

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

- Alice Joko • Rita de Cássia Soares
- Vera Augusto • Yuko Takano

lters Student Center
Académie des Lettres
Cion Estudiantil de Letras
to Acadêmico de Letras
文学 學術
センター



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Ana Flávia Magalhães Pinto
César Lignelli
Flávia Millena Biroli Tokarski
Liliane de Almeida Maia
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcante
Sely Maria de Souza Costa
Wilsa Maria Ramos



DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

Alice Tamie Joko

Rita de Cássia da Silva Soares

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto

Yuko Takano



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

Coordenadora de produção editorial

Revisão

Diagramação

Foto de capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Alice Tamie Joko, Rita de Cássia Soares,
Vera Lúcia Augusto e Yuko Takano

Laissa Reis

René Strehler

© 2021 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

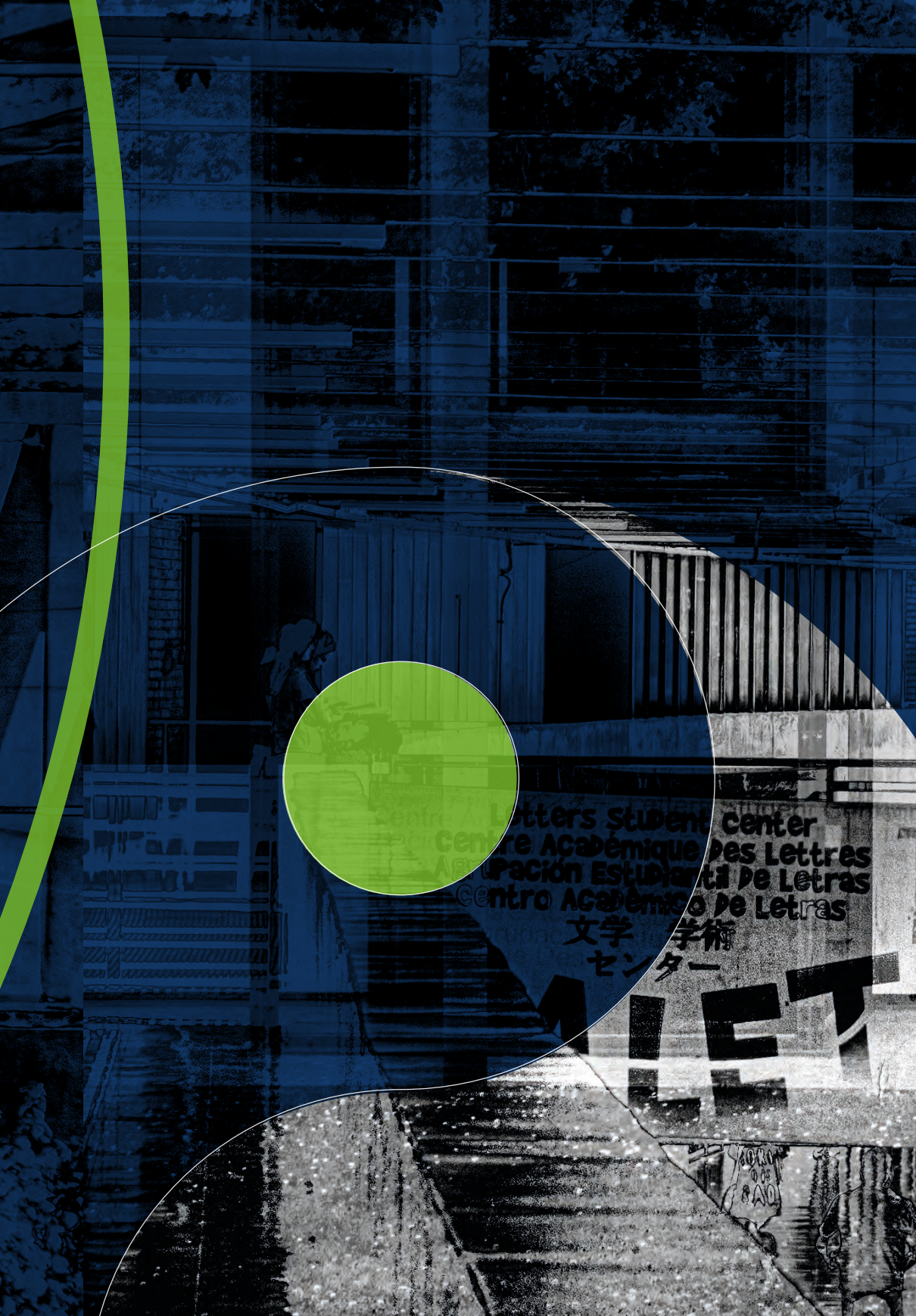
D536

Diálogo linguístico : Ocidente e Oriente / organizadoras, Alice
Tamie Joko ... [et al.]. – Brasília : Editora Universidade de
Brasília, 2021.
368 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

ISBN 978-65-5846-143-2

1. Sociogeolinguística. 2. Língua japonesa - Estudo e ensino.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Joko, Alice Tamie
(org.). II. Série.

CDU 81'28



Lettres Student Center
Centre Académique des Lettres
Asociación Estudiantil de Letras
Centro Académico de Letras
文学 学術
センター

LET

SUMÁRIO

Apresentação _____ 11

PARTE I - OCIDENTE

**Mapeamento geossociolinguístico da vogal média posterior
pretônica /o/ no Estado de Rondônia** _____ 25

Abdelhak Razky (UnB)
Diego Coimbra (UFPA)

**Contribuições da sociogeolinguística para o ensino de língua
portuguesa: propostas de intervenção para a educação básica** _53

Adriana Cristina Cristianini (UFU)



Crenças e atitudes: vencendo o preconceito e construindo empatia linguística_____73

Clézio Roberto GONÇALVES (UFOP/CNPq)
Josane Moreira de OLIVEIRA (UEFS/UFBA)

Amuleto, figa, patuá...: um estudo de sociogeolinguística_____95

Irenilde Pereira dos Santos (USP)

Tagarela, falador e papagaio: linguagem e interação nas variações do português_____115

Rita de Cássia da Silva Soares (USP e FAG)

Escolhas lexicais e ensino de línguas: anseios e possibilidades____139

Selma Sueli Santos Guimarães (UFU)

Um estudo geolinguístico no Estado de Goiás_____161

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto (UNICALDAS e IFMT)

PARTE II - ORIENTE

O uso de línguas pela primeira geração de imigrantes okinawanos na Casa Verde em São Paulo e as suas questões linguísticas_____179

