



REVISTA HON NO MUSHI  
**本の虫**

ESTUDOS JAPONESES MULTIDISCIPLINARES

V. 5, N. 9, 2020

ISSN 2526-3846

---



# HON NO MUSHI 5

Revista do Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa

Vol. 5, N. 9, 2020 – ISSN 2526-3846

Estudos  
Multidisciplinares  
Japoneses

# Missão

A Revista *Hon no Mushi* configura-se em um espaço crítico e reflexivo voltado à promoção e expansão da interlocução de ideias, culturas, bem como a convergência de estudos científicos diversos e novos conhecimentos nos campos da literatura, da língua e da cultura japonesas e do ensino de línguas. Assim, acolhe os desdobramentos revelados nas mais distintas formas de expressão científica, constituindo-se em verdadeiro e legítimo convite a diferentes inscrições a partir da fecunda multiplicidade de olhares.

## **Organizador e editor desta edição**

Yûki Mukai

## **Universidade Federal do Amazonas**

Reitor: Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitor: Jacob Moysés Cohen

## **Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa**

Coordenadora: Ruchia Uchigasaki

Vice-Cordenadora: Linda Midori Tsuji Nishikido

## **Conselho Editorial Consultivo**

Andrei dos Santos Cunha (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS – Rio Grande do Sul, Brasil); Cacio José Ferreira (Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus-AM, Brasil); Francisco Alves Gomes (Universidade Federal de Roraima, UFRR, Boa Vista, RR, Brasil); Francismar Ramírez Barreto (Universidade de Brasília, UnB/Caracas -Venezuela); Hiroki Okada (Kobe University – Japan); Juciane dos Santos Cavaleiro (Universidade Estadual do Amazonas, UEA, Manaus – AM, Brasil); Kinya Sugiyama (Kanazawa University – Japan); Linda Midori Tsuji Nishikido (Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus – AM, Brasil); Lucas Antunes Furtado (Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus – AM, Brasil); Lucélia de Sousa Almeida (Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Bacabal – MA, Brasil); Luísa Leite dos Santos de Freitas (Universidade de Brasília, UnB, Brasília – DF, Brasil); Marcus Vinicius de Lira Ferreira Tanaka (Universidade de Brasília, UnB, Brasília – DF, Brasil); Mina Isotani (Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba – PR, Brasil); Monica Setuyo Okamoto (Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba – PR, Brasil); Norival Bottos Junior (Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia – GO, Brasil); Patrícia Nakagome Trindade (Universidade de Brasília, UnB, Brasília – DF, Brasil); Rita do Perpétuo Socorro Barbosa de Oliveira (Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus – AM, Brasil); Satoshi Udo (Meiji University, Japão); Saturnino José Valladares Lópes (Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus – AM, Brasil); Serge Dominique Margel (Université de Lausanne, Suíça); Stephanie Soares Girão (Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus – AM, Brasil); Wagner Barros Teixeira (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, Foz do Iguaçu – PR, Brasil); Wiliam Alves Biserra (Universidade de Brasília, UnB, Brasília – DF, Brasil); Yûki Mukai (Universidade de Brasília, UnB, Brasília – DF, Brasil); Yûsuke Sakai (Kagoshima University – Japan)

## **Editor Responsável pela Revista Hon no Mushi**

Cacio José Ferreira

Rodrygo Yoshiyuki Tanaka

## **Capa**

Marcus Vinicius de Lira Ferreira

## **Organização**

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Faculdade de Letras – FLet

Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa – UFAM

Ficha catalográfica

---

*Hon no Mushi – Estudos Multidisciplinares Japoneses* / Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Amazonas. Vol. 5 N. 9 (2020). Manaus – AM

**Semestral.**

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

**ISSN 2526-3846**

**1. Literatura Japonesa. 2. Língua Japonesa. 3. Cultura Japonesa. 4. Imigração Japonesa na Amazônia. 5. Linguística Aplicada. 6. Políticas Linguísticas. Ensino de Línguas.** Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Letras.

---

**Revisão**

Cacio José Ferreira

**Tradução**

Marcus Vinicius Tanaka de Lira

**Diagramação**

Helkton Gomes da Silva

**Autores**

Ana Clara Hanae Kakinohana Pires, Antonio Marcos Bueno da Silva Junior,  
Bruna de Aguiar Azevedo, Carlos Henrique Magalhães de Lima,  
Francisco Alves Gomes, Hermano de França Rodrigues, Izabela Brettas Baptista,  
Karen Kazue Kawana, Ken Nishikido, Luana Martina Magalhães Ueno,  
Lucas Fernandes de Vasconcellos, Matheus Pereira de Freitas,  
Priscila Yamaguchi Leal e Yûki Mukai.

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>A NARRATIVA SOBRE A IMIGRAÇÃO JAPONESA EM AUTOBIOGRAFIAS (1980-1988)</b> .....	13
Luana Martina Magalhães Ueno	
<b>A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO AMAZONAS</b> .....	35
Ken Nishikido	
<b>CRENÇAS SOBRE AS DIFICULDADES DOS ALUNOS NO APRENDIZADO DE JAPONÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	47
Lucas Fernandes de Vasconcellos	
Yûki Mukai	
<b>A MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO DOS ALUNOS DO CURSO DE LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)</b> .....	72
Bruna de Aguiar Azevedo	
<b>CAN-DO PARA CRIANÇAS – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: PROPOSTAS PARA O ENSINO DE JAPONÊS</b> .....	105
Antonio Marcos Bueno da Silva Junior	
Ana Clara Hanae Kakinohana Pires	
Priscila Yamaguchi Leal	
<b>QUEM É O MONSTRO? CONFIGURAÇÕES DO GROTESCO NO CONTO “O PEQUENO MONSTRO VERDE”, DE HARUKI MURAKAMI</b> .....	117
Francisco Alves Gomes	

**A ODIOSA REPARTIÇÃO DO CORPO: A FRAGILIDADE DIVINA EM  
OSSOS DE DEUS, DE YASUNARI KAWABATA ..... 136**

Matheus Pereira de Freitas

Hermano de França Rodrigues

**CERIMÔNIA DO CHÁ JAPONESA: VALORES RITUAIS E ASPECTOS  
ESPACIAIS ..... 152**

Izabela Brettas Baptista

Carlos Henrique Magalhães de Lima

**TRADUÇÃO**

**PESSOAS INESQUECÍVEIS (WASUREENU HITOBITO), DE KUNIKIDA  
DOPPO ..... 165**

Karen Kazue Kawana

## APRESENTAÇÃO

O volume 5, número 9, da Revista Hon No Mushi – Estudos Multidisciplinares Japoneses organizado por Yuki Mukai, da Universidade de Brasília, é o resultado de um convite à comunidade acadêmica para a publicação de pesquisas que tenham como alvo vários tópicos em Estudos Japoneses.

Inicialmente esta edição tinha como intuito ser publicada como dossiê *Diferenças individuais no ensino-aprendizagem de língua japonesa* dentro do âmbito da Linguística Aplicada. No entanto, o fato de poucos artigos nesse campo terem sido submetidos à revista nos levou a aceitar trabalhos que abordassem Estudos Japoneses, tornando-se, assim, uma edição de tema livre. Apesar da pandemia de COVID-19 que começou a se expandir pelo mundo em março do ano passado, foi possível reunir 8 artigos e 1 texto de tradução para a presente edição:

Luana Martina Magalhães Ueno analisa, em seu artigo intitulado *A narrativa sobre a imigração japonesa em autobiografias (1980-1988)*, as autobiografias escritas pelos imigrantes que abordam, sobretudo,

## FOREWORD

Volume 5, Issue 9 of the Hon No Mushi Journal – Japanese Multidisciplinary Studies, organised by Yûki Mukai, from the University of Brasilia, is the result of an invitation to the academic community for the publication of research about several topics in Japanese Studies.

Initially, this issued meant to be published as a dossier, “Individual Differences in Japanese Language Teaching-Learning” within the scope of applied linguistics. However, the fact that few papers in this field had been submitted to our journal led to our acceptance of submissions that dealt with Japanese Studies, becoming, thus, a free theme issue. Despite the COVID-19 pandemic, which spreaded throughout the world in March last year, it was possible to gather 8 articles and 1 translated piece for this edition:

Luana Martina Magalhães Ueno analyses, in her paper titled “The Narrative About Japanese Immigration in Autobiographies (1980-1988)”, the autobiographies written by immigrants

o mundo do trabalho e enfatizam os sofrimentos vividos nas fazendas de café, a superação dos problemas através do *gambarê*, a ajuda cooperativa da comunidade nipônica, além da vitória desses indivíduos no Brasil. A autora conclui que os autores investigados desejavam deixar os seus registros para as gerações futuras e narravam as suas histórias e o processo imigratório cronologicamente, acentuando os sofrimentos e as dificuldades.

Em *A trajetória histórica do ensino de Língua Japonesa no Amazonas*, Ken Nishikido aborda a referida trajetória histórica e a sua importância no cenário do ensino de línguas. Segundo o autor, até recentemente (menos de 20 anos) foram os imigrantes da primeira geração que trataram de registrar e elaborar, em língua japonesa, os acontecimentos pertinentes ao ensino do japonês no Amazonas. O autor considera que isso significa que investigar sobre a trajetória do ensino da língua japonesa no Amazonas é estabelecer a conexão com a história da imigração japonesa no mesmo estado.

Lucas Fernandes de Vasconcellos e Yûki Mukai investigam as crenças e dificuldades dos discentes de nível intermediário do Curso de Licenciatura em Língua Japonesa da Universidade de Brasília (UnB), sobre o aprendizado de língua japonesa e apresentam os resultados em seu artigo intitulado *Crenças sobre as dificuldades dos alunos no aprendizado de japonês como língua*

that deal with, above all, the workplace and emphasise the suffering experienced in coffee haciendas, the overcoming of problems through the “gambarê”, the collective help from the Japanese community, besides the victories of these individuals in Brazil. The author concludes that the investigates authors wished to leave their records to future generations and narrated their stories and the migration process chronologically, stressing the hardships and difficulties.

In “A Historic Trajectory of Japanese Language Teaching in Amazonas”, Ken Nishikido tackles the aforementioned historic trajectory and its importance in the language teaching scene. According to the author, until recently (less than 20 years) it was the first-generation immigrants that decided to record and elaborate, in Japanese language, the happenings related to Japanese language teaching in Amazonas. The author considers that this means that an investigation about the trajectory of Japanese language teaching in Amazonas means establishing the connection with the history of Japanese immigration in the same state.

Lucas Fernandes de Vasconcellos and Yûki Mukai investigate the beliefs and hardships of intermediate level students in the Licentiate Course in Japanese Language at the University of Brasília (UnB), about Japanese language learning and present the results in their article titled “Beliefs about

*estrangeira*. Os resultados dessa pesquisa mostram que os participantes consideram a conversação como principal habilidade linguística no aprendizado de japonês e, concomitantemente, a conversação é entendida como uma habilidade difícil por eles. Conforme os autores, foi revelado, também, que existe a dualidade entre as crenças e ações, as quais influem de modo multinível na importância atribuída às habilidades linguísticas e consequentemente em suas respectivas dificuldades.

O artigo *A motivação e aprendizagem – estudo de caso dos alunos do curso de língua e literatura japonesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*, de Bruna de Aguiar Azevedo, caracteriza-se como um estudo de caso e tem como objetivo identificar e analisar dados referentes à motivação dos alunos do curso acima mencionado. A autora apresenta um perfil geral dos estudantes e discute fatores que contribuíram para aumentar ou diminuir sua motivação intrínseca e extrínseca. A autora conclui que a motivação dos discentes é mais afetada por fatores extrínsecos, como o ambiente em que estão inseridos no contexto acadêmico e doméstico, e também que a motivação varia de acordo com as individualidades dos discentes, pois enquanto uma situação pode ser motivadora para um aluno, para outro representa fator de desmotivação.

Em *Can-do para Crianças – Ensino Fundamental Anos Finais: propostas para o ensino de Japonês*, Antonio Marcos Bueno da Silva

*Students’ Difficulties in Japanese Learning as Foreign Language*”. The results of this research show that the participants consider conversation as the main linguistic skill in Japanese learning and, simultaneously, conversation is understood as a difficult skill by them. According to the authors, it was revealed, also, that there is a duality between belief and action, which influence in a multilevel mode the importance attributed to language skill and, consequently, to their respective difficulties.

The paper “Motivation and Learning – A Case Study with the Students of the Japanese Language and Literature from the Federal University of Amazonas (UFAM)” by Bruna de Aguiar Azevedo is characterised as a case study and has as its goal the identification and analysis of data referring to the motivation of students in the aforementioned course. The author presents a general profile of students and discusses factors that contributed to the waxing and waning of intrinsic and extrinsic motivation. The author concludes that the students’ motivation varies according to their individualities, because while a situation can be motivating one students, it may present a demotivation factor to another one.

In “Can-Do for Children – Elementary Final Years: Proposals for Japanese Education”, Antonio Marcos Bueno da Silva Junior, Ana Clara Hanae Kakinohana Pires and Priscila Yamaguchi

Junior, Ana Clara Hanae Kakinohana Pires e Priscila Yamaguchi Leal apresentam uma proposta pedagógica do ensino de japonês em uma escola regular sob a ótica do *Can-do* para crianças (NAKAJIMA; SUENAGA, 2018), a fim de compartilharem a experiência e proporem reflexões teórico-metodológicas que fomentem novas discussões no campo do ensino-aprendizagem de japonês no Brasil. Após a análise, os autores chegaram à conclusão de que a pesquisa expõe o potencial que o conceito do *Can-do* para crianças possui, sendo possível observar o desenvolvimento dos alunos a cada etapa da atividade.

Francisco Alves Gomes, em seu artigo *Quem é o monstro? Configurações do grotesco no conto 'O pequeno monstro verde', de Haruki Murakami*, procura investigar algumas representações do grotesco na obra que se encontra na coletânea de contos intitulada “O elefante desaparece”, do mesmo escritor. Ao analisar o conto sob o espectro do grotesco, o autor chega à conclusão de que é evidente a coadunação entre o monstro e a personagem central que exerce sobre ele, ao longo da narrativa, um poder de subversão das lógicas referentes ao monstro e ao medo. Ou seja, com as palavras do autor, na narrativa de Murakami nem tudo o que parece ser, no fim das contas é, podendo ser algo totalmente avesso à racionalização primeira do ser delineado como monstro.

Em *A odiosa repartição do corpo: a fragilidade divina em Ossos de Deus, de Yasunari*

Leal present a Japanese teaching pedagogical proposal in an ordinary school under the lenses of *Can-Do for Children* (NAKAJIMA; SUENAGA, 2018), in order to share the experience and propose theoretical-methodological reflections that foment new discussions in the field of Japanese teaching-learning in Brazil. After the analysis, the authors arrive at the conclusion that the research exposes the potential that the *Can-Do* concept for kids has, being possible to observe the students development at every step of the activity.

Francisco Alves Gomes, in his paper “Who is the Monster? Configurations of the grotesque in the tale ‘The Little Green Monster’ by Haruki Murakami”, aims to investigate some representations of the grotesque in the work that is found in the works that are found in the tales compilation titled “The Elephant Disappears”, by the same writer. Upon analysis of the tale under the spectrum of the grotesque, the author comes to the conclusion that it is evident the relationship between the monster and the central character that exerts on him, throughout the narrative, a subversive power of the logics referring to the monster and the fear. That is, in the author’s words, in Murakami’s narrative not everything is what it seems, at the end, possibly being something totally averse to rationalization of the being delineated as monster.

In “The Odyssey of Body Repartition: The Divine Fragility in God’s Bones, by Yasunari Kawabata”, Matheus Pereira de

*Kawabata*, Matheus Pereira de Freitas e Hermano de França Rodrigues propõem-se a analisar, à luz da ciência freudiana, o texto “*Ossos de Deus*” (1927), do escritor japonês Yasunari Kawabata (1889-1972), e procuram buscar, em seu (des)encontro com a oratória bíblica, uma exposição do desejo humano perante a necessidade de nomear a ausência e, com efeito, domar as forças que doestam a vida, ou seja, o morrer.

Em *Cerimônia do chá japonesa: valores rituais e aspectos espaciais*, Izabela Brettas Baptista e Carlos Henrique Magalhães de Lima analisam aspectos da cerimônia do chá japonesa a partir de seus valores rituais e de sua configuração espacial, concluindo que foi possível verificar uma mudança tanto nas relações sociais que são também refletidas nos espaços arquitetônicos destinados à sua realização, quanto na linguagem utilizada – agora muito mais voltada para uma experiência interior.

Karen Kazue Kawana apresenta uma tradução da obra intitulada *Pessoas inesquecíveis (Wasureenu hitobito)*, de Doppo Kunikida (1871-1908) que nasceu em Chōshi, na província de Chiba, como Tetsuo Kunikida. Conforme a autora, ele é considerado um dos precursores do naturalismo no Japão, mas o estilo lírico de sua prosa, o apreço pelos poemas de Wordsworth e seu encanto pela natureza o classificariam como um romântico. Em *Pessoas Inesquecíveis (Wasureenu hitobito, 1898)*, Ôtsu, um dos protagonistas da obra, descreve pessoas que encontra

Freitas and Hermano de França Rodrigues propose to analyse, under the light of Freudian science, the text “God’s Bones” (1927), by the Japanese author Yasunari Kawabata (1889-1972), and aim to search, in their (dis)encounter with biblical oratory, an exposition of human desire before the need to name the absence and, with effect, reign in the forces that hurt life, that is, death.

In “Japanese Tea Ceremony: Ritual Values and Spatial Aspects”, Izabela Brettas Baptista and Carlos Henrique Magalhães de Lima analyse aspects of Japanese tea ceremony from its ritual values and its special configuration, concluding that it was possible to verify a change both in the social relations that are also reflected in the architectonical spaces destined to its realization and in the language used – now much more focused to inner experience.

Karen Kazue Kawana presents a translation of the work titled “Unforgettable People (Wasureenu Hitobito)”, by Doppo Kunikida (1871-1908), born in Choshi, in Chiba Province, as Tetsuo Kunikida. According to the author, he was one of the precursors of naturalism in Japan, but the lyrical style of his prose, his appreciation of Wordsworth’s poems, and his fascination by nature would pin him as a romantic. In “Unforgettable People (Wasureenu Hitobito, 1898)”, Ôtsu, one of the work’s protagonists, describes people he meets under circumstances that make

em circunstâncias que as tornam especiais para ele, pessoas comuns que o tocam profundamente e das quais não consegue se esquecer.

Esses são os frutos dos diversos pesquisadores que participaram desta edição mesmo na pandemia da COVID-19. Espero que esses trabalhos possam servir para a difusão e fortalecimento da pesquisa no que se refere aos Estudos Japoneses no Brasil.

them special to him, ordinary people that profoundly touch him and about whom he cannot forget.

These are the fruits bore by several researchers that participated in this issue in spite of the COVID-19 pandemic. I hope these works may serve to the diffusion and strengthening of research as it relates to Japanese Studies in Brazil.

**Prof. Dr. Yûki Mukai**  
Invited Editor

# A NARRATIVA SOBRE A IMIGRAÇÃO JAPONESA EM AUTOBIOGRAFIAS (1980-1988)

## THE NARRATIVE ABOUT JAPANESE IMMIGRATION IN AUTOBIOGRAPHIES (1980-1988)

---

**Luana Martina Magalhães Ueno<sup>1</sup>**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1928-3544>

Recebido em: 12/11/2020

Aprovado em: 14/02/2021

### RESUMO

A partir da metade da década de 1980 e mais especificamente devido aos 80 anos da imigração japonesa, em 1988, emergiram mais expressivamente obras escritas por imigrantes japoneses e descendentes que buscavam a construção da memória dos *nikkei*. Esse período é significativo por concretizar-se uma literatura *nikkei*, composta principalmente de autobiografias e romances. Assim, o objetivo deste artigo é analisar as autobiografias escritas pelos imigrantes que abordam, sobretudo, o mundo do trabalho e enfatizam os sofrimentos vividos nas fazendas de café, a superação dos problemas através do *gambarê*,

### ABSTRACT

*From the middle 1980's and more specifically because of 80 years of Japanese immigration, in 1988, it was emerged more significantly works written by Japanese immigrant and descendants who sought the nikkei memory construction. This period is significant because of achieve a nikkei literature. Thus, the goal of this paper is to analyze autobiographies written by immigrant and approach, especially, the world of work and emphasize sorrows experience on the coffee farms, the overcoming of problems through gambarê, the cooperative help of the Japanese community and the victory of these individuals in Brazil. To analyzes, we select three*

---

<sup>1</sup> Mestranda em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Laboratório de Pesquisa sobre Culturas Orientais (LAPECO/UEL), do Laboratório de Estudos Históricos do Contemporâneo (LABEHCON/UEL) e do Centro de Estudos Asiáticos (CEA/UFF). E-mail: [8.luana@gmail.com](mailto:8.luana@gmail.com).

a ajuda cooperativa da comunidade nipônica e a vitória desses indivíduos no Brasil. Para as análises, selecionamos três autobiografias: “Samurai da Paz: Saga de um Imigrante Japonês” (1982); “Toda uma vida no Brasil” (1984) e “Sob dois horizontes” (1988). Metodologicamente, analisaremos as literaturas na perspectiva de Pierre Bourdieu (2002), compreendendo autobiografias como um discurso oficial de si e marcada pelo sucesso econômico e social. Como resultados, sugerimos que os autores desejavam deixar os seus registros para as gerações futuras. Narravam-se as suas histórias e o processo migratório cronologicamente, acentuando os sofrimentos e as dificuldades.

**Palavras chave:** Imigração japonesa. Literatura *nikkei*. Autobiografia *nikkei*.

## Introdução

Na década de 1980, consolidou-se uma literatura *nikkei*<sup>2</sup> composta por livros que buscavam a construção de memória sobre a imigração japonesa. Os escritores visavam homenagear a presença japonesa no Brasil, principalmente, porque boa parte das publicações coincidiram com a comemoração dos 80 anos da imigração japonesa, em 1988. Embora não fossem necessariamente obras encomendadas, os autores acharam a data propícia para recordar, assim, utilizaram-se taticamente dessa conjuntura para a reprodução de seus discursos. Dentre as obras, destacamos as autobiografias, em que ressaltam o mundo do trabalho e contêm visões idealizadas sobre o Japão, o cotidiano do imigrante japonês, a harmonia

*autobiographies: “Samurai da Paz: Saga de um Imigrante Japonês” (1982); “Toda uma vida no Brasil” (1984) e “Sob dois horizontes” (1988). Methodologically, we analyze the literatures in perspective of Pierre Bourdieu (2002), comprehending autobiographies as an official discourse and marked by economic and social success. As results, we suggest that authors intended cease their records to the future generations. They narrated their story and the immigration process chronologically, accentuating sufferings and difficulties.*

**Keywords:** Japanese immigration. *Nikkei literature*. *Nikkei autobiography*.

<sup>2</sup> O termo *nikkei* foi definido formalmente durante “Congresso Pan-Americano Nikkei”, em 1985, para designar todas as pessoas de ascendência japonesa nas américas, objetivando diferenciar dos imigrantes japoneses e dos nipo-americanos (Estados Unidos) (SAKURAI, 1993; LESSER, 2001). Contudo, supomos que esse termo se transformou com o tempo e passou a ser utilizado pelos pesquisadores como designação tanto para os imigrantes japoneses quanto para os descendentes, ou seja, referindo-se ao grupo japonês. Assim, neste artigo estamos empregando para denominar os imigrantes japoneses e descendentes.

entre o contato de culturas diferentes, reelaborando a ideia de democracia racial, e a amizade entre o Brasil e Japão. Michael Pollak (1989) argumenta que a memória é seletiva e não pode ser considerada um processo inocente, já que pressupõe determinados agentes produtores contendo algum objetivo, como: a seleção, a ressignificação e a reprodução de determinados eventos, períodos e personagens.

As obras aqui analisadas foram escritas em português ou traduzidas, demonstrando a relevância do acesso de pessoas fora da colônia japonesa: os descendentes que não sabiam ler em japonês e os não descendentes. Sendo assim, as obras não ficaram restritas apenas dentro da colônia, mas foram divulgadas para que todos os sujeitos pudessem ler e conhecer a vida dos imigrantes e de seus descendentes. Segundo Elton Vinicius Sadao Tada (2014) essa literatura é um novo tipo de arquivamento que dialoga com aquilo que o grupo produziu a seu respeito, e ainda, com a pretensão de compartilhar os aprendizados para com as próximas gerações. Ademais, consideramos a ampliação do público nessa literatura como uma tática<sup>3</sup>, seguindo uma lógica muito semelhante a dos jornais nipo-brasileiros que começaram a publicar em português para alcançar a população não nikkei e os *nikkeis* que não sabiam ler em japonês (LESSER, 2001).

Embora houvessem diversas publicações de romances e autobiografias *nikkeis* da década de 80, com raras exceções, esses livros não ganharam posição de destaque na literatura brasileira, na qualidade de um conjunto de obras consagradas e integradas na formação de um legado literário. Dessa forma, a literatura nikkei limitou-se a uma circulação margeada no sistema literário (VEJMELKA, 2014). Isto é, as obras não foram angariadas por um capital social<sup>4</sup> dentro do campo literário, não sendo reconhecidas como autoridades e prestigiadas nesse campo. Definimos que a estrutura do capital social, dentro do campo literário, é delimitada pelo reconhecimento entre os críticos, por serem trabalhos premiados e por angariar uma notável recepção.

As autobiografias foram escritas pelos próprios imigrantes com a finalidade de registrar a sua história, em razão da preocupação dos autores em deixar, para os descendentes, os seus registros, como uma espécie de lição moral, em outras palavras, queriam transmitir para as gerações futuras o testemunho de “trabalho e sacrifícios” vividos pela primeira geração.

<sup>3</sup> Michel de Certeau (2014, p. 46) define que a tática é um recurso do sujeito diante do jogo que se apresenta, ou seja, ele negocia conforme as condições impostas pelas estratégias. A tática depende das situações, “[...] vigiando ‘para captar no voo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem que constantemente jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’”.

<sup>4</sup> O capital social determina a posição que um agente ocupa dentro de um determinado campo: aqueles que possuem o maior capital ocupam o polo dos dominantes. Enquanto os que são intitulados de dominados não dispõem ou “se definem pela raridade” do capital social. Em cada campo esse capital é estruturado de forma diferente (BOURDIEU, 1983; ORTIZ, 1983).

Por isso, as autobiografias e biografias são consideradas partes de um discurso oficial, uma vez que se selecionam os eventos vividos, dando a ideia de uma história sem conflitos e com a vitória do imigrante no final (SAKURAI, 1993). De acordo com Pierre Bourdieu (2002, p. 189), os relatos tendem a aproximar-se mais da apresentação oficial que fazemos de nós mesmos, ou seja, por serem os discursos uma exposição pública e que simbolizam o privado da própria vida, “[...] implica um aumento de coações e de censuras específicas (das quais as sanções jurídicas contra as usurpações de identidade ou o porte ilegal de condecorações representam o limite) [...]”.

Além de conduzir a noção de trajetória, isto é, a vida é organizada cronologicamente e com uma ordem lógica: “[...] desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo” (BOURDIEU, 2002, p. 184 e 185). Assim, na autobiografia, ou biografia, os eventos são organizados em sequências ordenadas a fim de serem mais compreensíveis, mesmo que não se desenrolarem em sua estrita sucessão cronológica. Logo, o relato autobiográfico se baseia em dar sentido, “[...] de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário [...]”. (BOURDIEU, 2002, p. 184 e 185).

As autobiografias escritas pelos imigrantes abordaram de forma romanceada, sobretudo, os sofrimentos vividos nas fazendas de café, a superação dos problemas por meio do *gambarê*<sup>5</sup>, a ajuda cooperativa da comunidade nipônica e a vitória desses indivíduos no Brasil. Para as análises, selecionamos três autobiografias, publicadas durante a década de 1980, escritas em português e que possuíam um certo prestígio. Tais livros são: “Samurai da Paz: Saga de um Imigrante Japonês” (1982); “Toda uma vida no Brasil” (1984) e “Sob dois horizontes” (1988). Conforme Sakurai (1993, p. 17), as datas e acontecimentos importantes são marcados por inscrições, monumentos, comemorações, festas e são documentadas em livros, folhetos e edições comemorativas. Essas características estiveram presentes entre os imigrantes japoneses, uma vez que houve a preocupação, por parte da colônia, em documentar os episódios significativos e realçar a trajetória dos seus membros mais ilustres “[...] apontando tanto para a inserção como para a união da colônia através da divulgação e informação dos acontecimentos a ela ligados [...]”.

<sup>5</sup> *Gambarê* simboliza os esforços dos japoneses em superar as diferenças e dificuldades. No Brasil isso se materializou no empenho de trabalhar ao máximo para economizar o possível, renunciando aos luxos e sonhando com uma vida melhor (SAKURAI, 1993).

O livro “Samurai da Paz: Saga de um Imigrante Japonês” de Armando Soichi Iwaya, publicado em 1982 pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, em Curitiba, é uma autobiografia que narra a vida de Iwaya desde a sua chegada ao Brasil, com 10 anos, até os momentos em que conseguiu diversos prêmios/condecorações, dentre os quais de comendador. Sua história é contada como uma espécie de odisséia, salientando a busca da integração dos imigrantes japoneses. Já a obra “Toda uma vida no Brasil” de Katsuzo Yamamoto, publicada pelo Massao Ohno Editor, em 1984 e em São Paulo, é uma coletânea de textos publicados, inicialmente, em jornais e revistas da colônia no decorrer de 20 anos, em japonês e traduzidos por José Yamashiro<sup>6</sup>. São ao todo 219 artigos que dissertam de forma cronológica a trajetória de vida de Yamamoto, partindo da chegada ao Brasil, a vida na fazenda e, posteriormente, o “triumfo” em tornar-se jornalista (SAKURAI, 1993). A autobiografia “Sob dois horizontes” de Mitsuko Kawai, publicada em 1988, pela Editora do Escritor LTDA em São Paulo, é uma das poucas autobiografias femininas e que retrata a vida da mulher imigrante, as dificuldades no trabalho, os sucessos, os fracassos e a vitória na vida: representada desde o aprendizado da língua portuguesa até a conquista do cargo de jornalista no “Diário Nippak”, aos 54 anos, sendo a primeira jornalista mulher de origem japonesa. O objetivo da autora era divulgar a cultura japonesa para os descendentes e não *nikkeis* (SAKURAI, 1993).

As autobiografias são concentradas no trabalho e é por intermédio dele que as conquistas e as responsabilidades são realizadas. Igualmente, os autores eram sujeitos de relevância dentro da colônia japonesa: Iwaya era contador e foi reconhecido diversas vezes, chegando a ganhar prêmios e medalhas por sua contribuição à sociedade; Yamamoto era jornalista reconhecido dentro da colônia e Kawai foi a primeira mulher a tornar-se jornalista, isso aos 54 anos. Outrossim, notamos que as obras seguem uma linha cronológica, em que colocam o sacrifício e o sofrimento como apenas um degrau para conquista da vitória. Para a análise das autobiografias selecionamos os tópicos marcantes e em comum nas obras. Dessa maneira, percebemos que os autores tratam principalmente sobre: 1- o sofrimento dos imigrantes em terras desconhecidas; 2- A formação de uma comunidade imaginada; 3- Os conflitos durante a Era Vargas; 4- Os conflitos no pós-guerra.

<sup>6</sup> José Yamashiro é uma figura complexa por sua ampla participação na colônia japonesa. Pertence à primeira geração de jornalistas *nisei* e contribuiu ativamente para os jornais nipo-brasileiros, como o Gakusei e a revista Transição, ambos objetivavam mostrar a assimilação dos *nikkeis* e a identidade nipo-brasileira. Fundou a Liga Estudantina Nipo-Brasileira, juntamente com outros *nisei*, seguindo a mesma lógica dos jornais nipo-brasileiros. Ainda foi um dos *nikkeis* que se alistou nas forças revolucionárias na Revolução Constitucionalista, em 1932. Outra participação de Yamashiro é nos casos da Shindô Renmei como intérprete da polícia (MIYAGUI, 1986; LESSER, 2001).

## 1. O sofrimento dos imigrantes japoneses em terras desconhecidas

Os livros autobiográficos analisados seguem uma linha temporal bem parecida: descrevem a vida no Japão, depois a viagem nos navios, a chegada em terras estranhas, a decepção com a vida na fazenda, os processos de adaptação e as conquistas por meio do *gambarê*. Além de elaborarem um discurso baseado nos sofrimentos e em suas lutas diárias para sobreviver e conquistar um espaço numa sociedade discriminatória e explorativa. Os autores rememoraram e selecionaram os eventos de significância, objetivando a conservação de um passado que, segundo eles, estava se perdendo, sobretudo, pelo abandono das práticas culturais japonesas e pelo movimento de *dekasseguí*. Ecléa Bosi (1994) disserta que o lembrar é um (re) fazer e é a compreensão do agora a partir do outrora, em outras palavras, é um sentimento de reaparição do feito, não sendo apenas uma repetição.

As obras começam contando a vida no Japão e os motivos que fizeram os japoneses imigrarem para o Brasil. No caso de Yamamoto (1984), a imigração ocorreu após o falecimento de seu pai, assim que se deu conta de que não melhoraria de vida continuando lá. Enquanto, Iwaya (1985) imigrou ainda criança por decisão de seu pai, o chefe de família, em virtude das crises econômicas e sociais. Semelhantemente, Kawai (1988) imigrou por decisão do chefe da família e em busca de uma vida melhor. Em todas as situações, os imigrantes vieram com a esperança de enriquecimento rápido, como expresso no trecho da autobiografia de Kawai (1988, p. 74): “Meu pai, até tomar a decisão de sair do Japão e vir para o Brasil como imigrante, deve ter pensado muito. Enfim, ele depositou esperanças na terra nova, para ter vida melhor [...]”.

Os japoneses imigraram intencionando ganhar somente o suficiente para pagar as dívidas, ajudar a família e juntar algum dinheiro para retornar ao seu país de origem. Dessa forma, acreditavam que seria uma imigração de caráter temporária. Do mesmo modo, no início, os trabalhadores japoneses eram contratados, pelos fazendeiros de café em São Paulo, por contratos que duravam em média de dois anos. Por isso, a presença nipônica, nesse momento, restringiu-se às regiões paulistas (SAKURAI, 2000; ANDRÉ, 2011).

Os autores chegaram ao Brasil entre os anos de 1932 e 1934, quase todos, expõem as dificuldades vivenciadas no navio e durante a viagem. Kawai (1984, p. 50) revela os sofrimentos pelos quais sua mãe enfrentou: “[...] o balanço do navio fazia-a sentir-se tão mal que desde que zarpamos do porto de KÔBE [sic] até chegarmos a Santos, quase o tempo todo ela permaneceu na cama, sem poder alimentar-se direito”. Por outro lado, Iwaya (1982, p. 28) narra a chegada na hospedaria brasileira de forma otimista: “Lembro bem ainda da sensação

que tive quando nos dirigimos ao suntuoso edifício da Hospedaria dos Imigrantes onde, após tramites burocráticos, recebemos gostosos sanduíches de salame e doces pulverizados com açúcar cristalizado [...]”.

Desse modo, a narrativa epopeica iniciou-se antes mesmo da chegada dos imigrantes no Brasil, pois reproduz que desde a saída do Japão, seu país natal, enfrentaram diversos problemas. Segundo Peter Burke (2006) lembrar ou escrever o passado não são atividades inocentes, em razão de pressuporem a seleção, interpretação e distorção, condicionadas, ou pelo menos influenciadas, por grupos sociais, não sendo obra de indivíduos isolados.

Entretanto, ao chegarem no Brasil, os trabalhadores depararam-se com uma realidade bem diferente daquela sonhada: as condições de trabalho nas fazendas de café não permitiam a poupança e foi enfatizado a diferença cultural. Explicitado no livro da Kawai (1998, p. 74), quando aborda a decepção pela qual seu pai passou: “[...] esse sonho foi-se desfazendo pouco a pouco. Com o passar do tempo, foi-se percebendo que, mesmo trabalhando noite e dia e economizando ao máximo, não havia possibilidade de sobrar algum dinheirinho”.

Igualmente, tanto Yamamoto (1984) e Iwaya (1982) trataram sobre a desilusão ao chegarem nas fazendas de café, a impossibilidade de retorno e as dificuldades enfrentadas:

Creio que é por essa razão que, ao chegarmos à Fazenda São Domingos, trocamos olhares de surpresa. A nossa expectativa era outra e embora não tivéssemos otimistas em demasia com o que nos esperava, ficamos desapontados quando pisamos o chão batido à frente de vinte e duas casas construídas com tijolos sem reboco. Houve naquele instante uma interferência na nossa esperança de melhorar a vida. Nem sentimos a beleza do canto dos sabiás que vinha de longe. Ao entramos na casa que nos era destinada deparamos com mesas rústicas e camas de madeira bruta, cujos colchões, feitos de palha de milho, impressionaram-nos mal, pois embora não pertencêssemos à classe privilegiada, vínhamos [sic] de uma terra onde hábitos eram diferentes. É verdade que nos lembrávamos de que lá havia, nos costumes, a ressonância de civilizações seculares, enquanto aqui estava no começo, principalmente nas fazendas. Estávamos acostumados a dormir em colchões de algodão e morávamos em casas confortáveis forradas com ‘tatami’. (IWAYA, 1982, p. 33-34)

Nessa passagem é possível compreender a perspectiva de superioridade por parte de Iwaya: enquanto caracterizava o Japão como mais avançado pelos “costumes” e pelas “civilizações seculares”, descrevia o Brasil como primitivo e em construção. Consideramos essa afirmação como um discurso do pioneiro, colocando o imigrante como pioneiro e central na desenvoltura das regiões “inóspitas”. O discurso pioneiro propaga o ideário de progresso, ou

seja, o pioneiro era o empreendedor liberal, em marcha para o Oeste, construindo através do seu trabalho o Eldorado, a terra do progresso, caracterizada como a “[...] região que oferece a todos as mesmas oportunidades de acesso à propriedade privada da terra, à liberdade econômica e política, à prosperidade e à felicidade” (ARIAS NETO, 1995, p. 75). De natureza igual, entendemos que essa narrativa possui elementos do discurso nacionalista japonês<sup>7</sup>: exaltava os japoneses como um povo único e possuidor do *Yamato Damashii*<sup>8</sup> (LUIZ, 2019).

Os autores retratam a difícil adaptação, seja em relação à língua, à cultura, alimentação, além do cotidiano de trabalhos cansativos nos cafezais. Kawai (1988, p. 81) relatou sobre as horas extenuantes de trabalho, mesmo para as mulheres que acabaram de casar ou dar à luz a um filho. No caso delas o labor era mais cansativo por ter dupla jornada: o trabalho em casa e na agricultura.

Na roça, as mulheres trabalhavam duas vezes mais que os homens, e como trabalhavam! O único serviço e que não participavam era a derrubada da mata virgem. Noutros serviços como capinar, plantar arroz, milho, feijão e algodão e, depois colher, mesmo na hora em que os homens descansavam, as mulheres trabalhavam fazendo comidas, lavando roupa e cuidando das crianças. (KAWAI, 1988, p. 81)

Já Iwaya (1982, p. 44) expõe que enquanto sua família trabalhava (mãe, pai e a irmã Haruo), ele cuidava dos irmãos mais novos:

Meu pai, minha mãe e minha irmã Haruo assim que o dia clareava faziam a primeira refeição, muniam-se do que era preciso para comer no almoço e no café da tarde e iam para o trabalho. Ficavam comigo a reponsabilidade da casa e o cuidado com os irmãos. Os meus irmãos não eram o maior problema. O problema eram os afazeres da casa, principalmente a busca de água potável. O rio que a fornecia se distanciava mais de quinhentos metros da casa e trazê-la em latas de querosene era um serviço pesado. Mas não adiantava reclamar. Meus pais e minha irmã, ao voltarem do serviço à noite, precisavam tomar banho [...]. (IWAYA, 1982, p. 44)

<sup>7</sup> Segundo Luiz (2019, p. 14) a existência de um Japão como “[...] nação foi condicionada ao imperador que assumiu, por intermédio da figura dos ancestrais, a característica de aglutinador do etnocentrismo japonês, isto é, o Japão só deveria ser pensado como um território unificado pela presença do imperador [...]”; resultando na construção de um nacionalismo japonês no Brasil e que assumiu diversas características, entre elas, a ideia de superioridade.

<sup>8</sup> *Yamato Damashii* (大和魂) trata-se de um Espírito de imbatibilidade. Para saber mais consultar: Luiz (2019) e Dezem (2000).

De acordo com essa representação construída por Iwaya, as famílias dos imigrantes, no Brasil, conservaram algumas características estruturais: a família era vista como uma unidade econômica e cooperativa, sendo assim, todos os membros deveriam contribuir de alguma forma nas atividades: seja na lavoura, ou nas tarefas em casa cuidando dos irmãos. Outrossim, identifica-se o pensamento do *gambarê*, em razão dos indivíduos terem de aguentar os sofrimentos e as dificuldades com determinação. A força para trabalhar provinha, inicialmente, do anseio de retorno para a terra natal, ganhar e economizar o máximo possível. Entretanto, com a impossibilidade de retorno ocorreu uma mudança mental dos imigrantes japoneses: deixaram os empregos nas fazendas de café e mudaram-se para as cidades ou para as zonas pioneiras, onde poderiam tornar-se lavradores independentes. Cacilda Maesima (2012) disserta que, a partir de 1926, os imigrantes japoneses buscaram novos rumos e lugares onde poderiam dedicar-se com maior rendimento à agricultura de caráter mercantilista. Embora o plano de retorno ainda predominasse entre eles, acabou não concretizando-se e a grande maioria radicou-se no país.

Notamos que os autores relembram muito a dedicação à lavoura, assim, o período inicial da imigração é caracterizado pelo trabalho e só é lembrando por ele, ainda mais que os autores pertenciam a primeira geração. Bem como, os escritores selecionaram os eventos que poderiam causar empatia por parte do leitor, como as labutas enfrentadas no cotidiano e a ilusão de enriquecimento rápido propagado pelo governo japonês e pelas empresas colonizadoras. Nos textos memorialísticos, ou considerados de memória oficial, o escritor escolhe distintos caminhos que fazem a narrativa desembocar em determinado lugar, ainda, pode “[...] optar por encobri-la, por disfarçá-la com ornamentos do texto, por iludir o leitor com falsas crenças e impossíveis promessas ou por exibir a perda, por apresentar o vazio sem buscar obturá-lo [...]” (BRANCO, 1991, p. 36).

## 2. A formação de uma comunidade imaginada

A formação de uma comunidade foi um ponto comum versado nas autobiografias, os autores argumentavam que certas características – desilusão de retorno, difícil adaptação, labuta do dia-a-dia, conflitos culturais, manutenção das práticas, ligação com determinada vertente religiosa – permitiram uma identificação entre os migrantes. Do mesmo modo, evocou-se o espírito de comunidade para aproximar-se da antiga vida no Japão, auxiliando no surgimento de redes de solidariedade. Por meio disso, consolidaram-se as colônias japonesas estruturadas em escolas, associações e cooperativas, centrando o ensino e o trabalho.

Percebemos essa ideia de formação de comunidade no livro de Yamamoto (1984, p. 19), conforme o autor, os imigrantes se “uniram” e estabeleceram um sistema de cooperação. A ideia de uma comunidade japonesa, é aqui entendido como uma comunidade imaginada, conceito constituído por Benedict Anderson (2008), em que uma comunidade é politicamente imaginada, sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. É considerada imaginada porque embora os indivíduos não se conheçam pessoalmente, eles mantêm uma espécie de comunhão viva e se reconhecem como um todo, ou seja, é o modo como um grupo imagina a si mesmo com uma cultura e história em comum. Para tal, a comunidade é uma referência às fronteiras que um grupo constrói em torno de si, mesmo que maleável. Outro ponto, é que a imigração reforçou o pertencimento nacionalista japonês no momento em que as diferenças culturais foram enfatizadas, possibilitando a organização de “[...] pequenas ‘comunidades imaginárias’, que tinham o objetivo de promover estruturas e práticas que remetiam à cultura japonesa” (LUIZ, 2019, p. 104).

Dentro dessa comunidade imaginada, estabeleceram-se relações de solidariedade e sociabilidade, visando amenizar as dificuldades e os problemas dos primeiros tempos, assim como, formar uma rede de apoio e alicerces para a família. Notamos a estruturação dessas redes no livro de Kawai (1988) ao discorrer sobre sociabilidade e a solidariedade entre os imigrantes japoneses nas fazendas. Se ajudavam sejam nos casamentos: os homens ficavam responsáveis por arranjar lenha, matar porcos e galinhas e improvisar o barracão para a festa, enquanto as mulheres ficavam responsáveis pelos salgados e doces, ou auxiliavam no nascimento de uma criança: “[...] cada família comprava, como presente, dois ou três metros de tecido (quase sempre flanela) para o enxoval do recém-nascido” (KAWAI, 1988, p. 69), e se amparavam em caso de morte: todos ajudavam na construção do caixão e cada um contribuía para as despesas. O mecanismo de solidariedade dos nikkeis é pautada no coletivismo, fundamentado na ajuda mútua, não institucionalizada e nos códigos de honra entre os participantes (ENNES, 2001; SUDA, 2005).

As redes de solidariedade implicavam até mesmo nas escolhas dos lugares de moradia. Como expressado por Iwaya (1982, p. 55), no momento em que sua família decidiu mudar-se de cidade, preferiram ir para Mogi das Cruzes, em razão de alguns patrícios da mesma província viverem lá:

[...] E tanto fez que a sua ideia de mudar da fazenda tornou-se irrevogável. Para isso procurou-se contacto com os seus patrícios de Sorocaba e Moji [sic] das Cruzes. Confiava neles, que eram da mesma província que nós, no Japão, e acabou aceitando a oferta do Senhor Toyozo Ono um dos primeiros imigrantes japoneses radicados no bairro de Cocuera, no município de Moji [sic] das Cruzes.

Ali era, e ainda é, a região onde a colônia japonesa é mais forte [...]. (IWAYA, 1982, p. 55)

O agrupamento dos sujeitos, a constituição de um mecanismo de amparo e coletivista permitiram o possível reconhecimento de uma estrutura social japonesa apoiada na *mura*<sup>9</sup>. No Brasil, os imigrantes se reuniram em associações pela necessidade de tratar sobre os assuntos coletivos, formando, dessa maneira, as colônias japonesas (ENNES, 2001). De acordo com Joyce Rumi Suda (2005), a constituição de um grupo ajudou os indivíduos a definirem os seus lugares na sociedade, isto é, as suas identidades sociais.

A aglutinação dos imigrantes oportunizou a organização de colônias e facilitou a manutenção dos hábitos do país de origem. Dentro das colônias criaram-se as associações<sup>10</sup>, possibilitando a formação de escolas, de ligas esportivas e dos espaços de lazer. Além de basear-se no modelo de hierarquia do Japão, desse modo, a direção ficava por conta dos mais velhos e/ou dos moradores mais antigos. Podiam ser estruturadas de acordo com o gênero e a idade, como: os grupos dos senhores<sup>11</sup>, das senhoras<sup>12</sup> e dos jovens<sup>13</sup> (SUDA, 2005; ANDRÉ, 2011). Segundo Sakurai (2016) a associação era o espaço de socialização e da confraternização, o lugar onde os imigrantes se encontravam depois do trabalho. Realizavam-se campeonatos de beisebol, de atletismo, *undôkai*<sup>14</sup>, concursos de oratória em japonês, de canto e dança, e nas sedes eram comemorados o aniversário do imperador, o ano novo, casamentos e velórios.

Juntamente as associações, surgiram cooperativas agrícolas com a estrutura e organização baseadas nas práticas culturais japonesas. A criação de cooperativas foi em consequência da necessidade de acumulação do capital e de organizarem-se em torno de uma entidade, congregando as de menor porte, “[...] com o objetivo de estreitar os laços entre as várias cooperativas, bem como o de tornar as atividades mais lucrativas, interferindo no preço dos produtos agrícolas, disseminando novas técnicas, garantindo preços mais rentáveis na comercialização [...]” (ENNES, 2001, p. 61). Essas cooperativas associavam-se aos produtos locais e foram cruciais para o desenvolvimento econômico da colônia. Ainda que sejam relacionadas às atividades econômicas, algumas cooperativas também desenvolviam atividades culturais.

<sup>9</sup> *Mura* (村) significa aldeia rural.

<sup>10</sup> *Nihonjinkai* (日本人会) significa literalmente “associação japonesa”.

<sup>11</sup> Denominado homonimamente de *nihonjinkai*.

<sup>12</sup> *Habanokai* (母の会): “associação das mães”.

<sup>13</sup> *Seinenkai* (青年会).

<sup>14</sup> *Undôkai* (運動会) é um evento esportivo. No Brasil, é uma forma de reunir a colônia japonesa em torno de atividades esportivas.

