



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

EDSON TEIXEIRA DO NASCIMENTO

**O PROFESSOR DE LÍNGUA JAPONESA (LE): CRENÇAS E AÇÕES DE TRÊS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM TRAJETÓRIAS DIFERENCIADAS DE
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM (LM, LH E LE)**

BRASÍLIA – DF

Julho/2013

EDSON TEIXEIRA DO NASCIMENTO

**O PROFESSOR DE LÍNGUA JAPONESA (LE): CRENÇAS E AÇÕES DE TRÊS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM TRAJETÓRIAS DIFERENCIADAS DE
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM (LM, LH E LE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Prática e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas. Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai.

BRASÍLIA – DF
Julho/2013

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

NASCIMENTO, Edson Teixeira do. **O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH e LE)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília (UnB), 2013, 184 fls. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando empréstimo e reprodução desta dissertação de mestrado, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem prévia autorização, por escrito, do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1012584.

Nascimento, Edson Teixeira do.
N244p O professor de língua japonesa (LE) : crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH E LE) / Edson Teixeira do Nascimento. - - 2013.
ii, 186 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Yûki Mukai.

1. Língua Japonesa – Estudo e ensino 2. Aprendizagem.
3. Professores de línguas. I. Mukai, Yûki, orient. II. Título.

CDU 809.56-07

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**O PROFESSOR DE LÍNGUA JAPONESA (LE): CRENÇAS E AÇÕES DE TRÊS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM TRAJETÓRIAS DIFERENCIADAS DE
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM (LM, LH E LE)**

EDSON TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. Yûki Mukai – UnB

Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Leiko Matsubara Morales – USP

Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Mariney Pereira Conceição – UnB

Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UnB

Examinadora Suplente

BRASÍLIA, 18 DE JULHO DE 2013

“O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe”.

Jean Piaget
(LA TAILLE, 1992, p.11)

A todos os professores que souberam cativar no meu coração o desejo de aventurar-me por esta profissão que tanto admiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido a graça de concluir este curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, apesar dos diversos desafios que me deparei durante a sua realização.

Aos meus pais, Edson e Ildete, que plantaram em mim a semente da curiosidade e a regou com perseverança para que eu esteja sempre buscando novos conhecimentos que favoreçam o bem comum.

À minha amada esposa Aleluia, que sempre me incentivou, apoiou e acompanhou cada passo meu na luta pela realização deste sonho.

Aos professores participantes desta pesquisa que gentilmente abriram as portas de suas salas de aula para que eu pudesse realizar este estudo. Agradeço por terem compartilhado comigo seu tempo, suas crenças e pensamentos sobre o ensino de JLE.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UnB e também todos os professores da área de Língua Japonesa do LET pelo auxílio bibliográfico e pelas conversas enriquecedoras que permanecerão eternamente em minha memória.

Aos colegas do PPGLA e aos meus diversos amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação crítica em relação ao ensino de línguas. Em especial, gostaria de agradecer à amiga Tânia, por compartilhar seus ensinamentos e escutar minhas angústias nos momentos em que a conclusão deste estudo parecia ser inatingível.

À SEEDF por ter-me concedido dez meses de licença para dedicar-me aos estudos que resultaram nesta dissertação.

À professora Dra. Mariney por ter acompanhado todo o meu desenvolvimento acadêmico e ter-me motivado seguir esta linha de pesquisa que tanto me cativou.

À estimada professora Dra. Leiko, por ter prontamente aceitado o convite em participar da banca que avaliou este estudo. Gostaria de registrar suas valiosas contribuições para o melhoramento e aprofundamento das ideias nele contidas.

De modo especial, gostaria de expressar a minha sincera gratidão ao professor Dr. Yûki Mukai, por suas orientações precisas e pontuais. Muito obrigado por ter acreditado em mim, principalmente em momentos que eu me julgava incapaz de concluir este trabalho.

Enfim, agradeço à minha família por tudo o que ela representa em minha vida, pelos ensinamentos e valores transmitidos e principalmente pelo apoio incondicional em todas as jornadas que proponho seguir.

A todos vocês expresso nestas singelas linhas o meu mais sincero e profundo sentimento de gratidão que marcou esta grande etapa de minha vida. Não tenho dúvida alguma de que esta experiência ajudou a fortalecer os laços de amizade construídos durante esta jornada. A nossa amizade permanecerá marcada na história de cada um, pelo resto de nossas vidas.

RESUMO

Esta dissertação consiste em um estudo de caso que teve como objetivo identificar as crenças de três professores universitários que ensinam língua japonesa (LJ) em contexto de língua estrangeira para aprendizes brasileiros (JLE). Para a realização desta pesquisa, foram selecionados três professores do curso de licenciatura em Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal com perfis diferenciados, porém com níveis de instrução semelhantes. Participaram deste estudo uma professora que adquiriu a LJ como língua materna (LM), outra que adquiriu/aprendeu em contexto de língua de herança (LH) e, por fim, um professor que aprendeu como língua estrangeira (LE) (KRASHEN, 1981; McLAUGHLIN, 1978). Além disso, o estudo teve como objetivo investigar a influência dessas crenças nas ações dos professores em sala de aula e também analisar e interpretar possíveis relações entre as crenças dos professores participantes da pesquisa e as suas trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem da LJ. A motivação que levou a escolher professores com perfis “moldados” em contextos tão diferenciados foi a tentativa de investigar possíveis semelhanças ou diferenças nas crenças dos professores que interferissem diretamente nas suas ações em sala de aula. Outro fator de motivação para a realização deste estudo foi a grande lacuna em pesquisas que envolvessem as crenças dos professores de JLE no contexto brasileiro. Para a coleta dos dados desta pesquisa, foram utilizados (a) questionário escrito misto, (b) observações de sala de aula com notas de campo e gravações em áudio, (c) narrativas escritas (memorial), e (d) entrevistas semiestruturadas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b). Para uma melhor contextualização e compreensão do objeto de estudo, a pesquisa foi realizada sob duas vertentes: uma perspectiva histórica do ensino da LJ no Brasil (TAKEUCHI, 2007; MORIWAKI, 2008, MORALES, 2006, 2008, 2009, 2011, entre outros) e outra sob as pesquisas de crenças em Linguística Aplicada (BARCELOS, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006; CONCEIÇÃO, 2004; MUKAI, 2011; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, entre outros). Os resultados demonstraram que, embora tenham tido trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem da LJ, os professores participantes desta pesquisa possuem não apenas crenças contrárias entre si, mas também crenças semelhantes em relação ao ensino de JLE no Brasil, demonstrando que o ambiente de trabalho foi capaz de promover momentos de ressignificação das crenças dos professores participantes. Neste estudo foi ainda possível constatar que as crenças dos professores participantes influenciam no modo como eles organizam e definem as suas ações em sala de aula, corroborando com a posição de Pajares (1992), Madeira (2005) e Morales (2011) sobre as crenças dos professores de LE.

Palavras-chave: Ensino de JLE. Crenças de professores. Ações. Aquisição. Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper consists of a case study research and its main purpose is to identify the beliefs of three professors who teach Brazilian learners the Japanese language as a foreign language (JFL). In order to do that, three different profiles of Japanese professors from a public university in Distrito Federal were selected but with similar levels of education. The first professor acquired Japanese as a mother tongue (MT), the second acquired it as heritage language (HL) and the last one learned it as a foreign language (FL) (KRASHEN, 1981; McLAUGHLIN, 1978). Furthermore, the study aimed to investigate the influence of these beliefs in the actions of these professors in their classroom and also analyze and interpret possible relationships between their beliefs and the different ways each one of them acquired/learned Japanese. The motivation that led me to choose professors with "molded" profiles in such different contexts was the attempt to investigate possible similarities or differences in these teachers' beliefs which interfere directly with their actions in the classroom. Also, another reason that motivated me to carry on this study was the large gap in research involving professors' beliefs in the context of JFL. For data collection, the following were used: (a) written mixed questionnaire, (b) classes observations with field notes and audio recordings, (c) written narratives (memorial), and (d) semi-structured interviews (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b). For a better understanding of the context and object of study, this research was conducted from two standpoints. I adopted a historical perspective of Japanese teaching in Brazil (TAKEUCHI, 2007; MORIWAKI, 2008; MORALES, 2006, 2008, 2009, 2011, among others) and another one under the research on beliefs in Applied Linguistics (BARCELOS, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006; CONCEIÇÃO, 2004; MUKAI, 2011; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, among others). The results show that, although they had different ways of acquiring/learning Japanese, these professors have not only different beliefs, but also similar beliefs regarding JFL teaching in Brazil, demonstrating that work place was able to promote moments to resignify their beliefs. It was also possible to observe that the beliefs of these professors influence the organization and definition of their actions in the classroom, supporting Pajares (1992), Madeira (2005) and Morales' (2011) position on the beliefs of foreign language professors.

Keywords: JFL teaching. Professors' beliefs. Actions. Acquisition. Learning.

SISTEMA DE ROMANIZAÇÃO HEPBURN

Ao transcrever os sons da língua japonesa (LJ) para o alfabeto romano, adoto o sistema de romanização Hepburn, cujo nome é derivado de James Curtis Hepburn, missionário americano que morou no Japão de 1859 até 1892. (TAKAMIZAWA et al. [Orgs.], 2004, p. 241).

Apresento, em seguida, o *Gojûonzu* (quadro de cinquenta sílabas) que mostra os sons naturais da LJ. As informações apresentadas no quadro baixo estão dispostas de cima para baixo e da direita para a esquerda, obedecendo ao sistema gráfico japonês. Cada letra (fonograma) representa uma mora e deve ser pronunciada de uma só vez, como se fosse uma única sílaba. Esclareço que informações complementares, referentes aos silabários *hiragana* e *katakana*, encontram-se em nota de rodapé, na página 86 desta dissertação.

GOJÛONZU (QUADRO DE CINQUENTA SÍLABAS)

N	WA	RA	YA	MA	HÁ	NA	TA	SA	KA	A	RÔMAJI
ん	わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ	HIGAGANA
ン	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア	KATAKANA
		RI		MI	HI	NI	CHI	SHI	KI	I	RÔMAJI
		り		み	ひ	に	ち	し	き	い	HIGAGANA
		リ		ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	イ	KATAKANA
		RU	YU	MU	FU	NU	TSU	SU	KU	U	RÔMAJI
		る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う	HIGAGANA
		ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ウ	KATAKANA
		RE		ME	HE	NE	TE	SE	KE	E	RÔMAJI
		れ		め	へ	ね	て	せ	け	え	HIGAGANA
		レ		メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	エ	KATAKANA
	WO	RO	YO	MO	HO	NO	TO	SO	KO	O	RÔMAJI
	を	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お	HIGAGANA
	ヲ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ	KATAKANA

(quadro meu)

No intuito de facilitar a leitura do *Gojûonzu*, e assim compreender melhor as palavras transcritas nesta dissertação, faço algumas observações referentes à fonética da LJ.

No sistema fonético japonês, a letra “R” corresponde ao /r/ intervocálico, como em “arara”; a letra “H” representa o som aspirado /h/, como a palavra “hot dog” em inglês; a sílaba “GI” e “GE” pronunciam-se respectivamente /gui/ e /gue/, como em “guitarra” e “guerra”. As sílabas iniciadas com a letra “J” tem a pronúncia palatalizada e pronuncia-se, por exemplo, /dji/ como em “dia” e as sílabas que contêm “CH”, pronunciam-se como em “Tchau”. A letra “S”, mesmo intervocálico, pronuncia-se sempre como o som /s/ da palavra

“salada”. Como a letra “N” pode apresentar uma mora em LJ mesmo estando sozinha, nestes casos geralmente usa-se o sinal ’ (apóstrofo) para evitar que a letra forme sílaba com a vogal seguinte.

O acréscimo do sinal " nas colunas “k”, “t”, “s” e “h”, indica a sonorização (transformação) da consoante para “g”, “d”, “z” e “b”; e o acréscimo do sinal ° na coluna “h” indica a mudança da consoante para “p”; o acréscimo do sinal ^ colocado em cima das vogais, indica sílaba longa. Os sons “kya, kyu, kyo etc.” constituem uma única mora e são grafados com o acréscimo das letras “ya”, “yu” e “yo” em tamanhos menores. Nestes casos a letra “y” corresponde a uma semivogal. A duplicação da consoante e o acréscimo da letra “T” antes das letras “CH”, como em *nikki* (diário) e *matchi* (fósforo), representa uma pequena interrupção da sílaba seguinte (sílaba glotalizada ou ajectiva¹).

A fim de ilustrar a transcrição dos termos desta dissertação, transcrevo abaixo um trecho do conto “O casulo vermelho” do escritor japonês Kôbô Abe.