Eduardo Nakama (UnB)
Yûki Mukai (UnB)

Uma nova abordagem de ensino do curso de japonês no Centro Interescolar de Línguas (CIL) de Sobradinho – CILSOB – percepções de um professor sobre o processo_____219

Geanne Alves de Abreu Morato (SEEDF)
Hélder Gomes Rodrigues (SEEDF)

(Im)polidez, saudações e formas de tratamento: dificuldades de aprendizagens de português LE_____261

Kazue Saito M. Barros (UFPE/CNPq)
Alice Tamie Joko (UnB)
Ricardo Rios Barreto Filho (UFPE)

TCC do Curso de Licenciatura em Japonês: um olhar no passado e reflexões_____283

Kyoko Sekino (UnB)

O nordeste asiático como área de convergência linguística: a língua japonesa em seu contexto regional_____315

Marcus Tanaka de Lira (LET/UnB)

Diálogos possíveis: áreas que se convergem para os estudos do falar nipo-brasiliense_____337

Yuko Takano (UnB)

Posfácio_____361

Os Autores_____363



PARTE II - ORIENTE





(IM)POLIDEZ, SAUDAÇÕES E FORMAS DE TRATAMENTO: DIFICULDADES DE APRENDIZES DE PORTUGUÊS LE

Kazue Saito M. Barros (UFPE/CNPq)

Alice Tamie Joko (UnB)

Ricardo Rios Barreto Filho (UFPE)

1. CONTEXTUALIZAÇÃO, TEMA E PRESSUPOSTOS BÁSICOS

O trabalho alinha-se ao interesse dos autores no estudo da (im) polidez na interação e, paralelamente, como os processos de (im)polidez e construção da faces em interações sociais podem ser trabalhados em sala de aula. O tema, por sua vez, insere-se num projeto mais abrangente sobre (Im)polidez e atenuação em contextos institucionais de Barros, que conta com o apoio institucional do CNPq, a quem agradecemos.

Desde o final dos anos setenta, há um consenso de que, no ensino sobretudo de língua estrangeira, é necessário que os alunos se tornem competentes não só “linguisticamente” mas também pragmaticamente. Há

várias definições sobre o escopo do conceito *pragmática*, mas Levinson (1983) nos explica que do ponto de vista mais básico, é o estudo da língua em uso: “assim como, tradicionalmente, a sintaxe é tida como o estudo das propriedades combinatórias das palavras e seus constituintes, e a semântica como o estudo do significado, a pragmática é, portanto, o estudo do uso da linguagem¹” (LEVINSON, 1983, p. 5).

Levinson reconhece a limitação de sua postulação básica e complementa que é relevante acrescentar a noção, também ampla e complexa, de *contexto*, visto como todos os aspectos envolvidos na construção de sentido numa interação: “A pragmática é o estudo das relações entre linguagem e contexto que são fundamentais para uma explicação da compreensão da linguagem.”² (LEVINSON, 1983, p. 21)

Tomando, então a pragmática como o estudo da ação comunicativa em seu contexto sociocultural, com foco na observação das escolhas dos falantes, nas regras ativadas e nos efeitos que esses usos provocam nos interlocutores (como nas comumente citadas palavras de CRYSTAL, 1997), parece correto pressupor que uma medida da competência pragmática seria a habilidade de usar **estratégias de (im)polidez** nas interações diárias. No presente estudo, o foco recai sobre japoneses estudantes de Português como LE (doravante PLE) e seus comportamentos nos **usos de saudações** e **formas de tratamento**, relatados por esses alunos como dois dos mais complexos fenômenos de serem dominados.

De fato, a preocupação dos estudantes tem fundamentos sólidos: estudos sociolinguísticos anteriores mostram que se um estrangeiro comete um erro gramatical (por exemplo, de concordância, do tipo *duas menina*) geralmente é corrigido pelo interlocutor nativo, que considera o deslize *normal*, um equívoco; mas se, por outro lado, esse mesmo falante omite

¹ “just as, traditionally, syntax is taken to be the study of combinatorial properties of words and their parts, and semantics to be the study of meaning, so pragmatics is the study of language usage”. (LEVINSON, 1983, p. 5)

² Pragmatics is the study of the relations between language and context that are basic to an account of language understanding

um marcador, por exemplo, para indicar uma interrupção ou discordância, o sujeito é visto como rude, descortês e quase nunca o comportamento é interpretado como um possível problema de aprendizagem, o que leva até mesmo a discriminações raciais.

O (quase) consenso de que, no ensino de PLE, deve-se adotar uma perspectiva pragmática de abordagem da língua leva a outra questão, menos pacífica e bem mais complexa: como proceder para explorar nos aprendizes as habilidades de relacionar enunciados linguísticos com situações apropriadas para seu uso? Primeiro, o *locus* do treinamento deve ser no ambiente seguro de sala de aula, como lembra Bardovi-Harlig; Mahan-Taylor:

A sala de aula oferece um espaço seguro em que os aprendizes podem experimentar novas formas e padrões. As consequências de diferenças pragmáticas, diferentemente de casos de erros gramaticais, são normalmente interpretadas num nível social ou pessoal, em vez de um resultado de processo de aprendizagem. Estar fora do alcance do uso da linguagem permitido por uma língua, ou cometer um erro pragmático pode ter várias consequências³ (BARDOVI-HARLIG; MAHAN-TAYLOR 2003, p. 38).

Segundo, é importante lembrar que adoção de uma perspectiva pragmática de ensino não se confunde com o objetivo de trabalhar enunciados da oralidade. Trabalhar a competência comunicativa da modalidade falada dos aprendizes passa pelo tratamento de fenômenos da oralidade da língua objeto de ensino. No conhecido trabalho *Can pragmatic competence be taught?*, Kasper (1997) compara diferentes estudos de na-

³ The classroom provides a safe place within learners can try out new forms and patterns. Consequences of pragmatic differences, unlike the case of grammatical errors, are often interpreted on a social or personal level rather than as a result of the language learning process. Being outside the range of language use allowed in a language, or making a pragmatic mistake, may have various consequences (BARDOVI-HARLIG; MAHAN-TAYLOR 2003, p. 38).

tureza pragmática em L2. Os objetivos de ensino desses trabalhos compreendem estudos sobre marcadores discursivos e estratégias (HOUSE; KASPER, 1981), rotinas pragmáticas (WILDNER-BASSETT, 1984, 1986; TATEYAMA *et al.*, 1997), cumprimentos (BILLMAYER, 1990), desculpas (OLSHTAIN & COHEN, 1990), implicatura (KUBOTA, 1995), formas de reclamações e recusa (MORROW, 1996). Esses são exemplos de tópicos a serem abordados no tratamento de oralidade no ensino da maioria das línguas, implicando em estudos descritivos e comparativos sobre os fenômenos aí envolvidos.