Kawai (1988, p. 69) versa sobre a união entre os imigrantes de lugares distintos ao chegarem na fazenda:

Na Fazenda Aliança, moravam pessoas que vieram de várias províncias diferentes, e cada qual possuía costumes diferentes. Todavia, na Fazenda, no solo brasileiro, eles haviam adotado costumes diferentes do Japão, mais convenientes para essa comunidade. (KAWAI, 1988, p. 69)

No entanto, essa união e o abandono das diferenças entre os imigrantes de diversas províncias são controversas, visto que dentro da própria colônia existiam preconceitos em relação aos okinawanos, por exemplo. Eles não eram aceitos pelos outros imigrantes japoneses e por isso criaram o seu próprio grupo<sup>15</sup>. Marcelo Alario Ennes (2001, p. 79) argumenta que essa situação pode se resumir da seguinte forma: “[...] Okinawa está para os japoneses, como os japoneses estão para os brasileiros”. Dessa forma, questionamos até que ponto o grupo japonês é uma comunidade étnica percebida como uma unidade. Ou isso seria um discurso empregado, essencialmente pela primeira geração para se diferenciarem dos “não japoneses”?

Acreditamos que o grupo nipônico no Brasil é mais que uma comunidade imaginada, eles selecionam os indivíduos que participarão dela de acordo com suas percepções. Conforme Suda (2005, p. 53), para a formação de um grupo é preciso um elevado grau de consenso entre os integrantes, “[...] sendo categorizados pelos outros da mesma maneira, considerando acontecimentos históricos, políticos, sociais e econômicos que levaram ao consenso social sobre quem está ‘dentro’ e quem está ‘fora’ [...]”. Portanto, defendemos que não houve uma unificação real e a afirmação de que os imigrantes abriram mão da sua cultura e assimilaram-se a cultura brasileira é uma jogada adotada pelos autores, e por boa parte dos nikkeis, para demonstrarem o quão integrados estavam na sociedade.

Outro ponto é que os grupos não são homogêneos e há diferenciações intragrupais: os papéis, os subgrupos e as categorias. Observamos isso quando há divisão entre os imigrantes e os descendentes, com pensamento e objetivos distintos. Por fim, supomos que os autores se utilizam do discurso de uma comunidade unida para se diferenciarem dos “não japoneses”. Os grupos fornecem aos seus membros uma identidade social, proporcionando a distinção, comparação e diferenciação em relação aos outros grupos; viabilizando a definição dos sujeitos, o pertencimento em um determinado grupo e a influência social (SUDA, 2005).

<sup>15</sup> Observamos isso em Londrina, pois, por exemplo, existe a Associação Cultural e Esportiva de Londrina (ACEEL), ligada à colônia japonesa, e há a Associação Cultural e Recreativa Okinawa de Londrina (ACROL), demonstrando a diferenciação e divisão entre os nikkeis.

### 3. Os conflitos durante a Era Vargas

Nas autobiografias são trabalhadas questões como a repressão do governo Vargas<sup>16</sup> e as perseguições dos brasileiros ao grupo japonês. Os autores retrataram as proibições impostas pelo Estado autoritário aos “súditos do eixo”<sup>17</sup>, desde a restrição do uso de língua estrangeira à retirada de nikkeis residentes no litoral paulista. Do mesmo modo, versaram sobre a impopularidade dos imigrantes e seus descendentes, reforçada por uma intolerância racial e marcada pela desconfiança, transformando-lhes em “pequenos soldados do imperador”. Nesse contexto, surgiram denúncias populares e até mesmo perseguições desses indivíduos (TAKEUCHI, 2007).

No livro de Iwaya (1982, p. 70) conta-se as restrições impostas aos nikkeis, narrando as adversidades vividas por seu pai:

Mas para os japoneses a época era difícil. Os efeitos da Segunda Guerra Mundial tinham atingido o nosso povo. Meu pai havia perdido o emprego. Ele quase não falava português e falar japonês era proibido. [...] Às vezes ele pensava em sair de São Paulo e procurar trabalho em outro lugar. Mas tudo dependia da polícia, pois para viajar era necessário obter licença e sem salvo-conduto não adiantava tentar. Isso sangrava-lhe o coração. (IWAYA, 1982, p. 70)

As proibições aos imigrantes japoneses começaram a partir da década de 1930 e, posteriormente, com o Estado Novo (1937-1945). Fortificou-se um processo de restrições aos nikkeis e que se acentuou devido ao rompimento das relações entre o Brasil com as potências do Eixo, transformando os imigrantes e seus descendentes em potenciais inimigos do Estado, cabendo ao exército, especialmente a polícia política, a tarefa de reprimi-los. Neste período, as diferenças étnicas e culturais tornaram-se cada vez mais explícitas. Além de diminuir a mobilidade e as possibilidades de empregos e negócios, como também, houve as imposições culturais e sociais aos imigrantes japoneses e seus descendentes (ENNES, 2001; TAKEUCHI, 2007).

<sup>16</sup> Anterior a essa repressão, os imigrantes japoneses já eram alvos de um discurso antinipônico que objetivava a proibição da imigração japonesa para o Brasil. Um discurso que partia de intelectuais, eugenistas e deputados brasileiros, utilizavam argumentos baseados nas teorias raciais da Europa do século XIX mesclado com o projeto de branqueamento. Os imigrantes japoneses eram considerados inassimiláveis e indesejáveis. Na Constituição de 1934 esse preconceito racial instituiu-se em lei através da emenda de número 1.619 (DEZEM, 2000; LESSER, 2001; TAKEUCHI 2007; UENO, 2019).

<sup>17</sup> Denominação pejorativa para designar os imigrantes e os descendentes provenientes dos países que pertenciam ao Eixo na Segunda Guerra Mundial (TAKEUCHI, 2002; 2007).

Diante disso, sucederam uma série de proibições aos “súditos do eixo”, entre eles, os nikkeis: em 1932 foi proibido o ensino da língua japonesa aos menores de dez anos e em 1934, aos de quatorze. Já em 1938, impôs-se o ensino nacional e proibiu-se o uso de língua estrangeira em público, assim como, em 7 de fevereiro de 1938, proibiram-se as transmissões radiofônicas, circulação de jornais, livros e revistas em língua estrangeira. Do mesmo modo, restringiram “[...] a entrada e saída de imigrantes e de seus descendentes, reuniões, comunicação em outro idioma que não fosse português e qualquer tipo de correspondência era censurado [...]” (ENNES, 2001, p. 127) e as cooperativas agrícolas receberam intervenções e passaram a ser administradas por não nikkeis.

Os nikkeis foram caracterizados como um perigo a segurança nacional, já que eram suspeitos de atos de sabotagem e espionagem. Em 8 de julho de 1943, foi exigido a evacuação de 1.500 japoneses residentes do litoral paulista por serem considerados suspeitos nos ataques aos navios brasileiros saídos do porto de Santos. Assim, devido ao clima de desconfiança, boa parte, dos imigrantes japoneses e seus descendentes eram vistos como inimigos, sendo taxados de “quinta coluna”<sup>18</sup>. Ainda, restringiram a liberdade de ir e vir dos “súditos do eixo”, na medida em que estabeleceram leis para a locomoção desses sujeitos, era necessário a solicitação de salvo-condutos na delegacia de polícia municipal e a autorização por parte das instituições das regiões de destino (DEZEM, 2000; TAKEUCHI, 2007; ANDRÉ, 2011).

Isso é abordado em outra passagem do livro de Iwaya (1982, p. 86), quando conseguiu formar-se em contador pela Escola de Comércio Doutor Carlos Campos, no entanto, seu diploma é negado, segundo o autor devido a uma lei promulgada por Getúlio Vargas:

Terminei o curso de Contador na Escola de Comércio Doutor Carlos de Campos em São Paulo, em 1945, mas não pude receber o diploma por ser japonês. Uma lei promulgada no Governo Getúlio Vargas, cerceava aos estrangeiros o exercício da profissão liberal. Ao saber disso reclamei o meu direito, mas a secretaria da escola somente forneceu-me o certificado de conclusão do curso, que não tinha grande valor, visto que o Ministério da Educação e da Cultura não aceitava o seu registro e, sem a legalização do certificado, os estrangeiros não podiam exercer a profissão [...]. (IWAYA, 1982, p. 86)

Para o autor, os policiais e o governo perseguiram injustamente os “japoneses” e não distinguiram os “[...] homens honestos, ansiosos por um trabalho que lhes proporcionasse o pão de cada dia, dos que tivessem alguma ligação ideológica com o nazifascismo” (IWAYA,

<sup>18</sup> Segundo Dezem (2000, p. 38) esse termo servia para denominar “[...] o agente ou simpatizante de uma das partes da guerra e que realizava atos de subversão e sabotagem no próprio território inimigo [...]”.

1982, p. 77). Sendo assim, o autor buscou diferenciar os imigrantes japoneses de outros imigrantes que, para ele, eram ligados ao nazifascismo. Supomos que Iwaya pretendeu distinguir os nikkeis dos imigrantes italianos e alemães, uma vez que na Segunda Guerra Mundial os países Alemanha, Japão e Itália estavam unidos em uma aliança denominada de Eixo, viabilizando que os imigrantes desses países fossem taxados de “súditos do Eixo”. Ademais, é notável nesse excerto os aspectos do discurso nacionalista e etnocêntrico japonês, como apontado, pois os imigrantes eram caracterizados como “honestos” e “trabalhadores”, qualificados como os “melhores” para o desenvolvimento do país.

Conflito narrado, similarmente, por Yamamoto (1984, p. 20), no qual relembra a proibição de embarcar mercadorias em nome de japoneses. Dessa forma, adotaram-se táticas para tal: “Como, durante a guerra, não era permitido embarcar mercadorias em nome de japoneses, consegui prosseguir nas transações internacionais, em nome de um membro da família, Feliciano Fernandes, de origem portuguesa [...]. Corroborando que embora houvesse esse quadro de medo por parte dos brasileiros, haviam pessoas que julgavam essas repressões injustas.

Observamos que os imigrantes e seus descendentes não permaneceram passivos perante as situações impostas, mas resistiram através de táticas. O medo dos nikkeis serem “pequenos soldados do imperador” gerou um clima de terror. Como já apresentado, isso resultou em denúncias populares que, muitas vezes, ocasionavam em prisões e até mesmo apreensão de objetos, como: livros e documentos em japonês, porque acreditavam que esses documentos podiam ser tanto uma forma de propaganda nipônica como também planos militaristas com o objetivo de ajudar o Japão na guerra (DEZEM, 2005; TAKEUCHI, 2007).

#### 4. Conflitos no pós-guerra

Os escritores abordaram, em seus livros, as memórias sobre as hostilidades do pós-guerra: conflitos entre os brasileiros e os nikkeis; confrontos dentro da própria colônia japonesa e as ações da Shindô Renmei. No entanto, existe um silenciamento sobre as especificidades dos acontecimentos que envolvem a colônia, como sua divisão e os assassinatos entre os próprios nikkeis. Esse silenciamento, por parte do grupo japonês, não significa um esquecimento, mas uma memória vergonhosa e dolorosa. Para além disso, é encarada como uma desconstrução da narrativa de uma comunidade imaginada.

Primeiro frisamos o relato de Kawai (1988, p. 99), contando a perseguição que os nikkeis estavam vivenciando com o fim da Segunda Guerra Mundial, causada, sobretudo, por esse ambiente de desconfiança discutido no tópico anterior:

Nessa vila de ambiente mais selvagem, onde reinava a lei dos mais fortes, sofremos o mais terrível golpe de nossa vida. Um dia, espalhou-se na vila a notícia de que a guerra havia terminado: era uma boa notícia, mas em seguida chegou outra. Em algumas cidades perto da vila, estavam acontecendo tumultos violentos, nos quais muitos moradores japoneses haviam sido atacados por desordeiros. As lojas foram saqueadas e os donos foram espancados pela multidão. Senti aquela sensação de insegurança e temor, porque na vila não havia polícia. Mas como não devíamos nada para ninguém, vivendo em paz como todo mundo, não havia razão para fugirmos, e passamos o dia normalmente. (KAWAI, 1988, p. 99)

A *posteriori*, relata as agressões sofridas pelo seu marido: “[...] quando acabamos de jantar chegou uma multidão de homens em frente de minha casa. Gritaram para que meu marido saísse. Pedi-lhe que não atendesse, porque já sabia que, se fosse, eles o matariam [...]” (KAWAI, 1988, p. 99). Ainda, prossegue a narrativa contando como seu marido foi salvo, explanado anteriormente, pelo personagem Augusto. Por mais que sejam abordados os conflitos entre os nikkeis e os brasileiros, no livro de Kawai (1988), não há nenhuma menção sobre os embates dentro da própria colônia. Do mesmo modo, no livro de Yamamoto (1984) não é aludido nenhum evento sobre a Shindô Renmei e nem sobre os assassinatos. Inclusive, raramente deparamos com passagens que narraram os conflitos gerados no fim da Segunda Guerra Mundial. Identificamos, então, um silenciamento sobre esses eventos e isso não significa o esquecimento, mas uma seleção pelos escritores sobre os assuntos que gostariam de relembrar e transmitir. Os silêncios também devem ser analisados, na medida em que dizem muito sobre os objetivos desses autores.

O silenciamento pode significar uma memória traumática, uma vez que não se encontram palavras possíveis para expressar os determinados eventos, isto é, essas memórias tornam-se inarráveis, como apontado por Paul Ricoeur (2007), em que o silenciamento é considerado um meio de se gerir o trauma. Portanto, os nikkeis aderiram a essa tática para não se depararem com aquilo que transbordava não somente dor, mas continuamente causava vergonha (CARVALHO, 2017, p. 490). Elementos comuns ao discurso memorialístico produzidos durante as comemorações do aniversário da imigração japonesa.

Já a obra de Iwaya (1982, p. 94) contém algumas passagens sobre a Shindô Renmei. No contexto de sua mudança para a cidade de Assaí, presenciou na delegacia a prisão de muitos japoneses pertencentes a essa sociedade:

[...] Surpreso, deparei no pátio grande quantidade de japoneses que almoçavam em companhia de suas famílias. A maioria era de idosos. Uns sentados no chão, outros de cócoras, rodeados de pratos e marmitas, estavam comendo e conver-

sando. Notei que estavam preocupados e tristes e perguntei ao Cabo Dirceu Mendes a razão de estarem ali aqueles nipônicos. Ele olhou-me da cabeça aos pés, sorriu e informou que os 42 japoneses pertenciam à organização Shindô Renmei, um movimento formado pelos que não acreditavam na derrota do Japão na guerra. Estavam presos há mais de 40 dias e havia dificuldade de convencê-los da verdade, por um lado, porque muitos eram idosos e não percebiam que os tempos eram outros e, por outro, porque não sabiam ler nem falar o português e estavam imbuídos da sugestão propagandística de falsos representantes nipônicos. Eram, portanto, vítimas de suas teimosias alimentadas pela falta de esclarecimento, mas à polícia, que mantinha os japoneses presos por ordem superior, isso não interessava. (IWAYA, 1982, p. 94)

Todavia, só há essa menção, no livro, sobre as hostilidades dentro da colônia e de forma romantizada, percebendo os presos como vítimas do sistema e de “patrícios” mal-intencionados. Ainda, argumenta que o processo na delegacia só foi finalizado no momento em que auxiliou como tradutor. Compreendemos que o autor buscou retirar a culpa dos indivíduos que participaram da Shindô Renmei, colocando-os como vítimas de um sistema complexo e transferindo a culpa para uma crença que possuíam, para um amor à pátria, ou seja, para o nacionalismo japonês que entrou em conflito com o nacionalismo brasileiro do governo Vargas.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota do Japão, a colônia japonesa entrou em crise e cindiu-se entre aqueles que acreditavam na vitória do Japão (vitoristas/*kachigumi*) e os que propagavam a perda do país (derrotistas/*makegumi*)<sup>19</sup>. Esse conflito e, consequentemente, a divisão do grupo japonês surgiram, principalmente, devido a um nacionalismo exacerbado, por parte de alguns nikkeis, e pela falta de acesso às informações, ou a falta de confiabilidade nas notícias brasileiras. Desde as restrições impostas pelo governo, como exposto, os imigrantes japoneses ficaram praticamente isolados, visto que a maioria morava no interior, ou seja, em lugares afastados e não possuíam domínio da língua portuguesa (KUMASAKA; SAITO, 1973; DEZEM, 2000). Conforme Dezem (2000), as medidas repressivas do governo só aumentaram o nacionalismo japonês, viabilizando que os imigrantes se unissem ideologicamente em torno do *Yamato Damashii*.

Nos finais da década de 1940, surgiram algumas sociedades ultranacionalistas e, entre elas, a Shindô Renmei (Liga do Caminho dos Súditos). A Shindô Renmei destacou-se entre as sociedades clandestinas, defendia a vitória do Japão e buscava combater os traidores, ou

<sup>19</sup> Denominados de “derrotistas” pelos vitoristas de forma pejorativa (KUMASAKA; SAITO, 1973; DEZEM, 2000; LESSER, 2001).

seja, os “derrotistas”; concretizando-se através de diversas ações: 1- os ataques às produções de bicho de seda, pois acreditavam que seriam utilizados para a confecção de paraquedas dos norte-americanos; 2- propagavam diversas notícias falsas, como a adulteração de uma fotografia, publicada inicialmente no jornal “A Tribuna de Santos” (1945)<sup>20</sup>, para provar a vitória do Japão na guerra, ao comparar com a original percebemos as diferenças: “[...] no lugar da bandeira norte-americana, encontrava-se a bandeira japonesa. A legenda, escrita em japonês, informava que os *Aliados se rendiam incondicionalmente ao vencedor exército nipônico na Baía de Tóquio*” (DEZEM, 2000, p. 59); 3- ameaças e assassinatos dos principais sujeitos do grupo “derrotista”, então, a partir de 1946 ocorreram alguns assassinatos, chegando em torno de 21 casos (KUMASAKA; SAITO, 1973; DEZEM, 2000).

Esses eventos marcaram profundamente a colônia japonesa, tornando-se uma memória traumática e até mesmo vergonhosa. Sendo assim, adotou-se uma estratégia: a administração de um silenciamento e que se configurou em um tabu. Assim como, notamos uma ressignificação da memória, em que alguns autores se empenharam para retirar a carga de culpa dos participantes e transferir para uma conjuntura maior e complexa. Ainda, defendemos que os autores optaram por silenciar ou expor de modo ressignificado os conflitos, porque, de certa forma, manchariam a narrativa sobre a imigração japonesa, que enfoca na dor, sofrimentos, esforços e contribuições deles no desenvolvimento do Brasil.

## 5. Considerações finais

Com as análises, concluímos que a literatura nikkei constituiu-se como um campo mais “publicizado” a partir da década de 1980, visto que não se restringiu mais às publicações somente em japonês e direcionadas à colônia. Tornaram-se livros escritos em português e destinado a um público maior, incluindo os brasileiros e descendentes que não dominavam a língua japonesa. Sugere-se que esse movimento seja causado, em parte, pela preocupação da colônia sobre um possível esvaziamento, assim, buscaram ampliar as redes e seu membros participantes. Nas obras houve a romantização do processo da imigração, criando uma espécie de narrativa fabulada, cronológica e com um final feliz ou, pelo menos, com os imigrantes conquistando seu espaço na sociedade brasileira e esforçando-se para alcançar a ascensão social e econômica.

As autobiografias podem ser consideradas uma espécie de “auto ficção biográfica”, apesar de serem uma escrita do eu, é um eu reinventado, imaginado, ficcionalizado e ro-

<sup>20</sup> Foto disponível no livro “Shindô-Renmei: Terrorismo e repressão” de Dezem (2000).

mantizado (STADNIKY, 2013). Os autores das autobiografias eram imigrantes e desejavam, acima de tudo, deixar os seus registros para as gerações futuras. Narraram as suas histórias e o processo imigratório cronologicamente, acentuando os sofrimentos e as dificuldades, porém, são retratados no enredo como apenas um degrau para alcançar a vitória, concretizada na ascensão social. Portanto, compreendemos que as histórias de vida dos autores seguiram uma linha lógica, colocando os eventos em ordens sucessivas, mesmo que na realidade não fosse assim, e são contados como se estivessem predestinados.

São assuntos comuns nas autobiografias: as crises no Japão, levando-os a imigrarem para um país desconhecido; as dificuldades na viagem e a decepção ao chegar no Brasil, deparando-se com uma realidade muito dispare daquela prometida pelo governo japonês ou pelas empresas de colonização; as repressões pelo governo brasileiro, mais especificamente pelo governo Vargas, e a perseguição durante a II Guerra Mundial; e a ascensão social e econômica por intermédio do “trabalho duro”, evidenciando os importantes cargos, ou pelo menos significativo, que atingiram: Armando Soichi Iwaya era reconhecido na colônia japonesa, ganhando diversos prêmios/condecorações, inclusive de comendador; Mitsuko Kawai tornou-se a primeira jornalista mulher aos 54 anos; e Katsuzo Yamamoto tornou-se um importante jornalista para colônia japonesa. Portanto, as autobiografias são de pessoas de significância para o grupo japonês.

## 6. Referências

### 7.1. Fontes

IWAYA, Armando Soichi. **Samurai da paz**: Saga de um imigrante japonês. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 1982.

KAWAI, Mitsuko. **Sob dois horizontes**. São Paulo: Editora do Escritor Ltda, 1988.

YAMAMOTO, Katsuzo. **Toda uma vida no Brasil**. Tradução de José Yamashiro. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1984.

### 7.2. Bibliografia

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do Nacionalismo. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRÉ, Richard Gonçalves. **Religião e silêncio**: Representações e Práticas mortuárias entre nikkeis em Assaí por meio de túmulos. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é escrita feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 38-45.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 183-191.

BURKE, Peter. História como memória social. In: BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, Diego Avelino de Moraes. **O martírio no sol poente**: das agruras (e) (i) migratórias à formação de milícias ultranacionalistas no contexto do pós guerra no Brasil – O caso da *Shindo-Renmei* (1868-1956). 2017. 557 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

DEZEM, Rogério. **Shindô-Renmei**: Terrorismo e repressão. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2000.

DEZEM, Rogério. **Matizes do “Amarelo”**: A gênese dos discursos sobre os orientais no Brasil (1878-1908). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

ENNES, Marcelo Alario. **A construção de uma identidade inacabada**: nipo-brasileiro no interior do Estado de São Paulo. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

KUMASAKA, Y.; SAITO, H. Kachigumi: uma desilusão coletiva entre os japoneses e seus descendentes no Brasil. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi. **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e luta pela etnicidade no Brasil**. Tradução de Patricia de Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LUIZ, Leonardo Henrique. **O espírito de Yamato: o xintoísmo de Estado e o Kyôiku Chokugo na formação do nacionalismo japonês e a imigração para o Brasil (1890-1980)**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MAESIMA, Cacilda. **Japoneses, multietnicidade e conflito na fronteira: Londrina, 1930/1958**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SAKURAI, Célia. **Romanceiro da imigração japonesa**. São Paulo: Editora Sumaré, 1993.

SAKURAI, Célia. **Imigração tutelada. Os japoneses no Brasil**. 2000. 204 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SAKURAI, Célia. **Os japoneses**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SUDA, Joyce Rumi. **Identidade social em movimento: a comunidade japonesa na Grande Vitória (ES)**. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

STADNIKY, Hilda Pivaro. Transversalidade de gênero na ficção nipo-brasileira: formas textualizadas do tempo vivido. In: VI Congresso Internacional de História. 2013, Maringá. **Anais do VI Congresso Internacional de História**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: [http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/477\\_trabalho.pdf](http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/477_trabalho.pdf). Acessado em 13 de junho de 2020. p. 1-13.

TADA, Elton Vinicius Sadao. A memória do imigrante japonês no Brasil e de seus descendentes a partir da literatura: o *Nibonjin* de Oscar Nakasato. **Estudos Japoneses**, São Paulo, n. 34, 2014. p. 20-31.

TAKEUCHI, Marcia Yumi. **O Perigo Amarelo em Tempo de Guerra (1939-1945)**. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa oficial do Estado, 2002.

TAKEUCHI, Marcia Yumi. **Japoneses: A saga do povo do sol nascente**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Lazuli Editora, 2007.

UENO, Luana Martina Magalhães. O duplo perigo amarelo: o discurso antinipônico no Brasil (1908-1934). **Estudos Japoneses**, São Paulo, n. 41, p. 101-115, 2019.

VEJMEKKA, Marcel. O Japão na literatura brasileira atual. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 43, p. 213-234, 2014.

# A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO AMAZONAS

## THE HISTORIC TRAJECTORY OF JAPANESE LANGUAGE TEACHING IN AMAZONAS

**Ken Nishikido<sup>1</sup>**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2269-3752>

Recebido em: 13/12/2020

Aprovado em: 06/01/2021

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo levar ao público, principalmente aos docentes que atuam na área de ensino de língua japonesa, a trajetória histórica do ensino de língua japonesa no Amazonas e a sua importância no cenário do ensino de línguas. A investigação contribuirá tanto no aspecto cultural como no educacional. Aos estudantes de língua japonesa poderá servir como eventual fonte de pesquisa para trabalhos acadêmicos, tanto na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde existe o Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa, quanto nas Escolas Estaduais de Ensino Bilíngue de Língua Portuguesa/Japonesa, de Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, o

### ABSTRACT

*This article aims to make the public aware, especially to teachers working in the area of Japanese language teaching, regarding the historical trajectory of Japanese Language teaching in Amazonas and its importance, in order to contribute both in the cultural aspect as well as educational. Japanese language students will be able to serve as an eventual source of research for academic works, both at the Federal University of Amazonas (UFAM) where there is a Language Course – Japanese Language and Literature, and at the State Bilingual Schools of Portuguese / Japanese Language, of teaching Elementary School and High School. For this, this work was elaborated looking mainly for the sources of informa-*

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Presidente da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental em Manaus (NIPPAKU). Contato: kennishikido@hotmail.com

artigo aborda as fontes de informações de materiais elaborados em língua japonesa, pois até recentemente (menos de 20 anos) foram os imigrantes da primeira geração que trataram de registrar e elaborar, em língua japonesa, os acontecimentos pertinentes ao ensino do japonês no Amazonas. Significa, nesse sentido, que investigar sobre a trajetória do ensino da língua japonesa no Amazonas é estabelecer a conexão com a história da imigração japonesa no Amazonas, pois como afirma Morales (2010, p. 2) “[...] toda trajetória do ensino de língua japonesa no Brasil não pode ser dissociada desse contexto que começou com a imigração de japoneses até chegar ao processo de integração de seus descendentes à sociedade brasileira [...]”.

**Palavras-chave:** Ensino de língua japonesa. Imigração Japonesa. Amazonas.

*tion in the materials elaborated in Japanese language, because until recently (less than 20 years before) it was the first generation immigrants who tried to register and elaborate in Japanese, the pertinent events teaching Japanese in the Amazon. It means, in this sense, that investigating the trajectory of Japanese language teaching in Amazonas is to establish the connection with the history of Japanese immigration in Amazonas, because as stated by Morales (2010, p. 2) “[...] the entire trajectory of Japanese language teaching in Brazil cannot be dissociated from the context that started with the immigration of Japanese people until it reached the process of integrating their descendants into Brazilian society [...]”.*

**Keywords:** Japanese Language Teaching. Japanese Immigration. Amazonas.

## 1. Introdução

Ao participar de uma palestra do Curso de Treinamento oferecido pela JICA<sup>2</sup>, deparei-me com uma citação de um docente detentor de amplo conhecimento e de muita afinidade com o ensino de língua japonesa na América Latina. A argumentação do professor parecia um provérbio, conforme destacado a seguir: “Não se consegue aprender a verdadeira língua japonesa, sem conhecer a cultura japonesa” (Nagano, 1996<sup>3</sup>). Por analogia, poderia se dizer também que “não se consegue falar sobre o ensino de língua japonesa no Amazonas, sem falar da história de Imigração Japonesa no Amazonas”. É como assevera Morales “[...] toda

<sup>2</sup> Agência de Cooperação Internacional do Japão (Japan International Cooperation Agency).

<sup>3</sup> Citação do Professor Tadashi Nagano, da Universidade de Tamagawa/Tokyo.

trajetória do ensino de língua japonesa no Brasil não pode ser dissociada desse contexto que começou com a imigração de japoneses até chegar ao processo de integração de seus descendentes à sociedade brasileira [...]” (MORALES, 2010, p. 2). Nesse sentido, a presente investigação faz um breve comentário sobre a história de Imigração Japonesa no Amazonas, antes de adentrar no tema proposto.

A imigração japonesa no Amazonas se concretizou quando os primeiros imigrantes patrocinados pela empresa Amazon Kogyo chegaram à sede do município de Maués<sup>4</sup>, em 1929, para se dedicarem na produção de guaraná, conhecido entre os amazônidas como “o miraculoso produto de longevidade”. Em 1931, os concludentes da Escola Superior de Colonização do Japão, os “*Koutakusei*”, aportaram na sede do município de Parintins<sup>6</sup> e obteve o sucesso no cultivo de juta indiana que constituía matéria prima para embalar o principal produto de exportação do Brasil na época, o café, que por sua vez contribuiu, de certa forma, para preencher o vazio econômico deixado pelo declínio da era áurea da borracha. Por causa da contribuição mencionada, e também pela perseverança, atitude digna e sincera dos imigrantes, os brasileiros residentes no Amazonas declararam: “japonês é garantido”, atribuindo, desta forma, sua a total confiança (YAMANE, 1980).

Em março de 1953, chega ao Amazonas o primeiro grupo de imigração pós-guerra no Brasil, ficando conhecido como os imigrantes da juta, em razão de acordo contratual para trabalhar na exploração de juta, nas fazendas dos nipônicos já estabelecidos antes da guerra. Em setembro do mesmo ano, vieram o grupo de imigrantes japoneses para a colônia Bela Vista, no município de Manacapuru, sob a jurisdição do Governo Federal, com intuito de desenvolver atividades agrícolas. Em novembro de 1958, aportaram os primeiros imigrantes contratuais com governo do estado do Amazonas, para colônia Efigênio de Sales, que se localiza ao longo da rodovia Torquato Tapajós (AM 010), os quais contribuíram no abastecimento de produtos hortifrutigranjeiros.

Em 1967, com a implantação da Zona Franca de Manaus pelo governo brasileiro, empreendedores locais, de outras regiões brasileiras e de outros países foram beneficiados com incentivos fiscais concedidos para o setor, de modo que produtos japoneses de qualidade, com valor acessível, atraíram muitos turistas provenientes de todo Brasil e do mundo. Consequentemente, os imigrantes japoneses igualmente foram beneficiados, uma vez que houve o aumento na venda de produção hortifrutigranjeira, como resultado do aquecimento no setor comercial que suscitou a vinda de uma massa populacional para a capital. Além disso,

<sup>4</sup> Localizada à margem direita do Rio Maués Açu distante de Manaus a 268 quilômetros, em linha reta.

<sup>5</sup> Koutakusei: é o termo abreviado de Koutou Takushokugakkou Seito, cuja tradução é: Aluno da Escola Superior de Colonização.

<sup>6</sup> Localizado à margem direita do Rio Amazonas distante de Manaus a 369 quilômetros em linha reta.

na década de 1970, tem início a implantação do Distrito Industrial (Polo Industrial de Manaus) com destaque na indústria de capital japonesa nos setores eletroeletrônicos e de duas rodas. Esses fatores, propiciaram aos imigrantes japoneses no Amazonas e seus descendentes mais opções de trabalho e, por sua vez, melhorias de vida. É, portanto, nesse contexto, que se estabelece o ensino de língua japonesa no Amazonas, concentrando, na atualidade, um número elevado de estudantes. Segundo dados obtidos pelo relatório semestral do Curso de Língua Japonesa da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental nos últimos 10 anos (de 2010 a 2020), a matrícula em língua japonesa é superior a 600 alunos por período semestral, somente nesta instituição. Além disso, em 2016, estabeleceu-se a Escola Estadual de Tempo Integral Professor Djalma da Cunha Batista como a primeira escola bilíngue Português-Japonês no Brasil, o que chamou a atenção de outras regiões brasileiras, assim como do governo japonês. Diante de tal realidade, surgem alguns questionamentos: Como foi o processo de ensino-aprendizagem desde a chegada dos imigrantes japoneses no Amazonas? Quais instituições ensinam a língua japonesa no Amazonas? Por que o governo do estado do Amazonas teve a iniciativa de implantar a Escola Bilíngue Português-Japonês? Por meio da história de ensino da língua, pretende-se redarguir a tais questionamentos.

## 2. Ensino de língua japonesa no Amazonas

O ensino de língua japonesa no Amazonas, possivelmente igual a outras regiões brasileiras, se inicia no seio familiar, no intuito de ensinar as crianças imigrantes e crianças descendentes. Posteriormente, reunia-se as crianças da colônia na residência de algum imigrante e o ensino-aprendizagem era ministrado por donas de casa, aos domingos, quando havia folga do trabalho na roça. Com estabilidade econômica e com estrutura sólida em comunidade, o ensino passa a ser ministrado em associações comunitárias, basicamente para os descendentes.

Na década de 60 já é possível presenciar estudantes não descendentes de língua japonesa, ainda que de forma tímida. A partir das décadas seguintes, constata-se o aumento gradual no quadro de estudantes não descendentes, de modo que, na atualidade, cerca de 80% dos estudantes são brasileiros não descendentes, segundo informações obtidas pela Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental. Levando em consideração outras instituições e escolas que atuam no ensino-aprendizagem da língua japonesa, é possível estimar um número significativo de estudantes de japônês.

Por questões didáticas, desenvolveu-se neste artigo as informações em ordem cronológica, subdividindo a história de ensino de língua japonesa em duas categorias, tendo como divisor a Segunda Guerra Mundial.

## 2.1 Ensino de língua japonês anterior à Segunda grande Guerra: filhos dos imigrantes

Na história de imigração japonesa no Amazonas, tanto dos imigrantes de Amazon Kogyo que vieram para Maués, em 1929, bem como dos concludentes da Escola Superior de Colonização do Japão, os “*Koutakusei*”, que vieram para Parintins, em 1931, e até mesmo os que imigraram para colônias próximas de Manaus na retomada da imigração, quase na sua totalidade, não tinham o pensamento de “amealhar e retornar para o Japão”. No entanto, o sentimento de amor à terra natal fez ensinar a língua japonesa aos seus filhos. Os familiares que imigraram para Maués vieram até preparados, no intuito de, no futuro, enviar os seus filhos ao Japão para estudar; tanto prova que trouxeram os materiais didáticos e ministraram as aulas, tendo inicialmente como professor, o imigrante Takashi Kamizono, e após a migração deste para São Paulo, a imigrante Tsutae Okawa prosseguiu o ensino (YAMANE 1980). Em Parintins, a imigrante Saeko Kozasa ministrava a aula de língua japonesa na Vila Amazônia<sup>7</sup>. Todavia, com a ocorrência da Segunda Guerra Mundial, em 1941, o Japão sendo inimigo dos países aliados, os imigrantes passaram a sofrer perseguição. Os seus bens foram confiscados e eles foram proibidos de falar a língua japonesa. E, naturalmente, para sobreviver no Brasil, a prioridade era aprender a língua portuguesa.

## 2.2 Ensino de língua japonesa no período pós-guerra

A retomada da imigração japonesa no Amazonas aconteceu em março de 1953, quando o pioneiro grupo de 17 famílias, em caráter contratual, se destinou para a região do Baixo Amazonas, com o fito de trabalhar na produção de juta, porquanto ficou conhecido como “imigrantes da juta”. Ainda, durante a década de 50, outros grupos foram assentados nas colônias Bela Vista e Efigênio Salles, sob a administração do Governo Federal e Estadual, respectivamente. Não obstante, esses japoneses que passaram por crises econômicas e sociais no Japão do pós-guerra, enfrentando inclusive a escassez no abastecimento de alimentos, no Amazonas, enfrentaram uma realidade muito aquém do previsto, enfrentando óbices inimagináveis, como doenças tropicais, trabalhos árduos e de riscos como o desmatamento e as queimadas, estranhamentos da língua e da alimentação etc. Apesar das dificuldades, nunca deixaram de ensinar a língua japonesa aos seus filhos.

<sup>7</sup> Antes chamada de Vila Batista cuja localização está na confluência do Paraná do Ramos com o Rio Amazonas, adquirida pelo Sr. Tsukasa Uetsuka para ser implantada a sede do projeto, por ser um ponto estratégico.

Nesse caminho, há registros da época (1954) em que as donas de casa Sekiko Tsuji e Hisae Ideta, fixadas na colônia Bela Vista, ensinavam a língua japonesa, reunindo as crianças da vizinhança no final de semana, dias em que se dava a folga no trabalho agrícola. “Nos anos de 1959 e 1962, o imigrante Katsuji Fujita, que veio de São Paulo visitar seus parentes, ministrou aulas de língua japonesa aos filhos dos colonos, durante o período de seis meses de cada ano, mas após seu retorno não houve a continuidade” (ASSOCIAÇÃO NIPO-BRASILEIRA DA AMAZÔNIA OCIDENTAL (NIPPAKU), 1999, p. 151-152).

Na década de 1970, a cidade de Manaus, beneficiada pela Zona Franca de Manaus, com o mercado econômico em franco desenvolvimento, viu renascer o progresso outrora vivenciado no período áureo da borracha. Paralelamente, a vida da sociedade *nikkei* local também se tornou mais abastada. Os descendentes já integrados à cultura brasileira cuja geração estava passando da segunda para a terceira, distanciavam-se da convivência da língua japonesa, razão pela qual algumas imigrantes resolveram assumir o compromisso de ensiná-los. Assim, em 1972, a imigrante Hisae Ideta, já fixada na Colônia Cachoeira Grande<sup>8</sup>, resolveu ensinar as crianças da vizinhança, em sua residência, paralelamente à atividade doméstica, no intuito de aproximá-las da língua e da cultura japonesas.

Outrossim, entre 1969 a 1970, na Casa dos Estudantes Japoneses de Manaus<sup>9</sup>, uma acadêmica de Medicina da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Kazuko Kakitani, *nikkei* de segunda geração de descendentes de japoneses, procedente do estado de Paraná, teve a iniciativa de ministrar o Curso noturno de Língua Japonesa, reunindo os estudantes moradores na dependência Casa dos Estudantes. No entanto, abre-se uma lacuna no ensino de japonês no ano de 1971, uma vez que a acadêmica retorna para a sua terra natal. Em 1972, o imigrante Hisahiko Kanda<sup>10</sup>, deu a continuidade ao curso noturno de Língua Japonesa. Na época, poucos alunos frequentavam o seu curso, mas já era possível identificar alguns não descendentes em busca do aprendizado da língua japonesa.

Na Colônia Efigênio de Salles, a Associação dos Jovens de Efigênio de Sales planejou o ensino de Língua Japonesa para ensinar crianças e adolescentes em 1975. Em fevereiro do ano seguinte, o planejamento é posto em execução. As aulas foram ministradas nos dias de sábado, tendo como professor o imigrante Yoshihiro Miki (ASSOCIAÇÃO NIPO-BRASILEIRA DA AMAZÔNIA OCIDENTAL, 1999, p. 148). Em 1979, a imigrante Katsuko Koba sucede o ensino até 2016. Atualmente, a descendente nissei, Harue Ikeda, tem dado continuidade ao ensino de japonês nos finais de semana.

<sup>8</sup> Colônia localizada entre os bairros de: Parque Dez de Novembro, Aleixo e Cidade Nova cujos colonos foram os imigrantes que se transferiram de Colônia Bela Vista e de Efigênio de Sales.

<sup>9</sup> Local onde funciona o atual endereço da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental – NIPPAKU.

<sup>10</sup> Imigrante da 2ª Leva da Colônia Bela Vista (em 1954) do Município de Manacapuru/AM.

Em 1977, com a iniciativa da Associação Cultural Nipo-Brasileira de Manaus, atual Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental, foi implantada a Escola de Língua Japonesa de Manaus, aproveitando os compartimentos vagos da Casa dos Estudantes, tendo como professoras as imigrantes donas de casa. Na década de 80, os funcionários da empresa multinacional japonesa, instalada no Polo Industrial de Manaus, com intuito de auxiliar nos seus trabalhos, começaram a frequentar o curso noturno de Língua Japonesa, de maneira que, em meados da década mencionada, chegou a ter cerca de 180 alunos matriculados. No entanto, no início de 1990, com o surgimento de diversas faculdades particulares noturnas, o número de alunos, em sua maioria, funcionários do Distrito Industrial, reduziu drasticamente, chegando a menos de 80 alunos, uma queda significativa na demanda pelo curso noturno de Língua Japonesa. Buscando outra possibilidade para atrair os alunos que deixaram de frequentar o curso noturno, a opção foi abrir um curso de japonês aos sábados, uma vez que havia espaços subutilizados, situação decorrente das reformas realizadas em 1989, como parte do Ano Comemorativo de 60º Ano de Imigração Japonesa no Amazonas. Dessa forma, a partir de 2002, gradativamente, o número de alunos começou a aumentar. Em 2019, chegou a um número recorde de 728 alunos matriculados no semestre; ano significativo, pois comemorou-se o 90º Ano de Imigração Japonesa na Amazônia. Em 2020, a NIPPAKU conta com uma equipe de 27 professores e 7 assistentes<sup>11</sup>; dos quais 17 professores são descendentes, 10 professores são não *nikkei*, 3 assistentes *nikkei* e 4 assistentes não *nikkei*, atuando de forma integrada, para atender cerca de 600 alunos por semestre, sendo que 80% dos estudantes de língua japonesa da instituição não são *nikkei*.

Nessa perspectiva, vale salientar que a presença de empresas multinacionais japonesas no Polo Industrial de Manaus propiciou a implantação da Escola Japonesa de Manaus (1981), uma instituição de ensino reconhecida pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia do Japão, para oferecer a educação aos filhos dos japoneses de permanência temporária que vêm trabalhar no Distrito Industrial. Contudo, pelo fato de ter poucos alunos japoneses, a Escola Japonesa de Manaus implantou, em 1993, o Curso Cultural Matutino de ensino de língua japonesa, abrindo a possibilidade de filhos dos *nikkei* residentes na capital estudarem junto com os estudantes japoneses durante a semana, propiciando o intercâmbio cultural e compartilhamento de conhecimento.

A partir da década de 90, percebe-se um número crescente de instituições que proporcionam o ensino de língua japonesa no Amazonas, além dos já existentes. Foi fundada, em 1990, a Escola Professora Josephina de Melo, na Colônia Cachoeira Grande, uma das

---

<sup>11</sup> Dados de obtido do Relatório Semestral de 2020 do Curso de Língua Japonesa da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental.

primeiras escolas particulares a implantar o regime de tempo integral, adotando a língua japonesa como língua estrangeira obrigatória na grade curricular, devidamente reconhecida pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC/ AM. Em 1995, foi fundada a Escola de Língua Japonesa Nemunoki na Igreja Tenrikyo de Manaus, localizada na colônia Cachoeira Grande, visando o ensino de língua japonesa, com ênfase na conversação. Já em 2001, a imigrante Ayako Umetsu implanta o Curso Kumon de Língua Japonesa. O município de Parintins, em 2009, foi beneficiado com a construção do Centro de Educação Tadashi Inomata, incentivado pelo recurso financeiro oriundo do Governo do Japão. Com a construção da sede, o município organizou um plano para o ensino da língua japonesa, tendo início, efetivamente, em 2010, com a chegada de uma professora japonesa, voluntária da JICA. Atualmente, não existe nenhum professor voluntário. No entanto Iracema Hatta, descendente de *Koutakusei* de 3ª geração, deu continuidade ao ensino desse idioma e, posteriormente, a professora Paula Mayumi Sakamoto, também da 3ª geração, continua com o ensino de língua japonesa em Parintins.

Também em 2009, teve início o Curso de Língua Japonesa no Projeto CEL (Centro de Línguas) da Ufam, como requisito inicial para a implantação do Curso de Letras – Língua e Literatura Japonesa, tendo como professora Linda Midori Tsuji Nishikido.

Em 2010, foi implantada na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, o primeiro curso de graduação em Letras – Língua e Literatura Japonesa na Região Norte do Brasil e oitavo curso universitário de toda Unidade Federativa. Iniciou-se efetivamente o curso, em 2011, com trinta alunos matriculados. Os filhos dos *Koutakusei*, que devido à ironia do destino não puderam estudar a língua japonesa, dedicaram o seu sonho aos seus filhos e seus netos e planejaram fundar o Curso de Língua Japonesa na universidade, no Ano Comemorativo de 80º Ano de Imigração de *Koutakusei* no Amazonas, ano comemorativo de 2011. Vale ressaltar que para a concretização do curso de graduação em japonês, a presença do Vice-Reitor da Ufam na época, Professor Dr. Gerson Nakajima, descendente de *Koutakusei*, foi fator determinante na implantação do curso superior de língua e literatura japonesa. Assim, após 5 anos, em 15 de janeiro de 2016, formou-se a primeira turma do curso, considerado como um ano de marco histórico no Ensino de Língua Japonesa no Amazonas e exatamente um mês depois, no dia 15 de fevereiro, acontece a reinauguração da Escola Estadual de Ensino Fundamental Djalma de Cunha Batista, tendo como característica de Escola Bilíngue de Língua Portuguesa e Língua Japonesa, a primeira do Brasil. Para o ensino de língua japonesa e de outras disciplinas em japonês (Matemática e Ciências), a escola contratou os professores recém-formados e alunos finalistas de Curso de Língua Japonesa da Ufam.

A implantação de uma escola bilíngue português-japonês foi uma iniciativa do governo do Estado, em parceria com o Consulado Geral do Japão em Manaus, Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental e Universidade Federal do Amazonas. Segundo Vicente Nogueira, Secretário de Educação (2019/2020), “o nosso reconhecimento não é apenas pelo aprendizado da língua [japonesa], mas também pelos valores morais, éticos e organizacionais da cultura japonesa” (FATO AMAZÔNICO, 2020). Nesse aspecto, observa-se que a iniciativa dos representantes educacionais do governo em introduzir o ensino de língua japonesa na rede pública do Amazonas visa propiciar não somente o ensino da língua, mas outros elementos fundamentais da educação japonesa, tais como a disciplina, a solidariedade e o respeito mútuo. A ideia de implantação da escola bilíngue partiu da iniciativa do próprio governo do estado por meio da Secretaria de Educação, não havendo, inicialmente, nenhuma participação por parte da comunidade *nikkei* local. Soube-se posteriormente, na ocasião da Cerimônia de Visita do Embaixador do Japão no Brasil, o diplomata Kunio Umeda, à escola mencionada, que o Secretário de Educação na época, Rossieli Soares da Silva, havia mantido contato com representante do Consulado Geral do Japão em Manaus sobre o projeto bilíngue. Em 2019, ampliou-se o sistema de ensino bilíngue Português-Japonês para o Ensino Médio, na Escola Estadual Jacimar da Silva Gama, de modo que, em 2020, o ensino de japonês abrange estudantes da escola pública, tanto do Ensino Fundamental<sup>12</sup> quanto do Ensino Médio.

Embora a iniciativa não tenha partido da comunidade *nikkei* local, há de se perceber que a implantação da Escola Estadual Bilíngue Português-Japonês é o resultado de um processo que se iniciou com a vinda dos grupos de imigrantes japoneses para o Amazonas, enfrentando desafios no novo espaço, conseguindo, ao longo dos anos, inserirem-se na sociedade local, propagando a cultura nipônica e dando continuidade ao ensino dessa língua. Esses requisitos foram fundamentais para consolidar a implantação da escola Estadual Bilíngue Português-Japonês, pois de acordo com o Parâmetro Curriculares Nacionais, para se incluir no currículo de ensino uma língua estrangeira é necessário atender, no mínimo, três fatores que são: “fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição (BRASIL, 1998, p. 22)”.

---

<sup>12</sup> Ensino a partir do 6º ano.

### 3. Considerações finais

Considera-se que existem, nos bastidores, fatores que favoreceram a consolidação do cenário atual de ensino de Língua Japonesa no Amazonas, quais sejam: o trabalho dos representantes da comunidade *nikkei* em propiciar o ensino da língua atrelado à cultura japonesa de forma acessível, com um valor de mensalidade atrativo se comparados com cursos de outras línguas estrangeiras, e a promoção de eventos culturais como o *bon-odori*, competição de *karaoke*, *miss nikkei* etc. em que podem ser apreciadas culinárias e danças típicas japonesas; na capital, as empresas multinacionais japonesas têm uma participação expressiva no setor do Polo Industrial da Zona Franca de Manaus que, de certa forma, priorizam o trabalhador com o conhecimento da língua japonesa. Tais fatores já destacados justificam o ensino de japonês. Contudo, não é o principal fator, uma vez que a demanda pelo ensino de língua japonesa manteve um patamar elevado, mesmo em uma conjuntura de crise na economia brasileira, com o fechamento de muitas empresas, inclusive de origem japonesa. A procura pelo ensino do japonês como um diferencial no conhecimento das línguas estrangeiras permaneceu, mesmo após a crise econômica no país.