Texto original em LJ.

赤い繭(安部公房)

日が暮れかかる。人はねぐらに急ぐときだが、おれには帰る家がない。おれは家と家との間の狭い割れ目をゆっくり歩き続ける。街じゅうこんなにたくさんの家が並んでいるのに、おれの家が一軒もないのはなぜだろう？……と、何万遍かの疑問を、また繰り返しながら。

Transcrição fonética.

Akai mayu (Abe Kôbô)

Hi ga kurekakarû. Hito wa negurani isogu toki da ga, ore ni wa kaeru ie ga nai. Ore wa ie to ie to no aida no semai wareme wo yukkuri arukitsuzukeru. Machijyû kon'nani takusan no ie ga narande iru noni, ore no ie ga ikken mo nai no wa naze darô? ...to, nan manben ka no gimon wo, mata kurikaeshinagara.

Tradução para a língua portuguesa.

O casulo vermelho (Kôbô Abe)

O sol começa a se pôr. As pessoas se apressam para seus ninhos, embora eu não tenha nenhuma casa para aonde voltar. Continuo andando lentamente pelas brechas estreitas entre uma casa e outra. Perguntando-me repetidamente por que será que nenhuma casa é minha apesar de haver tantas enfileiradas pela cidade?

(tradução minha)

¹ MARTINET, A. *Elementos de Linguística Geral*. 6ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1975, p. 52.

LISTA DE QUADROS

	Descrição	Página
QUADRO 1:	CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS TRÊS ABORDAGENS PARA A INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS	77
QUADRO 2:	NÍVEIS E DISCIPLINAS OFERTADAS NO CURSO OBSERVADO DE LETRAS-JAPONÊS	79
QUADRO 3:	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
QUADRO 4:	DISCIPLINAS OBSERVADAS E RESPECTIVAS EMENTAS	87
QUADRO 5:	DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DURANTE A SEMANA	88
QUADRO 6:	CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES E CONTEÚDO DAS AULAS	89
QUADRO 7:	CRENÇAS DOS PROFESSORES DE JLE	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BALLI.....	Beliefs About Language Learning Inventory
CBLJ.....	Centro Brasileiro de Língua Japonesa
JLE.....	Japonês como Língua Estrangeira
JLH.....	Japonês como Língua de Herança
JLM.....	Japonês como Língua Materna
LA.....	Linguística Aplicada
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE.....	Língua Estrangeira
LH.....	Língua de Herança
LJ.....	Língua Japonesa
LM.....	Língua Materna
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
POEJ.....	Prática Oral e Escrita do Japonês
PPGLA.....	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SEEDF.....	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

LISTA DE TERMOS EM LJ MAIS FREQUENTES NESTA DISSERTAÇÃO

<i>nikkei</i>	descendente de japoneses
<i>issei</i>	primeira geração (nativo japonês)
<i>nisei</i>	segunda geração (filho de japonês)
<i>sansei</i>	terceira geração (neto de japonês)
<i>yonsei</i>	quarta geração (bisneto de japonês)
<i>sensei</i>	professor(a)
<i>yoshû</i>	estudo prévio
<i>fukushû</i>	revisão

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas nesta pesquisa para a transcrição dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (2003).

- [] Comentário do pesquisador
- “ ” Citação, discurso indireto ou referência a outras falas
- (()) Substituição de termos a fim de preservar a identidade do participante
- Truncamentos
- ? Entonação ascendente ou pergunta
- ! Forte ênfase ou exclamação
- , Descida leve, finalizando o enunciado
- (*) Uma palavra incompreensível
- (**) Mais de uma palavra incompreensível
- (***) Trecho incompreensível
- MAIÚSCULA Ênfase
- Itálico* Palavras em língua estrangeira
- [...] Partes omitidas ou indicação de recorte do excerto de um trecho maior
- Ah, oh, ih, uh, ahã Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	18
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	18
1.2 OBJETIVOS.....	24
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	25
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA	27
2.1 HISTÓRICO GERAL DO ENSINO DA LJ NO BRASIL.....	27
2.1.1 PARTE I – O ensino da LJ no Brasil durante o Pré-Guerra (1908-1941).....	28
2.1.2 PARTE II – O ensino da LJ no Brasil durante o Pós-Guerra (1946-1979).....	36
2.1.3 PARTE III – Período Atual do Ensino da LJ no Brasil (A partir de 1980).....	45
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE LJ.....	51
2.2.1 O ensino de LJ como língua materna (JLM).....	52
2.2.2 O ensino de LJ como língua de herança (JLH).....	53
2.2.3 O ensino de LJ como língua estrangeira (JLE).....	56
2.3 A PESQUISA EM CRENÇAS.....	60
2.3.1 Crenças dos professores de LE.....	64
2.3.2 A importância de investigar as crenças dos professores de JLE.....	66
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	69
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	69
3.1.1 O caráter interpretativista da pesquisa qualitativa.....	72
3.1.2 O Estudo de Caso.....	74
3.2 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE JLE.....	76
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	78
3.3.1 Os participantes da pesquisa.....	80
3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	83
3.4.1 Questionário escrito misto.....	84
3.4.2 Observações de aula com notas de campo e gravações em áudio.....	85
3.4.3 Narrativas escritas (Memorial).....	91
3.4.4 Entrevistas semiestruturadas.....	92

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	93
3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	94
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	95
4.1 CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE JLE PARA BRASILEIROS.....	96
4.1.1 Crenças sobre a aprendizagem de LE como prestígio social.....	96
4.1.2 Crenças sobre a vocação e identificação com a profissão de professor de JLE....	99
4.1.3 Crenças sobre a nacionalidade do professor.....	106
4.1.4 Crenças sobre como a forma de aquisição da língua influencia no ensino JLE....	110
4.1.5 Crenças sobre o bom aprendiz de línguas.....	111
4.1.6 Crenças sobre o aprendiz brasileiro de JLE e o seu comprometimento acadêmico.....	115
4.1.7 Crenças sobre as próprias limitações ao ensinar JLE para brasileiros.....	120
4.1.8 Crenças sobre a relevância do ensino formal de LE.....	122
4.1.9 Crenças sobre metodologias e abordagens de ensino de línguas.....	123
4.1.10 Crenças sobre a complexidade na aprendizagem de JLE.....	124
4.1.11 Crenças sobre estratégias de ensino/aprendizagem de JLE.....	128
4.1.12 Crenças em relação ao uso de memorização de conteúdos e repetições na aula de JLE.....	132
4.1.13 Crenças sobre a aprendizagem do sistema de escrita da LJ.....	135
4.1.14 Crenças sobre o uso de tradução no ensino de JLE.....	139
4.1.15 Crenças sobre o uso da LM do aprendiz como língua de mediação na aula de JLE.....	141
4.1.16 Crenças sobre o uso de Método Direto.....	143
4.1.17 Crenças sobre as estratégias que promovem o desenvolvimento da fala em JLE.....	147
4.1.18 Crenças sobre a utilização de diversos materiais didáticos na aula de JLE.....	150
4.2 INFLUÊNCIAS DAS CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE JLE NAS SUAS AÇÕES EM SALA DE AULA.....	154
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	157
5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO.....	168
5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	168

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	169
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A.....	179
APÊNDICE B.....	180
APÊNDICE C.....	181
APÊNDICE D.....	184
APÊNDICE E.....	185
ANEXO A.....	186

– Capítulo 1 –

1 MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

“O ser humano é um animal dotado de linguagem. Vive necessariamente por meio dela, assim como não há pessoas que andam sem ser com as pernas, a menos que haja impedimentos como doenças ou ferimentos. E a linguagem é uma ferramenta tão útil que podemos dizer que é impossível viver um dia sequer sem depender dela.”
(IKEZU, 2011, p. 17)

Início este capítulo descrevendo, na seção 1.1, a contextualização e a minha justificativa por ter escolhido realizar esta pesquisa. Em seguida, na seção 1.2, delimito os objetivos a serem alcançados com este estudo. Logo após, apresento as perguntas de pesquisa que direcionaram todo o estudo na seção 1.3. Por fim, a fim de orientar o leitor como foi estruturado o presente trabalho, descrevo toda a organização desta dissertação na seção 1.4.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Apesar da sua grande importância dentro da sociedade brasileira, a língua japonesa (doravante, LJ) é ainda associada como língua exótica, sendo também pouco estudada no Brasil, comparada à língua inglesa e à língua espanhola. De acordo com Rodrigues (2005, p. 1), “a singularidade linguística do país está no Português, língua oficial e majoritária, as demais são minoritárias e constituem apenas 0,5% do total. Do contingente de línguas minoritárias, a maior parte, 60%, fala o Japonês, segunda língua do país”. Contudo, em comparação a outras línguas estrangeiras, como o Inglês, Espanhol e Alemão, Morales (2006, p. 181) assevera que “há poucos professores universitários pesquisando a área de ensino de LJ ou trabalhando com a formação de professores no Brasil” e que “o ensino de Japonês no Brasil deve ser visto de modo distinto e adaptado para a realidade local” (op. cit., p.184), sendo também importante “estar em sintonia com as tendências da época, como conhecer as metodologias e técnicas de ensino de LE” (loc. cit.). Acrescento, porém, que além de “estar em sintonia com as tendências da época”, é preciso ter um olhar para o passado a fim de

compreender sua evolução e também um olhar para o futuro no intuito de direcionar melhor os caminhos que ainda serão trilhados.

Embora seja notável o aumento na conscientização da necessidade de se ensinar o idioma japonês numa perspectiva de língua estrangeira (doravante, JLE), percebo que existem ainda algumas posturas do professor que remetem ao ensino de LJ como língua materna (LM) ou língua de herança² (LH). Além disso, de acordo com os dados de uma pesquisa realizada em 2005, pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ), Morales (2011, p. 49) afirma que mais de 90% dos professores são nativos ou descendentes. O que demonstra ainda existir uma predominância de professores nativos ou descendentes fluentes no idioma, mesmo quando não possuidores de uma licenciatura em Letras. Dessa forma, o crescente interesse de aprendizes sem a ascendência japonesa e a diminuição gradual de descendentes com conhecimento da língua, ao longo do século XX, levou o professor de JLE a refletir melhor sua abordagem de ensino e a ressignificar suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas (Cf. MORIWAKI, 2008).

Desde a chegada das primeiras famílias de imigrantes japoneses no Brasil, o ensino da LJ passou por vários momentos históricos, sociais e geográficos que causaram profundas mudanças nos seus valores e concepções. Passou de exclusivo aos japoneses e/ou filhos de japoneses, como língua materna (LM) e língua de herança (LH), para um contexto mais abrangente composto por uma clientela interessada na aquisição de JLE. Essa mudança no perfil dos alunos³ ocasionou, posteriormente, o surgimento de novos perfis de professores, os quais proponho investigar nesta dissertação.

Como sugere Almeida Filho (2004, p. 13):

Quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. A qualidade, natureza ou textura desse ensinar vai depender, portanto, de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências⁴ básicas.

² Entendo a LH como uma língua minoritária, usada em esferas restritas, predominantemente, como língua oral e coloquial (DOI, 2006, p.68). Semelhante ao ensino de LM, o ensino está focado na língua escrita.

³ Apesar de manter uma posição favorável ao uso do termo “aprendiz”, utilizo nesta dissertação as palavras “aluno” e “aprendiz” sem estabelecer qualquer diferenciação semântica entre os termos.

⁴ As cinco competências aqui ressaltadas por Almeida Filho são: competência implícita, profissional (meta), teórica, linguístico-comunicativa e a aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993).

Assim, cada professor traz para dentro da sua aula, conhecimentos informais que influenciam a sua práxis pedagógica. O conceito de práxis é aqui compreendido como o conjunto de ações e atividades implementadas que configura a materialidade da abordagem do professor e que perpassa a atuação docente em todo o âmbito escolar (IMBERT, 2003; SANT'ANA 2005).

Em se tratando de professores com perfis diferenciados de aquisição/aprendizagem da LJ, é possível imaginar que suas ações em sala de aula sejam também diferenciadas, visto que o senso de valores, de cada um deles, foi “moldado” de acordo com culturas e contextos diferentes, ou seja, proponho investigar se um professor nativo que adquiriu a LJ como LM obtém uma visão de língua diferente daquele professor que a adquiriu/aprendeu em contextos de LH e/ou LE. Ao utilizar o termo “visão de língua”, refiro-me às crenças e experiências que os professores têm e que interferem diretamente no modo como concebem o idioma, ou seja, veem o idioma, diferenciando entre uma postura mais formalista ou mais comunicativa.