Sobre a abordagem para o ensino de aspectos pragmáticos, Félix-Brasdefer e Munford (2017) defendem o ensino explícito como forma de criar uma consciência pragmática nos aprendizes, fazendo que eles tenham mais consciência na produção e compreensão das língua-alvo. Os autores explicam que

Embora haja algumas evidências de melhora entre aprendizes que não são ensinados explicitamente com o tempo, o consenso entre pesquisadores é que o ensino explícito da pragmática junto com exposição pragmática são necessárias para nutrir a competência pragmática tanto em salas de aula de línguas estrangeiras ou de segunda língua⁴ (FÉLIX-BRASDEFER; MUNFORD, 2017, p. 495).

Percebe-se a necessidade de mapear possíveis dificuldades de uso da língua para assim pensar em tópicos ensináveis que sejam relevantes para aprendizes de línguas estrangeiras, particularmente do PLE, no nosso caso. O conhecimento internalizado sobre a pragmática muitas vezes não é evidente para os falantes nativos, pois muitas vezes somos capazes de saber diferenciar contextos de uso para formas semelhantes de despedida como “tchau”, “até mais” e “até logo”, porém nem sempre o falante nativo

⁴ While there seems to be some evidence of improvement among uninstructed learners over time, the consensus among researchers is that an instructional component in pragmatics and relevant pragmatic input is necessary to foster pragmatic competence in both the L2 and FL classrooms.

comum poderá explicar com clareza o porquê de usar uma forma em detrimento da outra. Daí nasce a necessidade de investigar a percepção de aprendizes de PLE sobre a pragmática da língua portuguesa.

Este trabalho tem como objetivo identificar dificuldades de japoneses aprendizes do português no emprego de **saudações** e **formas de tratamento**, enquanto estratégias de **(im)polidez**, em conversas com brasileiros nativos. Um estudo preliminar (BARROS & JOKO, 2012) baseado em levantamentos realizados em aulas de PLE na UFPE não evidenciaram, por parte dos professores, a preocupação de tratamento sistemático de estratégias de polidez para os alunos estrangeiros. Após tal constatação, buscou-se examinar se, na interação em sala, nas aulas de PLE, professores (nativos) e alunos (estrangeiros) utilizavam estratégias de polidez e quais eram elas. Um resultado parcial revelou que professores não utilizam muitas estratégias de polidez e de preservação das faces em situações de sala de aula. Tal resultado surpreendente se explica: a sala de aula reúne pessoas com um objetivo bem definido, o de construir conhecimento, mais do que interagir socialmente. Dada essa função básica, muito do que seria ofensivo em outras ocasiões, se neutraliza; por exemplo, um professor pode pedir que um aluno que se cale sem que isso seja necessariamente visto como ofensivo, uma vez que ele tem o direito e a obrigação de conduzir a interação em prol da meta maior. Parece não haver dúvidas, portanto, quanto à relevância de estudo dos tópicos selecionados no presente estudo.

2. AMOSTRA

Os dados incluem dez interações entre brasileiros e japoneses estudantes de português brasileiro (PB), das Universidades de Tóquio e Quioto, com idades entre 20 e 30 anos. Os alunos estudaram a língua portuguesa em seus locais de origem e, no Brasil, estão no terceiro ou quarto níveis do curso de PLE da UnB. As análises também incluem dados

de entrevistas sociolinguísticas realizadas com os alunos no período entre 3 e 6 meses após sua chegada ao país.

Os entrevistados foram três alunos do sexo masculino (K.T, 31 anos; T.W, 21 anos; A.S, 20 anos) e cinco do feminino (S.S, 20 anos; A.T, 20 anos; Y.M, 20 anos, A.M, 20 anos e KH, 20 anos). Todos são estudantes de português, sendo seis deles de uma universidade localizada em Tóquio e dois de universidade em Quioto. Estão no terceiro ou quarto ano do curso, isto é, possuem bom domínio teórico da língua. Todos chegaram ao Brasil há cerca de três meses e cursam a disciplina PLE para Estrangeiros na Universidade de Brasília – UnB, entre outras.

Os alunos residem no mesmo local, num alojamento para estudantes, perto do campus da universidade e que foi construído pela comunidade nipo-brasileira da região, com o auxílio financeiro parcial do governo japonês. A condição para conseguir uma vaga no alojamento é ser estudante e ter a residência domiciliar fora do Distrito Federal. Dada sua localização próxima à UnB, quase todos os moradores são alunos dessa universidade, provenientes de diversos estados brasileiros, quando não estrangeiros. Nesse contexto, os hábitos transmitidos por esses estudantes aos japoneses também diferem, refletindo a cultura regional, local ou individual de cada morador. A entrevista, gravada em áudio, ocorreu na forma de uma conversa informal entre entrevistadora e todos os entrevistados.

Os resultados demonstram que, não obstante o bom conhecimento das regras gramaticais do português, os alunos japoneses sentem muita dificuldade em identificar formas e funções pragmáticas de saudações e formas de tratamento no português do Brasil. As dificuldades são interpretadas à luz de diferenças nas convenções de contextualização envolvendo estratégias interativas nas culturas envolvidas que podem levar a situações de incompreensão e conflito. Os resultados comprovam que é de fundamental relevância o tratamento de (im)polidez em aulas de PLE, para tanto partindo de uma perspectiva sociogramática.

3. (IM)POLIDEZ, SAUDAÇÕES, FORMAS DE ENDEREÇAMENTO

Teoricamente, o estudo apoia-se em conceitos e pressupostos da etnometodologia, da etnografia e da sociolinguística interacionista para construção do aparato básico sobre *interação*.

A visão interacionista de língua assume o pressuposto de que a língua é sempre comunicativa. Conforme Marcuschi ressalta:

Sendo o ser humano um ser social, todas as suas ações têm a ver com este aspecto crucial de seu comportamento diário. Assim, tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve interagir, ou seja, atuar na perspectiva de uma ação coordenada. Isto faz com as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediadas pelo uso da língua que por sua facilita a relação intersubjetiva(MARCUSCHI, 2006).