Por conseguinte, toda vez que observamos os professores e estudantes não *nikkei* participando com afinco das atividades de ensino-aprendizagem da língua japonesa, percebe-se o quão importante tem sido a inserção deles no sistema. Constatamos que a atuação eficiente dos professores e assistentes não *nikkei* contribui para que a aprendizagem da língua japonesa aconteça no Amazonas com qualidade.

Considera-se, outrossim, que o fator preponderante para a implantação da escola bilíngue português-japonês pelo governo do estado do Amazonas está relacionado à história de imigração japonesa no Amazonas e sua contribuição no desenvolvimento econômico regional. A comunidade *nikkei* e respectiva quantidade de descendentes no Amazonas são muito inferiores em relação à Região Sudeste do Brasil em termos absolutos; no entanto, se tratar de termos proporcionais como seria? Baseado em fatos da história de imigração, o setor produtivo que, devido ao declínio da “era áurea da borracha”, estava praticamente sem alternativa de produção econômica; com a introdução do cultivo de juta, produção esta que chegou a preencher até 35% do PIB do Amazonas, contribuiu também no desenvolvimento de forma geral, e, para finalizar, com a implantação da Zona Franca de Manaus, tanto no setor comercial bem como no setor industrial, os comunitários *nikkei* e as empresas de capital japonesa participaram diretamente no desenvolvimento econômico.

Para finalizar, destacamos que a NIPPAKU, enquanto instituição representativa da comunidade *nikkei* radicado no Amazonas, se fundamenta na credibilidade construída pelos

pioneiros da imigração japonesa no Amazonas. Dessa forma, infere-se que a sua responsabilidade como instituição para corresponder à altura da expectativa da comunidade é grande. E o apoio de outras instituições como a Universidade Federal do Amazonas, Câmara do Comércio e Indústria Nipo-Brasileira do Amazonas e Governo do Japão por meio do Consulado Geral do Japão em Manaus tem sido fator primordial para manter a atual realidade do ensino de língua japonesa no Amazonas.

#### 4. Referências

APRENDA como chegar a ilha de Parintins (AM). In **acrítica.com** (versão digital). Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/aprenda-como-chegar-a-ilha-de-parintins-am>. Acesso em 08 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental. **Midori – Edição Comemorativa de 70º Ano de Imigração Japonesa na Amazônia Ocidental**. São Paulo: Editora Toppan Press, 1999.

ASSOCIAÇÃO Nipo-Brasileira de Bela Vista. **Edição Comemorativa de 30º Ano de Fundação da Colônia Bela Vista**. São Paulo: Editora Toppan Press, 1986.

ASSOCIAÇÃO Nipo-Brasileira de Efigênio de Sales. **Amazono – Edição Comemorativa de 50º Ano de Fundação da Colônia Efigênio de Sales**. São Paulo: Editora Toppan Press, 2010.

ASSOCIAÇÃO Nipo-Brasileira de Efigênio de Sales. **Amazono – Edição Comemorativa de 20º Ano de Fundação da Colônia Efigênio de Sales**. São Paulo: Editora Toppan Press, 1983.

ASSOCIAÇÃO Koutaku do Amazonas. **A saga dos Koutakuseis no Amazonas – Uma história de pioneirismo, sofrimento, perseverança e sucesso**. Manaus: 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA de Comércio e Indústria Nipo-Brasileira do Amazonas. **Manaus – Edição Comemorativa de 5º Ano de Fundação**. São Paulo: Editora Toppan Press, 1993.

CÂMARA de Comércio e Indústria Nipo-Brasileira do Amazonas. **Manaus – Edição Comemorativa de 20º Ano de Fundação**. São Paulo: Editora Toppan Press, 2007.

FATO Amazônico. Disponível em: <https://www.fatoamazonico.com.br/ensino-bilingue-uma-imersao-educacional-e-cultural-no-amazonas/>. Acesso em 10 nov. 2020.

KAWADA, Takuya. **Histórico da Imigração Japonesa no Estado do Amazonas**. Manaus: FIEAM, 1995.

MAUÉS, André. **Descobrimo o Amazonas: o eldorado é aqui**, 2010. Disponível em: <<http://descobrimooamazonas2.webs.com/maus.htm>>. Acesso em 07 nov. 2020.

MORALES, Leiko Matsubara. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira**. 2008. Tese (doutorado) – Área de Concentração em Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-28052010-140321/pt-br.php>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SÁ, Michele Eduarda Brasil de. **Imigração Japonesa no Estado do Amazonas – à luz da Teoria das Relações Internacionais**. Edua, 2010.

SÁ, Michele Eduarda Brasil de; NISHIKIDO, Ken. O ensino da língua japonesa no Amazonas. In **Estudos Japoneses/Centro de Estudos Japoneses. Departamento de Letras Orientais. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Oficina Editorial nº 32 ISSN 1413-8298, 2012.

YAMANE, Kazuma. **Amazon de nihonjin wa garantido to yobareta**. Tokyo: Editora Nomura, 1980.

# CRENÇAS SOBRE AS DIFICULDADES DOS ALUNOS NO APRENDIZADO DE JAPONÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

## *BELIEFS ABOUT STUDENTS' DIFFICULTIES IN LEARNING JAPANESE AS A FOREIGN LANGUAGE*

---

**Lucas Fernandes de Vasconcellos<sup>1</sup>**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2469-2350>

**Yûki Mukai<sup>2</sup>**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9618-7743>

Recebido em: 13/12/2020

Aprovado em: 11/01/2021

### RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as crenças e dificuldades dos discentes de nível intermediário do Curso de Licenciatura em Língua Japonesa da Universidade de Brasília, sobre o aprendizado de língua japonesa. Para isso, este estudo alicerçou-se no arcabouço teórico para a definição e discussão sobre a língua japonesa, as crenças, além da compreensão das importâncias acer-

### ABSTRACT

*This paper aims to investigate the beliefs and difficulties of intermediate level students of the Japanese Language Course at the University of Brasilia, about their Japanese language learning. For that, this study was based on the theoretical framework for the definition and discussion about the Japanese language and beliefs, in addition to the understanding of the importance of language skills and their respective difficul-*

---

<sup>1</sup> Bolsista da Cnpq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Aluno do Curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada. Professor Associado do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

ca de habilidades linguísticas e suas respectivas dificuldades. Dessa forma, utilizou-se de subsídio teórico-metodológico da pesquisa quanti-qualitativa, viabilizada pela abordagem interpretativa e engajada em um estudo de caso coletivo. A pesquisa foi desenvolvida com 26 participantes do curso acima referido. Para a coleta de dados, foram utilizados os instrumentos a seguir: a) questionário semiaberto, b) autorrelatos e c) entrevistas semiestruturadas. Os resultados desta pesquisa mostraram que os participantes consideram a conversação como principal habilidade linguística no aprendizado de japonês e, concomitantemente, a conversação é entendida como uma habilidade difícil por eles. Foi revelado, também, que existe a dualidade entre as crenças e ações, as quais influem de modo multinível na importância atribuída às habilidades linguísticas e conseqüentemente em suas respectivas dificuldades.

**Palavras-chave:** Crenças. Dificuldades. Ações. Aprendizado. Língua Japonesa.

## 1. Introdução

No contexto de ensino-aprendizagem de língua japonesa no curso de Letras-Japônês da Universidade de Brasília (doravante UnB), são comumente observadas as queixas dos alunos em relação às dificuldades específicas na aprendizagem de japonês como língua estrangeira (doravante JLE) como, por exemplo, “aprender ideogramas japoneses é uma tarefa árdua”, “aprender a gramática do discurso/pragmática em língua japonesa é difícil”. O primeiro caso trata das dificuldades no aprendizado de ideogramas devido à sua enorme quan-

*ties. Thus, this is an interpretative study with a theoretical-methodological framework from quantitative and qualitative research, using a collective case study as a method. The research was carried out with 26 participants of the course mentioned above. For data collection, the following instruments were used: a) semi-open questionnaire, b) self-reports and c) semi-structured interviews. The results of this research showed that the participants consider conversation the main language skill in learning Japanese and, at the same time, conversation is understood by them as a difficult skill. It was also revealed that there is a duality between beliefs and actions, which have a multilevel influence on the importance attributed to language skills and consequently on their respective difficulties.*

**Keywords:** Beliefs. Difficulties. Actions. Learning. Japanese language.

tidade, conforme afirma Oliveira (2013). O segundo caso deve-se à ausência de linguagem de tratamento e marcadores de polidez similares aos da língua japonesa na língua portuguesa.

As dificuldades acima referidas devem-se à distinção entre o português e o japonês que é a língua-alvo dos participantes desta pesquisa. Entre as diferenças da língua japonesa e portuguesa, destacam-se os sistemas de escrita de ambas as línguas. Isto é, o português que é a língua materna dos participantes tem o sistema alfabético como sistema de escrita, enquanto o japonês tem um sistema de escrita misto baseado em ideogramas e fonogramas. O sistema de escrita japonês exige empenho e demanda grande esforço por parte dos aprendizes (OLIVEIRA, 2013), o que o torna um fator de recorrente queixa entre os alunos de japonês como língua estrangeira (doravante JLE). Outro aspecto, que pode evidenciar a dificuldade relatada por alunos, é a própria estrutura da língua em que o japonês é SOV (sujeito-objeto-verbo), ou seja, o verbo vem no final da frase, diferentemente da ordem canônica do português SVO (sujeito-verbo-objeto).

A justificativa da realização desta pesquisa deve-se ao fato de que, até hoje, a maioria das pesquisas desenvolvidas no ensino-aprendizagem de língua japonesa no Brasil não tem se voltado para as questões de crenças sobre o aprendizado geral de japonês (MUKAI, 2016), nem as dificuldades dos alunos na aquisição de japonês como língua estrangeira. Ainda, no Brasil há uma grande carência de livros que envolvam a gramática pedagógica de JLE escrita em português, sendo a maioria publicada em japonês e inglês. Desse modo, percebe-se a importância da realização de estudos que envolvam as crenças dos alunos de JLE sobre o seu próprio aprendizado e dificuldades.

Seguindo esse raciocínio, esta pesquisa tem como objetivo identificar as crenças sobre o aprendizado geral de JLE e as dificuldades dos alunos de nível intermediário do curso de Letras-Japonês da UnB. Para alcançar tal objetivo, foram elaboradas as seguintes perguntas: (1) Quais as crenças sobre o aprendizado geral de japonês como língua estrangeira?; (2) Quais as crenças sobre dificuldades no aprendizado de japonês?; (3) Como as crenças dos alunos estão relacionadas com suas respectivas dificuldades?

## 2 Fundamentação teórica

### 2.1 Língua japonesa

De acordo com Mukai e Suzuki (2016), a língua japonesa é caracterizada por ser, acima de tudo, aglutinante, ou seja, estabelece a relação gramatical por meio de partículas (*joshi*) e

auxiliares verbais (*jodôshi*), diferente da língua portuguesa e outras flexivas que fazem essa relação pela ordem das palavras.

A língua japonesa é distinta da língua portuguesa, em que os nomes podem ser flexionados em número e gênero. Para se expressar tais características em japonês, podem ser usados os sufixos de pluralidade, repetição de palavras, mas, geralmente, é possível extrair a singularidade e pluralidade do contexto (SUZUKI, 1995, p.18).

Em termos sintáticos, a ordem da língua japonesa é sujeito, objeto e verbo (SOV), enquanto a língua portuguesa possui a ordem frasal canônica sujeito, verbo e objeto (SVO). Assim, na língua japonesa expressa-se “alguém algo faz”, enquanto na língua portuguesa se enuncia “alguém faz algo”.

Quanto ao sistema de escrita, há três sistemas gráficos além das letras romanas que possuem o uso ocasional. São eles: ideogramas (*kanji*), os quais são caracteres de origem chinesa; e dois silabários *hiragana* e *katakana*, os quais são derivações dos ideogramas criadas pelos japoneses para adequar-se melhor à gramática japonesa (SUZUKI, 1985).

## 2.2 Crenças

Segundo Barcelos (2001), as crenças podem ser ideias e opiniões que os alunos e professores possuem em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No período em que os estudos de crenças dos aprendizes se popularizaram, as crenças eram apenas “conceitos e preconceitos relativos ao estudo de determinada língua estrangeira” (HORWITZ, 1987) ou como sinônimo de conhecimento metacognitivo (WEDEN, 1999). Segundo as autoras, as crenças eram concebidas como estáveis e imutáveis, sendo geradas na mente do aprendiz. Assim, naquele período, era necessário que as crenças fossem somente identificadas, ignorando a vida pregressa, ações, contexto social e cultural nos quais os estudantes estavam inseridos. No entanto, Barcelos (2004) discorda que as crenças seja apenas metacognitivas, nas palavras da autora:

[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (BARCELOS, 2004, p.132).

Barcelos (2006) define crenças mais especificamente como:

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Mukai (2014), por sua vez, complementa a definição de crenças de alunos como:

crenças dos alunos, especificamente, formam e são formadas interativa e socialmente no contexto micro (uma escola, sala de aula) e macro (uma sociedade onde eles estão inseridos), a partir do conhecimento transmitido pelos professores, conhecimento construído com base nas influências de outros colegas, experiências (educacionais) anteriores/presentes e contatos com pessoas influentes no âmbito pedagógico.

Por meio dos autores supracitados, percebemos que as crenças possuem um aspecto interativo social proeminente, além da possibilidade de (re)significação, conforme Barcelos (2006) estabelece. Em outras palavras, as crenças são construídas na esfera individual e social, permitindo uma constante de significar e ressignificar por meio das experiências presentes e passadas.

Ainda, de acordo com Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007), as crenças agrupam-se em crenças centrais e outras periféricas. As centrais são mais entranhadas com o indivíduo, portanto são mais difíceis de serem ressignificadas. Conforme Almeida Filho (1993) nomeia a sobreposição de crenças, conseqüentemente as crenças periféricas são mais maleáveis, o que vai de contraponto com “conceitos e preconceitos relativos ao estudo de línguas estrangeiras” (HORWITZ, 1987) ou como sinônimo de conhecimento metacognitivo (WEDEN, 1999).

### 3. Metodologia

Esta pesquisa tem uma abordagem mista, ou seja, quanti-qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, CRESWELL, 2007) de caráter exploratório (GIL, 2008, p. 27) por ainda ser um campo pouco pesquisado. A natureza de pesquisa é interpretativa. Propomos um estudo de caso coletivo (STAKE, 1994) para que possamos entender as crenças e as dificuldades dos alunos do nível intermediário de Língua Japonesa perante o aprendizado de JLE.

O contexto desta pesquisa encontra-se entre os discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Japonês da UnB de nível intermediário no aprendizado de JLE. Os alunos desse nível foram selecionados, pois possuem maior experiência no estudo de JLE. Convidamos 65 alunos<sup>3</sup> a participarem da primeira etapa da pesquisa (questionário), dos quais 26 participaram (cf. quadro 1).

### QUADRO 1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

Pseudônimo	Semestre	Idade	Gênero	Nível	Certificado	Estudo (meses)	Japão	Estadia no Japão (meses)
Morita	5°	19	F	N3	Não	48	Não	
Lud	7°	23	F	N2	Sim	60	Sim	36
Ian	6°	24	F	N4	Não	48	Não	
Anony157	5°	20	F	N4	Não	30	Não	
Aluno S	7°	21	F	N3	Não	102	Não	
Agnes	8°	27	F	N4	Não	156	Não	
Lilly	5°	20	F	N5	Não	36	Não	
Bru	7°	22	M	N4	Não	42	Não	
Juliet	7°	20	F	N4	Não	36	Não	
Ping-pong	8°	22	F	N1	Sim	96	Sim	12
Eli	6°	22	M	N4	Não	36	Não	
Jojo	7°	21	M	N3	Não	36	Não	
Itachi Uchiha	6°	20	M	N3	Sim	36	Não	
Atlas	7°	21	M	N3	Não	42	Não	
Vini	7°	21	M	N3	Não	36	Não	
KanjiAzul	7°	26	M	N4	Não	48	Não	

<sup>3</sup> O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi enviado para o *e-mail* de 65 alunos. Informamos, ainda, que o presente projeto foi submetido à análise ética no CEP UnB – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, em 11 de novembro de 2019 e foi aprovado em 9 de dezembro de 2019. O código do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 25436419.0.0000.5540 e o número do comprovante é 147942/2019.

Pseudônimo	Semestre	Idade	Gênero	Nível	Certificado	Estudo (meses)	Japão	Estadia no Japão (meses)
Aah	7°	21	F	N4	Não	60	Não	
Ma	7°	21	F	N4	Não	60	Não	
Gilli	6°	33	M	N4	Não	30	Não	
Lmika98	6°	21	F	N3	Sim	S.D.	Sim	12
SuGuang	7°	22	M	N4	Não	36	Não	
Silrunes	6°	22	F	N4	Não	36	Não	
She	9°	32	F	N3	Sim	240	Não	
Cho	6°	27	M	N4	Não	36	Não	
Fá	6°	24	M	N3	Não	36	Não	
Noir	7°	20	F	N3	Sim	66	Não	

Fonte: autoria própria

Obs.: Nível: Refere-se ao nível de proficiência em japonês (*Japanese Language Proficiency Test – JLPT*)

Certificado: Refere-se ao participante possuir ou não certificado de proficiência em japonês.

Dentre os 26 participantes, a média de idade foi de 22,76 anos e a disparidade de gênero pendeu para 57,69% de indivíduos do gênero feminino. O tempo de estudo de JLE dos participantes foi em média de 59,52 meses e o nível de proficiência em JLE dos alunos mostrou-se como segue: N1, 3,8%; N2, 3,8%; N3, 38,5%; N4, 50%; e N5, 3,8% (níveis referentes ao JLPT).

Para a realização deste estudo de caso, foram utilizados os seguintes instrumentos nesta ordem: questionário semiaberto (aberto e em escala) baseado no *Beliefs about Language Learning Inventory – BALLI* (HORWITZ, 1987) (*Google Forms*), autorrelato (*Google Forms*) e entrevista semiestruturada (*Microsoft Teams*) (cf. apêndice A), no formato *online*. Devido à pandemia de COVID-19, todas as etapas de coleta de dados foram aplicadas de modo *online*. Quanto ao autorrelato e à entrevista, foram aplicados a somente três participantes Bru, Ian e Juliet que demonstraram as maiores dificuldades na aprendizagem no questionário<sup>4</sup>. Todos os instrumentos acima citados foram aplicados no período de março a agosto de 2020.

<sup>4</sup> Apresentaram a média mais elevada na soma das dificuldades contidas na questão 6 do questionário semiaberto (cf. Apêndice A).

Os procedimentos para a análise dos dados foram realizados, seguindo o roteiro abaixo:

- a. Coleta de dados por meio de questionário semiaberto (cf. apêndice A);
- b. Classificação dos dados numéricos no que se refere às crenças dos alunos em tabelas que são organizadas de modo que observamos o número de participantes que selecionou cada grau de concordância com as afirmativas;
- c. Aplicação de autorrelato e entrevista semiestruturada;
- d. Descrição no que se refere às crenças e dificuldades;
- e. Análise de conteúdo dos dados coletados (BARDIN, 2011; FLICK, 2013, 2009; MINAYO *et. ali.*, 2002);
- f. Identificação das crenças e dificuldades dos participantes;
- g. Categorização das crenças e dificuldades dos participantes;
- h. Triangulação dos dados quantitativos e qualitativos coletados por meio do questionário semiaberto, autorrelato e entrevista semiestruturada (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2007, 2009, 2013; TRIVIÑOS, 1987);
- i. Análise e discussão no que se referem às crenças sobre o aprendizado geral de japonês e as dificuldades dos participantes.

Com relação ao item (b) acima, no questionário em escala, os participantes responderam a cada afirmativa em uma escala de 5 pontos que são distribuídos como “1. Concordo plenamente / Muito difícil (5 pontos), 2. Concordo / Difícil (4 pontos), 3. Não concordo nem discordo / Nem fácil nem difícil (3 pontos), 4. Discordo / Fácil (2 pontos) e 5. Discordo plenamente / Muito fácil (1 ponto)”. Após responderem a todas as afirmativas do inventário, calculamos a média dos valores de cada afirmativa que os participantes atribuíram.

## 4 Análise e discussão de dados

### 4.1 Crenças dos alunos sobre o aprendizado geral de japonês como LE

Abaixo encontram-se os resultados obtidos em relação à concordância atribuída pelos participantes em relação às crenças no aprendizado geral de JLE:

**QUADRO 2 – CRENÇAS NO APRENDIZADO GERAL DE JLE**

	CP	C	C/D	D	DP	Média
(1) Tradução é importante.	6	4	13	2	1	3,46
(2) Japonês é a língua mais difícil de aprender.	1	5	5	7	8	2,42
(3) Estudar japonês sozinho é importante.	13	10	0	0	3	4,15
(4) É possível aprender japonês sem aprender gramática.	4	4	6	6	6	2,76
(5) Livros didáticos são importantes.	7	10	7	0	2	3,76
(6) Aulas expositivas são importantes.	9	13	2	0	2	4,03
(7) Algumas pessoas são mais aptas que outras no aprendizado de japonês.	9	8	4	3	2	3,73
(8) Aulas práticas são importantes.	18	4	2	0	2	4,38
(9) Motivação é importante.	22	2	0	0	2	4,61
(10) Estar em contato com a cultura ajuda na aquisição do idioma.	19	2	3	0	2	4,38
(11) Ter contato com nativos é importante.	12	9	1	2	2	4,03
(12) A língua japonesa me soa estranha de difícil compreensão.	1	1	5	10	9	2,03
(13) Só é capaz de conseguir fluência na língua quem faz intercâmbio ou viaja constantemente para o Japão.	2	4	8	4	8	2,53
(14) Qualquer um é capaz de conseguir fluência na língua japonesa.	6	7	6	5	2	3,38
(15) É importante fazer produção escrita.	9	7	5	2	3	3,96
(16) É importante entender o funcionamento da língua para fala.	7	12	2	0	5	3,61
(17) É mais importante saber ler ideograma do que escrever.	8	11	4	1	2	3,84

	CP	C	C/D	D	DP	Média
(18) Aprender japonês não é difícil.	2	4	8	9	3	2,73
(19) A pronúncia do japonês é difícil.	2	0	2	6	16	1,69
(20) As palavras são difíceis de aprender.	3	4	7	8	4	2,76
(21) Ler muito é importante para aprender japonês como língua estrangeira.	12	8	0	4	2	3,61

Fonte: própria autoria

Obs.: CP = Concordo plenamente; C = Concordo; C/D = Não concordo nem discordo; D = Discordo; DP = Discordo plenamente.

A maioria dos alunos concordou com três afirmativas da questão 4 do questionário (cf. apêndice A), como segue: “As aulas práticas são importantes” (média 4,38); “A motivação é importante” (média 4,61) e “Estar em contato com a cultura ajuda na aquisição do idioma” (média 4,38). Ainda, os participantes acreditam que ser um aprendiz autônomo é importante, conforme podemos ver na afirmativa “Estudar japonês sozinho é importante” (média 4,15). No entanto, ao mesmo tempo, não descartam a necessidade de aulas expositivas e práticas. Por serem alunos que não estão inseridos em um contexto no qual possam praticar japonês constantemente fora de sala de aula, eles acreditam em uma maior necessidade de aulas práticas, conforme é apontado, por exemplo, pelo participante FÁ.

[1] Para se aprender uma língua estrangeira, precisamos usar ela na prática. Não se pode ficar apenas na teoria. (FÁ<sup>5</sup>, 6º semestre, questionário)

Conforme mostram os resultados do questionário, é interessante salientar que os alunos, em sua maioria, não acreditam que a língua japonesa seja de difícil compreensão, o que talvez possa estar relacionado com o fato de eles não considerarem a pronúncia do japonês como difícil.

A maioria dos participantes (42,3%)<sup>6</sup> acredita que o mais importante no estudo de JLE é a conversação. Ou seja, percebemos que, entre as habilidades linguísticas, a produção oral é intuitivamente a mais relevante, corroborando com UR (1996, p. 120 apud BARCELOS;

<sup>5</sup> Os nomes dos participantes referidos no decorrer da pesquisa são fictícios, visando garantir o anonimato e sigilo deles.

<sup>6</sup> Valor obtido por meio do questionário. Os participantes acreditam que as seguintes habilidades linguísticas são mais importantes no aprendizado de JLE: conversação (42,3% dos participantes); compreensão oral (23,1%); vocabulário (23,1%); gramática do discurso/pragmática (7,7%); e leitura (3,8%).

SANTOS, 2018, p. 17), e que o aprendizado de uma língua estrangeira pressupõe o objetivo de conseguir se comunicar (MICCOLI, 2010, p. 151).

Segundo as respostas dos participantes, é uma questão de prática. Os alunos afirmam que, se uma criança aprende a falar a língua materna por meio de conversação, os alunos de JLE também devem aprender da mesma forma.

[2] Acredito que o foco geral de aprender uma língua estrangeira é aprender a conversar e desenvolvê-la para ter uma boa comunicação com nativos do país ao qual você planeja estudar a língua. (Aluno S, 7º semestre, questionário)

[3] A gente aprende nossa língua materna como? Escrevendo, lendo? Não, o primeiro contato é conversação e é a única coisa que o curso não oferece. (Morita, 5º semestre, questionário)

Para a maioria dos participantes, a capacidade de comunicar-se em japonês está diretamente relacionada com a prática no idioma, ou seja, se não houver a prática em conversação, não será obtida a capacidade de comunicação.

Considerando as outras habilidades, seis (23,1%) alunos participantes acreditam que o vocabulário é a habilidade mais importante e outros seis (23,1%) acreditam que a compreensão oral é a habilidade mais importante no estudo de JLE. Aqueles que consideram o vocabulário mais importante afirmam que a língua é composta pelo vocabulário e mesmo sem saber outra habilidade como a gramática, é possível entender o que seu interlocutor diz.

[4] O vocabulário é uma parte fundamental para a compreensão de textos e leituras. Lendo você consegue compreender melhor a gramática o que desencadeia uma série de desbloqueio dos conhecimentos. (Anony157, 5º semestre, questionário)

Em contraposto, os participantes que consideram a compreensão oral mais importante afirmam que ela precede a conversação e dizem ser a base do aprendizado.

[5] Tudo começa na compreensão da língua falada, crianças pequenas não conseguem conversar mas entendem o que vc [você] fala pra elas [...] As coisas funcionam através de etapas primeiro a gente tenta compreender o básico pra depois passar para um estudo mais profundo da gramática. Você deve concordar que regras e mais regras gramaticais vão ser totalmente inúteis na hora de tentar falar com um japonês. (Juliet, 6º semestre, questionário)

Considerando as opções mais escolhidas pelos participantes, i.e., conversação, compreensão oral e vocabulário, é possível perceber duas grandes diferenças, como segue: os

participantes que escolheram a conversação e a compreensão oral, não consideram, no geral, a leitura, a escrita e a gramática como fatores fundamentais para o aprendizado de JLE. Eles creem que essas habilidades vão ser adquiridas na medida em que vão se dispondo de mais contato com o idioma. Em contrapartida, os participantes que acreditam no vocabulário como a mais importante das habilidades possuem um apreço pela gramática, leitura e escrita, e creem que conhecer muitos vocábulos favorece o seu conhecimento em outras habilidades.

## 4.2 Crenças sobre as dificuldades dos alunos no aprendizado de JLE

Baseado nos resultados da questão 6 do questionário, entre as habilidades apontadas como mais difíceis pelos participantes, os dados foram organizados quantitativamente de acordo com o número de participantes e a média dos valores obtidos para cada afirmativa. Abaixo encontram-se os resultados obtidos em relação ao nível de dificuldade atribuído pelos participantes para com as habilidades:

### QUADRO 3 – DIFICULDADES NO APRENDIZADO DE JLE

	MD	D	D/F	F	MF	Média
(1) Gramática	1	3	11	8	3	2,65
(2) Escrita (ideograma)	8	7	3	7	1	3,53
(3) Escrita (redação)	6	12	2	5	1	3,65
(4) Vocabulário	2	5	6	11	2	2,76
(5) Leitura	3	9	7	0	7	3,08
(6) Compreensão oral	2	2	9	4	9	2,38
(7) Conversação	8	3	4	7	3	3,11
(8) Gramática do discurso	4	8	4	9	1	2,80

Fonte: própria autoria

Obs.: MD = Muito difícil; D = Difícil; D/F = Nem fácil nem difícil; F = Fácil; MF = Muito fácil

A escrita (redação) destaca-se com a maior média (média 3,65), seguido pela escrita (ideogramas) (média 3,53), o que foi revelado, também, nos excertos abaixo:

[6] Acho [escrever redação difícil]. Com certeza os *kanjis*, porque (+) não é uma coisa (.) que tá próxima da nossa língua materna. [...] Não faz parte da nossa língua materna e também não é uma coisa que você está acostumado [...]. Geralmente (.) eu não sou uma pessoa que estuda muito nessa parte [redação] [...] mas quando eu tenho que estudar alguma coisa [...] (Juliet, 7º semestre, entrevista)

[7] Até o momento, eu considero o estudo de *kanji* e o motivo é porque eu tenho muita dificuldade de decorar os ideogramas e entender também as diferenças entre as leituras *kunyomi* [leitura japonesa] e *onyomi* [leitura chinesa], apesar de que a leitura me ajuda um pouco, mas:: em si no significado da leitura eu tenho muita dificuldade. (Ian, 6º semestre, entrevista)

[8] [...] o japonês utilizar do sistema de ideogramas para ser transcrito. Essa é a minha maior dificuldade em aprender o idioma [...] A maioria das palavras tem a transcrição com o uso mais de *kanjis* [ideogramas] do que de *kanas* [fonogramas], e eu particularmente tenho muita dificuldade para lembrar dos símbolos. (Ian, 6º semestre, autorrelato)

[9] O japonês assusta bastante por ter uma parte visual complexa mas assim que você “trás a tona” o significado e a leitura você tem um novo horizonte mas quando você sabe o significado dos *kanji* mas não lembro a parte da gramática ... Isso lasca com tudo. (Juliet, 7º semestre, autorrelato)

Outra habilidade que identificamos como difícil, dado o seu valor médio, é a conversação (média 3,11). Convém lembrar que foi a habilidade considerada mais importante pelos participantes (cf. seção 4.1). Essa dificuldade pode estar relacionada às crenças que os alunos possuem em relação ao ambiente de estudos. Nos excertos [10] e [11], podemos ver uma dificuldade do uso da língua em sala de aula.

[10] [...] muito do que deve-se aprender é passado em teoria e pouco é usado efetivamente [...]. Percebo um comportamento onde eu sinto que devo falar algo em japonês quando sei que o que vou falar está correto, [...] em uma sala de aula eu tenho que praticar e fazer o melhor que der e se não acho que o melhor que consigo fazer será suficiente para suprir a demanda do ambiente, por vezes eu evito fazer [...] (Bru, 7º semestre, autorrelato)

[11] Pesquisador: Quando você tem oportunidade para falar em japonês fora da sala de aula, você se sente à vontade?

Ian: Não / mas novamente é por conta do bloqueio que eu tive em sala de aula. Como eu já tive o bloqueio em sala de aula, eu sinto que eu não conheço nada [...] (Ian, 6º semestre, entrevista)

Considerando os itens de maior dificuldade acima citados, percebemos que as habilidades referentes à escrita e à conversação estão em aspectos diferentes. Pois, enquanto as habilidades referentes à escrita não foram julgadas como importantes no aprendizado de JLE, a conversação desempenha um papel de protagonismo no aspecto importância (cf. seção 4.1). Apresentada a distinção dessas habilidades, notamos que a escrita de ideogramas está diretamente relacionada com a crença de que o aprendizado de ideogramas é uma tarefa árdua. Por outro lado, a dificuldade em relação à habilidade de conversação pode estar sustentada na crença de que os alunos não percebem o âmbito de estudo de JLE como ambiente favorável para a prática da conversação.

### 4.3 Relação entre as crenças sobre o aprendizado geral de japonês com suas práticas

Segundo os resultados da questão 5 do questionário, relacionada às práticas e habilidades linguísticas no aprendizado de JLE, os dados foram organizados quantitativamente de acordo com o número de participantes e a média dos valores obtidos para cada afirmativa. Abaixo encontram-se os resultados obtidos em relação à concordância atribuída pelos participantes para cada afirmativa:

#### QUADRO 4 – PRÁTICAS E HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO APRENDIZADO DE JLE

	CP	C	C/D	D	DP	Média
(1) Pratico japonês de modo geral.	5	8	5	7	1	3,34
(2) Estudo a gramática.	5	13	6	0	2	3,73
(3) Estudo os ideogramas japoneses.	7	6	9	0	4	3,46
(4) Estudo o vocabulário.	6	11	4	4	1	3,65
(5) Leio textos em japonês.	4	8	5	6	3	3,15
(6) Pratico a compreensão oral.	11	9	2	3	1	4
(7) Pratico a conversação em japonês.	6	4	7	7	2	3,19
(8) Estudo a gramática do discurso.	4	5	7	7	3	3

	CP	C	C/D	D	DP	Média
(9) Sei bem a gramática.	4	10	6	4	2	3,38
(10) Sei bem os ideogramas japoneses.	3	9	8	1	5	3,15
(11) Sei bem o vocabulário.	3	9	11	2	1	3,42
(12) Sei ler bem textos em japonês.	3	7	8	7	1	3,15
(13) Entendo quando falam em japonês.	11	4	8	2	1	3,84
(14) Sei a gramática do discurso.	3	9	8	5	1	3,30
(15) Considero-me apto no aprendizado de japonês.	4	6	7	4	5	3
(16) Esforço-me muito para aprender japonês.	6	4	6	7	3	3,26

Fonte: própria autoria

Obs.: CP = Concordo plenamente; C = Concordo; C/D = Não concordo nem discordo; D = Discordo; DP = Discordo plenamente.

Os itens que se destacaram positivamente foram a prática da compreensão oral (média 4,0), a habilidade de compreensão oral (média 3,84) e o estudo da gramática (média 3,73). Por outro lado, os itens menos favoráveis ficaram empatados com o mesmo valor médio: o estudo da gramática do discurso (média 3,0) e a autoafirmação de aptidão no aprendizado de JLE (média 3,0). Os itens que estão empatados no segundo valor médio mais baixo foram a prática de leitura (média 3,15), as habilidades de ler ideogramas (média 3,15) e ler textos em japonês (média 3,15).

Percebemos, por meio das respostas das questões abertas do questionário, autorrelato e entrevista, que a compreensão oral e sua respectiva prática são a habilidade com a qual os participantes conseguem um contato mais frequente, portanto, apresentam maior prática e facilidade. Por outro lado, a gramática mostra-se uma habilidade complexa, sendo uma habilidade que não é julgada como fundamental, mas sim como secundária no aprendizado de JLE. Entretanto, a gramática é um conjunto de conhecimento linguístico normativo no qual identificamos o empenho dos participantes e que foi considerada fácil. Talvez essa contradição possa ser explicada pelo contexto dos participantes, conforme Barcelos (2001). Os participantes Bru e Ian afirmaram que a sala de aula é um lugar para se aprender a gramática, e esse estudo recorrente em sala de aula ocasiona na prática da habilidade e em sua respectiva facilidade.

#### 4.4 Relação entre as crenças sobre as dificuldades e as importâncias referentes às habilidades linguísticas

Notamos que a relação das crenças sobre as dificuldades e as crenças relacionadas às habilidades é complexa. A habilidade de compreensão oral é considerada como fácil e, ao mesmo tempo, está entre as habilidades mais importantes. Ainda, foi revelado que sua prática é muito exercitada pelos alunos, conforme podemos observar nos excertos seguintes:

[12] Vejo vídeos em japonês que ensinam gramática para níveis de JLPT, leio notícias em japonês e me mantenho em contato com a cultura pop japonesa com animes, programas, canais no YouTube e Terrace House na Netflix. (Lilly, 6º semestre, questionário)

[13] Bru: Normalmente eu vejo uma coisinha ou outra, tipo, um anime ou um jornal, mas frequentemente eu fico vendo vídeos (.) tipo vlogs relacionado a uma coisa que eu gosto que é o *kendô* [...].

P: Então, você acha que por procurar mais animes e/ou os vídeos que você falou ter mais interesse, você considera que pratica mais a compreensão oral do que as outras habilidades?

Bru: Sim (.) de todas as maneiras de prática, eu acho que a minha audição é a melhor, melhor ainda se eu estiver vendo a pessoa que está falando. (Bru, 7º semestre, entrevista)

A habilidade de conversação, por outro lado, mostra-se difícil, mas é a habilidade julgada mais importante. Por meio da percepção do contexto em que os participantes estão inseridos percebemos as influências negativas e positivas que o ambiente tem na formação das crenças sobre a habilidade de conversação (cf. seção 4.2).

Ainda, temos as habilidades de escrita (redação) e escrita (ideograma) as quais evidenciam uma relação clara de importância atribuída e sua dificuldade. Notamos que os participantes não consideram essas habilidades fundamentais no aprendizado de JLE, mas, simultaneamente, são entendidas como difíceis. Ademais, são as habilidades que os participantes consideram secundárias de modo geral. Portanto, em alguns usos específicos, as habilidades de escrita (redação) e escrita (ideograma) poderiam gerar benefícios, o que ressalta seu aspecto secundário.

## 5 Considerações finais

O presente estudo propôs-se a averiguar as principais crenças sobre a aprendizagem geral de JLE e as dificuldades gerais que os alunos possuem nesse processo, além de buscar a compreensão de como é a relação desses fatores entre os alunos do curso de Letras-Japonês da UnB. Para isso, procuramos identificar as principais crenças em relação ao aprendizado geral de JLE em conjunto com as principais dificuldades referentes a um recorte de alunos do curso apresentado.

O resultado nos mostrou que os alunos demonstram, por um lado, as crenças que revelam a importância do estudo autônomo, mas, por outro lado, as crenças referentes à necessidade de aulas expositivas e práticas. Simultaneamente, vimos que eles acreditam na importância da motivação no aprendizado de JLE e que o contato com a cultura japonesa é importante para que possam adquirir a língua japonesa de forma eficaz.

Mais especificamente, quanto às crenças sobre a importância das habilidades linguísticas no decorrer do aprendizado de JLE, foi revelado que a maioria dos participantes deste estudo considerou a conversação como a habilidade mais importante no aprendizado de JLE. Ademais, outra parcela dos alunos julgou a compreensão oral e o vocabulário como de grande importância.

Enquanto os participantes consideraram a habilidade de conversação como muito importante, eles não julgaram ser fundamentais as habilidades de escrita (redação) e escrita (ideograma), tendo maior dificuldade nessas habilidades. Por se tratar de um sistema de escrita diferente do sistema utilizado na língua materna dos participantes, tal diferença pode dificultar a aprendizagem de ideogramas e redação em japonês.

Em relação à habilidade de escrita (redação), pudemos perceber que esta não se mostrou importante para os entrevistados. Por isso, constatamos, também, que é uma habilidade que costuma ser praticada usualmente em sala de aula, quando requisitada pelos professores. Ou seja, não há um ímpeto individual dos alunos no estudo da mesma. Em outras palavras, é uma habilidade a qual os alunos não entendem como fundamental, o que faz com que eles pratiquem com menor frequência. Desse modo, eles reputam a escrita (redação) como difícil apesar de que alguns alunos a percebam como uma habilidade que pode vir a ser proveitosa na aprendizagem de JLE, o que denota à mesma um aspecto secundário. Ademais, a escrita (ideograma) mostra-se com características similares às da escrita (redação), distinguindo-se pelo seu caráter de complexidade visual.

Ao contrário da habilidade de escrita (ideograma, redação), as habilidades de conversação e compreensão oral foram consideradas como as habilidades mais importantes no

aprendizado de JLE. No entanto, essas duas habilidades dissociam-se no quesito dificuldade, no qual a conversação apresenta uma considerável dificuldade, enquanto a compreensão oral se mostra a mais fácil das habilidades. Além disso, nos foi revelado que a compreensão oral é amplamente praticada, o que permite aos alunos uma grande afinidade e facilidade com essa habilidade. Por outro lado, os alunos acreditam que a conversação é uma habilidade que não é praticada em sala de aula, além de que alguns deles possuem a vergonha e medo de tentar se expressar em japonês. Em outras palavras, por mais que a conversação seja considerada mais importante que a compreensão oral, o ambiente faz com que os alunos possuam uma visão na qual a conversação é uma habilidade difícil.

Para finalizar, podemos concluir que há uma relação entre as ações que os alunos tomam em relação às habilidades linguísticas nas quais acreditam ser mais importantes. Foi possível perceber que eles buscam atitudes para se aproximarem do aperfeiçoamento dessas habilidades. Todavia, há fatores externos à vontade dos alunos que os impedem ou atrapalham a praticar as habilidades linguísticas. Em outras palavras, há uma relação de influência negativa e/ou positiva quanto às crenças e dificuldades, a qual é perceptível quando o aluno atribui a importância para uma habilidade linguística e a prática com mais ímpeto, potencializando uma facilidade em sua aprendizagem. Simultaneamente, as habilidades que não são consideradas importantes são praticadas quando há requisição externa, evidenciando uma menor prática e tornando-se conseqüentemente mais difíceis.

Diante do exposto, esperamos que a presente pesquisa contribua para o crescimento de estudos sobre crenças na aprendizagem de JLE no Brasil.

No decorrer da coleta de dados deste estudo, deparamo-nos com a pandemia da COVID-19, o que originou algumas complicações na coleta de dados. Ademais, não foi possível alcançar todos os alunos que se enquadram no escopo desta pesquisa, o que talvez pudesse nos proporcionar outras tendências de crenças e dificuldades relacionadas ao estudo de JLE.

Em relação aos tópicos abordados por esta pesquisa, cremos que seria interessante se fossem realizadas mais pesquisas que analisassem as crenças e emoções dos aprendizes em relação aos itens mais específicos, como a gramática e conversação, os quais se mostraram pertinentes no decorrer deste estudo.

## 6. Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada* e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. 1. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2007. p. 27-79.

BARCELLOS, A. M. F.; SANTOS, J. C. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 17, n. 2, p. 15-38, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1. p. 101-122, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Designing Qualitative Research**. New Delhi: Sage, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Language Learning**. 1. ed., Longman: Nova York, 1992. p. 75-103.

HORWITZ, E. K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (org.). **Leaner Strategies in Language Learning**. 1. ed. Londres: Prentice-Hall International, 1987. p. 119-129.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Editora UFMG, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. da (org.). **Crenças, discursos e linguagem**, v.1. 1. ed., Campinas-SP: Pontes editores, 2010. p. 135-165.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 51-66.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo a Língua Japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de Japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (org.) **A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p.391-440, maio/ago., 2014.

MUKAI, Y. As pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE no Brasil. **Estudos Japoneses (USP)**, v. 36, p. 169-183, 2016.

MUKAI, Y.; SUZUKI, T. (org.). **Gramática da língua japonesa para falantes do português**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

OLIVEIRA, A. W. M. de. **É assim que eu escrevo**: estratégias de aprendizagem de kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values**: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

SUZUKI, T. A escrita japonesa. **Estudos Japoneses** (USP), São Paulo, v. 5, p. 53-61, 1985.

SUZUKI, T. **As expressões de tratamento da língua japonesa**. 1. ed., São Paulo: Edusp, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Crenças sobre as dificuldades dos alunos no aprendizado de japonês como língua estrangeira

Dados pessoais

Nome:

Pseudônimo:

Semestre:

Idade:

Sexo:

Nível de japonês: N5, N4, N3, N2, N1

Tempo de estudo:

Já morou no Japão? Se sim, por quanto tempo e quando?

E-mail:

2. Marque a opção qual você acredita ser mais importante no estudo de japonês.

- 1) Gramática
- 2) Escrita (ideograma) e redação
- 3) Vocabulário
- 4) Leitura
- 5) Compreensão oral
- 6) Conversação
- 7) Gramática do discurso (uso adequado de *ます*, *敬語*, etc.)

3. Justifique sua resposta.

4. No que se refere à aquisição do japonês como língua estrangeira, assina as seguintes afirmativas de acordo com seu grau de concordância:

1. Concordo plenamente; 2. Concordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Discordo.
5. Discordo plenamente.
- 1) Tradução é importante.
- 2) Japonês é a língua mais difícil.
- 3) Estudar sozinho é importante.
- 4) É possível aprender japonês sem aprender gramática.
- 5) Livros didáticos são importantes.

- 6) Aulas expositivas são importantes.
- 7) Algumas pessoas são mais aptas que outras no aprendizado de japonês.
- 8) Aulas práticas são importantes.
- 9) Motivação é importante.
- 10) Estar em contato com a cultura ajuda na aquisição do idioma.
- 11) Ter contato com nativos é importante.
- 12) A língua japonesa me soa estranha de difícil compreensão.
- 13) Só é capaz de conseguir fluência na língua quem fez intercâmbio ou viaja constantemente para o Japão.
- 14) Qualquer um é capaz de conseguir fluência na língua japonesa.
- 15) É importante fazer produções escritas.
- 16) É importante entender o funcionamento da língua para fala.
- 17) É mais importante saber ler ideogramas do que escrever.
- 18) Aprender japonês não é difícil.
- 19) A pronúncia do japonês é difícil.
- 20) As palavras são difíceis de aprender.
- 21) Ler muito é importante para aprender japonês como língua estrangeira.

5. No que se refere ao seu aprendizado do japonês como língua estrangeira, assina as seguintes afirmativas de acordo com seu grau de concordância:

1. Concordo plenamente; 2. Concordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Discordo.
5. Discordo plenamente.
- 1) Pratico japonês de modo geral.
- 2) Estudo a gramática.
- 3) Estudo os ideogramas japoneses.
- 4) Estudo o vocabulário.
- 5) Leio textos em japonês.
- 6) Pratico a compreensão oral.
- 7) Pratico a conversação em japonês.
- 8) Estudo a gramática do discurso.
- 9) Sei bem a gramática (no seu nível).
- 10) Sei bem os ideogramas japoneses (no seu nível).
- 11) Sei bem o vocabulário (no seu nível).
- 12) Sei ler bem textos em japonês (no seu nível).
- 13) Entendo quando falam em japonês (no seu nível).

- 14) Sei a gramática do discurso (no seu nível).
- 15) Considero-me muito apto no aprendizado de japonês.
- 16) Esforço-me muito para aprender japonês.

6. Marque de acordo com as dificuldades que você tem no aprendizado de japonês.

1. Muito difícil; 2. Difícil; 3. Não é fácil nem difícil; 4. Fácil; 5. Muito fácil

- 1) Gramática
- 2) Escrita (ideograma)
- 3) Redação
- 4) Vocabulário
- 5) Leitura
- 6) Compreensão oral
- 7) Conversação
- 8) Gramática do discurso (uso adequado de *ます*, *敬語*, etc.)

7. O que você faz para superar essas dificuldades?

## APÊNDICE B

### ORIENTAÇÕES PARA O AUTORRELATO PARA OS ALUNOS DO SEXTO E SÉTIMO SEMESTRE DO CURSO DE LETRAS-JAPONÊS

Autorrelato:

Este autorrelato tem como intuito uma coleta de dados para a pesquisa “Crenças sobre as dificuldades dos alunos no aprendizado de japonês como língua estrangeira”. Gostaríamos que relatassem os pontos altos e baixos do seu aprendizado como indivíduo e como aluno, o que você acredita ter que melhorar e por que acredita nisso.

Não precisa poupar palavras. Conforme esclarecido nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anteriormente, o seu nome não será divulgado.

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DISCENTES

- I. O que você acha mais difícil na língua japonesa? Por quê?
- II. O que você acha que levou a achar isso difícil?
- III. Como você busca contato com a língua japonesa?
- IV. Você se sente à vontade para se comunicar em japonês dentro da sala de aula e fora quando tem oportunidade?
- V. Como você pratica a escrita do japonês, ideograma e redação?
- VI. Como você estuda conversação e compreensão oral?
- VII. Acha que seu método de estudos é eficiente?
- VIII. Qual o papel da UnB e dos professores no seu aprendizado de JLE?

# A MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO DOS ALUNOS DO CURSO DE LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)

## MOTIVATION AND LEARNING: CASE STUDY OF JAPANESE LANGUAGE AND LITERATURE COURSE STUDENTS OF FEDERAL UNIVERSITY OF AMAZONAS (UFAM)

**Bruna de Aguiar Azevedo<sup>1</sup>**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9324-8296>

Recebido em: 09/12/2020

Aprovado em: 08/01/2021

### RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e tem como objetivo identificar e analisar dados referentes à motivação dos alunos do curso de Língua e Literatura Japonesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Apresenta-se um perfil geral dos estudantes e alguns fatores que

### ABSTRACT

*This article is a case study and aims to identify and analyze data concerning motivation of the students of the Federal University of Amazonas's Japanese Language and Literature Course. It presents a general profile of the students and some factors that contributed to increase or decrease their intrinsic and extrinsic motivation.*

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Língua e Literatura Japonesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Realizou intercâmbio cultural na Universidade de Kagoshima; Kagoshima – Japão (2018-2019). Email para contato: [brunaazevedo@hotmail.com](mailto:brunaazevedo@hotmail.com)

contribuíram para aumentar ou diminuir sua motivação intrínseca e extrínseca. Para isso foram utilizados dados coletados de um questionário misto (questões abertas e fechadas) aplicado entre os dias 23 de abril e 10 de maio de 2018 nas turmas de primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono período do curso de Língua e Literatura Japonesa da UFAM, totalizando 101 alunos. Os dados coletados foram analisados de acordo com a teoria do Monitor de Stephen Krashen, a teoria da Expectativa de Victor Vroom e a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci e estão apresentados em forma de estatística descritiva, comparação e discussões. Concluiu-se que a motivação dos discentes é mais afetada por fatores extrínsecos, como o ambiente em que estão inseridos no contexto acadêmico e doméstico. A motivação varia de acordo com as individualidades dos discentes, pois enquanto uma situação pode ser motivadora para um aluno, para outro representa fator de desmotivação.

