todas as docentes acham fundamental a interculturalidade, mas vêm de forma diferente o ensino dos pontos semelhantes e diferentes de cada cultura. A grande maioria é favorável a que se apontem as semelhanças e diferenças, enquanto uma docente diz não ser necessário, uma vez que o aluno aprende através da observação da atitude do professor (P2). Outra acredita ser necessário ensinar apenas os pontos divergentes (P4).

Através do instrumento Oficina de Leitura verificamos que somente o conhecimento lingüístico não é suficiente para uma leitura proficiente. Comprovamos isso uma vez que na questão dez todos os graduandos conseguiram decodificar o que estava escrito, mas não conseguiram perceber o elemento cultural, pela falta do conhecimento enciclopédico que envolvia a questão dos hospitais públicos e clínicas particulares no Japão.

Pelo tempo de realização das atividades da oficina e pelas respostas obtidas no instrumento de coleta de dados, o questionário de exercício de leitura, percebemos que o fato de um graduando (IES-G2) ter passado um ano estagiando no país da língua-alvo, não representou uma diferença tão significativa quanto supúnhamos. O graduando sem a experiência do contato direto com a língua-alvo (IES-G1), apesar de não conseguir decodificar alguns *kanji* contidos no texto, conseguia entender seu sentido geral, intuindo-o a partir do que conseguia identificar através da decodificação dos ideogramas em associação com o desenho. Apresentou, pois, proficiência na leitura do gênero.

Com o protocolo escrito, pudemos constatar, do ponto de vista dos próprios graduandos, a validade da utilização do mangá em SA. Apenas o informante IES-G1 já havia tido a experiência do mangá sendo trabalhado em SA, mas ambos os participantes da oficina definitiva consideraram uma boa alternativa e pretendem utilizá-lo futuramente em suas SAs.

Como as HQs são um material que apresenta muita dinamicidade e geralmente, pela questão visual, atrai muito o aluno, acreditamos que elas possam contribuir bastante para o ensino-aprendizagem de língua tanto materna quanto estrangeira. Pelo seu valor cultural e aspecto coloquial, próximo à modalidade oral da língua consideramos os trabalhos com os mangás em SA de J/LE produtivos. Salientamos, apenas, que uma análise

prévia compatível com o nível de conhecimentos lingüístico, enciclopédico e genérico da turma deve sempre ser realizada.

Este estudo, por seu caráter qualitativo e reduzido número de informantes, caracterizou-se como uma proposta de discussão do emprego de um gênero específico como recurso didático em aulas de J/LE na graduação. Pretendíamos explorar uma realidade concreta e experimentar a aplicação prática dos mangás em situação controlada de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos levam-nos a indicar os aspectos favoráveis dessa utilização, bem como reconhecer que ainda não constitui uma prática habitual. No entanto, estamos conscientes de que o resultado é pontual e não pode ser generalizado a partir desta pesquisa. Estudos posteriores poderiam expandir o campo observado, incluindo, por exemplo, propostas etnográficas, discussão de materiais diversos e outros gêneros.

Apesar do seu caráter restrito, esta pesquisa vem demonstrando relevância e repercussão no ensino de J/LE quer pela participação em eventos acadêmicos, quer em intercâmbio com professores e pesquisadores da área.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes,, 2002.

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando Leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In.:TADDEI, Eliane (org). *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro:SME, 1997.

ANDRAUS, Gazy. O fanzine de HQ, importante veículo de comunicação alternativa imagético-informacional: sua gênese e seus gêneros (e a influência do mangá). In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura pop japonesa*.– São Paulo: Hedra, 2005.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In.: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARREIROS, Débora; MORGADO, Vânia. Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil – um estudo sobre multieducação. In.: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (Orgs.). *Redes culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O sentido da escola).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.

----- . *Midiologia das histórias em quadrinhos como recurso didático*. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/2000/gt24/gt24b4.pdf> (Visitado em 16/11/05 às 23h 30 min).

CAMPOS, Maria de Fátima; LOMBAGLIA, Ruth. HQ: uma manifestação de arte. In.: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *História em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

CICUREL, Francine. *Lectures Interactives em langues étrangères*. Paris: Hachette, 1991.

DAHER, Maria del Carmen F. González. *Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica*. Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <http://www2.lael.pucsp.br/especialist/19edaher.ps.pdf> (Visitado em 03/05/06 às 15h 16min)

DE MENTE, Boye. *Everything Japanese: The Complete A to Z Life in Japan – its Business, Politics, Culture and Customs*. London: Harrap Books, 1989. (p. 92)

DIAS, Guilherme Schneider Moreira. *Mangá: artifícios de linguagem para atrair o público leitor*. Monografia de final de curso. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. [Não publicada]

DOI, Takeo. Giving and receiving. In: FINKELSTEIN, Barbara; IMAMURA, Anne; et alli. *Transcending stereotypes: discovering Japanese culture and education*. USA, Intercultural press, Inc., 1991.

----- . Formal Appearance and inner feeling: tatemaie and honne. In: FINKELSTEIN, Barbara; IMAMURA, Anne; et alli. *Transcending stereotypes: discovering Japanese culture and education*. USA, Intercultural press Inc., 1991.

E. GUIMARÃES. *História em quadrinhos como instrumento educacional*. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np16/NP16GUIMARAES.pdf> (Visitado em 04/05/06 a 1h 19 min)

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 2004.

FERREIRA, Cristiane Nogueira. Reflexões sobre leitura em língua estrangeira na escola pública. In.: *I Congresso Brasileiro Hispanistas*. São Paulo, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. In.: FLEURI, Reinaldo Matias (Org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

F. SATO, Noriyuki. O mangá e o papel da Abrademi. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. In.: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas,SP: Mercado de letras, 1995.

FUKASAWA, Lídia Masumi. Alguns aspectos da língua japonesa moderna – a língua enquanto elemento revelador da sua realidade. In: *Estudos Japoneses III*. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP, 1983.

GIMENEZ, Telma. *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira*. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes_com_manteiga.htm (Visitado em 26/08/05 às 10h).

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In.: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. – (Linguagem-ensino)

GUIMARÃES, Mônica de Castro. *Transposição didática e a noção de autenticidade: a questão da leitura de hipertextos como material didático de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. [Não publicada].

GUSMAN, Sidney. Mangás: hoje, o único formador de leitores do mercado brasileiro de quadrinhos. In: . LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcilia Marindir P. (Orgs.). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 3ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HINATA, Noemia. Territorialidade e hierarquia. In: *Além das palavras: um aspecto do choque cultural entre brasileiros e japoneses*. 3 ed. Japão, Associação Internacional de Intercâmbio Cultural, 1998.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

K. SATO. Professor vê risco no futuro do idioma japonês. *Jornal Nippo-Brasil*. São Pulo, 7 a 13 de setembro de 2005.

KIKUCHI, Wataru. Papéis sociais e a dinâmica da relação interpessoal na sociedade japonesa. In: *Estudos japoneses (nº 25)*. São Paulo: USP, 2005. pp 81-95.

KINSELLA, Sharon. *Adult manga: culture and power in contemporary Japanese society*. Honolulu: University of Hawai Press, 2000.