Com Schiffrin (1987), outros dois dos pressupostos mais gerais aqui assumidos – que correspondem aos pressupostos mais gerais para análises discursivas – incluem: a língua sempre ocorre num contexto e a língua é sensível ao contexto. A noção de *contexto* é ampla, englobando contextos culturais de visões de mundo, contextos sociais que influenciam definições de *self* e situação, contextos cognitivos, baseados em experiência e conhecimentos passados. Não somente a língua ocorre num contexto, como é sensível a ele. Uma série de estudos mostram que até mesmo estruturas linguísticas (por exemplo, sequências tripartidas do tipo pergunta, resposta, avaliação, em uma aula) apresentam características estereotípicas de dada situação.

Como adiantado, grande parte das dificuldades dos aprendizes japoneses do português que ocorre em conversas com brasileiros são causadas por problemas inferenciais a respeito do contexto da interação de que estão participando. As dúvidas demonstram preocupações sobre possíveis atos de (im)polidez veiculados nas mensagens.

O termo **(im)polidez** tem sido muito usado para traduzir a palavra *(im)politeness* do inglês. Alguns pesquisadores preferem o par *cortesia / descortesia* (com o argumento de que *impolidez* não é dicionarizado) mas, muitas vezes, as opções indicam uma tendência quanto ao uso das fontes (pesquisadores que escrevem em língua inglesa ou em espanhol). Seguimos a tradição de estudo dos países de língua inglesa, dessa forma preferimos manter o termo *(im)polidez*, até porque parece refletir melhor nossa visão em relação aos pressupostos adotados. Grafamos o termo *(im)polidez*, com o pré-fixo entre parênteses, para nos referirmos a um conceito guarda-chuva que inclui tanto estudos relacionados a polidez e impolidez.

São várias as perspectivas no estudo da *(im)polidez*, que podem ser agrupadas em três grandes blocos, de acordo com os critérios predominantes de observação e que, na realidade, assumem diferentes conceitos de *polidez*: *polidez* como forma de evitar conflito, *polidez* como princípio conversacional, *polidez* como indexador cultural. Na análise aqui empreendida, vários dos conceitos e pressupostos adotados foram desenvolvidos por estudos da *polidez* como indexador cultural. Especificamente sobre a *impolidez*, compartilhamos da visão de Culpeper e Hardaker (2017, p. 200), segundo a qual “todas as noções de *impolidez* parecem envolver comportamentos considerados emocionalmente negativos por pelo menos um dos participantes de uma interação”.

Na impossibilidade de discussão mais detalhada sobre as perspectivas no estudo da *(im)polidez* (para uma revisão mais detalhada sobre as perspectivas, veja BARROS, 2017), resumimos aqui alguns dos pressupostos que baseiam nosso estudo. Este trabalho insere-se na linha dos aparatos a que temos chamado de pós 2005, que parte de dados reais, coletados em situações cotidianas e assumem:

1. a adoção de uma perspectiva de análise interacional, com foco nos processos envolvidos na comunicação interpessoal e não somente nas produções individuais dos falantes;
2. que *polidez* e *impolidez* não estão em posição dicotômica mas se posicionam num contínuo, com possibilidade de enunciados neutros ou políticos, no dizer de Watts (2003);

3. a consideração de que polidez e impolidez não são inerentes à produção linguística mas se ancoram nas percepções dos interactantes; ou seja, não é o enunciado que é polido ou não; antes, são percebidos como polidos ou não pelos interactantes;
4. tomar as noções de polidez e impolidez como relacionais e situadas.

3.1. DEPOIMENTOS E DISCUSSÃO: SAUDAÇÕES DE ABERTURA E DESPEDIDAS

A saudação no primeiro encontro parece ser sempre muito problemática. TW aprendeu no Japão que ao se apresentar, deve dizer: “Me chamo B” e que a expressão “Meu nome é B.” deve ser evitada. Já a YM aprendeu que deve se apresentar dizendo: “Eu sou YM”. Chegando aqui, viram que as duas formas tidas como usuais não eram usadas e o que se ouve é “Meu nome é Fulano”.

“Outro, na hora de apresentar-se pela primeira vez , no livro texto (...) “meu nome é”/ aquilo nunca ouvi (aqui). Simplesmente dizem o nome, etc. Ao contrário, eu acabo usando e fico com vergonha...” (YM)

AT disse que no alojamento estudantil, ouve-se muito “Falou!”, “Beleza”, entre outros, acompanhados ou não com o gesto de levantar o polegar. No início, não entendia o que aquilo significava ou em que contexto estava sendo usado, o que dificultava a compreensão da conversação. Ele acha que “Falou” é usado no lugar de “Até logo”.

AT comentou o uso de “Como vai” dizendo que esta expressão é das mais citadas de acordo com os livros didáticos, mas, até hoje, não encontrou no Brasil quem usasse essa expressão. O que se usa é “Tudo bem”.

Ainda sobre “Como vai”, os alunos aprenderam nos livros que se deve responder com “tudo bem, obrigado” e prosseguir com “e você?”, o que não ocorre na prática. Gostariam de saber em que contexto devem ou podem usar essa “fórmula”.

Os alunos têm dúvidas em relação às respostas à questão “Tudo bem?”. AT aprendeu com os colegas brasileiros que a resposta para “Tudo bem” é “Tudo bom” e a resposta para “Tudo bom” é “Tudo bem”. AT disse que usa a resposta “Tudo” porque ouviu os brasileiros respondendo assim e achou que com isso resolveria o problema de escolher entre “bem” e “bom”.

Sobre saudações, todos concordaram sobre a necessidade de aprender formas “mais leves” de saudação, já que as saudações “formais” são pouco usadas no dia a dia.

Em relação a fórmulas de fechamento da interação, TW falou da experiência com a expressão de despedida. Para ele, a forma mais informal de se despedir era “Tchau” e assim fazia aqui. Mas, um dos colegas do alojamento o aconselhou para trocar pela expressão “Até mais”, pois o uso de “tchau” é mais frequente entre as mulheres e usando-a sempre, poderia causar a impressão de ser afeminado. TW ficou confuso porque percebe que muitos homens usam o “Tchau” normalmente, e o que o colega lhe ensinou não parece ser uma regra geral.

Ainda sobre a despedida, AT disse que no livro texto aparece “Até logo”, mas no Brasil ainda não ouviu alguém usando. Outra expressão que aparece no livro é “Até breve”, também nunca ouvida aqui.

