

**A NARRATIVA CRÍTICA DE AKIYUKI NOSAKA EM *HOTARU NO HAKA*
EM UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE LITERATURA JAPONESA**

**CRITICAL NARRATIVE BY AKIYUKI NOSAKA IN *HOTARU NO HAKA*
FROM A PERSPECTIVE OF JAPANESE LITERATURE TEACHING**

Kimiko Uchigasaki Pinheiro¹
João Vicente²
Maria da Glória Magalhães dos Reis³

RESUMO: Considerando que a literatura é um elemento fundamental na formação de leitores, inclusive em língua estrangeira, o objetivo deste trabalho é analisar o conto *Hotaru no haka*, de Akiyuki Nosaka, assim como sua transmutação fílmica, visando à elaboração de uma orientação didático reflexiva que permita sua utilização em sala de aula. A narrativa promove a reflexão sobre um fenômeno social amplo, a Segunda Guerra Mundial, a partir de um relato intimista.

Palavras-chave: Literatura japonesa contemporânea; Ensino de literatura; Akiyuki Nosaka; *Hotaru no haka*.

ABSTRACT: Considering that literature is a fundamental element in the formation of readers, the formation in a foreign language included, the objective of this work is to analyze the tale *Hotaru no Haka* by Akiyuki Nosaka, as well as its filmed version, aiming at the design of a reflective didactic orientation that allows for its use in classrooms. This narrative promotes a reflection on a broad social phenomenon, the Second World War, from an intimate account.

Keywords: Contemporary Japanese Literature; Teaching Literature; Akiyuki Nosaka; *Hotaru no haka*.

Segundo Nojiri & Furuno (s/d) a ficção japonesa teve início com a obra *Rol das coisas antigas*, de Kojiki, escrito no século VIII, contendo narrativas que hoje se aproximam do gênero conto. Já a novelística japonesa, de acordo com os mesmos autores anteriormente citados, surge no fim do século IX com a *Narrativa do cortador de bambu*, de Taketori Monogatari.

¹ UnB, Brasília, Doutoranda em Literatura, Professora Assistente LET/UnB. E-mail: kimiko.pinheiro@gmail.com.

² UnB/SEDF, Brasília, Doutorando em Literatura, Professor Educação Básica SEEDF. E-mail: joaovicente@unb.br

³ UnB, Brasília, Doutora, Professora Associada LET/UnB. E-mail: gloriomagalhaes@gmail.com

A obra *Hotaru no Haka* surge no contexto do desenvolvimentismo japonês após a rendição na Segunda Guerra, escrita por um autor que viveu de perto os bombardeios que incendiaram cidades e mataram milhares de pessoas no país. De certa forma, a maneira de interpretar e buscar o progresso já vinha sendo moldada no Japão anteriormente, porém ganha adeptos e fôlego no pós-guerra. A visão de elaboração de um progresso, como programa, passa inclusive pelo empenho intenso de vários intelectuais quando buscaram a padronização da língua japonesa e suas reformas de língua falada e escrita (ORSI, 2009, p. 427-8).

O autor do conto em análise, Akiyuki Nosaka, nasceu em Kamakura, Kanagawa, cidade próxima a Tóquio, e foi criado por pais adotivos, que faleceram durante a guerra. Nesse período, vivia em Kobe, onde viu uma de suas irmãs morrer devido à desnutrição, referências que aparecerão posteriormente como matéria em sua narrativa. Formou-se em Literatura na Universidade de Waseda, em Tóquio e foi, além de escritor, músico e ator durante 67 anos. Faleceu em 2015, aos 85 anos.

Escreveu *Hotaru no Haka* (Cemitério de vagalumes), em 1967, tendo recebido o prestigioso prêmio Naoki. Alguns anos mais tarde, em 1988, a obra foi adaptada para o cinema, por Isao Takahata, fundador do reconhecido Estúdio Ghibli. “Como escritor examinou a prosperidade do Japão no pós-guerra sob as lentes de sua experiência nas ruínas das cidades bombardeadas, ele seria então identificado como *yakeato yamiichi-ha*” (Fundação para o avanço da educação juvenil no Japão, 2012). Escreveu ainda o romance *Erogotoshi-tachi*, 1963; *Amerika Hijiki*, 1967; *Hotaru no haka*, 1967; *Estórias de Guerra para crianças*, 1971; e *Senso Dowashuu*, 2015. Os *yakeato* são os autores que basearam sua literatura na experiência da Segunda Guerra, especialmente pelo fato de terem sobrevivido a ela, às marcas deixadas e à necessidade de mercados negros para subsistência. Segundo Keene (1956, p. 27), os desastres militares durante os anos 1930 e 1940 geraram muita literatura de propaganda e pouca obra que ainda hoje pudesse ser lida por prazer. Apenas depois do final da Guerra é que surgem muitos novos autores importantes, como Nosaka.

Analisaremos, neste artigo, a crítica social em *Hotaru no haka* e sua transmutação fílmica, realizada por Isao Takahata. O anime foi lançado em 1988, baseado no conto com aspectos autobiográficos publicado em 1967. Nele Nosaka narra uma história a partir da sua experiência vivenciada na época do bombardeio em Kobe, já próximo ao final da Guerra, em 1945; esse bombardeio resultou na perda do seu pai adotivo, assim como no falecimento de suas irmãs: a mais nova, Keiko, por desnutrição, e a outra em razão de uma enfermidade.

O conto, poderíamos dizer, foi escrito como um pedido de desculpas à Keiko e, principalmente, para que as novas gerações japonesas tomarem consciência da realidade da Guerra. Foi publicado inicialmente na revista mensal *Ôruyomimono* (*Para todos lerem* “tradução nossa”), da editora Bungei Shinju, em 1967. O conto foi escrito no dialeto de Kansai⁴, portando diversas particularidades regionais, o que, de certa forma, dificulta sua leitura para estudantes de japonês como língua estrangeira. Por outro lado, a existência de

⁴ Kansai corresponde a região das províncias de Kobe, Kyoto, Osaka, Nara, Wakayama, Shiga, Hyogo e o dialeto usado nesses lugares é chamado de kansaiben.

uma adaptação em forma de filme de animação por um estúdio de grande popularidade entre os interessados pelo idioma, como o Ghibli, torna o conto ainda mais interessante e promove a aproximação no que tange a aspectos linguísticos e, particularmente, culturais. Dessa forma, o trabalho em conjunto da narrativa nos dois suportes ganha relevância e potencial para utilização em sala de aula.

