

**A IMPORTÂNCIA DA CULTURA
NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
O CASO DO JAPONÊS**

Raphael dos Santos Miguez Perez (UERJ/UFRJ)
raphael.kaworu@gmail.com

RESUMO

A crescente popularidade da cultura japonesa no Brasil tem aumentado a busca por cursos de graduação em letras ou em cursos na área das ciências humanas nos quais se possa tomar o Japão como foco. Consequentemente, forma-se um novo mercado de trabalho para esses profissionais especialistas em língua ou cultura japonesa. No entanto, devido às diferenças entre os idiomas japonês e português e entre as culturas brasileira e japonesa, julga-se importante que os brasileiros que assumam esse papel de "representantes nipônicos" tenham domínio das sutilezas linguístico-culturais desse universo. Tendo como foco o ensino de japonês como língua estrangeira, busca-se aqui chamar atenção para a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem do idioma associado ao modo de pensar e de significar do povo japonês. Sem isso, diversos vícios do português acabam permeando o processo de produção de sentidos em japonês. Dessa forma, o presente artigo busca destacar certas especificidades da língua japonesa que, aprendidas apenas em sua forma gramatical e desvinculadas de noções culturais, podem acabar não tendo o efeito esperado. Para tal, tomam-se como arcabouço teórico alguns conceitos de Maingueneau (2011), de Schumann (*apud* BEZERRA, 2003), de Kramsch (2004) e de Kaplan (1966).

Palavras-chave: Aquisição de língua estrangeira. Cultura japonesa. Língua japonesa.

1. Introdução

Aprender uma língua estrangeira como o japonês, tão diferente do português, pode parecer complicado, mas não é impossível. Melhor ainda se o aprendiz conseguir produzir enunciados com cada vez menos influência perceptível de sua língua materna. Para tal, precisa-se de mais do que apenas memorizar e internalizar as estruturas gramaticais do japonês. O processo de ensino-aprendizagem vai além, sendo necessário que o aprendiz compreenda as diversas situações de usos da língua, em diversos contextos. Em suma, é preciso que esse processo se dê de forma culturalmente contextualizada, sem o que a produção de sentidos na língua alvo não se dá de forma efetiva.

Nesse sentido, o presente artigo propõe uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa, levando em consideração os aspectos culturais que permeiam o idioma. São apresentados pa-

ra reflexão alguns exemplos de casos de especificidade da língua japonesa que dependem não só do conhecimento linguístico, mas de um entendimento da cultura japonesa, como os usos da linguagem honorífica, da voz passiva e das estruturas gramaticais que expressam agradecimento. Para tal, utilizamos como referencial teórico alguns conceitos como os de enunciado, contexto e competências, de Maingueneau (2011); o conceito de aculturação, de Schumann (*apud* BEZERRA, 2003); o conceito de relatividade linguística, de Kramsch (2004); e o diagrama de Kaplan (1966).

Cabe ressaltar que o presente artigo não trabalha com *corpus* coletado, mas com exemplos aleatórios sugeridos pelo autor do texto de forma didática.

2. Fundamentação teórica

2.1. Enunciado, contexto e competências

Em *Análise de Textos de Comunicação*, Maingueneau (2011) estabelece uma relação entre enunciado e contexto. O autor aponta que, em uma concepção geral de enunciado, considera-se que o sentido do que se enuncia está contido no enunciado em si. Por essa concepção, cada enunciado teria um sentido fixo e único, que só dependeria do enunciador.

Nessa concepção da atividade linguística, o sentido estaria de alguma forma inscrito no enunciado, e sua compreensão dependeria essencialmente de um conhecimento do léxico e da gramática da língua; o contexto desempenharia um papel periférico, fornecendo os dados que permitem desfazer as eventuais ambiguidades dos enunciados. (MAINGUENEAU, 2011, p. 19)

Essa concepção de enunciado sugere que o contexto é desnecessário na produção de sentido, sendo usado apenas para desfazer possíveis ambiguidades ou esclarecer um enunciado não muito explicativo. Maingueneau, no entanto, propõe outra concepção de enunciado, no qual o contexto se apresenta como pré-requisito para a compreensão do enunciado em questão, produzindo sentido.

Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador. (MAINGUENEAU, 2011, p. 20)

A enunciação, portanto, não é um ato exclusivo do enunciador, que já chega decodificado para seu coenunciador. Trata-se de um proces-

so de construção de sentidos em uma via de mão dupla, estando o entendimento condicionado ao fato de se o coenunciador dispõe dos saberes específicos para decodificar a mensagem ou não. Não se pode esperar, por exemplo, que alguma tribo isolada vá compreender um enunciado repleto de termos relacionados à informática ou à tecnologia. Do mesmo modo, não se entra em uma sala de aula e se enuncia "pode beijar a noiva", pois não é o local onde se possa ou deva realizar tal prática discursiva.

Maingueneau introduz, ainda, o conceito de competência, dividindo-o em três tipos distintos: competência comunicativa, competência linguística e competência enciclopédica. A competência comunicativa é aquela inata do ser humano, ou seja, é nossa capacidade de produzir e interpretar enunciados de acordo com a situação em que nos encontramos. É a forma como nos conduzimos na sociedade pela língua. A competência linguística é o domínio da língua em questão, de suas regras gramaticais. A competência enciclopédica, por sua vez, abrange nosso conhecimento de mundo, necessário para a compreensão dos enunciados através dos quais nos comunicamos, seja em que língua for. "Esse conjunto virtualmente ilimitado de conhecimentos, o saber enciclopédico, varia evidentemente em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um". (MAINGUENEAU, 2011, p. 42)

A interação dessas competências é fundamental para se produzir e interpretar enunciados, para significar. O conceito de competência enciclopédica corrobora, portanto, a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem de idiomas permeado por informações culturais a respeito desse novo universo que se assimila. No caso da língua japonesa, como se poderiam compreender as estruturas da língua sem se ter noção das situações de uso dessas estruturas, sem conhecer a forma de produzir sentido desse povo? Se os saberes enciclopédicos variam de sociedade para sociedade, não se pode esperar que todo tipo de situações de uso do português do Brasil se dê da mesma forma no Japão.

2.2. Schumann e o conceito de aculturação

A teoria da aculturação de Schumann (*apud* BEZERRA, 2003) também se justifica no presente artigo, embora se aplique exclusivamente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira fora do ambiente formal de ensino da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa realizada com o costa-riquenho Alberto, que migrara a trabalho para os EUA. Como re-

sultado, verificou-se que muitas das características do espanhol e de sua cultura materna apareciam em seus enunciados, impedindo-o de se comunicar plenamente em inglês, além de haver bloqueios pessoais que o impediam de se inserir satisfatoriamente na outra cultura. A estagnação no processo de aprendizagem e assimilação da língua por parte de Alberto, portanto, acaba por se configurar no que Schumann define como “pidginização”. O inglês do costa-riquenho aparece quase sem flexões, com termos assumindo sempre uma posição fixa na oração, assemelhando-se, assim, aos pidgins, de caráter simplificado.

Como possíveis causas para esse aprendizado fossilizado, Schumann apresenta duas razões: uma distância social e uma distância psicológica. A distância social se configura em uma barreira entre Alberto e o meio com o qual está se relacionando. São oito os fatores que representam essa distância: dominância social (Alberto era de uma classe social mais baixa daqueles aos quais era subordinado); padrão de integração (questões de preservação de identidade por meio da língua materna); fechamento (Alberto frequentava locais exclusivos de imigrantes como ele); coesão (seu grupo era coeso e de características linguístico-culturais semelhantes a ele); tamanho (seu grupo era relativamente numeroso); congruência cultural (Alberto quase não tinha contato com outro grupo cultural que não o seu); atitude (as atitudes para com aqueles fora de seu grupo eram quase nulas); tempo pretendido de permanência (seu tempo de permanência nos EUA era relativamente curto, o que não o incentivava a tentar se inserir mais profundamente nessa sociedade). Quanto à distância psicológica, configuram-se quatro fatores de caráter pessoal: choque cultural, choque linguístico, motivação e permeabilidade do ego, fatores esses particulares que o afastavam da língua e da cultura alvo.

Tais fatores representariam, segundo Schumann, o motivo de Alberto não ter tido tanto interesse e sucesso em se incluir na sociedade americana falante de inglês, reservando-se ao seu grupo original, cuja língua materna é o espanhol. Essas distâncias acabaram resultando em uma fossilização do aprendizado do inglês por parte de Alberto, gerada pela falta de informação cultural e não inserção nesse meio. Por isso o termo “aculturação”, proposto por Schumann.