Apesar de que autores como Ellis (1987) e Gass (1989) preferirem não fazer uma distinção entre os termos “aquisição e aprendizagem de línguas”, usando-os, inclusive, intercambiavelmente, senti a necessidade de distingui-los, pois, assim como Krashen (1981) e McLaughlin (1978), acredito que “aquisição e aprendizagem de línguas” são processos diferenciados. O termo “aquisição” é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de aquisição de uma nova língua em ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência. No entanto o termo “aprendizagem” implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correções de erros etc., em um ambiente artificial (sala de aula), no qual a gramática é apresentada gradual e sistematicamente. Para Krashen (1981), a “aquisição” é um processo semelhante à aquisição de L1, por meio de uma comunicação natural, pois os falantes não estão preocupados em ter um conhecimento consciente de regras da nova língua e podem se autocorrigir baseados na sua intuição por meio da gramaticalidade. Por outro lado, a “aprendizagem” requer um conhecimento consciente das regras da nova língua, e ela é muito ajudada pela correção de erros. Assim, baseando-me nas definições de Krashen (1981) e McLaughlin (1978), entendo nesta dissertação a “aquisição” como um processo inconsciente, automático, isto é, um processo no qual a aquisição ocorre natural e intuitivamente por meio da comunicação, sem explicitações de regras gramaticais. Em contrapartida, percebo que a “aprendizagem” é um processo consciente, controlado, ajudado pelo ensino gradual e pela sistematização de conteúdos, prática de exercícios e tarefas programadas. Enfim, por ações

semelhantes às que ocorrem frequentemente em um ambiente de ensino formal como a sala de aula.

Para ilustrar essa situação, trago algumas experiências que vivenciei com meus professores de LJ tanto no Brasil quanto no Japão. Antes mesmo de ir ao exterior, tive a oportunidade de estudar com professores nativos da LJ que me ajudaram a compreender melhor o universo japonês. Mesmo assim, pude vivenciar lá no Japão algumas situações que fizeram questionar como as crenças dos professores influenciam nas suas ações em sala de aula. Os alunos japoneses, de modo geral, são menos incentivados a fazer perguntas aos professores durante sala de aula, característica que considero marcante da cultura de aprender⁵ dos alunos brasileiros, que são, desde criança, incentivados a participarem da aula, perguntando sobre aquilo que está sendo explicado pelo professor regente a fim de compreender melhor o conteúdo ensinado. Em uma das minhas experiências com professores nativos, no Japão, inclusive, fui taxado como o mais questionador de uma turma de estrangeiros em que predominavam alunos chineses e coreanos. Essa atitude, no Brasil, seria vista positivamente como aluno participativo e interessado, entretanto, no Japão foi considerada por uma nuance de “afrentamento” à competência do professor. Além disso, mesmo enquanto aluno de LJ aqui no Brasil, percebi que em sala de aula era dada, para os alunos não-descendentes de japoneses, uma atenção maior em relação aos descendentes (*nikkei*), que por sua vez eram mais cobrados pelos professores, apesar de terem recebido o mesmo insumo em sala de aula. Nesta situação, parecia haver alguma relação, traçada pelo professor, entre os traços fenotípicos e a competência linguística do aluno em LJ. Retomo esse assunto na seção 2.1 do capítulo 2.

Assim, para que haja avanço na qualidade profissional de seu trabalho, além de possuir uma formação qualificada, cabe ao professor contemporâneo de LE pensar no que faz e refletir sobre tudo aquilo que envolve a sua *práxis* pedagógica. “É preciso investigar o que ocorre na sala de aula e fora dela, com o intuito de aprender a ensinar línguas para compreender o processo complexo em que elas se constituem” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 66). Além disso, conforme Valero (2006) assegura, ao se ensinar uma LE precisa-se ter em conta a natureza da linguagem que irá influenciar na metodologia da aula, pois a abordagem de aprender/ensinar do professor e o uso da linguagem didática em línguas estrangeiras formam um dos pilares mais importantes na metodologia do ensino de LE.

⁵ Almeida Filho (1993) define a cultura de aprender línguas como as maneiras, de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como “normais” pelo aluno. Segundo o autor, essas maneiras, típicas de sua região, etnia, classe social e, em alguns casos, restritas ao grupo familiar, são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma “naturalizada, subconsciente e implícita”.

A formação de um professor investido de uma capacidade para a auto-observação consciente, e não inocente, do seu fazer profissional pode abrir alternativas para a pesquisa e, mais importante, para a *práxis* reflexiva do professor de LE (Cf. ALMEIDA FILHO, 2005). Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 61) argumenta sobre a importância de uma visão reflexiva a respeito da aquisição/aprendizagem da língua que ensina na interação em sala de aula, quando afirma que:

Todo professor de línguas estrangeiras precisa ter consciência a respeito de **como vê a língua**. Se perguntando ‘o que é língua?’, o professor necessita ser capaz de responder com clareza e segurança. Afinal, a sua **prática pedagógica está fundamentada, antes de tudo, na visão de língua** que ele tem, mesmo que o professor não tenha consciência dessa relação intrínseca, o professor adotará práticas de ensino sem saber exatamente o porquê de fazer o que faz na sala de aula. (grifo meu)

Oliveira (op. cit.) também reconhece que a visão de língua do professor está, de certa forma, ligada a um conceito de competência. Esse pesquisador assevera que ao se adotar o conceito de competência linguística ou o conceito de competência comunicativa resultam-se implicações bastante sérias para o ensino de LE. Se a *práxis* do professor de LJ estiver atrelada ao conceito de competência linguística, o professor dará mais ênfase em fazer com que os aprendizes estudem as formas estruturais e gramaticais da língua. Porém, adotando-se o conceito de competência comunicativa, as implicações serão muito mais positivas. Neste caso, o professor procurará conferir maior ênfase no contexto e na construção de um discurso mais conexo.

Acredito que um bom professor, de uma forma geral, já não busca fazer com que os aprendizes se limitem apenas ao estudo das estruturas gramaticais, apesar de reconhecer que ter conhecimento gramatical também é necessário. Percebo que um professor reflexivo e consciente⁶ de suas ações procura propiciar aos seus aprendizes meios de se tornarem conscientes a respeito de quando usarem as estruturas gramaticais, de quais estruturas são mais apropriadas em cada situação. Nesse sentido, esse professor empenha-se em incluir no

⁶ Almeida Filho (2009, p. 20) argumenta que a consciência do que somos e do que fazemos é um grande e necessário passo no processo de desenvolvimento e mudança. Porém, para que essa consciência aconteça, o autor revela que é preciso dois outros ingredientes. O primeiro é a garantia de uma dinâmica que mescle consciência e ensino continuado, permitindo vislumbrar aspectos diferenciais concretos no ensino produzido. O segundo é o acoplamento de uma dieta de leituras relevantes que desvelem as teorias em pressupostos, arcabouços e modelos contribuídos pelos autores, teóricos, pesquisadores linguistas aplicados. Almeida Filho (2004, p. 11) acrescenta também que embora o diálogo intuitivo e calcado fortemente na experiência de cada professor seja algo indubitavelmente útil como prática reflexiva pré-teórico-formal, é justamente o diálogo iluminado por teorias relevantes externas ao professor que intensificará ao máximo a prática reflexiva.

seu planejamento atividades que ajudem os seus aprendizes a desenvolver suas competências: gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica.⁷

Como já foi apontado anteriormente, a abordagem de ensino da LJ no Brasil sofreu diversas modificações ao longo do século XX. Alguns autores (DOI, 2006; OGASSAWARA, 2006; MORIWAKI, 2008; MORALES, 2010 dentre outros) comentam que, no período atual, o ensino da LJ no Brasil passou a ter uma finalidade instrumental e pragmática, marcada principalmente pela crescente procura dos brasileiros não descendentes de japoneses. O ensino da LJ começa, então, a atender o público descendente que já não usa mais a LJ em família (geralmente a partir da terceira geração – *sansei*) e também os brasileiros não descendentes de japoneses interessados em aprender a língua. De fato, tanto o objetivo dos que procuram o aprendizado da língua japonesa quanto o perfil da clientela tem mudado e, por conseguinte, as crenças de ensino da LJ no Brasil ao longo desses 100 anos de permanência.

Visando compreender o cenário atual do ensino da LJ no Brasil, e principalmente no Distrito Federal, percebo a necessidade de refletir sobre as crenças e as diferentes trajetórias de aquisição/aprendizagem dos professores de LJ (língua materna – LM, língua de herança – LH e língua estrangeira – LE), inerentes na abordagem de ensinar LJ como LE que, consciente ou inconscientemente, refletem no porquê de adotar determinadas posturas/atitudes na sua *práxis* pedagógica. Acredito, pois, que a visão reflexiva a respeito da sua *práxis* pedagógica, e também de suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE, auxiliará o professor de JLE na importante tomada de decisões numa prática de ensino significativa e de qualidade, que vise à adequação ao contexto social do aprendiz.

Após uma breve pesquisa em teses, revistas e artigos de Linguística Aplicada publicados no Brasil (MORALES, 2006, 2010; MUKAI, 2011; 2012), nota-se que, embora já estejam bem consolidadas as reflexões na área de formação de professores de inglês, existe ainda uma grande lacuna em pesquisas que envolvam as crenças dos professores de JLE, visto que “a pesquisa na área de formação de professores de Japonês no Brasil ainda está caminhando a passos tímidos, uma vez que a própria área de ensino de língua japonesa tem merecido pouca atenção da comunidade acadêmica” (MORALES, 2006, p.181).

⁷ De acordo com Canale (1995), a competência gramatical implica no domínio do código linguístico verbal e não verbal. A competência discursiva se relaciona com o modo como se combinam formas gramaticais e significados para se conseguir um texto falado ou escrito em diferentes gêneros. A competência sociolinguística ocupa-se de medida em que as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação e as normas e convenções da interação. A competência estratégica refere-se à habilidade de utilizar estratégias, como mecanismos de comunicação e operações mentais, a fim de compensar possíveis falhas comunicativas e também favorecer uma comunicação efetiva.

Além disso, as crenças e a identidade cultural de professores de JLE, conforme a sua geração e/ou nacionalidade, não têm sido tratadas como um dos possíveis fatores que influenciam diretamente no modo como o professor vê a língua e que, conseqüentemente, interfere na sua *práxis* e em todo o processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, o presente estudo justifica-se em detrimento da necessidade da reflexão crítica sobre os procedimentos adotados (ações) pelos professores em relação ao ensino de JLE, influenciados por suas crenças e suas experiências com a língua.

1.2 OBJETIVOS

Proponho, nesta dissertação, verificar as crenças de três professores de JLE, a fim de identificar as possíveis interferências dessas crenças nas ações dos professores em sala de aula. Supondo que o modo de aquisição/aprendizagem da LJ por eles vivenciado poderia influenciar significativamente na maneira como cada professor percebe a língua que ensina, ou seja, influenciar diretamente na sua *práxis* pedagógica, procurei investigar a trajetória de aquisição/aprendizagem de três professores, de uma mesma instituição de ensino, com perfis diferentes, porém com níveis de instrução semelhantes: um professor que adquiriu a LJ como LM, outro que adquiriu/aprendeu como LH e, por fim, um que adquiriu/aprendeu como LE. Todos os professores possuem mestrado na área de ensino de línguas e fluência em ambos os idiomas (português e japonês)⁸. Neste contexto, procurei delimitar dois objetivos, a saber:

- a) Investigar as crenças dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem de JLE e as interferências dessas crenças nas ações dos professores em sala de aula;
- b) Analisar e interpretar possíveis relações entre as crenças dos professores participantes da pesquisa e as suas trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem da LJ.

⁸ Este contexto será melhor delineado no capítulo 3 (seção 3.3.1) referente ao perfil dos professores participantes da pesquisa.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

De acordo com Bakhtin (1986), o caminho que o pesquisador escolhe para alcançar os objetivos que se propõe investigar depende da necessidade que se tem em resolvê-lo, a fim de obter uma resposta eficaz. Com base nessas perspectivas, as perguntas de pesquisa que direcionaram o presente estudo são:

- a) Quais as crenças dos professores em relação ao processo de ensino/aprendizagem de JLE?
- b) De que forma a trajetória de aquisição/aprendizagem da LJ (LM, LH e LE) pôde interferir no modo como os professores participantes conceberam essas crenças?
- c) Até que ponto essas crenças correspondem às ações dos professores participantes em sala de aula?

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 aborda algumas considerações sobre a importância da investigação das crenças dos professores de JLE, as justificativas para o desenvolvimento deste estudo, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No segundo capítulo, apresento um resumo sobre evolução do ensino da LJ no Brasil a fim de que o leitor compreenda o contexto histórico e as diferentes perspectivas tomadas ao longo do século XX. Em seguida, discuto os fundamentos teóricos relevantes para esta pesquisa. Por fim, concluo com uma breve revisão da natureza das crenças dos professores LE e de como essas crenças podem influenciar na sua *práxis* em sala de aula.