KITAHARA, Satomi Takano. *Dekasseguis – os novos gaijins: uma análise da identidade e da estratégia de ascensão sócio-econômica dos nipo-brasileiros*. Brasília: UnB, 1999. (Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Sociologia – Área de Concentração: Estado e Sociedade)

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

----- *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

----- *Oficina de leitura: teoria e Prática*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOYAMA, Keiichi. *Shougakusei no kotowaza jiten*. 27 ed. Japão, Gakushu Kenkyuusha, 1991.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. EUA: Oxford University Press, 1998.

LACHTERMACHER, Stela; MIGUEL, Edison. HQ no Brasil: sua história e luta pelo mercado. In.: LUYTEN, Sônia M. Bibe-Luyten (Org.). *História em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

----- *O poder dos quadrinhos japoneses*. São Paulo: Estação Liberdade: Fundação Japão, 1991.

----- *Mangá e a cultura pop*. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

----- *O trash sai do lixo – a cultura pop em forma de mangá e animê vai para as bancas e telas da TV e do cinema*. In.: *III Congresso Internacional de Estudos japoneses no Brasil / XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2005-b.

----- . *Mangá produzido no Brasil: pioneirismo, experimentação e produção*. Disp. em http://www.intercom.org.br/papers/congresso2003/pdf/2003_NP16_luyten.pdf (Visitado em 16/11/05-C às 22h 58 min)

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (Org.). Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In.: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2004. – Série Fundamentos.

MARINHO, Elyssa Soares. *Histórias em quadrinhos: a oralidade em sua construção*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html> (Visitado em 29/09/06 às 21h 49 min)

MATTOSO CAMARA JR, Joaquim. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Trad.: Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINE, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2 reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Letramento, Educação e Sociedade).

NAKANE, Chie. *Tate shakai no ningen kankei*. Japão. Kodansha Gendai Shinsho, 1967.

NAGADO, Alexandre. O mangá no contexto da cultura pop japonesa e universal. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

NOVAIS, André Araújo; DIAS, Guilherme Schneider Moreira. *Análise discursiva do mangá*. CD-rom da apresentação no 3º Seminário da Associação dos Professores de Língua Japonesa do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

NUNES, José Horta. O leitor: uma abordagem discursiva. In.: --- *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção Viagens da Voz).

OKA, Arnaldo Massato. Mangás traduzidos no Brasil. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Leitura prazer: interação participativa com a literatura infantil na escola*. Maria Alexandre de Oliveira. – São Paulo: Paulinas, 1996- (Coleção Comunicar).

ORLANDI, Eni. Leitura; de quem, para quem?. In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, 2 ed. Campinas: Pontes, 1987, p. 205-15.

OSHIMA, Hitoshi. *O pensamento japonês*. Trad.: Lenis G. de Almeida. São Paulo: Escuta, 1991.

RAMONE, Marcus. *Novo Projeto de Lei incentiva publicação de quadrinhos brasileiros*. Disponível em http://www.universohq.com/quadrinhos/2006/n21022006_05.cfm (Visitado em 23/03/06 às 11h 23min).

REVUZ, Christine. A língua estrangeira ente o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Trad.: Silvana Serrani-Infante). In: SIGNORINE, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2 reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Letramento, Educação e Sociedade).

SANTOS, Marizeth Faria dos. Cada leitor, uma história. In.: *Cadernos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, ano VI, n. 6. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2003.

SATO, Cristiane A. A cultura popular japonesa: animê. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

-----. O que é mangá? Disponível em <http://www.culturajaponesa.com.br> (Visitado em 30/06/07 às 16h 11min).

SCHODT, Frederik L. *Dreamland Japan: writings on modern manga*. Califórnia: Stone Bridge Press, 1996.

SIGNORINI, Inês. (Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2 reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Letramento, Educação e Sociedade).

SIGNORINI, Márcia Maria. HQ e indústria gráfica. In.: LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.). *História em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In.: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Marcelo Santarém da. *Mangá: uma trajetória*. (Monografia de final de curso). Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. [Não publicada]

SOARES, Ismar de Oliveira. HQ e as crianças. In.: LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.). *História em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

SOARES, Nicolau. *Os heróis japoneses superam a indústria de quadrinhos americana no Brasil e não aceitam limites.*

Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/Revista/6/manga.htm> (Visitado em 05/04/06 às 20h 55min).

SOUZA, Antonio Escandiel de. *O papel da pesquisa-ação no ensino intercultural de língua estrangeira.* Disponível em:

http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_04/antonio.htm (Visitado em 26/08/05 às 8h 30 min)

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In.: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SZATROWSKI, Polly. Sobre as estratégias discursivas de convite na língua japonesa. In: *Anais do X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

-----, Weak and strong opposition in Japanese invitation-refusals. In.: *Hidden and open conflict in Japanese conversational interaction.* SZATROWSKI, Polly (Editora). Japão: Kurosio, 2004.

TANAKA, Nícia Damião & VERGNANO JUNGER, Cristina. Interculturalidade: um conhecimento necessário para aprendizagem de LE. In.: *III Congresso Internacional de Estudos japoneses no Brasil / XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa.* Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

TOBIN, Joseph J. Front and Rear (Omote and Ura). In: FINKELSTEIN, Barbara; IMAMURA, Anne; et alli. *Transcending stereotypes: discovering Japanese culture and education..* USA, Intercultural press, Inc., 1991.

TOTIS, Verônica Parkrauskas. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral)

VERGNANO JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. O discurso falado em uma aula de espanhol como língua estrangeira. In.: *Anuário Brasileiro de Estudos Hispânicos*, nº 9. Rio de Janeiro: 1999.

----- . *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. (Tese de Doutorado do Programa de Letras Neolatinas – Área de Concentração: Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas).

VERGNANO JUNGER, Cristina de S.; VERGNANO, Solange de Souza. Leitura da palavra, leitura da imagem, leitura de mundo: a formação do formador de leitores. In: *Cadernos do CNLF*, v.IX, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. p. 111 – 123.

VEREZA, Solange Coelho. A análise de discurso no ensino de leitura. In: *Perspectivas: o ensino de língua estrangeira*. - ADDEI, E. (Org.). Rio de Janeiro: SME, 1997.

VERGUEIRO, Valdomiro. A pesquisa em quadrinhos no Brasil: a contribuição da universidade. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

WATANABE, Suwako. Conflict Management Strategies in Japanese Group Discussions. In.: *Hidden and open conflict in Japanese conversational interaction*. SZATROWSKI, Polly (Editora). Japão: Kurosio, 2004.

Dicionário Universal Japonês-Português. Japão: Shogakukan, 1998.

Diretório Geral de Histórias em Quadrinhos do Núcleo de Pesquisa em HQ da USP. Disponível em http://www.eca.usp.br/gibiusp/pesquisas_diretorio.asp (Visitado em 27/11/06 às 16h 24 min).

Museu do mangá.

Disponível em http://www.dnp.co.jp/museum/nmp/nmp_i/articles/manga/manga1.html
(Visitado em 15/01/06 às 19h 20 min).

Revista *Biggu Komikku Orijinaru*. Japão: Editora Shougakukan, 2006.

Grupo de desenhistas lança primeira história em quadrinhos on-line no estilo mangá. São Paulo: Jornal Nikkei., 07 a 13 de outubro de 2006.