**Palavras-chave:** Motivação. Curso de Letras Japoneses. Aprendizagem de língua. UFAM.

## Introdução

A motivação é um assunto bastante discutido ao longo dos anos e mesmo assim não tem uma definição única e concreta, podendo divergir de acordo com o contexto ao qual ela estiver vinculada (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 119). A história do estudo da motivação na área de ensino de língua japonesa ainda é superficial e floresceram no período da segunda metade da década de 1980.

*For this, data collected from a mixed questionnaire (open and closed questions) applied between April 23 and May 10, 2018 were used in the first, third, fifth, seventh and ninth periods of the Japanese Language and Literature course at UFAM, totaling 101 students. The data collected will be analyzed according to: Stephen Krashen's Monitor Theory, Victor Vroom's Expectation Theory and Ryan and Deci's Self-determination Theory and will be presented in the form of statistics, comparison and discussions. We conclude that students' motivation is more affected by extrinsic factors, such as the environment in which they are inserted in the academic and domestic context. The motivation varies according to the individualities of the students, because while a situation can be motivating for one student, for another it represents a factor of demotivation.*

**Keywords:** Motivation. Japanese language course. language learning. Federal University of Amazonas.

A motivação é de fundamental importância no processo de aprendizagem, ela se destaca como um dos fatores decisivos para a permanência ou desistência de estudantes universitários. Os alunos motivados demonstram ser participativos e ativos no processo de aprendizagem, procurando captar as informações e despendendo esforço e dedicação para desenvolver e melhorar estratégias para a compreensão e domínio do que lhe está sendo apresentado. Por isso, é de extrema importância analisar a motivação dos alunos para que possam ser discutidas estratégias que tenham influência positiva na motivação.

Sempre que sentimos a necessidade ou desejo de fazer algo, estamos em estado de motivação. A motivação é um sentimento que nos leva a fazer algo (ROGERS; LUDINGTON; GRAHAM, 1997, p. 2). Ela pode ser entendida como um “energizador” do comportamento que nos faz agir visando um objetivo. A relação entre a aprendizagem e a motivação é recíproca e são indissociáveis, pois sem motivação não pode haver aprendizagem efetiva e se não há aprendizagem, a motivação diminui.

A presente pesquisa foi desenvolvida entre junho de 2017 e junho de 2018 e tem como objetivo investigar e analisar dados referentes à motivação dos alunos do curso de Língua e Literatura Japonesa da UFAM, expor suas opiniões, e assim traçar um perfil dos fatores que motivam e que desmotivam dentro e fora de sala de aula. Também apresenta dados demográficos do curso, traçando um paralelo com a pesquisa “Demonstrações Demográficas” (TANAKA DE LIRA, 2015) desenvolvida anteriormente com o mesmo público-alvo. Caracteriza-se como um estudo de caso<sup>2</sup>, pois analisará os dados ligados ao fenômeno da motivação de um público restrito em um ambiente determinado e buscará auxiliar alunos e professores para que o ambiente em sala se torne mais motivador e assim facilite a aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos seria possível ajudar a desenvolver a postura necessária em sala de aula para influenciar positivamente na motivação tanto por parte de alunos como de professores. Como o número de alunos é grande, englobando os mais diversos perfis de estudantes, espera-se obter resultados que favoreçam professores de língua japonesa de modo geral.

Cada aluno tem suas metas e motivações, por isso é importante estudos onde possamos determinar o que a afeta positiva e negativamente, quais fatores intrínsecos e extrínsecos a influenciam, que fatores levam alguns alunos a serem mais motivados que outros, os objetivos dos alunos e como a motivação varia no decorrer do curso.

---

<sup>2</sup> Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange todas as abordagens específicas de coleta e análise de dados.

## 1. O conceito geral de motivação

A motivação pode ser definida como um fator que determina a ação de um indivíduo, a força interna propulsora, de importância decisiva para o desenvolvimento do ser humano (SCHUTZ, 2003, p.1). Pode ser entendida como o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a um objetivo (DEESE, 1964, p. 404).

Quando obrigada a fazer algo que não tem origem no desejo de satisfação de uma necessidade, o indivíduo será, na verdade, desmotivado (MARIANO DE ALBUQUERQUE, 2013, p. 4).

Essas definições servem para ilustrar como funciona a motivação quanto à aprendizagem de língua estrangeira. A linguagem é uma habilidade que se adquire e como tal, requer esforço por parte do professor e mais ainda por parte do aluno. Schutz (2003) sugere que a motivação na aprendizagem de língua estrangeira surge a partir da necessidade. Se o aprendiz não sente a necessidade de falar determinado idioma e não tem um objetivo, ele se sente desmotivado. Seja por questões profissionais, afinidade ou por outros motivos, quando o idioma torna-se necessário o aluno será movido a se esforçar para alcançar o objetivo: conseguir se comunicar. Como exemplo, podemos citar pessoas que moram em países estrangeiros de língua diferente da sua língua materna. Esta pessoa vai esforçar-se para conseguir se comunicar, pois nas mais simples situações precisará entender e se expressar no idioma local ou em outro idioma que seja falado no lugar, como o inglês.

Na situação citada acima, é claro que surge uma motivação imediata, mas mesmo em sala de aula ela deve existir. É aí que podemos apontar os erros nos cursos que ensinam os alunos a repetirem de maneira mecânica frases prontas, sem dar aos alunos a oportunidade de realmente se expressar naquele idioma.

A motivação pode ser interna ou externa. Enquanto a interna consiste nos motivos e sentimentos pessoais dos alunos, a externa é influenciada pelas características do ambiente em que o aprendiz encontra-se, relação entre colegas e professores e situações as quais ele é exposto.

A motivação também pode ser classificada como direta e indireta, ou instrumental. A direta refere-se a que vem sendo discutida até agora, sobre alcançar um objetivo definido. Por exemplo, um aluno procura um curso de língua japonesa porque pretender ir morar no Japão. A motivação indireta ou instrumental é aquela que visa um objetivo intermediário. Por exemplo, visando um diferencial no currículo um aluno inicia um curso de língua japonesa.

Entendendo a motivação como a força interior que nos move para fazer algo visando um objetivo, podemos perceber a sua importância na aquisição de língua estrangeira, pois esta é sempre ativa e nunca passiva e depende do esforço e engajamento do aluno para que aconteça.

### 1.1. Krashen e o modelo monitor

Stephen Krashen, um influente linguista norte-americano, propôs cinco hipóteses referentes à aquisição de língua estrangeira que compõem sua teoria conhecida como Modelo Monitor. São elas:

- **Diferenciação em entre Aquisição e Aprendizagem:** A aquisição pode ser entendida como o processo automático que se desenvolve no subconsciente, resultado da necessidade de se comunicar. A aprendizagem, por sua vez, é um processo consciente que resulta do conhecimento formal ‘sobre’ a língua. (KRASHEN,1985, p. 3);
- **Hipótese da ordem natural:** Supõe que há uma ordem possível no processo de aquisição tanto na língua estrangeira quanto na língua materna;
- **Hipótese do filtro afetivo:** É o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem (KRASHEN,1985, p.5);
- **Hipótese do monitor:** Consiste na teoria de que o conhecimento consciente das regras gramaticais tem uma única função: de mediar a aquisição atuando como um corretor.
- **Hipótese do *input* ou insumo:** Para Krashen a aquisição da língua se dará apenas se o estudante for exposto a insumos compreensíveis, pouco mais elevados que seu nível atual de competência linguística.

Dentre as hipóteses citadas podemos destacar a do filtro afetivo, que mais se enquadra a proposta desta pesquisa. Em sua teoria, Krashen atribui a fatores afetivos importância considerável, uma vez que para ele esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem dificultar a aquisição. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada).

Segundo a teoria do *input* de Krashen, o aluno deve ser exposto a insumos compreensíveis na língua alvo para que assim haja a aquisição. Para que isso aconteça é preciso que ele esteja afetivamente disposto, autoconfiante e motivado. Se o aluno não se sente disposto ou não se sentir bem, pode criar o que o autor chama de “bloqueio mental” que ocorre quando o filtro afetivo está alto e o impede de completar o *input* como desejado.

A teoria da distinção entre aquisição e aprendizado diz que a aquisição de uma língua se dá através de um processo natural e intuitivo, às vezes até sem intenção direta, quando o aprendiz é exposto a situações em que é necessário o uso de língua estrangeira. O aprendizado, ao contrário, se dá de maneira intencional, como quando o aluno estuda a gramática e os aspectos formais da língua estrangeira.

A teoria da ordem natural consiste na ideia de que algumas estruturas da língua (não importando de qual língua se esteja falando) são aprendidas mais rápido, e outras são aprendidas apenas depois de um tempo.

A teoria do monitor consiste na habilidade em produzir sentenças em língua estrangeira e é decorrente da competência adquirida. No entanto, o conhecimento consciente das regras gramaticais (aprendizagem) tem uma única função: atuar na produção dos enunciados como um monitor, um corretor, modificando-os caso não estejam de acordo com as regras aprendidas (KRASHEN 1985, p.3). Ou seja, a produção criativa, surgida em decorrência do processo de aquisição, é corrigida e alterada com base no conhecimento consciente das regras da língua estrangeira em questão. De acordo com essa hipótese a aquisição da língua vai ser complementada com o conhecimento gramatical aprendido, e não definida por ele.

Assim, levando em consideração a teoria de Krashen, a aquisição depende diretamente da motivação, pois se o aluno não sentir confiança, interesse e estiver inserido em um meio favorável a aquisição, a aprendizagem efetiva, que deve ocorrer de maneira ativa e não passiva, não acontecerá. As situações favoráveis à aquisição dependem principalmente do aluno e dos meios que estão disponíveis a ele para criá-las, se este se sentir desmotivado ou estiver em um ambiente desmotivador, a aprendizagem se torna muito mais difícil.

## 1.2. A teoria da expectativa

Outra teoria aplicada a esta pesquisa, refere-se à Teoria da Expectativa, desenvolvida inicialmente pelo psicólogo canadense Victor Vroom e ampliada por Poter e Lawer. Esta teoria reforça a ideia de desempenho estar ligado à motivação, que por sua vez acontece através de estímulos internos e externos. Em essência, procura explicar como as crenças das pessoas

combinam-se com estímulos para gerar uma força motivacional, e que o desempenho é resultado do esforço e do que se deseja alcançar (PEDROSO; FRANÇA; DE OLIVEIRA; OSAWA, 2012, p.71). Em sumo, estabelece três variáveis que agem integradas no processo de motivação. São elas:

- **Expectativa:** É a crença de que o desempenho é proporcional ao esforço;
- **Instrumentalidade:** É a crença de que o esforço é proporcional à importância que se atribui ao resultado;
- **Valência:** É a crença de que o esforço depende do grau de importância que se dá para o resultado almejado.

Para o pesquisador, a motivação está ligada com a escolha individual que cada pessoa pode ter sobre determinada atividade.

A teoria da expectativa é amplamente aplicada quando se fala trabalho dentro de organizações, sendo assim, podemos aplicá-la ao estudo em geral no contexto acadêmico. O aluno sente-se motivado a partir de um objetivo final, um resultado que virá em decorrência do esforço despendido. O grau de esforço vai depender da importância que essa meta final tem para o estudante.

### 1.3. A teoria da autodeterminação (SDT)

A teoria da autodeterminação (*Self-determination Theory*) foi elaborada em 1981 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci e é uma abordagem sobre motivação que determina que esta representa um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser o agente em relação ao seu futuro, ou seja, de ter comportamentos intencionais, que podem afetá-lo positiva ou negativamente. Sendo assim, tem como objeto de estudo as condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica, bem como o bem-estar psicológico que pode ser alcançado a partir da autodeterminação (RYAN; DECI, 2000).

A teoria da autodeterminação também reconhece que alguns estudantes algumas vezes rejeitam oportunidades de crescimento e deixam-se desmotivar. Nesse sentido, para considerar-se um comportamento autodeterminado, este deve vir acompanhado de premissas básicas: ser autônomo, autorregulado, expressar autonomia psicológica resultando na autorrealização. O comportamento autônomo diz respeito às habilidades, interesses e necessidades do indivíduo. A autorregulação refere-se às ações desempenhadas para alcançar um objetivo, tomar uma decisão e estratégias de aprendizagem. A autonomia psicológica relaciona-se ao

controle dos domínios cognitivos e de personalidade. A autorrealização resultante é a tendência em formar um curso de vida com base em propósitos pessoais (SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010).

A teoria da autodeterminação oferece uma abordagem para compreender e aumentar a motivação dos estudantes e é composta de quatro subteorias:

**Teoria da avaliação cognitiva:** Explica como eventos externos, como recompensas, algumas vezes apoiam e outras atrapalham a motivação intrínseca dos alunos. Discute os eventos interpessoais que contribuem para gerar sentimentos de competência. Porém a teoria específica que sentimentos de competência não aumentam a motivação intrínseca dos alunos, pois estes têm de experimentar não só a percepção de competência, mas também a percepção de autonomia.

**Teoria da integração orgânica:** Procura detalhar as formas diferentes de motivação intrínseca e extrínseca e os fatores que promovem ou impedem a internalização destes comportamentos. Embora a motivação intrínseca seja de grande importância, Ryan e Deci (2000) defendem que a maioria das atividades que as pessoas desempenham não faz parte da motivação intrínseca, e sim é influenciada pelas demandas sociais e papéis que exigem que indivíduos assumam determinadas responsabilidades por tarefas que não são intrinsecamente interessantes. Dessa forma, a motivação extrínseca é vista através de uma atividade que é terminada para atingir algum resultado separável e contrasta com motivação intrínseca, que recorre a fazer uma atividade simplesmente pelo prazer que lhe é inerente em lugar de seu valor instrumental. (CAVENAGHI, 2009, p.253).

**Teoria das necessidades básicas:** Esta teoria consiste na ideia de que existem necessidades psicológicas, que agem subjacentes à tendência natural dos estudantes para buscar novidade e desafios e exercitar e ampliar suas capacidades. Estas necessidades são voltadas para a experiência de autonomia, competência e pertencer. A autonomia é a necessidade psicológica para experimentar o próprio comportamento como sendo originado por si mesmo, e não por eventos externos. A competência é a necessidade de ser eficaz nas interações do ambiente, refletindo o desejo de exercitar as próprias capacidades na busca de vencer desafios. Isso ocorre quando os alunos buscam e persistem em desafios, se interessam por atividades que ajudam a ampliar suas capacidades. O pertencer refere-se à necessidade de vínculos com outros indivíduos, reflete o desejo de estar envolvido de forma interpessoal e emocional às relações amistosas.

Clément e colaboradores (1994) em pesquisa realizada na Hungria mostram que o ambiente da sala de aula revela que boas atmosferas da classe estimulam o envolvimento dos estudantes, moderam a ansiedade e promovem autoconfiança, ou seja, quanto mais o clima

da sala de aula é positivo com respeito quanto aos erros do outro, mais os estudantes estão envolvidos na aprendizagem com confiança em suas habilidades em LE (CAVENAGHI, 2009, p.255).

**Teoria das orientações de casualidade:** Descreve as diferenças individuais e quais as forças motivacionais que afetam seu comportamento. Alguns alunos, por exemplo, podem ter autonomia na orientação de casualidade, por isso a força motivacional é mais afetada por fatores intrínsecos, e outros indivíduos podem ter a orientação de casualidade para o controle sendo motivados principalmente por fatores extrínsecos.

## 2. Metodologia

### 2.1. Instrumento de análise

Esta pesquisa é um estudo de caso, pois tem como objetivo investigar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real utilizando múltiplas fontes de evidências. O público visado é o corpo discente regularmente matriculado no curso de Língua e Literatura Japonesa da UFAM no primeiro semestre de 2018.

Para a execução desta pesquisa o método utilizado foi o de aplicação de questionário misto, com características qualitativas e quantitativas<sup>3</sup>. O questionário contém 19 questões e coletou também dados gerais, como idade, gênero, período que estava cursando, tempo de estudo, se exerce outra profissão, etc. Estas informações, solicitadas de maneira a não expor a identidade dos participantes, mas suas opiniões pessoais, possibilitam ter uma visão geral do perfil destes.

A elaboração do questionário foi feita com base no estudo “A arte de fazer questionário” (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2005). A estrutura foi baseada em modelos de questionários acadêmicos de pesquisas já existentes na área e as questões foram pensadas levando-se em consideração os objetivos específicos desta pesquisa e fatores como: se os alunos têm tempo disponível para o estudo fora de sala de aula, meios de contato com a língua japonesa, relações interpessoais, dificuldade no aprendizado, dentre outros fatores que podem influenciar diretamente na motivação dos alunos. Para se ter uma ideia geral sobre a motivação, o questionário contém questões acerca do que mais os motiva e mais desmotiva dentro e fora de sala de aula, quais os objetivos quando ingressou no curso, o que mudou depois de ingres-

---

<sup>3</sup> A pesquisa qualitativa está relacionada ao levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população.

sar, quais as metas futuras e quais as maiores dificuldades. Este questionário possui perguntas abertas e fechadas<sup>4</sup>, por isso é classificado como um questionário misto. Esta pesquisa não procura generalizar dados e sim compreender o funcionamento deste grupo de alunos inseridos neste contexto específico de estudo da língua japonesa no ambiente acadêmico.

Das 19 questões, todas elas possuem múltipla escolha. Em algumas delas os alunos deveriam escolher os itens que mais se encaixam a suas opiniões, em outras deveriam assinalar “sim” ou “não”. As questões 17, 18 e 19 mesclam múltipla escolha com respostas subjetivas, nas quais os alunos deveriam justificar sua resposta à afirmação e expor suas próprias opiniões. As questões foram elaboradas para serem concisas, pois assim os alunos poderiam responder em um tempo razoavelmente curto e sem maiores dificuldades.

Os questionários foram aplicados entre os dias 23 de abril e 10 de maio de 2018 nas turmas de primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono período, totalizando 101 alunos. Do total de 124 alunos matriculados, 23 estavam ausentes temporária ou definitivamente, por isso não participaram da pesquisa. Foram aplicados em sala de aula em tempo cedido pelos docentes.

## 2.2. PROCESSO DE ANÁLISE

A análise de dados foi feita através de tabulação utilizando a ferramenta *Microsoft Office Excel*. A tabulação foi feita em três etapas, digitando sistematicamente as informações dos questionários para que pudessem ser analisadas e contabilizadas estatisticamente.

As questões 17, 18 e 19 de resposta subjetiva, foram analisadas separadamente tomando nota de cada resposta, separando-as de acordo com a relevância e comparando-as. Estas serão apresentadas e discutidas mais adiante.

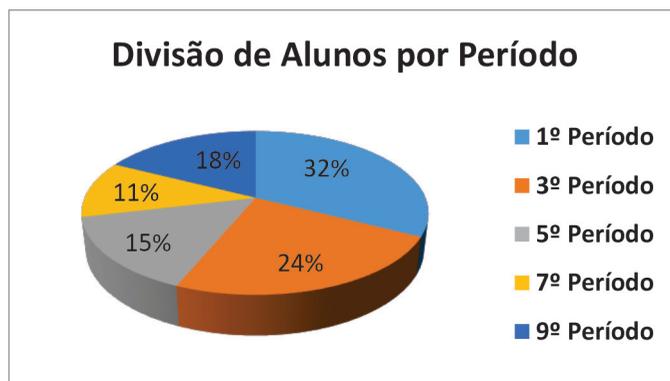
## 3. Análise de dados do curso de língua e literatura japonesa

### 3.1. Demografia do curso

O curso de Língua e Literatura Japonesa da UFAM, até início do primeiro semestre de 2018, contava com 119 alunos (incluindo cinco trancamentos registrados). Dentre as turmas,

<sup>4</sup> O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta. Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2005, p. 6)

a de maior número de alunos é a do primeiro período (32% do total). De acordo com dados obtidos, há diminuição do número de alunos à medida que avançam os períodos, como podemos observar no gráfico 1.



**Gráfico 1: Porcentagem de alunos em cada período**

É importante observar que no grupo de 9º período estão inclusos os alunos que não concluíram o curso conforme o tempo previsto e estão há mais de 4 anos e meio matriculados. Os alunos desperiodizados, isto é, que reprovaram ou trancaram alguma matéria, foram registrados no período em que estão cursando atualmente sem considerar os posteriores atrasos que podem ser causado<sup>5</sup>.

A maior parcela de discentes é do gênero feminino (gráfico 2) e as idades variam entre 17 e 53 anos, sendo que a maioria (48%) tem entre 20 e 25 anos e a segunda maior parcela tem idades entre 17 e 20 anos (gráfico 3). O grande número de alunas já foi observado na pesquisa anterior “Dados Demográficos” (54% do gênero feminino e 46% do gênero masculino, em 2015), mas pode-se observar uma ligeira mudança na faixa etária quando comparamos os dados de 2018 com os de 2015, e constatamos que 49% dos alunos tinham menos de 25 anos, sendo a média aritmética de idade de 28 anos (TANAKA DE LIRA, 2015). Comparando os resultados verifica-se que houve aumento de alunos mais jovens com menos idade até 25 anos e menos de 20 anos, como mostra o gráfico 3.

Todo o grupo de alunos têm nacionalidade brasileira, o português como língua materna e em grande parte é composto por pessoas que não têm ascendência japonesa (90%).

Os números encontrados no gráfico 3, revelam que alunos mais jovens buscam a UFAM para dar início ao estudo de língua japonesa e muitos destes têm este curso como

<sup>5</sup> Na UFAM considera-se o tempo de estudo dos alunos através dos períodos letivos (cada período dura seis meses). Mesmo que haja reprovação o aluno continua a avançar de períodos, ficando apenas a matéria pendente, que deverá ser refeita no decorrer do curso, antes da graduação.

primeira opção de graduação (65%). Aqui podemos acrescentar que apenas 18% dos alunos concluíram ou estão cursando outra graduação simultaneamente à UFAM (representando uma mudança considerável, pois em 2015 esse número era de 37%).

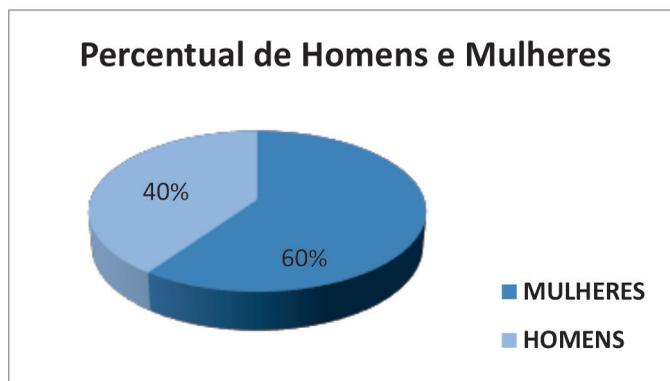


Gráfico 2: Porcentagem de alunos por gênero

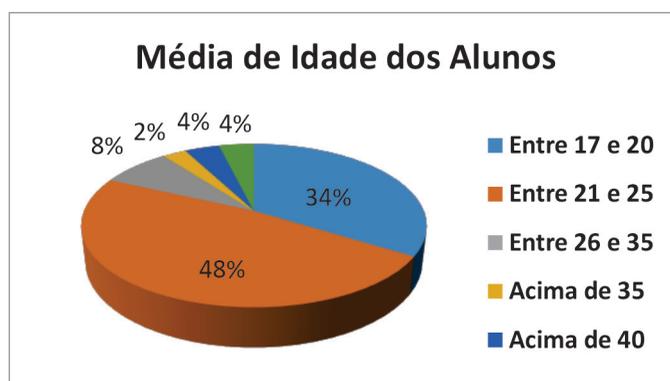
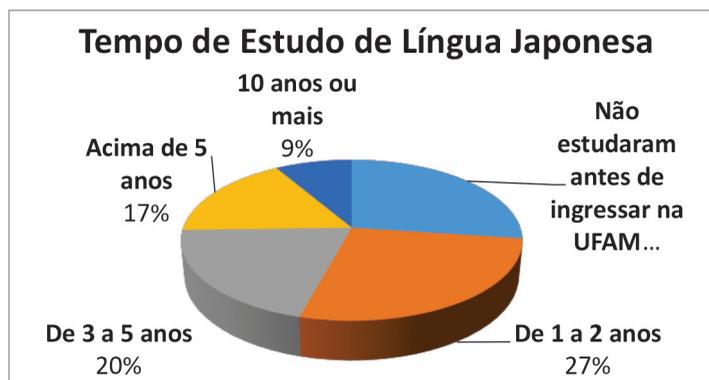


Gráfico 3: Porcentagem de alunos por idade

Dentre o total de alunos 73% estudou língua japonesa antes de ingressar na UFAM (Gráfico 4). Uma parcela de 41% estudou na Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (NIPPAKU), 10% responderam ter estudado pela internet, através de cursos online e por conta própria, 49% estudou em diferentes instituições e cursos de Manaus: Escola Josephina de Mello, escola de ensino fundamental privado de Manaus, curso de línguas da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Curso *Kumon*, Programa CEL (UFAM), Idiomas sem Fronteiras (UFAM) e Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). É interessante observar que 80% dos alunos que responderam não ter experiência de estudo da língua japonesa antes de ingressar na UFAM, são das turmas mais recentemente, de 2017 e 2018, e aqueles que disseram ter estudado pela internet em sua grande maioria são da tur-

ma de 2018. Os alunos que estudaram na Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Oriental (NIPPAKU), ou que já tinham experiência de estudo são das turmas veteranas (2013, 2014, 2015).



**Gráfico 4: Tempo de estudo de língua japonesa antes de ingressar na UFAM**

Dados obtidos apontam também que 58% dos alunos não têm emprego fixo, em contraponto a 30% que trabalham e 12% que ganham bolsa de estudos ou participam de projetos como Idiomas Sem Fronteiras, Programa CEL e programas acadêmicos de extensão como PIBEX e PIBIC. Um total de 48% conta com apoio financeiro da família (pais, avós, tios, etc.), estão inclusos neste percentual aqueles que assinalaram trabalhar fora ou receber bolsa de estudos e simultaneamente ter o apoio financeiro familiar. Apenas 9% afirmou não contar com nenhum apoio dentre os acima citados.

Quanto à participação dos alunos em eventos do curso, 98% já participou de alguma palestra e simultaneamente participou de PACE (Programa Atividade Curricular de Extensão) e Eventos Culturais. Apenas 2% dos alunos afirmaram não ter participado de nenhuma destas atividades. A grande maioria tem como meio de locomoção até a UFAM transporte público (87%), e apenas 13% utiliza veículo próprio.

### 3.2. Análise dos dados sobre motivação

O questionário aplicado aos alunos do Curso de Língua Japonesa teve como foco determinar: quais as motivações dos alunos, o que aumenta e diminui a motivação e quais fatores influenciam estas mudanças.

### 3.2.1. Motivos de escolha do curso de língua e literatura japonesa

Os motivos pelos quais os alunos ingressaram na UFAM se destacam na seguinte ordem, como mostra a Tabela 1:

<b>Motivos de procura do Curso de Língua e Literatura Japonesa</b>	
Gosto da língua/cultura/literatura japonesa	31%
Utilizo/pretendo utilizar língua japonesa no trabalho	18%
Quero ser professor (a) de língua japonesa	16%
Pretendo estudar/trabalhar no Japão	15%
Pretendo fazer mestrado/doutorado	12%
Quero um diploma independente do curso	6%
Outras razões	2%

**Tabela 1: Motivos de escolha do Curso de Língua e Literatura Japonesa**

Como podemos observar, as principais razões de procura é o interesse na língua, cultura e literatura japonesa e a busca por oportunidades no mercado de trabalho. De acordo com os dados da pesquisa sobre dados demográficos de Tanaka de Lira (2015, p. 15), 32% dos alunos tinham interesse no curso por causa da afinidade com a língua e cultura japonesa, fato também verificado nesta pesquisa resultando em 34%. 22% dos alunos tinham interesse em trabalhar com tradução e 13% em lecionar, totalizando 35% dos que desejavam utilizar a língua japonesa no trabalho.

Desde a realização da pesquisa, há oportunidades de trabalho que não existiam em 2015, como bolsa de estudo do programa Idiomas sem Fronteiras, concurso para lecionar na Escola Estadual Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista e Escola Estadual Professora Jacimar da Silva Gama, escolas de ensino fundamental e médio da rede pública de Manaus. Contudo, o percentual de interesse em trabalhar com a língua japonesa permanece quase o mesmo da pesquisa anterior, com mínima variação: em 2018, 18% utilizam ou pretendem utilizar a língua japonesa no trabalho e apenas 16% desejam tornar-se professores (totalizando 34%).

Os grupos onde mais houve incidência da opção “quero ser professor” foram nas turmas mais antigas. Na época em que o curso se iniciou em 2011 até meados 2016, não havia

muitas instituições de ensino e projetos voltados ao ensino de língua japonesa em Manaus, por isso é compreensível que aqueles que contam com mais tempo de experiência dentro do curso se sintam motivados com o aumento de oportunidades.

Em contrapartida, podemos associar esse desinteresse de alguns alunos em lecionar, com fato de que 66% dos alunos não têm conhecimento da grade curricular antes de iniciar a graduação.

Como veremos mais adiante, o principal motivo que levaram os estudantes a procurarem o curso é a afinidade pela língua e cultura japonesa, levados por essa afinidade e desconhecendo a natureza do que estudarão e quais as finalidades, muitos alunos não têm como objetivo inicial tornar-se professores.

Havia um grupo de alunos que almejam estudar ou trabalhar no Japão (15%), quase igualando-se ao número dos que desejam lecionar e superando os que pretendem fazer mestrado e doutorado. É possível afirmar que o interesse em ir ao Japão tenha surgido junto com as possibilidades de intercâmbio disponíveis como os convênios para a Universidade de Kagoshima e Kanazawa, e as bolsas oferecidas pelo Consulado-Geral do Japão em Manaus.

Em 2015, 3% dos alunos haviam afirmado querer um diploma independente do curso (TANAKA DE LIRA, 2015), esse percentual teve um leve aumento, sendo de 6% atualmente. Uma parcela 2% respondeu haver outras razões para o ingresso no curso, dentre estes alguns citaram: “realização pessoal”, “resgate de laços da família”, “adquirir fluência na língua” e “utilizar o japonês para trabalhar com turismo”.

### 3.2.2. Mudanças de objetivos no decorrer do curso

Apesar no número comparativamente baixo de alunos que desejam lecionar, grande parte deste grupo é composto por alunos veteranos. Porém muitos destes expressaram que não desejavam se tornar professores inicialmente, mas mudaram seus objetivos no decorrer da graduação. Em turmas acima do terceiro período, 32% dos alunos afirmaram que seus objetivos tiveram mudança relevante no decorrer da graduação.

Citando algumas opiniões, com as palavras dos discentes, podemos constatar que alguns mudaram de opinião positivamente sobre a licenciatura, como escreveram na questão 16, os alunos A81<sup>6</sup>: “Não me imaginava como professor, agora não pretendo fazer outra atividade”, A54: “Pensava em ser tradutora, agora quero ser professora” e A44: “Agora quero dar aula de japonês, antes só queria aprender o idioma”.

<sup>6</sup> Será utilizado para a identificação de alunos a junção de “A” mais número, visto que os questionários foram respondidos de maneira a não divulgar a identidade dos participantes.

Com outros alunos não aconteceu o mesmo, como escreveram os discentes A34: “Percebi que não é o que eu quero e também não pretendo ser professora”, A60: “Vou terminar o curso e fazer outra faculdade na área que gosto” e A63: “Não pretendo ser professora, o salário é baixo”.

Houve outras respostas similares a estas, alguns alunos mudaram seus objetivos e hoje desejam tornar-se professores (com maior incidência deste nas turmas de nono, sétimo e quinto período), já outros, como podemos perceber a partir das respostas, passaram a se sentir desmotivados quanto à licenciatura.

A motivação pode ser entendida como um traço relativamente estável da personalidade. É um processo psicológico no qual reagem características da personalidade e características ambientais percebidas (CAVENAGHI, 2009). A hipótese da orientação de casualidade, que faz parte da teoria da autodeterminação, afirma que alguns alunos são mais afetados por fatores intrínsecos e outros por fatores extrínsecos. Sendo assim, a motivação é muito subjetiva, podendo acontecer de forma diferente em cada pessoa, e fatores externos podem afetar de maneira diferente cada discente. Como podemos observar com respostas dos alunos, essa mudança de opinião pode significar um fator de motivação para aqueles que se interessaram pelo magistério, ou pode ser um fator de desmotivação para aqueles que descobriram não ter afinidade com a profissão.

Levando-se em conta que a motivação é diretamente influenciada pelas particularidades individuais (RYAN; DECI, 1981) podemos observar que a motivação extrínseca é mais latente nestes alunos que afirmaram mudar de ideia acerca de seus objetivos. Se levarmos em consideração a hipótese da orientação de casualidade, notaremos que estes alunos têm a sua orientação mais controlada, isto é, tiveram a motivação mais modificada por fatores externos que internos, que seriam o meio em que estão inseridos, o ambiente em sala, as relações interpessoais e a percepção das novas oportunidades. Já os alunos que afirmaram não mudar de objetivo no decorrer do curso, têm a orientação mais autônoma, isto é, tem sua motivação mais afetada por fatores intrínsecos, como suas metas pessoais.

### 3.2.3. Reprovação e trancamento

Um total de 30% de alunos que respondeu já ter reprovado em alguma disciplina e outros (20%) já ter trancado. É importante ressaltar que estes dados se aplicam apenas aos alunos do terceiro período em diante, já que os alunos do primeiro período tinham apenas dois meses de aulas na data em que participaram desta pesquisa. As disciplinas em que mais houve incidência de reprovações são, nesta ordem: 1) Língua Japonesa II, 2) Língua Japonesa

VII; 3) Linguística; 4) Introdução a Língua Japonesa e 5) Teoria da Literatura. As disciplinas em que mais houve trancamento são 1) TCC I; 2) TCC II; 3) Língua Japonesa VII e 4) Teoria da Literatura. A principal causa de reprovação, segundo estes alunos, foi a dificuldade no conteúdo da matéria (60%), seguido de problemas de saúde (20%) e problemas pessoais e financeiros (15%). A falta de tempo para estudar, a falta de professores na disciplina Teoria da Literatura (relatada em várias turmas diferentes), a dificuldade em conciliar trabalho e faculdade, desmotivação causada por reprovação anterior e desinteresse na matéria foram apontados como outras razões que causaram reprovação (5%). Observa-se também, que os períodos em que mais houve reprovação, de acordo com as disciplinas listadas acima, são terceiro, oitavo, primeiro e quarto períodos. Podemos entender melhor estes números observando a tabela 2.

<b>Motivos que influenciaram a reprovação de disciplina</b>	
Dificuldade no conteúdo da disciplina	60%
Problema de saúde	20%
Problema financeiro	15%
Outras razões	5%

**Tabela 2: Motivos que causaram a reprovação**

A dificuldade no conteúdo da disciplina foi novamente o fator que mais influenciou negativamente, desta vez em número mais elevado (73%), problemas de saúde (13%) e financeiros (11%) tiveram bem menos impacto se comparados esses dados. Outras razões (3%) citadas para ter havido o trancamento são a falta de tempo para pesquisa (referente ao TCC) e problemas familiares. De acordo com as disciplinas citadas anteriormente, são os períodos em que houve maior número de trancamentos são sétimo, oitavo e quarto períodos. Pode se observar estes resultados na tabela 3.

<b>Motivos que influenciaram o trancamento de disciplina</b>	
Dificuldade no conteúdo da disciplina	73%
Problema de saúde	13%
Problema financeiro	11%
Outras razões	3%

**Tabela 3: Motivos que influenciaram trancamento**

Em 2015, 20% dos alunos haviam estudado a língua japonesa por menos de seis meses antes de iniciar a graduação na UFAM (TANAKA DE LIRA, 2015, p.17), e atualmente constatamos que 27% não estudaram antes de iniciar o curso (gráfico 4). O aumento considerável de alunos com pouca ou nenhuma experiência com o estudo de língua japonesa, somado ao fato de que alunos mais jovens (gráfico 3) procuram o curso como primeira opção para iniciar seu estudo (65%) são fatores que podemos associar a dificuldade encontrada nas disciplinas supracitadas e, como consequência, a reprovação ou trancamento de disciplinas.

Observando os dados, constatou-se que alunos ingressantes reprovaram ainda no primeiro período e no quarto período. Sabendo que o número maior de alunos que possui emprego fixo pertence às turmas mais avançadas (sétimo, oitavo e nono períodos), e um número elevado de alunos não tem emprego fixo (58%), pressupõe-se que a maioria tem tempo suficiente para estudar.

À luz da teoria da expectativa podemos afirmar que, a motivação relacionada à valência, isto é, ao grau de importância atribuído aos resultados alcançáveis através de seus esforços (SOTILLE, 2015, p.1) destes alunos é baixa. Porém, levando em consideração que muitos foram afetados por problemas externos, de caráter pessoal e familiar, podemos concluir que a desmotivação foi resultante de fatores do ambiente ao qual pertencem (nos casos citados, ao ambiente doméstico).

Vale lembrar que não podemos afirmar concretamente que os alunos que nunca reprovaram estavam movidos a motivação, seguindo a lógica da hipótese da integração organonímica de Ryan e Deci, estes alunos podem ter agido de maneira a apenas cumprir uma responsabilidade e isso não significa que estivessem intrinsecamente motivados.

### 3.2.4. Disciplinas que mais e menos despertam interesse

Uma informação que chama a atenção é para fato de que as matérias em que mais houve incidência de reprovação são Língua Japonesa II e Língua Japonesa VII, seguidas de Linguística, Introdução a Língua Japonesa e Teoria da Literatura. Para entender porque isso ocorre, primeiramente será analisado quais matérias despertam mais interesse e quais despertam menos interesse nos discentes, conforme a tabela 4.

1		2	
Disciplinas que Despertam Mais Interesse	%	Disciplinas que Despertam Menos Interesse	%
Língua Japonesa	39%	Outras	45%
Cultura Japonesa	25%	Prática Curricular	22%
Literatura Japonesa	22%	Literatura Japonesa	28%
Prática Curricular	13%	Língua Japonesa	3%
Outras	1%	Cultura Japonesa	2%

**Tabela 4: Quais disciplinas despertam mais e menos interesse**

Comparando as duas colunas acima, referentes à questão 12 do questionário podemos ver claramente preferência por Língua e Cultura Japonesa. Literatura e Prática Curricular aparecem como as que menos despertam interesse dentre as disciplinas pertencentes ao curso. Apenas 1% assinalou ter interesse particular por outras matérias (mas não foi especificado quais), já na coluna 2, as disciplinas que menos interessam os alunos são outras que não as ligadas ao departamento de língua japonesa (45%), e as mais assinaladas foram: Linguística (38%), Comunicação em Prosa Moderna (4%), Sociologia (2%) e Metodologia do Trabalho Científico (1%).

Podemos relacionar diretamente a preferência dos alunos quanto às disciplinas com os motivos que os levaram a procurar o curso comparando as tabelas 1 e 4, veremos que o principal atrativo é a língua e a cultura japonesa e isso resulta na preferência pelas disciplinas que abordam estes temas. A falta de afinidade com as disciplinas de licenciatura e de prática curricular está ligada ao fato de que a parcela de alunos que querem ser professores ainda ser relativamente baixa (tabela 1).

Relacionado as tabelas 2, 3 e 4 e as respostas citadas na alternativa “outras razões”, constata-se que a disciplina que desperta mais interesse é aquela com maior índice de reprovação, que muitos alunos têm influência negativa extrínseca (problemas de saúde, financeiros, familiares) e que apesar da afinidade com a disciplina, eles sentem dificuldade no conteúdo apresentado. Seguindo a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1985) estes alunos, influenciados pelos fatores citados, podem estar com a autoconfiança abalada e com altos níveis de estresse e ansiedade gerando este bloqueio que prejudicou seu desempenho e levou a desmotivação, apesar da afinidade com a disciplina em questão.

### 3.2.5. Dificuldades no aprendizado de língua japonesa

A tabela 5 abaixo aborda as dificuldades encontradas no estudo da língua japonesa. Quando foi questionado se os alunos encontram dificuldade quanto ao estudo de japonês, a maioria de 65% respondeu afirmativamente, contra apenas 35%, que responderam não ter nenhuma dificuldade. Podemos apontar algumas das dificuldades assinaladas pelos alunos a seguir.

Dificuldades Encontradas no Estudo de Língua Japonesa	
<i>Kanji</i>	28%
Conversação	23%
Compreensão auditiva	19%
Gramática	15%
Vocabulário	13%
Outros	2%

**Tabela 5: O que é mais difícil no aprendizado de língua japonesa**

Constata-se que *kanji* foi o tópico considerado mais difícil, seguido com pouca diferença por conversação (23%) e compreensão auditiva (19%). Os assuntos em que menos pessoas sentem dificuldade foram: Gramática (15%) e vocabulário (13%). Outros 13% dos alunos assinalaram todas as alternativas citadas e 2% apontaram outras dificuldades encontradas, como dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas, falta de tempo para estudar. Vale ressaltar que mesmo aqueles que não reprovaram, em sua maioria afirmaram sentir alguma destas dificuldades no aprendizado de língua japonesa.

Podemos observar que apesar de estarem inseridos em um ambiente propício para o uso da língua-alvo, muitos alunos ainda têm dificuldade em conversação e compreensão auditiva. Poderíamos explicar o porquê disto ocorrer se voltarmos à teoria do monitor, de Krashen.

Apesar de os alunos estarem em um ambiente que proporcione a oportunidade de exercer o uso da língua-alvo e são expostos a insumos, alguns destes alunos podem não sentir autoconfiança o suficiente para falar em japonês e assim não conseguem completar a aquisição.

O *kanji*, que por sua vez exige mais empenho individual, é apontado como a maior dificuldade encontrada. Podemos associar o fato de muitos alunos não terem autonomia à

falta de autorregulação, isto é, a falta de ações diretas que possibilitem a aprendizagem, gerando assim a desmotivação no aprendiz.

### 3.2.6. Tempo de estudo de língua japonesa fora de sala

Quando questionado se os alunos têm tempo para estudar fora do ambiente de sala de aula 83% responderam afirmativamente e apenas 17% afirmaram não ter tempo para estudar, conforme tabela 6 abaixo. Em média, o tempo de estudo diário estipulado de acordo com as respostas dos alunos varia de 30 minutos até 4 horas por dia.

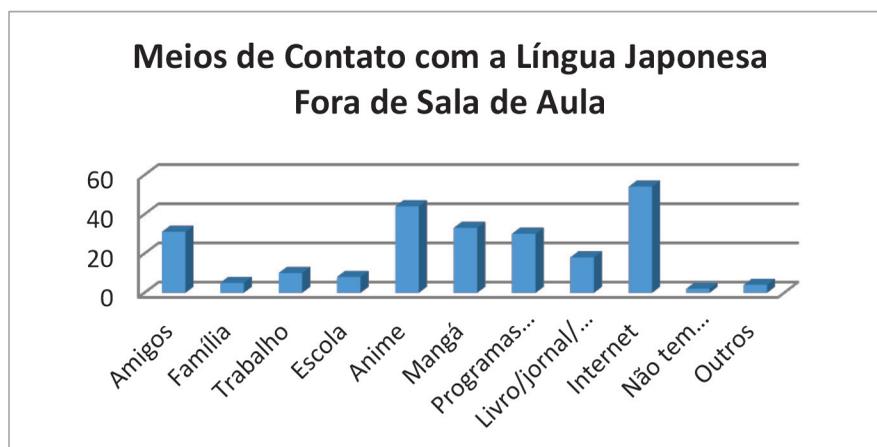
Tempo de estudo diário da língua japonesa	
1 hora por dia	48%
2 horas por dia	28%
Não tem tempo de estudar em casa	17%
Mais de 2 horas por dia	15%
30 minutos por dia	9%

**Tabela 6: Tempo de estudar língua japonesa fora de sala de aula**

Como vimos anteriormente, 58% dos alunos afirmaram não ter emprego fixo atualmente, por isso supõe-se que tenham tempo para se dedicar aos estudos e é o que acontece já que 48% afirmam estudar até uma hora por dia. O tempo que os alunos têm disponível é relevante já que a maior dificuldade apontada em língua japonesa é no tópico *kanji*, que necessita mais do empenho individual do aluno. Porém, a questão de forma geral aborda o tempo de estudo da língua japonesa e não se sabe ao certo quanto tempo vem sendo dedicado ao estudo das demais disciplinas.

### 3.2.7. Meios de contato com a língua japonesa fora de sala de aula

Analisando um fator que pode estar diretamente ligado à motivação dos alunos, o contato com a língua japonesa fora de sala de aula, podemos observar o gráfico 5.



**Gráfico 5: Meios de contato com língua japonesa fora de sala de aula**

Constata-se que o meio pelo qual os alunos mais têm contato com a língua japonesa é a internet (23%), incluindo sites, vídeos, etc., seguido dos desenhos japoneses (*anime*) (18%) e quadrinhos (*mangá*) (14%). Veículos de comunicação como programas de televisão incluindo telejornais, novelas, etc. (13%), livros, jornais e revistas (8%) tiveram menos destaque. Outros 13% utilizam a língua japonesa com amigos e, representando as minorias, temos os que utilizam o idioma no trabalho (4%), escola de línguas (NIPPAKU) simultânea a UFAM (3%) e com a família (2%). Apenas 1% afirmou que não tem contato com nenhuma das alternativas listadas. Outros meios de contato citados (2%) foram música, aplicativos e jogos de celular.

O considerável número de alunos interessados em cultura pop (*anime*, *mangá*) e internet chamam a atenção por terem sido assinalados tanto por alunos das turmas mais recentes como as turmas mais antigas e provavelmente está ligado ao grande número de jovens que fazem parte atualmente do corpo discente.

Foi observado também que onde houve maior incidência de alunos que marcaram mais alternativas destas apresentadas no gráfico, indicando maior interesse no contato com a língua japonesa fora de sala de aula, foram nas turmas mais recentes, de primeiro e terceiro período. A turma de nono período foi a turma em que os alunos menos assinalaram ter menos contato e inclusive se encaixa no percentual de nenhum contato. Estes alunos também foram os que menos assinalaram utilizar língua japonesa com amigos.

Podemos concluir a partir destes dados que a grande maioria dos alunos tem pelo menos um meio de contato com língua japonesa fora de sala de aula. Isto demonstra certo grau de motivação intrínseca pelo fato de que os discentes demonstram autonomia ao procurarem por esse contato.

### 3.2.8. Sobre o ambiente de estudo

Uma parcela de 87% dos alunos mora com a família (pai, mãe, irmãos, etc.), 8% mora sozinho, 3% mora com companheiro (a) e 3% mora com filhos. Pouco mais da metade dos alunos (65%) disseram ter o apoio da família para iniciar e concluir o curso, a outra metade não conta com a opinião da família sobre o assunto (29%) e o restante (6%) não conta com o apoio. Dentre os motivos citados para a falta de apoio da família foram citados: “não é um curso de prestígio”, “a família não acha o conteúdo útil” e “a família acha que o salário será baixo”.

Segundo os dados obtidos da questão 4 do questionário, a maioria dos alunos (60%) nunca tiveram problemas sociais em casa ou na faculdade. Já 24% afirmaram ter tido problemas com colegas que afetaram em sua motivação, 11% com familiares e 6% com professores.

### 3.3. A motivação segundo os discentes

A motivação não pode ser diretamente observada, mas inferida de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações (CAVENAGHI, 2009).

De acordo com a questão 16, que abordavam se há variação na motivação e o que afeta cada um individualmente, podemos ter a ideia de qual é a atual situação observado o gráfico 6 a seguir.



**Gráfico 6: Variação da motivação no decorrer do curso**

A maior parte dos discentes assinalou que sentiram que tornaram-se menos motivados no decorrer do curso (49%), 29% sentem que tornaram-se mais motivados e o grupo de 22% representa aqueles que permaneceram neutros nas respostas, isto é, não sentiram que

sua motivação aumentou mas também não diminuiu. Analisamos as opiniões expressas pelos alunos, nas referidas questões, sobre o próprio desempenho e motivação. Essa etapa da pesquisa é importante para assim começar a entender como se sentem os discentes, dando espaço para que suas opiniões sejam ouvidas e assim começarmos a compreender os fatores que afetam sua motivação intrínseca e extrínseca.