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados, detalhando os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados na análise dos dados.

No quarto capítulo, faço a análise e discussão dos dados ao longo da implementação da pesquisa.

No quinto capítulo, retomo as perguntas norteadoras deste estudo a fim de respondê-las, à luz dos pressupostos teóricos da revisão bibliográfica e argumentar as conclusões e

considerações finais a que cheguei neste estudo. Esboço também algumas sugestões para pesquisas futuras.

Na seção de Apêndices, foram incluídos todos os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Por fim, apresento a capa dos livros didáticos utilizados no curso de Letras-Japonês da universidade pesquisada. (Anexo A).

– Capítulo 2 –

2 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

“O sentimento do imigrante não pode ser entendido a não ser por pessoas que tenham conhecido a sua história e tenham passado por redobrados sacrifícios num país estrangeiro.”
(HANDA, 1970, p. 659)

Neste capítulo, faço um resumo da história de imigração japonesa no Brasil, na seção 2.1, apresentando os caminhos trilhados pelo ensino da língua japonesa (LJ) a fim de levar o leitor a compreender os diversos dilemas que motivaram os imigrantes a adotarem diferentes posturas ao longo de mais de um século de imigração. Em seguida, na seção 2.2, discuto, pontualmente, os fundamentos teóricos relevantes para esta pesquisa. E por fim, na seção 2.3, concluo com uma breve revisão da natureza das crenças do professor LE e de como essas crenças podem influenciar na sua *práxis* em sala de aula.

2.1 HISTÓRICO GERAL DO ENSINO DA LJ NO BRASIL

A fim de contextualizar o ensino da LJ no Brasil e, então, compreender o estado atual do ensino de JLE, faço uma apresentação da sua história, com base nos estudos de Takeuchi (2007), Moriwaki (2008), Toyama (2009), Morales (2008; 2010; 2011), dentre outros. A importância de fazer este panorama histórico sobre o ensino da LJ no Brasil está no fato de familiarizar os leitores que não são ou que estão iniciando suas pesquisas na área de JLE e, ao mesmo tempo, levá-lo a refletir algumas questões particulares do ensino da LJ no Brasil, visto que, conforme ressaltado por Morales (2006) acima, existem poucas pesquisas em Linguística Aplicada (LA) preocupadas em entender como se dá o processo de ensino/aprendizagem da LJ por brasileiros. Vale ressaltar que, nos estudos atuais de crenças, compreender o contexto e entender as crenças contextualmente é fundamental para a interpretação e validação das mesmas. Além disso, mesmo entre os profissionais da área de LJ, este não é um tema muito explorado. Baseando-me na minha experiência como professor não-descendente de LJ, posso garantir que o estudo da imigração japonesa e a evolução histórica do ensino desse idioma no

Brasil favoreceu significativamente na minha compreensão de certas atitudes peculiares aos professores de LJ que até então não faziam parte do meu conhecimento, como, por exemplo, a razão do apego às suas origens e o frequente estranhamento por parte dos descendentes em relação a um não-descendente que consegue expressar-se satisfatoriamente em LJ. Além disso, como procuro identificar as crenças dos professores participantes a partir das suas experiências e histórias de vida, julguei interessante apresentar inicialmente um texto que descrevesse a situação do ensino da LJ, de modo que mesmo professores e pesquisadores de outros idiomas pudessem compreender o contexto e evolução do ensino da LJ no Brasil, e então identificar diferenças e semelhanças (resquícios) entre as crenças dos primeiros imigrantes e os professores participantes desta pesquisa. Afinal, a vida é composta por histórias. Interar-se delas é o primeiro passo rumo à compreensão do contexto que a envolve.

Seguindo a metodologia utilizada por Moriwaki (2008), divido o período histórico em três partes (Pré-guerra: 1908-1941; Pós-guerra: 1946-1979; e Atualidade: A partir de 1980), no intuito de compreender melhor a abordagem⁹ que predominou o ensino da LJ em cada período desde a chegada dos primeiros imigrantes japoneses no porto de Santos, São Paulo.

2.1.1 Parte I – O Ensino da LJ no Brasil durante o Pré-Guerra (1908-1941)

Desconsiderando muitas vezes a passagem de outros japoneses pelas terras brasileiras, a história da imigração japonesa no Brasil começa oficialmente com a chegada do vapor *Kasato Maru* em 18 de julho de 1908¹⁰. Neste navio vieram 781 imigrantes nipônicos que fugiam de um cenário de crescente desemprego e baixa produtividade que assolava o arquipélago japonês. Apesar de terem vencido a Guerra Russo-Japonesa (1904 – 1905), os problemas econômico-sociais se agravavam no arquipélago japonês, devido aos custos da guerra e à volta de seus soldados sem perspectiva de novo trabalho (TAKEUCHI, 2007; TOYAMA, 2009). Destarte, os primeiros japoneses que vieram ao Brasil neste navio, em sua maioria, chegaram como imigrantes temporários e mantinham o objetivo de retornar ao Japão

⁹ Segundo Almeida Filho (1993, p. 19), abordagem é um conjunto coerente de ideias, pressupostos, crenças, ideário, que vai guiar uma operação de ensino, é crucial na descrição do como, e na compreensão do porquê um professor ensina como ensina.

¹⁰ Toyama (2009), em um capítulo dedicado aos pioneiros da imigração japonesa no Brasil, afirma várias vezes, e por meio de diversos exemplos, que antes mesmo da chegada do navio *Kasato Maru* ao porto de Santos, a vinda dos primeiros japoneses ocorreu quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, antes mesmo da instauração do governo *Meiji*, em 1868. Entretanto, costuma-se considerar a data de chegada do *Kasato Maru*, 18 de julho de 1908, como o marco oficial do início da imigração japonesa no Brasil.

assim que conseguissem fazer a sua fortuna. Inicialmente, não estavam muito preocupados com a preservação de sua cultura (religião, tradições e mesmo da língua). Estavam concentrados apenas em trabalhar e ganhar dinheiro suficiente para voltar à terra natal em condições melhores do que se encontravam quando partiram. Porém, ao perceber o crescimento das crianças que vieram do Japão e o nascimento de descendentes em solo brasileiro, a educação começou a se tornar uma prioridade. Os imigrantes acreditavam que não parecia conveniente voltar para o Japão, sem que suas crianças tivessem um aprendizado regular da LJ. Isso poderia ser visto como uma ofensa ao imperador (OHNO, 2008, p. 34). Visando ao seu regresso à terra de origem, os pais japoneses sustentaram a preocupação de preparar seus filhos no Brasil para o ingresso na sociedade japonesa, pois temiam, principalmente, a discriminação das suas crianças, caso não fossem educadas à maneira nipônica. (DEMARTIN, 2000; DOI, 2006; OGASSAWARA, 2006).

Moriwaki (2008, p. 16) argumenta que a preocupação dos imigrantes em oferecer aos seus filhos uma instrução pautada por uma “educação japonesa” era bastante natural, visto que a grande maioria deles tinha vindo já com o retorno previsto para depois de alguns anos. Contudo, reconhece que o imigrante, não acostumado com outros povos de hábitos e culturas diferentes, conscientizou-se da sua condição de japonês somente ao se distanciar de sua terra natal. Isto porque a época em que foram educados no Japão tem, como pano de fundo, a período Meiji (1868-1912).

De acordo com Yamashiro (1997, p. 233), o período Meiji foi um exemplo de rápida transformação social e cultural em relativamente pouco tempo, pois o país saiu de uma sociedade feudal, isolada do resto do mundo, rumo à industrialização. Antes disso, o Japão vivia o período Edo, governado pelo Xogunato de Tokugawa (1603-1868), marcado pela expulsão dos missionários católicos e dos estrangeiros, principalmente portugueses¹¹. O período Meiji foi, então, uma época em que se fazia necessária uma política de assimilação e entendimento das civilizações europeia e americana que invadiram o país.

Além do contexto histórico o período Meiji, a vitória dos japoneses contra os russos (1904-1905) colocou o Japão em evidência no cenário mundial, quebrando a visão de mundo centrada na Europa. Como resultado disso, conforme observado por Moriwaki (2008, p. 23), despertaram-se no povo o orgulho de ser japonês e a consciência de pertencer à “supremacia racial”. É nesse contexto que nasce a política nacionalista japonesa baseada nos lemas “país rico e militarmente forte” e “fomento à produção industrial”. Entretanto, Ohno (2008, p. 13)

¹¹ Os Tokugawa, temendo a transformação do cristianismo numa ideologia subversiva, promoveu constantes perseguições aos cristãos em 1596-98 e depois em 1614-16 (YAMASHIRO, 1989, p. 134).

explica que mesmo com as renovações do governo Meiji, não se pôde conter o processo de desintegração do setor camponês. O homem do campo, seja por não poder pagar os pesados tributos territoriais ou por outros motivos, vendia suas propriedades e dirigia-se para a cidade, onde o ritmo de industrialização ainda não era suficiente para absorver grandes contingentes populacionais. Assim, acabava por somar-se ao grande número de desempregados já existentes.

Ao investigar o contexto histórico que o envolvia, torna-se mais fácil perceber que o imigrante japonês que carregava essa consciência nacional parecia não estar preparado para a sua nova condição de imigrante nem para compreender outras culturas, e, mesmo que assim estivesse, talvez ainda acreditasse que a conduta baseada nessa consciência nacional que trouxera consigo seria aceita por outros países.

O governo do período Meiji, o qual herdara o regime burocrático dos Tokugawa¹², manteve na sua administração a ética dos *buke*¹³, ou seja, as ideias do confucionismo¹⁴ e, na condução de sua política, impôs-se o lema “Lealdade ao Império e Amor à Pátria” para preservar a unidade espiritual do povo. Cabe, pois, aqui dizer que o choque emocional e o descontentamento com a vida, resultantes do contato com outros povos de diferentes culturas aqui no Brasil, tenham fortalecido ainda mais a consciência étnica do imigrante. Conseqüentemente, é de se supor que a educação dos filhos, mesmo em condições inadequadas, fosse baseada num forte desejo da “formação do japonês”.

Toyama (2009, p. 53) comenta que a vinda do *Kasato Maru* foi, sem dúvida, uma realização que marcou uma época. Porém, em termos de empreendimento, admite que foi um desastre. Nesta seção, não pretendo abordar sobre a crescente insatisfação do imigrante em relação à Companhia de Imigração do Japão¹⁵. Contudo, não posso deixar de mencionar que meio ano depois, dos 772 imigrantes destinados à cafeicultura distribuídos em seis fazendas entre junho e julho de 1908, nem sequer a metade deles havia permanecido nas fazendas cafeeiras, quando, pelo contrato, deveriam cumprir, no mínimo, um ano de trabalho. Se

¹² De acordo com Yamashiro (1997, p. 183) o Tokugawa Bakufu (Governo Feudal dos Tokugawa) fez cultuar a reverência ao imperador, tratando-o com toda deferência e respeito, porém, retirando-lhe qualquer poder temporal. O imperador fica assim completamente isolado, tornando-se figura misteriosa, lendária e invisível. Considerado altíssimo, nobilíssimo, intocável e sagrado, o imperador vive segregado no palácio semi-oculto de Kyoto.

¹³ Também chamado de *bushi*, refere-se à classe a qual pertenciam os *samurai*.

¹⁴ No período Edo, o saber e a moralidade confucianos são ostensivamente respeitados como os mais autorizados. O *shogunato* considera conveniente adotar o Confucionismo, que respeita a ordem e a propriedade como virtudes sociais. Diante do empenho do *bakufu* (feudos), também os *daimyô* (senhores feudais) seguem o exemplo: tomam medidas para que a educação nos seus feudos seja conduzida principalmente baseada nos ensinamentos de Confúcio. (YAMASHIRO, 1997, p. 200)

¹⁵ Interessados em pesquisar sobre esse tema, vide: TOYAMA, Osamu. **Cem anos de águas corridas da comunidade japonesa**. São Paulo: AGWM, 2009.

observar as condições de trabalho em si e a alimentação do imigrante, isso é perfeitamente compreensível. Assim como é afirmado por Moriwaki (2008, p. 20), as fazendas “eram tão ruins que nenhum japonês poderia sequer imaginar. Sem contar a colheita do café, sua principal renda, que era muito menor do que o informado, dado que os pés de café a ele atribuídos eram velhos e de baixa produção”.

Além disso, a dificuldade observada em decorrência das diferenças linguísticas comprometeu o bom entendimento com os administradores das fazendas. Moriwaki (loc. cit.), por sua vez, acrescenta que o sentimento de superioridade do imigrante desmoronou diante da arrogância dos donos das fazendas, que ainda preservavam o caráter e os costumes da época da escravidão. Lançado a uma vida de privações, a reação do imigrante foi marcada por uma atitude de resistência que alimentava a tendência a menosprezar o país ainda em desenvolvimento, gerada pelo orgulho de pertencer a um povo de excelência.