Tezuka Osamu (1928-1989) – Artista prodigioso, o chamado mestre do mangá revolucionou a arte japonesa e entrou para a história do país. São Paulo: Jornal Nippo-Brasil, encarte Zashi, edição de 15 a 21 de novembro de 2006

Wikipédia: enciclopédia virtual.

Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Mang%C3%AAs#O_p.C3.B3s-guerra (Visitado em 20/09/06 às 14h 54 min).

Anexos

Anexo A: Termo de consentimento

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - INSTITUTO DE LETRAS PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (MESTRADO)</p>
---	---

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: LEITURA ALTERNATIVA NO ENSINO SUPERIOR DE J/LE

Pesquisador responsável: Nícia Damiano Tanaka

Orientadora: Profª Drª Cristina de Souza Vergnano Junger (UERJ)

Co-orientadora: : Profª Drª Elza Taeko Doi (Unicamp)

Pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Letras, área de concentração Lingüística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prezado(a) Aluno(a) ,

Você está convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa acima identificada. Leia, por favor, atentamente as informações a seguir antes de dar o seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivos: (1) levantar a possibilidade do uso de recursos alternativos para a leitura na aula de japonês como língua estrangeira (J/LE); e (2) ampliar o universo lingüístico e intercultural no ensino de Japonês/LE.

1. Caso você participe da nossa pesquisa, não haverá nenhum tipo de risco envolvido, seja físico, intelectual ou psicológico.
2. Você pode e deve fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes de concordar em participar da nossa pesquisa ou em qualquer momento de seu processo.
3. A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Mesmo que você decida participar, tem plena liberdade para se retirar do processo a qualquer momento.
4. O e-mail do pesquisador responsável para maiores detalhes é nicia33@gmail.com . O e-mail de sua orientadora no mestrado é: crisvj@uerj.br ou crisvj@terra.com.br .
5. Sua identificação será mantida como informação confidencial e sigilosa. Os resultados serão apresentados e publicados sem revelar a sua identidade, ou de outro participante.
6. Os registros, gravação de voz e/ou filmagem, entretanto, estarão disponíveis para uso exclusivo da pesquisa.

Eu....., abaixo assinado (a), concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Declaro que li e entendi todas as informações referentes a este estudo e que todas as minhas perguntas foram adequadamente respondidas pela equipe da pesquisa.

(nome do participante)

(assinatura)

(data)

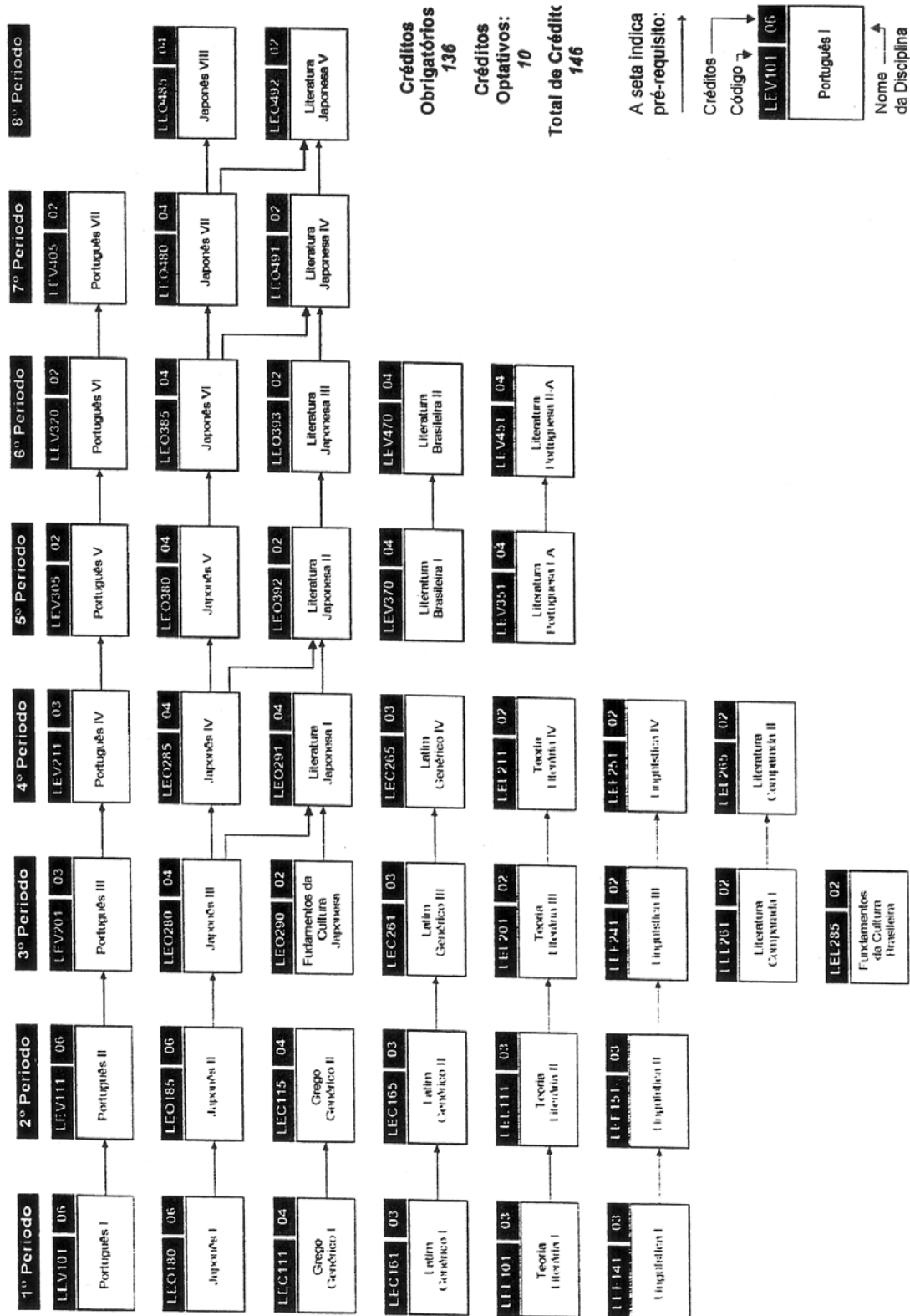
(nome do pesquisador)

(assinatura)

