

**48004**

**Burajirugo. PLE e Lusofonia no Contexto Editorial  
Japonês**

**Diogo Miguel Magalhães Paleta**

**Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda  
e Estrangeira**

**Orientadora: Ana Maria Martinho**

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

**Junho 2020**



## AGRADECIMENTOS

Um grande obrigado à minha família pelo apoio à distância, pela paciência e compreensão durante a separação no desenvolvimento na tese e compreensão em altura de confinamento.

Obrigado à minha orientadora Ana Maria Martinho, pela atenção minuciosa e pelas palavras encorajadoras.

Obrigado a todos os membros do departamento *kokusaibunka* pela simpatia e apoio. Particularmente à Larissa Reddit, Júlio Nascimento e Renata Bernabé por serem os meus consultores para a realidade do Brasil, a Yoko Yamaguchi, sempre encorajadora, com chocolate sempre pronto e uma grande ajuda na leitura de textos em Japonês e ao professor Orion Klautau pelo acolhimento caloroso e o apoio na escolha do tema e nas questões logísticas da vida em Sendai.

### **Lista de Abreviaturas**

**JLE** – Japonês Língua Estrangeira

**ILE** – Inglês Língua Estrangeira

**ILS** – Inglês Língua Segunda

**PLE** – Português Língua Estrangeira

**ELE** – Espanhol Língua Estrangeira

**Shin** – *Shin Bêshikku Burajiru Porutugarugo* (Novo Português Básico do Brasil)

**PTPT** – *Porutogaru no Porutogarugo* (Português de Portugal)

**Ikita** *Ikita Burajiru Porutogarugo.Shokyuu* (Português do Brasil Vivo. Nível Iniciante)

**New Express** – *Nyû Ekusupuresu Purasu. Burajiru Porutogarugo* (Novo Expresso Mais. Português do Brasil)

**Zero** – *Zero Kara Hanaseru Burajiru Portugalugo* (Conseguir Falar Português do Brasil a partir do Zero)

**Mimi** – *Mimi Ga Yorobu Burajiru Portugalugo. Risuningu Taitoku Torêningu* (Português do Brasil para Agradar os Ouvidos. Treino de Compreensão Oral)

**UT** – Unidade de Texto

**ATL** – Atividade de Texto Longo

## **BURAJIRUGO. PLE E LUSOFONIA NO CONTEXTO EDITORIAL JAPONÊS**

**DIOGO MIGUEL MAGALHÃES PALETA**

### **RESUMO**

Qualquer forma de ensino requer materiais educativos. O ensino de línguas não é exceção e o Manual é uma das principais ferramentas. Embora os professores possam adaptar, reforçar, suplementar ou desconsiderar em parte os seus conteúdos, estes continuam a desempenhar um papel crucial nas perceções dos estudantes face à língua que estão a aprender, bem como face às culturas associadas à mesma.

No contexto japonês atual, em que embora o ensino de línguas estrangeiras esteja a experienciar considerável investimento como resposta à globalização, a percentagem de residentes permanentes não-japoneses continua à volta de 2% segundo dados de 2018. Isto significa que oportunidades para interagir com as comunidades linguístico-culturais da língua-alvo tendem a ser escassas. Consequentemente, conteúdo das aulas e manuais crescem na sua importância no respeitante à imagem que os estudantes desenvolvem destas comunidades.

A presente tese foca-se então neste fenómeno aplicado à língua portuguesa e à comunidade Lusófona dentro do contexto do ensino de línguas estrangeiras do Japão, tomando como objeto de pesquisa primário um corpus de manuais de PLE de edição japonesa. Tendo em consideração investigações anteriores, os princípios gerais que guiarão esta tese podem ser resumidos nas seguintes perguntas de investigação:

- ① Como se insere o Português no ensino de LE do Japão?
- ② Que papéis desempenha o manual dentro do ensino de Língua Estrangeira?
- ③ Como é que os manuais apresentam a sua missão pedagógica?
- ④ Como é abordada a variação entre Português de Portugal e Português do Brasil?
- ⑤ Que imagem da lusofonia é proposta pelos manuais?

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira, Pedagogia, LE no Japão, Análise de Manuais

## ABSTRACT

Any form of teaching requires educational materials. Language education is no exception and one of its major features is the textbook. Although teachers can adapt, reinforce, supplement or partly disregard the contents, they still play a very important role in shaping the perceptions of students regarding the language they are currently learning, as well as the cultures associated with it.

In the current Japanese context, even though foreign language education is experiencing a boom as a response to globalization, the percentage of foreign permanent residents remains at around 2% as of data from 2018. This means that opportunities to interact with the cultural-linguistic community of the target-language is very scarce. Consequently, class and textbook contents play an important role in establishing the image students hold of these communities.

The present thesis focuses therefore on this situation as applied to the Portuguese language and the Lusophone community within Japan's foreign language teaching, taking as a primary object of research textbooks of Portuguese as a Foreign Language (PFL) published in Japan. Taking into consideration the state of the art, the guiding principles of the thesis can be summarized in the following research questions.

- ① How does the Portuguese language fit in the context of Foreign Language teaching in Japan?
- ② What roles can be assigned to the Textbook in the Foreign Language teaching context?
- ③ How do the textbooks show their pedagogical mission?
- ④ How is the variation between European and Brazilian Portuguese approached?
- ⑤ What image of the Lusophone World is portrayed in these textbooks?

**Key-Words:** Portuguese as Foreign Language, Pedagogy, FL in Japan, Textbook Analysis

# Índice Geral

<b>Introdução</b> .....	7
<b>1. Ensino de Línguas Estrangeiras no Japão</b> .....	8
<b>1.1) Hegemonia do Inglês e o Papel da Segunda Língua Estrangeira</b> .....	8
<b>1.2) Desafios do Português como Segunda Língua Estrangeira</b> .....	19
<b>2. O Manual na Aula de Língua Estrangeira</b> .....	22
<b>2.1) O Manual como Espinha Pedagógica</b> .....	22
<b>2.2) O Manual como Autoridade Externa</b> .....	25
<b>2.3) O Manual como Objeto Comercial</b> .....	27
<b>2.4) Manual como Portal de Entrada para a Cultura-Alvo</b> .....	29
<b>2.5) Estado da Arte de Análise de Manuais</b> .....	30
<b>3. Análise dos Manuais PLE de Edição Japonesa</b> .....	34
<b>3.1) Escolha do Corpus (Razões e Limitações)</b> .....	34
<b>3.2) Tratamento das Variantes</b> .....	40
<b>3.2.1) Fonética</b> .....	40
<b>3.2.2) Lexical</b> .....	42
<b>3.2.3) Sintática</b> .....	43
<b>3.3) Metodologia Quantitativa</b> .....	45
<b>3.3.1) Unidades de Texto</b> .....	45
<b>3.3.2) Funções</b> .....	47
<b>3.3.3) Temáticas</b> .....	50
<b>Conclusão</b> .....	63
<b>Bibliografia</b> .....	65
<b>Anexos</b> .....	69

## **Introdução**

A nível global, dentro da Lusofonia, o Brasil é o país que mais influência exerce, pelo que é natural que esta seja a variante mais estudada fora da Europa. No Japão verifica-se o mesmo caso. O mais comum é encontrar nas livrarias e nos livros utilizados nos cursos de Português a especificação de que se trata de Português do Brasil. Ocasionalmente chega-se a encontrar obras publicadas que afirmam ensinar “*burajirugo*” ou “língua brasileira”. Em 2019, no entanto, foi publicado o primeiro manual que se especializa na variante europeia.

Adicionalmente, embora seja um país cuja tradição de ensino de línguas estrangeiras é marcadamente gramatical, isto não quer dizer que as questões culturais e comunicativas se encontrem completamente ausentes dos mesmos. Mesmo dentro destes hiatos, o manual de língua estrangeira cria narrativas e é representante de uma realidade linguístico-cultural que influencia a visão do estudante. Adicionalmente, pela sua natureza culturalmente incipiente, a escolha particular de determinados temas torna-se também relevante. Numa sociedade tida como homogénea, como é o caso do Japão, as oportunidades de interação com estrangeiros ou membros da comunidade linguístico-cultural em aprendizagem podem tender a ser escassas, pelo que o manual serve como porta de entrada e possivelmente primeira impressão da lusofonia para o estudante. Por outras palavras, os manuais de PLE podem ser vistos como uma forte representação do grupo linguístico-cultural que constitui a lusofonia.

Antes de dar início à análise, proceder-se-á a uma contextualização do ensino de línguas estrangeiras no Japão, especificando o Português, a par de considerações sobre o papel do manual na aula de Língua Estrangeira.

Em seguida, e de forma a tentar compreender as representações do mundo lusófono dentro do contexto editorial japonês, e contribuir para o desenvolvimento da área de Análise de Manuais em língua portuguesa, esta tese destaca como bibliografia primária seis manuais de PLE utilizados no Japão, de edição japonesa. Será analisada a forma como os manuais estabelecem impacto (segundo a definição de Tomlinson), a sua missão pedagógica e motivação comercial, tal como o tratamento das variantes europeia e brasileira do Português. De forma quantitativa realizar-se-á uma análise de conteúdos que incidirá nas funções desempenhadas pelos manuais e as temáticas culturais que representam a lusofonia.

## 1. Ensino de Línguas Estrangeiras no Japão

### 1.1) Hegemonia do Inglês e o Papel da Segunda Língua Estrangeira

Atualmente, no contexto japonês, a língua estrangeira mais ensinada a todos os níveis de escolaridade é o Inglês. Com a óbvia exceção de países anglófonos, esta não é uma realidade necessariamente diferente da maior parte dos países do mundo. No caso português, embora o Inglês seja tipicamente a primeira língua estrangeira a ser ensinada, é comum a nível do ensino básico<sup>1</sup> encontrar a opção de estudar também francês e espanhol ou alemão, por exemplo. No ensino secundário japonês também é possível encontrar o ensino de línguas estrangeiras para além do Inglês. Segundo dados de 1999 (e 1995) organizados por Kubota (*in* Block & Cameron, 2002, p.20) a partir das informações do MEXT, o ministério de educação japonesa, estas incluíam Chinês, Francês, Coreano, Alemão, Espanhol, Russo, Italiano e Português (Anexo 2). A nível universitário, no que toca a estas línguas, nota-se um crescimento de popularidade de línguas asiáticas face a línguas europeias. Segundo dados coletados por Izumi (2009, p.49) na universidade de Keio, em 2005 houve um crescimento acentuado do Mandarim e decréscimo do Alemão. Entre 1997 e 2000 registou-se um considerável aumento de estudantes a aprender Espanhol e na universidade de Osaka registou-se uma diminuição de estudantes a aprender Francês e Alemão contrastando com um aumento considerável de estudantes a aprender Mandarim e um aumento mais modesto da popularidade da língua coreana (*ibid*).

Embora os departamentos de línguas estrangeiras tenham dinâmicas próprias, algo que é inegável é que existe uma clara hierarquia linguística que coloca o Inglês em primeiro lugar e todas as outras línguas num segundo lugar quase equitativo. Isto reflete-se na nomenclatura utilizada. *Gaikokugo*, o termo referente a língua estrangeira, que embora se refira a todas as línguas que não o japonês, no discurso comum tende a referir-se diretamente ao Inglês. A distinção é concretizada ao agrupar todas as outras sob o termo geral, *dainigaikokugo* ou Segunda Língua Estrangeira. O uso do termo,

---

<sup>1</sup>Para o propósito desta tese utilizar-se-ão os termos do sistema educativo para referir os equivalentes japoneses para facilidade de compreensão. Quando utilizados os termos em Português é aos seguintes ciclos educativos

*Shōgakkō* – Ensino Primário. 1º ao 6º ano de escolaridade. Dos 6 aos 12 anos de idade.

*Chūgakkō* – Ensino Básico. 7º ao 9º ano de escolaridade. Dos 12 aos 15 anos de idade.

*Kōtōgakkō* – Ensino Secundário. 10º ao 12º ano de escolaridade. Dos 15 aos 18 anos de idade.

Escolaridade obrigatória apenas contempla os dois primeiros ciclos (Anexo 1).

como apontado por Izumi, avisa quanto ao risco de levar a uma certa desconsideração sobre o esforço requerido para a sua aprendizagem (2009, p.43).

Esta hierarquização tem várias consequências, tanto subtis como evidentes. Como apontado por Teja Ostheider (2010, p.373), embora o papel do Inglês como língua intermediária seja inegável, a sua dominância linguística traz várias questões ao de cima, como o facto de beneficiar os falantes nativos de Inglês, criar condições de desigualdade comunicativa, discriminação e empobrecimento linguístico.

A autora reforça ainda que no caso japonês, a noção de “Língua Estrangeira = Inglês” acaba por equiparar Compreensão Intercultural<sup>2</sup> a conversação em Inglês com indivíduos de países economicamente desenvolvidos, descurando a realidade étnico-demográfica do Japão, cujas principais comunidades estrangeiras são de origem asiática e sul-americana, mesmo que apenas 2% da população do Japão seja de origem estrangeira (Toshishige, 2018). De acordo com os dados no Anexo 3 é possível comprovar que a comunidade Chinesa ocupa a maior percentagem de estrangeiros no Japão, seguida da coreana, vietnamita, filipina e brasileira, esta última perfazendo 7,4%, contando com um número de residentes registados de 201,865.

A primeira comunidade Anglófona presente é dos Estados Unidos, com cerca de 57,500 residentes registados, o que perfaz 2,1% da demografia não-japonesa (0,04% da população total). Contudo, em parte como consequência da posição de predominância que o Inglês ocupa no ensino de línguas estrangeiras, a perspetiva japonesa sobre a sua realidade demográfica é por vezes enviesada. A título de exemplo, Ostheider menciona que nas suas aulas sobre a sociedade multicultural do Japão, na primeira lição pergunta aos estudantes “De que nacionalidades são a maior parte dos estrangeiros que vivem no Japão?”. Embora as estatísticas coloquem Estado-Unidenses em oitavo lugar, dois em cada três estudantes afirma que se encontram no top três (Ostheider, 2010, p. 374).

Outro facto contribui fortemente para esta perceção: trata-se do programa JET<sup>3</sup> que em 1987 começou a recrutar vários falantes de Inglês L1, dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e da Nova Zelândia para assistir os professores de Inglês nas escolas públicas (Kubota *in* Block & Cameron 2001, p.20). Os participantes recebem o título de AET<sup>4</sup> se bem que recentemente a nomenclatura tenha sido oficialmente

---

<sup>2</sup>No original: *ibunka comyunikēshon*.

<sup>3</sup>*Japan Exchange and Teaching*.

<sup>4</sup>Assistant **English** Teacher

mudada para ALT<sup>5</sup> para ser mais inclusivo relativamente aos professores de outras línguas. Segundo uma nota dentro dos critérios de elegibilidade, países com Inglês como língua oficial são contratados para ensinar Inglês, enquanto que participantes de outros países como a França, China, Alemanha ou Coreia do Sul, são contratados para ensinar as respetivas línguas oficiais, se bem que para estes participantes seja exigido “[...] a functional command of the English or Japanese language” (JET, 2019). Embora o programa tenha sido expandido para considerar o ensino de outras línguas estrangeiras, e incluir outras posições de intercâmbio cultural através da posição de CIR<sup>6</sup>, tendo em conta as nacionalidades em 2019; dos 5234 participantes, cerca de 99,4% é professor de Inglês.<sup>7</sup>

Fora do contexto do ensino público, nos serviços privados de ensino de Inglês, particularmente em aulas de *eikaiwa* – um serviço equiparável a aulas de Inglês com foco na comunicação oral – os professores são tendencialmente instruídos a não utilizar a língua japonesa de todo, seguindo uma metodologia comunicativa de imersão simulada *english-only*.

Este tipo de instruções tem alguma relação com os critérios de seleção de professores. Segundo o site oficial do JET<sup>8</sup>, os critérios de seleção são pouco exigentes no que toca à proficiência na língua japonesa “[...] make effort to study or continue studying the Japanese language prior to and after arriving in Japan” (JET, 2019, Critério 1) enquanto simultaneamente procuram candidatos que não tenham morado no Japão por mais de 6 meses no total desde 2010 (JET, 2019, Critério 9).

Ostheider relaciona este tipo de condições com a construção da imagem do ocidente aos olhos dos estudantes japoneses. Nesta seleção pouca consideração é tida relativamente à experiência dos professores quanto à cultura japonesa e ao nível de proficiência em Japonês. Tendo como pano de fundo as escassas oportunidades de interação com pessoas de origens não-japonesas; o que acontece ao colocar um grande número de falantes L1 de Inglês monolíngues em direto contacto com crianças, muitas vezes do ensino primário, é a criação do estereótipo “Estrangeiro = Falante de Inglês = Pessoa que não fala Japonês” (Ostheider, 2010, p. 374). O que torna uma iniciativa

---

<sup>5</sup>Assistant *Language Teacher*

<sup>6</sup>Coordinator for *International Relations*

<sup>7</sup>[http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/intro/participating/2019\\_jetstats\\_e.pdf](http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/intro/participating/2019_jetstats_e.pdf)

<sup>8</sup><http://jetprogramme.org/en/eligibility/>

inicialmente tendente a ser uma estratégia de promoção de contacto intercultural acaba por potenciar uma maior distanciação entre “Nós Japoneses” e “Pessoas de fora”.

Adicione-se a este fenómeno a paradoxalmente restritiva retórica do Inglês como ferramenta crucial na internacionalização (*kokusaika*) do Japão, mas que tende a negligenciar a diversidade inerente à língua. Segundo Kubota (*in* Block & Cameron 2002, p.21), o “mito do falante nativo” – ou a idealização do falante nativo como alguém com perfeito e inato conhecimento da língua e cultura, tornando-o, portanto, no melhor professor de Inglês – manifesta-se no foco concentrado nas variantes americanas e britânicas do Inglês, deixando de fora as variantes do Círculo Externo da anglofonia. Até mesmo alguns ALTs do Círculo Interno, especificamente da Austrália, afirmam ter sido instruídos a reduzir o seu sotaque através da audição de cassetes, por exemplo (*ibid* p.22).

O argumento estende-se ainda à ideia de que o papel do Inglês como língua internacional que liga várias culturas torna lógico que aprender Inglês permita a compreensão do mundo e da diversidade cultural, se bem que implique a falácia de que qualquer falante de Inglês possui compreensão internacional (*ibid*, p.22). Várias obras equacionam compreensão internacional com o contraste entre diferenças culturais entre o Japão e o mundo Anglófono. É o exemplo do livro de edição bilingue escrito por Yamasuke Yoji e traduzido por Jake Ronaldson (2019) que coloca em contraste 100 situações de mal-entendidos entre Japoneses e Estrangeiros (*gaikokujinn*), mas manifestando um considerável enviesamento para casos Estado Unidenses. Embora este enviesamento não seja diretamente reconhecido pelos autores, a maior parte dos exemplos concretos são exemplos dos Estados Unidos, pelo que existe algum grau de autorreconhecimento. Kubota refere ainda que este processo acaba por tratar “compreensão internacional” como dicotomização entre a esfera anglófona e o Japão (*ibid*, p.23).

Esta constante comparação acima aludida tem raiz desde a abertura forçada do país ao mundo em 1854 com a assinatura da convecção de Kanagawa, mas o Inglês nem sempre foi a principal língua estrangeira a ser ensinada. Considerando as perspetivas de professores de línguas estrangeiras no Japão, pode-se argumentar que três princípios parecem ter regido a atenção que diversas línguas recebem no contexto nipónico. Educação Liberal (*Kyōyō*), Disciplina (*Tanren*) e Uso Prático (*Jitsuyo*).

Em Yamadori (2005) são problematizadas em contraste direto os conceitos de Uso Prático e Educação Liberal. O autor argumenta que o Japão tem uma história de

procura e adaptação ativa de elementos da vanguarda de culturas estrangeiras, dominando-os e transformando-os em elementos independentes da sua própria cultura. Exemplifica com as missões regulares à China na época Nara (710–794) que reforçaram a importância dos ensinamentos e estética do budismo. Mais tarde, durante a época Meiji (1868–1912), num relativo curto espaço de tempo, o Japão modernizou-se absorvendo o conhecimento trazido do ocidente em várias áreas. Por outras palavras, o objetivo de aprender línguas estrangeiras consistia em traduzir línguas associadas à “civilização” (Primeiro o Chinês, depois o Inglês, Francês e Alemão).

Mais recentemente, com o milagre económico no pós-guerra, o foco deslocou-se do método *yakudoku* (leitura através da tradução) para metodologias mais focadas na comunicação: ser capaz de comunicar eficazmente utilizando línguas estrangeiras. Contudo, ambos os métodos partem do princípio do Proveito (*rieki*), em que a questão que os estudantes se colocam é “Em que é que me será útil?” quando consideram aprender uma língua estrangeira (Yamadori, 2005, p.79).

Antes de entrar nesse argumento, o autor alude a uma confluência entre dois processos de aprendizagem diferentes: aprender a língua materna e uma língua estrangeira. Embora durante o processo de crescimento do ser humano, a aprendizagem da língua materna requeira bastante esforço e tempo, é algo que se desenvolve de forma mais ou menos natural. Apenas ao viver em sociedade se atinge a proficiência (*ibid*, p.80). Daí nasce, de certa forma, a ideia de que para aprender uma língua estrangeira o processo deveria ser de forma igualmente natural. Contudo, Yamadori argumenta, não havendo um ambiente especial (um pai estrangeiro ou ter vivido no estrangeiro), que é quase impossível aprender uma língua estrangeira (*ibid*).

Embora seja uma posição algo extrema, partindo do ponto de vista do Japonês cuja reduzida disponibilidade fonética é limitativa na aprendizagem da fala, tal como possui gramática particularmente distinta das principais línguas visadas (Línguas Europeias e Mandarim) justifica esta perceção. Relaciona-se de certa forma com a auto perceção de que o Japonês é uma língua difícil como facto objetivo. Num inquérito a 235 estudantes universitários japoneses realizados por Ostheider (2010, p.377), ao caracterizar a dificuldade da língua japonesa 145 em 235 afirmam ser uma língua particularmente difícil. Como ponto de contraste, segundo um inquérito realizado por Ōtani em 2007 (*in* Ostheider, 2010, p. 374) a estudantes coreanos de Japonês, dos 349 respondentes, 80 afirmam não ser particularmente difícil, 129 afirmam ser fácil e 98 excepcionalmente fácil.

Esta proximidade gramatical entre o Coreano e o Japonês é um ponto que Ostheider defende ser importante frisar no ensino primário, em que em vez de se iniciar com o Inglês e arriscar aprofundar a separação entre o ocidente imaginado, se deveria introduzir questões de interação intercultural com culturas mais próximas como o caso da Coreana (*ibid*, p. 374). Argumenta que a internacionalização deve começar dentro do país e não a partir de fora, o que leva a autora a afirmar que a comunicação intercultural no Japão pode passar também em Japonês, tendo em conta que a maior parte da população estrangeira residente no solo nipónico tem maior tendência para comunicar em Japonês do que em Inglês. Não só isso como tendo em conta a demografia em particular, para além do Coreano, a aprendizagem do Mandarim, Português e Espanhol fariam mais sentido de forma a dinamizar a realidade étnica da população residente no Japão (*ibid*, p. 376).

Recentemente, no entanto, têm vindo a surgir várias iniciativas com o objetivo de promover a compreensão intercultural a partir de dentro. Tomo como exemplo concreto quatro situações de experiência pessoal em Sendai, cidade do nordeste do Japão. Em duas destas, incorporadas dentro do currículo de língua japonesa da universidade de Tohoku e no âmbito de Comunicação Intercultural, estudantes japoneses e estudantes de intercâmbio juntaram-se durante um semestre para debater vários temas, com o objetivo final de fazer uma apresentação durante o Dia Aberto da universidade a estudantes do ensino secundário e fomentar o debate. A outra atividade, denominada de “Olimpíadas de Sendai”, teve como público-alvo crianças mais novas, dos três aos dez anos, construindo pequenos *quizes* e apresentando de forma lúdica diferentes regiões do mundo.

No âmbito do setor privado, uma escola de Inglês para crianças até aos seis anos convidou vários residentes da cidade, de diferentes nacionalidades, para apresentarem elementos (música, gastronomia...) da sua cultura aos estudantes num ambiente de feira internacional, em que utilizando várias bancas as crianças e pais podiam interagir livremente com os participantes. Contudo, houve instruções para priorizar a interação em Inglês – sendo uma escola de Inglês é compreensível – mas que demonstra, no entanto, o papel de filtro que a língua inglesa exerce na compreensão intercultural no Japão. Este tipo de interações tem como principal benefício uma maior sensibilização desde cedo para o caráter internacional e multicultural de uma sociedade globalizada. No entanto, denotam ainda uma compreensão implícita de cultura como dependente de

uma nação que merece ser questionada, sob o risco de reduzir este tipo de iniciativas a uma espécie de feira de variedades.