Apesar de tanta dificuldade em adaptar-se à realidade brasileira, a imigração japonesa prospera com a vinda de outros navios e, em 1915, marca-se o início da formação das chamadas colônias de imigrantes japoneses. Estrutura social fundamental para difusão e manutenção da LJ no Brasil. Moriwaki (op. cit., p. 24) descreve que:

[...] os japoneses agruparam-se formando pequenas comunidades para sobreviver como agricultores independentes. Embora o número ainda reduzido, no começo da década de 1910 já se podia ver o imigrante inserido em atividades independentes. E quando o movimento de “formação das colônias” tornou-se ativo por volta de 1920, verificou-se a fundação das escolas de língua japonesa.

Embora a maioria das colônias não apresentasse condições materiais, nem mesmo espirituais, para se pensar em construir uma escola, verificou-se o forte desejo da implementação do ensino da LJ em algumas delas. Contudo, apesar de Moriwaki (op. cit., p. 25) afirmar que a fundação das escolas teve início, de uma maneira geral, na primeira metade dos anos 1920, paralelamente à organização de suas vidas; Negawa (2009, p. 308) ressalta que mesmo dentro dos navios que traziam emigrantes do Japão ao Brasil já havia a preocupação em abrir cursos para crianças, os chamados *yôjô-shôgakkô* (Escola de Ensino Fundamental em cima do mar). Tratava-se de uma escola específica para emigrantes e que funcionava dentro dos navios emigratórios.

De modo geral, “[...] o grande objetivo das associações respondia ao forte anseio do imigrante em educar seus filhos, a fim de que estes estivessem munidos do ‘espírito japonês’ e preparados linguisticamente para quando retornassem ao Japão” (MORIWAKI, op. cit., p.

25). Esse pensamento corresponde exatamente ao desejo do imigrante que ora trabalhava nas fazendas como colono, no início do ciclo migratório ao Brasil.

Durante esse período, assim como é ressaltado por Moriwaki (op. cit., p. 36) e Morales (2009, s/n), a LJ era ensinada sob a perspectiva da LM, mantendo-se como língua de comunicação, uma vez que a maioria dos imigrantes pretendia voltar ao Japão e mantinha o forte desejo de que seus filhos continuassem a manter sua “japonidade” por meio da LJ.

Inserido num Brasil desconhecido, o imigrante formou seu próprio espaço, a colônia, onde encontrou as condições propícias para criar as associações japonesas. Como todo ser humano, o imigrante, incapaz de sobreviver sem a sua cultura, buscou recriar aqui uma sociedade, uma comunidade rural aos moldes do Japão, para poder viver em espaço estrangeiro. Em consequência dessa visão, Moriwaki (op. cit., p. 38) enfatiza que a educação dos descendentes também tinha que manter a mesma cultura espiritual que até então sustentara psicologicamente o imigrante, ou seja, a “Fidelidade ao Imperador e Amor à Pátria”, o espírito de cooperação recíproca que nasce da consciência de pertencer a uma mesma comunidade e a manutenção da ética do confucionismo. Isso não seria outra coisa senão o que Moriwaki (loc. cit.) denomina como sendo a “formação do japonês”. A preocupação de cultivar em seus descendentes o “espírito japonês” fez com que o imigrante concentrasse seus esforços na criação de escolas a fim de garantir a transmissão de sua cultura por meio da LJ. Com a criação de novas colônias e escolas, inicia-se o Período Áureo do ensino da LJ no Brasil.

Embora paradoxal, o Período Áureo da história do ensino da LJ no Brasil foi marcado pela repressão. Não apenas a LJ, mas o ensino de “línguas estrangeiras” em geral foi alvo de sérios cerceamentos, sendo que, em dezembro de 1938, o governo federal decretou o fechamento de todas as escolas de LE (MORIWAKI, 2008, p. 39). Num período de dez anos, mesmo sob a repressão do governo brasileiro, o ensino da LJ atingiu o seu Período Áureo do pré-guerra com uma quantidade de escolas jamais vista em seus 80 anos de imigração. Conforme os dados da Associação de Difusão e Formação de Japoneses (*Nihonjin Kyôiku Fukyû-kai*) relatados por Moriwaki (loc. cit.), das 187 escolas registradas em abril de 1933, passaram-se a 476 em abril de 1938. Isto é, houve um repentino aumento de mais de 250% do número de escolas de LJ durante um período de cinco anos.

Moriwaki (loc. cit.) atribui esse repentino aumento no número de escolas de LJ como sendo fruto do grande esforço do imigrante em sobreviver como agricultor independente, que acabou por lhe proporcionar também a estabilidade econômica. Junto com esta estabilidade financeira, houve um aumento considerável no número de associações japonesas, que na

época funcionavam como célula-mãe no ensino da LJ, chegando a 480 em 1940. Além disso, também em virtude dessa estabilidade econômica, um grande número de imigrantes, até então preocupados em apenas ganhar dinheiro, mudou o seu *status* de “trabalhador temporário” para o de “imigrante permanente” e reorganizou seus planos de vida no Brasil, acarretando uma mudança inesperada na educação de seus filhos. O autor argumenta que, ao passar da condição de trabalhador de curta estadia para a de trabalhador de longa permanência, o imigrante percebeu que, apesar de seus esforços, seus filhos estavam perdendo as características japonesas e assimilando a “cultura do estrangeiro”. Contrariado com essa realidade, o imigrante experimentava uma sensação de desespero e preocupação que o impulsionava a abrir novas escolas, a cada nova colônia que se formava.

É certo lembrar que após a I Guerra Mundial, por volta de 1919, observa-se a política governamental de americanização baseada no lema “Uma pátria, uma bandeira, uma língua”, exigindo-se fortemente a integração do imigrante ao país receptor. Moriwaki (2008, p. 43) comenta que o movimento de rejeição em relação a japoneses e chineses na costa oeste dos Estados Unidos refletiu aqui no Brasil. Também ressaltado por Hiroshi Saito (1996, p. 107), citado por Moriwaki (op. cit., p. 45), o qual revela que Vargas, no auge da efervescência do Estado Novo, declarou o alvo de sua nacionalização: “Os imigrantes obcecados por hábitos, costumes e tradições características de seus povos podem, com o decorrer do tempo, transformar suas colônias em núcleos que porão em risco a integridade do Brasil”.

Essa política coercitiva da unificação nacional e da consciência étnica não podia deixar de aparecer senão sob a forma de exclusão e rejeição aos estrangeiros. Takeuchi (2007, p. 45) argumenta que, alegando razões de natureza étnica e política, o deputado federal Fidélis Reis, o qual visava restringir o fluxo imigratório japonês, recomendava a exclusão gradual desse imigrante por considerá-lo um elemento inassimilável devido à sua moral e cultura, que o mantinham isolado da população nacional. Na visão de Reis, se por um lado a formação de colônias japonesas representava um grave risco à integridade territorial do Brasil; por outro lado, caso os imigrantes japoneses se assimilassem, havia a formação de um tipo mestiço, considerado pelo parlamentar, inferior, um “mal irremediável” que se somaria ao produzido pela presença de negros e indígenas. É importante lembrar que, embora não tenha sido aprovado pela Câmara, o projeto de Fidélis Reis representou a primeira tentativa oficial de legitimar a “questão japonesa” no Brasil enquanto problema de Estado, alegando ser a criação de um “corpo estranho” encravado no organismo nacional.

À medida que esse pensamento de rejeição se desenvolvia, a própria colônia passou a ser vista como “algo ruim”; um “cisto” dentro da comunidade brasileira. A Revolução de

1930, comandada por Getúlio Vargas, representou a centralização do poder pelo Governo Provisório, que se estendeu até 16 de julho de 1934, quando foi promulgada a Constituição de 1934. Por meio de decretos-leis, formas expressivas do nacionalismo e do autoritarismo do regime, a autonomia dos estados sobre a política imigratória legada pela Constituição de 1891 estava eliminada. Fora determinado o direcionamento dos imigrantes para o campo e a reserva de postos de trabalhos nas indústrias para os trabalhadores nacionais.

Takeuchi (2007, p. 59) revela que durante oito anos, os japoneses e seus descendentes foram sistematicamente vigiados e reprimidos pelos órgãos de repressão do governo Vargas. Além de serem discriminados como formadores de “quistos raciais”, os japoneses foram, também, perseguidos como súditos de um país em guerra contra a nação brasileira. Com a instauração do Estado Novo (1937-1945), a campanha de nacionalização intensificou-se e passou a investir contra as comunidades japonesas e alemãs, igualmente consideradas exemplos de elementos “insolúveis”. Reafirmava-se aí o conceito de que tais colônias seriam capazes de, no futuro, suscitar movimentos separatistas e desordeiros em favor de seus países de origem, que mantinham, naquele momento, políticas agressivas na Ásia e na Europa, respectivamente.

Visto que os nipônicos não assimilavam a cultura brasileira e cultivavam hábitos e valores tradicionais trazidos do Japão em seus descendentes, Takeuchi (2007, p. 72) relata que, além da geopolítica do controle, a Polícia Política, convencida da existência do “perigo japonês”, passou a vigiar todos os imigrantes japoneses e seus descendentes como suspeitos de sabotagem e de espionagem. Tornaram-se frequentes as apreensões de livros e documentos em LJ, que passaram a ser vistos como meios de propaganda utilizada pelos nipônicos. Por essa razão, os japoneses se viram igualmente privados dos seus aparelhos de rádio, que foram confiscados pela polícia a partir de alguma denúncia. Instalou-se a proibição do uso da língua estrangeira em todo o país e obrigou-se a nacionalização de sociedades e instituições.

Takeuchi (2007, p. 72) acrescenta que, nessa época, a preservação das tradições, o apego a qualquer objeto que remetesse à Pátria-Mãe ou diálogos feitos em idioma japonês eram atitudes encaradas como antinacionais e comprovantes da falta de assimilação dos imigrantes japoneses. Assim, a proibição total do ensino da LJ “causou um choque que deixou o imigrante prostrado” (MORIWAKI, 2008, p. 46). A política pela assimilação da cultura brasileira, levada a efeito sob o regime ditatorial de Vargas, parece ter sido uma pressão externa que cooperou para que o imigrante internalizasse uma profunda revolta. E, ao contrário do que se pretendia, fez com que ele fortalecesse mais ainda a sua consciência étnica.

Concordo com Moriwaki (op. cit., p. 52) quando argumenta que para o imigrante, que vivia no Brasil sob o abrigo da colônia e mantinha o orgulho da “supremacia racial”, o fato de ser forçado a adaptar-se aos costumes brasileiros através da lei política do Estado Novo de 1937, que reforçava a conscientização de um sentimento de brasilidade, era o mesmo que obrigá-lo a abandonar a cultura que o sustentara até então e assistir à desintegração dessa colônia. O imigrante, ao perceber que os *nisei*¹⁶ inevitavelmente se adaptariam ao Brasil, pressentiu um perigo iminente, pois o “abrasileiramento” dos seus descendentes era um fato inaceitável para alguém que entendia que a existência de uma cultura única era condição indispensável para o estreitamento de laços entre pais e filhos. Em resposta à invasão do nacionalismo japonês e à imposição do governo brasileiro pela integração à sociedade local, o imigrante fortificou ainda mais a sua identidade japonesa, ocasionando a volta à postura de “Japão em primeiro lugar”.

Vale aqui ressaltar que no sistema social japonês, a inclusão de um elemento não-japonês em uma família era o mesmo que impedir a unicidade familiar, o que lhe era inadmissível. De acordo com Moriwaki (2008, p. 53), os *nisei* que perdiam características, sentimentos e pensamentos japoneses, ao assimilarem a cultura brasileira, eram “japoneses em degradação” aos olhos do imigrante conservador. Daí a sensação de perigo iminente que o fez persistir na inútil “política de não-integração” e insistir na “formação do espírito japonês” por meio do ensino da LJ. Entretanto, do ponto de vista dos *nisei*, era uma grande contradição, nem mesmo digna de consideração, serem forçados a sentir patriotismo pelo Japão visto que eles, de fato, já começaram a se integrar à terra de nascimento em consequência da estada prolongada no Brasil. Os *nisei* acreditavam que esse sentimento não passava de uma ilusão, uma vez que não condizia com a realidade vivenciada por eles, mesmo no Japão. Pode-se depreender isso na citação abaixo.