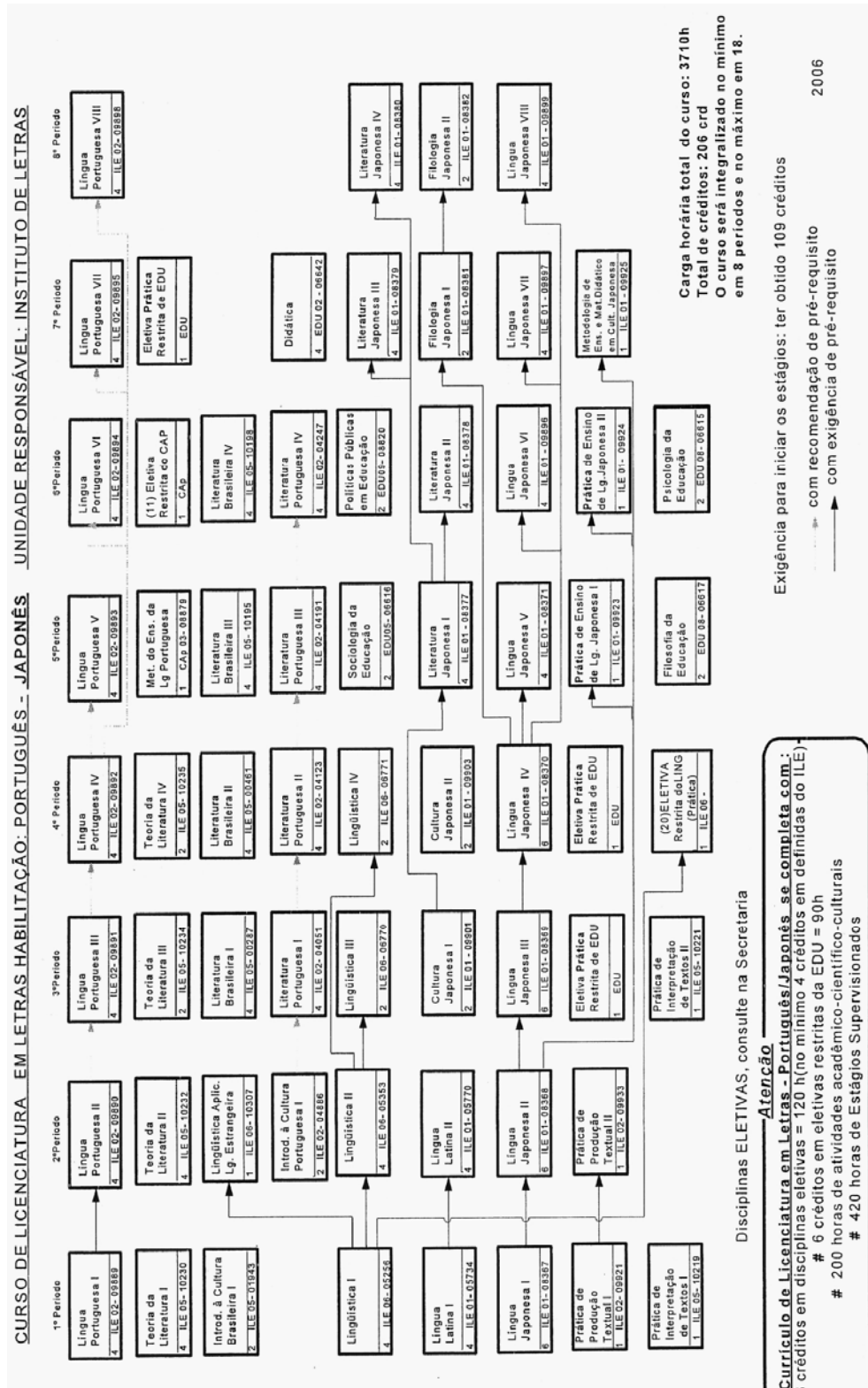
(data)

Anexo B: Fluxograma da IES-1

Português-Japonês



Anexo C: Fluxograma da IES-2



Anexo D: Questionário definitivo das entrevistas

PERGUNTA / ROTEIRO
<p>(BLOCO 1) - (Conceituação de língua e ensino de língua estrangeira)</p> <p>a) Quando alguém se refere à língua estrangeira, que lhe vem à cabeça? Como a caracterizaria?</p> <p>b) Como avalia que a prática de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser mais eficaz?</p> <p>c) O J/LE tem alguma peculiaridade em relação ao ensino de outras LE?</p>
<p>(BLOCO 2) – (Espaço da leitura no ensino J/LE)</p> <p>a)- A partir do desempenho de que atividades e práticas um aluno pode ser considerado leitor de textos em japonês?</p> <p>b) O que é necessário, então, em sua opinião, para o aluno brasileiro ser capaz de ler em japonês?</p> <p>c) Que tipos de atividades costuma desenvolver relacionadas direta ou indiretamente à leitura de J/LE em suas aulas?</p> <p>d) Quando realiza essas atividades, o que espera como resposta correta dos seus alunos?</p> <p>e) Com que frequência essas atividades de leitura são realizadas?</p> <p>f) Que tipo de textos e de que fontes são usados para o desenvolvimento desses trabalhos de leitura?</p> <p>g) Como avalia o crescimento de seus alunos em termos de sua habilidade leitora?</p>
<p>(BLOCO 3) – (Relação entre língua e cultura)</p> <p>a)- A senhora vê o ensino da cultura japonesa como uma atividade que deva ser realizada juntamente com o ensino da língua ou deve haver aulas distintas para ambas?</p> <p>b) A questão do conhecimento das semelhanças e diferenças entre as culturas japonesa e brasileira é relevante nas aulas de J/LE? Por quê?</p> <p>c) Até que ponto o conhecimento da interculturalidade auxilia o graduando em seu aprendizado de J/LE?</p> <p>d) Crê que, de alguma forma, esses conhecimentos culturais contribuam para o desenvolvimento mais ágil da leitura em japonês? ----(Em caso afirmativo) De que maneira? ----(Em caso negativo) Por que não?</p>

(BLOCO 4) - (Utilização de material alternativo)

- a) A senhora gosta de ler mangás? (Em caso afirmativo) De que tipo?
- b) A senhora acha que os mangás conseguem transmitir um pouco do pensamento e o comportamento dos japoneses?
- c) Acha válida uma proposta de ensino da leitura na graduação de J/LE através de mangás?
- d) Quais seriam, em sua opinião, os aspectos positivos e os negativos de tal emprego?
- e) Este tipo de leitura é avaliado em provas de proficiência de língua japonesa?
- (Em caso afirmativo) A senhora acha que o fato de não serem cobradas questões com mangás em provas de proficiência em língua japonesa pode ter contribuído para a sua não utilização em sala de aula?
- f) A senhora já utilizou alguma vez o mangá em suas aulas?
- (Em caso negativo) Tem algum motivo em especial para essa não utilização?
- A senhora usaria o mangá em suas aulas?
- (Em caso afirmativo) Qual foi o seu objetivo ao utilizar este material?
- Com qual frequência a senhora utiliza este material?
- Como avalia os efeitos de seu uso em sala de aula?
- Quais as reações dos alunos ante esse texto?
- Pretende continuar usando o mangá em suas aulas?)
- (Não) Por quê?
- (Sim) De que forma seria este uso?

約2年ぶりの巻中カラーに発奮した倍南の勘が冴えまくる!?

プロ 素人のひとごと

南倍南勝負録

NO.445

と素人に振り込む単行本 9 集発売記念、巻中カラー、色向順!!

さてと... 今日の日メシ 何にするかな。

ちよつと遠いが 前から目エ つけてた例の店 行ってみるか。

さて、 電車で行くか タクシーで行くか...

ふむ... ワンメーターだけど タクシーにしよう。

うっ... 電車来てる じゃねエか!

ちっ、 タイミング 悪かったか。

中島 徹

Anexo E: Página 2 do mangá

ビッグコミック

はじめに

正体、経歴、年齢など一切不明のプロ雀士・南信南。古今東西ありとあらゆる文化に通じ、絶対に人に引けを取らない知識を持つ凄腕雀士……と、自分では思っているらしい。フツリ気の向くままに放浪するこの男、どんな場所でも超一流のプロが見せてくれる「こだわり」とは……?