1. A crítica social no conto *Hotaru no haka* de Akiyuki Nosaka

Em 1967, o Japão, que fora devastado pela guerra, passou por um período de reconstrução, com ascensão econômica, atingindo seu apogeu em 1980. Em uma entrevista à revista *Eiga o Tsukurinagara, Kangaeta Koto (Reflexões ao montar o filme “tradução nossa”)*, da editora Tokuma Shoten, de 1991, Akiyuki Nosaka comparou o sentimento humano das crianças de duas gerações (de 1967 e 1988) e comentou como era estranha a alteração, pois "o verdadeiro espírito da humanidade foi diferente" no período de pós-derrota (TAKAHATA, 1991, p. 6).

Deste modo, o autor descreveu, em *Hotaru no haka*, uma "humanidade idealizada", ao retratar a relação entre um irmão e uma irmã que se auxiliam. Salientou ainda que desejava colocar Seita, o personagem principal, "em uma situação idealizadora" (TAKAHATA, 1991, p. 6), pois o autor vivenciou um cenário de guerra quase na mesma idade do personagem, mas não pode ajudar a sua irmã mais nova, quando ela estava com fome. Assim que recebia alguma comida, não compartilhava com a irmã, comia sozinho, mesmo ciente da situação. Com esse posicionamento sobre a situação de Guerra de Akiyuki Nosaka, compreendemos a necessidade de discutir e refletir sobre as questões de vivência e de valores humanos durante a guerra, ao demonstrar como a ordem familiar foi afetada e transformada nesse período.

O conto é repleto de descrições que incluem refeições, alimentos, cheiros, sabores, o que ressalta o valor que se dá a tudo isso durante a escassez. Os grãos de soja, arroz, pão, cebolas possuem, no princípio da narrativa, um papel central. Nesse período, que é pouco retratado no filme de animação, Seita, já doente, completamente sem noção de tempo – “Que dia deve ser hoje?” –, perambula pelos chamados mercados negros, por entre os provocativos cheiros de tomates, berinjelas, pepinos e outros pequenos legumes. O “cheiro de comida” é o que faz com o personagem se mova. De certa forma, Seita está animalizado e sem condições de ter valores ou ética quando se encontra nesse estado. Os cheiros, no entanto, não se resumem ao alimento quentinho, há também um cheiro de queimado permanente e odores estranhos, inclusive o da terrível diarreia. A doença que tanto lhe causa vergonha o acompanhará até sua morte.

Hotaru no haka significa "cemitério de vaga-lumes". A trama gira em torno dos bombardeios incendiários durante a Segunda Guerra Mundial. Os "vaga-lumes" do título aludem à crença de que esses insetos são as almas dos que morreram pelo fogo. "Vaga-lume" em japonês é hotaru, palavra normalmente grafada com um único kanji, 蛍, o que implica uma análise como morfema singular e indivisível. O conto em questão, porém, grafa "火" e "垂れる

"; sem mudar o som, o autor faz com que "vaga-lume 火垂る" seja lido como pingos de fogo, remetendo à violência das bombas. (BOIKO, 2017, p. 157).

Akiyuki Nosaka tinha quinze anos no final da guerra, sua adolescência foi marcada por experiências com mercados negros. Ele constantemente retorna às cenas da devastação dos combates no seu trabalho literário e, mais tarde, afirma que sua escrita pertence à escola alimentada por ruínas causadas pelo fogo e pelos mercados negros. Para Nosaka, a guerra acabou por acertá-lo apenas quando ele provou a doçura do xarope de amido diluído em Sannomiya. De maneira paralela, há a ternura impressa na narração da vida dessas duas crianças que são o modelo de muitas outras que não poderiam mais crescer no Japão, mesmo com o final da Guerra. O Japão pós-guerra não é mais a mesma nação agrícola e tradicional, pois encontraria no desenvolvimentismo a saída para superação da derrota. Era preciso superar a "subordinação do Japão aos EUA" o que era a reafirmação da traumática realidade da derrota, como explica Igarashi (2011, p. 185). Notamos esse trauma e vergonha nas falas da população que transita pela estação de trem, era preciso evitar a vergonha, pois os americanos estavam chegando, tratava-se de fato da ocupação americana no país. Uma parte da cultura japonesa, assim como as crianças dessa narrativa, precisa morrer para dar lugar a um trem do progresso que passa rápido e devastador. Não por acaso, o início da narrativa, que é também o seu final temporal, se passa em uma estação de trem, em que as pessoas já começam a ter um ritmo de vida apressado, em que não pode mais dar atenção às pessoas, nem mesmo às crianças famintas e doentes, órfãs da guerra.

A respeito da mudança da sociedade japonesa de 1945 para 1946, Nosaka declarou que o ano de

1945 foi igual. Foi em 1946 que os velhos costumes foram realmente ultrapassados. As coisas se tornaram horríveis para as pessoas, pelo menos aqueles que tinham desanimado, tratando de convencer a si mesmos de que eles poderiam fazer o que eles queriam de agora em diante: isso valeu até para vender seus próprios pais e sugar o sangue de seus próprios filhos da mesma forma que poderiam furtar do bolso de alguém. O próprio Nosaka veio a praticar pequenos roubos para se alimentar. Ele ainda aprendeu a ruminar a comida no seu estômago. Se ele estava ou não à beira da fome, comer tornou-se sua obsessão por medo severo. (IGARASHI 2012, p. 54)

O desfecho da Segunda Grande Guerra, com as bombas nucleares disparadas pelos Estados Unidos da América sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, representa uma grande tragédia da sociedade moderna. Assim, é fundamental refletir sobre seu aspecto trágico que pode ser notado em *Hotaru no haka*. Segundo Raymond Williams (2002):

a tragédia tem sido, para nós, principalmente, o conflito entre um indivíduo e as forças que o destroem. Quando o sentimento apresenta-se de modo assim forte, é capaz de moldar de forma tão absoluta o pensamento que o próprio passado é absorvido e transformado, e a arte dos outros passa a viver apenas em sua luz. A nossa leitura trágica grega é talvez o exemplo mais claro

disso. Até há muito tempo, contra as evidências, reconstituímos o drama trágico grego de acordo com esta imagem de nós mesmos: herói trágico, no centro da peça, magnificamente exposto a um esmagador desígnio externo." (p.119).

Do trecho citado acima, depreende-se que a ação trágica dos gregos não se baseava em indivíduos sozinhos, mas do legado e das relações de um homem, num mundo que, em última análise, o transcendia. Logo, trata-se de uma ação geral tornada específica, e não uma ação individual que foi tornada geral. Em outras palavras, aquilo que nos é dado a conhecer não é o caráter, mas a transformação do mundo. Sob esta perspectiva, podemos correlacionar a tragédia à Segunda Guerra Mundial, guerra esta que, em nossa história moderna, é o acontecimento que melhor exemplifica a violência e a desordem.