Usava “tchau” para um colega porque dentro de mim era a melhor (tradução de) “sayonara”, aí ele me disse “o homem deve usar “até mais”. De fato, o homem usar tchau é um pouco... porque tchau é mais bonitinho (do que até mais) ... interpretando negativamente, fica afeminado. Ele me disse que “Até mais” era mais apropriado para o homem usar. Mas demais rapazes brasileiros estão usando tchau normalmente, então “ih, acabei dizendo “até mais”... (AT)

YM disse que no livro aparece uma lista de expressões usadas na despedida, sem nenhuma explicação. Achou bonita a expressão “Adeus”, mas, ao usá-la, foi advertida para não usar mais. SS também passou por experiência semelhante ao usar “Adios” para um falante de espanhol:

Disseram que “adeus” se usa para alguém que não deseja ver mais, portanto, se disser o outro fica chocado (...), é isso mesmo? (SS)

Uma dificuldade muito relatada refere-se a gestos que acompanham cumprimentos. Os alunos demonstraram muita insegurança. Para todos, a dificuldade é prever quando se deve apertar a mão, dar um abraço, beijo ou simplesmente saudar oralmente.

KT, SS e YM comentaram suas dificuldades de uso ou não de gestos acompanhando a saudação. SS disse que foi um choque quando visitou uma escola brasileira no Japão e um rapaz lhe deu um beijo na “bochecha”.

KT falou da preocupação extra do tipo “ih, hoje meu rosto está suado”, “vou lavar o rosto de novo antes de sair, porque tenho um encontro”, o que era desnecessário no Japão onde a saudação é acompanhada de gesto de abaixar a cabeça.

KT disse que no Japão é hábito não apertar a mão muito forte. Disseram-lhe que no Brasil deve apertar a mão firmemente, “pois assim transmite melhor o seu sentimento... os japoneses apertam a mão de forma bem suave”. Comentou que em nenhum lugar do livro de português para estrangeiros tais práticas são mencionadas.

AT comentou que escolher entre abraço ou beijo era prerrogativa da mulher. Para não ter que decidir na hora se vai dar um abraço ou um beijo, ela usa a estratégia de dar apenas um abraço em todas as situações de encontro que considera relevante acrescentar gestos.

A.M disse ter vergonha de beijos. Para ela

abraços, no Japão tinha colegas brasileiros e já tinha experiência, mas beijo na bochecha ..., principalmente se parte de um rapaz, sinto vergonha. Porque para mim, beijo entre homem e mulher, mesmo na bochecha, é entre os namorados. Beijo na saudação, sinto vergonha.

AS fez no Brasil o sinal de OK com a mão, usado no Japão e nos Estados Unidos e foi advertido que no Brasil não se deve fazer esse gesto por transmitir sentido dúbio. No Japão, isso não lhe foi ensinado.

3.1.1. Discussão: cumprimentos e saudações

Problemas muito enfatizados nos comentários sobre cumprimentos e saudações referem-se à dificuldade de distinção entre:

1. o que é formal vs informal ou graus de formalidade:
“As expressões formais são necessárias como conhecimento” (TW);
2. termos efetivamente usados vs menos / não usados:
“Seja como for, podiam adotar em quantidade, as expressões mais usadas por brasileiros” (TW);
“Gostaria que ensinasse expressões realmente usadas” (TW);
3. termos inapropriados e ofensivos (linguísticos e paralinguísticos):
“Disseram que “Adeus” se usa para alguém que não deseja ver mais, portanto, se disser o outro fica chocado (...), é isso mesmo? (S.S)
“Quando me perguntam “Tudo bem?”, tem outro jeito de responder sem ser “Tudo”? Só consigo responder “Tudo”, toda vez que me perguntam e fico pensando se está bem assim...” (AT)

As inseguranças expostas em “3” e muitas outras de natureza mais interacional (falam em “ficar com medo” quando alguém diz que não entendeu; perguntam-se se “estão levando bronca”, se fizeram “algo errado” e se dizem “intimidados” etc) demonstram que seria interessante iniciar os alunos no estudo da (im)polidez fazendo distinção, no caso de ensino de cumprimentos, entre *rotinas conversacionais* (mais relacionadas às dúvidas em “1” e “2”) e *estratégias de (im)polidez* (diretamente ligadas ao “3”).⁵

Parecem particularmente difíceis os momentos de início e finalização de conversações. Assim, a estrutura de conversações deveria

⁵ para discussão detalhada sobre as distinções entre rotinas conversacionais e estratégias de (im)polidez, ver “Convention and ritual (im)politeness, Marina Terkourafi & Dániel Kádár, capítulo 8 do livro *The Palgrave Handbook of Linguistics (Im)politeness*, p. 171 – 196, Londres: Palgrave

ser sistematicamente discutida nas aulas para estrangeiros aprendizes de PB. No Japão a primeira saudação do dia “Bom dia” e a última “Bom descanso” são usadas tanto entre os membros da família quanto para as demais pessoas, na versão *ohayoo* (informal) /*ohayoogozaimasu* (formal) e *oyasumi* (informal) /*oyasuminasai* (formal). “Boa tarde” e “Boa noite” ao se encontrar são reservadas para aqueles que não moram no mesmo teto, que não sejam pais ou irmãos.

Para se despedir, existe a expressão “Vou e volto” usada entre os membros da família e membros do grupo interno do falante como no local de trabalho, alojamento, em que pressupõe que a pessoa saia e retorne. O interlocutor responderá “Vai e volta”. Ambas possuem a versão neutra em termos de formalidade, ou seja, *Ittekimasu* (vou e volto) e *Itte(i)rasshai* (vai e volte) e outra, para o falante demonstrar a humildade/modéstia e o interlocutor, para expressar a deferência/respeito: *Itemairimasu* e *Ittera(i)sshaimase*. Ao retornar à residência ou ao local de onde partiu, o falante dirá “Já cheguei” e quem o recebe dirá “Que bom que chegou”, também em duas versões: *Tadaima/ tadaima modorimashita* (já cheguei) e *Okaeri/okaerinasai* (que bom que voltou) sendo a primeira informal e a segunda, formal.

O hábito de usar as formas fixas de acordo com o grau de proximidade e distanciamento entre os interactantes faz com que os japoneses sintam dificuldade de reagir à variedade de usos em português, a maioria não registrados nos livros didáticos, sendo “Beleza”, “Falou” e “Tudo bom?” as expressões que causam mais estranheza, fazendo com que os japoneses não tomem a iniciativa de saudar, preferindo esperar a iniciativa dos brasileiros para poder reagir de acordo.