2.3. Relatividade linguística

Outro conceito significativo para embasar o presente artigo é o de relatividade linguística, proposto por Kramsch (2004). Esse conceito

proporciona um pensamento da linguagem de forma dinâmica, considerando comunidades discursivas e suas produções. Se se compreende comunidade discursiva como uma comunidade que produz discursos e que é igualmente produzida por eles, entende-se, então, que a língua está vinculada a fatores culturais de seus falantes nativos, ao que pensam e ao que valorizam esses falantes. Segundo Kramersch (2004, p. 249), "a linguagem como prática comunicativa está ligada à posição de uma pessoa no tempo, espaço, relações sociais e históricas e sua identidade social e emocional".¹³

Em suas considerações sobre a aquisição de outra língua, Kramersch reforça a indissociabilidade entre língua e situação de uso, considerando o fato de que professores e alunos também possuem experiência linguística e cultural prévia, que não devem ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem de um idioma.

A aquisição de uma outra língua não é um ato de cognição solto, mas é coconstrução situada, ancorada espacial e temporalmente, de significado entre professores e aprendizes, que carregam consigo sua própria história de experiência com linguagem e comunicação. Cultura não é uma única visão de mundo, compartilhada por todos os membros de uma comunidade discursiva nacional; ela é multifacetada, mutante e, mais frequentemente que não, conflituosa. [...] O princípio de relatividade linguística nos possibilita compreender, em certo grau, como falantes de outras línguas pensam e o que eles valorizam". (KRAMSCH, 2004, p. 255)¹⁴

2.4. Diagrama de Kaplan

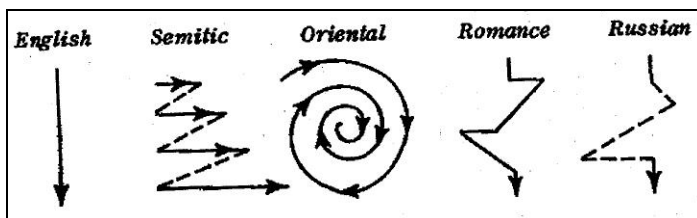
Também bastante produtivas para o presente artigo são as considerações de Kaplan (1966) a respeito dos aspectos culturais que os estudantes deixam transparecer na redação de textos acadêmicos em inglês. A pesquisa do autor parte da análise de textos acadêmicos (tendo como

¹³ Tradução livre de: "[...] language as communicative practice is tied to a person's position in time, space, social and historical relations, and his/her social and emotional identity." (KRAMSCH, 2004, p. 249)

¹⁴ Tradução livre de: "[...] The acquisition of another language is not an act of disembodied cognition, but is the situated, spatially and temporally anchored, co-construction of meaning between teachers and learners who each carry with them their own history of experience with language and communication. Culture is not one worldview, shared by all the members of a national speech community; it is multifarious, changing, and, more often than not, conflictual. [...] The principle of language relativity enables us to understand to a certain degree how speakers of other languages think and what they value." (KRAMSCH, 2004, p. 255)

foco a estruturação do parágrafo) escritos em inglês por estudantes de diversos países que não tenham o inglês como língua materna, buscando esquematizar o modo de argumentação desses estudantes por meio de aspectos culturais detectados na redação.

Kaplan afirma que cada cultura estabelece suas próprias regras de construção de textos. Aprender uma língua significa justamente compreender esse sistema lógico comum à produção de sentidos na língua em questão. Assim, o autor propõe o seguinte diagrama.



(Fonte: KAPLAN, 1966, p. 21)

Observando a imagem, nota-se que o parágrafo em inglês seria conduzido de forma direta, sem fugir do tema discutido. O parágrafo em línguas semíticas como o árabe, por sua vez, seria conduzido de forma nada direta, apresentando idas e vindas no processo argumentativo, com sobreposição de ideias distintas no mesmo parágrafo. Já no caso do parágrafo oriental, cabendo aqui ressaltar que se trata apenas do chinês e do coreano, não haveria linearidade, como os dois anteriores, sendo a argumentação construída de forma semelhante à de uma espiral, indicando que não se vai direto ao ponto a ser defendido, talvez sem nem se chegar a ele. Por fim, as línguas românicas (francês, espanhol etc.) e o russo também não apresentariam linearidade em sua construção, sendo a argumentação entrecortada, permeada por digressões, o que resultaria em menor objetividade.