Por fim, através da dinamização de uma organização sem fins lucrativos associada à universidade de Tohoku, um grupo de estudantes de intercâmbio foi convidado a apresentar a sua cultura em contexto de apresentação individual aos estudantes de uma escola de ensino secundário. Os participantes foram instruídos de que o conteúdo era de livre escolha, mas sendo que o âmbito passava por um cariz mais de proximidade, foram também instruídos a falar das suas experiências pessoais, tal como o porquê de escolher o Japão para estudar, por exemplo, mas mais importante que isso, também foi pedido para falar um pouco dos sonhos e objetivos quando tinham 14 anos de idade e uma mensagem para o futuro, tanto nosso como dos estudantes. Neste aspeto o evento foi mais longe do que uma listagem de factos ou curiosidades ou feira de curiosidades, e criou um ambiente propenso a uma maior identificação entre estudantes e participantes. O objetivo subjacente a este evento, segundo as palavras do próprio diretor da escola, é de que no futuro destes estudantes, a interação com pessoas de origens diferentes vai ser não só comum como normal, e é importante compreender outras formas de pensar para poder manter uma existência harmoniosa.

A comunicação entre organizadores e participantes ocorreu também tanto em Inglês como em Japonês (visto que o nível dos participantes em japonês variava consideravelmente). Não se aponta particular questão neste aspeto, com a exceção de uma frase que deixou espaço para refletir sobre a natureza filtrante do Inglês. Na altura de escrever o nome nos crachás de identificação, a instrução foi “Por favor escrevam o vosso nome em Japonês, em Inglês e na vossa língua”. Mesmo existindo uma palavra para o alfabeto latino, *rōmaji*,<sup>9</sup> em vários formulários burocráticos e inscrições pedem que se escreva o nome em Inglês (querendo dizer *rōmaji*) por oposição a Japonês (*katakana* ou *kanji*). Este pequeno pormenor pode subconscientemente relegar as outras línguas ocidentais a uma posição secundária face ao Inglês, visto não terem a sua própria forma independente de escrever.<sup>10</sup>

Tendo em conta o crescimento de atividades deste género e devido à globalização, cada vez mais se verificam interações naturais com pessoas com

---

<sup>9</sup>Literalmente: *Letras de Roma*.

<sup>10</sup>Coloca-se também a questão relativamente a pessoas provenientes da China ou Taiwan. Escrevendo o próprio nome em Kanji seria escrever em Japonês ou “na sua língua”?

*background* linguístico diferente. No entanto, isto não altera a realidade generalizada, mas apontada particularmente por Yamadori de que a aprendizagem de línguas estrangeiras ocorre principalmente em ambientes não-naturais, como a sala de aula. Existe uma certa percepção de que para conseguir um nível de comunicação suficiente com estrangeiros é preciso treinar como um atleta de alto nível (2005, p.80). Acumulam-se os argumentos de que determinadas línguas “Não são úteis” ou “Não é possível usá-las”, e cujo investimento de tempo, esforço e dinheiro por vezes não culmina em proficiência (*ibid*). O argumento mantém-se preso ao conceito do Proveito. Yamadori, no entanto, complementa as noções anteriores com a perspectiva de que a aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para o crescimento intelectual do ser humano, tal como para a compreensão intercultural. Interpela o quotidiano e estimula o pensamento.

Izumi (2009, p.50), por sua vez, contraria a noção de inexistência de oportunidades de praticar a língua estrangeira com referência específica ao Espanhol e Português, cujas comunidades Brasileiras e Peruanas em zonas de Kansai e Kyūshū apresentam várias oportunidades de interação para japoneses aprenderem estas duas línguas. Se bem que menos geograficamente concentradas, o mesmo argumento se pode estender a comunidades Coreanas e Chinesas.

Um exemplo concreto onde uma segunda língua estrangeira é útil é o ramo da educação primária. Embora algo desatualizados, os dados apresentados por Kubota (*in* Block & Cameron, 2001, p.16) revelam que 17,296 crianças se encontravam em necessidade de apoio na aprendizagem de língua japonesa enquanto inscritas na educação primária (Anexo 4). Os dados são organizados por língua materna, em que em primeiro lugar se encontra crianças com Português L1 (43,1%), seguidas de Mandarim (30,8%) e espanhol (10,1%). Yasuko Kanno, na sua obra de 2008 *Language and Education in Japan, Unequal Access to Bilingualism*, apresenta um exemplo concreto de uma destas aulas. Numa escola pública da cidade de Midori,<sup>11</sup> as instrutoras de Japonês L2 receberam treino em Espanhol e Português para melhor acomodarem as crianças de origem sul-americana nas suas aulas.

Tendo falado do discurso à volta da Uso Prático (*Jitsuyo*), direciona-se a atenção para o ideal da Educação Liberal (*Kyōyō*) que teve particular influência durante a

---

<sup>11</sup>Pseudónimo. Todos os nomes de pessoas, escolas e locais foram alterados para preservar o anonimato dos indivíduos envolvidos no estudo (Kanno, 2008, p.37).

modernização do Japão no século XVIII/XIX. Este ideal humanista, promulgado por Wilhelm Von Humbolt, teve uma forte influência no sistema educativo superior Japonês, acima da educação prática e especializada, seguindo o espírito do Iluminismo. Na era Meiji, durante o processo de modernização, as universidades imperiais adaptaram o “painel de controlo” da civilização ocidental, fazendo a manutenção e divisão entre Ciências Exatas e Ciências Sociais (Yamadori, 2005, p.81).

Particularmente durante o período do milagre económico, após a segunda guerra mundial, houve um rápido e substancial aumento de estudantes a inscrever-se no ensino superior. Por causa desta popularização, o estatuto de elite intelectual concedido por uma educação universitária foi gradualmente decrescendo, dando lugar a um maior pragmatismo (*ibid*, p.83).

Em 1991 ocorreu também uma reforma de política educativa universitária<sup>12</sup> com o objetivo de adaptar os conteúdos aos tempos correntes (*ibid*). No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, a principal alteração foi o artigo 19, em que enquanto o documento anterior dividia todas as aulas em uma de quatro categorias diferentes (Educação Geral, Línguas Estrangeiras, Educação Física e Educação Especializada), a revisão concedeu maior liberdade às universidades para estabelecerem os seus cursos de acordo com os objetivos educacionais da universidade, faculdade e departamento, organizando o currículo sistematicamente. O que aconteceu efetivamente foi que várias universidades aboliram os departamentos de artes liberais (*kyōyōbu*). Os professores de línguas estrangeiras acabaram por ser reencaminhados para departamentos de linguística e os professores de educação física para centros de desporto.

No caso da universidade de Kinki o número de créditos obrigatórios tanto de Inglês como de segunda língua estrangeira foram reduzidos (8 para 6, 4 para 2 respetivamente) (*ibid*, p.84). Não só isso como a Segunda Língua Estrangeira deixou de ser disciplina condicionada para passar a ser disciplina de crédito livre em várias universidades. No caso específico da universidade de Tohoku, embora não haja departamentos de línguas modernas, todos os estudantes da universidade,

---

<sup>12</sup>*Daigaku no secchi kijunn no kaisei*. Correção do Documento de Estabelecimento do Ensino Superior.

independentemente do curso, são obrigados a realizar pelo menos dois semestres de segunda língua estrangeira e pelo menos três anos de Inglês, nas suas várias variantes.<sup>13</sup>

Em jeito de conclusão, Yamadori propõe três diferentes hipóteses (2005, p.88). O Uso Prático das línguas estrangeiras (fora do Inglês) não entrarão necessariamente em declínio devido à globalização, mas que aumentará em conjunto com a popularização da internet e das relações internacionais. Seguidamente, que a Segunda Língua Estrangeira, muitas vezes aprendida desde raiz no contexto universitário, apresenta ao estudante uma ótima oportunidade de relativizar a sua língua materna, o Japonês. Este é um ponto ativo da eficácia do ensino de línguas estrangeiras como Educação Liberal. Por fim, a educação em Segunda Língua Estrangeira, ao ensinar as línguas e culturas de vários países, permite uma melhor compreensão de várias tradições e particularidades culturais. Permite uma visão abrangente e apropriada relativamente à comunicação internacional, tratando-se de um elo importante na educação básica para uma humanidade cultivada e rica.

Embora seja uma perspetiva mais antiga, Teruki (1975, p.161), em conjunto com outros professores de Segunda Língua Estrangeira da universidade de Tokai, adiciona a Disciplina Mental<sup>14</sup> tanto como objetivo quanto como subproduto da aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo em conta a concentração, persistência e paciência necessárias para adquirir conhecimento e competências linguísticas e culturais.

Contudo, a oferta curricular de uma determinada língua está intrinsecamente ligada à sua popularidade e reputação dentro de uma determinada instituição. Isto leva a um sentimento de competitividade indesejada, em que docentes de determinadas línguas argumentam especificamente a favor da revitalização da sua língua, competindo por estudantes (Ostheider, 2010, p.374). Numa conversa informal com o professor Ryan Spring relativamente a um projeto entre a universidade de Tohoku e a universidade de Charlotte, nos Estados Unidos<sup>15</sup>, foi mencionada a diferença na margem de manobra

---

<sup>13</sup>Embora seja dividido em A, B e C, a nomenclatura utilizada não tem ligação com o CEFR, sendo o A especializado em gramática, B em comunicação e C focado em *skills* mais específicas. Em final de 2019 encontrava-se em estado de revisão.

<sup>14</sup>No original: *Shikōnōryoku no Tanren*

<sup>15</sup>*Mutually Beneficial Foreign Language Learning: Creating Meaningful Interactions Through Video-Synchronous Computer-Mediated Communication* (Spring, Kato & Mori, 2016). DOI: [10.1111/flan.12195](https://doi.org/10.1111/flan.12195).

que docentes de uma língua institucionalmente obrigatória como o Inglês têm relativamente a professores de outras línguas no Japão ou nos EUA. Embora a redução do filtro afetivo seja um fator importante na aprendizagem de línguas e sendo que a diversão facilita tanto a interiorização do conteúdo como a participação de estudantes novos e recorrentes, nem sempre os métodos mais eficientes são os mais lúdicos.

Izumi (2009, p.44) argumenta com o caso da universidade de Tsukuba, em que nos anos 90 não existia incentivo nem do lado da procura (Estudantes) nem da oferta (Docentes) no que tocava à questão da Segunda Língua Estrangeira, mesmo que estivesse disponível como opção livre dos departamentos de artes liberais. Um dos argumentos é que a grande maioria dos estudantes, não dominando o Inglês a um nível satisfatório, serem coagidos a aprender uma nova língua seria contraproducente.

De forma resumida, os proponentes do Monolinguismo<sup>16</sup>, ou do foco no ensino do Inglês em detrimento de outras línguas, defendiam a impressionante versatilidade e pragmatismo do Inglês. Esforçar-se para aprender outra língua estrangeira tem um custo-benefício muito baixo. Todas as pessoas do mundo conseguem comunicar na mesma língua é uma contribuição maravilhosa para a democracia. Efetivamente o Inglês já começa a ocupar esse espaço, pelo que ensinar só Inglês chega para ligar as pessoas do mundo, propondo uma visão de um mundo em que toda a gente é bilingue em Inglês e na sua língua materna (Ori *in* Izumi, 2005, p.44).

Do outro lado, os proponentes da educação multilingue defendiam que esta suprimia a tendência do imperialismo cultural Inglês e que, em determinadas áreas, aprender outras línguas é indispensável. Naturalmente, sendo o ensino superior, deve-se organizar um sistema educativo que permita o estudo de várias línguas. Finalmente, para educar cidadãos com discernimento, mostrando confiança no considerável valor educacional dos outros através da língua estrangeira (Ori *in* Izumi, 2005, p.45).

No entanto, vários desafios se colocam aos professores de segunda língua estrangeira. Alguns já mencionados acima, como a competição pelos estudantes. Contudo, Izumi (2005, p.51) aponta outras questões cruciais, especificamente para o caso do espanhol, mas cujas preocupações acabam por ser transversais às outras línguas também. Em primeiro lugar trata-se das poucas horas letivas, que tendem a ser divididas em duas sessões de 90 minutos por semana, totalizando 30 sessões por ano e que culminam em apenas 180 horas no final de dois anos. Segundo a professora Naitō

---

<sup>16</sup>No original: *Ichigengoshugi*.

(Anexo 25) recentemente o tempo de aula foi aumentado para 100 minutos, mas a problemática mantém-se. Tendo em conta que a maior parte dos estudantes começa de raiz e as turmas que frequentemente excedem os 40 estudantes, a capacidade de o professor adaptar as suas aulas aos estudantes é algo limitada. O desafio passa também sobre que conteúdo lecionar, sendo que noutras universidades se começava com o alfabeto e durante um ano chegava-se até ao conjuntivo<sup>17</sup>, acabando aí a porção focada na gramática da língua espanhola (Izumi, 2009, p.51).

## **1.2) Desafios do Português como Segunda Língua Estrangeira**

Grande parte dos desafios acima descritos também se manifestam no ensino de PLE. Tendo sido elaborado de forma mais profunda noutras obras<sup>18</sup>, as raízes históricas do contacto entre a língua portuguesa e o Japão não serão discutidas neste trabalho, sendo apenas efetuado um breve levantamento do papel do português no contexto de ensino de línguas do Japão.

Em primeiro lugar, tendo em conta também a divergência entre as variantes Europeia e Brasileira, no Japão é a Brasileira a mais prevalente. As razões para isso são apontadas por vários autores, sendo que Sara Gil (2015) as divide sucintamente em três fatores. Em primeiro lugar, a demografia. Brasil tem a maior população de japoneses e nipo-descendentes do mundo inteiro e no Japão a comunidade Brasileira é a quinta mais populosa, como mencionado anteriormente nesta tese. Atualmente existem 52 escolas pré-universitárias em solo japonês que se encontram homologadas ou em processo de homologação pelo governo Brasileiro<sup>19</sup>, sendo essencialmente nestes locais que se ensina o Português como L1.

Em segundo lugar, questões socioeconómicas. Pichitelli (2010, p.341) realça a posição mundial prioritária a nível económico que o Brasil ocupa na esfera da lusofonia, como tal chamando mais a atenção de investidores e trabalhadores particularmente se associados a empresas transnacionais. Alguns dos seus estudantes afirmam como motivação o desejo de trabalhar para uma empresa japonesa no Brasil e adiciona ainda

---

<sup>17</sup>Que pontos intermédios e conteúdos entre um elemento e outro não são especificados no artigo, no entanto.

<sup>18</sup> Cf. Sara Gil (2015), Inês Marques (2017), Iris Rocha (2013), Gabriel Antunes de Araújo (2009).

<sup>19</sup> [http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/escolas\\_em\\_processo\\_de\\_homologacao.xml](http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/escolas_em_processo_de_homologacao.xml)  
<http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/educacao.xml>

que, segundo dados de 2009, o Português perfazia a quarta língua mais falada da internet.

Por fim, há pormenores de natureza linguística (sintática e fonética, especificamente) que influenciam o foco na variante Brasileira. Se bem que o Brasil tenha uma forte variabilidade linguística interna, de forma geral a maior abertura geral das vogais e a ausência do uso de “tu” na segunda pessoa do singular contribui para uma maior facilidade de aprendizagem por estudantes japoneses. Curiosamente, o “vós” 2ª pessoa do plural já não se encontra em nenhum dos manuais de PLE analisados.

A nível do ensino superior existem mais desafios para além da competição com outros departamentos de línguas ou a tendência dos estudantes para começar do zero. Um destes é a diferença de variantes. Tomando o exemplo da universidade de Sophia, a popularidade de Portugal como destino de estudo para estudantes universitários tem vindo a aumentar consideravelmente, segundo Naitō (Anexo 25). Contudo, tendo em conta que nos primeiros dois anos se ensina o Português do Brasil, isso pode funcionar como um fator dissuasor ao intercâmbio. Em reverso do fenómeno, a relativa facilidade de entrada para o departamento de estudos lusófonos poderá trazer mais estudantes para o estudo do Português se bem que, sem uma motivação intrínseca (i.e. gostar de cultura brasileira, ter amigos lusófonos) ou utilitária (i.e. querer trabalhar no Brasil) mais forte, o progresso de aprendizagem pode tornar-se menos eficiente caso essas formas de motivação não se desenvolvam ao longo da licenciatura.<sup>20</sup>

Outro desafio, também transversal a aulas de língua estrangeira no Japão, é uma certa dissociação entre língua e cultura. Rosa (2002, p.296) elabora que embora instituições de ensino de língua estrangeira possam incluir aspetos culturais nos cursos que ministram, estas tendem a ser tratadas como um elemento separado da aprendizagem da língua, não explorando os *insights* que se podem adquirir através de uma conexão mais coerente. Não vendo a cultura como pouco importante, o cerne da questão poderá ser tido como um ciclo vicioso de assunções perpetuado tanto por estudantes como professores.

Em primeiro lugar, a dificuldade inerente que estudantes japoneses em média apresentam no que toca à aquisição de línguas estrangeiras leva a um foco no domínio

---

<sup>20</sup> Fazendo a ressalva de que se fala do caso concreto da universidade de Sophia pelo que não está no âmbito deste argumento extrapolar para a facilidade de entrada de departamentos lusófonos de outras universidades.

dos blocos de construção de uma língua (estruturas gramaticais e vocabulário), por vezes ao ponto de exaustão. Sendo que um conjunto de regras gramaticais limitadas se apresenta como um desafio grande o suficiente, a cultura tende a ser usada como contrabalanço de repouso para os estudantes, mais do que uma ferramenta para a aquisição da língua.

Um exemplo mais concreto de sala de aula, no método de aula descrito pela professora Naitō, começando pela teoria gramatical, seguida de prática de conversação e acabando com documentários sobre Portugal legendados em Japonês. Após o trabalho nas questões linguisticamente utilitárias, descansa-se com a cultura. Dito isto, o simples facto de os aspetos culturais serem abordados em aula de língua e não em uma aula separada já potencia uma discussão produtiva, principalmente se dinamizada ao máximo possível em Português.

Contudo, é importante considerar o contexto em que este fenómeno se desenvolve. Sendo que os estudantes tendem a começar do zero e com pouca experiência prévia de aprendizagem de outras línguas estrangeiras<sup>21</sup>, os professores, sejam japoneses ou nativos, veem-se indecisos entre duas posições. Tratar de assuntos culturais em língua-alvo arriscando-se a ultrapassar a ZPD dos estudantes, possivelmente desmotivá-los pela dificuldade, ou guardar este tipo de abordagens culturais para um nível mais elevado de fluência dos estudantes que poderá arriscar saturação de linguística. A abordagem híbrida de usar a cultura como forma de descanso acaba por ser o compromisso, em que sem arriscar cansar demasiado os estudantes, os expõe à cultura-alvo de uma forma mais acessível.

Esta filosofia reflete-se também no *design* dos manuais de língua estrangeira, concretamente nos de PLE analisados nesta tese. Informações sobre a cultura-alvo são escritas em japonês, com intuito informativo e para “descansar”, satélites da aprendizagem da língua, em vez de serem o centro da unidade do manual como é comum em manuais de orientação globalizante, tornando-se assim uma das motivações teóricas desta tese. No entanto, é necessário debruçarmo-nos sobre as funções de um manual escolar no processo de aprendizagem em geral antes de nos focarmos no contexto dos materiais educativo de PLE no Japão.

---

<sup>21</sup>Salvo o Inglês, cuja rigidez no ensino poderá não contribuir para a sua aquisição efetiva.

## 2. O Manual na Aula de Língua Estrangeira

### 2.1) O Manual como Espinha Pedagógica

De certa forma tautológico, pode ainda assim dizer-se que qualquer aula de LE pode ser considerada como um encontro entre três elementos indispensáveis: o professor, os estudantes e os materiais educativos. Destes últimos, o que pode ser considerado como o mais difundido continua a ser o manual escolar, mesmo com o advento de recursos digitais, no qual os professores tenderão a apoiar-se (ou ser forçados a usar em determinados contextos) com graus variados de adaptabilidade. Embora corra muita tinta sobre a sua utilização, existe um consenso entre professores e académicos de que os manuais são um facto firmemente cimentado da sala de aula (Thornbury *in* Gray, 2011, p.204).

Pedagogicamente falando, os principais benefícios passam pelo seu papel como base da lição, providenciando uma linha orientadora para o currículo e um sentido de coesão, podendo assegurar uma progressão de aprendizagem e segurança tanto para professores como para estudantes (Castro, 2015, p.159). Devido a isto, a sua abordagem e organização de conteúdos tende a ser seguida e as lições planeadas à volta das unidades do manual, o que determina fortemente as atividades de sala de aula. É possível argumentar que esta orientação remete o professor para um papel mais passivo, particularmente em momentos de maior fadiga. Paradoxalmente, também materiais particularmente interessantes e completos podem ser contra intuitivamente desinteressantes, como apontado por Swan (2011, p.44) pois o manual não deve ser apenas bom, deve permitir que os estudantes também o sejam. Existem também movimentos no contexto anglófono, como o Dogme ELT liderado por Thornbury, que defendem o abandono completo de manuais, por exemplo.

Adicionalmente, como reportado por vários investigadores e profissionais do ensino de línguas, os manuais tendem a ser insuficientes, o que requer que o professor suplemente a lição com os seus próprios materiais (cf. Castro 2015; Masuhara 2011; Littlejohn 2011). Por mais compreensivo que um manual em particular afirme ser, qualquer produto educativo produzido de fora é inerentemente limitado na sua aptidão para a variedade de necessidades que um grupo de estudantes apresenta. É, contudo, nas zonas intersticiais que o manual abre no contexto educativo que o professor tem espaço para brilhar. Littlejohn (*in* Tomlinson, 2011) exemplifica exatamente esta margem de manobra que um manual incompleto providencia, ao relatar uma experiência sua como

professor amador de Inglês. Tendo acesso apenas a um manual com uma estrutura rígida e repetitiva, Littlejohn viu-se na obrigação de desenvolver os seus próprios materiais. Adicionalmente, refletindo sobre a interação complementar entre o manual e o material do professor, Littlejohn manifesta o seguinte:

I became grateful to the book writer for allowing me such a space to teach myself how to teach, whilst providing at least a backbone of something that was deemed a ‘course’ in contrast to the somewhat random nature of activities and texts with which I supplemented it (p.179).

Ao entender os interesses e objetivos dos seus estudantes, é a tarefa do professor pegar no manual e complementar essa aprendizagem com materiais desenvolvidos por si próprio, introduzir textos autênticos no caso de o manual utilizar maioritariamente textos didatizados.<sup>22</sup> Contudo, estes tendem a não representar a realidade linguística da língua-alvo.

Este fenómeno é compreensível na posição paradoxal em que um estudante adulto de uma língua estrangeira se encontra. Na prática encontra-se dividido entre dois tipos de materiais<sup>23</sup>: materiais autênticos dirigidos a falantes L1 adultos (jornais, programas de televisão, entretenimento), cujos conteúdos serão mais próximos do interesse do estudante, mas que num estágio inicial são inacessíveis devido ao nível incipiente de compreensão linguística e cultural do mesmo; e materiais didatizados ao nível do estudante.<sup>24</sup> Embora facilitem a aprendizagem inicial, contêm em si sementes de frustração quando o estudante se começa a aventurar em textos não-didatizados. O estudante facilmente se apercebe de que o processo está a ser simplificado e a tarefa em que se debruçam não se assemelha a uso efetivo da língua-alvo (Tomlinson, 2011, p.10). A transição da LE de sala de aula para a LE real é um processo crucial que influencia

---

<sup>22</sup> Ou simplificados, segundo a definição operacionalizada por Tomlinson (2014, p. xvi) através de redução, omissão, substituição de elementos difíceis ou por exemplificação, repetição e redundância.

<sup>23</sup> Utiliza-se nesta instância o termo “material” como qualquer forma de *input* que o professor pode utilizar para facilitar a aprendizagem da língua, incluindo materiais audiovisuais (Tomlinson, 2011. p.2).

<sup>24</sup> Um exemplo curioso, fora do contexto de manuais, é o website NHK Easy. A cadeia televisiva nacional do Japão mantém atualizado um website com versões simplificadas das notícias mais recentes do Japão, para crianças, estudantes e imigrantes poderem acompanhar a atualidade japonesa. <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>

fortemente a motivação do estudante em continuar a aprender a língua ou interromper os seus estudos.

No caso Japonês isto é bastante visível na grande discrepância entre os 12 anos de ensino obrigatório de Inglês e a dificuldade comunicativa que grande porção da população japonesa exhibe ao utilizar o Inglês para comunicar com estrangeiros.

O professor deve então encontrar um bom equilíbrio entre textos autênticos e textos didatizados de forma a preservar a motivação dos estudantes. Excesso de textos autênticos num nível A1/A2 pode frustrar os estudantes por ser difícil demais. Excesso de didatização num mesmo nível pode levar a expectativas altas que eventualmente se verão frustradas no processo de transição. Sobre o debate entre a utilização de materiais autênticos e materiais didatizados, Swan (2011, pp. 24/25) refere que excesso de material didatizados pode levar os estudantes a aprender uma versão menos rica da língua o que dificulta a adaptação a discurso genuíno. Contudo, quando expostos apenas a material autêntico existe a possibilidade de que no tempo disponível para aprender a língua não seja viável aprender todos os itens de alta frequência necessários, tal como existe o risco de “afogar” o estudante em léxico e estruturas fora da sua ZPD.