Em relação ao uso de “Oi”, muito comum no Brasil para saudar, existem depoimentos de informantes expressando sua resistência ao uso resultante da interferência da língua materna: *oi* em japonês é interjeição de linguagem masculina usada de forma autoritária para chamar a atenção. No passado não muito remoto, era usada também pelo marido para se dirigir à esposa. A esse respeito, na comunidade nipo-brasileira, circula uma anedota popular em que uma empregada doméstica chamou a patroa

de Dona Oi achando que esse era o nome dela, uma vez que só ouvia o patrão chamar a esposa desse jeito.

3.2. DEPOIMENTOS: TERMOS DE ENDEREÇAMENTO

Uso de termos de endereçamento no Japão obedece a regras claras que incluem: o tratamento “san”, usado depois do nome (sobrenome -san , ex. Yamada -san = Sr. Sra. Srta. Yamada e algumas profissões (ex. oisha-san = médico) e relações de parentesco (ex. otô-san = pai). Existem variações “chan”, mais íntimo ou carinhoso (ex. otô-chan= pai, nome + chan para crianças); “kun” tratamento não cerimonioso dirigido para pessoas de sexo masculino, após sobrenome ou nome, usado por homens quando dirigido ao adulto e homens e mulheres quando dirigido a crianças.

Na chegada ao Brasil, SS ficou em dúvida se podia usar a mesma expressão “Muito prazer”, que usou tanto para a estudante que foi buscá-la no aeroporto, quanto para a administradora do alojamento. Questionou-se se, no segundo caso, não deveria usar algo mais formal, mas no seu repertório só existia essa expressão.

Trata-se de conhecida regra de interação face a face na cultura japonesa: SS achava que a estudante que foi esperá-la teria um status social equivalente ao seu, ao passo que a administradora do alojamento, além de ter mais idade que SS, seria em relação a ela uma autoridade, dada sua condição de moradora do alojamento sob a administração dessa senhora.

A insegurança de SS em (1) se deu por não haver tais distinções na língua portuguesa. que se resumia apenas em usar ou não o tratamento sr/sra. Ao relacionar o tratamento “san” com o sr/sra do português, torna-se difícil, segundo eles, dirigir-se a uma pessoa, que não tenha muita proximidade, sem usar o endereçamento “sr/sra”. Tal atitude no Japão só acontece quando há muita intimidade entre os interactantes, ou, em determinados grupos/comunidades que prezam a hierarquia de antiguidade ou entre os membros de grupos rivais em desavença. Numa família, os pais chamam os filhos sem o uso de qualquer endereçamento e os irmãos mais velhos fazem o mesmo em relação aos mais novos. Em outras situações, não usar nenhum tipo de endereçamento, como os já citados, seria interpretado como comportamento extremamente rude e inadmissível.

TW disse que usou o tratamento “sra” no primeiro encontro com uma mulher, numa situação em que usaria “san” em japonês. A pessoa em questão não gostou e disse-lhe para não usar mais, pois isso só se usa para pessoas idosas. Segundo o que entendeu da explicação dessa mulher o termo soaria como “vovó Fulana”.

KT comentou que no Japão, na maioria das vezes, a forma de interação verbal é determinada pela idade dos participantes. A dificuldade que sente KT refere-se à diferença de aplicação dessa regra no Brasil e também de inferir a idade do interlocutor pela sua aparência.

Esta última afirmação de KT deve-se, em parte, à dificuldade que os japoneses têm de lidar pela primeira vez com um povo multirracial. No Japão, a miscigenação é fenômeno de ocorrência muito baixa em proporção à população.

Ainda em relação à escolha entre você/senhor/senhora KH diz se lembrar de ter ouvido em algum lugar de que há pessoas que pedem para não chamá-los de senhor/a e, por isso, não usa o termo nenhuma vez. Na prática, diz ter presenciado uma professora de espanhol dizer “para com isso!” quando alguém usou “senhora” e daí lembra-se de ter pensado “Ah, então é verdade!”

AM também atesta ter tido a experiência de ter usado “senhor” para um homem de seus quarenta anos e ele me dizer que “senhor” é para pessoas de idade avançada.

Parece ser recorrente entre os entrevistados a experiência de usar na prática os tratamentos sr/sra e receber em troca a informação de que não deve usá-los a não ser que seja para pessoas de idade bem avançada. No entanto, a resistência em usar “você” quando dirigindo-se a estranhos faz com que eles se sintam inseguros e inadequados. Assim, AM adotou uma forma que considera mais segura:

[...] A partir daí, quando me dirijo a um homem, por exemplo na rua, por exemplo, para perguntar onde fica tal rua, etc ou nas lojas para perguntar sobre alguma coisa, uso “moço” (gesto de chamar com a mão, risos). Digo “moço” mas não uso “você”. (AM).

Em japonês, no caso de abordar um desconhecido em situações como as mencionadas pela AM, usa-se o prefaciador “Desculpe / com licença” para a abordagem seguido do marcador discursivo “bem...” antes de iniciar o enunciado efetivamente.

AM contou que no Japão, o tratamento dispensado aos professores, mesmo sendo brasileiros, é “professor”. Porém, na aula de PLE no Brasil, um dos professores corrigia toda vez que era chamado de professor, dizendo o seu nome “professor não, F”. Para não ser corrigido, passou a chamá-lo pelo nome, mas não se sentia à vontade porque “no Japão é ensinado, desde criança, que o professor deve tratado com deferência”.

Trata-se aqui da falta de domínio das regras interacionais relativas a *solidariedade*. A respeito das escolhas pragmáticas de termos de endereçamento, nenhum fenômeno foi mais estudado que a alternância de uso entre os pronomes *tu* e *vós*, em várias línguas e situações, como o clássico e amplamente conhecido trabalho de Brown e Gilman (1960/1972). A partir de métodos variados, tais como entrevistas informais, a análise de trabalhos literários (principalmente drama), questionários de pesquisa, os autores investigaram o uso do pronome de segunda pessoa tal como usado em francês, alemão, italiano e espanhol. Eles propuseram que o uso do pronome é governado por duas *semânticas*, a que chamaram de *poder* e *solidariedade* (FASOLD, 1990, p. 3)⁶. No caso dos aprendizes japoneses de PB o problema não reside em alternância entre *tu* e *vós* (dada à característica de uso de *ocê*), mas na escolha entre *ocê* e *sr/sra*.