さて……と、
確か店まで
この道で行くと
女子高の通学路
なんだよな。

もろに下校の
ピークに当たると
歩きづれん
だよな。

さて……と、
オレはもしや
おんもしや
の……

さて、
どちらから行くか……

さて……と、
確か幼稚園が
あったな……

が、あつちの道は
確か幼稚園が
あったな……

今時は
ぶつそうだからか、
送り迎えの親から
変な目で見られがち
なんだよな。

変質者に見られる
くらいなら、変な目で
見られても女子高生に
囲まれる方が……

——つて、あれ?
生徒が全然いねエ。

開校記念日かなんか
だったのかな。

ふ……
またまた
ラッキー。

しまった、
A定食とB定食……
どっちがおすすめたったか
忘れちまった。

店に
聞くのも
ちよつとな……

A定食
B定食

さて、
どっちか……

おいおい、
今日はえらい
ツキまくってるぞ!

Aて正解!!

**セクハラ
五月原課長のつぶやき 最新第4集が発売!!**

Anexo E: Página 3 do mangá

毎月2回
5日・20日発売!!

NEW
Magazines
コミック
スマッシュ
新人のひとりごと
倍南の
健康診断の巻
最新9集
中島徹

あつ、向かいに
中古売ってる
店が……

あー、
食った食った。

C D DVD 販売
今井堂

お、そういえば
あのDVD、
出たはず
だよな。

あつた！ あつたよ！
先月出たばつかなのに!!

新作コーナー
安く買えて
ラッキー!!

ふ……これほど
ついてるとはな。
いや、オレの玄人の
勘の冴えつてやつか……

こりや、
今夜の勝負、
いけるな。

う……
急に腹が……

あつちに大病院。
混んでそうだな……

やべエ、この辺に
薬局はねえし……

こつちは
町医者……
うーん、
情報なして
入るのは
怖いな……

あー、もう
迷つてらんねエ！
近くの町医者でいい!!

お薬
処方して
おきますから。

はー、
美人女医で
超ラッキー♡

大したこと
ないですよ。

怒濤の振り込み! 7月末日にはビッグコミックでの好評連載

Anexo E: Página 4 do mangá



Anexo F: Resumo do mangá

Monólogo de um profissional

Um jogador profissional de *Mahjong* vagueava pelas ruas quando resolveu almoçar e se lembrou de um restaurante um pouco afastado. Ficou sem saber se ia de trem ou de táxi. Acabou optando pelo táxi, apesar de ser perto. Já dentro do táxi, viu o trem se aproximar. Pensou que estivesse com azar, mas em seguida percebeu que o trem estava parado e então concluiu que teve sorte. Ao saltar do táxi, não sabia que caminho seguir. Pensou em ir por um caminho onde tinha um jardim de infância. Porém, lembrou-se de que poderia ser visto como um tipo estranho pelos pais das crianças e, depois de concluir que se fosse para ser visto como uma pessoa perversa, seria melhor estar rodeado por meninas, optou por um outro caminho. Entretanto, não havia nenhuma estudante perto da escola. Pensou, então, que deveria ser algum dia comemorativo da escola e mais uma vez achou que tivera sorte. Ao chegar ao restaurante ficou na dúvida entre dois pratos e, sem querer perguntar à pessoa do restaurante, decidiu pelo prato A. Ao perceber que era o prato gostoso, pensou que hoje estava com muita sorte. Saiu do restaurante e acabou entrando numa loja de DVDs usados. Lá encontrou um DVD que havia sido lançado um mês antes. Pensou que, por ter conseguido comprar barato, teve sorte. Relacionou isso a sua intuição como jogador e pensou que de noite conseguiria ganhar muito. De repente, começou a passar mal da barriga. Como não havia farmácia nenhuma por perto, resolveu procurar uma instituição. Avistou de longe um hospital público que parecia estar lotado. Perto havia uma clínica particular da qual não havia informações e por isso tinha receio. Por causa do aumento de sua dor na barriga, acabou indo à clínica. Foi atendido por uma linda médica e por causa disso achou que teve sorte. Quando chegou à loja onde ocorrem as jogatinas, ela ainda estava sendo arrumada, pois o funcionário havia se atrasado por conta de um relógio parado em sua casa. Já com os outros companheiros de jogo, ele pede o seu *ramen*. O jogo foi passando e ele foi perdendo. Porém, não quis desistir. Uma hora depois ele ainda estava querendo jogar, mesmo tendo perdido muito.

Anexo G: Tradução do mangá

(Q1) (Quadro 1) 玄人のひとりごと

Puro no hitorigoto

Solilóquio de um profissional

(Q2.1) さてと・・・今日の昼メシ何にするかな。

Sateto...Kyou no hirumeshi nan ni suru kana.

Bem, o que vou comer no almoço, hoje?

(Q2.2) ちょっと遠いが前から目エつけてた例の店行ってみるか。

Chotto tooi ga mae kara mee tsuketeta rei no mise itte miruka.

É um pouco longe, mas acho que vou até aquele restaurante que estou de olho, faz tempo.

(Q3) さて、電車で行くかタクシーで行くか・・・

Sate, densha de iku ka takushii de ikuka...

E agora? Vou de trem ou de táxi? ...

(Q4) ふむ・・・ワンメーターだけどタクシーにしよ。

Humu...Wanmeetaa dakedo takushii ni shiyo.

Hum... É perto, mas vou de táxi.

(Q5.1) うっ・・・電車来てるじゃねエか！

Uu...densha kiteru janee ka!

Ah! ... o trem chegou!

(Q5.2) ちっ、タイミング悪かったか。

Chi, taimingu warukattaka.

Ixi!. Não deu tempo. Que azar!

(Q6.1) いつになったら回復するんですかね、あの事故。

Itsu ni nattara kaihuku surun desuka ne, ano jiko.

Aquele acidente...quando será que vai normalizar?

(Q6.2) ほう、電車止まっているのかい。

Hoo, densha tomatte iruno kai.

Ué, o trem tá parado?

(Q6.3) こりやついてたかも。

Korya tsuiteta kamo.

Acho que tô com sorte.

(Q7.1) さて・・・と、確か店までこの道で行くと女子高の通学路なんだよな。

Sate...to, tashika mise made konomichi de iku to josikou no tsuugakuro nanda yona.

Bem, se não me engano, este caminho dá na rua do colégio feminino.

(Q7.2) もろに下校のピークに当たると歩きづれエんだよな。

Moro ni gekou no piiku ni ataru to arukizureen dayona.

Se bater com a saída do colégio, vai ser difícil para andar.

(Q8) が、あっちの道は確か幼稚園があったな・・・

Ga, acchi no michi wa tashika youchien ga attana ...

Mas, pelo outro caminho, acho que tinha um jardim de infância...

(Q9.1) 今時はぶっそうだからか、送り迎えの親から変な目で見られがちなんだよな。

Imadoki wa bussou dakara ka, okuri mukae no oya kara henna me de miraregachi nandayona.

Não sei se é porque hoje em dia está perigoso, mas a gente acaba sendo mal visto pelos pais dos alunos.

(Q9.2) さて、どっちから行くか・・・

Sate, docchi-kara iku-ka...

Bem, prá que lado vou?

(Q10.1) 変質者に見られるくらいなら、変な目で見られても女子高生に囲まれる方が・・・

Henshitsuisha ni mirareru kurai nara, henna me de miraretemo joshikousei ni kakomareru houga...