Importante observar que a ideia de Kaplan não é julgar determinadas culturas, dando a entender que falantes de inglês seriam mais diretos e honestos do que aqueles de outras línguas, podendo estes, segundo interpretações equivocadas, serem mais vagos e menos claros, e, por isso, também menos confiáveis. O objetivo do autor, na verdade, é apenas mostrar como as culturas influenciam a produção dos estudantes em inglês. Além disso, Kaplan resalta que tais diferenças na construção dos parágrafos em inglês são frutos da educação formal desses estudantes em seus países. Cada cultura teria sua própria forma de construir textos aca-

dêmicos argumentativos, tratando-se, portanto, de modos distintos de estruturação das ideias, e não de deficiências culturais.

3. Características da língua japonesa

No presente capítulo, procura-se destacar alguns pontos da língua japonesa que ilustrem bem a associação entre língua e cultura e suas implicações na aprendizagem do idioma. Os exemplos utilizados a seguir são apresentados pelo próprio autor do artigo. Não se trata, portanto, de coleta de *corpus* para análise, como já apontado na introdução.

3.1. Utilização de linguagem honorífica

Diferente do português, a língua japonesa tem uma distinção hierárquica bastante clara, distinção essa que se reflete na língua. O verbo "comer" em japonês, por exemplo, possui diversas formas a serem utilizadas de acordo com o contexto situacional.

A. *Watashi wa kore kara taberu.* (Vou comer agora.)

B. *Kachô wa kore kara meshiagaru.* (Meu chefe vai comer agora.)

C. *Kachô, watakushi wa kore kara itadakimasu.* (Chefe, vou comer agora.)

D. *Kachô wa kore kara itadakimasu.* (Meu chefe vai comer agora.)

Analisando as situações hipotéticas apresentadas, percebe-se de imediato que o verbo "comer" se apresenta em três formas distintas: *taberu*, *meshiagaru* e *itadaku* (a forma *-masu* indica formalidade do enunciado). Fica claro, então, que a situação de enunciação faz com que se ajuste o verbo para seu correspondente de acordo com o nível de formalidade. No caso expresso em A, o enunciador fala sobre si mesmo, provavelmente com alguém de mesmo nível hierárquico ou inferior, utilizando o verbo *taberu*. No exemplo B, o enunciador fala sobre seu chefe para alguém, utilizando *meshiagaru* em vez de *taberu*, visto que o primeiro é uma forma honorífica, utilizada para se falar sobre alguém hierarquicamente superior a si. Já no exemplo C, o enunciador fala com seu superior a respeito de uma ação que o próprio enunciador vai realizar. Por isso, o enunciador, hierarquicamente inferior ao seu coenunciador, utiliza o verbo *itadaku*, chamada em japonês de "forma de humildade". Trata-se, portanto, de outro correspondente formal do verbo *taberu*, mas utilizado para falar sobre si próprio para alguém hierarquicamente supe-

rior. O exemplo expresso em D, por sua vez, reflete uma situação que pode parecer estranha à primeira vista. Se o verbo *itadaku* é utilizado pelo enunciador para falar de si para alguém superior, ao passo que *meshi-agaru* seria a versão honorífica desse verbo para se referir a alguém superior, como se pode descrever uma ação de alguém hierarquicamente superior utilizando o verbo *itadaku*? Ora, quando se fala de alguém hierarquicamente superior com outra pessoa que não está dentro de seu círculo social, também se utiliza a forma de humildade para rebaixar a si próprio e ao seu superior perante uma pessoa fora de seu círculo, provavelmente também superior ao enunciador. Nesse caso, o enunciador pode estar falando sobre seu chefe com um funcionário de hierarquia superior de outra empresa, situação que exige esse tipo de formalidade.

A partir desse último exemplo (D), pode-se demonstrar a relação entre os conceitos de *uchi* (dentro) e de *soto* (fora). Esses conceitos são bastante importantes na sociedade japonesa. São considerados membros de seu círculo, ou seja, do grupo *uchi*, a família, os amigos, os colegas de trabalho etc.; em suma, todos aqueles que participam da vida do enunciador. Aqueles que não pertencem a esse grupo, fazem parte do círculo *soto*, como funcionários de outra empresa, conforme expresso no exemplo D acima. Dessa forma, o nível de formalidade da língua aumenta quando se fala com ou se refere a alguém do grupo *soto*. E mesmo dentro do grupo *uchi*, devem-se observar as relações hierárquicas.