3.3. DISCUSSÃO: TERMOS DE ENDEREÇAMENTO

Problemas muito enfatizados nos comentários sobre termos de endereçamento indicam dificuldades em:

1. alternância de uso entre *sr/sra* e *ocê*;

⁶ sobre discussão e críticas sobre as semânticas, ver Helen Spencer-Oatey & Wladimir Zegarac, 2017, Power, solidarity and (im)politeness.

2. significado implícito do termo de sr/sra – seria ofensivo por ser igual a velho?;
3. uso ou não de honoríficos – sensei;
4. desconhecimento de *pistas de contextualização*, usadas (também) por brasileiros, que sinalizam questões relacionadas a envolvimento, proximidade e distanciamento.

3.4. À GUIA DE CONCLUSÃO

Embora possa parecer simples, a tarefa efetiva de que o ensino de língua, no caso falada deve trabalhar a *competência comunicativa* dos aprendizes é das mais complexas.

Os comentários dos alunos apontam para a importância de um ensino voltado para os *usos* da língua. A escola deve tornar o aprendiz capaz de dominar o conhecimento das regras de uso da linguagem em diferentes *situações comunicativas*, incentivando-o a adquirir termos novos, reconhecer desvios no uso do padrão e adaptar seus enunciados de acordo com o contexto. O aluno deve ser levado a reconhecer as diversas *variantes da língua alvo* e a distinguir entre o que é *formal e informal*. Deve-se incentivar o aprendiz a refletir sobre a organicidade da fala, a partir da perspectiva dos *registros*, das *funções* e da *situação de comunicação*, aí incluindo elementos da organização da conversação (aberturas, fechamentos, pré-aberturas, pré-fechamentos). Fundamental no tratamento da fala em interação – e os depoimentos apontam isso – é a reflexão sobre as estratégias de (im)polidez.

A questão “como você chama ou se endereça a seus interlocutores?": pelo título, pelo primeiro nome, pelo último nome, por um apelido, por uma combinação desses ou por nada, assim, deliberadamente, evitando o problema de escolha? Esta é uma questão complexa.

Wardhaugh (2010) salienta uma hipótese interessante sobre termos de endereçamento: a de que em sociedades nas quais o status do indivíduo deriva de seus feitos, há menos distinções em termos de endereçamento e

as pessoas podem usar somente um termo de endereçamento básico. Eles se apóiam em outras formas (que não termos de endereçamento) para sinalizar a variedade de relações que devem existir. Em sociedades nas quais o status é concedido, ou seja, derivado de berço no âmbito de um grupo social particular, encontra-se mais conjuntos de termos de endereçamento, finamente graduados. Tais conjuntos refletem as estruturas básicas dessas sociedades. O autor sugere que dados da Coréia e do Japão parecem revelar que essas sociedades são mais estratificadas e que a posição social é mais conferida que conquistada (em contraste com EUA e UK), apresentando, portanto, mais nuances e gradações nos termos.

Estudos no oriente compararam formas de endereçamento usados por chineses e americanos (por exemplo, ZHOU, 1998; HAO *et al*, 2008), chineses e ingleses (por exemplo, Chen, 2010). Yui (2012), por exemplo, estudou o uso de formas de endereçamento por japoneses e americanos, identificando diferenças substantivas nas duas línguas em relação aos termos no que se refere à polidez.

Através de nossas escolhas no que se refere a cumprimentos e termos de endereçamento, os falantes podem demonstrar sentimentos em relação aos interlocutores – solidariedade, poder, distância, respeito, intimidade e assim por diante – e nosso conhecimento dos costumes sociais. Tal conhecimento é também mostrado através das marcas de (im)polidez que usamos, que também pressupõem a existência de regras de padrões, de normas, de polidez. No contexto do estudo da polidez em chinês, Gu (1990, 1992, 1994) que se baseia muito nas máximas de Leech, propõe relacionar polidez a normas sociais morais. Diz que, pelo menos em chinês, o uso de estratégia de polidez não se dá por vontade psicológica para evitar conflitos (como previsto nos modelos clássicos), mas é, antes, um conceito que tem a ver com normas sociais. Polidez não é somente instrumental, mas normativa e a face é ameaçada quando as pessoas falham no cumprimento das normas. Sendo assim, é relevante comparações envolvendo outras línguas (japonês e PB, por exemplo) que não se concentrem nos estudos com língua inglesa (inglês europeu e americano).

REFERÊNCIAS

BARDOVI-HARLIG, Kathleen; MAHAN-TAYLOR, Rebecca. *Teaching Pragmatics*. Washington, Dc: United States Department of State, 2003.

BARROS, Kazue Monteiro de; JOKO, Alice Tamie. Estratégias de polidez e ensino de português para japoneses. In: 14º CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA E 5º. CONGRESSO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA, 14., 2012, São Paulo. *Apresentação de trabalho*. São Paulo: Pucsp, 2012.

BARROS, Kazue Saito Monteiro. Perspectivas no estudo da polidez. In: CABRAL, Ana Lúcia; SEARA, Isabel Roberedo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs) *Descortesia e Cortesia*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 359-374.

BILLMYER, Kristine. “I really like your lifestyle”: ESL learners learning how to compliment. *Working Papers in Educational Linguistics*, [S.L.], v. 6, n. 2, out. 1990, p. 31-48.

BROWN, Roger and GILMAN, Albert. The Pronouns of Power and Solidarity. In: SEBEOK, Thomas Albert (ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960, p. 253-276.

CHEN, Qian. Cultural Differences in Chinese and English Address Terms. *Journal Of Language Teaching And Research*, [S.L.], v. 1, n. 6, 1 nov. 2010, p. 898-900.

CRYSTAL, David (Ed.) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University Press, 2 ed, 1997.

CULPEPER, Jonathan; HARDAKER, Claire. Impoliteness. In: CULPEPER, Jonathan; KÁDÁR, Dániel Zoltán; HAUGH, Michael (ed.). *The Palgrave handbook of (im)politeness*. United Kingdom, Palgrave, 2017, p. 199-226.

FASOLD, Ralph. *The sociolinguistics of language*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

FASOLD, Ralph: Learning and Teaching. In: CULPEPER, Jonathan; KÁDÁR, Dániel Zoltán; HAUGH, Michael (ed.). *The Palgrave handbook of (im)politeness*. United Kingdom: Palgrave, 2017, p. 489-516.

GU, Yueguo. Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, [S.L.], v. 14, n. 2, abr. 1990, p. 237-257.