No entanto, tal como a excessiva dependência no manual é contraproducente, a exclusiva utilização de materiais desenhados pelo professor não é sem riscos. Esta abordagem corre um maior risco de falta de coerência, falta de princípios organizacionais e de não assegurar a progressão na aprendizagem (Castro, 2015, p.160). Por outras palavras, embora a flexibilidade seja necessária para assegurar a aptidão dos materiais e atividades, a ausência de uma âncora pedagógica pode deixar os estudantes de certa forma à deriva, enquanto simultaneamente se arrisca sobrecarregar o professor, que adiciona à sua lista de responsabilidades a constante elaboração de materiais. Tal como Swan expressa, esperar que um professor em funções efetivas seja responsável pela totalidade da elaboração de materiais é como esperar que o primeiro violino da orquestra componha as partituras dos outros membros nos seus tempos livres (2011, p.177).

No entanto, na criação de materiais educativos para LE uma perspetiva mais próxima de um professor em funções permite uma melhor consideração de cruciais princípios pedagógicos, por vezes descuidados por produtores profissionais de materiais. Princípios estes que Tomlinson sistematiza na introdução à antologia *Materials Development in Language Teaching* (2011, p.8). Adaptado do original e de forma condensada, estes critérios estipulam que os materiais devem:

- Ter **impacto**;
- Ajudar os estudantes a **sentirem-se à vontade**;
- Ajudar a desenvolver **confiança**;
- Requerer e facilitar o **autoinvestimento**;
- Expor os estudantes a **língua em uso autêntico**;
- Ter em conta que os **efeitos positivos da instrução** são geralmente **desfasados**;
- Ter em conta que **estilos de aprendizagem** diferem;
- Ter em conta que **atitudes afetivas** diferem;
- Permitir um **período silencioso** no início da instrução;
- Maximizar o potencial de aprendizagem ao encorajar **envolvimento intelectual, estético e emocional**;
- Providenciar oportunidades para **feedback do resultado**;
- Não devem estar demasiado dependentes em **prática controlada**.

O papel do professor no cumprimento destes princípios tem também um valor crucial, visto que mesmo com materiais que intrinsecamente não atinjam estes princípios, poderá sempre adaptá-los de acordo com as necessidades específicas. No entanto, quatro outros princípios são listados, que embora importantes, são predominantemente da responsabilidade do professor mais do que do produtor de materiais. Estes consistem em:

- Atenção dos estudantes deve ser direcionada para características linguísticas do *input*;
- Providenciar oportunidades de usar a língua-alvo para atingir os seus objetivos comunicativos;
- O que está a ser ensinado deve ser perspectivado pelos estudantes como relevante e útil;
- Estudantes têm de estar prontos para adquirir os pontos a ser ensinados.

No entanto, é importante frisar que estes princípios se aplicam de forma generalizada a qualquer material de apoio que possa ser utilizado em contexto de ensino de língua estrangeira e não a manuais em particular.

## 2.2) O Manual como Autoridade Externa

Um outro ponto a considerar é a posição autoritária que o manual exerce na dinâmica de sala de aula. O manual funciona como um terceiro agente na sala de aula,

como um especialista cuja função expectável é guiar a aprendizagem e suprir as necessidades educativas dos estudantes, tendo forte influência no ritmo da aula, como estabelecido acima. Uma das fontes desta autoridade é facto implícito de que antes de chegar às mãos do estudante, passou pelo aval de várias autoridades institucionais. Em primeiro lugar, da editora. Embora não seja garantia de qualidade – e os critérios utilizados em muito são influenciados por questões económicas mais que pedagógicas – o processo de publicação em si implica já um escrutínio de conteúdos face a recursos online, por exemplo. Tendo sido publicado, dependendo dos países, ainda terá de passar pelo aval do governo antes de poder ser utilizado numa escola. Por exemplo, no caso Japonês, todos os manuais de ensino de Inglês Língua Estrangeira têm de passar pelo crivo do MEXT (Ministério da Educação Japonês) antes de serem disponibilizados para escolha pela escola (Yamada, 2011, p.293). Por fim, de acordo com os objetivos institucionais do local de ensino, o manual tende a ser imposto tanto aos estudantes como ao professor.

Este contexto leva, como realçado por Castro, à questão da descontextualização, uniformização e (in)adequação ao público-alvo, propondo uma ilusão de sistematização ou progresso. Adiciona também:

[...] Para além de [que os manuais escolares] serem elaborados de modo a satisfazer as necessidades do sistema educativo e dos professores, em detrimento das reais necessidades e desejos dos estudantes que podem variar não só em função da sua língua materna, mas também do espaço cultural e da própria cultura académica [...] (2015, p.158)

Os manuais a ser analisados nesta tese, no entanto, tendo sendo escritos em japonês com um público-alvo bem definido, encontram-se numa posição em que este argumento em particular é menos aplicável. Também, pois, o ensino de Português no Japão é principalmente feito como língua estrangeira a nível universitário ou exterior à escolaridade, não língua segunda como seria nos PALOP, nem possuindo o mesmo institucionalismo que tem o Inglês por exemplo.

Numa posição em parte concordante e em parte contrastante com a de Castro, Troncoso menciona que os agentes mais próximos da realidade do ensino de LE – os professores – não tendem a ser consultados pela instituição relativamente aos manuais a ser utilizados, muito menos pelas editoras de cariz internacional (2010, p.89).

Para além do contexto externo, a própria estrutura interna do manual reforça a sua autoridade. Como realçado por Brown, a informação presente nos manuais tende a ser

apresentada como factos objetivos, usando formas linguísticas distintivas, baseadas num estilo de prosa científica com ónus na definição de termos e formas gramaticais completas e não-demarcadas<sup>25</sup> (2014, p.659). Este processo legitima a informação apresentada, particularmente caso não haja um esforço consciente do professor para levar os estudantes a questionar o conteúdo. Kubota adverte para o tratamento de diferenças culturais como facto objetivo, particularmente em contexto de avaliação formal, pois a factualização de crenças comuns tem como consequência uma essencialização cultural. No caso em análise pela autora, este processo dicotomiza a cultura Japonesa face à Anglófona, consequentemente contribuindo para a construção do nacionalismo cultural no Japão ao criar uma barreira culturas, entre “Nós” e os “Outros” (2002, p.23).

Adicione-se que, sendo um artefacto institucionalmente aprovado, apresentado no contexto formal da aula de LE, o estudante é condicionado a considerar o manual como portador da verdade (Weniger & Kiss, 2014, p.6)

A autoridade do manual e do professor também se influenciam mutuamente, de forma aditiva e subtrativa. Por um lado, reforçam-se mutuamente. Quando um professor coloca uma questão cuja resposta se encontra nas páginas esta legitima o manual. A presença de resposta, por sua vez, legitima a pergunta do professor. Adicionalmente, o que é sujeito a avaliação formal tende a ser a partir dos conteúdos dos manuais, o que o posiciona como uma influência crucial nos critérios que determinam sucesso na sala de aula (Brown, 2014, p.658).

### **2.3) O Manual como Objeto Comercial**

Tendo em conta os fatores acima mencionados, é importante ter em mente o facto de que, por mais pedagogicamente motivado que um manual afirme ser, é invariavelmente uma *commodity*, sujeita às leis da oferta e da procura. Não só isso como o manual de língua estrangeira posiciona a própria língua-alvo como uma *commodity*, de forma a que o cliente/estudante, mais do que simplesmente comprar um livro, está a comprar (a promessa de) fluência na língua-alvo. Esta é a posição defendida por Gray em que

---

<sup>25</sup> Tome-se o exemplo da forma gramatical *ain't* no Inglês. Mesmo que seja considerada gramaticalmente incorreta, trata-se de uma forma altamente produtiva em conversação natural, se bem que em contextos informais. Compreender este tipo de expressões e conotações associadas é um ponto crucial no desenvolvimento da proficiência, mas tendem a ser deliberadamente desconsideradas dos conteúdos programáticos.

realça a forma como os manuais de Inglês produzidos no Reino Unido promovem uma gama de produtos adicionais (Dicionários, testes, cadernos de exercícios...), todos interligados através de topos imagísticos e discursivos semelhantes, em que o sucesso, viagens, diversão e consumismo são centrais e todos juntos fazem coletivamente parte da promessa promocional da Língua Inglesa (2015, p.8). Embora seja um fenómeno prevalente, não será universal. Na amostra recolhida para análise nesta tese apenas três dos seis manuais (*New Express*, *Ikita* e *Zero*) apresentam uma secção de anúncios na sua última página.

Esta comodificação exerce influência a vários níveis, mas um que é particularmente insidioso é a escolha dos tópicos a serem abordados. Manuais de orientação globalizante são particularmente suscetíveis a “inoculação política”, de forma a manter a mais ampla base de clientes possível. Um exemplo particular é evitar a referência a territórios disputados<sup>26</sup>, de forma a não-comprometer segmentos específicos do mercado (Gray, 2015, p.5). Nesta pretensão de neutralidade encontra-se a tendência por optar por tópicos perspetivados como inócuos, tais como desporto, gastronomia, música pop ou viagens. No entanto, nesta alegada neutralidade, a par com a posição autoritária do manual, carrega uma assunção de universalidade de valores, muitas vezes transmitida de forma não-problematizada aos estudantes.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Quão bem venderia um manual de ILE na China caso fizesse referência ao país de Taiwan? A título anedótico pessoal, num momento de aula de JLE, o documento a analisar mencionava que na região de Tohoku, a maior percentagem de turistas provinha de Taiwan. O segundo país a nível percentual era a China. Um estudante de origem chinesa comentou que Taiwan é China, mas o docente não procedeu a debate sobre o assunto. É apenas um exemplo de uma situação em que o manual didático pode colocar em cheque professores e estudantes. De forma a evitar acusações de uma ou outra ideologia ou posição política – e consequentemente alienar possíveis compradores, os manuais tendem a evitar tópicos polarizantes.

<sup>27</sup> Como exemplo de um exercício que ultrapassa esta pretensa neutralidade apresenta-se um segmento do manual de PLE *Português XXI* sobre touradas (2005 p. 134-136). Neste exercício, após um diálogo envolvendo este tema, os estudantes são convidados a refletir sobre os argumentos a favor e contra, tal como expressar a sua opinião relativamente à atividade. Poder-se-á argumentar que o peso político no plano internacional não seja o mesmo que território disputado. Contudo, tendo em conta o discurso interno em Portugal sobre a tourada não deixa de ser uma abordagem que permite ao estudante praticar, em português, a sua posição quanto ao assunto, contribuindo para uma melhor integração face à cultura portuguesa.

Adicionalmente, o manual não só pretende adaptar-se ao público alvo como também tem influência na criação do mesmo. No mínimo, tal como Swan elabora, qualquer texto revela a imagem pré-concebida que os autores têm do seu público-alvo: “[...] educational texts also tell you what the writers – or the system they work in – are prepared to allow the readers to be, say, or do” (1992, p.43).

Estas expectativas manifestam-se nos arquétipos principais de estudante de uma língua estrangeira contemplada pela maior parte dos manuais. Estes são o Trabalhador, o Turista e o Estudante. Sendo que três das principais motivações para aprender uma língua são para a inserção no mercado de trabalho dessa esfera linguística, estudar no estrangeiro ou viajar turisticamente para o mesmo. Consequentemente, grande parte dos manuais apresenta um estudante modelo, que tende a ter como *avatar* as personagens cujos diálogos o manual segue, caso haja um fio narrativo entre diálogos. Nos manuais a ser analisados, três (*PTPT*, *Shin* e *New Express*) seguem o percurso de uma aluna universitária japonesa em Portugal e no Brasil. Em *Zero* seguem-se os diálogos de dois colegas de trabalho.

No contexto de JLE, por exemplo, existe o caso da série de manuais *Minna no Nihongo*, cujos diálogos seguem o percurso de Mike Miller, um indivíduo americano que trabalha numa empresa japonesa. A popularidade desta personagem chegou ao ponto de justificar à editora 3A Corporation a criação de dois pequenos romances baseados nas suas interações.

Na sua investigação, Kramsch & Vinall (*in* Curdt-Christiansen & Weniger, 2015) concluem a partir da análise de 27 manuais de ELE nos Estados Unidos (publicados entre 1950 e 2013, sendo 20 destes publicados já no século XXI) sobre o convite predominantemente expresso do leitor/estudante a tomar a posição de “turista” linguístico face à língua espanhola. Alguns dos manuais são explícitos no seu enquadramento temático do turismo ao apresentarem o seu conteúdo através de uma agência de viagem.

#### **2.4) Manual como Portal de Entrada para a Cultura-Alvo**

Tal como qualquer outro texto, o manual de língua estrangeira estabelece determinadas narrativas e é representativo (de forma apropriada ou não) de uma realidade linguístico-cultural que influencia a compreensão dos estudantes. Dependendo dos contextos de aprendizagem (por exemplo, maior ou menor proximidade

geográfica/cultural), oportunidades de interação com membros da comunidade de falantes de língua-alvo podem tender para a escassez, como é o caso de estudantes japoneses de línguas estrangeiras. Isto coloca a sala de aula de LE e os materiais utilizados como um primeiro e por vezes privilegiado ponto de contacto com a cultura-alvo. Esta criação de expectativas não ocorre apenas a nível comunicativo. A forma como manuais e professores de LE expõem os estudantes a conteúdos culturais tem também uma grande influência na imagem que estes desenvolvem da comunidade linguístico-cultural em questão.

Sendo uma atitude mais fácil e digerível para estudante e professor, conteúdos culturais explícitos e implícitos tendem a adotar uma abordagem de cultura-nação, mesmo dentro do contexto de globalização que cada vez mais se verifica. Por outras palavras, dentro da aula de língua os tópicos culturais serão principalmente sobre temas relacionados com o país ou países onde esta é falada. Adicionalmente, com o estabelecimento das línguas mais faladas como língua franca, a própria noção de cultura-alvo passa a ser também um conceito progressivamente mais restritivo. Tomando o exemplo do Inglês, da forma como é cada vez mais utilizado por pessoas tradicionalmente consideradas “não-nativas”, o treino para a compreensão intercultural torna-se mais relevante do que um foco único e sistemático nos países de expressão anglófona como os Estados Unidos ou o Reino Unido (Matsuda, 2002, p.183). A realidade linguística do Inglês como língua franca é que a interação entre dois falantes não nativos é um caso cada vez mais comum do que comunicação entre falantes L1 e LE de Inglês (*ibid*).

No caso de manuais de edição japonesa, embora a densidade de informação cultural varie consideravelmente, existe uma acentuada atenção concedida à gramática, pelo que o conteúdo cultural pode ser algo escasso. Nesta escassez, no entanto, encontra-se a importância da sua análise, pelo que sendo mais limitados a nível temático, a escolha deliberada de determinados temas ganha pertinência de análise. Na falta de diversidade, mais facilmente se solidificam noções pré-concebidas. No entanto, tendo em conta que é segundo o enquadramento do conceito de cultura-alvo que estes manuais operam, também funcionará como base para esta tese.

## **2.5) Estado da Arte de Análise de Manuais**

Não só considerando os aspetos pedagógicos ou do seu papel na sala de aula, as narrativas e imagens propostas por materiais didáticos – um dos principais sendo o manual escolar - podem ter um efeito insidioso na construção da realidade dos

estudantes. Não sendo, nem podendo ser, ferramentas culturais neutras, é importante ter em conta a forma como estes constroem a sua mensagem. É aqui que a área da Análise de Manuais, ramo da Linguística aplicada, entra em jogo. Tem sido principalmente desenvolvida no ambiente académico anglófono, não só pela difusão global do Inglês como língua franca, como também as relações de poder que se estabelecem devido a este estatuto. Adicionalmente, para além do ensino de línguas (seja como L1, L2 ou LE) a análise de manuais tem também visto considerável expressão no ramo da história e estudos sociais a nível escolar.

Contudo, trata-se de uma área da linguística aplicada algo dispersa, sendo que cada autor tende a tratar do seu objeto de estudo de forma tanto ou quanto independente, não se alicerçando em metodologias anteriormente estabelecidas e dificultando a replicabilidade de estudos consequentes.

Tendo encontrado este desafio, Weniger e Kiss (2015) procederam a uma compilação e sistematização de vários estudos que incidiam sobre manuais escolares e concluem com três abordagens predominantes: Análise de Conteúdos, Análise Crítica do Discurso e Análise Semiótica.

Em primeiro lugar, encontra-se a Análise de Conteúdos. Abordagem principalmente quantitativa que pretende contabilizar e codificar a ocorrência de determinados termos ou conceitos dentro de um determinado *corpus* textual.

Contudo, uma limitação desta abordagem é que a contabilização meramente quantitativa peca por uma natureza particularmente inferencial. Embora a interpretação do analista possa trazer luz sobre o conteúdo dos materiais em estudo, ou influências de ideologias dominantes, não existe a garantia de que estes se alinhem com intenção autoral ou interpretação por parte dos estudantes. A única história que representa é a do próprio analista (Weniger & Kiss 2015, p.63). Noutro artigo também por Weniger & Kiss (2013) coloca-se o argumento de que o tratamento de cultura em termos de frequência de conteúdo implica que esta se pode interpretar como unidade discreta de significado. Por outras palavras, assume-se que o significado é uma propriedade inerente do texto e da imagem; como tal, pode ser diretamente limitado e contado (p.6).

Adicionalmente, em análises quantitativas, existe a tendência para clareza insuficiente da metodologia. O que constitui uma unidade de análise e a unidade de dados (contabilização) devem ser claros para uma fácil verificação dos resultados. Particularmente em análise de temas, o que é considerado uma unidade de codificação, que tem de ser inequivocamente definida.

Utilizando o método de Análise de Conteúdos, vários autores se aventuraram na análise de manuais em contexto editorial japonês. Yamanaka (2006), como mencionado acima, procede à análise de 15 manuais de ensino de Inglês, escolhidos a partir da sua utilização espalhada pelo país, cujas conclusões se resumiam da seguinte forma: nações ocidentais aparecem mais frequentemente que outras nações; nações asiáticas apresentam progressivamente maior expressão nos manuais publicados depois de 1990; embora sejam reconhecidas características étnicas, grupos racialmente distintos são raramente mencionados; o Japão e os Estados Unidos são os países mais frequentemente mencionados.

Matsuda (2002), na sua análise de manuais de ILS no contexto japonês, utiliza como termos operacionais as noções de Círculo Interno, Círculo Externo e Círculo Expansivo (*Inner Circle*, *Outer Circle* e *Expanding Circle*), termos cunhados por Krachu (1985). No contexto da anglofonia, Círculo Interno refere-se a países cuja língua oficial e língua materna da grande maioria da população é o Inglês, como é o caso da Inglaterra, Austrália ou os Estados Unidos. Círculo Externo refere-se a países com o Inglês como língua institucional, em que é utilizado regularmente para comunicação intranacional pela população mesmo que não seja necessariamente a sua língua materna. Estes geralmente são países com antigo estatuto colonial, como é o caso da Índia. Círculo Expansivo refere-se então a países onde se aprende o Inglês como língua estrangeira, mas cuja utilização é predominantemente para comunicação internacional, como o Japão.

O objetivo desta análise consistiu em determinar de que nacionalidades são os falantes de Inglês representados e que tipo de usos do Inglês são representadas (Anexo 5) nos manuais direcionados a estudantes de Inglês no sétimo ano de escolaridade. Conclui que os mais populares manuais de ILE aprovados pelo ministério da educação japonês tendem a enfatizar consideravelmente utilizadores japoneses da língua inglesa ou utilizadores provenientes do Círculo Interno da anglofonia. Esta presença é justificada em primeiro lugar pela perceção de que o Inglês é do domínio dos países do Círculo Interno, descurando a realidade do estatuto do Inglês como língua franca, cuja utilização entre falantes não-nativos ocupa uma posição de relevo. Compreende-se também que a maioria das personagens representadas seja de nacionalidade japonesa de forma a facilitar a identificação vicariante do público-alvo em questão, adolescentes japoneses.

Tsuneyoshi (2007), por seu lado, diverge do contexto de ensino de línguas estrangeiras e debruça-se sobre a representação de “estrangeiros” nos dois manuais de estudos sociais mais utilizados no contexto de ensino elementar. A partir também de uma análise de conteúdos, a descoberta principal é de que embora a imagem transmitida do Japão seja uma de mono-étnia e mono-cultural, é paradoxalmente pluralista intranacionalmente. A coexistência, embora presente, é apresentada principalmente entre os japoneses e a natureza ou da coexistência do Japão com outros países a partir do comércio. Por fim, a representação dos “estrangeiros” varia consideravelmente considerando o contexto. Em temas contemporâneos estes são vistos como visitantes temporários, fruto da internacionalização do Japão, enquanto que os temas mais históricos tendiam a focar-se numa vertente de direitos humanos, com especial atenção para as populações Coreanas e Chinesas residentes no Japão.

A segunda abordagem de análise de manuais é a Análise Crítica de Discurso (*Critical Discourse Analysis*), que parte de um problema social, comumente a marginalização de um grupo social minoritário, e analisa como determinado *corpus* contribui para a solução ou reforça esse mesmo problema. É o exemplo da obra de Gulliver (2010) que pretende analisar as narrativas de sucesso e insucesso presentes em manuais de ILS para migrantes no Canadá.

Por fim, a análise semiótica ou multimodal. Esta distingue-se das abordagens anteriores no sentido em que incide na forma como o significado pode ser construído, procurando significado potencial e as formas como imagens, textos e atividades se interligam neste processo de significação. Para um exemplo da sua aplicação o artigo de Weniger e Kiss (2013) aplica esta metodologia no contexto de manuais de Inglês na Hungria.

Como realçado anteriormente, interpretando o manual como possível recetáculo da realidade, a representação da comunidade linguístico-cultural torna-se um ponto relevante a ser analisado. No contexto Japonês e também tendo em conta a exposição relativamente escassa à lusofonia de que o estudante japonês médio dispõe, a imagem do mundo lusófono é relativamente vaga e os materiais didáticos terão um papel importante nessa construção mental.

### 3. Análise dos Manuais PLE de Edição Japonesa

#### 3.1) Escolha do Corpus (Razões e Limitações)

Para o propósito desta investigação foram selecionados como corpus seis manuais.<sup>28</sup> Um dos critérios de seleção foi a sua utilização em contexto universitário. Deste grupo foram selecionados três manuais cuja presença foi confirmada a partir dos currículos dos departamentos de estudos lusófonos - ou de oferta de línguas extracurriculares - das respetivas universidades.

*Novo Português do Brasil Básico* (Fukuzawa & Wajima, 2016);<sup>29</sup>

*Português de Portugal* (Naitō, 2019);<sup>30</sup>

*Português do Brasil Vivo – Nível Inicial* (Kaneyasu, 2005).<sup>31</sup>

Serão referidos respetivamente como *Shin*, *PTPT* e *Ikita* (Versão abreviada dos nomes originais em Japonês).

Os outros três manuais, em contraste, foram escolhidos a partir de principal presença encontrada em livrarias e bibliotecas de forma a tentar incorporar também a perspetiva de estudantes autodidatas.

*Novo Expresso Mais: Português do Brasil* (Kagawa, 2018);

*Conseguir falar Português do Brasil a partir do Zero* (Hamaoka, 2017);

*Português do Brasil para Agradar os Ouvidos* (Iwamura, 2013).

Serão referidos respetivamente como *New Express*, *Zero* e *Mimi*.

Sendo que o foco incide em edições de língua japonesa, os manuais tendem a ser predominantemente de nível iniciante ou básico, raramente atingindo o patamar intermédio (Estima-se que os manuais se enquadrem entre os níveis A1 e B1 do CEFR, se bem que nenhum dos mesmos explicita esta classificação). Aquando a formatura, estudantes japoneses que escolheram acompanhar uma língua estrangeira de raiz durante a totalidade da licenciatura tendo atingido, em princípio, um nível independente (B1) tenderão ou a desistir da aprendizagem da língua, ou desprender-se-ão dos manuais

---

<sup>28</sup> Consultar o Anexo 6 para as respetivas capas.

<sup>29</sup> Usado na Universidade de Sophia.

<https://web.my-class.jp/sophia/asp-webapp/web/WWebKozaShosaiNyuryoku.do?kozald=6749>

<sup>30</sup> Recentemente implementado na Universidade de Keio.

<https://gslbs.adst.keio.ac.jp/lecture/Syllabus.php?year=2019&lang=j&rnumber=86149>

<sup>31</sup> Utilizado na Universidade de Nanzan.

[https://porta.nanzan-u.ac.jp/syllabus/html/2017\\_40005121.html](https://porta.nanzan-u.ac.jp/syllabus/html/2017_40005121.html)

em japonês para progredir para outros modos e materiais de aprendizagem mais exigentes dentro da língua-alvo.