Em *Hotaru no haka*, é narrada a história de dois irmãos: Seita, um adolescente de 14 anos, e Setsuko, uma menina de quatro anos. Sozinhos, eles lutam pela sobrevivência durante a Segunda Guerra Mundial no Japão. O pai, general da marinha, fora convocado para defender o país e não responde as cartas enviadas por Seita. A mãe acaba falecendo em um bombardeio de aviões norte-americanos. Após a morte da mãe, Seita e Setsuko passam a sobreviver na casa de sua tia, junto a sua prima e um inquilino. A ação dessa guerra trouxe como consequência para essas crianças a desordem familiar.

Quando os indivíduos são privados de satisfazer necessidades fundamentais (o alimento, por exemplo), revela-se, neles, sua verdadeira natureza egoísta, como é retratado na personagem da tia. Seita é forçado por sua tia a desfazer-se dos quimonos da mãe, que são lembranças preciosas para Setsuko, em troca de alimento. Desse modo, a tia compra o arroz (item fundamental para o preparo das refeições) e, ao servi-lo, raciona o alimento às crianças, sob o argumento de que estes não trabalham para o país e não ajudam a trazer o sustento para casa. Assim, não podem comer a mesma quantidade que os outros moradores. E essa restrição se repete em todos os momentos das refeições. A tia, ao distribuir o alimento para cada um, seleciona para Seita e Setsuko apenas a sopa rala sem arroz.

Seita e Setsuko, mesmo no período da guerra, não haviam sofrido com limitações na casa de seus pais, porém, com a morte destes, tiveram que suportar a dor da perda, a fome, os maus-tratos e a insensibilidade da tia.

A seguir, encontra-se descrito o trecho do diálogo⁵ em que a tia está servindo a sopa no café da manhã às crianças e o bolinho de arroz à sua filha e ao inquilino.

— Veja! Na hora do almoço comeremos o bolinho de arroz, suporte um pouco e coma a sopa!

— Nada disso! No almoço vocês terão sopa! Ficam o dia todo à toa e não tem que achar que podem comer igual aos que estão trabalhando na construção da nação. E Seita, você já está

5 — 見てみ屋はお結びだから我慢して雑炊食べ
— いい加減にして置け内に射るまま屋家庭も雑炊や
お国に働いているお弁当と一日ブラブラにしているあんたらと何で同じ思うな。
— せいたさんな、あんたはもう大きな、国のために助け合うと考えたら
— あんたら米ちっとも出さんとそれでごはん食べたいの、それいけませんよ、取りません。

grande o suficiente, que tal pensar em algo para colaborar com a nação? Vocês não colaboram com nada de comida, como querem comer? Estão enganados, não podem! (TAKAHATA, 1988, tradução nossa).

Para a experiência da tragédia, há ocorrência do "mal inevitável e irreparável" (WILLIAMS, p. 84), o qual é representado de maneiras peculiares, como podemos observar nas ações da personagem da tia: o egoísmo e desconsideração pelas duas crianças.

Culturalmente, o mal é uma designação para muitos tipos de desordem que corroem e destroem a vida real. Como tal, ele é usual na tragédia, em muitas formas específicas e variadas: vingança, ambição, orgulho, frieza, luxúria, inveja, desobediência ou rebeldia. Em cada caso, ele é apenas inteiramente compreensível no interior da avaliação de uma determinada cultura ou tradição. (WILLIAMS, 2002 p. 85)

Os maus-tratos contra as crianças realizados pela tia fossem muitas vezes justificáveis pela situação de Guerra no país, onde a alimentação se tornou escassa e a luta pela sobrevivência à qualquer custo tomou conta da população. Essa realidade é resultado do grande desejo pelo poder dos militares unidos ao Imperador. Um poder que causou cegueira a eles, anulou a ideia de humanidades de outros homens e resultou na desordem no país, no qual destruiu os lares. A ideologia de uma nação imposta pela convicção de que ela (a guerra) é inevitável, manifesta, e dramatiza o mal em cotidianos familiares que compõe a nação: "A tragédia comumente dramatiza o mal, em formas particulares" (WILLIAMS, 2002, p. 85).

Seita, enfadado pelos maus-tratos constantes, e tentando poupar Setsuko do sofrimento, decide sair com sua irmã da casa da tia, a fim de enfrentarem a luta pela sobrevivência. A tia e os vizinhos não se importaram ao verem as duas crianças abandonadas, o que demonstra desordem social, pois os adultos deixaram de prestar assistência aos infantes. O esfacelamento da importância da vida, "... a solidão, a perda de conexões humanas, consequente cegueira do fado humano" (WILLIAMS, 2002, p. 84).

A decisão de Seita está marcada pela sua crença de superar tudo pelo seu elevado sentimento de orgulho, oscilando entre ser herói da época de guerra – ao permanecer na casa de sua tia, suportar o martírio e vencer as dificuldades –, ou ser aquele gênero de herói que sai ultrapassa as barreiras, a fim de poupar Setsuko do sofrimento, por meio da liberdade utópica e do sacrifício de suas vidas.

Temos que reconhecer os movimentos em que o herói se torna vítima e em que tanto o herói quanto a vítima podem ser vistos um no lugar do outro. Temos de reconhecer os processos de um destino escolhido ou imposto, não só no nível do enunciado, mas também no da ação com um todo. Temos de reconhecer a sublimidade e racionalização nas suas razões públicas e privadas. Temos de reconhecer, finalmente, como a questão mais penetrante, o processo de transformação, na sua

elaboração e na sua reação pelo qual uma ordem se torna uma conjuração, uma ordem; pelo qual a renovação e a culpa trocam de lugar, ou se tornam associadas ou embaralhadas por meio do qual uma morte é oferecida e recebida — ou, mais verdadeiramente, vista — como uma derrota ou vitória, como uma realização ou como um simples colapso. (WILLIAMS, 2002, p. 209).

Seita e a irmã defrontam-se com a verdadeira guerra, fome e miséria do homem. No momento do bombardeio dos aviões norte-americanos na cidade, por questão de segurança, as pessoas saíam de suas casas em busca de abrigo contra bombardeio, porém, Seita sai de seu abrigo, deixando Setsuko sozinha, e corre atrás de comida em casas vazias. Entretanto, isso não foi suficiente para manter Setsuko com boa saúde: ainda assim, ela acaba ficando desnutrida. Seita procura, então, ajuda médica, mas o profissional apenas orienta-o a alimentá-la.