Nesse sentido, essas relações devem ser observadas no processo de ensino-aprendizagem de japonês, para que o aprendiz saiba se colocar apropriadamente em japonês nas diversas situações. Tal fato comprova que não basta conhecer aspectos gramaticais da língua japonesa para se comunicar bem, sendo preciso que o aprendiz compreenda as diversas situações de uso, respeitando os costumes japoneses, claramente refletidos na língua.

3.2. Uso da voz passiva em japonês

A construção da voz passiva em língua japonesa também apresenta características próprias que exigem sensibilidade do enunciador ao considerar questões como ponto de vista. Seguem alguns exemplos de uso da voz passiva em japonês.

A. *Watashi wa dorobô ni saifu o nusumareta.* (Tive minha carteira roubada pelo ladrão. / O ladrão roubou minha carteira.)

B. *Watashi wa ame ni furareta.* ("Fui chovido pela chuva". / Peguei chuva.)

C. *Watashi wa tomodachi ni tabako o suwareta.* ("Fui fumado pelo meu amigo". / Meu amigo fumou [e isso me incomodou].)

O exemplo expresso em A demonstra uma das peculiaridades da voz passiva em japonês. O enunciador narra o acontecido a partir do seu ponto de vista. Desse modo, é comum a utilização da voz passiva nesse caso, uma vez que foi o enunciador quem sofreu a ação. Embora a construção dessa oração na voz passiva também seja possível em português, o falante de português brasileiro como língua nativa deve concordar que soa mais natural a utilização da voz ativa nesse caso. É normal que se diga "fui assaltado", mas a partir do momento que se especifica o objeto roubado, é comum a utilização de construções como "levaram minha carteira". Já os exemplos B e C apresentam outra peculiaridade da voz passiva em japonês, aparentemente estranha para o falante brasileiro (por isso a tradução literal entre aspas). Trata-se de situações em que se utilizaria preferencialmente, em português, a segunda opção de tradução, visto que as orações entre aspas não são possíveis nessa língua. Em japonês, no entanto, elas funcionam muito bem e mantém a questão do ponto de vista dos japoneses ao descrever um evento. Se quem sofre a ação é o enunciador, ele deve ser o tópico da oração (o assunto principal da oração), utilizando-se, portanto, a voz passiva.

Fica clara aqui, então, a noção de ponto de vista do enunciador, que se toma como alvo da ação e a descreve a partir do seu ponto de vista, utilizando, portanto, a voz passiva. Deve-se ainda observar que os três exemplos apresentados deixam transparecer um teor negativo, bastante recorrente na passivização em japonês.

3.3. Verbos auxiliares que expressam gratidão

É comum também na língua japonesa o uso de dois verbos auxiliares que, quando combinados com outros verbos, expressam gratidão. Em português não são verificados esses tipos de construção, o que se configura em mais um ponto importante para ser observado no processo de ensino-aprendizagem. Seguem duas construções típicas em japonês.

A. *Yamada-san wa watashi ni jitensha o shūrishite kureta.*

B. *Watashi wa Yamada-san ni jitensha o shūrishite moratta.*

Ambas as construções possuem o mesmo significado em portu-

guês: "O senhor Yamada (ou a senhora Yamada) consertou minha bicicleta". No entanto, ao se observar atentamente as orações em japonês, verificam-se dois pontos importantes para a distinção entre elas: (1) os termos *watashi* (eu) e *Yamada-san* (o senhor Yamada) mudam de lugar e, conseqüentemente, de função sintática nas orações; (2) em A é utilizado o verbo *kureru* e em B, o verbo *morau* (*kureta* e *moratta* estão expressos no pretérito).

Quanto ao primeiro ponto, verifica-se o uso de *watashi ni* (para mim) em A e de *watashi wa* (eu – tópico da oração) em B. Ocorre que, em A, o foco da oração é *Yamada-san* e a ação que ele fez de consertar a bicicleta para o enunciador. Em B, o enunciador assume um ponto de vista partindo de si próprio, enquanto *Yamada-san ni* (pelo senhor Yamada) expressa quem realizou a ação de consertar a bicicleta. Logo, a organização dos termos na oração se dá de acordo com os verbos auxiliares utilizados (*kureru* em A e *morau* em B).