Sendo que um manual de língua é, essencialmente, um projeto condensado pelos autores de forma a providenciar ao estudante as ferramentas e métodos considerados relevantes para aprendizagem, irão ser consideradas as primeiras páginas, onde os autores manifestam explicitamente as suas intenções e que são particularmente importantes para guiar as expectativas dos estudantes e aquilo que o manual efetivamente oferece.

Não só isso, como em qualquer produto comercial, tem como objetivo resolver lacunas no seu mercado em particular. As introduções de três dos manuais japoneses escolhidos afirmam vir a resolver diferentes lacunas na oferta de materiais de PLE do Japão.

*Ikita*, o mais antigo da seleção afirma cobrir a falta de oferta de materiais facilmente divisíveis num ano letivo universitário, tendo sido elaborado como um projeto colaborativo de nove anos pela autora e os seus estudantes de Português.

*PTPT*, o mais recente dos manuais escolhidos, teve como principal objetivo ensinar a variante Europeia do Português que noutros manuais tende a ser relegada a comentário de passagem ou anexo no final do mesmo, tendo em conta, como anteriormente mencionado, a predominância do Português do Brasil.

Em *Mimi* a questão que ocupa o autor é falta de materiais de abordagem extensiva, que permitam um contacto mais presente e instintivo com a língua. O autor comenta que nos materiais à venda no Japão de ensino de português – e línguas estrangeiras em geral – no que toca aos recursos áudio, tendem a ser desacelerados para facilidade de compreensão. Embora seja mais fácil num estágio inicial, leva ao conhecido fenómeno de qualquer estudante de línguas, em que interagir com falantes L1 da língua-alvo se torna um grande desafio devido à velocidade da fala. Logo na primeira frase o autor recomenda ouvir a língua-alvo todos os dias, mesmo não compreendendo o significado de tudo, pois fará uma grande diferença no que toca à compreensão oral.

Em *Zero* e *New Express*, no entanto, existe uma diferente consideração a nível comercial, visto que logo nos primeiros parágrafos reforçam o papel importante da língua portuguesa no Japão, devido à presença da comunidade Brasileira, tal como realçam o facto de ser uma língua utilizada em vários países, listando as nações membro da lusofonia (Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São-Tomé e Príncipe,

Timor-Leste e Cabo-Verde). Por outras palavras, estabelecem desde o início a utilidade a nível internacional da língua portuguesa.

Nos outros três, sendo edições revistas, o seu foco incide mais na forma como se diferenciam das edições anteriores e como colmatam lacunas das mesmas. Em *Shin* é admitida que o vocabulário ensinado não é suficiente para o estudante que vá fazer intercâmbio para o Brasil, pelo que investiram na área lexical, tal como atualizaram a informação sobre o país. Não só isso como estabelece a progressão desejada como sendo da introdução ao intercâmbio, tornando claro que o público-alvo são estudantes universitários.

Este também é o caso de *PTPT* e *New Express*, sendo que os diálogos seguem uma aluna universitária em Portugal e no Brasil, respetivamente. *Ikita*, embora não siga um fio narrativo nos seus diálogos, está estruturado para contemplar dois semestres de aulas, pelo que é seguro afirmar que o público-alvo são também estudantes universitários, se bem que as ilustrações predominantemente de crianças e animais, tal como uma estrutura mais alicerçada nos exercícios gramaticais permite uma fácil adaptação para estudantes mais jovens.

A delimitação do valor utilitário e de um público-alvo de um produto, embora os não determine os contextos e motivações dos seus utilizadores, sugere nos seus contextos previstos um papel social da língua e dos seus falantes para o estudante que influencia a sua interação e perceções sobre os mesmos.

Tomando como exemplo o estudo de Kramsch & Vinall, cuja análise de manuais de Espanhol Língua Estrangeira nos Estados Unidos conclui que um dos pontos comuns é a conformidade ao discurso utilitário do ensino comunicativo. Para além disso, o discurso marcadamente turístico ameaça converter a aquisição de literacia cultural num mero instrumento (2015, p.21). Em paralelo com as perspetivas exploradas na obra de Gray, da mesma forma que o manual de ILE se tornou numa *commodity* promocional e por extensão a própria língua inglesa é promovida como uma *commodity* (2015, p.8), também a mesma tendência se pode afirmar para outras línguas como o Português e o próprio Japonês.

Como mencionado anteriormente, na maior parte dos manuais de LE, de forma algo simplificada, acabamos por encontrar três grandes grupos de interesse. A academia, o turismo e o mercado laboral. Como estabelecido acima, quatro dos manuais em análise (*PTPT*, *Shin*, *New Express* e *Ikita*) terão como foco mais o mundo académico, dos estudantes. Todos estes possuem exercícios gramaticais. *Mimi* é um pouco mais

abrangente, pelo que a grande quantidade de textos de cariz cultural permite uma melhor flexibilidade de público-alvo. *Zero*, no entanto, sendo que os seus diálogos seguem dois colegas de trabalho (Solange e Leonel), tal como instruem de forma mais acentuada frases feitas e questões práticas da vida no Brasil, sendo mais útil para um público-alvo que vise o Brasil por razões profissionais e/ou de visita turística. A ausência de exercícios e utilização permanente do *katakana* pressupõe também a sua natureza como uma base de apoio inicial, mas não fornece ao utilizador oportunidades de praticar a língua.

Independentemente do seu público-alvo, os manuais tendem a estruturar-se de forma a serem impactantes o suficiente não só para justificar a sua aquisição como contribuir para aprendizagem dos estudantes. Um determinado material educativo, para ser considerado impactante, necessita que a curiosidade, interesse e atenção dos estudantes seja atingida. Isto porque uma redução do filtro afetivo e cooperação por parte dos estudantes são dois fatores propícios a uma aquisição mais eficiente. Tomlinson (2011, p.8) estabelece então cinco formas de atingir impacto:

Através da **Novidade**<sup>32</sup>, como através de tópicos, ilustrações ou atividades incomuns; **Variedade**, quebrando a monotonia através de atividades inesperadas e diferentes tipos de texto; **Apresentação Atraente**, como através do uso de cores, espaços brancos e fotografias; **Conteúdo Apelativo**, como através de tópicos de interesse aos estudantes-alvo, temas universais, referências locais ou histórias envolventes; e por fim, através **Desafios Realizáveis**, ou seja, tarefas que desafiem os estudantes a pensar, expandindo a ZPD sem os asoberbar.

Mesmo dentro do contexto PLE no Japão, existirão vários diferentes tipos de estudante, cuja forma de engajar varia de acordo com idade, interesses e outros fatores. Contudo, sendo o público-alvo dos manuais de certa forma delimitado, é possível tirar algumas conclusões de como estes atingem impacto.

Não podendo prever o nível de conhecimento sobre as culturas lusófonas dos estudantes, é, no entanto, possível inferir o grau de **novidade** que estes teriam. *Mimi*, sendo um manual focado exclusivamente na compreensão oral e leitura, apresenta uma densidade de conteúdo cultural superior à dos outros, pelo que os tópicos abordados podem tomar por surpresa os estudantes

---

<sup>32</sup> No original *Novelty*.

A **variedade** intra-manual, em qualquer um dos seis contemplados é relativamente reduzida. Existem, essencialmente quatro tipos de conteúdo presentes: Diálogos didatizados, listas de vocabulário ocasionalmente ilustradas, a explicitação das estruturas gramaticais a ser lecionadas, e o ocasional texto de natureza informativa, escrito pelo autor.<sup>33</sup> A nível dos exercícios contemplados, estes são principalmente de preenchimento de lacunas ou conjugação de verbos, tal como várias instâncias de exercícios do estilo *yakudoku*, particularmente em *PTPT* e *Shin*. Exercícios de compreensão escrita (com respostas abertas) não se encontram em nenhum dos manuais, se bem que *Shin* apresente atividades de verdadeiro ou falso no final do manual. Contudo *Shin* e *PTPT*, que apresentam pausas culturais melhor definidas e mais frequentes, apresentam também um maior grau de variedade tendo em conta que o seu foco é principalmente a explicitação gramática.

Relativamente à **apresentação atraente** as imagens possuem um papel determinante. Num manual de LE, as imagens podem ser usadas com três degraus de interatividade: Decoração, Referencialidade e Exploração. Num patamar apenas decorativo, geralmente ilustrações periféricas ou fotografias de *stock*, têm como objetivo principal quebrar blocos de texto e adicionar pontos de foco para o estudante de forma a tornar a página visualmente mais agradável. Em *Zero* as fotografias do Cristo Rei e de uma dançarina de samba (p.12) são exemplos. Os mapas do Brasil e de Portugal (p. XI/ XII) acabam por enquadrar-se neste patamar, devido à sua desarticulação com qualquer proposta de atividade ao aprendente, independentemente da sua natureza informativa.

No patamar referencial estas contribuem para a aprendizagem pelo seu papel de fornecer uma fonte de informação não-linguística ao estudante. Tome-se como exemplo as ilustrações representativas das situações demonstradas em diálogos, como presente em todas as unidades de *New Express*.

Por fim, a nível da exploração, a imagem é o foco da atividade proposta, sendo que o estudante é convidado a refletir sobre aquilo que vê ou o que a imagem simboliza. Uma proposta para discussão de uma obra de arte, tentar desenvolver uma narrativa a

---

<sup>33</sup> Por oposição a textos autênticos em Português retirados de outras fontes, como um jornal, fóruns, entre outros.

partir de uma fotografia são exemplos de uso explorativo de imagens.<sup>34</sup> Nenhum dos manuais analisados utiliza imagens desta forma.

Contudo, é importante referir questões de natureza pragmática da realidade editorial do Japão. A maior parte dos livros, manuais de língua segunda incluídos, tendem a ser de tamanho A5 ou B5 (Dos seis contemplados, *Ikita* é a única exceção, sendo conseqüentemente o que mais ilustrações apresenta). Isto limita o espaço que poderia ser utilizado para ilustrações ou fotografias que possam complementar a aprendizagem do Português, havendo uma maior necessidade de condensar em poucas páginas o conteúdo necessário. Segundo a experiência da professora Naitō, cuja transcrição da entrevista<sup>35</sup> se encontra no anexo 25, a editora Hakuishisha recusou os pedidos de inserir imagens no seu manual. Adicionalmente, existe uma maior tendência por parte de educadores e estudantes japoneses de que as imagens distraem da aprendizagem.

Existem também poucos espaços em branco entre atividades, sendo que são nestes pontos que se tendem a inserir as pausas culturais, como um anexo periférico à aprendizagem da gramática. *PTPT*, *Shin* e *Mimi* não utilizam qualquer ilustração ou fotografia. *New Express* apresenta apenas ilustrações das personagens dos diálogos. *Zero* utiliza ilustrações da mesma forma, mas também tem secções separadas com fotografias de locais turísticos do Brasil, tal como dois mapas simplificados de Brasil e Portugal. *Ikita*, sendo o livro com mais espaço nas páginas é também o mais cromaticamente rico, com várias ilustrações de decoração e utiliza fotografias de forma mais explicitamente ligada aos exercícios gramaticais, reforçando pontes visuais para a aquisição da língua. Por fim, a nível do uso de cor, *Zero* e *New Express* apresentam constantes tons de azul, enquanto *PTPT*, *Shin* e *Mimi* são impressos completamente a preto e branco.

Quanto ao que se poderia considerar como **conteúdo apelativo**, no entanto, assume-se que a compra destes manuais por si só pressupõe o interesse do utilizador face à língua portuguesa, seja como hobby ou por razões académicas ou profissionais.

---

<sup>34</sup> Para uma exploração mais aprofundada do peso semiótico do uso de imagens em contexto de manuais de língua estrangeira sugere-se Weniger e Kiss (2015)

<sup>35</sup>Entrevista decorreu em Língua Portuguesa e Japonesa alternadamente, de forma semi-informal. No anexo 25 encontra-se a tradução da mesma para português cuja versão final teve o consentimento e revisão factual da professora Rika Naitō.

Aqui as pausas culturais servem o principal objetivo, potenciando a descoberta de novas realidades da lusofonia que possam servir como porta de entrada para uma pesquisa independente e enriquecimento pessoal, no mínimo sendo curiosidades com a capacidade de surpreender.

No que toca a **desafios realizáveis**, os tipos de exercícios são sobranceiramente de natureza completiva. Por outras palavras, exercícios de conjugação verbal, inserção de palavras ou tradução. Em aprendendo previamente a regra gramatical em questão, estes servirão o seu propósito de prática repetida e/ou consciente da gramática e vocabulário do português, se bem que não contemplem exercícios de compreensão ou produção escrita (exceção para os exercícios finais de *Shin* que têm exercícios de verdadeiro ou falso). Em *Zero* não existem exercícios de todo, sendo um manual de natureza puramente informativa. Note-se também a natureza ainda mais simplificada dos diálogos (quatro frases por diálogo em média), cuja secção ao lado dos mesmos serve para explicitar minuciosamente, em japonês, todas as expressões utilizadas. *Mimi*, por sua vez, coloca como proposta de atividade simplesmente a prática da compreensão oral (ou leitura caso não exista acesso ao CD), listando e traduzindo individualmente vocabulário menos comum na própria página e acompanhando-se da tradução completa na página oposta de forma a providenciar o *scaffolding* necessário para o estudante compreender o conteúdo em caso de dúvida.

### **3.2) Tratamento das Variantes**

Tendo em conta a considerável variabilidade entre o Português utilizado em Portugal e no Brasil e as implicações tanto a nível de compreensibilidade e construção de perceções nos estudantes sobre a lusofonia. Foquemo-nos então nos três pontos onde as variantes principalmente divergem: Fonética, Léxico e Sintaxe e como estas são separadas ou sincretizadas nos manuais.

#### **3.2.1) Fonética**

Sendo todos os manuais direcionados a principiantes da língua portuguesa, a pronúncia das letras do alfabeto latino segundo a fonética portuguesa é um ponto de considerável importância de forma a garantir que os estudantes a adquiram desde o início e reduzir ao mínimo a incidência de fossilizações. De forma a transmitir os sons corretos, os autores dos manuais utilizam, inicialmente, o silabário *katakana* para transcrever as letras de forma a ser mais facilmente compreensível para os estudantes. Embora seja um ponto de partida, tendo em conta a natureza foneticamente limitada do

silabário, por si só não é suficiente. Para colmatar estas lacunas, abordagens diferentes são tomadas. Tomemos como exemplo as letras R e L, correspondendo aos fonemas /r/ e /l/.

A transcrição de *Zero* e *New Express*, não tendo outro apoio de referência fonética<sup>36</sup> sem ser o *katakana*, aponta para “R” como /eçi/ e “L” sendo /eri/<sup>37</sup>. Adaptado à pronúncia portuguesa, *PTPT* transcreve como /eQhe/ e /erw/.<sup>38</sup> *Shin* e *Ikita* disponibilizam desde logo uma transcrição fonética a acompanhar as letras, se bem que tanto *PTPT* como *New Express* utilizam de seguida o Alfabeto Fonético Internacional para complementar as anteriores transcrições. *Ikita* apresenta uma rigorosa transcrição fonética logo desde o início, seguida de várias páginas dedicadas às diferentes combinações, desambiguando questões de pronúncia. *Shin*, por sua vez, utiliza um sistema de transcrição fonética com tonicidade, utilizando acentos agudos. A sua utilidade prende-se por exemplo, com a letra H, que se deverá pronunciar /ega/ e que pode fazer particular confusão com a pronúncia do Inglês da mesma letra.

A utilização do *katakana*, no entanto, é encarada, por muitos professores de língua estrangeira, como um entrave à fluência de estudantes japoneses. Rosa resume de forma sucinta este desafio:

[...] numa tentativa de facilitar a compreensão e a apreensão, pelo estudante, dos sons e inflexões da língua estrangeira em questão, os professores utilizam o limitado e problemático *katakana*, que os japoneses adotam para grafar todas as palavras que não sejam japonesas. Assim, toda a riqueza da sonoridade, do ritmo e da musicalidade da língua estrangeira é ignorada, perdendo-se na confusa mistura proporcionada pelo *Katakana* (2002, p.296).

*Zero* converte em *katakana* todas as instâncias de Português ao longo da sua extensão, e a explicitação do alfabeto ocorre apenas no final do manual, sem recurso ao Alfabeto Fonético Internacional. *New Express* utiliza transcrições em *katakana* debaixo de frases em Português apenas para as primeiras 10 unidades. No entanto, esta tendência, a nível textual, parece encontrar-se em declínio. *PTPT*, *Ikita*, *Shin* e *Mimi* não utilizam *katakana* para transcrever as frases em Português das suas unidades, se bem que os

---

<sup>36</sup> Transcrições fonéticas através do seguinte software, de acordo com pronúncia standard japonesa. [https://shioya.fr/transcription\\_jp.html](https://shioya.fr/transcription_jp.html)

<sup>37</sup> “*ㇷ*” e “*ㇸ*” em *katakana* respetivamente.

<sup>38</sup> “*ㇹ*” e “*ㇺ*” em *katakana* respetivamente.

diálogos são seguidos consistentemente por uma tradução em japonês e as pausas culturais apenas aparecem em japonês.

Em *Mimi*, sendo menos um manual que um compêndio de textos para praticar a leitura e compreensão oral do Português, também menciona muito brevemente a diferença de pronúncia. Nomeadamente a tendência de palavras terminadas em “e” adquirirem o som /i/ em Português do Brasil.

### 3.2.2) Lexical

Em *Mimi* e *PTPT* os autores estabelecem uma lista de vocábulos divergentes entre variantes. A lista encontra-se representada no Anexo 7 sendo que o *x* marca em qual dos manuais aparece a dicotomização dos vocábulos. Importante a ter em consideração nesta lista é o facto de que, como realçado por Zamarin, muitos termos empregues em Portugal são desconhecidos no Brasil, enquanto palavras de uso corrente no Brasil são apenas estranhas ao ouvido Português (1969, p.52). Por outras palavras, existe uma maior probabilidade de, em termos equivalentes, o da variante brasileira ser mais facilmente compreendido. A exposição proporcionalmente mais influente de produtos culturais brasileiros (novelas, música...) em Portugal do que vice-versa implica que a versão brasileira das palavras retenha uma utilidade estatisticamente mais relevante. Estes fatores poderão justificar um possível enviesamento em *Mimi*, onde são apresentados como dicotómicos vários termos que em Português de Portugal são permutáveis (Reformado/Aposentado; Pica/Injeção e Bicha/Fila, por exemplo).

Por estas razões se pode supor que *Shin*, *New Express* e *Ikita*<sup>39</sup> não dediquem espaço de página a estas considerações, enquanto que o manual focado no ensino de Português de Portugal *PTPT* e o manual mais denso em conteúdo não-gramatical, *Mimi*, sejam os que trazem ao de cima esta variação lexical. Adicionalmente, sendo os manuais focados numa utilidade imediata de termos direcionados a estudantes iniciantes, a escolha de vocabulário é limitada a palavras de alta frequência que possam levar a confusão nas interações entre estudantes e falantes de Português L1.

Zamarin realça também que esta variação se manifesta principalmente de quatro formas. Dualidade de Palavras, Discordâncias Semânticas, Distribuição de emprego e Diferenças Morfológicas (1969, p.52). Embora não elabore substancialmente nas

---

<sup>39</sup> Exceção para o manual *Zero*, que quando mencionado termos que divergem substancialmente para o mesmo conceito (eg. Imperial/Chope para se referir a cerveja), lembra ao estudante de qual o termo associado a cada variante.

definições destas categorias, segundo os exemplos apresentados e tendo em conta a lista acima, poder-se-á explicitar da seguinte forma:

Dualidade de Palavras implica dois termos equivalentes, cujo significado seja essencialmente o mesmo, mas que são características de uma variante (*eg.* Ônibus/Autocarro).

Discordâncias semânticas referem-se a quando uma determinada palavra tem significados diferentes nos dois países (*eg.* “Banheiro”, no Brasil significando *Casa-de-Banho*, enquanto que em Portugal significa primeiramente *Nadador-Salvador*).

Distribuição de emprego é exemplificada em Zamarin com a palavra “rapariga” e “moça”, sendo que em Português de Portugal quando se diz rapariga implica apenas “jovem mulher” enquanto que no Brasil esta implica um tom depreciativo próximo de “rameira”. Na lista de vocabulário que apresenta, no entanto, afirma que em Português, o reverso acontece com a palavra “moça”. No entanto, a aceção depreciativa, no dicionário Priberam<sup>40</sup> encontra-se atribuída apenas na definição de Português do Brasil a ambas as palavras. No entanto, na lista dos manuais analisados não se encontram palavras que tenham esta alegada sinonímia cruzada.

Por fim, diferenças morfológicas implicam apenas ligeiras mudanças na mesma palavra, como entre canadano/canadense ou polaco/polonês. Os pares registrar/registrar ou planear/planejar, embora sejam verbos diferentes e não variações morfológicas, acabam por seguir uma regra semelhante tendo em conta a sua proximidade semântica. Estas categorias não são mutualmente exclusivas. No entanto, é na dualidade e divergência semântica que se focam as listagens, sendo que será, no fundo, essa diferença que tenderá a ser mais relevante para o estudante.

### 3.2.3) Sintática

A nível sintático, mais uma vez se nota a hegemonia do Português do Brasil. *New Express*, *Shin* e *Zero* não fazem nenhuma menção quanto a diferenças entre variantes. *Ikita*, na explicação inicial dos pronomes pessoais, numa adenda sobre a utilização do “tu” em vez de “você”, menciona que o termo é apenas utilizado na região nordeste e sul do Brasil, não mencionando a sua utilização produtiva em Portugal. *Mimi* por sua vez, no segmento dedicado a diferenças sintáticas entre variantes. Apenas faz menção desta diferença da segunda pessoa do singular entre “tu” e “você”.

---

<sup>40</sup> <https://dicionario.priberam.org/mo%C3%A7a>

Em *PTPT*, no entanto, é nos apresentado um suplemento mais rico de variações sintáticas. No terceiro suplemento em *PTPT* é explicitado os pontos de contraste entre as duas variantes, a nível dos três eixos aqui abordados: fonético, lexical e sintático. A sua natureza mais explícita comparada com os outros manuais provém da necessidade de justificação do seu lugar no mercado editorial. Segundo a autora, tendo em conta que a editora Hakusuisha já possuía manuais de Português na sua linha de produção houve a necessidade de frisar a sua diferença face ao resto do mercado ao sendo um manual de Português de Portugal (Anexo 25). No próprio manual, enquanto se distingue as variantes por um lado, não deixa de se fazer a ressalva de que dentro do próprio Brasil a pronúncia varia consideravelmente (Naitō, 2019, p.212).

Para além da divergência pronominal acima focada entre *tu* e *você* são no total mencionados nove outras divergências que incluem a preferência pelo gerúndio ou infinitivo; formas características de utilizar possessivos (eg: *o vosso carro* e *o carro de vocês*); as nuances que diferentes preposições carregam quando colocadas com o verbo *ir*, que em Português de Portugal se distingue entre o curto prazo (*ir a*) e o longo prazo (*ir para*) mas que no Português do Brasil tende a nivelar o significado na utilização da preposição *para*. Adiciona também que *ir em* é mais comum no Português do Brasil.

De seguida elabora na tendência para utilizar a forma verbal *tem* no Português do Brasil quando em Português de Portugal se costuma utilizar a forma *há*. Aborda as variações dos numerais também particularmente relevantes como a diferença entre um bilhão brasileiro (1,000,000,000) e um bilião português (1,000,000,000,000). Estas distinções são relevantes tendo em conta os numerais japoneses, que possuem uma palavra única para dez mil (*man*); cem milhões (*oku*) e um bilião (*chō*) mas não têm uma palavra para 1 milhão.

Menciona também a questão da tendência de variação do pronome complemento direto “-o” ou “-te”, exemplificando com a expressão “Eu levo-o” comparado com “Eu te levo”. Embora não elabore o facto de que utilizando “-o” nesta posição gramatical implica um registo algo mais formal e que “-te” (levo-te) é também produtivo no Português de Portugal, elabora de seguida na tendência ênclise do Português de Portugal versus a tendência da próclise do Português do Brasil.

Esta maior aprofundamento das características diferentes em *PTPT* provém em parte do facto de tendo sido um dos mais recentes, encontra-se na necessidade de justificar a sua presença como nova informação que não seja abordada no mercado editorial para manuais de Português. Adicione-se que o seu objetivo é providenciar

material didático até ao nível intermédio<sup>41</sup> de comunicação em língua portuguesa e não ser apenas uma introdução à língua. Por fim, em cada um destes pontos é remetido para o capítulo no corpo do mesmo em que o elemento gramatical é abordado de forma a facilitar a conexão com o que foi ensinado anteriormente.

### 3.3) Metodologia Quantitativa

#### 3.3.1) Unidades de Texto

Inicialmente no início do projeto, em linha com outras análises de conteúdos focadas no ILE no contexto japonês (cf. Matsuda, 2002), tencionou-se contabilizar a frequência de menção de países e nacionalidades dentro dos manuais. Procurar-se-ia referências diretas a países, nacionalidades, regiões ou elementos diretamente referentes a uma cultura-nação. A hipótese de investigação seria de que as culturas-nação mais presentes seriam o Brasil, Portugal e Japão, sendo esta quantificação destinada a confirmar ou contrariar esta posição, procurando a presença de outros países da lusofonia como Angola e Moçambique ou externos como os Estados Unidos.