Abaixo, encontra-se a tradução do diálogo⁶ da conversa na consulta com o médico:

- Já um tempo que ela está tendo diarreia, com irritação e coceira na pele e quando lava com água do mar não melhora.
- Ela está com desnutrição por causa da diarreia. Próximo paciente!
- Por favor, pode dar algum remédio, ou uma injeção, que possa ajudá-la de alguma forma?
- Não quero injeção.
- Não é remédio, é só dar comida, nutri-la.
- Mas onde tem comida? (TAKAHATA, 1988, tradução nossa)

O médico, que tem a responsabilidade de cuidar da saúde das pessoas, atende uma criança em estado grave de desnutrição e não auxilia, mesmo que Seita insista na necessidade de alguma ajuda.

Nosaka retrata, em seu conto, a vicissitude humana, a verdadeira natureza do homem através dos personagens, ao mostrar o ser humano transformado em coisa, "onde os sentimentos dos homens da guerra se apagam e toma conta o egoísmo pela permanência" (TAKAHATA, 1991, p. 6). A morte dos personagens Seita e Setsuko ocorre em meio aos indivíduos coisificados que não reagem à situação das duas crianças. A solidão do abandono, não é apenas da dissolução física, mas de mudança na vida, na relação com as outras pessoas.

Seita, mesmo com todo sacrifício em busca de alimento, não consegue alimentar Setsuko o suficiente, assim que ela acaba falecendo no mesmo momento da rendição do Japão às tropas norte-americanas. Ele então se resigna e falece na estação de trem, após enterrar a irmã.

⁶ —それからもう何日も下痢がとまらないです、ししもあせやもないみたいです、塩水で洗うしみにたわるだけです。

—栄養必要から衰弱ですよ。下痢もそのせいだ。はい、次の人

—何か薬や注射とかとにかく何かであててください、お願いします。

—注射いやいや

—薬何もない、滋養を付けることだけ、それしかない

—滋養はどこにあるのですか。

2. Luz de pirilampos: a transmutação do conto em filme de animação

Estamos imersos em uma cultura da imagem. Assistir a um filme, seja por mero entretenimento, seja para analisá-lo, pode pressupor aprendizagens específicas. Filmes são criações de imagens em movimento, que estão aliadas às inúmeras técnicas de montagem, ao próprio processo de produção, o que produz um conjunto de significações: resulta em histórias que nos interpelam de uma maneira avassaladora, porque abarca a emoção, a imaginação e o prazer.

O cinema, pela sua característica de apresentar no seu mundo uma realidade ficcional, pode, propositadamente ou não, embaralhar as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. Assim, apreciamos e experienciamos a história, como se as personagens fossem incorporadas ao nosso pensamento, possibilitando sentir sensações dolorosas, ou as fantásticas aventuras, ou os aterrorizantes suspenses, ou as alegrias intensas. Os filmes apelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispenseemos outras. Naquele momento, ocorre uma simbiose entre o corpo do espectador e a história vivida na tela; o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados na película.

Podemos até entender essa experiência como uma viagem em que somos convidados a visitar os diferentes lugares, a conhecer povos, línguas, costumes que se aproximam ou se distanciam das nossas experiências culturais. É o caso do filme de animação *Hotaru no haka*, que, contando com estratégias como a beleza do traço, simplicidade e música, nos leva direto à Kobe do período final da Guerra. Deslocamo-nos para o passado, para o presente e para o futuro na mesma velocidade das imagens que são apresentadas na tela, embora vivendo em um tempo presente. Portanto, o texto fílmico produz efeitos na vida das pessoas e, portanto, uma das maneiras de se ter contato e vivências em relação à língua japonesa e à cultura relacionada.

A respeito do cinema como Arte e sobre seu papel como elemento fundamental na formação humana, o teórico Ismail Xavier, em entrevista à revista *Cinema e Educação* argumenta:

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (2008, p. 3)

De um lado, o cinema incorpora a dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação de maneira ampla; de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, interagindo diretamente com a fala do professor, por meio da produção daquela modalidade especial a que se deu o nome de “filme educativo”. É como nos ensina Jacques Rancière em “O espectador emancipado” com relação ao espectador do teatro, mas que consideramos caber também ao espectador do cinema.

Quanto à emancipação, essa começa quando se põe em questão a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem elas próprias à estrutura da dominação e da sujeição. A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que se confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cénicos e noutro género de lugares. (p.22)

Assim, compreendemos que o espectador e o educando, em sua posição, participam refazendo-a e/ou ressignificando o que está a sua frente, de modo a afastar de sua "energia vital" que esta deve transmitir, para ele fazer uma pura imagem e associar essa imagem pura a uma história que vivenciou, ou que o inventou. Desse modo, o espectador, ao mesmo tempo, faz a ação de espectador distante e de intérprete ativo do espetáculo que lhe é proposto.

Quanto à abrangência do cinema, Eisenstein, afirma que

o cinema, sem dúvida, é a mais internacional das artes. Não apenas porque as plateias de todo mundo veem filmes produzidos pelos mais diferentes países e pelos mais diferentes pontos de vista. Mas particularmente porque o filme, com suas ricas potencialidades técnicas e sua abundante invenção criativa, permite estabelecer um contato internacional com as ideias contemporâneas. (2002, p. 9)

Quando refletimos a respeito de um filme de animação como *Hotaru no haka*, as características apontadas por Eisenstein ficam claras. Apesar de ter sido produzido no Japão pós-guerra e da distância em paralelismos entre o Português e o Japonês, a obra consegue romper barreiras do tempo, língua e contexto social, tocando assim o público brasileiro contemporâneo.

A Segunda Guerra Mundial, especialmente a questão dos campos de concentração e bombas atômicas, é considerada frequentemente uma tragédia da sociedade contemporânea. Para Williams (2002), os cenários históricos das importantes tragédias antigas indicam a ocorrência de desordem e instabilidade, bem como de transformações incorporadas na cultura do povo. Houve, no momento da derrocada e na transformação de uma cultura de um povo, as condições de tensão entre as crenças herdadas e as anteriores à mudança, ou seja, essas novas crenças contestaram possibilidades vivenciadas por aquele povo. Portanto, as tragédias acabam por se tornar promotoras de grandes transformações nas sociedades, e essas mudanças terão, invariavelmente, as marcas da tragédia que as geraram. Esse é o caso do grande progresso material do Japão pós-guerra, mas que traz em si as cicatrizes da vivência de uma guerra massacrante.