Se vão me ver como um pervertido, melhor é estar cercado por meninas, mesmo que elas me olhem de forma estranha.

(Q10.2) って、あれ？生徒が全然いねエ。

..tte, are? Seito-ga zenzen inee.

Ué! Não tem nenhuma aluna!

(Q11.1) 開校記念日かなんかだったのかな。

Kaikou kinenbi ka nanka datta no kana.

Será que hoje foi aniversário da escola ou alguma coisa assim?

(Q11.2) ふー、またまたラッキー。

Huu, mata mata rakkii.

Hum, sorte de novo!

(Q12.1) しまった、A定食とB定食・・・どっちがおすすめだったか忘れちゃった。

Shimatta, A teishokuto B teishoku...docchi ga osusume dattaka wasurechimatta.

Droga! Prato A ou prato B? Esqueci qual era o recomendado!

(Q12.2) 店に聞くのもちよっとな・・・

Mise ni kikuno mo chotto na...

Perguntar a alguém do restaurante também é meio chato...

(Q12.3) さて、どっちか。。。

Sate, docchi ka ...

E... qual dos dois? ...

(Q13.1) Aで正解！

A de seikai !

Estava certo com o A!

(Q13 – fora do balão) (こりやうめー)

(Korya umee—)

(Que delícia!)

(Q13.2) おいおい、今日はえらいツキまくってるぞ！

Oioi, kyou wa erai tsukimakutteruzo!

Ei, ei!... Como eu tô com sorte hoje!

(Q14.1) あー、食った食った。

Aa-, kutta kutta.

Ah, como comi!

(Q14.2) お、そういえばあのDVD、出てたはずだよな。

O, souieba ano DVD, deteta hazu dayona.

Ah, por falar naquele DVD, acho que já lançaram, não?

(Q15) あ、向かいに中古売ってる店が・・・

A, mukai ni chuuko utteru mise ga...

Ah, tem uma loja de usados bem no outro lado ...

(Q16.1) あった！あったよ！先月出たばっかなのに！！

Atta! Atta yo! Sengetsu deta bakka nanoni!!
Achei! Achei! Puxa! Acabou de ser lançado no mês passado!

(Q16.2) 安く買えてラッキー！！

Yasuku kaete rakkii!!
Que sorte comprar barato assim!

(Q17.1) ふ・・・これほどついてるとはな。いや、オレの玄人の勘の冴ってやつか
・・・

Hu...korehodo tsuiteru towana. Iya, ore no puro no kan no saette yatsu ka...
Puxa, sorte demais! Ou é o meu sexto sentido de profissional? ...

(Q17.2) こりゃ、今夜の勝負、いけるな。

Korya, konya no shoubu, ikeru na.
Se for assim, vou ganhar o jogo de hoje à noite.

(Q18.1) う・・・急に腹が・・・

U...kyuu ni hara ga...
Uhm ... De repente, minha barriga...

(Q18.2) やベエ、この辺に薬局はねエし・・・

Yabee, konohen-ni yakkyoku wa neeshi ...
Puxa, não tem farmácia por aqui ...

(Q19.1) あっちに大病院。混んでいそうだな・・・

Acchi ni daibyoun. Konde isou dana ...
Ali tem um hospital grande. Parece que tá cheio ...

(Q19.2) こっちは町医者・・・うーん、情報なしで入るのは怖いな・・・

Kocchi wa machiisha. Uun, jouhou nashi de hairuno wa kowai na ...
Aqui tem uma clínica particular ...Hum, tenho medo de entrar sem informação ...

(Q20) あー、もう迷ってらんねエ！近くの町医者でいい！！

Aa, mou mayotte rannee! Chikaku no machiisha de ii!
Ah, já não tenho tempo para pensar! Que seja a clínica!!

(Q21.1) 大したことないですよ。

Taishitakoto nai desu yo.
Não é nada de grave, viu?

(Q21.2) お薬処方しておきますから。

Okusuri shohou shite okimasu kara.
Vou receitar um remédio para você.

(Q21.3) はー、美人女医で超ラッキー
Haa, bijin joi de chou rakkii.
Nossa, tive muita sorte com uma doutora linda!

(Q22) ふふふ、今夜は大勝ちの予感・・・
Huhuhu...konya-wa oogachi-no yokan.
Huhum, sinto que esta noite vou ganhar disparado...

(Q23.1) あー、ダンナ悪いね。家の時計が壊れてて、遅刻しちゃってさー、今開けるから。
Aa-, danna warui ne. Ie no tokei ga kowaretete, chikokushichatte saa, ima akeru kara.
Ah, me desculpe, senhor. Cheguei atrasado, porque o relógio de casa estava quebrado. Já vou abrir.

(Q23.2) あ？
A?
Ah?

(Q23.3) ーつたく、だらしねエな。
-ttaku, darashinee na.
Pô, que coisa! Que desleixo!

(Q24.1) おーい、こっちのラーメンいつくるんだーっ！？
Ooi, kocchi no raamen itsu kurun da!?
Ei, quando vem meu Lámen?

(Q24.2) あー、忘れてた。
Aa-, wasureteta.
Ah é! Tinha esquecido!

(Q24.3/4/5) リーチ。
Riichi.

(Q25.1) ゲツ・・・安牌がねエ！！
Ge...anpai ga nee!!
Meu Deus!...não tenho pedras boas!

(Q25.2) だが落ち着け。今日のオレは勘が冴えわたっている！！

Daga ochizuke. Kyou no ore wa kan ga saewatatte iru!!
Mas calma! Hoje eu estou no meu dia de sorte!!

(Q26.1) ローン、8000!
Roon, 8000!

(Q26.2) こっちも当たり、12000!!
Kocchi mo atari, 12000!!
Aqui também, 12000!!

(Q26.3) トリプルありね、16000!!
Toripuru ari ne, 16000!!
Vale triplo, viu? 16000!!

(Q26.4) ば・・・ばかな!!
Ba...bakana!!
Não! Não pode ser!!

(Q27) さて、ここで逃げるか、もう半荘いくか・・・
Sate, koko-de nigeru-ka, moo hanchan iku-ka...
Bem, saio agora ou vou mais uma rodada? ...

(Entre Q27 e Q28) 1 時間後
Ichijikan go
Uma hora depois

(Q28.1) あーあ、やめとけばよかったのに・・・
Aa-a, yametokeba yokatta noni...
Ai, ai!... Devia ter parado ...

(Q28.2) うっせー、もう半荘いくぞ、おら!!
Ussee-, mou hanchan ikuzo, ora!
Cala boca, vamos mais uma rodada, vamos!!

(Q28.3) あー、こりゃ今夜もボロ負けだね。
Aa-, korya konya mo boromake dane.
Esta noite também vai perder feio ...

(Q28 – fora do balão) 今日はついてんだよ オレは
kyou wa tsuitendayo ore wa.
Tô com sorte hoje.

(Q28- narrador) 流れ止めた人
Nagare tometa hito
Pessoa que parou o fluxo do jogo.

Anexo H: Tradução das margens do mangá

(Página 1)

約2年ぶりの巻中カラーに発奮した倍南の勘が冴まくる！？

Yaku ninenburi no kanchuu karaa ni happun shita Baian no kan ga saemakuru!?