O ensino da LJ para as crianças não tinha como objetivo a formação de cidadãos brasileiros, pois seu conteúdo falava da “formação do espírito japonês”. Esse fato trouxe muitos efeitos marcantes na minha vida em sociedade: quando fui ao Japão para estudar na Universidade de Tóquio, após o término da Segunda Guerra Mundial, deparei com uma outra realidade, pois os japoneses que vim a conhecer eram diferentes daqueles que eu imaginava. Havia uma grande distância entre nós, criados como japoneses no Brasil, e eles, os nativos. Sofri muito ao refletir seriamente sobre a minha educação/formação. (TSUNO, 1989, p. 5 apud MORIWAKI, 2008, p. 58)

¹⁶ Na presente dissertação, adoto o sistema de romanização Hepburn desenvolvido para transcrever os sons da LJ para o alfabeto romano. Assim, na grafia “nisei”, refiro-me aos descendentes de japoneses da segunda geração, ou seja, filhos de japoneses.

Observa-se, assim, que mesmo com os incansáveis esforços dos *issei*¹⁷ em oferecer aos seus filhos um ambiente similar ao que tinha deixado no Japão, os *nisei* já começavam a apresentar diferentes ideologias, maneiras de pensar e agir, dependendo do ambiente em que viviam após o término do curso primário.

Morales (2008, p. 38) assevera que as escolas da colônia funcionaram não somente para ensinar a cultura e a LJ, mas também para preencher uma carência do sistema educacional brasileiro. É de fato lamentável observar que, ainda que as escolas da colônia não tivessem muitos recursos e que seus descendentes ficassem com a formação educacional imperfeita, se não houvesse nenhum tipo de instrução de ensino as crianças de imigrantes não teriam sido sequer alfabetizadas e, tampouco, teriam passado pelo processo de letramento na idade escolar recomendada.

2.1.2 Parte II – O Ensino da LJ no Brasil durante o Pós-guerra (1946-1979)

Com o início da II Guerra Mundial, as atividades das associações japonesas foram, de modo geral, oficialmente interrompidas. Contudo, sob o pretexto de praticarem esporte, “[...] os imigrantes de algumas colônias concentravam-se nas escolas localizadas em meio às matas para dar continuidade ao estudo da língua [japonesa]” (MORIWAKI, 2008, p. 64). Essas atividades clandestinas eram a expressão clara da “missão” que os professores sentiam com relação à formação de seus descendentes: impedir que os jovens se afastassem mais rapidamente das coisas japonesas e que se adaptassem cada vez mais ao Brasil. Proibido de transmitir sua língua e tradições aos seus descendentes, o imigrante japonês vê-se isolado num país por ele desconhecido. Morales (2008, p. 37) afirma que a proibição do ensino da LJ e da circulação de jornais e revistas em japonês tirou a possibilidade dos imigrantes monolíngues obterem informações, uma vez que para eles esse material era o único meio disponível para atualizarem-se sobre os novos acontecimentos no Brasil e no mundo.

Terminada a guerra em 1945, as leis de cerceamento foram-se abrandando e os meios de comunicação foram liberados. Apesar dessa postura favorável do governo brasileiro, para a história do ensino da LJ, essa época correspondeu a um “Período Vazio”. Como o próprio nome já faz entender, o Período Vazio do pós-guerra corresponde ao que Moriwaki (op. cit., p. 66) denominou como “período do caos” ou “abismo negro da história da imigração japonesa”.

¹⁷ Japonês de primeira geração, ou seja, o imigrante japonês.

No livro comemorativo dos 80 anos de imigração japonesa no Brasil (1992, p. 547), esse período é também denominado como “ano de trevas” para a comunidade nipônica. Vejo, pois, a necessidade de se abrir aqui um parêntesis a fim de examinar os motivos que fizeram com que recebesse tais denominações.

O símbolo mantido até então, de que o Japão era o “País dos Deuses”¹⁸, desmoronou-se com a derrota do Japão na II Guerra Mundial e, em consequência, o pensamento norteador do ensino da LJ perde seu suporte espiritual. Arai (2003, p. 16) relata que quando o imperador Hirohito leu a carta de rendição em 14 de agosto de 1945, a mensagem captada clandestinamente pelas ondas curtas dos rádios de alguns imigrantes caiu como “um trovão em dia de sol”, provocando tamanha perplexidade em meio à colônia japonesa. No imaginário do imigrante japonês, aquilo não poderia ser verdade. Afinal, em quase três mil anos de história, o Japão nunca tinha perdido uma guerra para potências estrangeiras. Por isso, os imigrantes sempre se sentiam confiantes de que a vitória seria breve e, mais uma vez, passaram a nutrir o sonho de regressar definitivamente ao país natal¹⁹. Nesse período, a colônia ficou dividida entre os derrotistas, que diziam que o Japão perdera a guerra, e os vitoristas, que acreditavam cegamente na vitória e que, durante os primeiros momentos, constituía a maioria na comunidade japonesa.

Convicto da “Lealdade ao Império e Amor Eterno à Pátria”, o imigrante japonês, ao ser colocado sob pressão política durante a guerra, fortifica ainda mais conceitos como: “Japão, o Indestrutível País dos Deuses”; e imagina-se que, ao ouvir repentinamente a notícia da derrota do Japão, tenha sido tomado por um estado de descrença, culminando com a instalação do caos social. Analisando do ponto de vista do imigrante, esse fenômeno é uma consequência natural da não-aceitação de uma derrota. O resultado da guerra foi mesmo um grande choque para o imigrante criado sob a crença do “espírito japonês”, na qual estivera apoiado até então. Para eles “[...] o Japão não era uma parte do mundo, mas era o mundo que tinha o Japão como centro” (MORIWAKI, 2008, p. 68).

¹⁸ A expressão “País dos Deuses” empregada por Moriwaki, e que utilizo aqui, está relacionada ao falso conceito, amplamente difundido no Japão durante o pré-guerra, de que o imperador era deus-presente e que o povo nipônico era superior aos demais e que, por isso, estaria destinado a governar o mundo (YAMASHIRO, 1997, p. 287).

¹⁹ Takeuchi (2007, p. 80) relata que as falsas notícias espalhadas pelo grupo vitorista fizeram com que muitas famílias japonesas vendessem suas propriedades e se dirigissem aos portos de Santos e do Rio de Janeiro na frustrada expectativa da chegada de um suposto navio japonês que os repatriaria ao Japão. Esse navio que jamais ancorou. A desilusão deu lugar ao desespero daqueles que se desfizeram de todos os bens e não mais podiam voltar às suas casas. Ao mesmo tempo, ocorriam festas em diversas comunidades nipônicas, que comemoravam a suposta vitória dos japoneses.

Levando-se em conta que as sequelas das confusões geradas na comunidade japonesa do pós-guerra demoraram pelo menos dez anos para desaparecer, é procedente supor que a ideologia de ensino tenha sido aquela semelhante ao pensamento que precede a guerra. Morales (2008, p. 33) assevera que mesmo no pós-guerra, havia um forte incentivo de que os *nisei* falassem a língua dos ancestrais, visto que os imigrantes atribuíam uma grande importância em manter a língua como elo de integração familiar e de continuidade das tradições japonesas. O ensino da LJ passa, então, a ter um enfoque de LH²⁰ a fim de manter essa asserção dogmática sustentada no pré-guerra, visto que os *nisei* estavam assimilando cada vez mais a cultura e a identidade brasileiras.

Moriwaki (op. cit., p. 69) revela que, nessa época, uma porcentagem elevada da comunidade de origem japonesa no Brasil estava propensa, de alguma forma, a acreditar na vitória do Japão. Como reflexo desse posicionamento, os pais dos alunos (na sua maioria vitoristas) não desejavam a orientação sobre o ensino da sua língua de origem senão aquela que prevalecesse o “espírito japonês” do pré-guerra. Naturalmente, havia também um bom número de professores que tinham a exata compreensão da situação da derrota japonesa e pretendiam imprimir diretrizes condizentes com a nova realidade. Contudo, o caos observado no seio da sociedade *nikkei* ocasionou o Período Vazio do pós-guerra na história do ensino da LJ no Brasil, provocado pela tentativa de preservar mesmo depois de terminada a guerra o insustentável princípio da “Imortalidade do País dos Deuses”. Esse período pôde ser considerado consequência da postura deliberada do próprio imigrante japonês, agravado pelo vazio do período da guerra, resultante da postura passiva do imigrante frente à repressão política.

Arai (2003, p. 16) explica que esse clima confuso foi propício para o surgimento da *Shindo Renmei*²¹ e outras organizações terroristas que falsificaram documentos para provar a vitória japonesa. Os que diziam a verdade sobre a derrota do Japão eram alvos de atentados,

²⁰ Doi (2006, p. 68) assevera que a LH é uma língua minoritária usada, predominantemente, em esferas restritas como língua oral e coloquial. Os falantes dessa língua, principalmente os descendentes, não apresentam equilíbrio na competência linguística, sendo a sua aprendizagem geralmente imposta pelos pais.

²¹ Conforme relatos do livro em comemoração aos 80 de imigração japonesa no Brasil (1992, p. 261-2), as perseguições aos súditos do Eixo alastraram-se em todo o Brasil e os representantes do governo nipônico se veem obrigados a retornar ao Japão a bordo de um navio de repatriamento (*Gripsholm*), de bandeira sueca. A sensação de abandono no espírito dos imigrantes, provocada pela retirada dos representantes do governo japonês, aprofunda o sentimento de desamparo e solidão. Com o desaparecimento das organizações até então existentes criou-se um vácuo que, somado a essa consciência de “súdito abandonado”, propiciou o sentimento de que era preciso salvar a comunidade nipônica, que caíra numa espécie de anarquia, resultando assim na criação da *Shindo Renmei*. Havia a ideia de reorganizar a sociedade japonesa do Brasil, instalando um novo órgão orientador.

como Ikuta Mizobe²², presidente da Cooperativa Agrícola de Bastos e primeira vítima fatal da *Shindo Renmei*, que só seria dissolvida em fevereiro de 1947. Esse período, sem dúvida, ilustra uma página negra na história da colônia japonesa no Brasil. Entretanto, a conscientização gradativa da derrota do Japão, o conhecimento da situação reinante na sociedade japonesa do pós-guerra e, ainda, o reconhecimento de que os jovens estavam adaptando-se à sociedade brasileira, antes que a formação do “espírito japonês” chegasse a termo, fizeram com que os japoneses não tivessem outra alternativa senão enterrar os planos de retorno à sua terra natal e morar definitivamente no Brasil. Esses motivos, que levaram o imigrante a tomar a decisão pela fixação permanente no Brasil, modificaram radicalmente seus pensamentos norteadores e sua atitude quanto à educação de seus filhos.

Agora decidido a se estabelecer definitivamente no Brasil, o imigrante japonês teve que traçar um novo plano de vida. Moriwaki (2008, p. 73) observa que, dominado pela forte consciência étnica, esse imigrante ainda não conseguia se libertar da concepção educacional do passado e atribui para seus filhos dois objetivos paralelos e antagônicos. O pensamento do imigrante em relação à educação de seus descendentes consistia em, por um lado, proporcionar uma educação superior nas instituições brasileiras com o intuito de assegurar uma estabilidade financeira e social, e, por outro, continuar cultivando o “espírito japonês”. Em outras palavras, o primeiro tinha como objetivo assegurar a sobrevivência e a estabilidade do *nikkei* na sociedade brasileira, e o segundo, a formação do *nikkei* como um “japonês digno”.

O imigrante, que esperava dos seus descendentes uma continuação fiel de sua imagem, contribuiu, com essa postura antagônica, para que o que ele mais temia acontecesse. Morales (2008, p. 66) afirma que “a partir do momento que a criança passa a receber a instrução na língua majoritária, onde todas as suas atividades cognitivas e intelectuais passam a ser realizadas por meio dela, assim, a língua de herança passa a enfraquecer em relação à língua majoritária”. Portanto, ao mesmo tempo em que o imigrante japonês garantia uma formação acadêmica de qualidade para os seus descendentes, visando a uma independência financeira, proporcionava-lhes as condições ideais para que se afastassem dos “padrões japoneses” e se aproximassem cada vez mais aos padrões comuns à cultura brasileira. Moriwaki (op. cit., p. 74) compara essa postura tomada pelos imigrantes como uma “educação bizarra” que obrigava o jovem a “usar num pé o sapato (calçado de estilo ocidental) e no outro

²² Atacado de surpresa em sua residência, o Ikuta Mizobe foi assassinado pelos integrantes da *Shindo Renmei* pelo motivo de ter traduzido e divulgado a rendição japonesa para os imigrantes japoneses instalados em sua pequena cidade (TAKEUCHI, 2007, p. 81-82).

o *geta* (calçado de estilo oriental)”. Nas palavras de Moriwaki (op. cit., p. 76) pode-se perceber que:

O pensamento e a filosofia do imigrante com relação à educação, seja no período pré-guerra, ou seja, durante a guerra, independentemente do objetivo financeiro, esteve, ideal e espiritualmente, apoiado no respeito à consciência racial/étnica japonesa que acabou por dar origem ao caos, por tolher as ações da sociedade *nikkei*, além de deixar estagnado o ensino da língua japonesa. Rastreado o pensamento do imigrante da época, sente-se que essa foi a sua “sina”; entretanto, com relação ao pós-guerra, o dano causado foi tão grande que não podemos aceitar simplesmente a “predestinação” como explicação.