No entanto, a contagem revelou-se de tal forma residual, que não foi considerado pertinente a sua explicitação no âmbito desta tese. Fora de Portugal e Brasil, outros países da lusofonia são mencionados apenas nas introduções de dois dos manuais (*New Express* e *Zero*). Adicione-se que, como apontado por Weniger e Kiss (2013), esta abordagem seria tanto-quanto limitada naquilo que é possível inferir, sendo o seu papel fundamental servir de referência para as realidades de que países o olhar do estudante é convidado a seguir, mas que a sua interpretação contaria apenas a história do analista, e não do material ou dos estudantes.

Por esse motivo, a abordagem quantitativa, segundo os pressupostos estipulados por Neuendorf (2002), terá como seguimento duas diferentes análises de conteúdos, uma a nível funcional e outra a nível temático. Para realizar a contabilização toma-se como unidade de análise o manual em si e como unidade de dados blocos de texto coesos. Blocos com coesão textual interna dividem-se em **Pausas Culturais**, **Diálogos** e **Atividades de Texto Longo** (ATL).

**Pausas Culturais** são definidas como os pequenos artigos utilizados ao longo dos manuais com o objetivo de apresentar determinado elemento da cultura lusófona ao estudante. Estes encontram-se escritos em Japonês e a razão pela qual se utiliza o termo

---

<sup>41</sup>Nenhum dos manuais faz uso de um sistema uniforme como o CEFR para estabelecer níveis de língua, pelo que o vocabulário descritivo circunda palavras como “Iniciante” e “Intermédio”.

“Pausa” é devido à sua natureza desconectada com os exercícios de reforço da língua. Por outras palavras, embora presentes mais ou menos explicitamente nos manuais em questão, estes não são utilizados como material para exercícios de compreensão, discussão ou de gramática, servindo, como expresso diretamente em *Shin*, como “Pausa para Café”, como uma forma de “relaxar quando estiver cansado de estudar” (p.5). Adicionalmente, imagens, fotografias ou mapas com o expresso propósito de ilustrar a lusofonia são contabilizadas também como Pausas Culturais.

**Atividades de Texto Longo** é o termo utilizado para se referir a atividades, gramaticais ou não, que envolvam mais do que uma frase independente. Mesmo que a natureza do exercício seja principalmente de preencher lacunas ou converter palavras incorretas, caso seja no mínimo um parágrafo de texto corrido e conexo, estas serão tidos em conta para a contagem. Exercícios gramaticais mais curtos (exercícios de conjugação verbal com apenas uma frase por alínea, por exemplo) não foram tidos em consideração para este segmento por duas razões. Em primeiro lugar, são desenhados para trazer atenção ao elemento gramatical em questão, pelo que não serão intencionalmente carregados de nuances culturais, nem o estudante estará predisposto à sua perceção. Em segundo lugar, a sua contabilização afogaria os resultados em dados supérfluos, retirando o peso devido às unidades de texto maiores.

Em último lugar, considerar-se-á os **Diálogos**. Numa definição mais detalhada, toma-se como diálogos as interações entre as personagens apresentadas no manual com ou sem exercícios gramaticais associados. Em *Shin*, *Zero* e *New Express* estes tendem a ser o ponto de partida das unidades, de onde se retira a informação gramatical a ser estudada. Em *PTPT* estes são utilizados como reforço e revisão dos elementos gramaticais aprendidos nas lições anteriores, não estando presentes em todas as unidades. Tendo definido as unidades de dados a ser usadas, segue-se a sua contabilização e distribuição.

Para a análise funcional e temática, foram consideradas um total de 253 unidades de texto coerente, dividido entre 90 Diálogos; 107 ATL; 51 Pausas Culturais e 5 unidades que foram consideradas mesmo não se enquadrando nos parâmetros acima, sendo classificadas como “Outros”. Tratam-se de quatro anexos em *PTPT* e um segmento introdutório secundário em *Zero* (Anexo 8).

A distribuição é afetada pelo facto de que, em média, cada manual terá um diálogo por capítulo/unidade. Em *PTPT* estes encontram-se desvinculados dos mesmos, devido ao desejo da autora e restrições da editora (Anexo 25). Por outras palavras, estes

são utilizados como prática de estruturas previamente abordadas, em vez de seguir o modelo de outros manuais em que o próprio diálogo serve de introdução a determinada estrutura gramatical.

A distribuição de unidades por manual não se verificou uniforme. Embora tenham em média 42 unidades por manual, a amplitude interna é de destacar. Por ordem crescente, *Ikita* apresenta 17 Unidades de Texto, *New Express* apresenta 26, *PTPT* apresenta 28 UT, *Zero* apresenta 37 UT, *Shin* apresenta 39 UT e *Mimi* apresenta 102 UT (Anexo 9).

A fonte desta amplitude alicerça-se no facto de que *Mimi* apresenta uma estrutura diferente dos outros manuais. Sendo que o seu objetivo pedagógico é treinar a leitura e a compreensão oral, preterindo um foco gramatical, o corpo do manual consiste principalmente de textos de variados temas escritos pelo autor, acompanhados da respetiva tradução em japonês e apontamentos de vocabulário. Sendo que são textos em Português com o objetivo de não só informar sobre vários aspetos da cultura brasileira como praticar o Português foram contabilizados como ATL e não como Pausa Cultural.

Tendo em conta a tabela presente no Anexo 10, excluindo *Mimi*, comprova-se que os diálogos ocupam a maior porção de Unidade de Texto, em média, dos outros cinco manuais. Em *Shin* também se verificam instâncias de ATL, o que se prende ao facto de que no final do manual, nos exercícios de consolidação, aparecem exercícios de compreensão escrita com textos corridos, o que não ocorre noutros manuais. Adicione-se de que este é também o único manual que se aproxima da utilização de textos autênticos, sendo que os dois textos associados a exercícios de compreensão (uma lenda da descoberta do Amazonas e um texto sobre a mobilidade de um morador de São Paulo) provém de textos exteriores à produção do manual, mas adaptados ao nível dos estudantes.

### 3.3.2) Funções

Dentro destes três blocos de conteúdo, após uma análise preliminar dos manuais, estabeleceu-se a seguinte tipologia de funções a ser aplicada para uma análise mais profunda: Quotidiano Linguístico, Espaço Interlinguístico, Espaço Intercultural, Instruções de Conduta, Curiosidades Culturais e Espaço Aberto. Define-se Função como a intenção discursiva da unidade de dados em análise.

Secções atribuídas como **Quotidiano Linguístico** (QL) referem-se principalmente a Diálogos ou Atividades de Texto Longo de cariz, diga-se, neutro. Servem para exemplificar um determinado tipo de interações que embora possam

contribuir para a exposição do estudante a estruturas gramaticais úteis do Português, não incluem referências explícitas a um contexto lusófono ou japonês. Por outras palavras, o único e exclusivo indicativo de que estes textos pertencem a um contexto lusófono é a utilização da língua portuguesa. Categoria de QL inclui também pequenas narrativas que apresentam um excerto do quotidiano das pessoas mencionadas, que mesmo mencionando algo culturalmente marcado (como o churrasco), são percebidos como tendo como principal intenção discursiva apresentar um excerto quotidiano, mais do que informar culturalmente o estudante. Isto não implica, no entanto, que estes não transmitam de forma implícita possíveis suposições face ao quotidiano experienciado na cultura-alvo.

Visto que as Pausas Culturais têm como intenção explícita a apresentação de elementos da cultura lusófona a um público-alvo japonês, estas apenas se podem enquadrar nas categorias seguintes.

**Espaço Interlinguístico** trata-se de textos cujo conteúdo se debruce explicitamente entre as semelhanças ou diferenças entre o Português e o Japonês, ou entre as variantes do Português. Por exemplo, textos que se foquem em palavras transmitidas de uma língua para a outra.

**Espaço Intercultural** refere-se a textos em que a relação entre países lusófonos e o Japão é colocada em destaque. É o exemplo do segmento “relações luso-nipónicas” em *PTPT* (p.164), em que a autora explora sumariamente a ligação histórica entre os dois países. Dentro dos diálogos, quando existe um explícito interesse na criação de um terceiro espaço de interação cultural por parte das personagens. Por exemplo, em *New Express* (p.120) temos a apresentação de um festival de cinema japonês no Brasil por parte da personagem principal Mari ao seu colega brasileiro Paulo. Contudo, é comum nestas funções a referência cultural ser algo genérica em vez de específica, ou seja, fala-se da História do Brasil, Música do Brasil ou Cinema Japonês em vez de elementos de cultura adquirida, como artistas, obras ou eventos históricos em específico.

Textos que impliquem uma intenção discursiva de recomendação ou advertência inserir-se-ão na categoria de **Instruções de Conduta (IC)**. Aplica-se caso o tema central seja a instrução de determinados comportamentos a tomar no caso do estudante interagir com membros da cultura-alvo ou aquando uma visita ao país em questão. É o exemplo das instruções de como dar beijinhos expressas em *PTPT* (p.53), as advertências de segurança em *Shin* (p.120) ou o que fazer quando se vai a uma farmácia no Brasil em *Zero* (p.37).

Por fim, textos que introduzam elementos culturais de forma desapegada a uma conduta em particular são caracterizados como **Curiosidade Cultural (CC)**. Seguindo a lógica da Pausa para Café expressa em *Shin*, estes textos demonstram, de forma pretensamente factual, informação sobre a cultura-alvo sem engajar o estudante a adotar determinado comportamento nem recomendar determinada experiência.

À medida que a análise prosseguia, surgiu a necessidade de uma última categoria, denominada de **Espaço Aberto (EA)**. Evadindo considerações e comparações de cultura-nação ou cultura-alvo, estes segmentos convidam o estudante à reflexão sobre um determinado tópico sem vínculo particular ao Japão, Brasil, Portugal ou outros países.

O grande objetivo desta análise funcional, contabilizando a prevalência de cada uma destas categorias é analisar a posição em que os manuais se colocam face ao estudante. Se, para além de repositório de conhecimento e exercícios gramaticais, se posicionam como enciclopédias neutras e apolíticas de factos sobre cultura-alvo ou como instrutores para a interculturalidade, convidando os estudantes a interagir mais abertamente com a comunidade Lusófona.

Como expectável, as duas funções mais prevalentes são QL e CC, ocupando 30,8% e 34,8% do total respetivamente (Anexo 11). Grande porção de QL provém dos diálogos simplificados de acordo com a gramática interna prevista para o nível iniciante dos estudantes. O foco é na estrutura e elementos gramaticais em estudo pelo que conteúdo cultural tende a não transparecer fortemente. As exceções deste fenómeno irão ser tratados na análise temática. *Ikita*, sendo programado de forma a contemplar um ano letivo de Português, e focando-se principalmente em exercícios gramaticais acaba por ter uma menor quantidade de Unidades de Texto a ser analisadas e a sua grande maioria ser inequivocamente QL (Anexo 10 e 12). Poder-se-á concluir então que dentro dos manuais contemplados, *Ikita* é o que menos interpela pelo estudante a nível cultural, devido às escassas Unidades de Texto analisáveis e a sua predominância da categoria QL.

A prevalência da função CC explica-se pela tendência de que a maior parte das unidades textuais se prestam a uma exposição factual sobre a cultura lusófona, em vez de convidar o estudante a interagir com o texto. Sendo que *Mimi* possui a maior quantidade de Unidades de Texto e ausência completa de Diálogos, trata-se efetivamente do manual que mais propõe temáticas culturais ao estudante e terá maior capacidade de potenciar discussão em contexto de sala de aula, se bem que a ausência

de conteúdo gramatical o releguem a uma obra de apoio à aquisição para níveis mais intermédios, mais do que um pilar pedagógico para ensinar Português para iniciantes.

Em EL e EC, o grau de aproximação ao estudante é superior pois colocam a cultura/língua-alvo (Lusofonia) e a cultura/língua-fonte (Japonês) numa situação relacional. Em conjunto alcançando 23,3% do conteúdo analisado, perfazem cerca de um quarto do conteúdo cultural total, o que demonstra uma preocupação com o diálogo intercultural. Em *Shin*, estas duas categorias juntas perfazem 41,1% do conteúdo, particularmente incidentes na influência linguística mútua entre o Português e o Japonês. Esta percentagem torna este manual no que mais convida os estudantes japoneses a observar a sua ligação à lusofonia.

Em IC temos um passo mais à frente em que os autores colocam recomendações ou instruções aos leitores, pelo que a interação adquire uma natureza mais pragmática. Mantendo presente, claro, que se tratam de manuais de gramática e não guias-turísticos, compreende-se a sua posição menos prevalente nesta análise. A maior percentagem de IC em *Zero* justifica-se com o facto de este possuir várias instruções práticas no que toca à vida no Brasil.

Por fim, em EA, apenas encontrados em *Mimi*, o autor propõe reflexões de uma natureza geral e abstrata, desligada diretamente da cultura lusófona ou japonesa, mas que se apresentam como interessantes oportunidades de prática da língua portuguesa a partir de uma posição mais pessoal.

### 3.3.3) Temáticas

Por fim, dentro das mesmas unidades de dados estabelecidas anteriormente, foi escrutinado os temas específicos nos quais se centram os manuais.<sup>42</sup> De forma um pouco mais granulada do que na secção anterior, neste segmento desenvolve-se especificamente as imagens sobre a comunidade Lusófona que podem ser transmitidas para os estudantes e que podem potenciar a criação de estereótipos.

Parte dos temas não necessitam de explicitação em particular, nomeadamente as categorias de **História, Geografia, Gastronomia, Festividades e Desporto**, sendo também temas particularmente recorrentes em outros manuais de ensino de LE.

Possivelmente necessitando de explicitação, serão contabilizados também os temas de **Conduta Social**, ou seja, segmentos que representem a conduta expectável de

---

<sup>42</sup>O Anexo 13 contempla a totalidade da distribuição e os Anexos 14 a 19 contemplam a distribuição de temas por cada manual.

membros da cultura-alvo ou simplesmente representem interações quotidianas. **Relações Interculturais** quando nos é trazido à atenção a interação entre indivíduos ou grupos de culturas diferentes, incluindo contrastes regionais. **Linguística**, que se interpreta como temática a língua portuguesa, japonesa ou influência mútua, se bem que fora de uma abordagem gramatical. **Segurança**, que implica não só segurança física (temas de assalto ou furto) como também segurança fisiológica (saúde). **Economia e Educação**, embora surjam apenas em *Mimi* e com pouca frequência, não se enquadrando efetivamente nas anteriores categorias, também foram contabilizadas. Por fim, **Arte**, contabilizará artesanato, poesia e música.

Como definido acima, tendo em conta que os diálogos pertencentes à categoria QL também foram considerados para a contagem de temas, existe uma possível inflação da temática da Conduta Social. Contudo, tendo em conta que mesmo formas básicas de cumprimentos e simulações de conversação são exemplos de uma conduta social a ser aprendida, concluiu-se que não seria lógico dividir em duas categorias diferentes.

Mesmo sem tendo em conta questões de natureza utilitária, um dos primeiros passos no processo de aprender uma língua estrangeira é saber em que países e por que comunidades é utilizada. No que toca a uma língua oficial de mais do que um país, o processo pelo qual se tornou como tal é também um fator importante na compreensão da língua. Por essa razão, temas de história e geografia têm uma importância primária (juntas perfazem 20,6% das unidades analisadas).

Embora não seja estritamente necessário, a existência de um mapa mais ou menos definido dos países onde é falado a língua é um complemento à contextualização da aprendizagem. Contudo, dentro dos manuais analisados apenas *Ikita* e *Zero* apresentam mapas do Brasil e *Zero* apresenta também um mapa de Portugal. Nenhum dos manuais apresenta um mapa da Lusofonia, dos países de língua oficial portuguesa. Em *Zero* o mapa é ilustrado de forma mais simples, com apenas locais de maior prominência realçados e algumas ilustrações.<sup>43</sup> *Ikita* é mais detalhado com um mapa segmentado com todos os estados do Brasil e a sua respectiva capital, tal como o resto

---

<sup>43</sup> Assinalado no mapa do Brasil: Salvador, Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, Foz do Iguaçu e Manaus. Ilustrações do rio Amazonas, Cascatas do Iguaçu, Palácio do Planalto, uma figura a dançar samba e outras duas a praticar capoeira.

Assinalado no mapa de Portugal: Faro, Lisboa, Porto, Coimbra. Ilustrações de Vinho, A Universidade de Coimbra, um elétrico e barcos à vela.

dos países da América do Sul. O nível de detalhe aprofunda-se com a associação de cada uma das estrelas do bandeira brasileira com um dos estados. Estes mapas são por sua vez precedidos por uma breve explicação da história da bandeira do Brasil. Adicione-se uma lista exaustiva de todos os países do mundo e os seus respectivos adjetivos pátrios como anexo e comprovamos a forma como o manual propõe uma imagem fortemente ligada ao conceito de cultura-nação. Em *Mimi* existe também uma secção sobre a bandeira do Brasil mas nos outros manuais este símbolo não é mencionado.

Embora grande parte dos segmentos ligados a história a mencionem de forma geral (Diálogos que mencionem “história do Brasil” como em *New Express*), nos segmentos mais específicos, e tendo em conta que a esfera lusófona tem como origem no período das navegações e está ligada à colonialização, é relevante considerar como são exploradas nos manuais. Em *Shin* um dos diálogos (p.134) menciona em tom factual a data da descoberta do Brasil e a fundação de São Paulo. O uso do verbo “descobrir”, embora argumentavelmente inócuo, acaba por ser uma rélica da ideia de que antes da chegada portuguesa o Brasil era terra desabitada. Nestas pequenas expressões, num início de aprendizagem de PLE poderão contribuir para uma manutenção de estereótipos históricos, pelo que uma forma alternativa de escrever, sem perder significado necessário ao diálogo, seria por exemplo, “O primeiro português a chegar ao Brasil foi Pedro Álvares Cabral” por oposição ao escrito “O Brasil foi descoberto pelo português Pedro Álvares Cabral”. A presença indígena é apenas brevemente mencionada e em contexto de exercícios de compreensão escrita (p.191 & p.198). Em *PTPT*, por outro lado, é mencionado o período das navegações como contexto para a origem da palavra “saudade” (p.103) e como período influente na determinação da gastronomia portuguesa (p.144).

Em *Mimi* fala-se da exploração do Pau-Brasil (p.114), tal como do grito do Ipiranga (p.48). e da origem da capoeira (p.112), único segmento analisado que faz menção direta a Angola. Toca também em assuntos étnicos, no segmento “Quem é o brasileiro?” (p.138), em que o autor tenta mostrar que, devido a intensa miscigenação, o Brasil é um país multi-étnico se bem que a abordagem poderá ser interpretada como uma alternância de estereótipos em vez de clarificação. Por um lado é afirmado que:

Há aqueles que têm a imagem do brasileiro com traços de negro ou mulato, ou seja, uma mistura de africanos com indígenas. De fato, há brasileiros com esses traços. No entanto,

no Brasil há vários para além disso. Muitos até desconhecem mas na realidade quem predomina no Brasil são os europeus (Iwamura, 2013, p.138).

Possivelmente antecipando-se a uma imagem pré-concebida dos japoneses face à população brasileira, afirma de forma terminologicamente incorrecta de que a demografia étnica maioritária é caucasiana. Segundo os dados do censo de IBGE de 2012 (ano anterior à publicação da obra) a distribuição populacional por auto-qualificação era a seguinte: Branca (46,6%), Preta (7,4%), Parda (45,3%), Amarela (0,5%) e Indígena (0,2%).<sup>44</sup> Iwamura de seguida elabora de forma igualmente matemática a diversidade étnica do Brasil, nomeadamente através da definição de pardos, mulatos, caboclos e cafuzos como diferentes combinações entre brancos, negros e indígenas.

No entanto, o uso destes termos, particularmente caboclo, é algo controverso, tendo em conta que, independentemente da definição utilizada, muito poucos utilizam o termo como auto-denominação devido à sua natureza derogatória no Brasil, mesmo reconhecendo que o termo tenda a ser usado contra si (Pace, 1997, p.82).

Para evitar controvérsias semelhantes, a maior parte dos manuais de LE tende a não abordar este tipo de temas, focando-se mais naqueles considerados política e socialmente inócuos de forma a evitar afetar as vendas do manual, tal como expresso por Gray (2015) e Kramnsch & Vinall (2015). Este temas tidos como inócuos, no entanto, estabelecem o que é mais icónico (ou visualmente identificável) da cultura-alvo como ponto de entrada para os estudantes da língua. Na presente investigação estes tratam-se da Gastronomia, Desporto, Festividades e Arte que perfazem juntos 23,1% das temáticas.

No que toca ao tópico da Gastronomia, duas intenções principais parecem permear as Unidades de Texto. Em primeiro lugar, transmitir um apanhado geral da gastronomia lusófona. *PTPT* dedica uma Pausa Cultural para um apanhado breve da cozinha portuguesa (p.144), realçando a tradição do bacalhau que remota ao século XVI tal como alude que a base da cozinha portuguesa consiste em cebola, alho e tomate refogado. Retoma também a época das navegações como a altura em que o açafrão, coentros e paprica entraram na gastronomia portuguesa. Em *Mimi*, no que toca à gastronomia brasileira, o foco incide no papel influente do período colonial e da imigração nos séculos XIX e XX que marcaram a culinária brasileira pela diversidade.

---

<sup>44</sup> <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados> (Consultado a 20/06/2020).

No segmento “Culinária Multi-cultural” (p.72), em primeiro lugar afirma que as técnicas de preparo são de origem indígena, mas que a inexistência de determinados ingredientes necessários à confecção dos pratos típicos levou a uma necessidade de adaptação. É realçada a diversidade culinária disponível para consumo, particularmente em cidades grandes. Noutro segmento (p.58) o foco é na variedade de frutas tropicas, nomeando a manga, jabuticaba, fruta do conde, maracujá, entre outras.

Em segundo lugar, a intenção é de aproximar o estudante japonês através da comparação gastronómica. Em *PTPT*, no mesmo segmento mencionado anteriormente, frisa-se a presença recorrente do arroz, o que contribui para uma maior compatibilidade com o gosto japonês. Em *Mimi* esta intenção é manifesta pelo segmento sobre restaurantes *kaiten sushi* no Rio de Janeiro (p.26). Uma confirmação de que cozinha japonesa é popular num determinado local poderá ser um factor ansiolítico para visitantes ou estudantes que se manifestem preocupados com o não se adaptar à cozinha local. Em *Shin* a aproximação toma contornos mais específicos ao relatar a origem do tipo de sushi *battera* (p.76). Uma técnica de preparar sushi de *konotsuro* vinagrado, que utiliza uma prensa de madeira e cujo aparência lisa relembra as bateiras portuguesas. Embora tenha sido cunhado em Osaka em meados do período Meiji, sendo que o termo não era associado ao cristianismo especificamente, sobreviveu à perseguição dos séculos anteriores. O tópico embora seja gastronomia japonesa, ao realçar esta pequena mas duradora influência portuguesa contribui para aproximar a lusofonia do estudante japonês.

No tópico do desporto, como expectável, o futebol é a principal presença em Unidades de Texto deste tema. No entanto, seria expectável que o desporto ocupasse uma maior porção das UT analisadas, mas encontram-se apenas 11 em 253 Unidades de Texto sobre desporto, contrariado esta expectativa. Como no segmento sobre *battera*, *Shin* utiliza a a mesma abordagem de aproximação pela influência da lusofonia no Japão na Pausa Cultural sobre a origem lusófona dos nomes de equipas de futebol japonesas como a Jubilo Iwata ou Shonan Bellmare<sup>45</sup> (p.114). Em *Mimi* a importância do futebol no Brasil é reforçada na existência de seis UT sobre o desporto, uma delas intitulada “Brasil, país do futebol” (p.100).

---

<sup>45</sup> Em japonês sendo 湘南ベルマーレ, o autor afirma que a origem vem das palavras “Belo Mar”.

Embora mencionado apenas em dois manuais (*Mimi* e *Shin*) a capoeira é o segundo desporto mais mencionado. Adicionalmente, em *PTPT* não existem referências a desporto de todo.

No que toca às festividades, apenas dois manuais parecem abordá-las e a tendência é a de realçar a natureza religiosa das mesmas. Em *PTPT*, na Pausa Cultural sobre festividades portuguesas (p.192), o foco incide na influência católica nas épocas festivas como o Natal, Quaresma, Páscoa e a Semana Santa, elaborando particularmente no conceito de Santo Padroeiro e exemplificando com a festa dos Santos em Lisboa, ligado ao Santo António. Poucas páginas depois dedica outra Pausa Cultural ao Natal e Ano Novo (p.199). No entanto, faz também referência a festas não religiosas como a Queima das Fitas em Coimbra e ao Festival do Marisco em Olhão.