Com emoção grande por páginas de cor depois de quase dois anos, a cabeça do Baian vai ficar ainda mais lúcida!?

ど素人に振り込む単行本9集発売記念二色同順

Doshirouto ni furikomu tankoubon kyuushuu hatsubai kinen nishoku doujun

Em homenagem ao lançamento do nono livro que oferecerá aos bem amadores, páginas de duas cores.

はじめに Hajimeni (para quem lê pela primeira vez)

正体、経歴、年齢など一切不明のプロ雀士・南倍南。古今東西ありとあらゆる“文化”に通じ、絶対に人に引けを取らない知識を持つ凄腕雀士・・・と、自分では思っているらしい。フラリ気の向くままに放浪するこの男、どんな時、どんな場所でも超一流のプロが、見せてくれる“こだわり”とは・・・！？

Shoutai, keireki, nenrei nado issai fumei no puro janshi, Minami Baian. Kokontouzai arito arayuru bunka ni tsuuji, zettai ni hito ni hike o toranai chishiki o motsu sugoude janshi.....to jibun dewa omotte irurashii. Furari kinomuku mama ni hourou suru kono otoko, donnatoki, donnabasho demo chou ichiryuu no puro ga, misetekureru “kodawari” towa...!?

Baian Minami é um jogador profissional de mahjong e ninguém sabe seu verdadeiro caráter, experiência ou idade. Ele tem conhecimento profundo com relação à cultura e é o maior sabedor e jogador de Mahjong ... pelo menos é o que ele próprio pensa.

Que particularidade será que este homem que vagueia por toda a parte fará questão de nos mostrar como o super profissional de primeira classe que é!?

(Página 2-3)

怒涛の振込み！7月末日にはビッグコミックでの好評連載『五月原課長のつばやき』最新第4集が発売！

Dotou no furikomi! Shichigatsu matsu niwa biggu komikku deno kouhyou rensai “Sekuhara kachou no tsubuyaki” saishin dai yonshuu ga hatsubai!

Um vagalhão de oferta! Lançamento no final de julho do quarto livro de “Sekuhara kachou no tsubuyaki” da série popular no Big Comic.

(Página 3)

玄人のひとりごと 倍南の健康診断の巻 最新9集 中島徹

倍南のこだわりが炸裂したりしなかつたりの最新刊！！好評発売中

Puro no hitorigoto Baian no kenkoushingan no maki Saishin 9 shuu Nakajima Tooru

Baian no kodawari ga sakuretsu shitari shinakattari no saishin kan!! Kouhyou hatsubai chuu
Lançamento do nono livro do *Monólogo de um profissional* por Tooru Nakajima,
Episódio: Baian, Check up no hospital
O novo livro de Baian que explode sua filosofia ou não. Agora nas livrarias!!

(Página 4)

いいことが続けば、そりゃ～その後にはねエ。あつ、読者の皆様にはいいことありますよ。左ページ見てネ

Iikoto ga tsuzukeba, soryaa sonoato niwa nee. A, dokusha no minasama niwa iikoto arimasu yo. Hidari peeji mite ne.

Depois de ter uma sequência de coisas boas, vem agora....você sabe. Ah, para vocês, leitores, tem coisas boas, viu? Vejam a página esquerda!

Anexo I: Capa da revista



Anexo J: Atividade de pré-leitura

OFICINA DE LEITURA

Citação 1:

*Os mangás, na verdade, são parte importante da cultura japonesa. "As pessoas crescem com eles dentro de casa e adquirem o hábito. É como as **novelas** aqui no Brasil, são parte de um contexto", compara Moreno.*

(Trecho do texto *Os heróis japoneses superaram a indústria de quadrinhos americana no Brasil e não aceitam limites* escrito por Nicolau Soares, retirado do site <http://www.revistaforum.com.br/Revista/6/manga.htm> em 05/04/06. Soares cita fala de Júlio Moreno que é publisher da JBC editora, que divide o mercado brasileiro de mangás com a Conrad)

Citação 2:

*A leitura de mangá oferece alívio a essa tensão e estresse no momento em que o leitor se encontra com seus heróis e heroínas. Eles oferecem uma **válvula de escape** silenciosa, afeita aos japoneses que preferem reprimir e interiorizar seus sentimentos. A identificação entre eles é intensa justamente porque os heróis e as heroínas partem da vivência direta do leitor, para, em seguida, fantasiar.*

(LUYTEN, Sonia M. Bibe. *O trash sai do lixo – a cultura pop em forma de mangá e animê vai para as bancas e telas da TV e do cinema*. In: Anais do III Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil / XVI Encontro Nacional Universitário de língua, Literatura e Cultura Japonesa –Brasília: Universidade de Brasília, 2005.)



Anexo K: Atividade de leitura - Questionário

Questionário

- 1) Após a leitura do mangá, diga por que há o termo *professional* no título?
- 2) Compare a visão de profissional que você tem com a visão de profissional que é passada no mangá.
- 3) Quem é e como é a personagem principal?
- 4) Como a Imagem contribui para a construção do personagem?
- 5) O que ele faz?
- 6) Como é a vida do personagem principal?
- 7) O que significaria a vestimenta do personagem?
- 8) O personagem principal no quadro 9 diz *今時はぶっそうだからか、送り迎えの親から、変な目で見られがちなんだよな*. A partir do seu conhecimento de mundo e da cultura japonesa, justifique este pensamento.
- 9) No quadro 16, o personagem principal vai a uma loja de usados procurar um DVD e ao encontrá-lo pensa *あった！あったよ！先月出たばっかなのに！！* Como o fato de achar o DVD procurado nessa loja pode servir para caracterizar um aspecto da cultura japonesa moderna?
- 10) No quadro 19 o personagem principal pensa *あっちに大病院。混んでそうだな . . . こっちは町医者 . . . う～ん、情報なしで入るのは怖いな . . . ?* A partir deste pensamento do personagem, apresente uma razão que justifique culturalmente sua opinião sobre hospitais particulares.
- 11) O criador do mangá caracteriza a situação vivida por seu personagem no quadro 21 basicamente através de recursos gráficos. Identifique estes recursos e caracterize o estado do personagem.
- 12) No quadro 26 há vários números. Observe esses números e a expressão do personagem (suor / sombra). Descreva a situação vivida por ele com base nas informações gráficas e numéricas.

Anexo L: Atividade de pós-leitura - *Mahjong*

Mahjong

Mahjong, mais que um jogo pessoal, é mais comumente para ser jogado por diversão – ou como um jogo de azar. Um conjunto de Mahjong consiste em 136 pequenas peças de cerâmica retangulares, cada qual identificada por um *Kanji* chinês em sua superfície, geralmente em cor atrativa.

No início do jogo, cada jogador (geralmente quatro) pega uma mão de 13 peças chamadas *pai* em japonês. As 84 peças restantes são colocadas de cabeça para baixo no centro da mesa. Os jogadores se revezam pegando um *pai* da pilha, descartando peças indesejadas enquanto tentam fazer várias combinações. O primeiro jogador que combinar as peças e baixá-las ganha a mão e recebe um certo número de pontos determinados pelas combinações que tenha feito.

Mahjong é relativamente novo no Japão tendo sido introduzido na década de 1920 por japoneses retornados de visitas à China e Estados Unidos (onde era jogado por cino-americanos). O jogo realmente se tornou popular após a 2ª Guerra Mundial e atualmente existem salas de *Mahjong* por todo o Japão.