Na tabela 7 a seguir, foram selecionadas algumas das repostas mais relevantes apresentadas pelos alunos. Houve outras respostas similares a estas, mas listaremos aquelas que melhor expressaram as ideias gerais encontradas nos questionários, comparando-se as respostas. Houve uma pequena parcela de alunos que marcaram “sim” ou não nas questões supracitadas, mas não justificaram suas respostas, por isso estes alunos estão inclusos nas porcentagens representadas no gráfico 6, mas suas opiniões não foram registradas.

<b>Motivos do aumento da motivação segundo os discentes</b>	
A01	“As oportunidades no mercado de trabalho estão aumentando.”
A28	“Entrar em um ambiente em que posso utilizar a língua japonesa me motiva a aprender mais.”
A42	“Os professores nos ajudam.”
A43	“Por que ainda acredito no meu sonho e potencial.”
A55	“Por causa das pessoas esforçadas ao meu redor. Quero alcançá-los.”
A58	“As aulas de tradução em prática curricular me despertaram muita curiosidade de querer saber mais.”
A63	“Pelos professores que incentivam, por aprender mais sobre o que eu gosto e pelas oportunidades de emprego e intercâmbio.”
A70	“Gosto de ter desafios a superar.”
A73	“Quanto mais o curso avança, mais aumenta o conhecimento sobre a cultura, história e língua japonesa.”
A97	“Oportunidades de emprego e mestrado.”
<b>Motivos de diminuição da motivação segundo os discentes</b>	
A30	“Trabalhar e estudar é um estresse muito grande, dificultando o aprendizado e desmotivando.”
A33	“Dificuldade em acompanhar as aulas, falta de tempo para estudar, cansaço, desmotivação com o meio acadêmico.”
A45	“Falta de contato com a cultura japonesa fora de sala.”
A48	“Algumas questões pessoais acabaram influenciando negativamente meu desempenho e motivação em geral, não apenas em relação ao curso.”

A51	“A competição entre os alunos desmotiva, pois muitos já cursaram a língua em outros lugares.”
A62	“Por causa das greves”
A71	“Não me sinto com tanta facilidade para aprender.”
A86	“Antes pretendia concorrer a bolsa para o Japão, mas devido a grande concorrência desmotivei por completo.”
A94	“Quanto mais avança, mais complexo ficam os assuntos.”
A97	“Algumas disciplinas da grade curricular.”

**Tabela 7: Fatores que motivam ou desmotivam na opinião dos alunos**

Observando a tabela, podemos inferir que:

1. Tanto a motivação quanto a desmotivação dos alunos são mais afetadas por fatores externos.
2. Reforça-se a hipótese de que as individualidades dos alunos contribuem positiva ou negativamente para a sua motivação;
3. Os alunos desmotivados enquadram-se na situação descrita na hipótese do filtro afetivo;
4. Reforça-se a hipótese das necessidades básicas que afirmam que os estudantes têm três necessidades psicológicas: autonomia, competência e pertencimento;
5. Reforça-se a teoria de que o desempenho é proporcional à motivação.

Comparando todas as respostas, podemos constatar que a maioria dos discentes citou influência externa, não inerentes a eles próprios, como a causa da motivação ou da desmotivação. Oportunidades de emprego (A01) e intercâmbio (A63), incentivo dos professores (A42), atividade proposta em sala (A58), conhecimento adquirido (A73), ambiente propício para o aprendizado da língua-alvo (A28) e até a motivação de colegas (A55) foram apontados por estes alunos como fatores que os mantêm motivados. Todos estes fatores fazem parte do ambiente escolar, ilustrando a relevância que este ambiente tem para influenciar na motivação. Alunos como o A43, que respondeu acreditar em si mesmo e A70 que respondeu gostar de desafios são ótimos exemplos de motivação intrínseca, pois demonstram ter como principal fonte motivacional seus desejos pessoais.

Fatores como conciliação de trabalho e faculdade (A30), dificuldade em acompanhar as aulas (A33), greves (A62), concorrência (A86), algumas disciplinas da grade curricular (A97) e falta de contato com a cultura japonesa fora de sala (A45) foram apontados como

causadores da desmotivação para alguns alunos. Nota-se que alguns desses fatores têm a ver com o ambiente fora da instituição acadêmica. Dois alunos afirmaram que sua desmotivação é causada por problemas pessoais (A48) e por falta de autoconfiança (A71).

Sendo assim, a primeira inferência encontrada é que os fatores externos são mais significativos para a motivação ou desmotivação deste público-alvo.

Comparando as repostas dos alunos A73 e A94, podemos perceber como os pontos de vista podem divergir e influenciar no comportamento. Segundo a hipótese de orientação de casualidade, que faz parte da teoria da autodeterminação, as diferenças individuais afetam a motivação dos alunos, pois alguns se sentem mais motivados por fatores externos e outros por fatores extrínsecos. Sendo assim, podemos reforçar essa ideia comparando as duas respostas em que um aluno declarou se sentir mais motivado conforme avança de período e acumula conhecimento, já outro afirmou se sentir menos motivado conforme avança, devido à complexidade das disciplinas.

Observado a resposta do aluno A71, que foi escolhida para representar também outras respostas similares, notamos que a falta de autoconfiança causou a desmotivação. A hipótese do filtro afetivo afirma que quando o aluno tem baixa autoconfiança e grau elevado de ansiedade gera um bloqueio no aprendizado, o que causa desmotivação (KRASHEN, 1985) e é o que podemos notar que acontece nestes referidos alunos.

A hipótese das necessidades básicas explica que os alunos possuem necessidades psicológicas que interferem na motivação: a busca pela autonomia e a experimentação do próprio comportamento, a busca pela competência, de se sentir eficaz diante das interações do ambiente, e o pertencer a um grupo e usufruir de relações interpessoais amistosas. Podemos exemplificar como esses conceitos se aplicam no público-alvo desta pesquisa se destacarmos alguns dos comentários. Os alunos A42 e A63 ilustram a importância de pertencer a um grupo, quando falam de como a boa interação com os professores afetam positivamente sua motivação. Os alunos A70, A71 e A94 demonstram como a busca por competência pode influenciar a motivação, enquanto o aluno se sente eficaz ele permanece motivado, enquanto sua competência é posta em dúvida, este se sente desmotivado. Os alunos A28, A43 e A70 demonstram autonomia, pois buscam a experimentação do próprio comportamento ao contexto em que estão inseridos.

Sabendo também que a relação entre a aprendizagem e a motivação é recíproca e sem motivação não pode haver aprendizagem efetiva, e se não há aprendizagem a motivação diminui (LOURENÇO; DE PAIVA, 2010, p.132), podemos ligar a motivação diretamente ao desempenho acadêmico, já que todos os alunos que afirmaram sentir-se desmotivados fazem parte do grupo que possui alguma reprovação ou do grupo que trancou alguma disciplina.

### 3.4. Discussão

O estudo da motivação tem apontado para o fato de que não é possível falar sobre uma motivação geral, mas deve-se ter atenção ao contexto a ser analisado, falando-se assim em motivação na educação, motivação esportiva, motivação política, etc. (RAMOS, 2013, p.5). Sendo assim, um dos primeiros passos para gerar reflexões que possam vir a ter efeitos positivos sobre a motivação, seria conhecer o público com o qual se está lidando, saber sobre seus interesses, objetivos e principalmente suas opiniões, o que foi o objetivo desta pesquisa.

Sabendo que alunos que compõem o corpo discente são jovens, com interesse na língua e cultura japonesa, que em número relativamente alto querem trabalhar com o idioma, sabendo suas dificuldades e suas opiniões, temos o ponto de partida para começar a explorar meios de ajuda-los a desenvolver sua motivação. É claro que não existirá resolução mágica que torne todos os alunos motivados, como sabemos, a motivação é um processo bem mais complexo do que isso, pois os fatores que a influenciam vêm tanto de fora, do ambiente acadêmico e doméstico, como próprio indivíduo e de suas particularidades. Sempre existirá uma parcela de alunos menos motivados, mas mesmo assim podemos propor meios de tornar o ambiente mais propício para que os alunos se sintam confiantes e tenham um melhor desempenho.

Os meios de contato com língua japonesa que interessam aos alunos poderiam vir a ser explorados para gerar motivação, destacando-se os veículos de comunicação como programas, internet, cultura *pop*, estes poderiam ser utilizados como instrumento em sala de aula ou em trabalhos acadêmicos. Sabendo que muitos sentem dificuldades em conversação e compreensão auditiva, poderiam ser criados grupos voltados a esta finalidade. Em sala de aula, é necessário criar um ambiente em que o grau de autoconfiança esteja elevado e a ansiedade baixa.

Aos alunos cabe o dever de rever o grau de importância de seus objetivos, para que assim possam buscar dentro de si a força necessária para desenvolver a motivação.

## 4. Conclusão

Nesta pesquisa foram coletados e analisados dados de 101 alunos regularmente matriculados no curso de língua japonesa da UFAM no primeiro semestre de 2018. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário misto, isto é, com questões de múltipla escolha e dissertativas. As informações obtidas foram analisadas de acordo com as teorias do monitor de

Stephen Krashen (1985), teoria da expectativa de Victor Vroom (1964) e teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (1981).

Foi constatado que o corpo discente era formado em sua maioria por jovens de idades entre 17 e 25 anos, a maior parcela do gênero feminino, sem ascendência japonesa, que possuíam experiência de estudo do idioma anterior ao ingresso na universidade e que procuraram o curso como primeira opção de graduação. O maior percentual de alunos estava cursando o primeiro período. Muitos discentes apontaram a afinidade com a língua e cultura japonesa e o desejo de trabalhar na área como principais motivos de optar pelo curso.

Foi observada uma tendência a desmotivação no decorrer do curso e isto se deve, dentre outras razões, à mudança de objetivos, dificuldade no conteúdo e questões pessoais. Os alunos que tiveram aumento na motivação, apontaram as oportunidades de emprego e intercâmbio, apoio dos professores e busca por conhecimento na área como fatores motivadores.

A partir da análise das respostas à luz das teorias do monitor, expectativa e autodeterminação, pôde-se inferir que a motivação dos discentes foi mais afetada por fatores extrínsecos, como o ambiente no qual estão inseridos no contexto acadêmico e doméstico. Reforçou-se a hipótese de que a motivação varia de acordo com a individualidade, pois quando determinada situação mostrou-se motivadora para um aluno, para outro representou fator de desmotivação. Como exemplo, temos os alunos que relataram que as dificuldades os desmotivaram, enquanto outros se sentem motivados com a expectativa de desafios (tabela 7).

É interessante notar que as disciplinas relacionadas a língua japonesa, apesar serem apontadas como as que mais despertam interesse, também são as com maior índice de reprovação. De acordo com os discentes, entre as razões estão a falta de tempo para estudar, não ter contato com o idioma fora de sala de aula, dificuldade em conciliar trabalho e faculdade, entre outros. Outra hipótese que se enquadra aqui é a do filtro afetivo. Supondo-se haver alto nível de ansiedade, isto gerou bloqueios e o desempenho dos alunos foi prejudicado, apesar da afinidade com a disciplina. O tópico relacionado a língua japonesa que os alunos apontaram como de maior dificuldade foi *kanji*, seguido de conversação.

Enfim, pode-se concluir que a motivação é um fator chave no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente está ligada ao desempenho acadêmico e à permanência no curso.

A motivação é um processo complexo, pois ocorre de maneiras distintas, pode ser afetada por diversos fatores internos e externos e está ligada às individualidades de cada aluno. Espera-se que através de pesquisas como esta possam gerar novas reflexões, tanto por parte de alunos como de professores, que colaborem para a motivação e para o processo de ensino-aprendizagem, em especial o de língua japonesa no contexto acadêmico.

## 5. Referências

AMARO, Ana, PÓVOA, Andrea, MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Tese (Mestrado em Química para o Ensino) – Departamento de Química, Universidade de Porto, Porto, 2005.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciência & Cognição**, v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, jul. 2009, p. 248-261

DEESE, James. *Principles of psychology*. Boston-MA: Allyn & Bacon, 1964.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. **Ciência e Cognição**, v. 15, n.2, Porto, set. 2010, p.132-141.

MARIANO DE ALBUQUERQUE, Jackeline. **Fatores Motivacionais dos Estudantes Brasileiros de Japonês como LE**. Dissertação (Monografia do curso de Letras-Japoneses) – UnB, Brasília, p.13.

PEDROSO, Daniel Oesley de Oliveira, FRANÇA, Natany de Souza, DE OLIVERIA, Simony Santos, OSAWA, José Luis Tamekishi. Importância da motivação dentro das organizações. **Revista Ampla de Gestão Empresarial**, v.1, n.1, São Paulo, out. 2012, p. 60-76.

ROGERS, Carl Ransom. LUDINGTON, Jim, GRAHAM, Shari. **Motivation & Learning: A teacher's guide to building excitement for learning and igniting the drive for quality**. Evergreen: Peak Learning Systems, 1997.

RYAN, Richard M., DECI, Edward L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. **American Psychological Association**, v.55, n.1, Rochester, jan. 2000, p. 68-78.

SCHUTZ, Ricardo. **A Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas.** English Made in Brazil, 2014. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 22 out. 2017.

SILVA, Marli Appel. WENDT, Guilherme Welter. ARGIMON, Irani Iracema de Lira. A Teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n.2, Belo Horizonte, ago. 2010, p.351-369.

SOTILLE, Mauro. Teoria da Expectativa de Vroom. **Dicas PMP/CAMP.** Disponível em: <<http://dicasgp.pmtech.com.br/vroom/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

TANAKA DE LIRA, Kaoru. **Demonstrações Demográficas.** Anais do ICCAL, 2015. Disponível em:<<http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/AGENCIA/DEMON>

[STRACOES%20DEMOGRAFICAS.pdf](#)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

TODOROV, João Cláudio e MOREIRA, Márcio Borges. O Conceito de Motivação na Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 7, n. 1, São Paulo, out. 2005, p. 119-132.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Brookman, 2010.

## QUESTIONÁRIO

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: ( ) M ( ) F Período atual: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Tem ascendência japonesa? ( ) Sim ( ) Não

Língua Materna: \_\_\_\_\_

Trabalha? ( ) Sim. Com o quê? \_\_\_\_\_ ( ) Não

Estuda língua japonesa há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Estudou japonês antes de ingressar na UFAM? ( ) Sim. Onde? \_\_\_\_\_ ( ) Não

Qual meio de transporte utiliza para vir a UFAM? \_\_\_\_\_

**1 – Quais meios de contato com a língua japonesa você tem fora de sala de aula? (Pode assinalar mais de uma alternativa).**

- ( ) Amigos ( ) Família ( ) Trabalho ( ) Escola (fora a UFAM) ( ) Anime  
( ) Programa de TV ( ) Mangá ( ) Livro/jornal/revista  
( ) Internet (Site, artigo, vídeo) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**2 – Tem dificuldade no aprendizado de língua japonesa?**

- ( ) Sim ( ) Não

**Se marcou sim, o que é mais difícil para você?**

- ( ) Kanji ( ) Vocabulário ( ) Compreensão auditiva ( ) Gramática  
( ) Conversação ( ) Outros

**3 – Tem tempo para estudar língua japonesa em casa?**

- ( ) Sim ( ) Não

**Se marcou sim, quanto tempo, em média, você costuma estudar por dia? \_\_\_\_\_**

**4 – Já teve/tem problemas em situações sociais com colegas/professores/família?**

- ( ) Sim, com colegas ( ) Sim, com professores ( ) Sim, com familiares ( ) Não

**Se marcou sim, o problema foi resolvido? ( ) Sim ( ) Não**

**5 – Tem apoio financeiro? (Pode assinalar mais de uma alternativa).**

- ( ) Sim, conto com apoio familiar (meus pais, avós, tios, etc.)  
( ) Sim, recebo bolsa de estudos  
( ) Trabalho fora  
( ) Não

**6 – Mora com quem? (Pode assinalar mais de uma alternativa).**

- Família (pai, mãe, irmãos)  Filhos  Amigos  
 Namorado(a)/Cônjuge  Sozinho(a)

**7 – Sua família apoia a sua escolha de cursar/concluir o Curso de Língua e Literatura Japonesa?**

- Sim  Eles não têm opinião sobre isso  Não

**Se marcou não, Por quê?** \_\_\_\_\_

**8 – Por que você escolheu o Curso de Língua e Literatura Japonesa? (Pode assinalar mais de uma alternativa).**

- Gosto da língua/cultura/literatura japonesa  
 Quero ser professor(a) de língua japonesa  
 Pretendo fazer mestrado/doutorado  
 Utilizo/pretendo utilizar língua japonesa no trabalho  
 Pretendo estudar/trabalhar no Japão  
 Quero um diploma de graduação independente do curso  
 Outro: \_\_\_\_\_

**9 – O curso de japonês era sua primeira opção?**

- Sim  Não. Qual curso pretendia fazer? \_\_\_\_\_

**10 – Está cursando ou concluiu outra graduação?**

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_  Não

**11 – Tinha algum conhecimento sobre grade curricular do Curso de Língua e Literatura Japonesa antes de ingressar nele?**

- Sim  Não

**12 – Qual disciplina do curso desperta em você mais interesse?**

- Língua Japonesa  
 Cultura Japonesa  
 Literatura Japonesa  
 Prática Curricular  
 Outras: \_\_\_\_\_

**13 – Qual disciplina do curso desperta em você menos interesse?**

- Língua Japonesa  Cultura Japonesa  Literatura Japonesa  
 Prática Curricular  Outras: \_\_\_\_\_

**14 – Já participou de alguma das atividades oferecidas pelo curso?**

- PACE  Palestras  Eventos Culturais  Outros: \_\_\_\_\_

**15 – Já reprovou em alguma(s) disciplina(s)?**

- Sim. Qual? \_\_\_\_ Período: \_\_\_\_  Não

**Se marcou sim, assinale o motivo.**

- Dificuldade no conteúdo da disciplina  Problema financeiro  
 Problema de saúde  Outros: \_\_\_\_\_

**16 – Já trancou alguma(s) disciplina(s)?**

- Sim. Qual? \_\_\_\_ Período: \_\_\_\_  Não

**Se marcou sim, assinale o motivo.**

- Dificuldade no conteúdo da disciplina  Problema financeiro  
 Problema de saúde  Outros: \_\_\_\_\_

**17 – Sente que tornou-se mais motivado (a) no decorrer do curso? Ou menos motivado?**

- Sim  Não **Por quê?** \_\_\_\_\_

**18 – Pretende concluir o Curso de Língua Japonesa?**

- Sim  Não

**Se marcou não, por quê?**

**19 – Seus objetivos mudaram no decorrer do curso?**

- Sim  Não

**Se marcou sim, o que mudou?**

# CAN-DO PARA CRIANÇAS – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: PROPOSTAS PARA O ENSINO DE JAPONÊS

## CAN-DO FOR CHILDREN – ELEMENTARY SCHOOL FINAL YEARS: PROPOSALS FOR JAPANESE TEACHING

---

**Antonio Marcos Bueno da Silva Junior**<sup>1</sup>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1038-4995>

**Ana Clara Hanae Kakinohana Pires**<sup>2</sup>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0732-5927>

**Priscila Yamaguchi Leal**<sup>3</sup>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0415-2461>

Recebido em: 01/12/2020

Aprovado em: 06/01/2021

### RESUMO

O ensino-aprendizagem na escola regular requer uma atenção cuidadosa por parte dos docentes para que se compreenda as demandas atuais da sociedade e da juventude. Ensinar uma língua estrangeira, por-

### ABSTRACT

*Teaching and learning in regular school requires thoughtful consideration by teachers to understand the current demands of society and young people. Teaching a foreign language, therefore, goes beyond just teaching the language: it*

---

<sup>1</sup> Foi professor do Colégio Marupiara entre 2016 e 2020. Atualmente é Assistente de Professor da Fundação Japão em São Paulo (FJSP). Licenciado em Letras (Português/Japonês) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis). [antonio.bueno@unesp.br](mailto:antonio.bueno@unesp.br)

<sup>2</sup> Professora de Língua Japonesa do Colégio Marupiara e do Colégio Soka do Brasil/São Paulo (SP). Licenciada em Letras (Português/Japonês) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis). [anaclarahanae@gmail.com](mailto:anaclarahanae@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora de Língua Japonesa e Portuguesa do Colégio Marupiara/São Paulo (SP). Licenciada em Letras (Português/Japonês) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis). [priscilayamaguchileal@gmail.com](mailto:priscilayamaguchileal@gmail.com)

tanto, ultrapassa ensinar apenas a língua: é necessário elaborar propostas pedagógicas que criem pontes de relação entre língua, cultura e comunidade. O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica do ensino de japonês em uma escola regular sob a ótica do *Can-do* para Crianças (NAKAJIMA & SUENAGA, 2018), a fim de compartilhar a experiência e propor reflexões teórico-metodológicas que fomentem novas discussões no campo do ensino-aprendizagem de Japonês no Brasil. A aplicação, registro e acompanhamento desta atividade se deu com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008) que busca analisar, estudar e compreender os múltiplos detalhes que uma determinada ação em um contexto possui. Após expor o processo de elaboração e aplicação da atividade, finalizamos este artigo expondo a potência que o conceito do *Can-do* para Crianças possui, pois foi possível observar o desenvolvimento dos alunos a cada etapa da atividade, nos ajudando a visualizar com mais clareza a importância de compreendermos a diversidade de sentido e de criação que podemos propor nos espaços que ocupamos.

**Palavras-chave:** *Can-do* para crianças. Japonês no ensino regular. Japonês como língua estrangeira.

*is necessary to elaborate pedagogical proposals that create bridges in the relationship between language, culture and community. The aim of this work is to present a pedagogical proposal for teaching Japanese at regular school from the perspective of Can-do for Children (NAKAJIMA & SUENAGA, 2018), in order to share the experience and to present theoretical-methodological reflections that foster new discussions in the field of teaching-learning Japanese in Brazil. The application, recording, and monitoring of this activity was based on the assumptions of ethnographic qualitative research (BORTONI-RICARDO, 2008), which seeks to analyze, study, and understand the multiple details of a given action in a context. After explaining the process of elaboration and application of the activity, we end this article exposing the power that the concept of Can-do for Children has, because it was possible to observe the students' development at each step of the activity, helping us to visualize more clearly the importance of understanding the diversity of meaning and creation that we can propose in the spaces we occupy.*

**Keywords:** *Can-do* for children. Japanese in regular education. Japanese as a foreign Language.

## Primeiros passos: ensinar e aprender no ensino fundamental, para quê?

A proposta deste trabalho surgiu da experiência que nós três, egressos do mesmo curso de graduação, vivenciamos em conjunto enquanto professores de língua japonesa como língua estrangeira (doravante, LE) em uma escola particular localizada na cidade de São Paulo chamada Colégio Marupiara<sup>4</sup>.

Durante a graduação, era frequente discutirmos sobre o ensino de japonês sob perspectivas comunicativas para o público-alvo adulto, muito por conta de nossa vivência como alunos integrantes de projetos de extensão de ensino de língua que atendiam a comunidade interna e externa à faculdade.

Ao iniciarmos nossa carreira docente, notamos quão escassas são as pesquisas sobre o ensino de japonês para crianças e/ou no contexto da escola regular, bem como a produção de livros didáticos (doravante, LD) que abordem o contexto do ensino regular para crianças no Brasil. Essa lacuna somente saltou aos nossos olhos quando, na nossa prática pedagógica, surgiram angústias e dificuldades no processo que envolve a elaboração de currículo e atividades voltadas para esse público – preocupação comum compartilhada também com colegas que atuam em outras instituições.

Quando pensamos sobre o que significa ensinar e aprender no ensino fundamental, de acordo com a BNCC (2017), entendemos que essa etapa abrange um longo período da vida dos alunos, acompanhando-os dos 6 aos 14 anos, tendo um impacto significativo no acompanhamento do seu crescimento e das diversas mudanças que perpassam esse período. De acordo com o documento, tais mudanças “impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais” (BNCC, 2017, p. 57).

Dentro deste contexto, qual seria, portanto, o papel da língua estrangeira e do seu ensino? Os alunos aprendem uma língua estrangeira nesse período para que possam chegar aonde? Questionamentos como esses permeavam nossas discussões e reuniões, quando tentávamos compreender com mais exatidão o contexto de ensino que nos era posto. Como consequência, para além dos questionamentos técnico-metodológicos, enxergamos a importância da observação e análise das subjetividades circulantes no espaço escolar, pois concordamos com Freire quando o autor diz que é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática” (2018, p. 67).

<sup>4</sup> Colégio Marupiara é um colégio regular, situado na Zona Leste de São Paulo, oferecendo aulas do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Sobre o colégio: <http://www.marupiara.com.br/>

Portanto, considerar essas diferentes dimensões é crucial para que entendamos o nosso lugar de atuação e suas possibilidades. Reconhecer e considerar esse vasto mundo aproximam-nos da realidade da prática de ensino e permite discutir questões concernentes à formação dos alunos e à nossa própria formação continuada.

Nesse mundo sujeito a constantes transformações e em um processo intenso de troca de informações, entendemos que o professor na contemporaneidade precisa criar espaços onde os alunos possam exercer a capacidade de filtrar e extrair sentido das informações que estão a sua disposição e perceber o que é importante ou não (HARARI, 2018). Assim, pensar a educação no século 21 significa estar atento e disposto a compreender as mudanças que o mundo vem sofrendo. Pois, “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2018, p.74).

Somando-se a essa ideia de Harari, reforçamos a ideia de Freire de que “o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social” (2018, p. 80). Portanto, é urgente entendermos a importância dos educadores linguísticos olharem para as questões que nos situam socialmente no coletivo, incluindo aqui a linguagem, pois ela “é povoada por intenções, valores, ideias e perspectivas (...) sempre ideologicamente marcadas, as quais constituem o sujeito e permeiam todas as práticas em que este se envolve” (ROCHA, 2012, p.61). Ao propor reflexões sobre o ensino de inglês no ensino fundamental, Rocha (2012) coloca como essencial que na educação contemporânea de línguas “seja possível lidar, de modo mais positivo e, portanto, menos monolítico e autoritário, com a crescente diversidade, visível e invisível, de nossas escolas, como também buscar maneiras mais efetivas e transformadoras (...)” (p. 61-62).

Os conceitos até aqui propostos por Harari (2018), Freire (2018) e Rocha (2012) nos ajudaram e acalantaram as ideias para que pudéssemos pensar em propostas pedagógicas que fossem pertinentes ao nosso contexto. Somando-se a isso, retomamos o Plano Político Pedagógico do Colégio Marupiara (PPP, 1999), no qual, dentre os objetivos propostos ao ensino fundamental, o ato de compreender o ambiente natural-social-político-tecnológico-artístico fundamental à sociedade é um grande pilar que estrutura a visão de educação da escola.

Desta forma, somando-se às propostas da escola, nos pareceu pertinente e dialogada a forma como fundamentamos a nossa visão de educação. Após rever nossa fundamentação teórica e as propostas do Colégio, o questionamento que nos cercou foi: como organizar essas ideias e colocar de maneira que possamos pensar na elaboração de currículos e atividades?

Tal como mencionado anteriormente, a preocupação em oferecer um ensino de língua considerando-se as especificidades do público infantil também era presente em outros colegas docentes. Assim, após a criação de uma rede de professores para troca de informações, formou-se um grupo de estudos em 2016 que, em parceria com a Fundação Japão em São

Paulo (doravante, FJSP), iniciou suas discussões focadas em propostas pedagógicas de ensino de japonês para crianças. Após entrar em contato com um material sobre *Can-do*<sup>5</sup> para Crianças desenvolvido na Alemanha (TEAM MOTTO TSUNAGU, 2015), o grupo, atuando em conjunto com as professoras especialistas da FJSP, aprofunda e desenvolve o conceito e um *template* para o *Can-do* para Crianças (NAKAJIMA & SUENAGA, 2018a; 2019b).

Segundo as autoras, o *Can-do* para Crianças:

É um *template* projetado para descrever, na medida do possível, sob a perspectiva da criança o que ela “pode fazer”. As descrições foram desenvolvidas para considerar não apenas as habilidades linguísticas necessárias ao comportamento das crianças, mas também as habilidades cognitivas e sociais e as competências culturais necessárias. (NAKAJIMA & SUENAGA, 2019, tradução nossa)<sup>6</sup>.

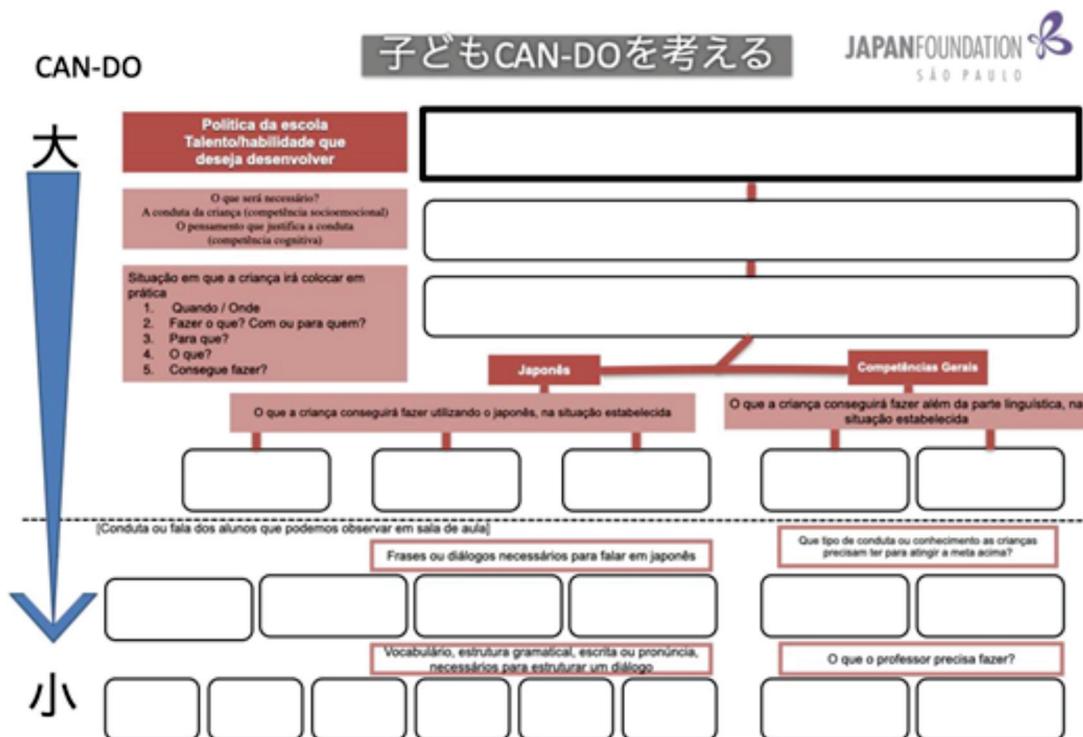
Ao trabalharmos na implementação do *Can-do* para Crianças, inicialmente revimos os objetivos e a proposta político pedagógica da instituição e, na sequência, organizamos o que seria necessário para desenvolver as habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças e, então, esboçamos a situação/contexto de prática. Só após passarmos por todas essas etapas é que pensamos sobre os conteúdos da língua japonesa que seriam estudados, – os aspectos linguísticos, e do outro lado, listamos o que desejávamos que os alunos apreendessem além da língua com foco nas competências gerais, – competências sociais necessárias para atingir os objetivos propostos.

Isto se organiza no seguinte *template*<sup>7</sup>:

<sup>5</sup> Entendemos *Can-do* com base no JF Standard (2017), com um conceito em que podemos pensar no que o aluno consegue realizar em tarefas linguístico-comunicativas situadas dentro de um determinado contexto.

<sup>6</sup> No original: 子どもの「できること」を、できる限り子どもの行動から考えて記述するように作られたテンプレートです。そして、その記述は子どもの行動に必要な言語能力だけではなく「できること」を体現するための認知的・社会的スキルや、文化的能力も含めて考えられるように開発しました。

<sup>7</sup> Apresentamos aqui a versão em português do *template* proposto por Nakajima e Suenaga (2018).



Após a realização desses levantamentos, entendemos que trabalhar com o *Can-do* para Crianças é uma proposta que pode ajudar a construir um currículo, bem como atividades específicas para um conjunto de aulas, neste trabalho, apresentaremos a nossa experiência ao elaborar atividades propostas para as turmas do 6º Ano do Colégio.

Como instrumento metodológico, nos pautamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa que procura analisar e estudar os múltiplos detalhes que uma situação contextualizada possui para relacioná-la com outras situações (BORTONI-RICARDO, 2008). Para relacionar as experiências na escola, nos organizamos com reuniões de estudo semanais para o preparo das atividades e os registros dessas reuniões e dos comentários realizados durante e pós aulas foram feitos no formato de portfólio.

## Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) – 6º Ano: proposta pedagógica

No 6º ano do EFAF, os alunos fazem a opção entre o japonês e o espanhol que será estudado até o 9º ano, configurando o Japonês como componente curricular optativa

do EFAF, e a escolha por uma das disciplinas, obrigatória. Como já mencionado no início deste trabalho, uma das nossas frustrações era achar materiais e livros didáticos de ensino e aprendizagem de língua japonesa que dialoguem com a realidade das crianças. Dessa forma, acabamos por adotar o livro *Marugoto: Japanese Language and Culture* (KIJIMA et al, 2014) voltado para o público adulto e elaborado também pela Fundação Japão. Pautando-se em Jordão (2015) e Tílio (2015), entendemos que o ensino de línguas na contemporaneidade é um espaço para discutirmos aspectos interculturais, a fim de desenvolver um olhar crítico e transformador que nos faz rever valores e ressignificar sentidos. Por isso, optar por esse LD nos parecia interessante, pois o mesmo prevê esse diálogo intercultural. Enxergamos, portanto, uma correspondência interessante entre as propostas do LD e do PPP do Colégio.

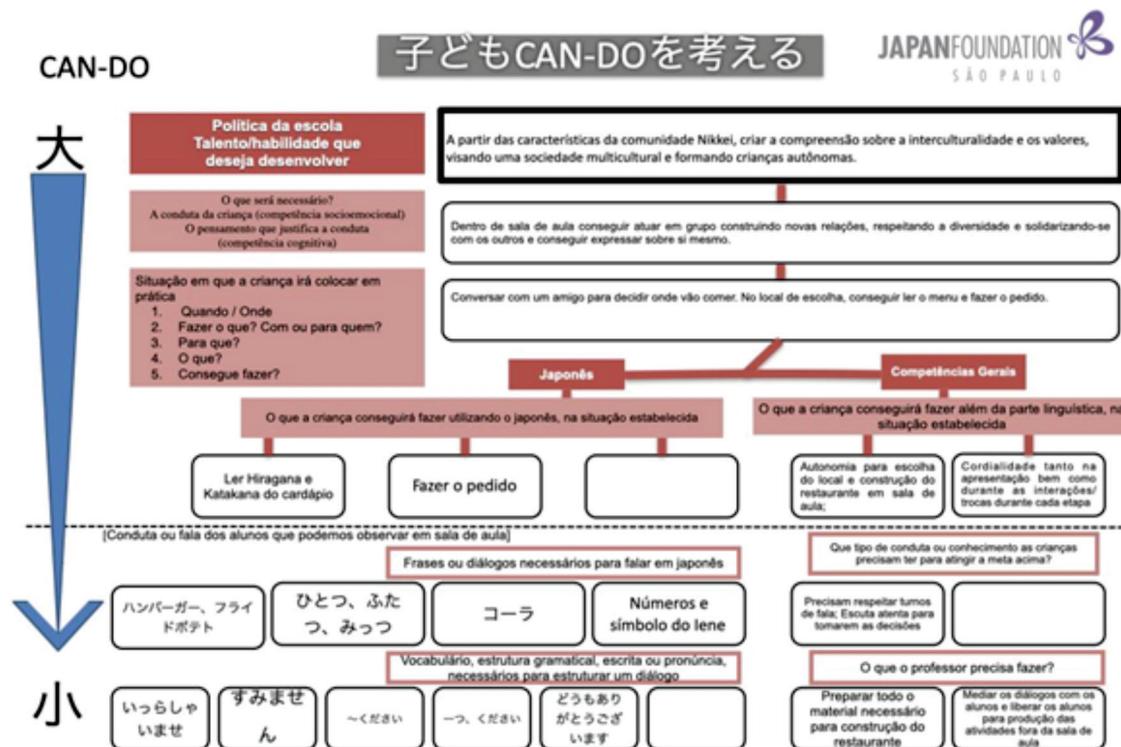
Entretanto, o LD em questão é destinado a adultos – o que pressupõe que diversas adaptações deveriam ser feitas em sua totalidade, para que houvesse uma ponte entre os propósitos comunicativos do material e os objetivos e vivências das crianças elaborados a partir do *Can-do* para Crianças. Com certeza o trabalho com o livro didático trouxe boas reflexões e atividades para o nosso público, mas não fazia sentido que fosse utilizado em sua totalidade com a faixa etária em questão.

Levando em consideração que a adoção do LD não atendia a demanda dos jovens e que ainda não tínhamos um currículo alinhado para a disciplina de japonês no EFAF, nos propomos a aplicar o *Can-do* para Crianças (NAKAJIMA & SUENAGA, 2018) para conduzir as aulas na tentativa de analisarmos, também, se o mesmo contemplaria as necessidades dos alunos do EFAF.

A atividade que analisaremos foi realizada no segundo trimestre de 2019 e foi proposta aos alunos do 6º ano com a temática “*tabemono*” (comida). Ao preenchermos o template do *Can-do* para Crianças, foram elaborados os seguintes objetivos:

(1) **Objetivos sobre a conduta da criança:** Dentro de sala de aula conseguir atuar em grupo construindo novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros e conseguir expressar sobre si mesmo. (2) **Contexto:** Conversar com um amigo para decidir onde vão comer. No local escolhido, conseguir ler o menu e fazer o pedido. (3) **Objetivo no campo linguístico-comunicativo:** Conversar com um amigo para decidir onde vão comer; ler um menu e fazer um pedido de forma simples em uma hamburgueria. (4) **Competências Gerais:** Desenvolver autonomia para escolha do local e na construção simulada do restaurante em sala de aula; exercer a cordialidade tanto na apresentação bem como durante as interações/trocas durante cada etapa. (5) **Atuação do professor:** Preparar todos os materiais necessários para execução das atividades; mediar as discussões entre os alunos.

O template preenchido se organiza da seguinte forma:



As aulas se deram na seguinte sequência: (1) apresentação do tema e dos *can-do*, (2) internalização através de análises em conjunto de diálogos e seus significados, com o suporte de situações claras e suas ilustrações, (3) atividades para fixação de vocabulário, (4) atividades voltadas para a aquisição indireta de gramática, com foco em diálogo, (5) atividades para tentativa de externalização do conhecimento trabalhado anteriormente.

A fim de trabalhar o tema, levamos em consideração as habilidades linguísticas (vocabulário pertinente ao tema, estrutura gramatical, pronúncia, etc.) e habilidades sociais (interação com os colegas/outros sujeitos, cordialidade, apreensão do meio, respeito, etc.) que seriam desenvolvidas. A escolha desse tema e desses *can-do* também se justifica pela faixa etária, levando em consideração que os alunos do EFAF ainda necessitam do concreto em suas vivências, portanto, faria sentido simular um restaurante em sala de aula.

As outras habilidades que foram trabalhadas no processo de criação desse restaurante estão presentes no projeto pedagógico do Colégio, tais como a autonomia dos alunos que, decidiram qual nome seria dado ao estabelecimento e quais os materiais que precisaríamos para montá-lo. Em outros momentos, quando lhes era dado um determinado tempo para, fora de sala de aula e entre si, organizarem quais diálogos seriam necessários para nossa atividade final.

Entendemos que dentre os objetivos estipulados, a leitura do menu não precisaria ser necessariamente somente a partir da decodificação dos caracteres, mas também pela leitura de imagens, levantando posicionamentos e hipóteses. Sobre as competências gerais, a cordialidade seria apresentada através de formas de cumprimento (utilizando o corpo e as palavras), na consideração com o desejo do outro (ao decidir em conjunto o local da refeição) e no respeito aos tempos de fala/escuta (em diálogos, em pedidos, etc.). Além da proposta de (re)construção do espaço da sala de aula em uma Hamburgueria, como pode ser visto nas imagens<sup>8</sup> abaixo:



Ao utilizarmos no EFAF a proposta teórico-metodológica do *Can-do* para Crianças (NAKAJIMA & SUENAGA, 2018) foi possível identificarmos de forma clara quais os objetivos que seriam trabalhados nas atividades e de que forma esses objetivos dialogam com o PPP do Colégio e com a fundamentação teórica (HARARI, 2018; FREIRE, 2018; ROCHA, 2012) que embasou nossa prática, criando um espaço de interação e construção de sentidos diversos, sentidos estes que vão desde a compreensão linguística, em que os alunos aprenderam a falar quais comidas gostam e em qual restaurante gostariam de comer, mas também aqueles referentes ao campo socioemocional quando tiveram que argumentar em

<sup>8</sup> Registro pessoal

discussões em grupo sobre a construção do espaço físico da sala de aula que se tornaria um restaurante.

Nesse processo, retomando nossas observações feitas durante o desenvolvimento das aulas, ficou evidente o quanto é necessário, como professores, deixar todas as etapas claras, com objetivos definidos, para que possamos conduzir com mais fluidez os diálogos e os debates propostos em aula. Os registros realizados nos permitiram visualizar o processo de aprendizagem como um todo e o que deveria ser avaliado em cada etapa, visto que optamos por uma avaliação contínua.

Finalizamos a atividade em uma conversa com os alunos para avaliar esta experiência. Dos alunos, notamos que o grande diferencial foi o fato de que todos os processos realizados no decorrer das aulas tinham um objetivo claro, o que permitia apreender que as habilidades ali desenvolvidas seriam necessárias para alcançá-lo. Da mesma forma, a compreensão de que seriam essas mesmas habilidades válidas para uma situação real, em uma vivência similar no mundo “lá fora”, aproximando-os de um aprendizado significativo.

## Considerações Finais: reflexões contínuas

No decorrer do presente trabalho buscamos refletir e compartilhar a nossa experiência quando nos deparamos com os desafios encontrados no ensino de língua japonesa para crianças. Partindo dessa questão, buscamos soluções na literatura acadêmica, bem como no diálogo com outros professores e especialistas. Desses encontros, buscamos inovar na prática com a inserção de ideias educacionais contemporâneas, pensando sobre o ensinar uma LE atualmente e sobre o papel da LE na escola regular. Desta forma, foi possível reestruturar conceitos e a própria aprendizagem da língua para as crianças.

Compreendemos que no atual cenário em que vivemos, devido a pandemia do COVID-19, muitos dos questionamentos aqui propostos devem ter sido ampliados e intensificados com o advento da urgência do trabalho remoto e online. De alguma forma, esperamos que o que fora aqui compartilhado, mesmo com as incertezas que vivemos no atual momento, possam ajudar os professores a (re)pensar suas atividades de forma que se conectem mais com os seus alunos e com os seus contextos plurais.

A atividade realizada e apresentada neste trabalho com uma turma de 6º ano do EFAF, se mostra como um caminho aberto de possibilidade, para uma integração mais concreta das propostas da escola com as propostas dos documentos oficiais e as fundamentações teóricas que podem vir a embasar a prática docente. Por mais que Nakajima e Suenaga (2018a; 2019b)

entendam “criança” como os alunos entre 6 a 11 anos, faixa etária do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EFAI), para nós, no nosso contexto e na nossa escola, foi possível vermos resultados profícuos e pertinentes também na faixa etária do EFAF.

Entendemos, portanto, que o trabalho com o *Can-do* para Crianças também possibilita essa reflexão que, ao nosso ver, é um fator primordial e principal na atuação docente. Ou seja, o trabalho com a heterogeneidade é visto com atenção a fim de promover espaços de construção de sentido no âmbito do coletivo, respeitando, também, a individualidade de cada aluno. Nos foi extremamente gratificante observar a interação dos alunos, a negociação de sentidos e ideias para construção de um espaço que saiu do papel para o espaço físico da sala de aula.

A proposta não é que fechemos nossos olhos e sigamos um conjunto de técnicas pré-estabelecidas. A ideia é que abramos os olhos para a diversidade de sentido e de criação que pode ser feita para que possamos criar espaços de formação crítica e discussão de ideias para que os alunos se desenvolvam além da língua. Pois, ao olhar para essa multiplicidade e poder ver os alunos e alunas se desenvolvendo, trazendo seus questionamentos, seus desejos e objetivos, nos abrimos, portanto, para estar disponível ao mundo, pois nas palavras de Freire (2018, p.133): O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialética em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.

## Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Parábola, 136p. 2008.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução: Paulo Geiger. 1º. Ed. São Paulo: Companhia das Letras. 432p. 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abodagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – farinhas do mesmo saco? In ROCHA, C. H – FRANCO MACIEL, R (org) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol 33. Campinas, SP: Pontes Editora, , 2015.

KIJIMA, Hiromi; SHIBAHARA, Tomoyo; HATTA, Naomi. **“Marugoto Nihongo no kotoba to bunka”ni okeru kaigai no nihongo kyooiku no tame no kokormi** In

Kokusaikouryuukikin Nihongo Kyooiku Kiyoodai 10goo, p. 115-129. 2014 Disponível em <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/10/pdf/08.pdf> Acesso em Agosto/2020.

FUNDAÇÃO JAPÃO, **Ensino de língua japonesa: ensino fundamental, médio e superior**. 126p. 2017

NAKAJIMA, Eriko & SUENAGA, Sandra. ブラジル初等教育の「子ども **Can-do**」 – 「人を育てる」日本語教育をめざして – in **The Japan Foundation Japanese-Language Education Bulletin** – Vol. 14: Japão. p. 19 – 34, 2018a. Disponível em: <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/14/pdf/02.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

NAKAJIMA, Eriko & SUENAGA, Sandra. ブラジルでの「子どもCan-do」開発の取り組み in 日本語教育通信 日本語教育レポート 第36回 2018b. Disponível em: <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/201901.html> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 143, 2018.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Marupiara, 1999.

ROCHA, Claudia. Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental 1** – Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade – Campinas, SP: Pontes Editora, 287, 2012

TEAM MOTTO TSUNAGU. 複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートするワークショップ 「こども**Can Do**」 Disponível em: <[http://www.jki.de/pool/user\\_upload/files/kurse/Lehrerfortbildung/KenshuuChirashi/Workshop\\_Report\\_kodomo\\_can\\_do\\_sept.2015\\_final\\_re.pdf](http://www.jki.de/pool/user_upload/files/kurse/Lehrerfortbildung/KenshuuChirashi/Workshop_Report_kodomo_can_do_sept.2015_final_re.pdf)> Acesso em 25 de setembro de 2020

TILIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora In ROCHA, C. H – FRANCO MACIEL, R (org) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada** vol 33. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 51-67, 2015.

# QUEM É O MONSTRO? CONFIGURAÇÕES DO GROTESCO NO CONTO “O PEQUENO MONSTRO VERDE”, DE HARUKI MURAKAMI

## WHO IS THE MONSTER? CONFIGURATIONS OF THE GROTESQUE IN THE SHORT STORY “THE LITTLE GREEN MONSTER”, BY HARUKI MURAKAMI

Francisco Alves Gomes<sup>1</sup>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5622-5028>

Recebido em: 10/01/2021

Aprovado em: 29/01/2021

### RESUMO

A coletânea de contos intitulada “O elefante desaparece”, do escritor Haruki Murakami apresenta um conjunto de narrativas que entrelaçam caracteres da realidade com aspectos que dialogam frutuosamente com o insólito. Neste sentido, intentamos investigar algumas representações do grotesco no texto “O pequeno monstro verde”. A trama narrativa é aparentemente simples

### ABSTRACT

*The collection of short stories entitled “The elephant disappears”, by the writer Haruki Murakami, it presents a set of narratives that interweave reality characters with aspects that dialogue productively with the unusual. In this sense, we intend to investigate some representations of the grotesque in the text “The little green monster”. The narrative plot is apparently simple from an architectural point of view,*

<sup>1</sup> Doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto I do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atua nas disciplinas de História da Arte I e II. É especialista em Direção Teatral pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM). Tem interesse nas fronteiras entre Performance e Teatro. E-mail: [aluadoalves@gmail.com](mailto:aluadoalves@gmail.com)

do ponto de vista arquitetônico, no entanto, nos subtextos e intertextos verificamos a pulsão de debates em torno de temas, tais como: a monstruosidade, os sujeitos e a violência, o duplo e suas projeções distorcidas da realidade e etc. Nossa abordagem sobre o grotesco parte do pensamento de teóricos como Julio Jeha, Victor Hugo e Célia Magalhães. Ao analisarmos o conto sob o espectro do grotesco é evidente a coadunação entre o monstro e a personagem central que exerce sobre ele, ao longo da narrativa, um poder de subversão das lógicas referentes ao monstro e ao medo, ou seja, na narrativa de Murakami nem tudo o que parece ser, no fim das contas é, podendo ser algo totalmente avesso à racionalização primeira do ser delineado como monstro.