*Mimi* conta com cerca de oito ATL dedicadas a festividades. Dentro das mesmas, três abordam as épocas festivas de natureza cristã que são as festas juninas (p.70), o Natal (p.28) e a Páscoa (p.164). Na ATL intitulada “A Origem do Carnaval” (p.122) foca-se apenas na cronologia da sua introdução no Brasil e a sua ligação ao samba, sem referir nem a sua ligação à religião cristã nem à saturnália romana. No último segmento do manual, sobre a Páscoa no Brasil e no Mundo, realça-se a seguinte afirmação: “A maior mensagem que a Páscoa passa em todos os lugares do mundo é que um dia um homem se sacrificou por nós, se renovou e ressuscitou para nos salvar” (Iwamura, 2013, p.164). Esta frase é um exemplo textual da maior proximidade do autor deste manual comparado com os outros cinco, ao deixar transparecer a sua posição religiosa pessoal pelo uso da primeira pessoa do plural.

Das Unidades de Texto relacionadas com a Arte, os temas em específico são algo ecléticos, da arquitetura do Congresso Nacional no Brasil (*Mimi*, p.94) ao *origami* (*Shin*, p.152). Sendo que música foi também contabilizada, e tendo em conta a popularidade da Bossa Nova e Fado no Japão, seria expectável a sua presença, mas ambos os estilos musicais são abordados apenas uma vez (Fado em *PTPT* e Bossa Nova em *Mimi*). Os azulejos em *PTPT* (p.66) ocupam um papel importante dentro das Pausas Culturais consideradas, sendo que a capa do manual são padrões de azulejo (Anexo 6), estratégia usada para estudantes interessados serem imediatamente capazes de identificar o livro como relacionado especificamente com Portugal (Anexo 25).

Afastando-nos do grupo de temas mais inócuos acima apresentados, no que toca aos temas da Segurança e alguns pontos da Conduta Social é merecido escrutínio particular quanto à imagem da lusofonia e principalmente do Brasil que transmitem.

Começando pela saúde, seria expectável que todos os manuais possuissem pelo menos uma Unidade de Texto (principalmente Diálogos) que lidasse com uma situação de mal-estar físico. Um dos grandes desafios para um estudante da língua, vivendo ou visitando o país onde esta é falada, é marcar consultas médicas e descrever sintomas. Enquanto que *Ikita*, *PTPT*, *New Express* e *Shin* são mais gerais na abordagem, *Zero* avisa para situações específicas ao contexto brasileiro a ter em atenção. Explicitamente afirma que não se pode beber água da torneira (p.37) e que conseqüentemente é possível desenvolver sintomas intestinais. Cinco Diálogos têm como foco comunicar formas diferentes de mal-estar físico.

Noutro tema relacionado, a segurança física, é também mencionado de forma mais ou menos direta. Em *Zero*, nas primeiras páginas que apresentam frases feitas, menciona a expressão “Socorro” a par de “Por favor”, “Desculpe”, “Com Licença”, entre outras, tal como apresenta um diálogo (p.90) em que representa uma situação de furto de uma carteira. De forma mais direta, em *Shin* um dos diálogos “Todo o cuidado é pouco”(p.120), as personagens falam sobre estratégias para se manter segura na rua.<sup>46</sup> Num diálogo anterior (p.115) é expresso explicitamente que é “perigoso ir sozinha” de autocarro.

Em *Mimi*, o segmento “Segurança se compra” (p.50) pega no tópico da segurança de forma sistémica, atribuindo a existência da criminalidade às diferenças sociais entre a camada privilegiada e a camada carente e que por isso existe uma procura de serviços de segurança, tal como descreve como comum a existência de condomínios fechados com porteiro. Neste manual encontra-se exemplos desinócuos dos temas abordados em contexto de ensino de LE. Embora não se recue de abordar temas controversos ou sensíveis, a sua estrutura de simples prática de audição e leitura não estabelece a infra-estrutura pedagógica apropriada para os debater, apresentando realidades sociais complexas de forma sobre-simplificadas. Quando escrutinados por um docente com conhecimento sólido da realidade social do Brasil, este tipo de afirmações poderão ter o valor de fomentar a análise textual crítica dos estudantes. Contudo, lido de forma superficial poderá contribuir para a solidificação de estereótipos face ao Brasil e à população Brasileira. Estes podem surgir também a partir de instâncias de generalizações higienizadas dos temas abordados, afirmando uma

---

<sup>46</sup> Nomeadamente, colocar o dinheiro nos bolsos da roupa, tirar o relógio e deixar a câmara e bolsa em casa.

realidade superficialmente harmoniosa. Tome-se como exemplo o segmento sobre a religião no Brasil em que afirma que “o relacionamento entre as pessoas mesmo de diferentes religiões é pacífica. Para o brasileiro o que importa não é a diferença de religião mas sim, o respeito pelo outro” (p.106) .

Fora do contexto da Segurança, a nível da Conduta Social também outros segmentos merecem atenção. Nomeadamente quando afirma que “O Brasil é o país do “jeitinho”” (p.116). Jeitinho é definido como uma estratégia de “não só superar situações desvantajosas mas também ao mesmo tempo de visar lucro para si, mesmo na condição de triar proveito de terceiros, ou seja, enganar [...]” (p.116) só depois sendo redefinido como uma forma de “superar situações inesperadas sem prejudicar ninguém. [...] seria a capacidade criativa e a esperteza usadas para bons fins” (p.116). A descrição da figura do bicão (p.136), um sujeito que se aproveita de festas para as quais não foi convidado, vai também de enquadro neste estereótipo do “desenrascanço” e de uma menor consideração sobre normas sociais da cultura lusófona, se bem que o autor explicita que se trata de uma figura em qualquer parte do mundo.

De forma mais discreta, em *Zero* é expresso também um aviso que contribui para esta imagem, mesmo que se admita padrões culturais diferentes sobre a importância da pontualidade. No diálogo 11 (p.54) um pequeno asterisco direciona o estudante para um aviso sobre abertura de estabelecimentos: “No Brasil e em Portugal, a loja pode estar fechada durante o horário de funcionamento, provavelmente por causa do temperamento latino”.<sup>47</sup> Realçando de novo a divergência entre a cultura latina e japonesa, em *Zero* encontra-se uma Pausa Cultural (p.72) que diferencia entre o uso do conceito de “amigo” e “colega”. Ao afirmar a sociabilidade e simpatia dos brasileiros e dos portugueses, é possível tornar-se amigo de alguém após interagir apenas uma vez com a pessoa, mesmo em contexto de trabalho, enquanto que no Japão dependerá da frequência e intimidade das interações antes de ultrapassar o patamar de “conhecido” ou “colega”. Mesmo em contexto cultural menos dado a formalidades como o português ou brasileiro, a transição de “conhecido” para “amigo”, particularmente no local de trabalho, aproxima-se mais do processo descrito no manual como tipicamente japonês. Interpreta de forma incompleta “colega” como um patamar inferior de proximidade face a “amigo”, quando são termos de natureza sobreponível, sendo que colega implica

---

<sup>47</sup> No original: ブラジルでもポルトガルでも、ラテン気質のためか、いつもは開いている時間に店が閉まっていることがあります。

simplesmente que se trabalha no mesmo local ou área, podendo ser simultaneamente (ou não) “amigo”.

Um dos pontos de maior relevância para a aprendizagem de uma língua estrangeira é entender como esta e a cultura associada interagem com a nossa própria cultura. Por isso, em vários momentos encontramos nas manuais instâncias em que autores tentam aproximar aquilo que é familiar ao estudante com a lusofonia.

Em *Mimi* a mais evidente tentativa de aproximação encontra-se no segmento “Contribuição da imigração Japonesa” (p.132) em que exalta o papel da comunidade Japonesa na agricultura do Brasil, tal como lista elementos da cultura japonesa (*origami*, budismo, *judo*, entre outros) que enriquecem a cultura brasileira.

Em *PTPT* uma Pausa Cultural dedica-se especificamente às relações luso-japonesas (p.164), especificando a chegada dos portugueses como primeiros ocidentais a entrar em contacto com o Japão em 1543. Tendo sido cortada durante o período *Bakufu*, a ligação próxima entre os dois países é retomada, de forma mais ténue, com o tratado de amizade de 1860. Curioso realce por parte da autora é a afirmação de que os dois países, embora tenham atualmente uma relação ténue, também nunca estiveram em guerra. Segundo Naitō (anexo 25), existe uma perceção generalizada pelos estudantes japoneses de maior segurança de Portugal face ao Brasil (e a outros países da Europa) no que toca à possibilidade de intercâmbio. A não existência de Unidades de Texto alusivas à Segurança e este reforço da imagem de paz com Portugal manifesta e contribui na perpetuação desta perspetiva.

Das UT com tema de linguística, sete em dezasseis desempenham a função EL. Consequentemente, embora a característica mais definitiva da lusofonia é a utilização do Português como língua de expressão, os temas relacionados com a linguística nos manuais, para além daqueles mencionados na análise de variantes, constroem uma ponte entre o universo lusófono e o Japão, pelo que serão abordadas neste segmento. Em *Shin*, particularmente, a aproximação entre a lusofonia e o Japão passa por experiências linguísticas partilhadas. Regra geral, nos manuais apresentados, o foco tende a ser a influência mútua entre o Português e o Japonês encontrando-se limitado aos empréstimos, principalmente palavras que remontem ao contacto Luso-nipónico do século XV. Adaptadas para o japonês incluem “carta” (*karuta*), “capa” (*kappa*) e “botão” (*botan*) e importadas para o Português incluem “quimono” (kimono), “catana” (katana) e “biombo” (*biyobu*) (Kagawa, 2018, p. 9).

No entanto, em *Shin* são apresentados dois fenómenos linguísticos que merecem atenção: *coroniago* (ou colonês) e *dekasegigo* (ou dekaseguês). Reversos da mesma moeda, estes termos referem-se a dois registos linguísticos que misturam o Português e o Japonês.

*Coroniago* é descrito no manual como “o registo de fala do japonês em que se insere substantivos, adjetivos e verbos do português” (Fukuzawa & Wajima, 2016, p. 33). Esta é uma explicação simplificada, mas que pega na característica principal do fenómeno linguístico. Aprofundando um pouco na investigação, é relevante mencionar outros elementos, como o facto de que os empréstimos do Português não servem simplesmente para suplementar palavras ou conceitos inexistentes do Japonês, mas que também frequentemente substituem nomes de família, quantidades, horas, tal como palavras que tenham uma fonética compatível com a língua japonesa (Nakato, 2018, p.57). Interferência do Português na escolha de verbos também tem sido frequentemente registada nas segundas gerações Nikkei. Tome-se como exemplo a frase “Apanhar um táxi” que ocasionalmente é expressa como *takushii wo tsukamu* em vez de *takushii wo noru*<sup>48</sup> (*ibid*).

No manual é apresentada a seguinte frase como exemplo deste fenómeno linguístico, que o autor desafia o leitor a tentar compreender.

<b>Tabela 1:</b> Exemplificação de <i>coroniago</i>
家のカーホがケブラしたのでオニバスでセントロまで行かなくてはならない。
Ie no <b>kaho</b> ga <b>keburashita</b> node <b>onibusu</b> de <b>sentoro</b> made ikanakutehanarai
O <b>carro</b> de casa <b>quebrou</b> , pelo que tive de ir de <b>ónibus</b> até ao <b>centro</b> .

As palavras a negrito e sublinhado são as palavras provenientes do Português do Brasil que não fazem parte do léxico padrão da língua japonesa.<sup>49</sup> Para um interlocutor japonês sem conhecimento da língua portuguesa, esta interação seria de difícil compreensão. No entanto, a sua menção num manual de ensino de PLE é uma ponte de compreensão intercultural a valorizar, tendo em conta a história deste fenómeno linguístico.

<sup>48</sup> O verbo *tsukamu* (apanhar) não faz colocação com a palavra “táxi”, sendo correto o verbo *noru* (andar de transporte).

<sup>49</sup> Em Japonês padrão, seriam, respetivamente *kuruma*; *kowareta*; *basu*; *chūshingai*

Considerando o baixo nível de proficiência de Português da primeira geração de migrantes do Japão para o Brasil, começando com a chegada do navio *Kasatomaru* em 1908, a barreira linguística foi um dos maiores desafios a transpor. Enquanto que segundas e subsequentes gerações começavam a aprender o Português como L1 ou L2 consequentemente reduzindo a presença da língua japonesa no contexto da colônia<sup>50</sup> – a primeira geração, ao aprender o Português como língua estrangeira já em adultos levou, como em vários outros espaços de interação migratória, ao desenvolvimento de um registo híbrido. Também existe uma grande confluência de dialetos japoneses verificáveis, das regiões de Tohoku, Kyūshū, Shikoku, entre outros (Nakato, 2018, p.57) fruto da concentração de imigrantes oriundos de várias zonas do Japão em relativamente poucos espaços no Brasil.<sup>51</sup>

Sendo fruto de aprendizagem pragmática e tendo em conta a natureza rural da primeira geração Nikkei, coloquialismos do Português eram particularmente prementes no Colonês (Handa *in* Nakato, 2018, p.59). Adicione-se as fricções que discrepâncias nas traduções de palavras que carregam nuances diferentes para as duas línguas. Em Santō (2005, p.74) é nos apresentado o caso da palavra “senhor” (セニヨール), que enquanto em Português do Brasil ou em *coroniago* seria utilizada como vocativo de respeito, traduzida diretamente para *ojiisan*. Embora não incorreto, carrega a nuance informal de se tratar de um avô ou homem mais velho e próximo do interlocutor, que seria considerado indelicado se usado na mesma situação que senhor. Sobre esta impressão deixada aos ouvidos de japoneses, o linguista Nomoto Kikuo afirma que “O Japonês do Brasil deixa uma impressão indelével de excepcional rudeza, visto que se trata de um japonês ensinado num sítio onde a base espiritual típica do *keigo* [registo honorífico] não existe” (Nomoto *in* Santō, 2005, p.74).<sup>52</sup>

Aliado a esta questão vem também a inteligibilidade. Da mesma forma que os estudantes não são espectados de conseguir compreender a frase apresentada no manual, também vários autores apontam a reduzida inteligibilidade do *coroniago* face à maioria

---

<sup>50</sup> Ver Anexo 20 e 21.

<sup>51</sup> Ver Anexo 22 e 23 com as concentrações de população Japonesa no Brasil entre 1958 e 1988 e a origem regional do mesmo período de tempo, respetivamente.

<sup>52</sup> No original: ブラジルの日本語は非常に乱暴だと印象は拭えない。敬語的精神基盤のないところに育った日本語だから。

japonesa no Japão ao interagir com a comunidade Nikkei. No entanto, uma possível duplicidade de critérios surge na sua posição, explicitada por Nakato:

No Japonês do Japão, os vários empréstimos vindos do Inglês são justificados como ‘demonstração da vitalidade da língua japonesa’ enquanto que os empréstimos do Português provenientes do Japonês de Colônia ‘correm o risco de serem incompreensíveis para a maioria dos japoneses’ (2018, p.65).<sup>53</sup>

O critério de base à oposição ao *coroniago* tende a ser a sua possível utilidade em contexto nipónico. No entanto, existem também investigadores que realçam que este registo transmite um cariz de intimidade e familiaridade, tal como a sua ligação com identidade étnica, chegando a equiparar o *coroniago* a um tesouro da comunidade Nikkei (Nakato, 2018, p.68).

O futuro é incerto para a sobrevivência do *coroniago*, sendo que a transição geracional na comunidade Nikkei demonstra uma progressiva utilização do Português como língua da casa, em vez do japonês ou *coroniago* (Anexo 21). Enquanto que antes da Segunda Guerra Mundial o ideal de muitos imigrantes era o de voltar para o Japão, no pós-guerra uma grande porção dos mesmos transitaram para o seu estabelecimento permanente no Brasil. Consequentemente, a partir da terceira geração começa também a existir uma progressivamente menor consciência de fazer parte da comunidade Nikkei e progressivamente maior identificação brasileira. O *coroniago* adquire, em determinados círculos, a denominação de *bachango* ou *batianês* proveniente da palavra *baachan* que significa “avózinha”. Por outras palavras, este registo híbrido progressivamente é visto como a linguagem dos avós, algo arcaico (Nakato, 2018, p. 54).

Não obstante, com a revisão à Lei de Controlo de Imigração e Reconhecimento de Refugiados<sup>54</sup> em 1982 que permitiu descendentes de japoneses até à terceira geração obterem facilmente vistos para si e para a sua família, houve um influxo considerável de brasileiros que migraram para o Japão. Sendo que a grande maioria tinha como língua materna o Português, um registo formalmente descrito como *dekassegûs* surgiu, inserindo vocabulários japoneses dos dia-a-dia e do trabalho para o Português. Em *Shin* é apresentado não com esta nomenclatura mas como “O Português nascido a partir do Japonês” (Fukuzawa & Wajima, 2016, p. 105). Como apontado por Dias, embora o

---

<sup>53</sup> No original: 日本の日本語に英語からの外来語が多いことは「日本語の生命力を現わすもの」として正当化し、コロニアの日本語にポルトガル語が多いことは「多数派である日本の日本人に理解できないおそれがある」として非難する。

<sup>54</sup> *Shutsunyūkoku Kanri Oyobi Nanmin Teihō*.

fenómeno seja reconhecido pela comunidade Nikkei, a nível informal, regra geral não é utilizado o termo *dekaseguês* para o descrever (2015, p.68).

Em Nakato (2018, p.67) é nos apresentado exemplos de palavras utilizadas frequentemente no discurso da comunidade Brasileira no Japão como *gomen*, *onegai*, *arigato*, *zangyo*, ou *soji*.<sup>55</sup> Dias por sua vez classifica de forma não-exaustiva o léxico do *dekaseguês* entre “*empréstimos do idioma japonês e palavras do idioma japonês que foram morfológicamente aportuguesadas*” (2015, p.83). Enquanto que a listagem de Nakato exemplifica a primeira categoria, em *Shin* o foco incide na segunda (Anexo 24). Para além da adaptação verbalizante de nomes e verbos japoneses à morfologia portuguesa outra alteração de realce é a utilização de sufixos “-zinho” e “-zão” (ie. *Kawaiizinho* / Bonitinho). Mesmo a nível fonético, tendo em conta que estas palavras são proferidas no registo do Português, existe uma tendência para pronúncia consistentemente paroxítona (ie. *Tomo'dachi* / Amigo), tal como a hiatização de ditongos do japonês (Dias, 2015, pp.92-93).

Da mesma forma que tanto alguns académicos como populares consideravam o *coroniago* como uma desvirtuação do Japonês, também na comunidade Brasileira no Japão existe uma perceção de que o *dekaseguês* é uma interferência à aprendizagem do “Português correto” (Dias, 2015, pp.71). Sendo que qualquer língua é um produto vivo da interação humana, esta altera-se constantemente tendo em conta o contexto da população que a fala, seguindo o caminho de menor resistência no registo informal.

---

<sup>55</sup> “Desculpe”, “por favor”, “obrigado”, “horas extra” e “limpeza”, respetivamente.

## Conclusão

Com esta tese pretendeu-se contribuir com uma perspetiva lusófona para o campo de análise de manuais no contexto japonês. Em resposta às questões de pesquisa colocadas na introdução, podemos chegar às conclusões expostas a seguir.

O Português, tal como todos os outros idiomas estrangeiros, com a exceção do Inglês, encontra-se numa equidade competitiva que coloca vários desafios aos docentes e departamentos lusófonos. Tendo em conta as bases inexistentes de Português no acesso ao curso de estudos lusófonos o desafio prende-se com a forma de equilibrar a gramática e a intuição cultural necessárias para uma eficiente adaptação ao contexto lusófono. Por outro lado, a forte presença brasileira no Japão e parcerias com instituições comunitárias de expressão portuguesa, serão de valor para os estudantes de Português, mitigando o desafio da dificuldade de encontrar oportunidades de praticar o Português sem ter de sair do Japão.

No entanto, sendo as aulas de PLE um dos principais modos de contactos entre estudantes e a lusofonia e a tradição japonesa de ensino de línguas mais alicerçada na segurança que um manual providencia, as imagens culturais que estes apresentam têm um papel importante na construção de uma visão da lusofonia. Embora sejam desenhados de uma forma mais próxima de uma gramática da língua do que um manual na aceção mais ocidental do termo, nenhum material é neutro na sua apresentação da língua e cultura-alvo. Adicione-se que, para além de questões pedagógicas, a influência comercial e a sua natureza como *commodity* com o objetivo de colmatar uma determinada lacuna no mercado foram cruciais no *design* dos manuais.

Sendo que o Português do Brasil é a variante mais influente no contexto japonês, é lógico que os materiais educativos se foquem principalmente nesta. Da mesma forma, esta lacuna do mercado para Português de Portugal permitiu o sucesso de *PTPT* que se encontra neste momento na terceira edição com apenas um ano desde a sua publicação. Contudo, da mesma forma que este dedica uma secção extensa às diferenças entre variantes, também seria um acréscimo de valor aos manuais de Português do Brasil uma secção sobre estas diferenças. Adicionalmente, uma outra lacuna de mercado que poderá ser interessante explorar seria um manual nos moldes de *Mimi*, para prática de leitura e compreensão oral do Português, mas focado em Portugal ou nos outros países da lusofonia.

Esta virtual ausência de conteúdos culturais sobre países lusófonos como Angola, Moçambique e Cabo Verde é um ponto crucial na imagem da lusofonia proposta aos

estudantes japoneses pelos manuais analisados, o que seria importante colmatar com uma maior incidência no conteúdo cultural presente nos mesmos. Para isso seria importante também aumentar a frequência de exercícios de compreensão com conteúdo cultural em geral, mesmo textos didatizados de forma a aproximar língua e cultura-alvo. Dito isso, esta mesma falha dos manuais pode ser vista de uma forma positiva ao permitir aos professores uma maior liberdade de abordagem de temas relativos à lusofonia. Embora existam aulas de cultura e história lusófona no contexto de cursos universitários, para pessoas a aprender a língua independentemente não existirá essa opção, pelo que dentro da aula da própria língua é importante reforçar o conteúdo cultural.

Mesmo manuais com conteúdo possivelmente controverso como *Mimi* podem servir como ótimos impulsionadores de discussão em contexto de sala de aula, ao pedir-se aos estudantes um olhar crítico aos textos presentes. A existência da tradução em japonês e pequenos glossários em cada texto é um ponto que pode reforçar a confiança dos estudantes na sua capacidade de leitura.

## **Bibliografia**

- Araújo, G. A. (2009). A Língua Portuguesa no Japão. *A Língua Portuguesa no Japão: Um panorama* (pp. 9 - 24). São Paulo: Paulistana.
- Brown, D. (2014). The Power and Authority of Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, 98, pp. 658 - 661.
- Castro, C. (2015). Existem razões para se continuar a usar manuais no ensino de línguas? Algumas conclusões sobre o seu papel atual e funcionalidade. *Agália*, 111, pp. 155 - 172.
- Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. (s.d.). Obtido de IBGE:  
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>
- Dias, N. (2015). Dekasseguês: Um português diferente? Variações linguísticas e interculturalidade nas migrações contemporâneas dentro do sistema-mundo moderno. *horizontes decoloniales*, 1, pp. 62-101.
- Escolas em Processo de Homologação*. (s.d.). Obtido de Embaixada do Brasil em Tóquio:  
[http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/escolas\\_em\\_processo\\_de\\_homologacao.xml](http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/escolas_em_processo_de_homologacao.xml)
- Escolas Homologadas*. (s.d.). Obtido de Embaixada do Brasil em Tóquio:  
[http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/escolas\\_em\\_processo\\_de\\_homologacao.xml](http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/escolas_em_processo_de_homologacao.xml)
- Fukuzawa, A., & Wajima, H. C. (2016). *Shin Bêshikku Burajiru Porutugarugo [Novo Português Básico do Brasil]*. Tokyo: IBCPublishing.
- Gil, S. (2015). *História da Língua Portuguesa no Japão e as Problemáticas do Seu Ensino*. Tese de Mestrado.
- Gray, J. (2013). Introduction. In J. Gray, *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 1 - 16). Londres: Palgrave MacMillan.
- Gulliver, T. (2010). Immigrant success stories in ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 44, pp. 725 - 745.
- Hamaoka, K. (2017). *Zero Kara Hanaseru Burajiru Portugarugo [Conseguir Falar Português do Brasil a partir do Zero]*. Tokyo: Sanshusha.
- Iwamura, W. M. (2013). *Mimi Ga Yorobu Burajiru Portugarugo. Risuningu Taitoku Torêningu [Português do Brasil para Agradar os Ouvidos. Treino de Compreensão Oral]*. Tokyo: Sanshusha.
- Izumi, H. (2009). Nihon (no Daigaku) ni Okeru Dainigaikokugo Kyouiku wo Meguru Joutai to Kadai. Supeingo Kyouiku wo Chuushinn ni. [Atualidade e Desafios a Respeito do Ensino de Segunda Língua Estrangeira nas Universidades Japonesas: Focando o Ensino do Espanhol]. *Gakuen*, 821, pp. 43 - 52.
- Kachru, B. (1989). Teaching world Englishes. *Cross Currents: An International Journal of Language Teaching and Cross-Cultural Communication*, 16, pp. 15 - 21.