Tradução livre de:

- DE MENTE, Boye. *Everything Japanese: The Complete A to Z Life in Japan – its Business, Politics, Culture and Customs*. London: Harrap Books, 1989. (p. 92)

Anexo M: Atividade de pós-leitura - *Pachinko*

Pachinko

Pachinko (パチンコ em japonês) é um entretenimento e jogo de azar praticado em máquinas que se assemelham a um cruzamento entre pinball e slot machine.

História: Esse jogo surgiu na era Taishō e era voltado para crianças. Foi proibido no ano de 1942. Voltou a ser permitido em 1946, sendo uma empresa em Nagoya que construiu a primeira máquina após a liberalização.

Jogo: O pachinko é praticado em uma máquina chamada *pachinko dai*. Esta máquina tem um painel com vários pregos e uma tampa de vidro e mecanismos elétricos. O jogador compra uma quantidade pequena de bolas de metal (*pachinko dama*) e as usa para jogar. Estas bolas são lançadas e rebatem nos pregos, quando as bolas entram em locais específicos a máquina dá mais bolas ao jogador. Com as bolas novas o jogador pode continuar a jogar ou trocá-las por prêmios. Ultimamente, a maioria das máquinas de pachinko têm mecanismo eletrônicos, sendo chamadas de *dejipachi*.

O pachinko é definido pela lei chamada *fuutekihou*, lei que regulamenta negócios relacionados a moral, como: centro de diversão que desperta apreensão quanto a excitar o desejo de jogar dos clientes. Esta lei proíbe que a loja de pachinko troque os prêmios por dinheiro, por isso o pachinko tecnicamente não é um jogo de azar. Os prêmios comuns são: cigarros, maquiagem, comidas, gravatas, CDs e DVDs.

Críticas: Existem casos de praticantes de pachinko que têm problemas familiares por causa dos empréstimos que fazem para jogar. Houve também sucessivos casos de pais que deixaram seus filhos dentro de automóveis para jogar e as crianças morreram desidratadas ou por insolação. Por isso, o pachinko é considerado por muitos um problema para a sociedade.



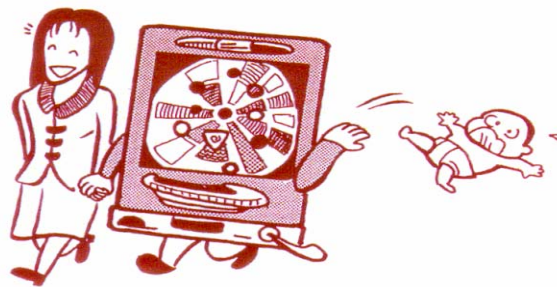
Pessoas jogando pachinko

(Artigo e foto tirados do site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pachinko> (Wikipédia, a enciclopédia livre) em 30-09-06 às 14h 32min)

パチンコが
Pachinko ga
親をさらって
oya o saratte
子を捨てる
ko o suteru

by 元木 優
Motoki Yū
1996

Pachinko
abducts the parent,
throws away the child



Refers to an incident where a child died from neglect because the parent(s) spent so much time playing pachinko.

66

Tradução do haiku: O Pachinko / seqüestra os pais / joga fora o filho

Tradução da explicação: Refere-se a um incidente onde uma criança morreu por negligência, porque os pais passaram muito tempo jogando *pachinko*.

(*Senryuu: haiku reflections of the times*. Japão: Mangajin, 1997 - pág. 66)

Anexo N: Protocolo da oficina piloto

Complementos

- Texto do Manhjong
- Texto e charge do pachinko

Questionamento: que comparações você poderia fazer entre as culturas japonesa e brasileira baseado (a) nesta história?

Protocolo

- 1) O que gerou dificuldades na leitura deste mangá?
- 2) O que facilitou a atividade de leitura deste mangá?
- 3) Que estratégias você utilizou para resolver suas dificuldades referentes ao *vocabulário*?
- 4) Que estratégias você utilizou para entender o *assunto do texto*?
- 5) Que estratégias você utilizou para obter as *idéias principais e secundárias do texto*?
- 6) Que estratégias você utilizou para obter os *aspectos culturais e/ou sociais contidos no texto*?
- 7) Que estratégias você utilizou para *aproveitar as figuras do texto*?
- 8) Que estratégias você utilizou para resolver suas dúvidas sobre a *estrutura ou uso da língua japonesa*?
- 9) Que estratégias você utilizou para resolver suas dúvidas nas *leituras dos Kanji desconhecidos*?
- 10) Que outras estratégias você utilizou para solucionar seus problemas de leitura?
- 11) Em que a orientação da dinamizadora da Oficina facilitou seu entendimento do texto lido?
- 12) Como você avalia a atividade de leitura de mangá para o seu aprendizado de japonês e da cultura japonesa?

Anexo O: Estratégias de leitura

Estratégias

- ❖ Adivinhação do vocabulário através do contexto;
- ❖ Formação de hipóteses sobre o texto ou a mensagem;
- ❖ Distinção entre informações relevantes e irrelevantes;
- ❖ Identificação de palavras-chave;
- ❖ Previsão do que segue a uma dada informação;
- ❖ Conclusão de idéias a partir de seu próprio conhecimento;
- ❖ Ter informações prévias sobre o texto;
- ❖ Leitura de frases e não de palavras isoladas;
- ❖ *Skimming* e *scanning* em busca de informações;
Skimming: leitura rápida para a obtenção do sentido global do texto
Scanning: leitura na qual o leitor busca uma informação bastante específica (por exemplo, uma data, um nome, um número. É o tipo utilizado quando se faz uma procura na lista telefônica)
- ❖ Identificação de características gramaticais;
- ❖ Inferência de idéias principais;
- ❖ Identificação de funções de coesão e coerência;
- ❖ Relação imagens e palavras;
- ❖ Relação texto e conhecimento de mundo.

Estratégias retiradas principalmente de:

TOTIS, Verônica Parkrauskas. *Língua inglesa: leitura* – São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral)

Anexo P: Protocolo da oficina definitiva

Complementos

- Texto do Manhjong
- Texto e charge do pachinko

Questionamento: que comparações você poderia fazer entre as culturas japonesa e brasileira baseado (a) nesta história?

Protocolo

- 1) Quais as dificuldades geradas na leitura deste mangá?
- 2) Como você resolveu esses problemas de leitura?
- 3) Quais as dificuldades na compreensão do texto?
- 4) Como você resolveu esses problemas de compreensão do texto?
- 5) Como identificou os aspectos culturais e/ou sociais do texto?
- 6) Como você avalia a atividade de leitura de mangá para o seu aprendizado de japonês e da cultura japonesa?
- 7) Em que a orientação da dinamizadora da Oficina facilitou seu entendimento do texto lido?
- 8) Você já teve a experiência de leitura de mangá?
- 9) Você já teve a experiência de leitura de mangá em sala de aula?
- 10) Antes desta Oficina, você já tinha consciência da riqueza lingüística e cultural deste material?
- 11) Antes desta Oficina, você já tinha pensado neste material com valor didático?
- 12) Tornando-se professor, você utilizaria este material alternativo (o mangá) em sua sala de aula?