**Palavras-chave:** Monstruosidade. Grotesco; Monstro. Conto; Murakami. Literatura.

*however, in the subtexts and intertexts we see the pulsation of debates throughout the themes, such as: the monstrosity, the characters and violence, the double and its distorted projections of reality etc. Our approach to grotesque begins from the thoughts of theorists like Julio Jeha, Victor Hugo and Célia Magalhães. When we analyze the tale under the specter of grotesque, it is evidente, that the connection between the monster and the central character that exerts over it, throughout the narrative is a power of subversion of logics referring to the monster and fear, that is, in Murakami's narrative is not all that it seems to be and at the end it may be something totally averse to the first rationalization of being outlined as a monster.*

**Keywords:** *Monstrosity. Grotesque; Monster. Tale. Murakami. Literature.*

## Introdução

O grotesco é uma categoria e permeia a sociedade em suas múltiplas feições simbólicas. Pensá-lo enquanto uma estrutura de representação rizomática e potente, implica situar suas presenças nas visualidades da vida, bem como no mistério que se perfaz no que é evidenciado e que causa imediato estranhamento. O estranho é uma marca que se coaduna ao amplo conceito que a palavra grotesco abriga. Quando o grotesco se torna evidente, os caracteres que o formam assumem imediatamente a função desestabilizante sobre os sujeitos envolvidos no exame visual do elemento que pertence à esfera grotesca e sua materialidade, que pode ser monstruosa ou não, mas sempre inquietante, pois no ato da apresentação do que não é considerado convencional, os dilemas humanos são postos à baila.

Neste sentido, proponho no ensaio uma reflexão sobre as possíveis configurações do grotesco no conto “O pequeno monstro verde”, do escritor contemporâneo Haruki Mura-

kami. É válido imediatamente pontuar que as representações grotescas no conto são frutuosamente atravessadas pela violência, e essa ideia humana e complexa é responsável por redimensionar as noções de grotesco ao longo da narrativa. No conto de Murakami uma personagem feminina, sozinha em casa, recebe a visita de um monstro com o tom de pele verde. Nesse encontro são travados discursos e ações que colocam a mulher e o monstro em um diapasão de conflitos que evidenciam profundas reflexões sobre a natureza humana. Antes, porém, da análise do texto, traço brevemente algumas ideias sobre a categoria grotesco, a partir dos pensadores Wolfgang Kayser (1986) e Mikhail Bakhtin (2010).

## Vertentes do grotesco em Kayser e Bakhtin

Por ser um sistema autônomo e multifacetado, o grotesco está presente nos discursos, na iconografia, enfim, nas artes em geral. A oposição das definições de belo e feio contribuíram fervorosamente para a sedimentação do amplo espectro que a palavra grotesco evoca. Em Wolfgang Kayser o grotesco é sistematizado através da pintura, da escultura e da literatura; há uma contraposição destas categorias artísticas, pois o grotesco na perspectiva deste teórico se fundamenta, e ganha projeção dentro do Romantismo, imiscuindo-se no vetor de discursos sobre a arte engajada, também voltada para a construção de um sentimento de nacionalidade. É interessante observar como Kayser busca no passado o contraponto para sustentar a ideia de grotesco, como algo que ultrapassa, reiventa, desloca, amplia e tensiona as noções de belo e feio:

Na palavra *grotesco*, como designação de uma determinada arte ornamental, estimulada pela Antiguidade, havia para a Renascença não apenas algo lúdico e alegre, leve e fantasioso, mas, concomitantemente, algo angustiante e sinistro em face de um mundo em que as ordenações de nossa realidade estavam suspensas, ou seja: a clara separação entre os domínios dos utensílios, das plantas, dos animais e dos homens, bem como da estática, da simetria, da ordem natural das grandezas. (...) com ele se indica ao mesmo tempo o domínio em que a ruptura de qualquer ordenação, a participação de um mundo diferente, tal como aparece na ornamentica grotesca, se torna para todo ser humano uma vivência sobre cujo teor de realidade e verdade o pensar jamais alcançou bom termo. Sonho de pintores... (KAYSER, 1986, p. 20)

De acordo com Kayser, a noção de grotesco se apresenta em decorrência de uma ruptura com a “ordenação” natural das coisas. A separação entre os homens e os elementos

da natureza, como seres autônomos, ou seja, quando as ordenações da realidade ficam suspensas, o grotesco aparece como um território em desalinho para a racionalização humana. O espanto com as imagens, advindas do mostruário grotesco pertencente à Antiguidade, em especial pela Renascença, comprovam como era incipiente o conhecimento que o homem detinha sobre os meandros fora do campo da racionalidade. O paradigma da época mostra como vigorava a necessidade de elaboração de um novo objeto que pudesse suprir os anseios do homem com relação a presença do grotesco.

Através das proposições das leituras do sonho, sob o esteio de Freud, na contemporaneidade, bem mais tarde, e também por meio da reinvenção das perspectivas artísticas através das vanguardas, a presença do grotesco continuou a acompanhar os homens em seus questionamentos ontológicos. A modernidade coloca em cheque a noção de unicidade identitária do sujeito, revelando, ao invés disso, a vastidão de camadas interiores em constante conflito, exercendo mutuamente movimentos de desconfiguração contínua das identidades até o ponto em que se confirma que a natureza do homem, enquanto sujeito socialmente construído é a fragmentação, como nos lembra Stuart Hall (2005) no capítulo “Nascimento e morte do sujeito moderno”, presente na obra *A identidade cultural na pós modernidade*.

Em Bakhtin (2010) o grotesco já possui configuração distinta à proposta de Kayser. Na obra *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, Bakhtin problematiza certos aspectos da concepção de Kayser sobre o grotesco. É essencial entender que para o teórico russo a representação do grotesco já havia adquirido respaldo na literatura através das histórias de François Rabelais, com seu livro *Gargantua e Pantagruel*, afinal, Bakhtin não só faz uma revisão histórica importante sobre o grotesco em cima dessa obra, mas reelabora algumas ideias de Rabelais. Segundo Bakhtin:

É preciso sublinhar ainda uma vez que o aspecto utópico (“a idade de ouro”) revela-se no grotesco pré-romântico, não sob a forma do pensamento abstrato ou das emoções internas, mas na realidade total do homem: pensamento, sentimentos e corpo. A participação do corpo num outro mundo possível, a faculdade de compreensão do corpo adquire uma importância capital para o grotesco. A concepção de Kayser, porém, não deixa lugar ao princípio material e corporal, inesgotável e perpetuamente renovado. Tampouco aparecem o tempo, ou as mudanças, ou as crises, isto é, nada do que ocorre sob o sol, na terra, no homem, na sociedade humana, e que constitui a razão de ser do verdadeiro grotesco. (BAKHTIN, 2010, p. 42)

No processo de elaboração das ideias em torno do grotesco, Bakhtin critica em Kayser uma idealização do grotesco a partir de utopias fundamentadas em dicotomias: claro/

escuro; feio/belo; formas pequenas/formas grandes. Esses processos de racionalização do ser acabam por dirimir as possibilidades de intercurso presentes nestes espaços, por isso Bakhtin se apropria do corpo, e suas particularidades reprimidas pelos sistemas de coerção e modulação humana, para demonstrar como o “corpo adquire uma importância capital para o grotesco” (BAKHTIN, 2010, p. 420). Neste sentido, Bakhtin referencia no corpo a criação de um novo *modus operandi* para se pensar o grotesco, pois em Rabelais temos o corpo carnalizado através do monstruoso e o exagerado, que não causa somente estranhamento no leitor, mas também um efeito risível, deste modo, vale uma ida lacônica ao conceito de sátira, como defende Silva Terallori:

A sátira associa-se ao riso da rejeição, o riso de zombaria, que contém a derrisão, e segundo Propp (1992, p.151), é o mais frequente tipo fundamental do riso humano. O riso rebaixador é o riso da sátira, mesmo que nem toda sátira seja necessariamente cômica, pois o universo satírico trata também do horrível, das deformidades que causam dor e sofrimento (Hanssem,1990). Na verdade, o discurso satírico é sempre modulado por tensões, concepção bipartida, que vai do cômico ao trágico (Hernandez,1993, p. 22)<sup>2</sup>

O avesso do convencional, a zombaria da situação tida como séria, a outra face do texto. Assim podemos considerar que *Gargantua e Pantagruel* se apóia de certo modo nos acontecimentos significativos para um coletivo à sua volta, em decisões sociais, nas relações de poder e os transforma em zombaria, num constante jogo de subversões da realidade em que o corpo opera função especial. O corpo organiza a sociedade em torno de uma outra lógica do existir. O corpo grotesco funciona como catalisador do mundo às avessas. O exagero nas imagens demonstra também um transbordamento da condição humana, sujeita aos impulsos carnavais, pois comer, beber, festejar e copular fazem parte, no contexto de *Gargantua e Pantagruel*, de uma balança que equilibra o erudito com o popular e a mescla disso tudo pode resultar no que Bakhtin defende que:

o grotesco ignora a superfície sem falha que fecha e limita o corpo, fazendo dele um fenômeno isolado e acabado. Também a imagem grotesca mostra a fisionomia não apenas externa, mais ainda interna do corpo: sangue, entranhas, coração e outros órgãos. Muitas vezes, ainda, as fisionomias interna e externa fundem-se numa única imagem. (BAKHTIN, 2010, p. 278)

<sup>2</sup> TERAROLLI, Sílvia – Sociedade e Literatura no Brasil. p. 66

A junção do corpo em suas partes internas e externas demonstra que o grotesco está na coadunação dos elementos externos e internos. Tudo é importante no conjunto visual que identifica o elemento ou o ser como algo grotesco. Por isso o corpo, para Bakhtin, é um cenário de profusão de imagens que reinterpreta a realidade sob a lógica da convulsão simbólica que o grotesco pode causar nos observadores. O grotesco é uma forma de comunicação com a realidade. No conto de Murakami o corpo do monstro verde é descrito a partir de caracteres do grotesco. A relação da personagem mulher com o monstro se constrói por meio do grotesco, e é sedimentada pela violência, como veremos a seguir.

Deste modo, entre Bakhtin e Kayser o grotesco assume perspectivas diferentes na abordagem. Enquanto Bakhtin propõe uma consubstanciação do corpo com o que é mais animalesco do homem, Kayser explora determinados saberes sobre o grotesco que a princípio podem parecer difusos, mas que são relevantes, tendo em vista que a pesquisa de Wolfgang representa um esforço de sistematização do grotesco enquanto categoria estruturada. Em ambos os teóricos o grotesco está atrelado a uma dimensão de desalinho com a lógica usual do pensamento socialmente vigente. A natureza do grotesco reside na complexidade em interpretar o corpo ou objeto que atua no mundo através de configurações físicas e simbólicas que estão fora da lógica desse mundo. É nesse dispositivo de ideias que passo ao exercício de análise do conto “O pequeno monstro verde”, de Haruki Murakami.

Murakami nasceu no Japão, na cidade de Kyoto, no ano de 1949. É um dos autores mais importantes da literatura japonesa contemporânea. Possui uma vasta produção literária a englobar romances e livros de contos. Obras como “Crônica do Pássaro de Corda”, “1Q84”, “O elefante desaparece” e “Kafka à beira mar” entre outros, prefiguram alguns dos livros da extensa carreira do autor que já foi traduzido para mais de 40 idiomas. Em Haruki Murakami o insólito é um tecido proeminente a conduzir aspectos das suas narrativas. A temática da identidade japonesa é presente nas obras tendo como eixo de problematização o mítico, os rituais, a vida ancestral e o contemporâneo que dilacera e realoca tais estruturas dos modos de existir da sociedade japonesa. Murakami é um autor plural tanto na forma quanto no conteúdo de suas narrativas. O autor diversos prêmios dentro e fora do Japão. A obra de Murakami vem sendo lida no Brasil e discutida teoricamente por um conjunto significativo de pesquisadores vinculados às universidades brasileiras.

## O pequeno monstro verde: os lugares do grotesco

O conto “O pequeno monstro verde” possui um caráter episódico. A narradora, uma mulher que está sozinha em casa enquanto seu marido trabalha fora, partilha o aconteci-

mento, logo, o leitor se torna um partícipe da situação inusitada e a observa com os olhos da personagem. De início a mulher desenvolve a narração pontuando certo ócio ao ficar em casa: “ficava em silêncio observando o jardim. Não havia motivos para me dedicar àquela contemplação, mas não conseguia pensar em nada melhor.” (MURAKAMI, 2018, p. 138). A ação da personagem ao pontuar o silêncio que prevalecia na casa contribui para a criação de uma aura de mistério que aos poucos é desvelada no decorrer da trama. Outro aspecto pujante que demarca a estranheza da situação está na observação que ela faz de uma árvore vista do quarto: “Eu a plantara quando pequena e acompanhei seu crescimento. Era como uma amiga e sempre conversava com ela.” (MURAKAMI, 2018, p. 138). Antes do aparecimento do monstro fica claro que a personagem possui certa peculiaridade que a torna uma estranha para aquele ambiente. O ato da personagem em conversar com uma árvore incita a ideia da solidão que se coaduna à imaginação. A mulher é uma espécie de *outsider* dentro do mundo caseiro que a delinea como esposa, não à toa ela diz: “E eu acreditava que, cedo ou tarde, aquilo me ajudaria a achar alguma outra coisa para fazer.” (MURAKAMI, 2018, p. 138). Partindo da ideia de que a casa é um dispositivo que formata e controla o corpo dos habitantes, a letargia que se impõe na personagem sugere haver algo de estranho nela e no lugar.

De repente, escutei um estranho barulho ao longe. Um barulho abafado. No começo pensei que fosse coisa da minha cabeça, algum tipo de delírio. Ou um presságio sombrio. Prendi a respiração, permaneci quieta e concentrei a minha atenção nele. O barulho se aproximava de mim, gradativo e resolutivo. Não tinha ideia do que poderia ser. Mas, uma coisa era certa, a vibração desagradável que aquilo emitia me provocava arrepios. (MURAKAMI, 2018, p. 138)

O barulho atua como um intensificador do medo. A personagem o encara com arrepios. A escrita ágil e cinematográfica de Murakami constrói uma paisagem desconcertante a partir do mínimo que se prolonga, ou seja, o som ininterrupto “gradativo e resolutivo” atua sobre a personagem, anunciando que algo da ordem do estranho se faz presente e se aproxima. O som é matéria que se corporifica no medo da personagem. A tensão que se institui demarca o espaço propício para a conjuração dos temores, e mesmo que a mulher encare a situação como “um presságio sombrio”, o fato da personagem prender a respiração e procurar discernir o tipo de barulho, demonstra existir uma disposição da mulher em se colocar num estado de enfrentamento com o insólito, mesmo que este lhe cause um estremecimento da pele. A palavra “arrepios” é funcional no sentido de que o corpo é uma plataforma vigorosa para a constituição do grotesco. Uma pele ‘arrepiciada’ é uma pele desordenada diante dos impulsos vindos do exterior.

Enquanto isso, a terra ao redor da raiz da árvore se elevou lentamente, como se um líquido denso estivesse prestes a jorrar. Prendi a respiração. A superfície se abriu em sulcos, e da terra surgiu o que parecia ser um par de garras. Fechei as mãos em punho e não tirei os olhos daquilo. Alguma coisa estava para acontecer. As garras cavavam a terra com força e, quando o buraco por fim se abriu, um pequeno monstro verde despontou lentamente de dentro dele. (MURAKAMI, 2018, p. 138)

À medida que a narrativa apresenta a entrada do monstro, se faz concomitante um quase imperceptível jogo de espelhamento entre a mulher e o ser monstruoso. A personagem prende a respiração e quando o par de garras desponta do buraco no chão, ela fechou as mãos em punho. Esse movimento é curioso e denuncia a existência de um espelho, que embora seja de proporções distintas, opera um movimento de aproximação e rechaço por parte da mulher. Depois do “barulho”, a terra ao redor da árvore se movimenta e aí aparecem as garras; é como uma partitura, uma fórmula sobre a maneira que ocorre o aparecimento de um monstro. A cena incita a retomada do pensamento do Kayser na sua definição sobre o grotesco: “a clara separação entre os domínios dos utensílios, das plantas, dos animais e dos homens, bem como da estática, da simetria, da ordem natural das grandezas.” (KAYSER, 1986, p. 20). Todos os elementos que concorrem para a exposição do monstro estão alinhados a uma dinâmica de criação de uma aura terrificante que até parece potente quando a imagem das garras surgindo é expressa, mas logo é anulada quando a narradora diz que um ‘pequeno’ monstro verde saiu do buraco.

A alusão ao tamanho do monstro constitui uma quebra de expectativa proposital no imaginário precoce que se tem sobre estes seres. Os pequenos seriam mais terrificantes? O tom cinematográfico que cadencia o aparecimento da criatura rememora a tradição dos monstros marcianos do cinema clássico de extração americana das décadas de 50 e 60. Julio Jeha (2007), na apresentação do livro *Monstros e monstruosidades na literatura*, afirma que os:

Monstros corporificam tudo que é perigoso e horrível na experiência humana. Eles nos ajudam a entender o caos da natureza e o nosso próprio. Nas mais antigas e diversas mitologias, o monstro aparece como símbolo da relação de estranheza entre nós e o mundo que nos cerca. Obras clássicas, dos irmãos Grimm até estudos psicológicos recentes, mostram a variedade e o poder da criatura má imaginária como uma metáfora cultural e um artifício literário. Para Agostinho, “monstro” significava um afastamento pessoal de Deus, e só era aplicado a indivíduos considerados “anormais”. A literatura da Renascença descreve pecados específicos (ciúme, orgulho, etc.) como monstruosos. Nesse caso, “monstruosi-

dade” carrega implicações tanto estéticas quanto políticas. Deformidades externas revelam transgressão, pois o indivíduo personifica uma traição da natureza. Modernamente, a criatura Frankenstein inaugura uma linhagem de monstros que falam do nosso mal-estar perante o desenvolvimento da ciência e o progresso tecnológico, assim como diante de guerras e genocídios. (JEHA, 2007, p. 7)

Julio Jeha apresenta um apanhado conceitual em que o monstro atua como uma espécie de lógica altamente qualificada para a representação dos conflitos humanos. A figura do monstro expande a compreensão do que é ser homem e mulher, pois ela está atrelada a questões de ordem mítica e tecnológica. A ideia de monstro e monstruosidade ultrapassa o tempo porque ela contribui também na construção do tempo histórico e do tempo mítico. A definição enciclopédica de Jeha coloca o monstro como uma “metáfora cultural e um artifício literário” à serviço das racionalizações daquilo que é desconcertante e estranho nas relações dos sujeitos com o mundo. Sendo utilizado como metáfora ou artifício, o monstro é um dispositivo de compreensão do que está visivelmente fora dos limites da racionalização.

O monstro possuía escamas esverdeadas e brilhantes. Ao sair do buraco, chacoalhou o corpo para desgrudar a terra de suas escamas. O nariz era bem longo e, quanto mais perto da ponta, a coloração verde se tornava mais intensa. A ponta era estreita e fina como chicote. Seus olhos, no entanto, eram como os de um ser humano, expressavam sentimentos, o que me deixou assustada. (MURAKAMI, 2018, p. 139)

A personagem descreve o monstro lhe acentuando, de início, características que endossam o imaginário comum sobre um monstro verde, porém, quando ela arremata: “Seus olhos, no entanto, eram como os de um ser humano,” (MURAKAMI, 2028, p. 139) imediatamente se tem o aparecimento do traço do grotesco. O corpo do monstro verde por si já é um fenômeno que pertence ao estranho. Os elementos: escamas, garras e nariz longo conferem ao ser um aspecto que o vincula ao espaço não humano. Quando é dito que nesse amálgama de elementos os olhos são parecidos com os de um ser humano se tem a criação de uma frutuosa aliança entre a ideia de monstro e o grotesco, pois as duas categorias, em certa medida, estão coadunadas. É interessante como Haruki Murakami cria essas conexões imagéticas, ampliando o campo de movimentação desses personagens, e, esse alargamento proposital ocasionará a subversão dos supostos papéis que lhes são atribuídos na narrativa.

O monstro veio devagar até o terraço e bateu à porta com a ponta do nariz: tum-tum-tum-tum. Os toques reverberaram pela casa. Para que ele não percebesse a

minha presença, andei na ponta dos pés até o quarto dos fundos. Não pude soltar sequer um grito. [...] A ponta do nariz dele ficou ainda mais fina e, ao posicioná-la na fechadura, mexeu de um lado a outro até conseguir destravar a porta, com certa facilidade. Enfiou o nariz pela fresta e, durante um tempo, permaneceu ali à entrada, como a cabeça de uma cobra a espiar a casa. (MURAKAMI, 2018, p. 139)

O corpo do monstro verde possui elementos que pertencem aos homens. O nariz e os olhos, este segundo mais alinhado às feições humanas, enquanto o primeiro possui a capacidade de mudar de tamanho: “A ponta do nariz dele ficou ainda mais fina e, ao posicioná-la na fechadura, mexeu de um lado a outro até conseguir destravar a porta,” (MURAKAMI, 2018, p. 139). A ação do monstro lembra uma cena emblemática do livro *Alice no País das Maravilhas*, do escritor Lewis Carroll, onde a personagem toma uma espécie de bebida e diminui de tamanho. O nariz como uma chave para a entrada na casa é uma imagem potente. De acordo com o Dicionário de Símbolos:

O nariz, como o olho é um símbolo de clarividência, de perspicácia, de discernimento, mais intuitivo que racional. [...] No Japão, os orgulhosos e os pretensiosos passam por ter longos narizes, e diz-se que são *tengu*. Os *tengu* são espíritos diabólicos, representados sob a forma a forma de diabretes das montanhas, dotado ridiculamente com um longo nariz ou com um bico de rapina. (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2000, p. 631)

O nariz também pode ser lido no conto como um elemento erótico. Para além da reflexão se o monstro verde é um *Tengu*, me catalisa mais atenção os desdobramentos da criatura na personalidade da mulher, que paulatinamente vai ser revelando monstruosa e portanto grotesca. A utilização do nariz como uma chave para destravar a porta coloca as personagens em estado de similitude, ou seja, esse monstro não sai derrubando portas ou causando destruição, a ação transcorre sob o viés da civilidade. Seria o monstro verde um humano grotescamente disfarçado? Seria o monstro verde uma representação do marido que não está presente na narrativa? No final da citação a mulher diz: “permaneceu ali à entrada, como a cabeça de uma cobra a espiar a casa.” (MURAKAMI, 2018, p. 139). Para a personagem, o monstro verde representa perigo, embora este tenha uma proporção diminuta e possua olhos de ser humano.

De acordo com Kayser:

O grotesco é uma estrutura. Poderíamos designar sua natureza como uma expressão que já se nos insinuou com bastante frequência: o grotesco é o mundo

alheado (tornado estranho). Mas isto ainda exige uma explicação. Para pertencer a ele, é preciso que aquilo que nos era conhecido e familiar se revele, de repente, estranho e sinistro. Foi pois nosso mundo que se transformou. O repentino e a surpresa são partes essenciais do grotesco. (KAYSER, 1986, p. 159)

Em toda a ação no conto do escritor Haruki Murakami há uma transformação do ambiente que abriga a mulher. A casa vira um lugar estranho por conta da presença igualmente estranha do monstro, e a própria personagem se revela grotesca diante do invasor, que no decorrer da narrativa paulatinamente se apresenta mais humano que a própria mulher. Quando a personagem diz: “Não pude soltar se quer um grito” (MURAKAMI, 2018, p. 139) fica clara a mutação do mundo convencional para “o mundo alheado (tornado estranho)” (KAYSER, 1986, p. 159). A transformação gera combinações que entrelaçam repulsa e semelhança entre a mulher e o monstro. Se o monstro é estranho, a violência da mulher é aspecto sinistro que desmonta até a ideia de uma autodefesa em decorrência de um suposto perigo.

*Se eu soubesse que ele faria isso, teria esperado com uma faca ao lado da porta para cortar a ponta daquele nariz, pensei. As facas da cozinha eram afiadíssimas. Mas o monstro esboçou um sorriso irônico, como se tivesse lido meus pensamentos. Então se pôs a falar, de um jeito estranho, repetindo certas palavras, como se ainda as estivesse aprendendo, embora não gaguejasse. (MURAKAMI, 2018, p. 139)*

A violência, como uma possibilidade de resposta à ação do monstro em abrir a fechadura com o nariz, indica na personagem mulher a imanência de um comportamento expressivo filiado ao instinto mais ancestral da humanidade: luta e sobrevivência. Do ponto de vista das discursões de gênero, patriarcado e opressão é plausível enxergar o monstro como uma representação latente do falo masculino e seu existir em agressividade para o sexo feminino, mas, nesse conto, no modo como Murakami vai desalinhando as personagens, fica evidente o caráter patético do monstro, uma vez que “se pôs a falar de um jeito estranho, repetindo certas palavras, como se ainda as estivesse aprendendo” (MURAKAMI, 2018, p. 139). A comunicação é um trunfo na criação do terror e o medo, embora a visualidade seja responsável por intensificar o terror nos sujeitos, a fala e a palavra ocupa lugar de importância capital quando o mundo convencional se encontra frontalmente com o mundo desnivelado, ou seja, grotesco.

– Saiba que não-não-não adiantaria fazer isso – disse o monstro verde. – Meu nariz é como um rabo de lagarto: pode cortar, ele nasce de novo, de novo, sem parar. Cada vez mais forte e mais comprido. Seria perda de tempo fazer-fazer isso.

E durante muito tempo, seus olhos ficaram revirando de forma muito sinistra, feito piões. (MURAKAMI, 2018, p. 139)

O monstro se comunica. Esse ato aplaina as personagens numa rota de discursividade que anula territórios previamente estabelecidos. O mundo dos homens também pode ser o mundo dos monstros, e a linguagem serve de código para a aproximação dessas formas de existir. A criatura endossa, que, se caso seu nariz fosse cortado, ele nasceria outras vezes. O fragmento é expressivo em mostrar a junção do grotesco com o monstruoso. Este ser com pele escamada verde possui um nariz que se alonga e além disso “seus olhos ficaram revirando de forma muito sinistra,” (MURAKAMI, 2018, p. 139). Os olhos podem até ser parecidos com os de homens, mas, ao se revirarem como ‘piões’ reafirmam o lugar estranho e medonho que origina o elemento desconcertante.

*Será que ele lê os pensamentos. Se é capaz de fazer isso, estou muito encrencada. Não gosto da ideia de alguém espiando a minha mente. Ainda mais uma criatura bizarra que eu não sei de onde veio, pensei. Sentia o suor frio encharcar meu corpo. O que ele quer comigo? Será que pretende me comer? Ou talvez me levar para debaixo da terra? Pelo menos não é um monstro tão asqueroso que eu não consiga encarar. As patas cor-de-rosa que despontam das escamas verdes têm garras longas, e são até bonitinhas. Analisando bem, esse monstro não parece hostil, nem parece me querer fazer mal.* (MURAKAMI, 2018, p. 139-140)

No jogo de reconfigurações das ideias sobre o grotesco e a monstruosidade, a personagem racionaliza a imagem do visitante indesejado, embora tema que ele possa ler seus pensamentos. Nesse momento do conto o olhar da mulher passa a ser bem mais analítico e menos emocional como acontece no início. A fala em itálico demonstra ser um pensamento da mulher que fica hesitando ao tentar compreender o porquê da presença do pequeno monstro verde em sua casa. A cena é dividida em dois momentos. No primeiro existe o medo e o terror diante do que ela pode ser acometida: “Sentia o suor frio encharcar meu corpo. O que ele quer comigo? Será que pretende me comer? Ou talvez me levar para debaixo da terra?” (MURAKAMI, 2018, p. 139-140). A personagem se traveste do que é elementar na situação. Sente medo e institui o monstro como um perigo eminente, mas logo esse movimento intimidador é subvertido por outra lógica. No segundo momento a personagem simplesmente interpreta o monstro como uma materialidade desprovida de ameaça. A mulher até cultiva, mesmo que temporariamente, um certo fascínio pelo monstro, ao dizer: “As patas cor-de-rosa que despontam das escamas verdes têm garras longas, e são até bonitinhas. Analisando bem, esse monstro não parece hostil, nem parece me querer fazer mal” (MURAKAMI, 2018,

p. 139-140). A personagem descentraliza a imagem do monstro para um espaço em que prevalecem apenas as constatações da fisicalidade do ser, sem necessariamente se impressionar pela via do terror ao observar o visitante inesperado.

– É claro-claro que não – ele assegurou, inclinando levemente a cabeça. Ao chacoalharem, suas escamas produziam um tilintar que lembrava alguém balançando levemente uma mesa com xícaras de café. – Não quero comer você, que ideia, nem quero te fazer mal. Não tenho motivos para isso. – Então tive certeza: ele conseguia mesmo ler os meus pensamentos. (MURAKAMI, 2018, p. 140)

A declaração do monstro em não querer fazer mal para a mulher problematiza instantaneamente sua existência naquele local. Se por um outro lado a criatura pode ler a mente da personagem, por outro seus intentos não estão vinculados a destruição, a violência e a opressão. A certeza da mulher de que o pequeno monstro verde poderia ler os seus pensamentos, não o tira dessa escala progressiva de humanização. Esse monstro imaginado por Murakami incita a reflexão sobre o próprio conceito de monstro e monstruosidade. Célia Magalhães (2003), ao pensar a noção de monstro, demonstra que: “A etimologia da palavra dá margem a tradições distintas, mas complementares de interpretação da noção de monstro. Derivado do latim, *mostrare* (mostrar)” (MAGALHÃES, 2003, p. 24), ou seja, a ideia de monstro se perfila a um movimento de exibição de qualidades extraordinárias. Deste modo, entre a mulher e o monstro verde se estabelece um processo de “amostragem” mútua, como se uma forma de voyeurismo às avessas surgisse pela via do estranhamento e do grotesco.

– Estou aqui para pedir sua mão em casamento. Está entendendo? Vim de um lugar muito-muito-muito profundo. Não foi nada fácil. Tive de cavar muita terra. Veja o estado das minhas garras, estão praticamente descoladas. Se a minha intenção fosse ruim-ruim-ruim, eu não me daria todo esse trabalho, não acha? Gosto muito-muito-muito de você, e é por isso que estou aqui. Lá nas profundezas eu vivia pensando em você, tanto que não pude mais aguentar e subi até aqui. Todos tentaram me impedir, mas eu não conseguia mais viver assim. Pense na coragem que eu precisei ter-ter-ter. Achavam que era muita pretensão um monstro como eu vir até aqui para me declarar.

*Acho que eles têm razão, pensei. Vir até aqui me cortejar é, de fato, muita pretensão.* (MURAKAMI, 2018, p. 140)

A cena revela qual o verdadeiro intento da aparição do pequeno monstro verde para a mulher. O amor é a razão pela qual a criatura migrou das profundezas até a superfície para

se declarar e fazer o pedido de casamento à personagem. Não fica evidente como se deu o processo de apaixonamento do monstro. Seria o pequeno monstro verde uma reelaboração do conto de fadas infantil *A bela e a fera*? Reelaboração sob a ótica de que o monstro se subalterniza para o objeto desejado, tendo em vista que ele não possui os aspectos de corpulência e magnitude presentes na fera, personagem do conto clássico. O pensamento da mulher oferece pistas de como se procederá o ápice desse encontro: “Vir até aqui me cortejar é, de fato, muita pretensão.” (MURAKAMI, 2018, p. 140). A recusa da personagem feminina cresce e passa a ser motivador da violência gerada por ela sobre o monstro.

Philip Thonsom (1972) na famosa obra *The grotesque*, afirma que:

A característica do grotesco mais nitidamente discernível tem sido o elemento fundamental da desarmonia, seja ela chamada de conflito, choque violento, mistura do heterogêneo ou confronto de opostos. É importante que essa desarmonia tenha sido vista não apenas na obra de arte em si, mas também na reação que provoca. (THONSOM, 1972, p. 22)

Diante da revelação do pequeno monstro verde, a personagem mulher no conto de Murakami passa a demarcar o confronto de opostos que intensifica o grotesco sendo mediado pela violência. Todo o conto é sobre desarmonia, afinal, é importante endossar que a mulher está sozinha em casa e no início da trama confessa que dialoga com uma árvore que plantou ainda na infância. A personagem é um elemento potente de desarmonia no mundo em que está inserida. Quando defrontada com uma criatura, encarada por ela, como monstruosa, a mulher entra em conflito porque há nesta criatura aspectos que suscitam na personagem a exposição dos problemas íntimos. Seria o casamento um desses problemas? A personagem é casada e mesmo assim o monstro verde intenta lhe pedir em casamento. A presença do monstro desarticula as convenções sociais que cercam e ajustam a mulher naquela vida. A junção dessa “mistura de heterogêneos ou confronto de opostos” (THONSOM, 1972, p. 22) é a violência, na palavra, quando ela rejeita o monstro; e nas ações quando ela passa a mentalizar torturas que afetarão a criatura.

De imediato as feições do monstro assumiram um ar de tristeza. Como que para refletir aquele estado de ânimo, as escamas mudaram para um tom lilás e o seu corpo encolheu. Cruzei os braços e fiquei observando as mudanças da criatura. As transformações pareciam atreladas aos seus sentimentos. Aquela aparência asquerosa devia mascarar um coração macio e vulnerável, como um marshmallow recém-saído do forno. Se eu tivesse certa, poderia derrotá-lo. (MURAKAMI, 2018, p. 140)

A mulher compreende que o monstro ocupa um espaço de subalternidade naquele momento. É latente para o monstro que não há uma necessidade de conflito ou perseguição. O corpo que encolhe também é um corpo grotesco. A personagem entende que o monstro “devia mascarar um coração macio e vulnerável” (MURAKAMI, 2018, p. 140) mas ainda assim coloca a situação num estado de rivalidade buscando derrotar o visitar indesejável. Para o monstro não há uma guerra; o que é visto sob outra perspectiva pela mulher. A compreensão que a mulher faz da criatura está pautada nos signos de recusa, repulsa, nojo e negação. O monstro é o diferente, que sob a consciência da personagem, precisa ser combatido até a sua destruição. Depois da revelação do amor do monstro, a mulher assume deliberadamente uma lógica de pensamento eivada na pura e carnal violência.

Resolvi fazer um teste. *Você é mesmo um ser nojento*, mentalizei, a voz interior bem resoluta. *Você realmente é um ser nojento*. De pronto, as escamas mudaram para um lilás ainda mais acentuado. Os olhos começaram a inchar, como se absorvessem as minhas palavras maldosas, e, tal como um figo, saltaram da órbita deixando escorrer copiosamente um líquido vermelho semelhante a lágrimas. (MURAKAMI, 2018, p. 140)

Através do pensamento a mulher tortura o monstro. A violência deliberada através da tortura qualifica os aspectos grotescos do ser humano quando este assume a autoria de ações terríficas. Não há no monstro qualquer traço que justifique o sofrimento através de tormentos infligidos de maneira consciente pela mulher. O esperado nessa situação é que o monstro usasse seus poderes, uma vez que ele lê os pensamentos da mulher, mas acontece justamente o contrário. A potencial maldade que se infere sobre a criatura na verdade é exercida pela mulher através do acoplamento dessas materialidades opostas, pois ela se apropria do poder de mentalizar os pensamentos, e eles mortificam o monstro. Quem é monstro afinal? O pequeno monstro verde ou a mulher? A questão, fulcro dessa reflexão, pode ser bordejada de diversos ângulos teóricos.

Eu não sentia mais medo daquele monstro. Uma série de imagens extremamente cruéis passou a assaltar a minha mente para atingi-lo. Como a de prendê-lo com arame farpado a uma cadeira grande e robusta para, com uma pinça bem pontuda, arrancar, uma a uma, suas escamas verdes; ou a ideia de aquecer em uma chama a ponta de uma faca bem afiada até ela ficar incandescente, fincando-a então várias vezes, bem fundo, nas carnes gordinhas e macias das panturrilhas dele. (MURAKAMI, 2018, p. 141)

Durante a tortura a personagem parece confortável e sugere sentir prazer com os métodos de vilipêndio impetrados no corpo do pequeno monstro. A maneira como a mulher descreve o ato com precisão reforça a não existência do reconhecimento da alteridade, empatia ou qualquer marca simbólica que torne os sujeitos abertos à experiência com o diferente. Nesse ponto da trama tudo é desnivelado do ponto de vista da monstruosidade. O contraditório, o difuso, o amalgamado e o conflitante são aspectos do grotesco, a personagem mulher se utiliza desses parâmetros, qualificando-os na violência. O ato da personagem torturar o monstro enfatiza a natureza grotesca dos seres humanos. O monstro na narrativa pode simbolizar esse momento de despertar do instinto dos homens e mulheres para a maldade alojada na constituição do ser, e perpetrada quando estes sujeitos julgam ser necessário.

Ou me imaginava furando com ferro forjado, sem piedade, aqueles olhos que pareciam figos. Toda vez que essas crueldades me ocorriam, o monstro parecia realmente senti-las na pele e gemia, se contorcendo e agonizando. Derramava lágrimas coloridas e espessas em profusão. Das orelhas saía um gás acinzentado com aroma de rosas. Com os olhos inchados, ele me olhava com um olhar acusatório.

– Por favor, sou uma criatura jovem, pare de pensar coisas tão cruéis. Por favor, pare de pensar-pensar-pensar nisso – ele insistia, desolado. – Eu não sou mau. Não quero fazer nenhuma maldade. Tudo o que sinto por você é amor. (MURAKAMI, 2018, p. 141)

Fica claro no fragmento acima que a capacidade de comunicação do monstro não é capaz de impedir a mulher. A violência é um tipo de linguagem, uma tecnologia que se abate sobre os corpos. O monstro, com seu corpo de escamas, se torna alvo da mulher porque para ela a formatação daquele corpo grotesco não está dentro da materialidade, como ela deve se apresentar. O monstro é uma tensão dissonante porque ele não se corresponde com o material e o simbólico que colocam os homens, mulheres e animais em uma mesma faixa de aceitação do que é inteligível e, portanto, tolerado. Não adianta a criatura dizer que não irá fazer maldade e que apenas sente amor. A existência e a visualidade do monstro verde é o que basta para a mulher assumir-se também monstro nesse caleidoscópio de trânsitos de desejos.

Mas eu não prestava atenção no que ele dizia. *Está de brincadeira?*, eu o reprimia em minha mente. *Você aparece de repente no jardim, destrancou a porta da minha casa e foi entrando sem pedir licença. Não o convidei para vir aqui. Tenho o direito de pensar o que eu quiser.* E segui fazendo exatamente isso, imaginando as piores torturas. Recorri a diversos tipos de ferramentas para cortar e ferir o corpo do monstro. Imaginei

tudo o que foi possível imaginar para um ser vivo padecer e se debater com tanta dor. Monstro, você não conhece as mulheres. Saiba que sou capaz de pensar num leque de maldades contra você muitas e muitas vezes. (MURAKAMI, 2018, p. 141)

Os pensamentos da mulher se desdobram em múltiplas possibilidades de violência. Nesse sentido: a mulher é o monstro? A pergunta possui uma natureza rizomática. Talvez a personagem tenha observado no visitante inesperado a oportunidade de sair do ócio caseiro que ela pontua bem no início da narrativa. A violência grotesca como peça de entretenimento entre os homens também é uma possibilidade que recai sobre a personagem. O trecho também mostra a vocação ilimitada do ser humano para imaginar a violência a partir de apetrechos e formas. Segundo a personagem: “E segui fazendo exatamente isso, imaginando as piores torturas. Recorri a diversos tipos de ferramentas para cortar e ferir o corpo do monstro” (MURAKAMI, 2018, p. 141). O corpo é sempre um paradigma para a experimentação de práticas vis. O corpo do pequeno monstro verde já possui uma natureza desconcertante para os ditames da sociedade; quando a mulher tortura esse corpo, ele passa a ocupar um lugar de ressonância da violência grotesca.

Depois de um tempo, os contornos da criatura foram se apagando e seu belo nariz verde foi diminuindo até ficar do tamanho de uma minhoca. A besta se contorcia no chão e, por fim, me olhou, tentando dizer alguma coisa. Parecia ser importante, talvez alguma espécie de mensagem ancestral que ele se esquecera de dizer. Mas a sua boca já sucumbia a uma dor dilacerante, sua silhueta ficou turva e ele desapareceu feito névoa. A figura do monstro se diluíra como uma sombra ao anoitecer, e só restaram os olhos salientes pairando no ar, em uma expressão de dor e tristeza. Não adianta fazer isso, pensei. Não adianta ficar me olhando desse jeito. Você já não pode falar. Não pode fazer nada. A sua existência está terminantemente acabada. Um tempo depois, os olhos também se dissolveram no vazio e a escuridão da noite preencheu silenciosamente o quarto. (MURAKAMI, 2018, p. 141-142)

A mulher destrói o pequeno monstro verde. A cena é bastante convidativa a se pensar na evolução e na luta das espécies. O mais forte sobrevive. A personagem que se mostrou aparentemente amedrontada no início da trama acabou por assumir um *ethos* de ação vigorosa sobre o outro. No processo de aniquilamento da criatura, a questão se era necessário ou não a destruição do monstro fica pulsante. O monstro como elemento grotesco e desnivelado da sociedade dos homens parece ser portador do destino voltado para o aniquilamento.

Salta na cena o momento em que o monstro se dilui no espaço: “A figura do monstro se diluía como uma sombra ao anoitecer, e só restaram os olhos salientes no ar,” (MURAKAMI, 2018, p. 142). A construção da imagem evoca a semântica latina da palavra monstro: *mostrare* (mostrar). Tanto a mulher quanto a criatura desnudaram suas monstruosidades. O amor do pequeno monstro verde era grotesco para a mulher, e sua violência natural era grotesca para o visitante indesejado.

## Considerações finais

Durante o conto os conceitos de monstro e grotesco são negociados entre as personagens. As configurações do grotesco no conto “o pequeno monstro verde”, de Haruki Murakami acontecem num crescente potencializado pela violência. A personagem mulher é grotesca dentro da banalidade que a aprisiona na vida de casada. O monstro é grotesco dentro dos limites da plasticidade que o delinea fora do seu habitat natural. O encontro das personagens gera a abertura de aspectos sócios culturais que são sombreados, principalmente no caso da mulher, pois o leitor não é informado de chofre que há na personagem uma disposição para a prática da violência. Em nenhum momento da narrativa as personagens renegam o traço grotesco que as impelem a ser e existir sob o esteio do diferente. A mulher conversava com uma árvore, o monstro surgiu das profundezas da terra, ambos, e em conjurações distintas eram monstros, cada um à sua maneira.

## Referências

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2010.

CHEVALIER, GHEERBRANT. Jean, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Trad. Carlos Sussekind. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

JEHA, Julio. **Monstros e Monstruosidades na Literatura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MAGALHÃES, Celia. **Os monstros e a questão racial na narrativa modernista brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MURAKAMI, Haruki. **O elefante desaparece**. Trad. Lica Hashimoto. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco: configuração na pintura e na literatura**. Trad. Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

RABELAIS, F. **Gargântua e Pantagruel**. Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

TELAROLLI, Sylvia. **Sociedade e Literatura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

THONSON, Philip. **The Grotesque**. London: Cox & Wyman Ltd., 1972.

# A ODIOSA REPARTIÇÃO DO CORPO: A FRAGILIDADE DIVINA EM OSSOS DE DEUS, DE YASUNARI KAWABATA

## THE ODIIOUS BODY BREAKDOWN: THE DIVINE FRAGILITY IN THE BONES OF GOD, BY YASUNARI KAWABATA

---

**Matheus Pereira de Freitas** (UFPB)<sup>1</sup>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4678-7174>

**Hermano de França Rodrigues** (UFPB/PPGL)<sup>2</sup>

Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 10/02/2021

### RESUMO

Diante de sua fragilidade brutal e pressurosa, o homem, ao longo da história, investiu seu futuro em predileções, esperanças e receios, numa busca incessante por um amparo superior. A religião, antes mesmo de dissipar-se em instituições, das quais extrai seu aparato doutrinário, resguarda, das primícias ritualísticas do passado, sua dimensão pacificadora, que, na medida da suportabilidade neurótica, refrigera o primitivo desejo por um acalanto frente ao futuro in-

### ABSTRACT

*Faced with his brutal and pressurious fragility, man, throughout history, has invested his future in predilections, hopes and fears, in an unceasing search for superior protection. Religion, even before dissipating into institutions, from which it extracts its doctrinal apparatus, protects itself from the ritualistic primitives of the past, its peace-making dimension, which, in the measure of neurotic supportability, cools the primitive desire for a lull in the face of an uncertain future. This is the literary conjecture of*

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba (matheusp1245@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutor e Professor em Letras da Universidade Federal da Paraíba (hermanorgs@gmail.com).

certo. Eis a conjectura literária do escritor neossensorialista Yasunari Kawabata (1899-1972), cuja obra envereda pela dimensão do divino em sua lógica mais pura, deixando, às escâncaras, as insígnias do desamparo. Desse modo, propomo-nos analisar, à luz da ciência freudiana, o texto supracitado, buscando, em seu (des)encontro com a oratória bíblica, uma exposição do desejo humano perante a necessidade de nomear a ausência e, com efeito, domar as forças que doestam a vida, ou seja, o morrer. Para tanto, utilizaremos os escritos de Sigmund Freud (1927), de Menezes (2012) e Françoise Dolto (1996).

*the neossensorialist writer Yasunari Kawabata (1899-1972), whose work embraces the dimension of the divine in its purest logic, leaving aside the insignia of helplessness. In this way, we propose to analyze, in the light of Freudian science, the aforementioned text, seeking, in its (dis) encounter with the biblical oratory, an exposition of human desire before the need to name the absence and, in effect, tame the forces that hurt life, that is, dying. For that, we will use the writings of Sigmund Freud (1927), Menezes (2012) and Françoise Dolto (1996).*

**Keywords:** Literature. Psychoanalysis. Religion.

**Palavras-chaves:** Literatura. Psicanálise. Religião.

## Introdução

Invariavelmente, a literatura se entrelaçara com a história humana, responsabilizando-se por colher as fantasias e desejos imemoráveis de nossos predecessores. Nesse corolário, ficamos diante da palavra que ultrapassa os seus supostos limites, algo que a realidade, por vezes, não nos permite. Por essas vias, significados outros são extraídos da ficção, desejos são corporificados na criação dos imortais, o que acaba comprometendo a insuficiência da realidade. Pela arte da palavra, arquejamos um nome para as faltas e as desmedidas do homem. Desse modo, a arte parece desarticular as separações entre eras e culturas, entre a vivência e a fantasia. Na arcádia literária, experimenta-se o que a realidade impossibilita.

Alguns, na aurora do século XX, com a descoberta do inconsciente, Sigmund Freud (1856-1939) responsabilizara-se por uma revolução não somente no âmbito científico, mas na própria compreensão da subjetividade humana. A partir de então, o sujeito deverá compreender seu estatuto de insuficiência e pequenez, bem como a simbiose que entrelaça o mundo adulto e os primórdios infantis. Nessa dialética, o indivíduo é revestido de fantasias que se incorporam à realidade. Ou seja, a fabricação fantasiosa corresponde às defesas pri-

mordiais frente às frustrações intragáveis do cotidiano. Assim, desvela-se que a literatura é um outro palco para a ficção, já internalizada em nossas relações com o mundo externo. Com a psicanálise, compreende-se que as fantasias tamponam faltas indeléveis na travessia psíquica. Invariavelmente, a realidade será sinônimo de frustração e devastação, desde a aurora do nascimento ao crepúsculo da morte.

Com essas prerrogativas, observando as devidas peculiaridades nas barreiras históricas e culturais que (des)articulam Oriente e Ocidente, propomo-nos analisar a criação literária *Ossos de Deus* (1927), do escritor japonês Yasunari Kawabata (1889-1972), um dos grandes nomes da literatura nipônica. No conto em questão, performatizam-se os corolários do desamparo e do ressentimento, orquestrados a partir da morte e da angústia ante a devastação psíquica. Paralelamente, defrontamo-nos com a relação indelével entre o homem e a religião, cujos ritos e evangelhos revestem a imagem paterna que, no arcaísmo de outrora, imiscui-se no signo de potência e amparo psíquico. Assim, em nosso estudo, deparar-nos-emos com as pontes já fabricadas e utilizadas por Sigmund Freud, que unem o saber psicanalítico e a literatura. Para tanto, faz-se necessário enveredar no signo máximo da falta, ou seja, a gênese do desamparo.