- Kagawa, M. (2018). *Nyû Ekusupuresu Purasu. Burajiru Porutogarugo [Novo Expresso Mais. Português do Brasil]*. Tokyo: Hakusuisha.
- Kaneyasu, S. N. (2017). *Ikita Burajiru Porutogarugo. Shokyuu. [Português do Brasil Vivo. Nível Iniciante]* (11ª ed.). Japão: Dougakusha.
- Kanno, Y. (2008). *Language and Education in Japan. Unequal Access to Bilingualism*. Bristol: Palgrave Macmillan.
- Keio University Syllabus*. (s.d.). Obtido em 23 de 06 de 2020, de Porutugarugo daigo (joukyuu): <https://gslbs.adst.keio.ac.jp/lecture/Syllabus.php?year=2019&lang=j&rnumber=86149>
- Kramersch, C., & Vinall, K. (2015). The cultural politics of language textbooks in the era of globalization. In X. L. Curdt-Christiansen, & C. Weniger, *Language, Ideology and Education. The politics of textbooks in language education* (pp. 11 - 27). London: Routledge.
- Kubota, R. (2002). The Impact of Globalization on Language Teaching in Japan. In D. Block, & D. Cameron, *Globalization and Language Teaching* (pp. 13 - 28). Nova Iorque: Routledge.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching* (2 ed., pp. 179 - 211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). Common Data Collection. In *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marques, I. (2017). *O Espaço do Português no Japão - Presença, Evolução e Futuro da Língua Portuguesa no Estado Nipónico*. Tese de Mestrado.
- Masuhara, H. (2011). What do teachers really want from coursebooks? In B. Tomlinson, *Materials for Development in Language Teaching* (2 ed., pp. 236 - 266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuda, A. (2002). Representation of Users and Uses of English in Beginning Japanese EFL Textbooks. *JALT Journal*, 24, pp. 182 - 216.
- MEXT. (2003). *"Eigo ga Tsukaeru Nihonjin" no Kyōiku no Tame no Kōdou Keikaku (Gaiyou to Joukyou) [Plano de Ação no Âmbito da Educação da População Japonesa para a Fluência em Inglês. (Visão Geral e Circunstâncias Atuais)]*. Tóquio.
- "Moça". (s.d.). Obtido de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/mo%C3%A7a>
- Naitō, R. (2019). *Porutogaru no Porutogarugo [Português de Portugal]*. Tokyo: Hakusuisha.
- Nakato, Y. (2018). *Burajiru Nikkei Shakai ni Okeru "Koroniago" no Ichi. [O Lugar do "Colonês" na Sociedade Imigrante Nikkei no Brasil]*. MEXT.
- Nanzan Syllabus Database System*. (s.d.). Obtido em 23 de 06 de 2020, de Gaikokugokamoku (Porutogarugo): Porutogarugo I <H-E-B> [Disciplinas de Língua Estrangeiras, (Português).]: [https://porta.nanzan-u.ac.jp/syllabus/html/2017\\_40005121.html](https://porta.nanzan-u.ac.jp/syllabus/html/2017_40005121.html)

- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. New York: Sage Publications.
- NHK Easy. (s.d.). Obtido de NHK: <https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>
- Number of JET Participants by Country 2019/2020. (s.d.). Obtido em Janeiro de 2020, de Jet Programme: [http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/intro/participating/2019\\_jetstats\\_e.pdf](http://jetprogramme.org/wp-content/MAIN-PAGE/intro/participating/2019_jetstats_e.pdf)
- Ostheider, T. (2010). Nihonn no tagengo shakai to gengo kyouiku seisaku. "gaikokugo" kara "fukugengo" kyouiku ê [Sociedade Multilingue e Politicas Educativas de Línguas do Japão. Da Educação de "Língua Estrangeira" para Educação de Múltiplas Línguas.]. *Revue japonaise de didactique du français*, 5, pp. 373 - 378.
- Pace, R. (Inverno de 1997). The Amazon Caboclo: What's in a Name? *Luso-Brazilian Review*, 34, pp. 81-89. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/3514152>
- Pichitelli, E. (2010). Educação e Linguagem: O Estudante Estrangeiro e os Limites para Aprender a Língua Portuguesa Como Língua Estrangeira. *Colectânea de Ensaio da Universidade de Tóquio de Estudos Estrangeiros [toukyou gaikokugo daigaku shuuron]*, 80, pp. 339 - 352.
- Rocha, I. (2013). *Português para Alunos Japoneses: Propostas Didáticas*. Tese de Mestrado.
- Rosa, E. (2002). Encontrando o Equilíbrio Entre Gramática, Comunicação e Cultura no Ensino do Português. *JALT2002 at Shizuoka*, (pp. 295 - 300). Shizuoka.
- Santo, I. (2005). Burajiru Nikkei Shakai ni Okeru Konsei Nihongo "Koroniago" no Imi. [O Significado do "Colonês", Japonês Misto da Sociedade Nikkei no Brazil]. *Osaka Joshi Daigaku Kiyou. [Buletim da Universidade Feminina da Osaka]*, 56, pp. 71-81.  
doi:<http://doi.org/10.24729/00011067>
- Sophia Professional Studies*. (s.d.). Obtido em 23 de 06 de 2020, de 0651 porutogarugo (burajiru) shoukyuu: <https://web.my-class.jp/sophia/asp-webapp/web/WWebKozaShosaiNyuryoku.do?kozald=6749>
- Spring, R., Kato, F., & Mori, C. (2016). Mutually Beneficial Foreign Language Learning: Creating Meaningful Interactions Through Video-Synchronous Computer-Mediated Communication. *Foreign Language Annals*, 49. doi:DOI: 10.1111/fl
- Swan, M. (2012). The textbook: bridge or a wall? In M. Swan, *Thinking About Language Teaching* (pp. 41 - 44). Oxford: Oxford University Press.
- Tavares, A. (2003). *Português XXI*. Lisboa: Lidel.
- Teruki, K. (1978). Dainigaikokugo kyouiku no rinen to joukyou [O Ideal e as Circunstâncias da Educação para a Segunda Língua Estrangeira]. *Furansugo Furansubungaku Kenkyuu [Investigação Sobre a Língua e Literatura Francesa]*, 33(0), 161-162.
- Thornbury, S. (2013). Resisting Coursebooks. In J. Gray, *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp. 204 - 223). Londres: Palgrave MacMillan.

- Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and Procedures of Materials Development. In B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching* (2 ed., pp. 1 - 34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Toshishige, N. (06 de 07 de 2018). *2017 nen matsu nihonn ni iru gaikokujin ha OOOmannin? [No Final de 2017, Quantos Estrangeiros Viviam no Japão?]*. Obtido em 2019, de Gurobaru Pawaa Yunibashiti: <https://university.globalpower.co.jp/207/>
- Troncoso, C. R. (2010). The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. In B. Tomlinson, & H. Masuhara, *Research for Materials Development in Language Learning Evidence for Best Practice* (pp. 83 - 202). London: Bloomsbury.
- Tsuneyoshi, R. (Dezembro de 2007). The Portrayal of "Foreigners" in Japanese Social Studies Textbooks: Self-Images of Mono-Ethnic Pluralism. *Education Studies in Japan: International Yearbook*, pp. 31-44.
- Weniger, C. (2018). Textbook Analysis. In C. Chapelle, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Weniger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *Tesol Quarterly*, 1-23.
- Weniger, C., & Kiss, T. (2014). Analyzing Culture in Foreign/Second Language Textbooks: Methodological and Conceptual Issues. In X. Curdt-Christiansen, & C. Weniger, *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 1-24). Routledge.
- Yamada, M. (26 de Agosto de 2011). Awareness of Racial and Ethnic Diversity in Japanese Junior High Schools' English Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, pp. 289-312.
- Yamadori, K. (2005). Dainikokugo Kyouiku no Joutai to Mirai [Atualidade e Futuro do Ensino de Segunda Língua Estrangeira]. *Kinki University Department of Language Education Journal*, pp. 77 - 89.
- Yamanaka, N. (2006). An Evaluation of English Textbooks in Japan from the Viewpoint of Nations in the Inner, Outer and Expanding Circles. *JALT Journal*, 28, pp. 57 - 76.
- Yoji, Y. (2019). *100 Cross-Cultural Misunderstandings Between Japanese People and Foreigners* (5 ed.). (J. Ronaldson, Trad.) Tokyo: Tankobon.
- Yokohama, Y. (2017). *Miraa san minna no nihongo shoukyuu shirizu. shousetsu. [Sr. Miller. Minna no Nihongo Begginer Series. Novel]*. Tokyo: 3A Corporation.
- Zamarin, L. (1969). Diferenças Lexicais Luso-Brasileiras. *Hispania*, 52, pp. 45 - 52.

## Anexos

### Anexo 1 - Escolaridade Japonesa.

Legenda:

**A Preto (Superior):** Idade.

**A Preto (Inferior):** Ano de Escolaridade.

**A Vermelho (Escuro):** Educação Obrigatória

**A Vermelho Claro (Esquerda):** Ciclo Primário

**A Vermelho Claro (Direita):** Ciclo Secundário

**A Amarelo:** Escola Primária (*Shogakko*)

**A Verde:** Escola Básica (*Chūgakko*)

**A Azul:** Escola Secundária (*Kōtōgakko*)



**Anexo 2** - Número de Escolas de Ensino Secundário que ofereciam línguas sem ser o Inglês no Japão em 1999 e 1995 (Kubota *in* Block & Cameron, 2002, p.20).

*Table 1.5* Number of senior high schools that offered languages other than English in 1999 (numbers in parentheses show the 1995 data)

<i>Language</i>	<i>Public School</i>		<i>Private School</i>		<i>Total</i>	
	<i>School</i>	<i>Enrolment</i>	<i>School</i>	<i>Enrolment</i>	<i>School</i>	<i>Enrolment</i>
Chinese	251 (124)	9,684	121 (68)	8,757	372 (192)	18,441
French	113 ( 74)	3,942	93 (73)	5,982	206 (147)	9,923
Korean	84 ( 47)	2,361	47 (26)	1,611	131 ( 73)	3,972
German	60 ( 43)	1,515	49 (32)	2,931	109 ( 75)	4,446
Spanish	55 ( 27)	1,383	21 (16)	942	76 ( 43)	2,325
Russian	15 ( 11)	414	8 ( 9)	294	23 ( 20)	708
Italian	1 ( 0)	21	6 ( 5)	137	7 ( 5)	158
Portuguese	4 ( 0)	52	2 ( 2)	37	6 ( 2)	89

Source: Ministry of Education 1999a

**Anexo 3** - Número total e percentual de estrangeiros residentes permanentes no Japão.

**Legenda**

**Horizontal:** País; Número de Pessoas; Percentagem.

**Vertical (Por Ordem):** China; Coreia do Sul; Vietname; Filipinas; Brasil; Nepal; Taiwan; Estados Unidos; Indonésia; Tailândia (Toshishige, 2018).

■国籍別ランキング			
	国籍	人数	構成比
1	中国	764,720	28.0%
2	韓国	449,634	16.5%
3	ベトナム	330,835	12.1%
4	フィリピン	271,289	9.9%
5	ブラジル	201,865	7.4%
6	ネパール	88,951	3.3%
7	台湾	60,684	2.2%
8	米国	57,500	2.1%
9	インドネシア	56,346	2.1%
10	タイ	52,323	1.9%

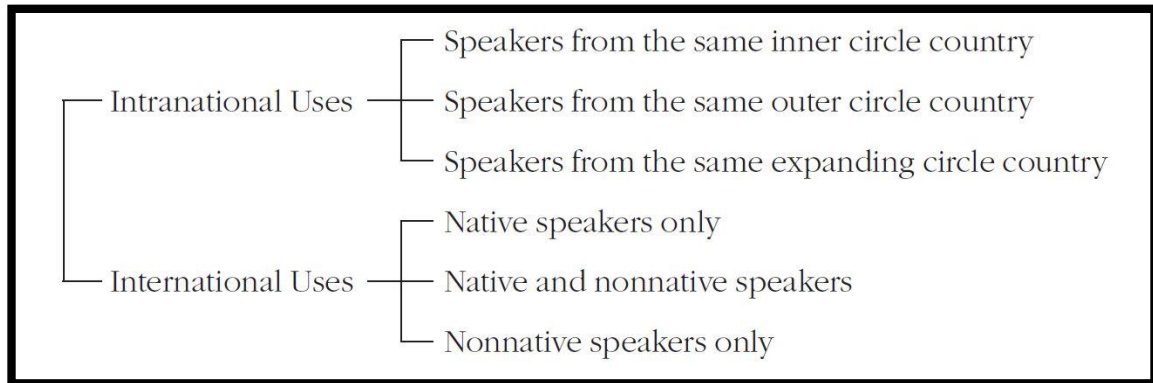
**Anexo 4** - Número de estudantes não-japoneses em nível pré-universitário com necessidade de apoio na língua japonesa, por L1 (Kubota *in* Block & Cameron, 2001, p.16).

*Table 1.4* Number of non-Japanese students in elementary, junior high, and senior high schools in need of Japanese language support in 1997 by native language

<i>Language</i>	<i>Number of students</i>	<i>Percentage</i>
Portuguese	7,462	43.1
Chinese	5,333	30.8
Spanish	1,749	10.1
Filipino	618	3.6
Korean	482	3.1
Vietnamese	475	2.8
English	443	2.6
Other 46 languages	734	4.2
Total: 53 languages	17,296	100.0

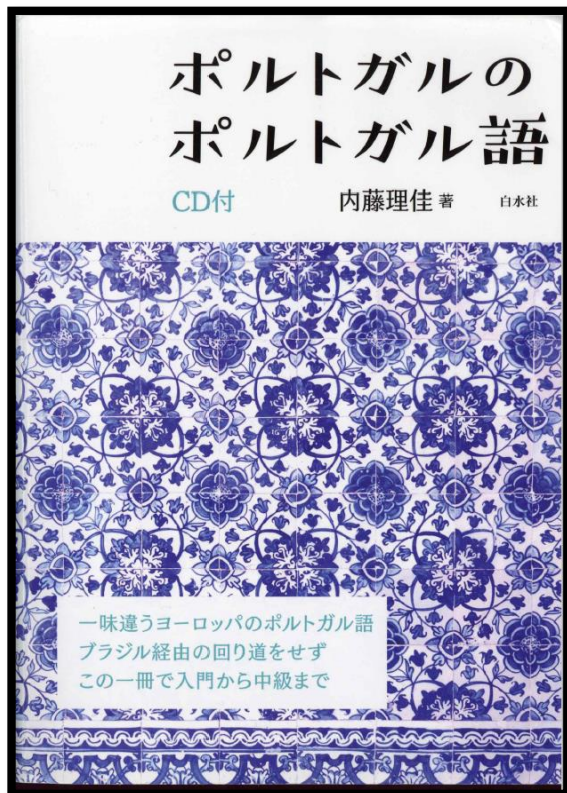
Source: Shimuzu 1999

**Anexo 5** – Classificação de Usos do Inglês nos Manuais Analisados (Matsuda, 2002, p.188).



Anexo 6 - Manuais analisados na presente tese.

PTPT – *Porutogaru no Porutogarugo* (Português de Portugal)



Shin – *Shin Bêshikku Burajiru Porutugarugo* (Novo Português Básico do Brasil)



**Zero** – *Zero Kara Hanaseru Burajiru Portugarugo* (Conseguir Falar Português do Brasil a partir do Zero)



**New Express** – *Nyû Ekusupuresu Purasu. Burajiru Porutogarugo* (Novo Expresso Mais. Português do Brasil)



**Mimi** – *Mimi Ga Yorobu Burajiru Portugarugo. Risuningu Taitoku Torêningu*

(Português do Brasil para Agradar os Ouvidos. Treino de Compreensão Oral)



**Ikita** *Ikita Burajiru Porutogarugo. Shokyuu* (Português do Brasil Vivo. Nível Iniciante)



**Anexo 7** – Tabela de Vocábulos Equivalentes entre Português de Portugal e Português do Brasil (PTPT e Mimi)

<b>P.Portugal</b>	<b>P.Brasil</b>	<b>PTPT</b>	<b>Mimi</b>
Autocarro	Ônibus	x	x
Comboio	Trem	x	x
Pequeno Almoço	Café da Manhã	x	
Sumo	Suco	x	x
Gelado	Sorvete	x	
Ananás	Abacaxi	x	
Frigorífico	Geladeira	x	
Chávena	Xicara	x	x
Telemóvel	Celular	x	
Cão	Cachorro	x	
Casa de Banho	Banheiro	x	x
Desporto	Esporte	x	
Canadiano	Canadense	x	
Polaco	Polonês	x	
Giro	Bonitinho	x	
Apanhar	Pegar	x	
Conduzir	Dirigir	x	
Registar	Registrar	x	
Planear	Planejar	x	
Hospedeira de bordo	Aeromoça		x
Reformado	Aposentado		x
Camisola	Blusão		x
Elétrico	Bonde		x
Bica	Cafezinho		x
Cueca	Calcinha		x
Penso Rápido	Esparadrapo		x
Aparcar	Estacionar		x
Bicha	Fila		x
Pica	Injeção		x
Peão	Pedestre		x
Paragem	Ponto de Ônibus		x
Banheiro	Salva-Vidas		x

**Anexo 8** - Número de Unidades de Texto Consideradas.

<b>Diálogo</b>	<b>A.T.L.</b>	<b>Pausa Cultural</b>	<b>Outros</b>
90	107	51	5
35,6%	42,3%	20,2%	2,0%

**Anexo 9** - Número de Unidades Consideradas por Manual

<i><b>PTPT</b></i>	<i><b>Shin</b></i>	<i><b>Zero</b></i>	<i><b>New Express</b></i>	<i><b>Mimi</b></i>	<i><b>Ikita</b></i>
28	39	37	26	102	17
11%	15%	14,6%	10,3%	40%	6,7%

**Anexo 10** - Distribuição de Unidades de Texto Por Tipo e Por Manual

	<b>Diálogo</b>		<b>Pausa Cultural</b>		<b>A.T.L.</b>		<b>Outros</b>	
<i><b>PTPT</b></i>	12	42,9%	12	42,9%	0	0,0%	4	14,3%
<i><b>Shin</b></i>	24	61,5%	8	20,5%	7	17,9%	0	0,0%
<i><b>Zero</b></i>	20	48,8%	20	48,8%	0	0,0%	1	2,4%
<i><b>Express</b></i>	20	76,9%	6	23,1%	0	0,0%	0	0,0%
<i><b>Mimi</b></i>	0	0,0%	2	2,0%	100	98,0%	0	0,0%
<i><b>Ikita</b></i>	14	82,4%	3	17,6%	0	0,0%	0	0,0%

**Anexo 11 - Distribuição Total de Funções**

QL	CC	EC	EL	IC	EA
78	92	41	18	20	4
30,8%	36,4%	16,2%	7,1%	7,9%	1,6%

**Anexo 12 - Distribuição de Funções Por Manual (Total/Percentagem)**

	QL		CC		EC		EL		IC		EA	
<b><i>PTPT</i></b>	<b>9</b>	32,1%	<b>8</b>	28,6%	<b>4</b>	14,3%	<b>3</b>	10,7%	<b>4</b>	14,3%	<b>0</b>	0,0%
<b><i>Shin</i></b>	<b>9</b>	23,1%	<b>12</b>	30,8%	<b>12</b>	30,8%	<b>4</b>	10,3%	<b>2</b>	5,1%	<b>0</b>	0,0%
<b><i>Zero</i></b>	<b>17</b>	41,5%	<b>12</b>	29,3%	<b>0</b>	0,0%	<b>5</b>	12,2%	<b>7</b>	17,1%	<b>0</b>	0,0%
<b><i>Express</i></b>	<b>14</b>	53,8%	<b>3</b>	11,5%	<b>6</b>	23,1%	<b>3</b>	11,5%	<b>0</b>	0,0%	<b>0</b>	0,0%
<b><i>Mimi</i></b>	<b>18</b>	17,6%	<b>52</b>	51,0%	<b>18</b>	17,6%	<b>3</b>	2,9%	<b>7</b>	6,9%	<b>4</b>	3,9%
<b><i>Ikita</i></b>	<b>11</b>	64,7%	<b>5</b>	29,4%	<b>1</b>	5,9%	<b>0</b>	0,0%	<b>0</b>	0,0%	<b>0</b>	0,0%

**Anexo 13** - Distribuição de Temas (Total/Percentagem)

	UT	%
Conduta Social	81	32,0%
Geografia	30	11,9%
Linguística	22	8,7%
Gastronomia	23	9,1%
História	21	8,3%
Segurança	16	6,3%
Relações Interculturais	16	6,3%
Arte	13	5,1%
Festividades	12	4,7%
Desporto	11	4,3%
Economia	7	2,8%
Educação	1	0,4%
<b>Total</b>	<b>253</b>	<b>100%</b>

**Anexo 14** - Distribuição de Temas *PTPT*

Arte	4	14,3%
Conduta Social	9	32,1%
Festividades	2	7,1%
Gastronomia	4	14,3%
História	3	10,7%
Linguística	4	14,3%
Relações Interculturais	1	3,6%
Segurança	1	3,6%
Total	28	100%

**Anexo 15** - Distribuição de Temas *Shin*

Arte	5	12,8%
Conduta Social	10	25,6%
Desporto	3	7,7%
Gastronomia	2	5,1%
História	8	20,5%
Linguística	5	12,8%
Relações Interculturais	4	10,3%
Segurança	2	5,1%
Total	39	100%

**Anexo 16** - Distribuição de Temas *Zero*

Conduta Social	12	29,3%
Festividades	1	2,3%
Gastronomia	6	14,6%
Geografia	8	19,5%
Linguística	5	12,2%
Relações Interculturais	2	4,9%
Segurança	7	17,1%
Total	41	100%

**Anexo 17** - Distribuição de Temas *New Express*

Arte	1	3,8%
Conduta Social	11	42,3%
Desporto	1	3,8%
Gastronomia	1	3,8%
Geografia	3	11,5%
História	2	7,7%
Linguística	3	11,5%
Relações Interculturais	3	11,5%
Segurança	1	3,8%
Total	26	100%

**Anexo 18** - Distribuição de Temas *Mimi*

Arte	2	2,0%
Conduta Social	30	29,4%
Desporto	6	5,9%
Economia	7	6,9%
Educação	1	1,0%
Festividades	9	8,8%
Gastronomia	9	7,8%
Geografia	17	17,6%
História	7	6,9%
Linguística	4	3,9%
Relações Interculturais	6	5,9%
Segurança	4	3,9%
Total	102	100%

**Anexo 19** - Distribuição de Temas *Ikita*

Arte	1	5,9%
Conduta Social	9	52,9%
Desporto	1	5,9%
Gastronomia	1	5,9%
Geografia	2	11,8%
História	1	5,9%
Linguística	1	5,9%
Segurança	1	5,9%
Total	17	100%

**Anexo 20** - Distribuição em percentagem da população Nikkei no Brasil por geração nos anos 1958 e 1988 (Nakato, 2018, p.55).

	1958年調査	1988年調査
1世	32.3%	12.5%
2世	52.1%	30.9%
3世	15.5%	41.3%
4世	—	13.0%
5世	—	0.3%
不明	—	2.0%

表2：日系人世代別割合(1958・1988)

**Anexo 21** - Distribuição percentual do uso da Língua Japonesa e Língua Portuguesa na comunicação familiar da comunidade Nikkei no Brasil. Investigação de 1958 e 1988 (Nakato, 2018, p.55).

**Coluna Vertical:** Japonês; Japonês/Português; Português; Incerto.

	1958年調査	1988年調査
日本語	53.2%	6.3%
日本語・ポルトガル語	32.0%	19.7%
ポルトガル語	14.8%	56.0%
不明	—	18.1%

表3：日系人家庭内使用言語別割合(1958・1988)

**Anexo 22** - Distribuição em percentagem da população Nikkei por região do Brasil. Dados de 1958 e de 1988 (Nakato, 2018, p.54).

地域	1958年調査	1988年調査
北部(Norte)	5,227 (1.21%)	33,000 (2.68%)
北東部(Nordeste)	1,765 (0.41%)	28,000 (2.28%)
南東部(Sudeste)	334,201 (77.70%)	974,000 (79.32%)
南部(Sul)	78,097 (18.16%)	144,000 (11.72%)
中西部(Centro-Oeste)	10,679 (2.48%)	49,000 (3.99%)
不明	166 (0.03%)	—
合計	430,135 (100%)	1,228,000 (100%)

表1：ブラジルにおける地域別日系人口と割合(1958・1988)

**Anexo 23** - Distribuição das regiões do Japão de onde são oriundos os indivíduos da comunidade Nikkei (Nakato, 2018, p.60).