A guerra, apesar de ser um fenômeno social, acarreta uma experiência profunda e íntima, pois a sociedade constrói-se ante à experiência dos indivíduos. As desordens gerais – a revolução social, guerra – causam rupturas em algumas mentes, criando novas conexões, e o mundo familiar se transforma à medida que novas relações são percebidas.

O cineasta Isao Takahata retrata, a partir do conto de Nosaka, o sentimento de compaixão em relação às crianças no período da guerra (1930-1945), atualizada, entretanto, para a geração das crianças de 1988. Mais especificamente, Takahata busca representar em sua obra os dias finais de duas crianças, duas mortes prematuras que coincidem com o próprio final da guerra. Ele mostra assim que o fim da guerra não significou um sepultamento ou encerramento do sofrimento de suas vítimas. Ao contrário, agora, diversas dessas crianças tornam-se vítimas de sua própria sociedade que luta por sua sobrevivência de maneira desumanizada e individualista. Fora sua leitura iluminada, que busca uma ressignificação pelo sonho, pela lembrança de um passado familiar e acolhedor, chama a atenção sua capacidade de elaborar planos extremamente desoladores, como a sequência em que Seita se exercita na barra enquanto Setsuko chora com o rosto nos joelhos (Imagem 1). Note-se os tons arenosos, as ações repetidas, o choro, a música melancólica e ritmo lento que intensificam e deixam antever o futuro de agruras que irão viver.



Imagem 1 – Plano-sequência mostrando a desolação que assola os dois irmãos órfãos

Segundo Donald Keene, a ficção japonesa tem uma dupla origem (1981, p. 67). Por um lado, inspirou-se nos mitos e lendas antigos e, por outro, na poesia. Nojiri e Furuno (s/d) ressaltam que a presença da poesia na prosa japonesa foi sempre marcante. Talvez dessa característica poética sempre presente e da necessidade de transformar a guerra em algo que se possa falar, o cineasta opta pela adaptação na forma de um longa-metragem de animação. Ainda assim, a ternura infantil muitas vezes se mescla ao horror de imagens de morte. Tal como as crianças são representadas em sua vida efêmera como vaga-lumes ou borboletas, outros seres menos ternos, porém também pequenos e efêmeros, ganham a cena, como vermes e minhocas, conforme podemos ver nos seguintes quadros:



Imagem 2 – A efemeridade e pequenez da vida são ilustradas no filme com pequenos seres como vermes, vaga-lumes, caramujos e formigas

O próprio título traz desde o princípio essa noção de ambivalência entre a infância e sua idealização de inocência e felicidade em contraposição à efemeridade e rudeza a que estiveram expostas as crianças durante e após a Segunda Guerra. Como em uma espécie de redenção, o diretor opta por representar as duas crianças centrais na obra, que são Setsuko e Seita, mas que poderiam ser tantas outras com histórias semelhantes, em torno do brilho intenso dos pirilampos. Esse brilho é, muitas vezes, colocado em oposição paradigmática às intensas luzes dos bombardeios incendiários. É como se nos dissessem “que tal dar às crianças a luz da vida, e não a luz da morte?”. De acordo com Chevalier (1995), as representações de luz e de trevas simbolizam “o sistema dualístico mais importante de forças polares”. Nosaka e Takahata, tanto no conto como filme de animação, se valem dessa polaridade para discutir os polos de valores, de comportamentos e de épocas que se opõem. Poderíamos dizer, ainda, que eles complexificam essa polaridade, pois nem toda luz é sinal de bem. É o contraste que dá a tônica das obras aqui em análise. Outro elemento recorrente na obra é o fogo, que, segundo Chevalier, é “simbolicamente ambivalente”, pois tem a vida, aquece, ilumina, mas também causa a morte e a dor. Por outro lado, a imagem dos vaga-lumes mortos parece ser o reconhecimento do autor de que nenhuma narrativa ficcional poderá redimir o horror de uma guerra, especialmente sobre a vida de crianças. Vejamos, na imagem, dois quadros do filme em que podemos observar a leitura que propomos.



Imagem 3 – A luz viva da bioluminescência dos pirilampos em oposição à luz que mata dos bombardeios

O anime se inicia com a voz de dois homens preocupados com a ordem da estação de trem, pois os americanos passarão por lá e, ao verem um menino (Seita) encostado na pilastra no meio da estação, reclamam: "汚いな (Que sujeira! “tradução nossa”)", "恥なこんな居ったら (Isso é uma vergonha! “tradução nossa”)". As pessoas passam por ele, alguns sem dar importância. Outros reclamam que ele estaria atrapalhando a passagem. Trata-se de um retrato de desordem social, pois a vida passa despercebida, enquanto as pessoas estão preocupadas com a organização do local, sem dar valor ao ser humano macerado, quase sem vida, em meio à multidão. As vozes despersonalizadas, visto que não pertencem a um personagem, nem tem um nome, representam esse povo que precisa superar, a qualquer custo, o passado. Passado que representa uma cultura milenar, bucólica, mas também a derrota e todas as consequências de duas bombas nucleares.

Há um trem de vagões rápido da estação moderna que representa o momento histórico real, porém há, também, um trem imaginário em que Seita e sua pequena irmã embarcam, já como fantasmas ou projeções (Imagem 3). Mais uma vez, parece haver uma tentativa de redenção e de se dar um novo futuro ou um futuro imaginado para estas crianças – e por extensão para toda uma geração de japoneses.



Imagem 4 – A estação em que Seita falece e a estação em que ambos caminham para um futuro imaginado

O trem e a estação podem ser associados a uma ideia de evolução, de progresso, do mundo contemporâneo ocidentalizado; as almas das duas crianças embarcam no trem com a finalidade de vir a nós, mas seus corpos têm outro destino: o da fatalidade. Como ressalta Julien (1993), o trem se relaciona à vida social, posto que construído pelo homem e, além disso, simboliza a evolução, o destino, assim como a fatalidade. O anime é construído em meio a cenas de felicidade, nas quais é expresso o amor, o carinho, a solidariedade de Seita para com sua irmã, o qual procura poupá-la de todos os sofrimentos. Seita mostra o encanto dos vaga-lumes – que representa o curto tempo de vida com o seu brilho – quando Setsuko encontra-se aflita pela perda da mãe.