HAO, Shigi; ZHANG, Shaoan; ZHU, Fan. A Comparative study of Chinese and American address terms. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, [S.L.], v. 3, n. 1, 1 out. 2008, p. 39-58.

HOUSE, Juliane; KASPER, Gabriele. Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In: LÖSCHER, Wolfgang; SCHULZE, Reiner (Eds.), *Perspectives on language in performance. Festschrift for Werner Hüllen*. Tübingen: Narr, 1987, p. 1250-1288.

KASPER, Gabriele. *Can Pragmatic Competence Be Taught?* Honolulu: University of Hawaii, 1997.

Kubota, Mikio. Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. *IRLT Bulletin*. Tokyo, V. 9, abr. 1995, p. 35-67.

LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*. Cambridge: CUP, 1983.

MARCUSCHI, Luís Antonio. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

MORROW, Christopher. *THE PRAGMATIC EFFECTS OF INSTRUCTION ON ESL LEARNERS' PRODUCTION OF COMPLAINT AND REFUSAL SPEECH ACTS*. 1995. 383 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguistics, Graduate School of SUNY, State University of New York At Buffalo, Buffalo, 1995.

OLSHTAIN, Elite. Apologies across languages. In: BLUM-KULKA, Shoshana; HOUSE, Juliane; KASPER, Gabriele. (Eds.). *Cross-cultural pragmatics*. Norwood, NJ: Ablex, p. 155-173, 1989.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse Markers*. Cambridge: CUP, 1987.

TATEYAMA, Yumiko et al. Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. In: BOUTON, Lawrence (Ed.). *Pragmatics and language learning*, Vol. 8. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1997, p. 416-1997.

TERKOURAFI, Marina; KÁRDÁR, D. Convention and ritual (im) politeness. *In: CULPEPER, Jonathan; KÁDÁR, Dániel; HAUGH, Michael (ed.). The Palgrave handbook of (im)politeness.* United Kingdom, Palgrave, 2017, p. 171-196.

WATTS, Richard. **Politeness.** Cambridge: CUP, 2003.

WILDNER-BASSETT, Mary. *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage.* Tübingen: Narr, 1984.

WILDNER-BASSETT, Mary. Teaching 'polite noises': Improving advanced adult learners' repertoire of gambits. *In: KASPER, G (Ed.), Learning, teaching and communication in the foreign language classroom.* Århus: Aarhus University Press, 1986, p. 163-178.

YUI, Megumi. The Function of Address Terms in English and Japanese: analysis using scenarios. *Iapl Journal*, [S.L.], v. 1, n. 1, jan. 2012, p. 59-73.



OS AUTORES

Abdelhak Razky é Professor Titular da UnB. Possui Doutorado em Linguística pelo Université de Toulouse Le Mirail, França, Pós doutorado na Univ. de Toulouse Le-Mirail e na Univ. de Paris 13.

Adriana Cristina Cristianini é docente da Univ. Fed. de Uberlândia., Doutora pela USP e Pós-doutora pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Lisboa.

Clézio Roberto Gonçalves é docente na Universidade Federal de Ouro Preto. Possui doutorado em Linguística pela USP, e pós-doutorado em Língua e Cultura pela UFBA.

Diego Coimbra dos Santos é docente externo pela UFPA e Diretor Acadêmico-Pedagógico no Projeto do Governo do Estado “Forma Pará” pela SECTET. Mestre em Linguística pela UFPA.

Eduardo Nakama é graduado em Engenharia Eletrônica pelo ITA e em Letras-Japonês pela UnB. É servidor público do Ministério da Economia.

Geanne Alves de Abreu Morato é professora de Língua Japonesa e supervisora pedagógica do CIL de Sobradinho. É mestranda em Linguística Aplicada na UnB.

Hélder Gomes Rodrigues é professor de Língua Espanhola e atualmente é diretor do CIL Sobradinho. É mestre em Linguística Aplicada pela UnB.

Irenilde Pereira dos Santos é docente do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP. Livre-Docente em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Josane Moreira De Oliveira é docente da Universidade Estadual de Feira de Santana. É Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e pós-doutora em Língua e Cultura pela UFBA.

Kazue Saito M. Barros é Professora titular da UFPE, atua na Pós-graduação em Letras e Linguística. É PhD em Language and Linguistics pela University Essex, UK.

Kyoko Sekino é professora do curso de Letras Japonês do Instituto de Letras da UnB. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, especializando-se no Estudo da Tradução.

Marcus Tanaka de Lira é professor adjunto do curso de Letras-Japonês da UnB. É Doutor em Linguística pela UnB.

Ricardo Rios Barreto Filho é professor adjunto do Departamento de Letras da UFPE, na área de Ensino da Língua Inglesa. Possui doutorado em Linguística pela UFPE.

Selma Sueli Santos Guimarães é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Escola de Educação Básica da UFU. É doutora em Linguística pela USP.

Yuki Mukai é Professor Associado do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da UnB. É Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

O diálogo pode ser caracterizado como uma atividade humana que tem sua origem na interação humana nos vários grupos sociais que compõem a sociedade. Nesse sentido, é no espaço que, por meio da linguagem, brotam, circulam e se disseminam ideias.

O Diálogo Linguístico: Ocidente e Oriente é um livro que reúne textos escritos por pesquisadores que atuam também no ensino, do fundamental até o nível superior. Os capítulos reunidos são frutos de pesquisas aprofundadas sobre diversos aspectos de nossa língua (ocidente) e da língua japonesa (oriental).

O livro demonstra que as áreas de conhecimentos empíricos e teóricos sobre a linguagem podem se entrelaçar e ampliar os estudos com múltiplos olhares. Os novos consensos surgem, quando as “vozes”, em português e em japonês, orientam e direcionam na busca de novos paradigmas, construindo o saber e o fazer científicos.

A Comissão Organizadora agradece a todos os autores que nos confiaram os seus textos para a publicação.

Agradecemos ao Instituto de Letras e ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução pelo apoio e financiamento dessa obra no ano em que a presença da Língua Japonesa na UnB comemora quarenta anos. São quatro décadas de estudos profícuos sobre a língua japonesa os quais foram iniciados e sempre incentivados pela Profa. Dra. Alice Tamie Joko, posteriormente fundadora do curso de Licenciatura em Letras-Japonês, no ano de 1997.

ISBN 978-65-5846-143-2



9 786558 461432



Obra financiada pelo departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LETJ), do Instituto de Letras, por meio do edital IL/EDU 1º/2021.