**Coluna Horizontal:** Primeiro Período (1908 – 1923); Segundo Período (1924 – 1941); Quarto Período (1952 – 1978).

**Coluna Vertical:** Hokkaido, Tohoku; Kanto, Chūbu, Kinki, Chūgoku, Shikoku, Kyushu, Okinawa.

出身地方名	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅳ期	合計
北海道	704 (2.2%)	12,329(8.0%)	2,670(6.3%)	15,703(6.9%)
東北	1,840 (5.6%)	20,435(13.3%)	4,269(10.0%)	26,544(11.6%)
関東	1,035 (3.2%)	9,519(6.2%)	4,681(11.0%)	15,235(6.7%)
中部	3,501 (10.7%)	16,061(10.5%)	2,953(6.9%)	22,515(9.8%)
近畿	1,610 (4.9%)	14,690(9.6%)	3,199(7.5%)	19,499(8.5%)
中国	4,455(13.7%)	22,557(14.7%)	3,857(9.0%)	30,869(13.5%)
四国	1,556 (4.8%)	10,615(6.9%)	2,943(6.9%)	15,114(6.6%)
九州	12,209(37.5%)	38,879(25.3%)	13,230(31.0%)	64,318(28.1%)
沖縄	5,680(17.4%)	8,591(5.6%)	4,829(11.3%)	19,100(8.3%)
合計	32,590(100%)	153,676(100%)	42,631(100%)	228,897 (100%)

表5：時期別・出身地方別入国者数・割合(1908～1962)

**Anexo 24** - Exemplos de dekassegûs em *Shin*.

<b>Dekasseguês</b>	<b>Original Japonês</b>	<b>Tradução</b>
Gambatear	<i>Ganbaru</i>	Dar o seu melhor
Pachinkar	<i>Pachinko wo suru</i>	Jogar <i>pachinko</i>
Shigotar	<i>Shigoto suru</i>	Trabalhar
Wakatar	<i>Wakaru</i>	Entender
Yametar	<i>Yameru</i>	Parar/Demitir-se
Tsukaretado	<i>Tsukareta</i>	Estar cansado
Estar <i>Genki</i>	<i>Genki dearu</i>	Estar bem disposto
Estar de Yakin	<i>Yakinn dearu</i>	Ter o turno da noite

**Anexo 25** - Transcrição e tradução da entrevista com a professora Rika Naitō.

**Diogo Paleta (D): Vou começar agora a gravação.**

Professora Naitō (N): Okay.

**D: Obrigado pelo seu tempo professora, imagino que esteja ocupada.**

N: Sem problema!

**D. Vou fazer as perguntas em português, mas pode responder em japonês ou em português.**

N. Está bem, está bem. Primeiro faço em japonês e depois se não entenderes.

**D. Okay! Para começar gostava de falar um pouco sobre o mercado editorial deste tipo de manuais. Que desafios é que a professora encontrou quando propôs este manual?**

N. No que toca a livros sobre a língua portuguesa, no Japão são principalmente sobre o português do Brasil, certo? Embora eu seja japonesa, eu vivi em Portugal. Antes de me tornar professora eu trabalhei 10 anos na Embaixada de Portugal no Japão, no Centro Cultural Português em Tóquio. Aí desempenhei funções relacionadas com a cultura portuguesa...

Mas realmente o português do Brasil e de Portugal têm pronúncia completamente diferente. Depois há as expressões e o vocabulário que varia bastante. Depois, claro, a cultura da América Latina e da Europa também é diferente. Por isso, eu quis escrever um livro sobre o Português falado em Portugal, mais do que um livro a resumir o Português como língua. No entanto, eu não sou especialista de Línguas, por isso, durante muito tempo eu calava-me, há muitos professores japoneses de línguas, não é? Mas como ninguém editou, foi um desafio para mim.

Mais tarde, de facto aumentaram subitamente os japoneses interessados em Portugal, não só na língua portuguesa.

O Japão e Portugal de antigamente, o Diogo talvez tenha ou não sentido, embora seja países bem diferentes também têm bastantes parecenças, não? Características, as pessoas, a maneira de falar. Todos os japoneses que vão a Portugal adoram. A comida é deliciosa, as pessoas são simpáticas. É tudo bom... Mas é longe e as pessoas não conhecem.

No início do século 16, os portugueses vieram ao Japão, e a relação entre os dois países era bastante próxima. Depois durante o período *Sakoku*, o Japão fechou-se a outros países. Durante 220 anos não houve relação com Portugal. Quando o país reabriu

reforçou as relações com os EUA, a Inglaterra e a França, mas com Portugal... No entanto, nunca estiveram em guerra. Por isso, mesmo não conhecendo bem quando vão, os japoneses costumam gostar bastante, costumam sentir-se em casa. Não há a sensação de estar noutra país. Mas geralmente até agora visitam-se outros países. O que trouxe Portugal à atenção das pessoas, há alguns anos atrás, foi os ataques terroristas que ocorriam na Europa. Na Inglaterra, França, Espanha, embora tenha havido ataques nestas zonas, nunca ocorreu em Portugal.

Devido a isso, pelo menos no que toca à Europa, eu acho que os japoneses repararam na segurança do país, adicionando-se ao charme. Antes não saltava muito à vista. Agora, quando se viaja para o estrangeiro, primeiro pensa-se na segurança. Em primeiro lugar, é um ponto favorável o ser considerado o país mais seguro da Europa. No entanto, desde há muito tempo que falantes de português de Portugal são a minoria. Mas tem vindo a aumentar o interesse.

**D. Pegando nesse ponto, que motivações trazem os alunos para aprender português no departamento de estudos lusófonos?**

N. Hmm, boa pergunta. Queres dizer no início?

**D. Sim. Por exemplo, alunos que queiram enveredar por diplomacia, literatura...**

N. Não fiques triste. A principal motivação, pelo menos no departamento de línguas estrangeiras da *Sophia*... Há várias faculdades, Inglês, português, espanhol, russo... E o departamento de português é mais fácil.

Isto já vem de há muitos anos. Não há muito que se possa fazer. Há sempre uma turma com mais ou menos de 50/60 alunos, sempre existe 10 alunos que já tinham motivações para escolher o departamento de português, o resto só queria entrar na *Sophia*. E o mais fácil é entrar no departamento de português.

**D. E depois tendem a desistir ou mudar de curso ou?**

N. Isso não se faz aqui no Japão [mudar de curso]. Então eles acabam o curso sem aprender nada. Lamentavelmente.

Contudo, hoje em dia, aqueles rapazes que gostam de futebol, como o Cristiano Ronaldo, futebol do Brasil, é uma das motivações. Mas eles começam a aprender o português do zero. Zero Zero. Eles já têm algum conhecimento de Inglês... só que de português zero. Muitos alunos têm dificuldades. E a gramática não é fácil. E quem não tem interesse por Portugal ou Brasil... é muito difícil.

É essa a realidade... Mas, mesmo não tendo em conta o que disse antes, há a questão dos pais. Se os alunos entram no departamento de português, se conseguirem fazer intercâmbio durante cerca de um ano, os pais preferem que os alunos vão para Portugal, porque o Brasil é mais perigoso.

O número de alunos de terceiro ano a ir para Portugal tem aumentado bastante. Mas talvez não esteja a responder à pergunta. O problema é que, no caso da universidade de Sophia, nos primeiros dois anos, aprende-se português do Brasil. Por isso, no terceiro ano, embora queiram ir para Coimbra ou Lisboa...

**D. Nestas aulas apenas frequentam alunos universitários ? Por exemplo, é possível para pessoas de fora que queiram estudar português participar ?**

N. No meu caso, eu dou aulas de Português de Portugal uma vez por semana. A outra professora portuguesa também trabalha part-time. Nós ensinamos as duas Português de Portugal no departamento. Ao sábado e às quartas dou aulas de português de Portugal em regime de *community college*. Uns 20 alunos por turma.

**D. Por exemplo no ILNOVA, as aulas são abertas a qualquer pessoa que se queira inscrever, e as nossas aulas... por exemplo o meu curso era Inglês francês e nós tivemos mesmo nas aulas de Inglês, de outros cursos que também podiam participar, era isso que tinha curiosidade se eram só alunos universitários do curso ou se havia mais pessoas de fora com motivações diferentes.**

N. Na universidade de *Sophia*, estudantes-trabalhadores são raros, possivelmente.

**D. Não, estudariam juntos com os alunos universitários?**

N. Não juntos. Caso essas pessoas queiram participar como ouvintes têm de pagar extra. No entanto, são aulas diferentes.

**D. Tendo em conta este manual em específico, os pontos culturais que escolheu, os beijinhos, a cozinha portuguesa, porque escolheu estes pontos em particular?**

N. Não sei, quer dizer, experiências minhas, aquilo que foi mais chocante para mim, da cultura portuguesa foi o costume dos beijinhos. Nós nunca damos. mas logo no primeiro encontro vocês fazem isso. Por isso eu gostava de contar essas coisas, esses costumes e tradições originais de Portugal ou da Europa.

**D. Achei engraçado a explicação de como os beijinhos funcionam. Da perspectiva de um português é tão natural, que ter as instruções de como é que isso se faz... nunca tinha pensado nisso.**

N. Mas não está errado, não?

**D. Não, não. Está correto, realmente é assim que funciona. Portanto achei isso bastante curioso.**

N. Como sabes quando estive em Portugal pela primeira vez, eu não sabia nada, nada de português. Nem de cultura portuguesa, nem língua nem nada. Então foi como se fosse um bebé. Contactar com os portugueses, viver com eles e foi assim que aprendi, e aqueles pontos que achei interessante ou difícil de aceitar... foram essas as coisas que eu queria escrever. Se houver alguma coisa errada avisa !

Eu diria que aquilo que tenho escrito foi o que experienciei bastante nova, não necessariamente coisas desagradáveis ou que não quisesse fazer, mas que tinha de as fazer. Ao fazer estas coisas penso que fui capaz objetivamente absorver várias coisas.

**D. Deixaram impressões fortes?**

N. Sim! Eu escrevi o livro pensando que faria sentido transmitir estes elementos. Depois só gramática aborrece. Só gramática cansa! Por isso eu gostava de inserir estas histórias para fazer uma leitura mais agradável.

**D. Nas partes sobre cultura a professora escreveu em Japonês, mas caso haja um próximo manual, a professora consideraria exercícios em que apresenta a parte cultural em português**

N. Em primeiro lugar, publicar este livro foi o primeiro passo, primeiro desafio. Contudo, agora... as editoras não publicam os livros sem a expectativa de vender então... foi muito difícil, porque esta editora, a *Hakusuisha* já tinha publicado vários livros de várias línguas, mas já há português do Brasil. Então quando eu falei com uma pessoa da editora eles: "Ah, mas nós temos livros de português, por isso não precisa" e eu disse, "Mas é português Europeu, é diferente. E agora há muitos fãs japoneses de Português de Portugal e muita gente gosta de Português de Portugal e quer aprender. Eu prometo que depois de publicar isto várias pessoas vão à livraria comprar o livro e ficou assim.

Em três meses já temos a terceira edição, por isso, ainda não pensei no próximo. Para mim foi o único, primeiro e único. Por isso eu queria colocar tudo. Mas eu gostaria de ter feito um livro mais fácil. Este é um livro de referência em Japonês. É uma gramática, mas os Japoneses, normalmente quando aprendem língua estrangeira, particularmente a segunda língua estrangeira.... Conheces o New Express ?

**D. Conheço**

N. Esse livro tem Diálogos e depois explica a gramática muito brevemente, por exemplo o verbo ser, depois o verbo estar e cada capítulo tem os diálogos. E explica-se brevemente a gramática mais nada. E fica assim mais fininho... enquanto este [Português de Portugal] custa ¥4000 e tal yenes. À volta disso. Não é barato. Mas o New Express fica ¥1500, ¥1600, ¥1700, ¥2000... a gente pode comprar sem pensar, não é?

Eu queria construir algo assim. Depois este projeto....

“Ah, nós já temos Português do Brasil, lamentavelmente.” Foi o que me disseram. Fui para casa assim muito triste. Depois contactaram-me, que tal publicarmos este livro, gramática. Assim podemos pensar.

**D. Eu tenho bastante interesse nesse ponto, visto que na minha tese também investigo o New Express, eu reparei nisso. No New Express, começa-se com o diálogo, depois explica-se a gramática. No livro da professora começa com a gramática e partir dos diálogos mostra a gramática. Varia um pouco.**

N. Realmente. No que toca à aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é bom que haja quem estude de forma séria, mas há uma maior porção de pessoas querem viajar e aprender apenas um pouco da língua. Por isso focar-se na conversação e explicar a gramática de forma fácil. Contudo, não dá para fazer apenas isso.

Há para o Brasil por isso não é preciso. Ao ouvir isto, sendo sincera, fiquei... eu não sou linguista, por isso publicar um livro especialização em linguística eu pensei, bem esta é a única chance. Nunca mais haverá. Primeiro escrevi a gramática. Mas também quis escrever os diálogos. Aceitei as limitações, as regras da editora. Primeiro a gramática. Então, o verbo ser, o verbo estar, o verbo ter, não sei o quê. Depois escrevi os diálogos. Tu não podes utilizar aquela gramática que ainda não se apresentou. Então é muito difícil fazer os diálogos nos primeiros capítulos. Porque os alunos só aprendem ser e estar e como é que há diálogos?

**D. São perspetivas de ensino diferentes, uma é mais de descoberta, em que mostra primeiro, a pessoa tenta descobrir como é que funciona e depois explica-se. A outra abordagem é explicar primeiro e depois aplicar.**

N. Foi mais nessa segunda perspetiva. Mas afinal foi-me dito que apenas podia usar estruturas que tenham sido ensinadas, o que tornou a tarefa bastante difícil. Talvez houvesse outra forma de dizer determinadas expressões, mas a editora disse que não as poderia utilizar. Porque isso é futuro, porque isso é o conjuntivo. Porque ainda não tinha ensinado o conjuntivo. Devido a estes fatores... De qualquer das formas, para mim este

é o primeiro e último. De qualquer das formas a gramática uma pessoa consegue estudar sozinha, por isso expliquei de forma a permitir isso, usando o que foi aprendido até então. Falando de possíveis parecenças com o New Express há a protagonista, Erika. A rapariga chamada Erika, tal como a protagonista do New Express vai ao país em questão, como aluna de intercâmbio ou trabalhar, conseguindo várias coisas durante um ano e depois volta para o Japão. Adicionalmente, nesses segmentos eu quis inserir elementos culturais.

**D. Realmente no New Express, também no Zero Kara não há muito foco cultural que eu tenha notado.**

N. Mesmo assim eu quis inserir elementos culturais como o Fado ou o azulejo. Cozinha Portuguesa também.

**D. Não apenas a gramática, mas quando se aprende uma segunda língua compreender a cultura também é bastante importante.**

N. Realmente! No que toca à minha experiência. Nós japoneses, temos muitas dificuldades em aprender línguas estrangeiras. Primeiro, só falamos japonês. Até Inglês, no meu caso, aprendemos Inglês 6 anos, *junior highschool e highschool*. Mas falo pouco. Quer dizer falo mais ou menos, mas não falo como vocês falam, portugueses falam línguas estrangeiras muito, mas nós não. Só japonês. Para nós temos uma barreira muito alta para aprender uma outra língua, mas acho que há muitos professores que acham que aprender a língua é os alunos têm que aprender a sério. A sério sim, só que, eu acho que é mais importante aprender com prazer, não é?

**D. É importante ter o filtro afetivo baixo. Isto leva-nos a outra pergunta que gostaria de fazer, que é, nas aulas da professora, seja, utiliza este manual certo?**

N. Sim.

**D. Como é que desenrola as aulas? Ou seja, se segue o manual, unidade a unidade, ou se utiliza outros recursos para completar o manual, vídeos ou assim?**

N. Sim, sim. Sempre mostro imagens. No caso do *community college*, para os adultos, nos primeiros 50 minutos sigo o livro de gramática, mas depois de 50 minutos a maioria fica cansada e sim, não consegue meter na cabeça, então, nós paramos. Agora é a hora de conversações. “Então como estás” “tudo bem?” “Boas férias”, “parabéns”.

Após esse primeiro, eu faço mais “apresentar-se” “como te chamas?”. "Eu chamo-me" "quantos anos tens" De resto imagens, e costumo mostrar Lisboa e Porto e até assim Alentejo, Algarve e aquelas imagens todas que tem tantas variedades e até cozinha, há também os artesanatos. Essas informações mais interessantes.

Depois eu de propósito escolho os programas com legendas, por isso, mesmo que não percebam eles ouvem o português.

**D. Legendas em português ou japonês?**

N . Legendas em Japonês. Eu escolho sempre os programas produzidos cá no Japão. Sei que alguns programas que quando os portugueses falam põem legendas e podemos ouvir e assim que mesmo que não possamos entender podemos ouvir.

**D. Tendo legendas em Japonês, nem que seja por alguma razão a pessoa está cansada, e já não processa mais, mas ao menos consegue entender o conteúdo.**

N . Sim, sim, sim. Desta forma, obrigatoriamente no final mostro que Portugal é um país interessante, tentar acabar a aula transmitindo vontade de ir ver Portugal

**D. As aulas são geralmente de quanto tempo? Uma hora e meia?**

N. 90 minutos. Agora nas universidades são 100 minutos. Mudou para 100 este ano.

**D. Relativamente às imagens, uma coisa que reparei é que o manual em si não tem imagens nenhuma. Gostava de saber se foi decisão pedagógica da professora ou pressão da editora?**

N. Da editora. Também não se vê muito no New Express.

**D. Também no New Express tem ilustrações, que é um pouco diferente. Têm desenhos do percurso da personagem, dos diálogos, tem um mapa do Brasil, um mapa de Portugal e uma página que tem fotografias de *landscape* do Brasil. Nos outros manuais que tenho visto acaba também por ser o caso, raramente têm o mapa do Brasil, esse é o que vejo mais, mas fotografias em si não vejo muitas porque por exemplo nos manuais de ensino de língua estrangeira de edição portuguesa ou brasileira, é muito cheio de imagens, imagens que às vezes não têm nada a ver. Pelo que menos é que o tenho visto nos manuais mais recentes**

**Era também esse ponto em que tinha interesse sobre as tradições do japonês de ensino pedagógico do ensino de Inglês, francês, isto também se verifica?**

N . Penso que sim. Sabes porquê? Porque os japoneses gostam de aprender gramática. Eu acho que no caso da Europa... eu não tenho aqui... os livros, por exemplo o *passaporte para português* que as universidades portuguesas utilizam para o curso de português para estrangeiros, há várias ilustrações e fotografias e não sei quê, não é? E talvez haja pouca gramática. Ao contrário, os japoneses querem aprender gramática em primeiro lugar, depois o resto. Acho que é uma tradição nossa. E até como a língua japonesa e a língua europeia, a língua latina são muito diferentes nós temos de explicar detalhes, se não...

**D. Pois é isso, considerando, qualquer língua latina, até mesmo o Alemão, sueco, o Inglês, são diferentes mas tem mais por onde se pegar. Por exemplo, na minha experiência de aprender francês, em que... Bem, Francês é parecido ao português a nível de vocabulário, morfológico, conjugação por sujeito, gramaticamente não é muito diferente, portanto há mais pontos por onde pegar e mesmo assim é difícil.**

N. Sem explicações, mais ou menos pode.

**D. Há um instinto por onde se pode pegar, mas quando as línguas são muito distantes umas das outras é um pouco difícil, no nosso caso a aprender japonês também há poucas pontes por onde pegar, por isso tem de ser explicado.**

N. Exatamente, exatamente. O método de estudo de línguas estrangeiras no Japão é realmente mais gramatical. Por isso, em vez de ilustrações ou fotografias, pedem para escrever mais frases.

**D. Depois os manuais no Japão, na verdade livros em geral, eu acho que são relativamente pequenos! Não só em questão de espessura, mas em largura também são pequenos, por isso talvez falte o espaço para utilizar imagens. Em Portugal, na Europa geralmente manuais são escritos em papel A4.**

N. Os livros no Japão têm essa característica mais original. Realmente, existe o problema do espaço. Embora eu tenha pedido para colocar um galo de Barcelos, há vários espaços no livro! Eu sugeri que pusessem um galinho, mas não. Disseram-me que não é preciso. Mas, só havendo esse pormenor torna o estudo mais agradável, mas mesmo não fazendo isso, pelo menos eu pedi à editora para fazer esta capa de azulejos. Bonita, não é?

**D. É bastante bonita, sim.**

N. Por isso, para as pessoas que gostam de Portugal, assim que vêm esta capa entendem logo que o livro fala de Portugal. É um livro algo rígido, com pouco mais do que gramática, por isso, por favor coloquem esta imagem como capa.

**D. Realmente salta à vista.**

N. Para quem sabe, sim.

**D. Para o público-alvo, pessoas que querem mesmo estudar a fundo, verem o azulejo, "ah, é este" Já vi também um livro, quando estava a pesquisar as livrarias**

**em Sendai, que era uma imagem de um elétrico amarelo de Lisboa, mas depois é português do Brasil. Um pouco contraditório**

N. Por isso também não entendo bem, não sei. Quando a gente vê aquela imagem, eu que conheço o livro, até a professora, quem gosta de Portugal, mas ao ver as páginas, é português do Brasil.

**D. Outra coisa que eu gostaria de saber, no manual, talvez seja raro, mas de vez em quando traça comparações com o Inglês. Durante as aulas é costume utilizar o Inglês como língua de ponte?**

N. Frequentemente. A razão sendo, principalmente no caso de alunos universitários, o Inglês é avaliado no exame de entrada no ensino superior. Têm conhecimento básico do Inglês, por exemplo artigos definidos e artigos indefinidos, que não há no japonês. Para explicar “O”, “A”, “os”, “as”, em vez de explicar através de termos linguisticamente definidos, uma forma mais fácil de entender é apenas através do uso de Inglês. Não se utiliza muito outras línguas.

**D. Quando o conceito linguístico não existe em japonês, utiliza-se o Inglês?**

N. Sim. No que toca ao Inglês, os japoneses têm alguma dificuldade, mas é realmente a única língua que nós estamos a contactar no dia a dia, por isso...

**D. Não se utiliza o chinês?**

N. Não. Eu não consigo de todo. Eu realizo investigação em Macau por isso tenho de aprender, no entanto. Quer dizer, os caracteres japoneses, os caracteres da língua japonesa são três não é? Hiragana, Katakana e Kanji. Realmente, Kanji é parecido, tem origem na língua chinesa. Quando nós vemos a língua chinesa, podemos adivinhar, só que para entender é muito difícil, a pronúncia também é completamente diferente. No entanto, o número de pessoas a escolher mandarim como língua segunda tem vindo a aumentar.

**D. Num artigo que li, embora o Inglês seja a primeira, têm-se verificando que popularidade do Mandarim e Coreano tem vindo a aumentar.**

N. Exatamente, verifica-se isso em qualquer universidade.

**D. Depois, talvez seja só na universidade de Tohoku, noutras universidades não sei mas, segundo os meus amigos japoneses, quando entram na universidade, independentemente do curso, têm de estudar uma segunda língua estrangeira durante 1 ano pelo menos. Para além do Inglês têm de escolher outra língua. Em geral...**

N. Isso acontece em geral em todas as faculdades. Inglês é obrigatório e além do Inglês pelo menos no primeiro ano tem de escolher outra língua. A maioria escolhe Chinês, Coreano e Espanhol. Quase todas as universidades têm espanhol como segunda língua estrangeira, e francês.

**D. E têm Inglês os quatro anos?**

N. Depende da faculdade. Pelo menos dois anos. Primeiros dois anos tem de aprender Inglês.

**D. Parece-me interessante. Costumo ouvir os meus amigos a dizer “vou para a aula de Árabe” “vou para a aula de chinês” “vou para a aula de russo”. Fiquei confuso sendo que todos eram do curso de engenharia. Mas eu acho muito bom. Em Portugal a minha especialização foi literatura, pelo que estudei Inglês e francês durante três anos, mas pessoas de engenharia, medicina e outras especializações, assume-se que saibam Inglês, não estudam particularmente. Já é esperado que tenham determinado nível de Inglês, portanto não há reforço. Mas aprender outras línguas sem ser Inglês é importante, na minha opinião.**

N. No entanto, capacidade de aprender línguas estrangeiras, o nível dos estudantes japoneses é muito baixo. No caso de Portugal... Diria que é difícil.

**D. Não há muitos tipos diferentes de sons na pronúncia do Japonês. Sons como “lhe” tornam-se difíceis. No entanto, realmente, na minha experiência com Japonês Kanji é difícil. Os diferentes registos também. Informal, Polido, Formal. Distinguir qual é qual é difícil. A parte mais fácil é a pronúncia, acho eu.**

N. Consoante-Vogal, Consoante-Vogal, Consoante-Vogal...

**D. Sim! No Inglês e no Francês a pronúncia é mais difícil**

N. Isso é um ponto relevante. Os meus alunos também o dizem. Gramática é complicada, e até para japoneses, quem aprendeu só Inglês, é muito difícil compreender que há masculino e feminino. É muito difícil para nós aceitar.

D. Pois, não têm o conceito.

[...]