## A poética do desamparo

Desde o nascimento, o ser humano experimenta a rispidez da experiência de existir. Gritos e vozes invadem nosso tenro aparato auditivo, os olhos, acostumados com a escuridão uterina, são bombardeados por luzes incandescentes, nosso frágil corpo é manipulado e revestido pelas mãos dos outros. Gestos de carinho e esperança metamorfoseiam-se em suplícios abjetos. Nesse cenário, o choro desesperado do bebê não parece ser apenas uma consequência do ar crispando-se nas narinas virginais, mas sim, uma consequência direta da realidade. Em a *Interpretação dos sonhos* (1900), Freud estabeleceu que nosso primeiro encontro com a angústia é quando somos retirados do ventre materno, experimentamos, assim, uma forma de morrer. Segundo o pai da psicanálise, quando reencontramos esse sentimento aterrador, experienciamos a conhecida *angústia*: “é, por um lado a expectativa de um trauma e, por outro, uma repetição dele em forma atenuada” (FREUD, 1926, p.191). Com essa prerrogativa, o recém-nascido é adejado ao desconhecido, ao terrorífico embate entre o seu púbere mundo interno e o incógnito mundo externo.

Assim, Freud vislumbra um estágio psíquico inicial que nos acompanhará ao longo de toda a trajetória psíquica, por ser parte de uma consequência que abrange o indivíduo e a pró-

pria civilização. Referimo-nos ao sentimento de *desamparo*. Intrinsecamente relacionado com a *angústia*, *Hilfflosigkeit* (desamparo) reflete o estágio inicial do recém-nascido, um estatuto de desajuda em que o sujeito, em pleno desenvolvimento, não consegue estabelecer contornos concretos com a realidade insuportável. Assim, na tentativa de lidar com essa experiência virulentas, fantasias devastadoras e experiências traumáticas invadem a frágil psique do infante. Não obstante, na etiologia de suas obras, o pai da psicanálise não redigira um texto específico que vislumbra esse afeto devastador, entretanto, o desamparo plasma-se em diversas de suas considerações mais célebres, *O futuro de uma ilusão* (1927) e *O mal estar na civilização* (1930), por exemplo. Alhures, na obra *Desamparo* (2008), a psicanalista Lucianne Sant’Ana de Menezes coleta as principais discussões freudianas acerca do desamparo. Em suas palavras:

A *Hilfflosigkeit* de Freud diz respeito à condição de “ausência de ajuda”, como possibilidade efetiva da vida psíquica. Para ele, o fato do bebê nascer imaturo e indefeso, torna-o dependente do outro para sobreviver. O bebê precisa da de um outro, de uma “ação específica”, para pôr fim à tensão interna que experimenta. É o desamparo original, fundante e estruturante do psiquismo [...] refere-se à condição de existência do mundo (na civilização) que é apoiada numa condição de desamparo do psiquismo (MENEZES, 2008, p. 27)

Nas palavras da intérprete freudiana, compreendemos que essa experiência demonstra-se não apenas como um sentimento ou um afeto hodierno, mas sim, estruturante. Na realidade, o mestre vienense concebera o desamparo como uma travessia vital na saga rumo à maturação. Como ser pulsional, o indivíduo reveste suas necessidades fisiológicas com o afeto, transmutando-as em traços mnêmicos, por isso, a amamentação orquestrará a primeira fase do desenvolvimento sexual (FREUD, 1905). Nesse corolário, apresentam-se os alicerces de nosso desejo, constituímos a libido numa relação entre a necessidade e a demanda. Assim, para o bebê, a mãe, ou seu substituto simbólico, significará muito mais que uma fonte de alimento; será o primeiro amparo psíquico e o primeiro objeto de desejo. Envolto nessa dinâmica primordial, o bebê não estará a salvo, completamente, dos perigos externos. Instituído a mãe como extensão de seu próprio corpo, o recém-nascido estará sujeito à ausência e, nessa experiência, sente a angústia da devastação. Em outros termos: “é o significado da perda do objeto como determinante da angústia. Nesse sentido, o perigo está ligado à perda ou separação e gera um aumento de tensão” (MENESES, 2008, p.69).

Alhures, nessas primeiras ponderações, estabelecem-se as bases para a compreensão do conto *Ossos de Deus*. Na narrativa, adejamos a trama de Yumiko, garçomete da cafeteria Garça Azul, que após a morte de seu filho recém-nascido, envia uma carta a cinco homens,

os prováveis pais da criança. Além da mensagem, em cada um dos envios, a jovem distribui os ossos do falecido filho para cada um dos ausentes pais: “Envio-lhe estes ossinhos. Veja, são ossinhos de Deus. O bebê viveu por um dia e meio” (KAWABATA, 1927, p.184). Na correspondência, revela-se que o bebê não se parecia com ninguém, nem mesmo com a própria mãe: “Bem, o meu bebê não era parecido com ninguém. Nem se parecia nem um pouco comigo. O senhor pode imaginá-lo como uma boneca linda, um bebezinho com o rosto mais gracioso de toda humanidade” (Ibidem, p.184). Nessas primeiras linhas, compreendemos a *falta* constituinte dos alicerces da trama, a qual a personagem acabara de experimentar, não somente pelo abandono de seus amantes, mas, mormente, pela morte prematura de seu filho. Frente a essa avassaladora realidade, marcada pelas sucessivas perdas, verificamos a fabricação fantasística da personagem, materializada nos supostos *ossinhos de Deus*, os restos mortais de sua criança que se alçaram ao estatuto do sagrado. No decorrer de nosso trabalho, desvelar-nos-emos essa relação indelével entre o divino a o desamparo.

Não obstante, indagando-nos acerca do estado de desamparo e seus efeitos psíquicos, qual seria a prerrogativa que institui o desenvolvimento estrutural? A resposta está intimamente relacionada com a experiência de desprazer. Nesse caminho tortuoso, o jovem infante retém algumas artimanhas para se defender do aniquilamento. A fantasia, filtro do desejo e desveladora da realidade, moldará o mundo externo a fim de conter suas ameaças destrutivas. Freud sinalizou que, na primeira fase narcísica da criança, ou seja, arquitetura na qual o corpo é a própria barreira do desejo, as pulsões são redirecionadas para o próprio indivíduo, protegendo-o novamente contra a crueza da realidade (FREUD, 1915). Além disso, nos estágios de desenvolvimento sexual, o infante é um perverso polimorfo, pois toda a extensão de seu corpo é um objeto de gozo (aqui também se encontra a gênese da estrutura perversa). Assim, em ambas as experiências psíquicas, o infante molda uma carapaça, uma proteção contra a devastação externa que lhe garante, minimamente, a sobrevivência. Entrementes, percebemos que a fagulha do “amadurecimento” psíquico fora o próprio desamparo; sem esta demanda, estaríamos resignados, como se o cordão umbilical ainda estivesse entranhado em nosso corpo. Nesse sentido, na obra *Inibição, Sintoma e angústia*, Sigmund Freud (1924) reconhece que:

É a ausência da mãe que agora constitui o perigo e logo que surge esse perigo a criança dá o sinal de angústia, antes que a temida situação econômica se estabeleça. Essa mudança constitui o primeiro grande passo à frente na providência adotada pela criança para sua autopreservação, representando ao mesmo tempo uma transição do novo aparecimento automático e involuntário da angústia para a reprodução intencional da angústia como sinal de perigo. (FREUD, 1926, p. 162)

Assim, aprendendo suas delimitações a partir do signo da falta, a criança encontrará substrato para lidar com o desprazer, ou seja, a impossibilidade de se ter o objeto materno, a maior frustração psíquica. Sabemos que, com a entrada de um terceiro na relação mãe-bebê (a figura paterna), o desejo incestuoso será ameaçado. Com efeito, o jovem efebo será bombardeado com a ameaça iminente de *castração*. Alicerçado no fim do *complexo edípico* – libido sexual direcionada a uma das figuras paternas e o ódio direcionado a sua contraparte – a castração será uma prerrogativa dos desdobramentos de nossa civilização, onde o incesto é terminantemente abominado, desde a epigênese das organizações tribais. Com isso, a criança deve perder seu primeiro objeto de desejo, a fim de alcançar a independência para outros objetos possíveis, com a condição de serem reencontros da primeira vivência amorosa<sup>3</sup>. Concomitantemente, com o declínio do complexo de Édipo, o infante é presenteado com o *supereu*, instância inconsciente/consciente do aparelho psíquico que, controla os impulsos massivos do *id*, a instância pulsional. Ou seja, o *supereu* é o correspondente direto da *lei*, responsável por minar as demandas viscerais e insaciáveis do inconsciente e suas fantasias arcaicas. Não obstante, em o *Mal-estar na civilização* (1930), Freud arremata-nos com a afirmação de que o neurótico, aquele que se submete à lei e consubstancia-se com a repressão, vive em constante *mal-estar* pela sua submissão ante os aparatos da sociedade que incapacita e inviabiliza a realização de seus desejos. Contudo, o mestre vienense revela-nos que esta é uma condição para o convívio civilizatório; somente com a lei suportamos e nos protegemos, minimamente, do outro que nos circunda (FREUD, 1930).

Até o momento, percebemos que a trajetória do desenvolvimento psíquico é, sobretudo, frustrante e ameaçadora. A todo momento, estamos sujeitos ao desamparo. O *supereu*, apesar de constituir um signo da repressão, também pode arquitetar-se sob o signo do prazer, seja no concernente a fantasias masoquistas ou na própria prerrogativa do *amparo*. Nesse sentido, a psicanálise vislumbra a religião como fonte de prazer e proteção inestimável. Uma figura divina, edificada à perfeição, reflete a figura paterna ideal capaz de satisfazer qualquer demanda. Levado a essa dialética, em *O futuro de uma ilusão* (1927), Freud desvela a gênese da arquitetura religiosa. Em seu raciocínio, as qualidades dos seres divinos, sobretudo para a fé cristã, onipotência, onipresença e onisciência diante da vida e da morte: “pôs à mostra o pai que desde sempre se ocultara, como um núcleo, em cada figura divina. [...] Agora que Deus era único, as relações com Ele podiam reaver a intimidade e intensidade dos laços infantis com o pai” (FREUD, 1927, p.252). Assim, a condição única para a comprovação desse pai imortal seria a fé, uma ilusão propriamente dita, não em seu sentido pejorativo, mas sim, naquilo que se ampara unicamente no desejo de seus fiéis.

<sup>3</sup> “Reportemo-nos ao plano da fantasia: toda mulher é um substituo da mãe, proibida pela repressão; logo, toda relação é, no impossível desejo inconsciente, uma relação com a mãe” (MEZAN, 2011, p.210-211).

Ancorados nesse pensamento, no qual presenciamos as prerrogativas das ideias religiosas, permitimo-nos retornar ao nosso objeto de análise. No conto, Yumiko relaciona a sua falecida criança com a ostensiva imagem divina, contudo, essa inferência fundamenta-se na terrível conclusão de que o bebê não se assemelhava a nenhuma figura paternal. Nas palavras da personagem: “eu chorei por sentir tanta pena da criança, que veio ao mundo sem se parecer com ninguém” (KAWABATA, 1927, p. 184). Aparentemente, essa associação é permitida pela indelével falta de humanidade da face imberbe do bebê; seu semblante não corresponderia ao rosto materno ou mesmo às improváveis faces paternas. Assim, defendendo-se da insuportável perda, a protagonista permite forjar sua fantasia, recobrando o corpo de seu falecido filho com uma aura divina. Nesse sentindo, a personagem do conto acaba por abrigar-se na antiga relação entre o homem e o sagrado.

Compreendendo os andrajos primordiais das ideias religiosas, tendo como amparo científico a pesquisa das sociedades primitivas, Freud postula, em *Totem e Tabu* (1913), que o primeiro protótipo da religião e, conseqüentemente, da lei, tivera origem com a morte do pai primitivo. Para tanto, o psicanalista fomenta o *mito da borda primitiva*, interpretando que o pai maior, o *Urvater*, seria um ser destituído de prerrogativas, gozando de poder entre seus pares e obtendo a satisfação de todas as mulheres da tribo. Justamente por essa razão, fora destronado e morto por seus próprios filhos. Agora, no lugar do pai, os rebentos se veem submetidos à mesma lógica mordaz que subjugara o odiado, mas também, amado soberano. Assim, o ódio e a inveja logo são substituídos pelo amor e pela culpa, gerando a identificação. Com isso, fora necessário instituir um símbolo, um lembrete indelével da existência e dos poderes paternos que permitiria a vivência social, um totem. Para Freud, com a instituição do totemismo:

Eles revogaram seu ato, declarando ser proibido o assassinio do substituto do pai, o totem, e renunciaram à consequência dele, privando-se das mulheres então liberadas. Assim criaram, a partir da consciência de culpa do filho, os dois tabus fundamentais do totemismo, que justamente por isso tinham de concordar com os dois desejos reprimidos do complexo de Édipo. (FREUD, 1913, p. 143)

Fundamentalmente, através da compreensão psicanalítica, descobre-se que a origem das ideias religiosas são reverberações dos desejos primordiais. Ser filho, imagem e semelhança de deus, é um privilégio dos eleitos que, apesar de abdições e sacrifícios, gozarão de toda infinidade de prestígios. O totem primitivo é, novamente, encarnado levando os seus seguidores a satisfações onipotentes. Assim, nesse arcaico trajeto, a renúncia dos desejos terrenos, a castração propriamente dita, levará o sujeito à eternidade. Nesse cenário, obedecer

aos preceitos religiosos é retornar ao totem, resignação diante da culpa e do medo. Para tanto, segundo o psicanalista Philippe Julien (1991), os herdeiros “vacilam no presente, delegando a um Outro a responsabilidade sobre a possibilidade de realização plena de sua vida [...] à religião – no início foi o totemismo –, funciona como garantia para aplacar o desamparo psíquico” (JULIEN, 1991 p.18).

Amparando-se nessa idiossincrasia, recobrimo-nos de garantias de proteção contra a própria condição do contrato social. O *supereu*, que se coaduna com o mal-estar civilizatório, também proporciona o júbilo com o porvir. A figura do pai torna-se então ambivalente: se por um lado temo-o devido a castração, por outro, quero identificar-me com sua força e sabedoria. Contudo, com o desenvolvimento da criança e o soterrar das fantasias de onipotência, estarecemo-nos frente à realidade e a figura paterna estará submetida às mesmas leis que impedem os desejos da criança. Novamente, a religião atende a este anseio primordial: “Quando a criança descobre que a força do pai é limitada, ou seja, que ele não garante tudo na vida, ela retorna para aquele pai da infância, supervalorizando-o e o transforma em divindade” (MENESES, 2008, p.84). O pai da psicanálise compreendeu o paralelo entre essas duas travessias afetivas, em que a onipotência do *supereu* é restabelecida nas ideias religiosas. Em suas palavras:

Como já sabemos, a terrível impressão deixada pelo desamparo da criança despertou a necessidade de proteção – proteção através do amor –, fornecida pelo pai; e a compreensão de que esse desamparo continua por toda a vida motivou o apego à existência de outro pai – agora mais poderoso [...]. É um enorme alívio, para a psique individual, que os conflitos da infância originados do complexo paterno (e nunca inteiramente superados) lhe sejam tirados e levados a uma solução aceita por todos. (FREUD, 1927, p. 266-267)

Descortinando o pai divino, percebemos a gênese ontológica do atraente discurso religioso, em que o indivíduo goza o amparo infindável de seu deus. Algures, na *diegese* do sagrado, encontramos a criança imersa em suas fantasias protetoras que, com a única prerrogativa da fé (do desejo), devota-se ao pai que lhe garante a proteção contra a angústia e seus imperativos mortais. Nesse corolário, a partir do desamparo, o indivíduo revive, verdadeiramente, a solidão em seu arcaísmo mais bruto e devastador. Portanto, o que resta senão apelar para uma fonte de poder ilimitada e protetora, capaz de amparar a própria aniquilação. Com efeito, será por essas fundamentações que declinar-nos-emos o olhar para já anunciada criação literária de Yasunari Kawabata.

## A odiosa repartição do corpo

No fim do século XIX, com o processo de modernização e industrialização japonesa da era Meiji (1867-1912), o continente japonês sofria intensas mutações culturais. O Japão, até então intocado pela cultura ocidental, começaria um processo intenso de ocidentalização, tornando-se um dos grandes países emergentes. Todavia, nesse embargo histórico, ocorreria uma dicotomia: “se o sucesso beneficiou o Japão no plano coletivo, o mesmo não se pode afirmar no plano individual [...] Uma coisa é substituir veleiros por cruzadores, outra é substituir haicais pelos poemas em prosa de Rimbaud” (MORAVIA, 1981, p.6)<sup>4</sup>. Desse modo, no campo literário, percebemos nitidamente o choque entre a tradição milenar oriental e os novos moldes ocidentais trazidos da Europa e da América. De fato, um dos maiores escritores japoneses dessa era turbulenta, Junichiro Tanizaki (1886-1965), debruçara-se, com afinco, nesse binômio continental. Obras como *Amor insensato* (1924) e *Há quem prefira urtigas* (1928), delineiam a intoxicação dos afetos e contratos sociais a partir da introjeção da cultura ocidental.

Entrementes, a par destes e outros movimentos literários de sua época, o ganhador do Nobel de 1968 Yasunari Kawabata (1899-1972) permitira-se enveredar sobre as diferentes faces do continente japonês, seja a intocada herança cultural em obras como *O som da montanha* (1949), seja sobre as novas relações proporcionadas pela ocidentalização em *Kyoto* (1962). Nesse sentido, entrevemos a potencialidade estética do nobelista, capaz de reverenciar o passado e saudar o novo presente de sua sociedade. Apesar de seu reconhecimento no gênero romance, Kawabata arquejava sua escritura na arte da narrativa curta. Filiado ao movimento *neossensorialista* japonês, que reivindicava uma mudança do realismo em voga até então, Kawabata buscava uma lírica da impressão capaz de refletir imagens insólitas e realidades negadas.

Assim, obedecendo a essa mesma arquitetura, vislumbramos o conto *Ossos de Deus* (1927), um texto curto, contando com menos de três páginas, mas que comporta uma ostensiva narrativa. Como já fora discutido anteriormente, Yumiko, a protagonista, inicia seu testemunho enunciando a morte prematura de seu filho aos supostos pais da criança. Assim, para cada um de seus amantes, a personagem endereça uma carta contendo não apenas sua história, mas os ossos virginais de sua criança. Alhures, a personagem guarda um profundo ressentimento para com os homens que ignoraram o nascimento e morte de seu possível filho. Segundo a personagem, a única preocupação dos cinco homens era a de vasculhar e

<sup>4</sup> In. TANIZAKI, Junichiro. *Amor insensato*, 1924. Pref. Moravia, Alberto, 1981. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

identificar a natureza da concepção, claramente, com o intuito de se livrarem da responsabilidade paterna. Com a impossibilidade de atribuir um elo físico entre o falecido bebê e a si mesma, bem como pela própria incapacidade de se nomear um pai, Yumiko atribui ao seu falecido bebê uma semelhança indelével com a figura divina.

Para isso, a personagem recupera um dos ensinamentos budistas do monge Hakuin Ekaku<sup>5</sup> (1686-1769). No episódio em questão, uma bela moça que, vivia próxima ao monge, engravidara. Questionada sobre quem seria o pai, a jovem respondera ser o respeitado Hakuin. Logo, quando os vizinhos e discípulos acusaram o mestre budista de ser o pai da criança, este respondera apenas “é mesmo?”. Assim, todos acreditaram na bela jovem e desistiram de Hakuin de respeito e orgulho. Distintamente, o monge criara a criança com amor e carinho, sobrevivendo com a esmola de seus vizinhos. Acompanhando o martírio do monge, não suportando mais a situação, a bela mãe revelara a sua família que o verdadeiro pai de seu filho não era Hakuin e, quando este fora novamente interrogado acerca da filiação da criança, respondera apenas “é mesmo?”<sup>6</sup>. Amparando-se nesse ensinamento, no qual a santidade não distingue verdades ou injustiças, Yumiko (nome que significa útil beleza) traceja um paralelo entre a mansidão e o carinho do monge budista e o abrigo incontestável de Deus. Portanto, assim como na narrativa budista, vislumbramos uma dicotomia entre os amantes de Yumiko, já que os cinco homens desprezaram e desfiguraram a natureza do bebê. Nas palavras da personagem:

“O senhor, não os senhores... eu já poso declarar isto sem receios, não é? Os senhores nunca se importaram comigo [...]. Mas, quando souberam que eu ia ter um bebê, fizeram tanto alarde! Todos vocês vieram carregando um enorme microscópio para espiar os segredos de uma mulher [...] Quanto ao meu bebezinho, foi Deus que o ajudou. Ele desse ao feto, que, dentro da minha barriga, ficava pensando tristonho com quem deveria ficar parecido: ‘Filho amado, tu parecerás comigo e nascerás com a imagem de Deus. Pois tu és filho do Homem’”. (KAWABATA, 1927, p. 185)

Desse modo, fixada na falta de “humanidade” posta no rosto de seu filho, a personagem acredita que esta (des)caracterização seria uma demonstração do acolhimento divino. Nesses termos, encontra um refúgio para seu sofrimento e o de sua criança morta prematuramente. O bebê parece ser atravessado por uma aura divina, capaz de sanar o abandono

<sup>5</sup> Dizem que o monge Hakuin – claro que é uma história muito antiga – tomou nos braços o nenê de uma mocinha travessa dizendo que era seu filho. (KAWABATA, 1927, p. 185)

<sup>6</sup> Narrativa transposta no livro *Nem água nem lua* (OSHO, 1975).

e a perda materna. Prendendo-se esse raciocínio, a protagonista distribui para cada um dos cinco homens pedaços dos ossos de Deus, os únicos resquícios da existência do falecido e inominado filho. Distintamente, cada um dos remetentes reagirá de uma forma particular para com os restos mortais da criança. De todo modo, seus cotidianos foram atravessados por esse curioso artefato: “Assim, não posso dizer com quem eu queria que o bebezinho se parecesse, em consideração à gentileza do pobrezinho. Portanto, decidi pela distribuição de seus ossinhos para todos os senhores” (Ibidem, p.185). Por fim, com a visita de Kasahara, um dos amantes da personagem, sabemos que não restara um único osso para Yumiko: “– Aqueles ossinhos...precisava levar a um templo para um funeral. O que você fez com o resto – Ué, eu? Eu dividi tudo e entreguei para vocês. Não ficou nada comigo” (Ibidem, p.186).

Nos alicerces narrativos do conto, deparamo-nos com a devastação de Yumiko em dois momentos cruciais. O primeiro fora a frustração de abandono proporcionada pelos cinco possíveis pais da criança, levando-a a reviver a experiência de castração edípica e, principalmente, a morte precoce de seu filho. De fato, Sigmund Freud atenta-nos que a maternagem é uma oportunidade da mulher reviver o narcisismo primário, outrora abdicado. De acordo com o pai da psicanálise: “No filho que dão à luz, uma parte do seu próprio corpo lhes surge à frente como um outro objeto, ao qual podem então dar, a partir do narcisismo, o pleno amor objetual” (FREUD, 1914, p.35). Ou seja, a travessia narcísica consubstancia um momento em que a psique, em pleno desenvolvimento, não se atém aos objetos externos de desejo, regozijando-se a partir de seu próprio eu. Paralelamente, frente ao abandono de seus amantes, a personagem fora impedida de reencontrar o objeto paterno proporcionado pelo encontro amoroso, já que todos os cinco amantes desprezaram sua gravidez e sua perda. Nesse corolário de sofrimento, a criança reflete o abandono e o ressentimento. Destituído de identidade e características hereditárias de seus pais, torna-se o próprio signo da solidão.

Por estes caminhos, sobrepostos pela dura realidade, o desamparo da personagem fica-nos evidente. Abandonada pelos seus, resta-lhe suplicar para um ser divino capaz de suplantando o imperativo destrutivo da morte, utilizando-se de sua própria frustração para eleger um objeto à apoteose. Assim, torna-se evidente o papel da religião em nossa arcádia psíquica, uma possibilidade de gozo mesmo diante da falta e do desprazer. Bem como seus substitutos, o pai frustra o ideal fantasioso da criança e, para esta, resta procurar abrigo na onipotência do pai primevo ressuscitado pelos dogmas do sagrado. No discurso religioso presente no texto, presentifica-se a ideia de uma deidade anônima, um Deus não nomeado que – apesar da presença de um ensinamento budista que se relaciona com a fantasia de Yumiko – pode ser vislumbrado a partir dos corolários cristãos, tendo em mente não sua doutrina, mas os elementos que a compõem.

No conto de Kawabata, deparamo-nos com as reverberações do cristianismo a partir da figura do próprio Jesus. A perenidade do bebê e a desfiguração de sua identidade, levaram a desamparada Yumiko a esquivar-se da devastação psíquica. Para tanto, fora necessário orquestrar uma fantasia de sacrifício e renascimento. É a palavra embutida de fantasia, referenciada pela similitude entre o bebê e a face de deus, que consubstancia o desejo da ressurreição, pois, “O desejo não morre enquanto um elo de uma parte e de outra o guardam vivo. Quando um elo desaparece ou se rompe, podemos criar, com uma palavra, um novo elo vital” (DOLTO, 2011, p.44). Assim, como mãe do filho de Deus, Yumiko se aproxima de Maria, bem como a criança que carrega a linhagem divina, aproxima-se de cristo. Entretanto, a verdadeira ponte que une cristo e a criança do conto, não é a natureza celeste de ambos, mas a capacidade de ressurreição e o desdobramento ritualístico de suas carnes: “O morto tornou-se mais forte do que havia sido o vivo; tudo como ainda hoje vemos nos destinos humanos” (FREUD, 1913, p.143).

Entretanto, uma das grandes psicanalistas francesas, Françoise Dolto (1908-1988), em sua obra *Os evangelhos à luz da psicanálise*, debruça-se sobre as narrativas bíblicas. Amparando-se na psicanálise a autora compreende que: “esses textos de dois mil anos atrás não estão em contradição com o inconsciente dos homens de hoje. Descubro que esses textos ilustram e esclarecem o sentido das leis do inconsciente, descobertas no século passado” (DOLTO, 2011, p.12). Em nossa análise, não está em jogo a incorporação de uma religião, majoritariamente ocidental, numa narrativa oriental, mas sim, as fantasias inconscientes que ambas as culturas partilham. Algures, quando adejamos o olhar para os ensinamentos de Jesus, percebemos que fora somente com a *via crucis*, que seu propósito divino fora revelado. Sacrificando-se, Jesus pudera salvar seus irmãos do pecado e espalhar a palavra de Deus. Para os fiéis, esse ato é (re)vivido na eucaristia, na partilha do sangue e do corpo de cristo. Interpretando esse momento religioso, Françoise Dolto revela-nos:

Mas os cristãos fazem essa partilha em memória de Jesus. O que quer dizer que Jesus é esse homem morto e ressuscitado que deixou um apelo para um amor que nos excede sempre. Ele nos convida a um desejo que vai além de todos os desejos parciais, sempre além de todos os gozos parciais dos bens deste mundo; um desejo que ultrapassa, engloba e preside a afetividade que temos uns pelos outros. Esse Jesus ressuscitado nos diz que a partilha alegre, humana, não é senão uma etapa. Vivam juntos fraternalmente e eu, no meio de vocês, estou e permanecerão”. Com Jesus vamos mais longe: Filho de Deus, ele nos “desperta” para um outro mundo. A “comunhão”, a partilha e sua memória abrem-nos os olhos, como para os amigos de Emaús: não se pode ficar junto instalado na felicidade de um momento, vamos comunicar nossa alegria. (DOLTO, 2011, p. 251)

Dardejando essa dialética, percebemos que o sacrifício de cristo, descrito na bíblia, é sumariamente corporificado na realidade com o rito eucarístico. A transubstanciação e a partilha do corpo ressuscitado dão continuidade ao ato de amor de Jesus. Desse modo, o rito torna vivo e contínuo a *via crucis*, lembrando aos fiéis não apenas a ressurreição do filho de Deus, mas o sofrimento e suplícios sofridos. Bebemos seu sangue e sua carne na busca de incorporar sua dor. Aqui, encontramos fantasias e desejos arcaicos, reminiscências de um tempo tragado e renegado ao inconsciente. Para Dolto: “Na Eucaristia, encontramos uma pessoa total, esse encontro nutre ao mesmo tempo nossos impulsos parciais de fome, sede, comer, beber... Impulsos orais, canibais; mas não é só isso, é também um desejo que visa um haver” (DOLTO, 2011, p.51). Paralelamente, na narrativa de Kawabata espelha-se esse mesmo rito sagrado. Os ossos virginais – que acentuam ainda mais a descaracterização da criança e, conseqüentemente, a semelhança com deus – correspondem a objetos sagrados, ao corpo de cristo que, eternamente cultuado, pode reviver no coração de seus fiéis. Assim, compreendemos as fantasias e associações que levaram Yumiko a suportar sua perda e seu abandono tétrico.

Intimamente relacionada com esses desejos infantis, a psicanalista austríaca Melanie Klein (1882-1960), compreenderá os arranjos psíquicos da vida infantil repleta de desejos mortíferos e bizarros. Nesse território, agrega-se uma outra face na odisseia do desenvolvimento da criança que, com o medo da devastação e na busca de amparo, agarra-se ao corpo da mãe, incorporando-se com o seio numa forma de sobrevivência. Contudo, este seio é cingido em dois: há aquela que alimenta e ampara a criança e há outro, que foge e frustra o desejo infantil. Nessa errância, o bebê compreende que ele mesmo fora repartido e despedaçado. Logo, a fantasia responderá às ausências com ódio e agressividade. O bebê lança mão de suas armas, fezes e urinas, que queimam e envenenam o corpo materno, bem como a boca reclama a carne que lhe fora tirada. Com Melanie Klein, o desamparo, bem como as defesas do bebê, é vislumbrado em sua faceta cruel e devastadora.

Assim, com o ato eucarístico, revivemos a incorporação do seio. A carne e o sangue de cristo, distribuídos e compartilhados com os membros da igreja, dão luz às fantasias canibais do infante. Deparamo-nos com os desejos e imperativos arcaicos do bebê que, em sua tentativa de fugir do desamparo e do abandono, devora o outro no esforço de negar a solidão. Ademais, essas manifestações da agressividade e da defesa infantil, presentes na *posição* esquizoparanoide, geraram o medo e a culpa, próprios da *posição depressiva*<sup>7</sup>, afetos cruciais para o devoto que, após a errância de seus pecados, busca o doce perdão da santa igreja.

<sup>7</sup> A posição esquizoparanoide e a Posição depressiva, são os estágios do desenvolvimento infantil teorizados por Melanie Klein (1930).

Nesse sentido, compreende-se a partilha dos ossos pela personagem de Kawabata. Ao dispor os ossos de seu falecido bebê, Yumiko transubstancia os restos mortais para cada um dos possíveis pais da criança. Seu ato está submetido à fantasia; ódio e ressentimento são metamorfoseados em amor e perdão, sentimentos valiosos e considerados sagrados para a maioria dos cultos religiosos, assim como o fora desde a epigênese totêmica. Para a protagonista, os ossos são talismãs, objetos sagrados dispostos pelo próprio Deus, que viabilizam a compreensão fantasiosa de que seu filho apresenta uma herança divina. Concomitantemente, o desapego que acompanha o ato de Yumiko, já que não se deixa ficar com nenhum dos restos mortais de seu rebento, possibilita sua ressignificação: desapegando-se do corpo físico, a personagem apreende o corpo metafísico e fantasmático que urdira em sua fantasia onipotente, permitindo-lhe lidar com o *desamparo*. Desse modo, a personagem mimetiza: a devoção do monge Hakuin que aceita o desprezo de seus pares e concentra-se no amor no rebento que não é seu; assim como a *via crucis* de Cristo que, assente aos pecados do mundo, sacrifica-se em prol da humanidade.

## Considerações finais

A partir da tessitura psicanalítica, vislumbramos as travessias labirínticas que forjam a psique do jovem infante. Com o nascimento, somos tragados pela imposição de Eros. A vida torna-se imperiosamente com o princípio do prazer, entretanto, logo, experimentamos a frustração e a devastação de Thânatos, regido pela falta primordial. Pelo desamparo, desarticulamos nosso próprio corpo, esmagado pela invariável solidão. É justamente a partir dessas experiências avassaladoras que nos constituímos sujeito. Somos um corpo imberbe que exige ajuda e apela para as defesas e armas capazes de proteger o frágil *ego* em desenvolvimento. Assim, o apelo ao pai primordial, revivido na religião, consigna uma de nossas defesas arcaicas, fontes de amparo e proteção.

Enovelando-se nesses paradigmas, na arcádia literária de Kawabata, vislumbramos as coordenadas do desamparo e da devoção ao pai primitivo. Yumiko, investida em amargura e tristeza pelo abandono de seus amantes e pela morte de seu bebê, regride aos primórdios da infância, em que a fantasia substitui a palavra real e alça os objetos externos, com o animismo de outrora. Desse modo, seu bebê destituído de traços é acolhido pela onipotência divina. Na fantasia da protagonista, Deus concede sua imagem e nomeia o falecido rebento como seu filho. Os ossinhos de Deus são então talismãs, objetos sagrados que distanciam a falta e o

imperativo da morte, reverberando um novo significado para seus portadores. Nessa arquitetura singular, a comunhão e a partilha substituem o ódio e o ressentimento, assim como a *via crucis* de cristo que, na transmutação, renasce.

Ao situar a religião cristã como peça em nossa argumentação analítica, partilhamos as mudanças circunscritas na tessitura literária japonesa. Esta que, em pleno século XXI, reverbera as influências e incorporações estéticas do ocidente em suas criações. Nesse sentido, trazendo à tona o cenário literário atual, Haruki Murakami (2002) e o vencedor do Nobel de 2017, Kazuo Ishiguro (2015), são alguns dos grandes autores que desestabilizaram a barreira geográfica e cultural. Com isso, justifica-se o propósito de nossa discussão: estreitar a partir de uma leitura psicanalítica, as culturas Ocidental e Oriental a partir da exploração do substrato subjetivo que peregrina por ambas as culturas.

## Referências

DOLTO, Françoise. **Os Evangelhos à luz da psicanálise**. Trad. Anamaria Skinger. São Paulo: Versus Editora, 2010.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios Sobre a Teoria Da Sexualidade, Análise Fragmentária de uma Histeria (“O Caso Dora”) e Outros Textos (1901-1905)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaio de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

JULIEN, Philippe. **O manto de Noé, ensaio sobre a paternidade**. Trad. Francisco de Farias. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 1991.

KAWABATA, Yasunari. **Contos da palma da mão**. Trad. Meiko Shimon. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

MENEZES, Lucianne Sant'Anna de. **Desamparo**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012.

MEZAN, Renato. **Freud: a trama dos conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

# CERIMÔNIA DO CHÁ JAPONESA: VALORES RITUAIS E ASPECTOS ESPACIAIS

## JAPANESE TEA CEREMONY: SHARING ATMOSPHERES

**Izabela Brettas Baptista<sup>1</sup>**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5876-8942>

**Carlos Henrique Magalhães de Lima<sup>2</sup>**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3004-404X>

Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 06/01/2021

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar aspectos da cerimônia do chá japonesa a partir de seus valores rituais e de sua configuração espacial. Primeiramente, será apresentada a trajetória histórica de consolidação do ritual no Japão, com ênfase ao mestre Sen no Rikyu e suas contribuições à transformação do espaço da cerimônia, que potencializaram uma experiência de linguagem não-dita. Em seguida, serão introduzidos os valores rituais intrínsecos à prática para o

### ABSTRACT

*This article aims to analyze aspects of the Japanese tea ceremony considering its ritual values and its spatial configuration. First, will be presented the historical trajectory of the consolidation of the ritual in Japan, with an emphasis on Master Sen no Rikyu and his contributions to the transformation of the ceremony space, which gave force to an unspoken language experience. Second, the ritual values intrinsic to the practice to reach its fullness, such as wabi-sabi, will be introduced. Finally, with the deepening*

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Mestranda em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, PPG-FAU/UnB. E-mail: [izabela.brettas@gmail.com](mailto:izabela.brettas@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Doutor em Urbanismo pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PROURB-UFRJ. E-mail: [carloshenrique@unb.br](mailto:carloshenrique@unb.br)

alcance de sua plenitude e que se fortaleceram ao longo do tempo, como, por exemplo, o *wabi-sabi*. Por fim, com o aprofundamento em questões essenciais da cerimônia do chá, será possível verificar uma mudança tanto nas relações sociais que são também refletidas nos espaços arquitetônicos destinados à sua realização, quanto na linguagem utilizada – agora muito mais voltada para uma experiência interior.

**Palavras-chave:** Cerimônia do chá. Valores rituais. Aspectos espaciais. *Wabi-sabi*. *Sen no Rikyu*.

*in essential questions of the tea ceremony, it will be possible to verify a change both in the social relations reflected in the architectural spaces, as well as in the language used – now much more focused on an interior experience.*

**Keywords:** *Tea ceremony. Ritual values. Spatial aspects. Wabi-sabi. Sen no Rikyu.*

## 1. Introdução

A proximidade geográfica do Japão com a China permitiu o intercâmbio tanto de manifestações culturais e espirituais – isso compreende desde os ideogramas *kanji*, budismo – quanto de utensílios e iguarias. E é nesse aspecto que o chá e suas cerimônias estão associados.

Ainda no período Heian (794-1192), o chá foi introduzido no Japão em forma de “bolo de chá” e consumido apenas pela nobreza e por sacerdotes. Entretanto, conforme a pesquisadora Cristina Rocha (1996, p. 10), com os constantes conflitos que resultaram na ruptura diplomática dos dois países, a bebida só voltou ao território nipônico anos mais tarde, no período Kamakura (1185-1332), quando o monge Myôan Eisai (1141-1215) levou da China sementes do chá, introduzindo assim o ato de bebê-la associada à prática zen-budista conhecida como *Rizai*. A autora ressalta que “o uso do chá no Japão estava tão esquecido que em lugar de retomar a prática do período Heian, quando o chá vinha em barras e era preparado por infusão, foi-se buscar na China uma nova tradição de beber o chá”, numa época em que os monges budistas japoneses estavam encarregados do comércio entre Japão e China e aproveitando suas viagens para aprender mais sobre a religião *ch’an* – que no Japão passou a ser chamada zen (ROCHA, 1996, p. 10).

Além disso, Eisai publicou o *Kissa Yojoki* (1221), que tratava da Manutenção da Saúde pelo uso do chá, despertando um crescente interesse pela bebida. Aos poucos, a difusão da prática do chá se consolidou como um aspecto cultural do país, sobretudo em meio aos mais abastados e aos monges, que o introduziram em Toganoo, Quioto, assinalando a região do Templo Kozanji como um local de produção de um tipo específico de chá só ali encontrado, o *Honcha*.

No Período Nanbokuchō (1336-1392), o *Honcha* se popularizou, as plantações de chá se expandiram e com isto, as competições de chá tornaram a bebida um passatempo social. Como coloca Cristina, “a elite samurai participava de competições denominadas *tôcha*, em que os competidores deveriam degustar e distinguir tipos de chá de diferentes regiões do Japão” (ROCHA, 1996). Outros eventos também permitiam diferentes formas de interação social e artística, como a dança, jogos de apostas, competições de poesia, degustação de *saké* e música. Com esta readaptação do lugar do chá no Japão, a bebida passou a abarcar um público mais variado de pessoas.

Foi com o xogum Ashikaga Yoshimasa (1436-1490), após o estabelecimento da guerra civil Ōnin (1467-1477) e seu consequente refúgio em Ginkakuji – Pavilhão de Prata – cuja busca pessoal consistia no seu desenvolvimento espiritual e dedicação às artes (ROCHA, 1996, p. 14), que o chá firmou seu espaço nos ostentosos banquetes realizados ali. A guerra resultou em um grande deslocamento de pessoas dos centros urbanos, incluindo Yoshimasa. Como pontua Rocha (1996, p. 14), muitos homens ligados à vida cultural e a religião acabaram deixando a capital, resultando no espalhamento de valores e expressões pelo interior do país, então dominados por *daimyos*, os senhores de terras. Estes senhores, “côncios da necessidade de legitimar seu poder militar, logo tornaram-se mecenas da elite cultural vinda de Quioto. Procuravam legitimar seu poder através da autoridade cultural” (ROCHA, 1996, p. 14).

Tal fato fez com que a prática do chá se espalhasse ainda mais pelo país, de forma que pessoas comuns passaram a oferecer seus próprios banquetes com a bebida. Paralelamente, os monges continuaram a desenvolver o chá como cerimônia nos templos budistas. Com o tempo, as reuniões sociais de classes mais abastadas foram sendo substituídas por encontros protagonizados pelo chá, fossem formais ou cotidianos (ROCHA, 1996, p. 13).

A busca por desenvolvimento espiritual de Yashimasa o instigou a aprender mais sobre os ensinamentos do chá, uma vez que era um ritual praticado e aprofundado pelos monges. Murata Shuko (1423-1502), monge zen-budista, foi o responsável por transmitir os ensinamentos ao xogum. Como ele acreditava na busca da verdade pelo uso do chá, assimilou questões essenciais do zen-budismo, aspectos que “preconizava austeridade e simplicidade”, de

maneira que gradualmente toma forma um tipo de cerimônia em que o anfitrião, utilizando uma mesinha portátil (*daisu*), preparava e servia chá no mesmo ambiente em que seus convidados se encontravam (ROCHA, 1996, p. 13). Shuko enfatizava a humildade nesses rituais, além da cura medicinal ou da diversão, e acabou aproximando o xogum da espiritualidade por meio do zen, estabelecendo, portanto, novos valores para o chá.

A união entre o zen e o chá aos poucos se consolidou. A cerimônia passou a ser difundida como um ritual intimista e diretamente relacionado ao espírito. Diferentes estratos sociais da população japonesa, indo de chefes de Estado, guerreiros, comerciantes, monges a artistas, foram introduzidos ao chá por meio do zen, tendo aprendido em escolas, em templos ou mosteiros, sob os cuidados de um mestre zen, e raramente o faziam de outra forma (HAMMITZSCH, 1993, p. 87). Para o autor, os verdadeiros ensinamentos do zen e do chá são indissociáveis, quem não “é sensível ao gosto do zen, desconhece o gosto do chá” – porém, já ressalta que o sentido dos ensinamentos do chá, quando concebido de forma profana, representa o mero cultivo de um tipo de estética (HAMMITZSCH, 1993, p. 91).

Além de Shuko, nomes como Sen no Rikyu (1521-1591) – que contribuiu para uma cerimônia cada vez mais voltada para o indivíduo -, ou Kakuzo Okakura (1863-1914), que apresentou a cerimônia do chá ao ocidente em princípios do século XX, quando publicou *O Livro do Chá* – foram importantes para sua difusão. Okakura mostra um ritual intrinsecamente relacionado à arte e à estética *wabi-sabi* – à grosso modo, o acolhimento da imperfeição – e descreve:

É na cerimônia japonesa do chá que vemos a culminância dos ideais do chá. [...] Para nós, o chá tornou-se mais que uma idealização da forma de beber; é uma religião da arte da vida. A bebida passou a ser uma desculpa para o culto à pureza e ao requinte, uma função sagrada na qual anfitrião e conviva se uniam para produzir, para essa ocasião, a máxima bem-aventurança mundana. O aposento do chá era um oásis no monótono deserto da existência, um lugar onde viajantes exaustos podiam se encontrar para beber dessa fonte comunitária que é apreciação da arte. A cerimônia era um drama improvisado cuja trama era tecida em torno do chá, das flores e das pinturas. (OKAKURA, 2017, p. 51)

Ainda hoje, a cerimônia do chá é conhecida, a partir de Rikyu, com o lema *ichigo-ichie* (一期一会), que significa “nada jamais se repete, tudo acontece uma única vez” (MATSUDA, 2017), ou seja, incentivando a vivência do momento presente para que se perceba e desfrute intensamente aquele ritual não repetível. Esse é um valor fundante, algo determinante da disposição espacial e percepções das ambiências envolvidas no consumo cerimonial do chá.

## 2. A consolidação da cerimônia do chá com Sen no Rikyu: aspectos espaciais.

O mestre de chá zen Sen no Rikyu, consagrou-se como um dos nomes mais importantes do ritual. Aproximadamente cem anos após Murata Shuko, Rikyu deu continuidade e maior densidade em relação à essência da cerimônia. Trabalhando para o *daimyo* (senhor feudal), Toyotomi Hideyoshi, como seu mestre no período Momoyama (1573-1603), ao lado de outros nove mestres do chá, Rikyu “ajudou Hideyoshi a reunir objetos relacionados à cerimônia, avaliando seu valor e interpretando-os no complexo protocolo de utensílios utilizados em situações formais” (KOREN, 2019, p. 36). Assim provocou modificações na arquitetura do espaço construído, cuja configuração passou a ser inspirada em uma casa rural de agricultor com paredes irregulares, madeira e telhado de palha (Figura 01). Segundo Hirose (2010, p. 96), “Rikyu, além de estabelecer as regras definitivas da Cerimônia, criou o modelo de *chashitsu*, ou Cabana de Chá, e de seu jardim”. A autora explica que o local de cerimônia “tem a simplicidade de uma cabana de camponeses, com seu telhado rústico e teto de bambu ou caniço, janelas de treliça e paredes toscas; o jardim *roji*, que lembra uma paisagem da montanha e induz à meditação; a decoração sóbria etc. (Idem).



**Figura 01 – Casa de chá.**

Fonte: <https://notivaga2010.wordpress.com/2011/03/04/as-casas-japonesas/>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

Com isso, a imersão fez-se ainda mais intimista, com uma linguagem enxuta que instigasse ao alcance de um nível meditativo. Esse momento é caracterizado por grande experimentação no campo do ritual, o que talvez tenha levado o mestre a propor a construção de uma sala de chá para apenas duas pessoas: o próprio mestre e o convidado. Este espaço remete o lema cerimonial apresentado na seção anterior, de que nada se repete. A interação entre ambos solicita uma presença integral para compartilhar o momento único e ali dividido. Também por isso há poucos utensílios na sala. O pequeno espaço de 12 metros quadrados (Figura 02), é distribuído em: 1) *tokonoma*, o espaço de piso elevado para colocação da flor (*ikebana*) ou da pintura; 2) tatame de honra, para o posicionamento do mestre; 3) tatame do convidado; 4) tatame de utensílios, próximo ao espaço do braseiro; 5) tatame de passagem, para se acessar um ou outro lado da pequena sala; 6) tatame de trocas, para troca de utensílios durante o ritual; 7) *Nijiriguchi*, a pequena porta que dava acesso à sala e que, não importando o *status* social, fazia com que qualquer convidado, de forma igualitária, se abaixasse para entrar. Assim, o espírito *wabi*, já praticado antes mesmo de Rikyu, reafirma-se como o verdadeiro espírito do ritual, uma vez que se atinge e, portanto, se estabelece com ele os princípios que norteiam o caminho do *chanoyu* (ritual do chá), fazendo-se uso das expressões: harmonia, respeito, pureza e tranquilidade (OKAKURA, 2017, p. 136). Rikyu fez de seu pequeno aposento um espaço de direta conexão com o entorno, ao conceber uma “edificação pequena e leve, e que não é vistosa, sem dúvida harmoniza-se serenamente com o ambiente de um jardim de sede de arbusto. Mais apropriadamente, Rikyu deve ter projetado esse espaço tomando a construção e o ambiente como um único espaço (KATO, 2007, p. 125).

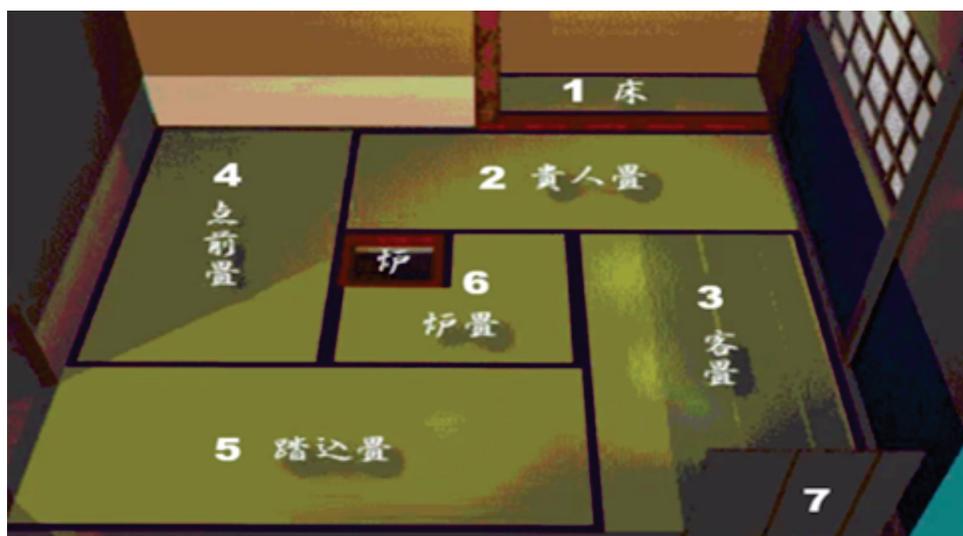


Figura 02 – Organização da casa de chá.