Observando os motivos que causaram o caos na sociedade *nikkei*, percebe-se que, ao deixar o Japão, o imigrante perdeu totalmente a maleabilidade de pensamento por estar preso ao “espírito japonês”, atrelado ao princípio da “Imortalidade do País dos Deuses” e da “Lealdade ao Império e Amor à Pátria”. De fato, o imigrante tornou-se menos flexível, abraçando mais fortemente a consciência de ser japonês após ter entrado em contato com uma nova cultura. Entretanto, ao perceber que o planejamento da vida dos seus filhos estaria intimamente ligado à sua inserção natural na sociedade brasileira, esse mesmo imigrante começa a demonstrar indícios de uma possível mudança de postura.

Por ocasião da comemoração do 4º centenário da fundação da cidade de São Paulo, em fevereiro de 1955, foi fundada a Associação Cultural Japonesa de São Paulo, posteriormente denominada Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa (*Burajiru Nihon Bunka Kyōkai*). O objetivo dessa entidade, de acordo com Moriwaki (2008, p. 80), era reunir todas as colônias para a comemoração dos 50 anos da imigração japonesa no Brasil, em 1958. Nessa época, as escolas de LJ já tinham saído do caos e retomavam suas atividades. Libertas do “espírito japonês” reinante no pré-guerra, as instituições criadas no pós-guerra apresentavam diretrizes básicas regidas por um ideário adaptado ao novo período. No cenário econômico, a produtividade das terras interioranas começa a cair e isso faz com que o imigrante planeje, gradativamente, o seu deslocamento para novas regiões. A cidade de São Paulo, por ofertar melhores condições de trabalho e melhor rendimento financeiro, continua recebendo imigrantes que se deslocam para as redondezas. Além disso, o reinício do ciclo de imigração²³ traz novos ares às colônias, auxiliando os primeiros imigrantes a terem melhor compreensão do Japão pós-guerra.

²³ Morales (2008, p. 66) e Takeuchi (2007, p. 89-94) asseguram que a imigração japonesa para o Brasil continuou acontecendo, mesmo após a II Guerra Mundial, ao contrário de outros países latino-americanos como Argentina e Peru.

Todavia, do ponto de vista metodológico, Morales (2008, p. 66), em citação à Shibata (2004; 2007), relata que a essa constante renovação da “geração de *nisei* falante de japonês” uma coexistência de diversas gerações que possa ter favorecido o mascaramento da necessidade de ensinar a LJ baseando-se nos preceitos de LE, uma vez que havia uma proporção maior de descendentes *nisei* falantes em relação aos *sansei*²⁴ não-falantes de LJ, dividindo, então, “as mesmas atenções dos professores em sala de aula”.

Focados agora em se tornarem “bons brasileiros”, os imigrantes começam a esboçar uma assimilação com a comunidade local, afirmando não ser suficiente apenas a aprendizagem da língua portuguesa e a aquisição de hábitos e costumes para assegurar uma assimilação verdadeira, conforme é possível observar no excerto abaixo, extraído dos objetivos da fundação *Nichigakuren*²⁵ registrados em Ikussanga (1966, p.123)²⁶ e descritos por Moriwaki (2008, p. 82).

[...] para que os *nisei* que aqui nasceram possam se tornar cidadãos leais e capazes, devem adquirir a língua portuguesa e seguir os hábitos e costumes do Brasil. Isso significa assimilar-se. Entretanto, para assegurar que se tornem brasileiros promissores, capazes e úteis ao Brasil, devem assimilar-se fazendo o intercâmbio cultural entre os dois países e seguindo os bons costumes da sociedade brasileira, tendo como base a excelência étnica herdada de seus pais e avós através do convívio familiar. [...] Hoje, o mundo caminha para a internacionalização e o domínio apenas da língua de seu país não é suficiente. Diante dessa tendência mundial, esforcemo-nos pela formação dos descendentes *nikkei* para que se tornem “excelentes cidadãos brasileiros”. (grifo do autor)

Moriwaki (loc. cit.) observa que essa carta de intenções revela, implicitamente, a crença presente no imaginário do imigrante: de que para ser um “bom brasileiro” dever-se-ia possuir a excelência do povo japonês. Assim, o ensino da LJ, provido de “espírito e conduta moral conforme o Decreto Imperial sobre Educação (*Kyôiku chokugo*)”, deveria estar voltado única e exclusivamente para “formar o ser humano”. E, nessas circunstâncias, o ensino do japonês deveria ser mantido como LH²⁷, ignorando-o como LE (MORALES, 2008, p. 93). De certa forma, o conteúdo da carta de intenções da *Nichigakuren* demonstra que não houve muitas mudanças quanto à filosofia que norteava o ensino da LJ no Brasil. Houve apenas uma

²⁴ Descendente japonês da terceira geração, isto é, neto de japoneses.

²⁵ Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil.

²⁶ *Ikusanga: Zenhaku Nichigo Kyôikushi* (História do ensino da língua japonesa no Brasil). São Paulo: Publicação da Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil (*Nichigakuren*), 1966.

²⁷ Moriwaki (2008) utiliza o termo “língua materna”, contudo verifico que o termo língua de herança se adéqua melhor a esse contexto, visto que os filhos dos imigrantes já não mais dominavam a LJ como LM. Morales (2008, p. 93) também considera o ensino da LJ dessa época como LH.

mudança de terminologia que passou da “formação do japonês” para a “formação do *nikkei* da colônia”.

Ao contrário da *Nichigakuren*, cujas atividades estavam totalmente voltadas para a colônia *nikkei* e tinha como público-alvo apenas aqueles que possuísem o “sangue japonês nas veias”, em novembro de 1956 foi estabelecida a Aliança Cultural Brasil-Japão: uma entidade com atividades voltadas ao intercâmbio cultural entre os dois países, e que buscava libertar-se do consenso racial do passado sob a consciência de “pertencer à sociedade brasileira” (MORIWAKI, 2008, p. 84). Na época de sua fundação, a Aliança Cultural Brasil-Japão contava com 467 associados (17 como pessoa jurídica), dos quais 70% eram brasileiros não-descendentes, e apenas 30% eram *nikkei*, que, na sua grande maioria, constituía-se de *nisei*. Assim sendo, seu público-alvo eram tanto os brasileiros descendentes como também os não-descendentes.

Em agosto de 1964, estabelecia-se também a Sociedade de Difusão da Língua Japonesa. Após concluir as atividades com a “Comissão de Publicação do Livro Didático de Língua Japonesa”, foi dissolvida e posteriormente reiniciada como uma nova instituição, mantendo o mesmo nome. Moriwaki (op. cit., p. 88) salienta que, do ponto de vista didático, a Sociedade de Difusão, assim como a Aliança Cultural Brasil-Japão, optou pelo ensino da LJ como LE (doravante JLE), pois reconhecia o *nisei* tanto como filho de japoneses, quanto cidadão brasileiro. Anos mais tarde, em abril de 1978, a Aliança Cultural Brasil-Japão absorve a Sociedade Brasileira de Difusão da Língua Japonesa (*Burajiru Nihongo Fukyûkai*) e passa a se chamar *Nippaku Bunka Renmei*, mantendo o mesmo nome em português.

Apesar dos esforços dessas associações em difundir o ensino de JLE, tendo em vista o estado emocional do imigrante da época, ainda prevalecia o pensamento contido na carta de intenções da *Nichigakuren* como corrente mais forte. Moriwaki (op. cit., p. 89) ressalta que o censo “Realidade do ensino da LJ”, realizado em 1963, foi essencial para propor novas diretrizes para o ensino da LJ e novas atividades culturais. Graças a esse censo, percebeu-se que entre os brasileiros *nisei*, além do ensino da LJ, havia uma grande ênfase no ensino de outras disciplinas complementares à educação oferecida pelas escolas brasileiras, como: desenho/pintura, trabalhos manuais, música, ética e religião. O ensino da LJ da época, diferentemente de outras LE, visava à formação do ser humano por meio das atividades escolares, assim como ocorria nas escolas primárias do Japão. Essas disciplinas eram oferecidas por mais da metade das escolas da colônia a título de complementação, sob a denominação de “cultivo da sensibilidade”.

A reabertura do ciclo migratório no pós-guerra também propiciou uma mudança no nível dos professores em geral²⁸, gerando, assim, uma situação mais desejada do ponto de vista da reestruturação do ensino da LJ no Brasil. Entretanto, Moriwaki (2008, p. 91) enfatiza que embora se diga que o nível havia melhorado ou que mudanças tinham ocorrido no pensamento da colônia, tanto professores quanto pais de alunos insistiam na importância da educação conforme os moldes japoneses. Isso porque, além de ser do agrado dos imigrantes mais antigos, despertou-se entre os próprios professores do pós-guerra uma consciência de manutenção das marcas étnicas, não de modo tão intenso quanto se deu entre os primeiros imigrantes, mas o suficiente para sentirem necessidade de passar suas características nipônicas aos alunos. O imigrante e seus filhos mantinham vívido o desejo da “transmissão do nacionalismo e do espírito japonês”, embora o ambiente de uso da LJ no convívio familiar estivesse gradativamente desaparecendo.

O que se pode depreender a partir dessas considerações é uma grande distância entre a realidade e o idealismo na sua filosofia de ensino, concretizando uma dicotomia que dividia o ensino da LJ em “língua estrangeira”, de um lado, e “língua de herança”, de outro. Moriwaki (op. cit., p.99) argumenta que essas incoerências e raciocínios não-lógicos podem ser, em parte, a exteriorização de um pensamento confuso da sociedade *nikkei* em meio ao processo de democratização. O autor acrescenta que, segundo análise constante no próprio censo, essa ideia fica mais evidente principalmente quando se almejam o “ensino do espírito japonês” e também a “dedicação ao desenvolvimento do Brasil”. Estava aí implícito que, para a formação de bons brasileiros úteis ao Brasil, era conveniente o firme propósito de educar baseado no Decreto Imperial do Japão.

Embora haja oscilações, esse período é marcado por uma significativa queda no número de alunos nas escolas da colônia. Por volta de 1960, cai praticamente para a metade do que existia em 1946, época do reinício das aulas no pós-guerra. Esse esvaziamento das escolas japonesas durante o pós-guerra pode ser entendido como consequência natural do aumento de alunos que passaram a frequentar o curso ginásial²⁹ do sistema escolar brasileiro.

²⁸ Morales (2008, p. 70-78) explica que para se tornar professor de LJ nas escolas da colônia, havia, normalmente, uma solicitação que partia do presidente da comunidade ou de pessoas com as quais o convidado mantinha boas relações, para quem devia algum favor e/ou para quem nutria algum sentimento de gratidão, o que dificultava a recusa mesmo quando o convidado não tinha uma formação adequada. Além disso, a função do professor não se restringia a ensinar a LJ, constavam obrigações paralelas que abrangiam funções mais semelhantes ao cargo de zeladoria. Como o requisito avaliado era apenas ter proficiência na língua, o perfil dos professores e alunos no pós-guerra, nas décadas de 1950 e 1960, é um *continuum* do pré-guerra, sendo a maioria monolíngue e, seu público, crianças falantes de português.

²⁹ Atualmente utiliza-se a terminologia “Ensino Fundamental – Anos Finais” para se referir a esse período escolar.

Reflexo da necessidade dos imigrantes em dar aos filhos uma educação baseada no sistema brasileiro ao decidir por sua fixação permanente.

Moriwaki (2008, p. 102) explica que “[...] além de os pais desejarem que os seus filhos prosseguissem os estudos de nível superior, uma parcela considerava mais importante a educação recebida na escola brasileira”. Essa alegação de que o ensino da LJ era uma sobrecarga faz surgir a teoria da não-necessidade da escola da colônia. Essa maneira de pensar foi-se agravando à medida que o desejo de continuar os estudos em escolas superiores tornava-se realidade. De fato, o imigrante, ao fazer seu plano de vida no Brasil, passou a dar uma grande importância à educação baseada no sistema local visto que considerava a aprendizagem da LJ um empecilho ou perda de tempo para quem vivia em meio à sociedade brasileira. Foi essa postura que propiciou o surgimento da teoria de que a aprendizagem da LJ era uma sobrecarga até mesmo desnecessária.