As oposições entre os momentos de felicidade e de medo e tristeza, assim como a dicotomia entre uma história vivida e a história imaginada, são imagetivamente construídas especialmente por meio da iluminação e de uma tonalidade sépia que delimita o espaço do sonho, do imaginado. Assim como teatro Nô, Seita aparece como um espírito que revisita e narra sua história, conseguindo assim reencontrar e cuidar de sua irmã. É interessante notar que esse espírito aparece como um garboso rapaz fardado elegantemente, que tenta se segurar diante do horror de sua própria história, mas que por momento sucumbe e se desespera. Vejamos esse processo de representação das figuras da narração, por meio de tonalidades e luz na imagem 5 a seguir. Seita, em espírito, visita o jovem que morre na estação, o que surge é o falecido e não o que narra a história. A inversão, em que o imaginado é que imagina a realidade em vez de vivê-la, é um processo frequente na construção do filme. Nos momentos em que podem se proteger da guerra na narração, ou seja, na imaginação, eles são felizes e seguem um caminho de paz e felicidade que é sempre contraposto à narração ligada ao fato histórico narrado. Chama-nos a atenção também a frequência com que esse espírito narrador de Seita aparece de costas. O que poderia estar nos dizendo o diretor? Esse jovem quer dar as costas para esse passado cruel? Ou seria uma tentativa de nos fazer ver a história com seus olhos? Ousaríamos dizer que ambos.



Imagem 5 – Representação de focos narrativos por meio de luzes e tonalidades.

3. Perspectiva de trabalho em sala de aula

Cada vez mais nos perguntamos qual é (ou deveria ser) o espaço e o tempo da literatura na escola ou na universidade. Todorov (citação) constata que os programas de ensino podem estar pautados no "estudo da disciplina", de forma fragmentária, que inviabiliza a totalidade da obra, enfatiza-se o estudo do objeto, "ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma" (2010, p.31). Enquanto que se fizéssemos o contrário, isto é, focar o ensino no estudo das obras literárias, poderíamos ir muito além, encontrando um "sentido" que permitisse

compreender melhor o homem e o mundo, para [...] descobrir uma beleza que enriquecesse sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um (TODOROV, 2010, p.33).

Assim, podemos conceder ao educando um desenvolvimento da consciência com relação às demais maneiras de perceber o que está ao seu redor e às suas experiências na convivência com o outro, como fica evidente quando Antonio Candido fala a respeito da "função humanizadora" da literatura. A arte contida na literatura se processa nas múltiplas camadas da consciência, pois ela pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, manifestações, ou seja, ações realizadas na mente. Ainda de acordo com Candido, "as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo". (2004, p.248).

O papel do crítico é converter o sentido que a obra produz, juntamente com o pensamento do autor, em linguagem comum do seu tempo. Na sala de aula, o papel aqui atribuído ao crítico pode e deve ser realizado pelo professor, mas também pelo estudante que precisa ser estimulado a fazê-lo, de acordo com suas experiências e limitações. Ainda que não rejeite o uso de “métodos”, Todorov faz a ressalva de que devem ser usados como recursos complementares e não únicos. Outra sugestão de Todorov é que exista um lugar para cada uma das abordagens do texto literário em sala de aula: “é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo objetivo; o que se destina a todos é a literatura, não a análise literária.” (2010, p.41). Dessa forma, percebemos que a tarefa mais árdua está na práxis do professor, seja do ensino básico ou superior, que é transformar o método aprendido na universidade em uma ferramenta interiorizada para se ensinar a Literatura aos estudantes, não sendo focada na especialidade, mas sim em uma forma abrangente: a do desenvolvimento humano. Apenas dessa maneira o leitor de literatura, cujo objeto é “a própria condição humana”, poderá tornar-se um conhecedor do ser humano, não um especialista em análise literária (TODOROV, 2010, p.92). As ferramentas de análises devem ser encobertas, ao término do trabalho, pela vivência do “sentido” do texto. Portanto, trata-se de fazer com que “o pensamento do autor entre no debate infinito de que é objeto é a condição humana” (TODOROV, 2010, p.91).

Compagnon, em sua obra *Literatura para quê?*, delinea reflexões importantes sobre o ensino de literatura em sala de aula, trazendo quatro pontos para a discussão. O primeiro é a mimeses de Aristóteles, que é a literatura através da experiência e do exemplo, ela “guia e educa” (2009, p.30) de uma maneira melhor do que as regras estabelecidas rigidamente, isto é, ela “deleita e instrui” ao mesmo tempo; em segundo lugar, mostra a literatura como remédio ao leitor, pois ela concede autonomia, liberta-o da sujeição a posicionamentos autoritários, torna-o insubmisso, atenuando a fragmentação da experiência; o terceiro ponto aborda as correções de defeitos da linguagem, no sentido mais *lato* que as expressões permitem; e, por fim, o quarto ponto em que se afirma que o poder da literatura é aquele que nega qualquer poder da literatura, além do exercício sobre ela mesma. A literatura seria contra qualquer engajamento, área do *impoder* e do *despoder*.

Eagleton (2006) nos faz refletir sobre as várias categorizações que existem para conceituar literatura. Ele enfatiza, porém, que não é possível fazer isso objetivamente, lançando um juízo de valor sobre ela, pois

o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros. (2006, p.24)

Podemos interpretar a estrutura de valores como as ideologias afirmadas e transparecidas na nossa maneira de expressar, ou seja, aquilo que dizemos, acreditamos e que está relacionado com a estrutura de poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos.

Considerando o complexo panorama da inserção e da manutenção da literatura na educação, seja básica ou superior, buscar maneiras que promovam uma reflexão crítica e profunda das obras lidas torna-se a melhor maneira de abordar a disciplina e de afirmar seu papel na formação, não apenas educacional, mas na formação integral do ser humano.

Apesar de ser o país que mais recebeu migrantes japoneses depois da Guerra e que também conta com o maior número de descendentes, não podemos afirmar que a língua e a literatura japonesa estejam proporcionalmente distribuídas no Brasil. O número de cursos superiores de formação em Língua Japonesa é ainda pequeno, assim como é restrito o número de estudantes. A literatura japonesa é ainda inadequadamente conhecida no Ocidente (KEENE, 1981, p. I; NOJIRI, FURUNO, s/d, p. 25). Apesar de ser complexo afirmar qual seria um nível “adequado” de conhecimento de uma língua ou literatura, podemos buscar as fontes da pouca difusão no contexto brasileiro. Primeiramente, pensamos na dificuldade de leitura no original, vista a distância entre os dois idiomas maternos em termos globais (léxico, sintaxe e escrita). Soma-se a esse fator um relativo distanciamento cultural, mesmo com a grande população de origem nipônica no Brasil.

Tendo em vista as questões relativas ao ensino da literatura, de língua materna ou estrangeira, verificamos a necessidade de uma formação que seja menos conteudista e mais reflexiva para que as obras literárias alcancem todo o seu potencial de formação humana. Concomitantemente, a leitura literária que tem embasamento permite mais chegar à vivência real da fruição da obra literária em todas, ou pelo menos várias, de suas nuances.