Passando para o segundo ponto destacado, observa-se que os verbos auxiliares *kureru* e *morau* modificam a ordem dos termos na oração. Ora, *kureru* significa "trazer para mim" e *morau* significa "receber". Assim, em A, o foco recai sobre *Yamada-san*, já que foi ela quem fez a ação para o enunciador. Já em B, o verbo *morau* permite que o enunciador assumo o ponto de vista da descrição da ação, afinal é ele quem recebeu o que está sendo descrito. Vale observar que a partícula marcadora de função sintática *ni* assume diferentes funções nos dois enunciados. Em A, ela acompanha *watashi*, para quem a ação foi realizada, podendo ser traduzida como "para". No caso de B, a partícula *ni* acompanha *Yamada-san*, ou seja, de quem se recebeu o que a oração descreve, podendo ser traduzida como "de" (ponto de partida) ou "por".

Feitas essas considerações, é possível perceber diferenças de sentidos entre as duas orações. Mas essas observações não bastam para se compreender as diferenças de sentido entre as duas orações. Se o verbo *shûrisuru* significa "consertar", o falante nativo de português deve se perguntar qual a necessidade de se acrescentar os auxiliares *kureru* e *morau* nas orações. Como dito inicialmente, a utilização desses auxiliares indica que o enunciador se sente agradecido pelas ações realizadas. O aprendiz brasileiro desatento pode, ao formular esse tipo de construção, retirar os auxiliares, tentando apenas descrever o que foi feito. Nesse caso, a expressão de gratidão se perderia, o que não soaria normal para o japonês, que automaticamente expressa gratidão por meio da anexação desses verbos auxiliares ao verbo principal.

Assim, tem-se expressa a seguinte ideia em A: "O senhor Yamada consertou minha bicicleta (para mim) e estou agradecido por isso". Já em B, tem-se o seguinte sentido: "Eu recebi do senhor Yamada a ação de consertar a minha bicicleta e estou agradecido por isso". Naturalmente, essa última oração soa artificial em português, mas demonstra a diferença de foco expressa em japonês.

Cabe ressaltar, ainda, que a utilização de *kureru*, por ter aquele que faz a ação como foco, acaba por expressar que se trata de uma ação mais voluntária por parte de quem a realiza, ao passo que o uso de *morau* e a consequente tomada do enunciador como foco sugerem que a ação realizada se deu por meio de solicitação desse enunciador.

Em suma, duas orações aparentemente similares em português, assumem, em japonês, diferenças significativas. Sem dúvidas essas peculiaridades devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando a importância de um entendimento cultural para se expressar satisfatoriamente em japonês.

4. Considerações finais

Verificou-se no presente artigo de que forma a língua se encontra intimamente vinculada ao contexto e à cultura; em outras palavras, a língua está condicionada a formas de se ver, apreender, pensar e significar o mundo em que se vive. Desse modo, essa associação entre língua e cultura deve se refletir também no processo de ensino-aprendizado da língua japonesa, foco do presente artigo, de forma a possibilitar ao aprendiz que produza sentidos na língua alvo, carregando o mínimo possível de influências da língua materna. Afinal, aprender uma nova língua significa também se imergir em outra cultura, em outra forma de entender o mundo. Não se pretende, no entanto, afirmar que o aprendiz deva abandonar sua identidade e assumir uma nova, negando sua cultura. Tal prática soaria até utópica, visto que todos carregam consigo uma história, uma bagagem linguístico-cultural, que inevitavelmente continuará a fazer parte de si. Defende-se, no entanto, que o aprendiz esteja apto a apreender novas formas de produzir sentido, tornando seu aprendizado de língua estrangeira mais efetivo, cabendo também ao professor fornecer as informações necessárias para que esse processo se dê satisfatoriamente, o que exige que se vá além do conhecimento gramatical do idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, Isabel C. R. M. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. *Soletras*, ano III, nº 5 e 6. São Gonçalo: Uerj, 2003.
- KAPLAN, Robert. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In: KAPLAN, Robert. *Language Learning*. Michigan: Blackwell Publishing, 1966, vol. 16.
- KRAMSCH, Claire. Language, Thought, and Culture. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Padstow, United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAKINO, Seiichi; TSUTSUI, Michio. *A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar*. 23. ed. Tóquio: The Japan Times, 2003.
- TSUJIMURA, Natsuko. *An Introduction to Japanese Linguistics*. Malden (Massachusetts): Blackwell Publishers, 1996.
- UNIVERSIDADE de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Línguas Orientais. Curso de Língua e Literatura Japonesa. Centro de Estudos Japoneses. *Introdução à gramática da língua japonesa*. São Paulo, 1989.