Fonte: <https://ameblo.jp/camiaida/entry-12220068396.html>. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

Ainda que a busca pela simplicidade naturais influenciasse os caminhos da cerimônia do chá, essa remissão à humildade não satisfaz Hideyoshi. Ele entendia a guinada como algo suspeito, feio e obscuro (KOREN, 2019, p. 38). A desconfiança e a crescente inveja do *daymio* para com o mestre de chá provocou uma ruptura entre os dois que culminou na determinação de que Rikyu, com 70 anos, praticasse o ritual de suicídio, interrompendo o processo de transformação que vivia a cerimônia de chá. Ainda assim, a resiliência do legado deixado por Rikyu fez com que seus discípulos mantivessem sua mensagem até os dias de hoje.

### 3. Os quatro princípios do ritual

Os espaços caracterizados acima estão relacionados aos quatro princípios do ritual. O caminho do chá estabilizou seus princípios sobretudo a partir de Sen no Rikyu, foram eles: harmonia, respeito, pureza e tranquilidade.

Para Okakura, “a ênfase na harmonia deu origem a um dos aspectos mais marcantes da *chanoyu*: a prática da igualdade social no interior de um aposento de chá. Dessa maneira, a harmonia implica forte espírito democrático” (OKAKURA, 2017, p. 123). Para o alcance desse princípio, era necessário manter-se em harmonia não só no âmbito social da reunião que punha os convidados em torno da prática, mas, também e sobretudo, manter-se em conformidade com a natureza. Okakura completa:

[...] no cerne da *chanoyu* existe uma intrincada e sutil interação com o meio ambiente. Isso se torna especialmente evidente na percepção da mudança das estações do ano, um genuíno componente da *chanoyu* que se manifesta tanto na escolha dos utensílios e da comida como no método de preparar o chá. (OKAKURA, 2017, p. 123)

Para a plenitude do ritual de chá, o respeito, segundo princípio, significa, na dimensão das relações humanas, a despreensão para com o outro, ou seja “ser desprovido de interesse com o intuito de impressionar ou competir” (OKAKURA, 2017, p. 129). Ali, ao se colocar em estado meditativo e de contemplação, a atenção ao momento presente prevalecerá a quaisquer julgamentos terceiros.

Terceiro princípio, a pureza é refletida no cuidado e na limpeza para com os convidados, sendo fundamental que o aposento do chá esteja devidamente preparado antes de uma reunião. O incenso é utilizado para a purificação do espaço após a entrada dos convidados. Da mesma forma, as aleias são cuidadosamente aspergidas com água pouco antes da chegada

dos participantes (OKAKURA, 2017, p. 131). Tal purificação é entendida como limpeza do coração e da mente. Se estendendo aos utensílios, durante a cerimônia, cada peça – cujo valor é inestimável – é purificada para que se realize o ritual.

Por fim, na cerimônia do chá, tranquilidade é um estado íntimo que se reflete como efeito concreto, diferente de como se manifestam a harmonia, o respeito e a pureza. Portanto, é como se fosse um valor sintetizante e representativo dos três princípios anteriores, que são valores espirituais. Okakura escreve que “a palavra ‘tranquilidade’ é um termo budista usado com frequência para significar ‘nirvana’, o dispersar das paixões cegas e o despertar para o que é verdadeiro e real” (OKAKURA, 2017, p. 132).

A plenitude do ritual de chá se faz com um conjunto de situações que vão além dos princípios acima mencionados. Há um valor positivo na imperfeição – *wabi-sabi* – que se verifica nos utensílios e no próprio aposento do chá. O tempo é acolhido, pois é das marcas que dele se fazem que se nota o aperfeiçoamento, a prática e a experiência e isto se torna maior do que a própria perfeição.

#### 4. O *wabi-sabi* e a experiência das cerimônias de chá

O termo *wabi* na literatura, significa solidão, isolamento, quietude misturada à depressão. Já usado na arte, mais precisamente na poesia do século XII, *wabi* induz a uma interpretação de passagem de tempo como um fardo, uma melancolia intrínseca a algo, como se quase renunciasse à vida. A palavra busca destacar aquilo que há de imperfeito, de antigo. Segundo esta concepção, apenas ao apresentar uma aparência exterior pobre e imperfeita “é que o objeto *wabi* consegue fazer com que seu interior, sua essência, se manifeste. Assim, *wabi* não significa negar ou abandonar os objetos, mas penetrar o mais fundo possível em sua essência” (ROCHA, 1996, p. 14).

Tomada isoladamente, a palavra *sabi*, significa algo que é maduro, experiente, que aspira quietude e simplicidade tranquila. Segundo Gustavo Grazziano (2016), “o *sabi*, como também é conhecido, é a representação estética do reconhecimento do belo na passagem do tempo e da conseqüente impermanência de tudo que há” (GRAZZIANO, 2016, p. 137). No *sabi*, se reconhece o acolhimento e jamais o julgamento.

A estética *wabi-sabi*, portanto, encontra espaço na adoração do antigo, na valoração da experiência e, com isso, vai ao encontro à vários aspectos da arte e cultura japonesas, mas, sobretudo, do que propõe Sen no Rikyu na cerimônia do chá. Assim, como coloca Leonard Koren (2019), os princípios metafísicos, espirituais e morais do *wabi-sabi* são influenciados

por ideais de simplicidade, naturalidade e aceitação do real, presentes no taoísmo e no zenbudismo chinês. E “embora o *wabi-sabi* tenha rapidamente impregnado quase todos os aspectos da sofisticada cultura e gosto japoneses, sua plena realização ocorreu no contexto da cerimônia do chá” (KOREN, 2019, p. 35).

A humildade e a simplicidade verificadas no ritual guiado por Rikyu conferem à cerimônia a estética *wabi-sabi*. Ali, os quatro princípios (harmonia, respeito, pureza e tranquilidade) auxiliam a valorizar ainda mais a passagem do tempo no compartilhamento do presente. Também ali, os utensílios utilizados têm grande papel no desempenho do ritual. Da construção do aposento de chá aos jardins circundantes, o tempo está refletido em tudo.

Quer dizer, há grande correspondência entre as atmosferas proporcionadas pelo curso ritual e de como se apresentam dispostas do ponto dos elementos constituintes do espaço. Silêncio e sombra se revelam como gestos de elevado valor ritual. Jun'ichiro Tanizaki, apresenta uma passagem em que ajuda a entender nuances dessa atmosfera.

Em Waranjiya, os aposentos, pequenos, têm o tamanho aproximado de quatro tatames e meio, íntimo como aqueles em que se realizam cerimônias de chá, e mesmo a luz de um abajur elétrico é insuficiente para vencer a escuridão por causa do teto e do pilar do nicho *tokonoma*, enegrecidos e de brilho baço. Mas no instante em que a luz elétrica foi substituída por velas e contemplei o aparelho de jantar e as tigelas à sua luz bruxuleante, descobri no lustro denso e profundo como pântano dos utensílios laqueados um encanto que até então desconhecia. (TANIZAKI, 2007, p. 24)

Ainda sobre a simplicidade do mestre de chá, acrescenta Shuichi Kato (2007, p. 199), Rikyu “entende a riqueza de recursos e da expressão como duas coisas distintas. A abundância de sons não necessariamente eleva a qualidade da música. A variedade de tintas não necessariamente garante o desenvolvimento da expressão pictórica”. O *wabi-sabi* se faz presente quando não há qualquer imposição para que o espaço seja o que não é. A supressão aqui se dá não só pelo isolamento individual, mas pela suspensão, dentro de si, de outras representações do mundo. Daí a importância dos espaços e das atmosferas criadas.

O mestre de chá é quem possibilita a experiência estética para o convidado. Quer dizer, a cerimônia não é apenas mística, interior e intangível, mas se faz no contato compartilhado, em proximidade. Será ele o intermediário entre o convidado e o chá e partirá dele a arte que fará do convidado um ativo participante, convidando-o a compartilhar do momento presente. É seu desafio e, claro, seu grande mérito torná-la uma experiência acessível a qualquer um a partir dos princípios que corpo e alma permitem vivenciar. Simplificá-la para difundi-la.

É o mestre que possibilita uma vivência transcendental e de uma linguagem que se baseia, sobretudo na meditação, tal qual a cerimônia do chá, segundo relata Tanizaki:

Toda vez que, com uma *wan* de caldo quente diante de mim, sinto entranhar-se em meus ouvidos seu característico zumbido de inseto a voar distante e antecipo os sabores que logo provarei, tenha a impressão de que vou entrar em transe. O fenômeno deve assemelhar-se ao êxtase transcendental experimentado por um mestre do chá que ouve a água ferver e imagina o vento percorrendo a copa dos pinheiros no alto de uma montanha. Diz-se que a culinária japonesa é para ser contemplada e não consumida, mas aqui, eu diria mais: ela é digna de meditação. (TANIZAKI, 2007, p. 27)

O *wabi-sabi* contribuiu para que a identidade da cerimônia do chá fortalecesse o discurso de sua essência como propôs Sen no Rikyu, ofuscando luzes externas que distraem e dificultam de enxergar a beleza das sombras. Com efeito, essa experiência possibilita um contato com uma atmosfera interior, em que ficam tênues e distendidas as percepções entre corpo e espaço, entre forma e consciência.

Como expõe Koren (2019), desde a morte de Rikyu, uma das grandes preocupações dos grupos que estão a frente da organização das cerimônias do chá tem sido a validação de seu lugar a partir das relações diretas que eles supostamente tiveram com os ensinamentos genuínos do mestre. Nesse processo, aspectos individuais, como gostos e intenções de cada um, “têm ficado totalmente de fora da cerimônia do chá, pois até mesmo os mais discretos gestos manuais são estabelecidos com todo o rigor, de modo que supostamente permaneçam como na época de Rikyu” (KOREN, 2019, p. 38). Seja como for, a cerimônia foi difratada, difundida, compartilhada em experiências muito diversificadas e reúnem um conjunto de práticas cujas visadas cognitivas, de diferentes intérpretes, são rica fonte de investigação sobre relações com o mundo.

Por fim, este estudo pode auxiliar uma maior compreensão de aspectos identitários da cultura japonesa por meio da cerimônia do chá, uma trajetória que primeiro perpassa por uma bebida associada à banquetes e ostentação e que caminha para uma cerimônia intimista estritamente ligada à espiritualidade, a uma busca de desenvolvimento interior. O conhecimento da linguagem do corpo e da mente, bem como a assimilação de valores espaciais e fisionômicos em que se valoriza a passagem do tempo, se faz necessária para uma maior plenitude do ritual, que se consolida como um forte e tradicional aspecto da cultura nipônica.

Ficam algumas questões no horizonte a respeito de quão intrínsecos à outras dimensões da cultura nipônica são os aspectos fundantes da cerimônia do chá em um mundo atual-

mente tão globalizado que, muitas vezes, sobrepõe tecnologia à valores tradicionais. Resta saber se o distanciamento de uma busca por espiritualidade afasta também o interesse pelo conhecimento da cultura do chá e seus desdobramentos na linguagem do corpo e da mente por meio de práticas meditativas pautadas em uma relação com o budismo. No documentário de Keiko Matsuda (2017), é apresentada uma Tsuruko, mestre de chá japonesa, que viaja pelo interior do Japão em busca de expandir e compartilhar seu conhecimento sobre o chá, propiciando à pessoas que não são familiarizadas com a prática, experiências que provêm de um encontro único, ratificando mais uma vez o lema. Em suas viagens, a mestre realiza as cerimônias em espaços que surgem ao acaso, tornando o encontro ainda mais efêmero e, ainda, enfrentando os desafios de uma cerimônia mais suscetível à dispersão externa – que podem interferir na partilha do momento presente. A partir dessa abordagem, interessa produzir reflexões mais amplas a respeito do espaço em que cerimônias como estas ocorrem, tentando compreender os processos de configuração e suas transformações no tempo.

## 5. Considerações finais

As práticas da cerimônia do chá mudaram no tempo e envolvem valores cerimoniais e aspectos espaciais. A breve caracterização aqui apresentada permite tecer relações em que a acuidade perceptiva se faz entre atividade do corpo e espírito, e em que o espaço tem papel determinante. Chama atenção que uma linguagem pautada no ouvido fino, na visão penetrante e sensória da cerimônia que não demanda isolamento, pelo contrário, os sábios mencionados aqui foram homens que se ajuizaram de uma prática meditativa, de silêncio e sombra, e se propuseram compartilhá-la, tornando seu conteúdo menos opaco a parcelas consideráveis da população. Como vimos, a concentração silenciosa não exclui possibilidades de estar num espaço em conjunto. São indicativos dessa condição a conquista dos próprios princípios difundidos por Sen no Rikyu, em que é necessária a interação com o próximo para que se alcance a harmonia, o respeito e até mesmo a pureza. A linguagem não-dita na cerimônia de chá muito fala sobre a construção identitária do povo japonês, em que há um apreço pela linguagem do corpo e da mente, que se fazem primordiais no espaço, para a então partilha do momento presente em sua maneira mais genuína.

## 6. Referências

GRAZZIANO, Gustavo. **Código: o tempo em suspensão**. Dissertação (mestrado na área de design e arquitetura), FAUUSP – USP, São Paulo, 2016.

HAMMITZSCH, Horst. **O zen na arte da cerimônia do chá**. São Paulo – SP: Editora Pensamento. 1993.

HIROSE, Chie. **A cerimônia do chá no Japão e sua reapropriação no Brasil: uma metáfora da identidade cultural do japonês**. Tese (doutorado em educação), FEUSP – USP, São Paulo, 2010, p. 44-47; 93-104.

KATO, Shuichi. **Tempo e espaço na cultura japonesa**. São Paulo – SP: Estação Liberdade. 2007.

KOREN, Leonardo. **Wabi-sabi: para artistas, designers, poetas e filósofos**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Cobogó. 2019.

MATSUDA, Keiko. Tsuruko's Tea Journey. **Youtube**, 19 jun. 2019. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=-TToWb\\_JcHY](https://www.youtube.com/watch?v=-TToWb_JcHY)>. Acesso em: 05 out. 2020.

OKAKURA, Kakuzo. **O Livro do Chá**. São Paulo – SP: Estação Liberdade, 2017.

ROCHA, Cristina Moreira da. **A cerimônia do chá no Japão e sua reapropriação no Brasil: uma metáfora da identidade cultural do japonês**. Dissertação (mestrado em comunicações e artes), ECA – USP, São Paulo, 1996, p. 09-42.

TANIZAKI, Jun'ichiro. **Em Louvor da Sombra**. São Paulo – SP: Companhia das Letras, 2007.

TRADUÇÃO

# PESSOAS INESQUECÍVEIS (WASUREENU HITOBITO), DE KUNIKIDA DOPPO

## UNFORGETTABLE PEOPLE (WASUREENU HITOBITO), BY KUNIKIDA DOPPO

---

**Karen Kazue Kawana<sup>1</sup>**

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-1030-5070>

Recebido em: 16/11/2020

Aceito em: 20/01/2021

### RESUMO

Doppo Kunikida (1871-1908) nasceu em Chōshi, na província de Chiba, como Tetsuo Kunikida. Filho ilegítimo de um samurai e da empregada de uma pousada, ele foi criado pela mãe e pelo marido desta. Sua educação foi irregular, mas ele entrou na Tōkyō Senmon Gakkō, atual Universidade de Waseda, para estudar literatura inglesa, curso que não concluiu. Doppo atuou como jornalista, editor e escritor. Ele é considerado um dos precursores do naturalismo no Japão, mas o estilo lírico de sua prosa, o apreço pelos poemas de Wordsworth e seu encanto pela natureza o classificariam como um romântico. Em “Pessoas Inesquecíveis” (“Wasureenu hitobito”, 1898), Ōtsu,

### ABSTRACT

*Doppo Kunikida (1871-1908) was born in Chōshi, Chiba, as Tetsuo Kunikida. He was the illegitimate son of a samurai and a servant girl who worked at an inn. He was raised by his mother and her lawful husband. Despite receiving an irregular education, he entered the Tōkyō Senmon Gakkō, now Waseda University, to study English Literature, but didn't get his degree. Doppo worked as a journalist, editor and writer. He is considered one of the precursors of naturalism in Japan, but the lyrical style of his prose, his love of Wordsworth's poems and wonder before nature would classify him as a romantic. In “Unforgettable People” (“Wasureenu hitobito”, 1898), Ōtsu, an unknown writer, describes pe-*

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Teoria e História Literária (IEL/Unicamp). Mestre e Doutora em Filosofia (Unicamp). Mestre em Língua, Literatura e Cultura Japonesa (USP). [kkawanak@gmail.com](mailto:kkawanak@gmail.com)

um escritor desconhecido, descreve pessoas que encontra em circunstâncias que as tornam especiais para ele, pessoas comuns que o tocam profundamente e das quais não consegue se esquecer.

**Palavras-chave:** Kunikida Doppo. literatura japonesa. naturalismo. romantismo. Conto.

*ople who he meets in circumstances that make them special to him, ordinary people who touch him deeply and who he is unable to forget.*

**Keywords:** Kunikida Doppo. Japanese literature. Naturalism. Romanticism. Short Story.

## Sobre o autor e a tradução

Os escritores japoneses do final do século XIX foram influenciados pelo naturalismo europeu que descrevia a sociedade como um meio regido pela biologia, condições sociais, psicologia, etc. A leitura de Zola e Maupassant levou os escritores japoneses a retratar as pessoas das camadas mais baixas da sociedade como seres movidos por paixões que determinavam seus atos, o que acrescentava um elemento trágico em suas existências. No entanto, também havia uma vertente do naturalismo japonês que consistia na absorção da própria natureza, assim, de um elemento externo e impassível, ela é internalizada e imbuída de emoções. Há uma espécie de comunhão entre observador e objeto observado (KEENE, 1987). Esse tipo de naturalismo se aplicaria a Doppo Kunikida<sup>2</sup>, pois, apesar de seus textos revelarem uma cuidadosa observação da sociedade, em geral, apenas seus últimos textos tratam das mazelas e cruza da vida das camadas mais baixas. A maioria possui um caráter lírico e idealista, o que o situaria mais no campo romântico do que no naturalista. Por meio deles, o autor expressa sua admiração pela natureza e os sentimentos que ela lhe evoca. A inexorabilidade e a grandiosidade da natureza o intimidam, o ser humano é pequeno e impotente diante dela, mas esses sentimentos também o aproximam de seus semelhantes.

Doppo nasceu em 1871, filho ilegítimo de um samurai e da empregada de uma pousada, e foi criado pela mãe e pelo padrasto. Apesar de ter recebido uma educação irregular, ele ingressou no departamento de literatura inglesa da Tōkyō Senmon Gakkō, atual Universidade de Waseda, porém, não concluiu o curso. Batizado no cristianismo em 1891, a religião se reflete em sua preocupação com os problemas da sociedade e na compaixão por seus

<sup>2</sup> Os nomes seguem a convenção ocidental, com prenome seguido pelo sobrenome.

semelhantes. Sua vida romântica não foi particularmente feliz. Ele se apaixonou por Nobuko Sasaki, mas a mãe desta se opôs ao relacionamento. Os dois vieram a se casar, mas Nobuko, apesar de grávida, talvez devido à pressão de sua família e à pobreza de Doppo, pediu o divórcio poucos meses depois. O fim de seu casamento com a mulher que amava foi um duro golpe e ele procurou consolo em autores como Byron, Wordsworth e Goethe. Sozinho<sup>3</sup>, ele se entregou à leitura e à escrita, especialmente, de poesia.

Em 1896, Doppo conheceu Katai Tayama, então um aspirante a escritor, os dois estabeleceram uma longa amizade que resultou em algumas colaborações literárias. Os textos em prosa mais conhecidos de Doppo são escritos a partir de então. Com frequência, ele menciona a influência de Wordsworth em suas obras, em particular, sua atitude em relação à natureza, àquilo que vê e sente ao observar eventos cotidianos. São essas reflexões e emoções que ele deseja colocar no papel.

Essas ideias se refletem nas palavras de Ōtsu, protagonista de “Pessoas Inesquecíveis” (“Wasureenu hitobito”, 1898), traduzido aqui. Escritor desconhecido, Ōtsu encontra Akiyama, um pintor desconhecido, em uma noite de tempestade em uma hospedaria. O primeiro explica o tema de um manuscrito de sua autoria cujo título é “Pessoas Inesquecíveis”. Quem são essas pessoas? São pessoas consideradas de pouca importância pelo mundo — um homem que coletava algo para comer na beira da praia, um jovem condutor de carroça, um tocador de alaúde — que cruzam seu caminho em encontros fortuitos e breves, mas que o impressionam profundamente. Por alguma razão, elas são capazes de romper seu egoísmo e tocá-lo e, por um instante, ele se sente em comunhão com outro ser humano. Apesar disso, em grande parte, é o cenário em que esses encontros se dão que tornam essas impressões ainda mais vívidas em seu espírito: uma praia deserta em uma ilha, um anoitecer ao pé de um vulcão e a rua tranquila de uma cidade portuária. Segundo Keene (1987), os incidentes desse texto provavelmente são baseados em observações reais feitas pelo autor durante suas viagens.

“Pessoas Inesquecíveis” é um conto representativo de Doppo, considerado um dos precursores do naturalismo no Japão, mas de um naturalismo diferente daquele de autores europeus como Zola e Maupassant. Ele consiste na observação das pessoas em seu meio, como parte de uma “paisagem”. Sua narrativa não é meramente uma descrição da impotência do ser humano diante de forças sob as quais não tem controle. Ele procura expressar as emoções que experimenta enquanto observa pessoas e coisas nos cenários dos quais elas fazem parte.

<sup>3</sup> Doppo se casa novamente em 1898, com Haruko Enomoto.

Doppo contraiu tuberculose e morreu em 1908, aos 36 anos. Seu talento como escritor começou a ser reconhecido pouco antes de sua morte.

## PESSOAS INESQUECÍVEIS

Depois da travessia do rio Tama de barco na altura de Futako, seguindo um pouco mais adiante, há uma cidade onde os viajantes encontram repouso chamada Mizonokuchi. Quase em seu centro, há uma hospedaria chamada Kameya. Nesse dia, logo no começo de março, o céu estava inteiramente coberto e o vento norte soprava com força, dando a essa cidade solitária, uma aparência ainda mais desolada, sombria e fria. Ainda restava um pouco da neve que caíra no dia anterior, as gotas bailavam ao se precipitar do beiral do telhado de colmo de altura irregular ao sul quando eram sopradas pelo vento. Pequenas ondulações se elevavam gélidas até mesmo na água barrenta que se acumulava nas pegadas deixadas pelas sandálias de palha. Assim que o sol se pôs, a maioria das lojas fechou as portas. A cidade escura ficou em completo silêncio. Apenas na hospedaria Kameya, uma brilhante claridade iluminava as janelas, mas também não parecia haver muitos hóspedes nessa noite e seu interior estava silencioso, apenas se ouvia o som de um grosso cachimbo sendo batido de vez em quando na borda do braseiro.

A porta corrediça foi aberta de repente e um homem entrou sem pressa. Antes que o proprietário, reclinado sobre o longo braseiro e absorto em fazer cálculos mentais, tivesse tempo de se voltar em sua direção surpreso, ele cruzou a ampla área da entrada com três grandes passos e se postou à sua frente. O homem ainda não devia ter trinta anos, cerca de vinte e sete ou oito, vestia roupas ocidentais, perneiras e calçava sandálias de palha. Trazia uma boina sobre a cabeça, segurava um guarda-chuva na mão direita e abraçava uma pequena bolsa debaixo do braço esquerdo.

— Queria um quarto para passar a noite.

O proprietário observava a aparência do hóspede sem dizer nada, nesse instante, o som de palmas se fez ouvir nos fundos.

— Alguém está chamando no número seis!

Gritou o proprietário quase rosnando.

— De onde é?

Perguntou o proprietário ainda apoiado no braseiro. O hóspede levantou os ombros e franziu um pouco o rosto, mas logo um sorriso surgiu em seus lábios.

— Eu? De Tóquio.

— E para onde vai?

— Para Hachiōji.

Respondeu o hóspede, ele se sentou e começou a desamarrar as perneiras.

— Viagem estranha para quem está vindo de Tóquio para ir a Hachiōji...

O proprietário observou o hóspede com ar desconfiado, ele parecia querer fazer mais perguntas. Isso não passou despercebido ao hóspede que se apressou em acrescentar:

— Quer dizer, eu sou de Tóquio, mas não vim de lá hoje, saí tarde de Kawasaki, por isso acabou anoitecendo. Por favor, poderia me arrumar um pouco de água quente?

— Traga água quente! — gritou o proprietário. — Deve ter sentido bastante frio no caminho, não é mesmo? Deve estar ainda mais frio em Hachiōji.

Apesar das palavras amistosas, suas maneiras não eram nem um pouco acolhedoras. Com cerca de sessenta anos, o proprietário vestia uma jaqueta forrada e curta de algodão sobre o corpo gordo e sua grande cabeça parecia emergir diretamente dos ombros, os cantos de seus olhos se voltavam para baixo no rosto largo e cheio. Ele dava a impressão de ser um pouco intratável. No entanto, para o hóspede, o velho pareceu ser uma boa pessoa.

Depois que o hóspede lavou os pés e antes que ele os enxugasse, o proprietário gritou:

— Leve o hóspede ao número sete!

Depois disso, ele não se dirigiu mais ao hóspede e sequer o acompanhou com o olhar enquanto este se dirigia ao quarto. Um gato preto veio da cozinha, saltou sobre o regaço do proprietário e se aninhou sobre ele. Sem parecer notar a presença do felino, seus olhos se mantinham fechados. Depois de algum tempo, sua mão direita se moveu na direção do pote de tabaco e seus dedos gordos enrolaram uma pequena bola de tabaco.

— Depois que o hóspede do número seis sair do banho, avise o hóspede do número sete!

Assustado, o gato pulou de seu regaço.

— Idiota, não falei com você!

O gato correu esbaforido na direção da cozinha. O relógio de parede bateu oito horas com lassidão.

— Mulher, o Kichizō não está com sono? Coloque um aquecedor sob a coberta e o coloque para dormir, pobrezinho!

A voz do proprietário é que parecia sonolenta.

— O Kichizō está estudando aqui — a voz da esposa se fez ouvir na cozinha.

— Ah, é? Kichizō, vá dormir! Você pode estudar amanhã cedo, depois que acordar. Mulher, ande logo, prepare o aquecedor!

— Já estou indo fazer isso!

A empregada e a esposa do proprietário trocaram risadinhas entre si. Um sonoro bocejo se fez ouvir na entrada da hospedaria.

— Você é que está com sono!

Murmurou a esposa enquanto colocava brasas no aquecedor enegrecido. Ela era miúda, devia ter cinquenta e cinco ou seis anos.

O vento chacoalhou a porta e as janelas da hospedaria e logo o som abafado da chuva se fez ouvir.

— Feche a porta! — bradou o proprietário e, com um estalo da língua, resmungou sozinho em voz baixa. — Diabos, voltou a chover!

E, de fato, o vento ficou mais intenso e a chuva ganhou força.

Apesar do começo de primavera, o vento frio misturado com água-neve varreu a extensa planície de Musashino e silvou com fúria sobre a escura cidade de Mizonokuchi durante toda a noite.

A lâmpada do quarto número sete ainda brilhava depois da meia-noite. Os dois hóspedes, sentados frente a frente no meio do quarto, eram as únicas pessoas despertas na Kameya. O ruído da tempestade do lado de fora era pavoroso e as persianas não paravam de chacoalhar.

— Se continuar assim, não poderá partir amanhã — disse um deles olhando para o rosto do outro. Fora o hóspede do número seis quem falara.

— Não tenho nada urgente para fazer, então posso passar mais um dia aqui.

As pontas de seus narizes reluziam nos rostos corados. Havia três garrafas de cerâmica sobre a bandeja próxima a eles e restava um pouco de saquê em seus copos. Eles estavam relaxados, sentados com as pernas cruzadas e fumavam com o braseiro entre eles. O hóspede do número seis vestia um quimono forrado e expunha o braço alvo até a altura dos cotovelos quando derrubava as cinzas do cigarro que fumava no braseiro. Embora conversassem sem cerimônias, eles tinham se encontrado pela primeira vez aquele dia na hospedaria, eles devem ter trocado algumas palavras através das divisórias que separavam seus quartos por um motivo qualquer e o do número seis, talvez por se sentir solitário, deve ter feito o convite. Depois de trocarem cartões de visita, pediram saquê e, enquanto a conversa fluía, expressões mais casuais se misturaram às mais polidas.

No cartão do número sete estava escrito “Benjirō Ōtsu”, não trazia sua ocupação. No do número seis, “Matsunosuke Akiyama”, também não havia qualquer outra informação.

Ōtsu era o homem que vestia roupas ocidentais que chegara depois de escurecer. Alto, magro e de pele clara, ele não poderia ser mais diferente de Akiyama. Este último devia ter vinte e cinco ou seis anos, corpulento, seu rosto era redondo e avermelhado e seu olhar amis-

toso dava a impressão de que estava sempre sorridente. Ōtsu era um escritor desconhecido; Akiyama, um pintor desconhecido. Por uma estranha coincidência, os dois jovens com várias afinidades se encontraram naquela pousada interiorana.

— Acho que está na hora de dormir. Não sobrou mais ninguém de quem falar mal.

Os dois discutiram sobre arte, literatura e religião. Absortos em criticar os grandes escritores e pintores contemporâneos sem piedade, eles não ouviram o relógio bater onze horas.

— Não faz mal. Não poderemos partir amanhã mesmo, então não fará diferença se passarmos a noite conversando — disse o pintor Akiyama sorrindo.

— Que horas são afinal? — Ōtsu olhou para o relógio sobre o chão. — Ei, já passa das onze!

— Então ficaremos a noite toda acordados! — Akiyama não parecia se importar com a hora. — Mas se estiver com sono, pode dormir — disse com os olhos fixos no copo.

— Não tenho um pingo de sono, mas pensei que você estivesse cansado. Saí tarde de Kawasaki e caminhei apenas quatorze quilômetros, então, estou bem.

— Também não estou cansado, mas, se for dormir, deixe-me ler isto.

Akiyama pegou o que parecia ser um manuscrito de cerca de dez páginas. A primeira folha trazia o título: “Pessoas Inesquecíveis”.

— Não vale a pena. É como quando você faz um esboço a lápis, não é para os outros apreciarem — apesar de dizer isso, Ōtsu não fez menção de tomar o manuscrito das mãos de Akiyama que folheou uma ou duas páginas e leu alguns trechos.

— Mesmo um esboço não deixa de ser interessante, por isso, desejo lê-lo. —  
Então, deixe-me dar uma olhada.

Ōtsu tomou o manuscrito das mãos de Akiyama e o folheou. Os dois ficaram em silêncio durante algum tempo. O ruído da tempestade do lado de fora chegou a seus ouvidos pela primeira vez. Arrebatado por ele, Ōtsu o escutava com os olhos fixos em seu manuscrito.

— Noites como esta são território dos escritores, não é mesmo?

Ōtsu não parecia prestar atenção a Akiyama. Ele não deu qualquer resposta. Estaria ouvindo o som da tempestade? Observando o manuscrito? Ou pensando em alguém que estava há centenas de quilômetros? Pela expressão e pelo olhar de Ōtsu, Akiyama acreditava que ele estava imerso em seu território.

— Em vez de ler isto, acho que é melhor contar o que escrevi. O que acha, quer ouvir? Este manuscrito não passa de um resumo, uma porção de anotações, você não entenderá nada mesmo que o leia.

Como se tivesse despertado de um sonho, Ōtsu voltou os olhos na direção de Akiyama.

— Se puder me contar os detalhes, melhor ainda!

Quando fitou Ōtsu, ele notou que seus olhos estavam umedecidos por algumas lágrimas e emitiam um brilho peculiar.

— Tentarei fazer um relato minucioso, mas, se achá-lo enfadonho, por favor, me diga sem reservas. Não omitirei nada. Por alguma razão, fiquei com vontade de falar sobre o assunto deste texto, curioso, não é mesmo?

Akiyama colocou carvão no braseiro e enfiou as garrafas de cerâmica com saquê que haviam esfriado dentro da chaleira de ferro.

— Uma pessoa inesquecível não é necessariamente alguém de que não devemos nos esquecer, veja, essa foi a primeira frase que escrevi logo no início.

Disse Ōtsu estendendo o manuscrito na frente de Akiyama.

— Começarei explicando essa frase. Assim, você compreenderá o assunto deste texto. Mas acredito que já deva ter uma ideia.

— Não diga isso, continue, por favor! Pense em mim como um leitor qualquer. Peço licença para ouvi-lo deitado!

Akiyama se deitou com o cigarro entre os lábios. Apoiando a cabeça na mão direita, ele observava o rosto de Ōtsu com um sorriso no olhar.

— Pais, filhos, amigos, conhecidos, além dos professores e demais pessoas que se ocuparam de mim não são simplesmente pessoas inesquecíveis. São pessoas de que não devo me esquecer. Mas há pessoas com as quais não tenho relação de afeto ou dever, completos estranhos, de que poderia me esquecer sem faltar com sentimentos de dever ou compaixão, mas que são pessoas de que não consigo me esquecer. Não posso afirmar que todos tenham pessoas das quais não consigam se esquecer, mas elas existem para mim. Talvez você também tenha essa experiência.

Akiyama balançou a cabeça em silêncio.

— Este episódio ocorreu no meio da primavera, quando tinha dezenove anos. Não estava me sentindo bem e resolvi dar uma pausa nos estudos em Tóquio e voltar para a casa de minha família no interior para me reestabelecer, foi no trajeto de volta. Peguei um vapor em Osaka que navegava as águas plácidas de primavera do Mar Interior de Seto, porém, como se trata de algo que ocorreu há muito tempo, não me recordo de como eram os outros passageiros, ou de que tipo de homem era o capitão, ou do rosto do garçom que me serviu. Talvez outros passageiros tenham me oferecido chá, devo ter conversado com outras pessoas no convés, porém, não me recordo de nada.

“Minha saúde não andava bem naquela época, não me sentia muito animado e estava imerso em meus pensamentos. Ficava sonhando sobre o futuro enquanto andava pelo convés e refletia sobre o destino dos homens neste mundo. Algo normal em se tratando de um jovem. O brilho suave daquele dia de primavera se dissolvia na superfície do mar que se assemelhava a óleo, a proa do vapor avançava sem produzir ondas e emitia um ruído agradável enquanto eu observava as ilhas enevoadas aparecerem e desaparecerem a estibordo e a bombordo. As ilhas, cobertas por um brocado feito de flores de colza e folhas de trigo, pareciam flutuar em meio à neblina. O vapor passou a cerca de um quilômetro da costa de uma ilhota que surgiu a estibordo e a observei da balaustrada. Não havia sinal de plantações ou de casas, apenas bosques de pinheiros baixos aqui e ali sob as vertentes das montanhas. A praia exposta pela maré baixa, silenciosa e melancólica, reluzia ao sol e pequenas ondas pareciam se divertir produzindo longos traços que brilhavam e desapareciam como lâminas de espadas à borda d’água. Adivinhei que a ilha devia ser habitada ao ouvir o tênue canto de uma cotovia no céu acima das montanhas. “Canto de cotovia, plantação na ilha”, dizia meu pai, sem dúvida, havia casas do outro lado das montanhas. Então, vi uma pessoa na parte exposta pela maré baixa que brilhava ao sol. Tinha certeza de que era um homem, não era uma criança. Ele parecia apanhar alguma coisa e a colocava dentro de um cesto ou balde, fazia isso repetidas vezes. Dava dois, três passos, agachava-se e recolhia algo na areia. Fiquei observando atentamente essa pessoa em busca de alimento nessa minúscula praia nos recônditos dessa melancólica ilha. Sua figura se transformou em um ponto escuro à medida que o navio se afastava, ao final, a praia, as montanhas e toda a ilha desapareceram atrás da névoa. Até hoje, nos últimos dez anos, não sei quantas vezes me recordei dessa pessoa sem rosto que vi nessa ilha. Essa é uma das “pessoas inesquecíveis”.

Em seguida, cinco anos atrás, comemorei o primeiro dia de Ano Novo com meus pais e parti em viagem para Kyūshū logo depois, o encontro se deu quando cruzava Kyūshū indo de Kumamoto para Oita.

Meu irmão mais novo e eu calçamos nossas sandálias de palha e perneiras e partimos de Kumamoto bem cedo cheios de disposição. Nesse dia, chegamos a uma cidade que servia de ponto de repouso chamada Tatenō ainda com o sol alto e passamos a noite ali. No dia seguinte, deixamos Tatenō antes que o sol nascesse com a fumaça branca do Monte Aso em vista. Caminhamos pela neblina, cruzamos o píer e nos perdemos algumas vezes, quando subimos até as proximidades do topo do monte, já era meio-dia e devia passar de uma hora quando atingimos a cratera. A região de Kumamoto é mais quente, além disso, era um dia ensolarado e sem vento, por isso, apesar de ser inverno, não sentíamos frio mesmo no topo do monte, a mil e quinhentos metros de altitude. O vapor expelido pela cratera do Takatake

se congelara e deixara seu cume branco, mas praticamente não havia neve no resto da montanha, apenas a vegetação seca e esbranquiçada era soprada pelo vento, aqui e ali, penhascos queimados de coloração vermelha e negra eram tudo o que restara da antiga cratera. Essa paisagem desolada era indescritível, acho que essa tarefa caberia a você.

Subimos até a borda da cratera uma vez, passamos algum tempo espiando aquele orifício assustador e contemplamos a vista de todos os lados, mas, como era de se esperar, o vento no cume era insuportavelmente frio. Um pouco abaixo da cratera, ao lado do santuário do Monte Aso, havia um abrigo onde poderíamos tomar chá, nós nos refugiamos ali e, depois de comermos bolinhos de arroz e restabelecermos nossas forças, voltamos a subir até a cratera.

O sol já estava bastante inclinado, a cerração que envolvia a planície de Higo adquirira uma cor rubra como se estivesse em chamas, a mesma cor dos penhascos da antiga cratera que podiam ser vistos daquele lado. A vegetação seca era iluminada pelo sol no planalto distante, junto à falda do Monte Kujū, sua forma cônica se elevava acima da cadeia montanhosa. Quase era possível ver pessoas e cavalos se movimentando através do ar transparente como água. Terra e céu se uniam no imenso panorama, foi quando o chão sob nossos pés estremeceu de forma assustadora, uma densa fumaça branca se elevou em linha reta, curvou-se roçando o Takatake e se dispersou no céu. Como descrever tudo isso? Grandioso? Belo? Intimidante? Nós ficamos em pé por algum tempo, calados e imóveis como estátuas. Acredito que seja natural que a sensação da imensidão do universo e o mistério da existência humana se elevem das profundezas do coração em momentos assim.

A propósito, o que mais chamava nossa atenção era a depressão formada entre o Monte Kujū e o Aso. Ouvi dizer que ela era o que sobrara da maior cratera vulcânica do mundo e, de fato, diante de meus olhos, o planalto aos pés do Monte Kujū se precipitava de forma repentina e formava uma falésia que rodeava o vale por vários quilômetros em seu flanco oeste. Embora fosse diferente do Monte Nantai, cuja cratera dera lugar à beleza isolada do Lago Chūzenji, aquela enorme cratera vulcânica se transformara em um imenso jardim de grãos ao longo dos anos. As florestas e as plantações de trigo dos vilarejos eram serenamente iluminadas pelo sol poente naquele momento. Ali, também, encontrava-se a cidade de Miyaji, onde esticaríamos nossas pernas cansadas e dormiríamos o sono dos justos aquela noite.

Discutimos sobre se não poderíamos passar a noite no abrigo no alto da montanha para observar a cratera incandescente, mas precisávamos nos apressar para chegar a nosso próximo destino e acabamos decidindo descer a montanha em direção à Miyaji. A descida era muito mais suave do que a subida, nós nos apressamos pelo caminho que serpenteava pela vegetação seca entre sulcos e ravinas, à medida que nos aproximávamos dos vilarejos, ultrapassávamos cada vez mais cavalos carregados de feno. Ao nosso redor, nas trilhas entre

os sulcos, vários homens conduziam seus cavalos em direção à base da montanha iluminados pelo sol e ao som bucólico de sinos. Todos os cavalos estavam carregados de feno. Embora a base da montanha parecesse próxima, não era tão simples chegar aos vilarejos, escurecia e apressamos o passo, ao final, estávamos correndo.

Chegamos ao vilarejo mais próximo no lusco-fusco, depois que o sol se pusera. A atividade no vilarejo ao anoitecer era extraordinária. Enquanto os adultos estavam ocupados concluindo o trabalho do dia, as crianças se reuniam junto à sombra das cercas escassamente iluminadas ou na frente das casas, à luz dos fogões, e riam, cantavam e choravam. Coisas corriqueiras nos vilarejos do interior, mas, depois de vir correndo das campinas desoladas do Monte Aso e mergulhar subitamente em meio à humanidade, nenhuma outra cena poderia ser mais tocante. Apesar de arrastarmos nossos pés cansados ao anoitecer e de sentirmos que ainda tínhamos que caminhar bastante, seguimos preenchidos por um sentimento nostálgico em direção a Miyaji, nosso destino aquele dia.

Nós nos afastamos do vilarejo e, enquanto atravessávamos bosques e plantações, anoiteceu completamente e nossas sombras se tornaram conspícuas sobre o chão. Ao nos voltarmos e elevarmos os olhos para oeste, vimos uma lua nova à direita de um dos picos menores do Aso, como uma rainha, ela emitia um brilho azulado como o da água sobre os vilarejos do vale. Quando olhamos para o alto, a fumaça que se elevava da cratera, branca durante o dia, adquirira um tom cinza à luz do luar e recortava o lápis-lazúli dos céus. Um espetáculo impressionante e belo. Nós nos aproximamos de uma ponte cuja largura era maior do que seu comprimento e, apoiados em sua balaustrada, descansamos nossas pernas cansadas enquanto observávamos as várias transformações da fumaça vulcânica e escutávamos as vozes longínquas dos moradores do vilarejo que chegavam até nós. Foi quando ouvimos o som do que parecia ser uma carroça vazia vindo da direção que acabáramos de percorrer, ele ecoava pelo bosque e se aproximava cada vez mais em meio ao silêncio.

Depois de algum tempo, a voz clara e alegre de alguém cantando uma canção típica se juntou ao som da carroça que se aproximava pouco a pouco. Eu a escutava com os olhos voltados para a fumaça e, involuntariamente, aguardava que aquela voz se aproximasse.

Uma figura humana se aproximou da frente da ponte na qual nos encontrávamos. Ela cantava ‘Miyaji é uma boa paragem aos pés do Monte Aso’. Essa canção e a voz forte e triste-nha me tocaram profundamente. Vimos um robusto jovem, de vinte e quatro ou cinco anos, passar conduzindo seu cavalo sem olhar pra nós. O luar iluminava suas costas, por isso, não tinha uma boa visão de seu perfil, mas a silhueta escura de seu corpo vigoroso permanece gravada em meus olhos até hoje.

Fiquei observando o jovem desaparecer na escuridão e voltei os olhos para a fumaça do Monte Aso. Ele também é uma de minhas ‘pessoas inesquecíveis’.

O encontro seguinte se deu quando passei uma noite em Mitsugahama, em Shikoku, à espera de um vapor. Recordo que era início de verão, deixei o albergue de manhã cedo e, como me disseram que o vapor chegaria à tarde, fui dar uma volta pela cidade e pela praia do porto. Mitsugahama é um porto excepcionalmente próspero devido à proximidade de Matsuyama, no interior. A venda de pescados ocorria pela manhã e o movimento nos arredores do mercado era intenso. O sol da manhã brilhava no céu sem nuvens, ele era refletido pelos objetos e deixava suas cores mais vibrantes, dando ainda mais vida ao movimento do mercado. Pessoas gritavam, umas chamavam pelas outras; risadas alegres irrompiam aqui; regozijos e imprecações, ali. Compradores e vendedores, jovens e velhos, homens e mulheres, todos corriam de um lado para o outro, atarefados, alegres, felizes. Fileiras de barracas aguardavam os fregueses que comeriam em pé. Não preciso descrever a comida oferecida por elas. A maior parte dos fregueses era composta por marinheiros e pessoas que trabalhavam nos barcos. Douradas, linguados, cômgrios e polvos se espalhavam por todos os lados. As mangas e as barras das roupas das pessoas em movimento disseminavam o odor pungente de peixe.

Eu era um completo estranho naquele lugar, um mero viajante, não havia nenhum rosto conhecido, nenhuma cabeça calva que me parecesse familiar. Observar essas cenas de modo anônimo, de certa forma, despertava uma emoção peculiar e me fazia ver o mundo sob uma luz ainda mais vívida. Esquecido de mim mesmo, caminhei em meio à multidão até chegar ao final de uma rua tranquila.

O som de um alaúde chegou a meus ouvidos. Um monge itinerante tocava o instrumento na frente de uma loja. Devia ter cerca de quarenta e cinco anos, era um homem de rosto largo e retangular, baixo e gordo. A expressão de seu rosto e o brilho em seus olhos combinavam com o som melancólico do alaúde, uma voz baixa e monótona acompanhava o lamento das cordas de modo hesitante. Ninguém prestava atenção ao monge na rua, os moradores não saíam de suas casas para ouvi-lo. Todos estavam atarefados naquela manhã de sol.

No entanto, eu observava o monge e ouvia o som do alaúde. A rua estreita com casas descuidadas e a azáfama da rua não se harmonizavam com o monge e o som do alaúde, entretanto, tinha a impressão de que havia um acordo profundo entre eles. O lamento do alaúde pairava sobre as casas da rua e se misturava às vigorosas vozes dos vendedores e ao som estridente de uma bigorna. Ouvia o alaúde como se uma fonte de água pura se esgueirasse em meio a uma vaga de água turva e tinha a impressão de que as expressões de alegria, excitação,

curiosidade e concentração nos rostos das pessoas sobre a rua produziam uma melodia natural emitida pelas cordas nas profundezas de seus corações. Esse monge tocador de alaúde é uma de minhas ‘pessoas inesquecíveis’.”

Ōtsu, que falara até então, depositou o manuscrito sobre o chão em silêncio e ficou imerso em seus pensamentos. O ruído da tempestade do lado de fora não diminuía nem um pouco. Akiyama se levantou e perguntou:

— E depois disso?

— Já chega, ficará muito tarde. Ainda há várias outras: um minerador de Utashinai, em Hokkaidō; um jovem pescador da Baía de Dalian; um barqueiro com um cisto no rosto no rio Banshō. Se falar sobre cada uma das pessoas que menciono neste manuscrito, acabará por amanhecer. Se me perguntar por que não consigo me esquecer delas, a resposta é: porque elas sempre me vêm à mente. Mas por que isso ocorre? Era isso que gostaria de lhe explicar.

“Para ser franco, sou um homem infeliz, as questões sobre a existência e a pressão para realizar minhas aspirações me fazem sofrer.

Por isso, nas altas horas de noites como esta, sozinho e voltado para uma lâmpada, sinto a solidão da existência e sou preenchido por uma insuportável tristeza. Nesses momentos, meu egoísmo se esfacela e sinto falta de calor humano. Penso em amigos e acontecimentos do passado. Nessas ocasiões, são essas pessoas que surgem em minha mente. Ou melhor, não é delas propriamente que me recordo, elas fazem parte das cenas e circunstâncias em que as vi. Qual a diferença entre mim e os outros? Todos não recebemos esta vida sob o céu a um canto desta terra, seguimos nossas jornadas infinitas e retornamos de mãos dadas à eternidade? Essas ideias emergem do fundo de minha alma e, às vezes, lágrimas involuntárias escorrem pela minha face. Nessas ocasiões, realmente não há um eu distinto dos outros, mas uma nostalgia de tudo e de todos.

Não há momentos em que me sinta mais em paz do que esses, mais livre; as competições mundanas por fama e fortuna deixam de existir e me sinto em profunda comunhão com todas as coisas.

Quero me dedicar a escrever sobre esse tema. Acredito que haja outras pessoas sob este céu que sintam o mesmo.

Dois anos transcorreram depois disso.

Algumas circunstâncias fizeram com que Ōtsu fosse morar em uma região do nordeste do Japão. A conversa com Akiyama, que encontrara na hospedaria de Mizonokuchi, apagara-se de sua memória. Era uma noite de chuva, a estação do ano era a mesma de quando passara a noite em Mizonokuchi. Sozinho, sentado diante da escrivania, Ōtsu estava entregue

a seus pensamentos. O mesmo manuscrito intitulado “Pessoas Inesquecíveis” que mostrara para Akiyama há dois anos estava sobre a escrivaninha, o último capítulo incluído nele era “O proprietário da Kameya”. Não, “Akiyama”.

## Referências

KEENE, D. **Dawn to the west:** Japanese literature of the modern era. New York: Owl Book Edition, 1987.

KUNIKIDA, Doppo. **Musashino**. Min'yūsha, 1901. Disponível em [https://www.aozora.gr.jp/cards/000038/files/1409\\_34798.html](https://www.aozora.gr.jp/cards/000038/files/1409_34798.html) Acesso em Nov. de 2020.