Da experiência em sala de aula de ensino de Língua Japonesa no curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília, pudemos constatar que a obra aqui em estudo, em seu suporte fílmico, é bastante conhecida pelos estudantes. A popularidade das animações do Estúdio Ghibli é uma porta de entrada para o conhecimento e interesse, seja pela Língua, seja pela cultura ou ambos. Ainda que tenha sido escrita há cerca de cinquenta anos e realizada como filme de animação há aproximadamente 30, em um país que viveu a guerra de maneira muito distinta do Brasil, a narrativa extrapola barreiras de idioma, tempo e espaço.

Com o intuito de elaborar abordagens de ensino da que ultrapassem a mera interpretação ou conhecimento dos fatos e personagens de uma narrativa, o Grupo de Estudos em Didática de Línguas Estrangeiras e Literaturas (GEDLLE) tem buscado a criação de Orientações Didático-Reflexivas – ODR (GUIMARÃES; REIS, 2016, p. 14) em que, partindo do gênero em estudo, são descritas as características da atividade, sugeridas atividades em sala de aula e produções por parte dos educandos. Esta proposta pedagógica que é abrangente para o estudo da Língua e da Literatura, inclusive propondo a não delimitação de barreiras entre ambas, responde a uma demanda por parte de educandos e educadores, deixando claro que

a formação de professores necessita de um novo olhar. É primordial que seja feito um trabalho voltado para encorajar o poder de agência dos alunos de modo que eles consigam não só se apropriar do novo idioma, como também refletir sobre novas estratégias de ensino com o objetivo de facilitar o desenvolvimento das ações de linguagem dos futuros alunos, priorizando uma postura de agente ativo e não passivo, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno. (GUIMARÃES; REIS, 2016, p. 11)

Conforme afirmamos anteriormente, nosso público é formado por futuros professores, e, como afirmam ainda Guimarães & Reis (2016, p. 11),

auxiliar no aprimoramento da formação do futuro professor implicará diretamente em uma mudança do ensino de línguas nas escolas. Ensinar para aqueles que irão ensinar é um trabalho árduo que requer bastante reflexão, e que como afirma Edgar Morin é um dos grandes desafios da atualidade: quem educará os educadores.

A explanação anterior é extensiva ao ensino da respectiva literatura, já que os cursos de licenciatura se propõem a formar profissionais que atuem indistintamente em língua ou literatura. Diferenciação que cabe sempre questionar.

Dessa forma, considerando a estrutura básica de uma ODR e os estudos e as análises prévios da obra em suporte livro e filme, apresentamos a seguir uma proposta de ensino da literatura japonesa contemporânea em sala de aula de ensino superior. A ODR que se segue é uma proposta inicial, com base em dois distintos suportes. A ODR permite sempre a adaptação de acordo com a realização e práticas, com o público e objetivos.

3.1. Orientação didático-reflexiva

GÊNERO: Conto *Hotaru no Haka*, de Akiyuki Nosaka, e sua transmutação como filme de animação, por Isao Takahata.

AGENTES DISCURSIVOS: educandos do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa

SUPORTE: O conto em suporte impresso ou digitalizado e o vídeo digital da animação.

SUGESTÃO DE DOCUMENTOS: *Hotaru no Haka* 火垂るの墓 (NOSAKA, A., 1967) e animação de mesmo título (TAKAHATA, I. 1988, Estúdio Ghibli).

AÇÕES DE LINGUAGEM: compreensão escrita e oral de texto conto. Análise e interpretação do filme a partir da compreensão oral e leitura imagética.

OBJETIVOS:

- a. apresentar o conto contemporâneo japonês, partindo de uma obra com referência no pós-guerra.
- b. contrastar as duas linguagens escolhidas para realização da narrativa, buscando salientar aproximações, distanciamentos e especificidades de cada uma delas;

- c. favorecer a compreensão oral e análise com base no filme de animação;
- d. favorecer a leitura, compreensão, interpretação e análise do texto escrito;
- e. incentivar a observação das estratégias de cada linguagem e seus objetivos;
- f. mediar debate sobre aspectos culturais nipônicos relacionados ou não ao acontecimento da Guerra;
- g. promover estudo comparado e abrangência da obra no Brasil contemporâneo, considerando o distanciamento dos idiomas, de tempo e de contexto social.

TEMPO ESTIMADO: 5 aulas de 1 hora e 50 minutos cada.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ODR:

- a. Inicialmente abrir uma discussão entre os educandos, sobre os sintomas da guerra, o que eles têm em mente sobre esse assunto, deixá-los trazerem as próprias opiniões sobre as consequências de uma guerra, quais são os fatores que podem possibilitar uma guerra e se há possibilidade de se evitar os conflitos entre os países em guerra atualmente;
- b. orientar para a escrita de um diário reflexivo no sentido de registrar as impressões e as reflexões do filme, em seguida assistir à animação fílmica;
- c. realizar a leitura oral e as discussões dos diários reflexivos;
- d. apresentar e discutir o contexto histórico do autor e quando a obra foi produzida;
- e. fazer a leitura da obra, trabalhar o léxico, as expressões idiomáticas, o dialeto da região de *kansai*
- f. discutir as temáticas abordadas no conto, tais como questões da humanidade, desumanidade, da alimentação, dos sacrifícios, a cultura do povo, o poder político e econômico.
- g. propor a escrita do diário reflexivo sobre as atividades desenvolvidas relacionadas à obra escrita;
- h. realizar a leitura oral e a discussão dos diários reflexivos.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO E USO: O conto *Hotaru no Haka*, publicado em 1967, por Akiyuki Nosaka, na revista *Oruyomimono*, eleito melhor conto da década de 60 com o prêmio Naoki; em 1988, foi transformada pelo diretor Takahata Isao, do Estúdio Ghibli, em animação fílmica, que ficou conhecida mundialmente, e, em 2005, tornou-se filme. Akiyuki Nosaka retrata, no conto semiautobiográfico, uma realidade de forma naturalista de duas crianças no contexto japonês ao final da Segunda Guerra, em que essas crianças são abandonadas à própria sorte e, posteriormente, acabam mortas. Identificamos, no conto, reflexões importantes sobre as consequências trágicas à vida da população em um conflito, que são razões que podem justificar reprensão à guerra, além de fomentar a reflexão sobre o valor do alimento e da solidariedade. A animação fílmica reduz o distanciamento de compreensão dos significados relacionados à cultura que a língua nos impõe, por isso a animação é uma complementação relevante nesse trabalho. Portanto, essa orientação didática reflexiva fundamentada no conto literário concomitantemente à animação possibilitará o desenvolvimento de uma consciência coletiva da realidade de uma guerra. Sendo assim, proporcionará processo de alargamento do conhecimento com relação à literatura japonesa e à compreensão do mundo, e isso transformará a forma de observar as ações humanas dos educandos.

ELEMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS E LITERÁRIOS: desenvolvimento da leitura oral, ampliação do léxico em língua japonesa, identificação/compreensão da estrutura linguística do gênero teatral.

REFLEXÃO PEDAGÓGICA: propõe-se a produção de diário reflexivo pelos educandos, onde eles podem escrever sobre as suas experiências sobre essas atividades, e esse diário é lido no momento do iniciar da aula. Essa prática abre espaço da fala e da escuta ao educando. Eles podem manifestar as suas dificuldades ou maneiras de resolvê-las.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: gravação de vídeo da leitura dramatizada da peça com legenda em português

Considerações finais

É digno de nota que as lutas por transformação sociais e pela libertação nacional tenham envolvido, recentemente, as grandes potências num real e repetido perigo de guerra generalizada. Estas denominadas de "revoltas locais" colocam a vida de todos em jogo de maneira recorrente. Coreia do Norte, Suez e Congo são os nomes de nossa própria crise.

É de nossa responsabilidade, leitores contemporâneos, buscar uma compreensão profunda das narrativas geradas durante e no pós-guerra. Cabe lembrar que aquela tratada neste artigo foi a segunda considerada "mundial" e que a partir dela os fenômenos de mundialização tornaram-se cada vez mais intensos, de maneira que não cabe isolar os fatos ao local geográfico de acontecimento. Os bombardeios, as mortes, as guerras e sua permanente ameaça de destruição nos diz respeito, como educadores e como seres humanos, isto é, como agentes históricos.

Como citação final, apresentamos um quadro de grande força poética construído pela leitura de Takahata do conto de Nosaka (Imagem 6). Nele, as crianças, em sua forma fantasmagórica, contemplam de longe, imersas à natureza, uma grande cidade iluminada que emerge no oriente. Neste plano, os dois estão bastante diminuídos em sua escala e a coloração sépia se opõe à luz branca da cidade. A posição do narrador, no entanto, é clara: ele toma o lado desse passado que não pode sobreviver. Nesta imagem, vemos lá ao longe a "prosperidade econômica vivenciada através de estruturas políticas e econômicas definidas pelos interesses estratégicos americanos" (Igarashi, 2011, p. 198) em oposição às crianças japonesas e seus interesses abandonados.

Consideramos que conciliar, de maneira natural, posto que Língua, Literatura e Cultura são indissociáveis, o ensino da leitura e o aprofundamento analítico das obras é uma atitude urgente para um processo de humanização que permita o ganho de força e de significado social da leitura como prática transformadora.



Imagem 6 – As crianças do passado contemplam o nascimento de uma grande cidade

Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4^a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p.248
- CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos* (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). José Olympio: Rio de Janeiro, 1995. p. 227.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução: Laura Taddei Brandini. Ed. UFMG. Belo Horizonte.2009
- BOIKO, Leonardo Ferreira da Silva. *O sistema de escrita japonês: além da fala*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e cultura Japonesa) FFLCH - USP, São Paulo, 2017, p. 157.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. 6a ed. São Paulo. Martins Pontes. 2006
- EISENSTEIN, S. *A forma do filme*. trad. Tereza Ottoni Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002
- FUNDAÇÃO PARA O AVANÇO DA EDUCAÇÃO JUVENIL NO JAPÃO. <http://www.booksfromjapan.jp/authors/item/118-akiyuki-nosaka>. 2012 acesso em 20/07/2017.
- GUIMARÃES, Carla Cristina Campos Brasil; REIS, Maria da Glória Magalhães. *Reflexões sobre o uso da ODR. Orientação Didático-Reflexiva no ensino de Línguas Estrangeiras*. Curitiba: Blanche. 2016. p. 11-14

- HIBBETT, Howard. *Contemporary Japanese literature: an anthology of fiction, film and other writing since 1945*. Tokyo: C E Tuttle, 1978. p.468
- IGARASHI, Yoshikuni. *Corpos da Memória*. Narrativas do pós-guerra na cultura japonesa (1945-1970). Tradução Marco Souza e Marcela Canizo. São Paulo: Annablume, 2011. p. 185, 198
- JULIEN, Nadia. *Dicionário de Símbolos*. São Paulo: Rideel, 1993. p. 492.
- KEENE, Donald. *Japanese literature: An introduction for western readers*. Tokyo: C E Tuttle, 1981. p. 67
- KEENE, Donald. *Modern Japanese Literature*. New York: Grove Press. 1956, p.27
- NOJIRI, Antônio; FURUNO, Kikuo. *Contos japoneses*. Rio de Janeiro: Ediouro, 19--?. p.314
- NOSAKA, Akiyuki. *America Hijiki, Hotaru no Haka*. Shichou online books, Japan. 2009.
- NOSAKA, Akiyuki. *Hotaru no Haka*. Tokyo: Sanyusha, 1967.
- NOSAKA, Akiyuki. *La tumba de las luciérnagas - Las algas americanas. (Dos novelas breves)*. Tradução: Lourdes Porta e Junichi Matsuura. Barcelona: El acantilado, 1999, p. 49
- ORSI, Maria Teresa. *A padronização da linguagem: o caso japonês*. In: MORETTI, Franco. (org.) *O Romance, 1: A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 427-28
- TAKAHATA, Isao. *Eiga o tsukurinagara kangaeta koto*, Tokyo: Tokuma Shoten, 1991, p. 6.
- TAKAHATA, Isao. *Túmulo de vagalumes*. Direção: IsaoTakahata. DVD- Anime. (78 min). Colorido, legendado. Studio Ghibli: Japan, 1988.
- TODOROV, T. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel.2010. Tradução: Caio Meira. p.31-92
- RANCIÈRE, J."O espectador emancipado" In.: *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p.22
- WILLIAMS, Raymond. *Tragédia Moderna* (trad. BetinaBischof). São Paulo: Cosac e Naify, 2002. p.85-209
- XAVIER, Ismail. *Um Cinema que "Educa" é um Cinema que (nos) Faz Pensar* Educação e Realidade. 33(1) 13-20 jan/jun 2008.

Recebido em 30 de agosto de 2017
Aprovado em 01 de novembro de 2017