Anos mais tarde, agora já crescidos e atuantes como pais de família, os *nisei* passaram a utilizar o português na comunicação cotidiana, modificando o ambiente linguístico da família. Isso significava o apagamento do já enfraquecido ambiente de uso da LJ nos lares, distanciando-os ainda mais da LJ. Uma vez liberto do ensino como LH, a LJ começou a trilhar um novo caminho como LE. Embora fossem poucos os professores que se “aventuraram” a mudar a sua abordagem de ensino, iniciava-se um cabo de guerra que tinha, de um lado, o ensino de japonês como LH (JLH) e, do outro, o ensino de JLE. Essa disputa é facilmente observada no excerto abaixo.

[...] o imigrante desejava fortemente melhorar a proficiência de seus filhos em língua japonesa, mas, à medida que os *nissei*³⁰ passavam a ser pais, o ambiente familiar, responsável pela manutenção do ambiente linguístico, começou a enfraquecer fazendo declinar a capacidade de dialogar em japonês. Esse fenômeno tornou-se mais claro quando professores começaram a se conscientizar de que a orientação como língua materna [LH] era limitada e a sentir necessidade de novos materiais didáticos para orientar a conversação. (MORIWAKI, 2008, p. 113)

Nos anos de 1970, mesmo percebendo os limites do ensino como LH, os professores continuavam mantendo os mesmos valores no seu subconsciente, visto que permanecia ainda o forte desejo da “formação do japonês”. Nesse período, porém, com a instalação de inúmeras empresas japonesas no Brasil, em virtude da crescente economia do Japão, muitos pais pareciam ter objetivos pragmáticos, como emprego, estudo ou estágio no Japão. Moriwaki

³⁰ Mantenho aqui a grafia original do autor para *nisei* (filhos de japoneses).

(2008, p. 117) explica que se a motivação dos pais que levam os filhos para estudar a LJ nesse período torna-se pragmática, isto significa que a função do japonês como “língua de consanguíneos” começa a desaparecer e o ensino passa a adquirir características de LE. Isso é reflexo do “processo do desmoronamento da sociedade vertical” marcada pela hierarquia, em que se observou a diversificação na área profissional dos brasileiros *nikkei*, os quais passaram a participar ativamente da sociedade brasileira e também a apresentar outros conceitos em relação ao ensino da LJ. Moriwaki (op. cit., p. 118) acrescenta que a maioria dos pais de alunos parecia ter mais consciência da realidade e uma visão mais objetiva em relação ao futuro dos seus filhos, enquanto que os imigrantes e professores em geral pareciam continuar sendo levados pela correnteza do ensino JLH.

2.1.3 Parte III – Período Atual do Ensino da LJ no Brasil (A partir de 1980)

Devido à instabilidade econômica no Brasil e a dispersão dos integrantes da comunidade *nikkei*³¹, a década de 1980 é marcada por um período de enfraquecimento das associações japonesas em todas as regiões. A assimilação da cultura brasileira passou a ser aceita como uma tendência natural e a linha divisória entre as duas sociedades tornou-se cada vez mais transparente. A transformação do grupo *nikkei* em dispersão e em contato com a sociedade brasileira passou, então, a ser observada em relação ao casamento interétnico, seus filhos (doravante mestiços) e às profissões. Moriwaki (op. cit., p. 123) observa que o número de mestiços aumentou na medida em que as gerações avançaram de *nisei* para *yonsei*³². Ressalta também que, já nessa época, havia uma alta porcentagem de casamentos interétnicos, talvez maior do que se imaginava, dependendo da sua incidência diferente de região para região.

A língua adquirida como LH pelos *nikkei* brasileiros, até o final da década de 1980, diferenciava-se da LJ aprendida como LE em diversas partes do mundo, inclusive no Japão,

³¹ Takeuchi (2007, p. 106-7) comenta que nas décadas de 1950 e 1960, muitos imigrantes deixaram de residir no interior com o intuito de facilitar o acesso dos filhos aos cursos secundários e superiores concentrados nos grandes centros urbanos brasileiros. Com o incentivo e apoio financeiro de seus pais, os estudantes de origem japonesa dirigiam-se preferencialmente às carreiras de Direito, Medicina e Contabilidade. A partir da década de 1970, acentuou-se o ingresso de estudantes *nikkei* nos cursos vinculados às Ciências Humanas, Psicologia, Música etc., crescendo gradativamente a participação de descendentes na política nacional. A rápida expansão da economia japonesa, renascida das cinzas a partir da década de 1960 foi também importante para esse processo de dispersão dos *nikkei*.

³² Quarta geração, isto é, bisnetos de japoneses.

onde era ensinado com o enfoque de segunda língua (L2)³³. Os *nikkei* interagiam frequentemente com falantes nativos de LJ nas comunidades locais brasileiras, recebendo insumo da língua quase como L2. A diferença de um nativo residente no Japão instalava-se apenas no fato de que, no dia a dia de um *nikkei*, o uso da LJ restringia-se somente à vida cotidiana nas colônias. Morales (2011, p. 48) revela que, devido a essa limitação do uso da LJ na comunidade, as variações no estilo de linguagem, tal como as formas de tratamento, acabaram tornando-se escassas. Assim, embora os descendentes apresentassem um bom desempenho linguístico na modalidade oral usada no dia a dia, a escrita em LJ poderia estar passando por um processo de estagnação. Morales (loc. cit.) explica que quando o uso da língua se restringe apenas à conversação travada com interlocutores amigos ou conhecidos, a linguagem acaba por se simplificar devido à falta de oportunidade de se escrever textos formais, como também pela inexistência de situações nas quais se necessita considerar o papel social do interlocutor. De fato, a competência acadêmica dos descendentes nipônicos era mais desenvolvida na língua portuguesa.

A filosofia educacional, totalmente direcionada para a “formação do japonês” ou para a transmissão do “espírito japonês”, vai lentamente caminhando rumo a uma posição diferente em que a colônia deixa de ser o seu público-alvo exclusivo. De acordo com Moriwaki (op. cit., p. 126), os *issei* mantinham um mesmo padrão de pensamento do passado, mas os *nisei*, embora cientes de sua comunidade, não tinham consciência da transmissão da cultura japonesa, embora pareçam tê-la herdado inconscientemente. Além disso, o objetivo da “formação do japonês”, observado no ensino da LJ de outrora, tornava-se mais fraco, dando lugar ao pensamento pragmático.

O deslocamento dos *nikkei* para a cidade, o casamento interétnico, o aumento de mestiços e o leque de opções profissionais, principalmente como a de assalariado, favoreceram um maior contato com outras pessoas não pertencentes à colônia, acelerando a assimilação e acentuando a brasilidade dos descendentes. Conforme o levantamento de Ryohei Konta (citado por MORIWAKI, 2008, p. 124) efetuado entre 1992 e 1993, essa tendência ficou mais visível entre jovens da faixa dos 20-30 anos, que aos poucos

³³ Ellis (2003) esclarece que, em Linguística Aplicada, frequentemente faz-se uma distinção entre a aquisição de L2 e a aprendizagem de LE. No caso da aquisição de L2, a língua possui um papel institucional e social na comunidade. É o que ocorre quando se aprende a LJ no Japão, onde o aluno interage dentro e fora de sala de aula por meio da LJ. Por outro lado, a aprendizagem de LE ocorre em situações em que a língua não detém um papel maior na comunidade e ela é preliminarmente aprendida na sala de aula, como no caso de aprendizes que estudam a LJ nos Estados Unidos, França, Inglaterra etc. Mukai e Yoshikawa (2009), contudo, destacam que no caso do Brasil, por possuir a maior comunidade *nikkei* fora do Japão, é possível encontrar as duas realidades. Há casos em que o aluno adquiriu a LJ em contexto de L2, como também há casos em que o aluno aprendeu em contexto de LE.

demonstravam menos interesse pela sociedade *nikkei*. Assim, enquanto que os descendentes iam se distanciando do aprendizado do japonês como LH (JLH), observava-se um significativo aumento no número de não-descendentes interessados em aprendê-la como LE. Morales (2011, p. 51) postula que muitos desses alunos não-descendentes foram atraídos pela cultura *pop* japonesa, *manga*³⁴, *anime*³⁵ e/ou por intermédio da poderosa mídia que é a internet. A pesquisadora ratifica que “esses alunos estudam o japonês porque têm um sentimento genuíno, o de gostar de todas as coisas que sejam do Japão, de querer aprender a língua e a cultura do povo porque realmente apreciam aquele país” (loc. cit.). De fato, de um modo geral, essas são as características e motivações que definem principalmente o estudante não-descendente de LJ em todo o país.

De acordo com Moriwaki (2008, p. 125), no que comenta a respeito do relatório do Primeiro Simpósio da LJ realizado em 1978, a LJ já era estudada por motivos acadêmicos, profissionais, de identidade, por gostar do Japão, ou por um sentimento alimentado pelo desejo de viajar para a terra do sol nascente e/ou simplesmente por ter interesse pela cultura milenar japonesa. O tema abordado nesse Primeiro Simpósio foi “A transmissão da língua e da cultura japonesa às novas gerações”, sendo que o seu objetivo principal visava modificar a atitude dos professores que haviam dedicado longos anos ao ensino da LJ como LM ou LH, para que passassem a ensiná-la como LE. O tema do Segundo Simpósio, realizado em 1981, foi “O ensino da língua japonesa na sociedade brasileira e suas perspectivas”. Mantinham os objetivos de estreitar laços entre brasileiros e japoneses, bem como definir o direcionamento do ensino da LJ para o futuro. O tema do Terceiro Simpósio, realizado em 1989, foi “A língua japonesa e o mundo”. Nessa época, já se esperava que, com o crescimento econômico do Japão, ocorreria um aumento considerável no número de estudantes de LJ de vários países. Assim, com o aumento da clientela interessada pela língua, era também necessário qualificar melhor os professores a respeito do Japão, incentivando a abertura de novos horizontes a fim de responder melhor a essas necessidades. O tema do Quarto Simpósio, realizado em 1995, foi “A perspectiva da língua japonesa no século XXI”. Tinha por objetivo analisar as causas da não-concretização das propostas feitas em simpósios anteriores e procurar uma perspectiva para o século XXI (MORIWAKI, 2008, p. 125-128).

Observando os temas dos simpósios, dá-se a impressão de que, ao longo dos anos, o ensino da LJ apresentou um grande desenvolvimento. Comparado ao passado, percebe-se uma

³⁴ História em quadrinhos japonesa que geralmente apresenta narrativa cinematográfica, traços estilizados e personagens com olhos grandes e expressivos.

³⁵ Desenhos animados japoneses, geralmente adaptados de histórias em quadrinhos homônimas (*manga*). Refere-se também à indústria japonesa de desenhos animados.

notável e significativa melhora nas condições de ensino, na didática e nos materiais didáticos, todavia, não se pode dizer o mesmo em relação aos professores, que não apresentaram mudanças à altura dos temas sugeridos nos simpósios. Moriwaki (op.cit., p. 128) explica que embora os professores *issei* entendessem racionalmente que a LJ precisava ser abordada como LE, em virtude das necessidades da sociedade em transformação e da mudança do perfil dos estudantes, eles não conseguiam fazê-lo uma vez que estavam ainda habituados a ensiná-la como LM ou LH. Morales (2008, p.7) argumenta que a transição da LM para a LH não foi tão sentida, uma vez que as crianças ainda dominavam a modalidade oral da língua. Porém, a partir do momento que a LJ passou a ser ensinada como LE, todas as referências até então existentes mudaram de parâmetro. Na realidade, a razão desses professores não modificarem sua maneira de pensar e agir deve-se ao fato de estarem ainda afetivamente ligados a metodologias tradicionais (que englobavam, por exemplo, aulas expositivas com enfoque na memorização de ideogramas (*kanji*), a realização de exercícios de repetição e reprodução de modelos (*tehon*), métodos de leitura e interpretação de textos, entre outros) e, também, a preceitos por eles cristalizados ao longo de anos de experiência.

Em contrapartida, a intensificação da participação dos *nikkei* na sociedade brasileira fez com que a sua área de atuação alargasse e, então, ocasionasse a mudança no pensamento dos próprios professores em relação ao ensino da LJ. Porém, mesmo nos dias de hoje, a concepção geral do ensino do JLH continua vívida entre professores *issei*. Moriwaki (op. cit., p. 130) comenta que “[...] as propostas como língua estrangeira foram feitas sem, entretanto, fazer mudanças efetivas na atitude dos professores” e que uma mudança de postura ocorrerá “somente quando houver uma troca de conhecimento entre as duas gerações”, a fim de confrontar suas diferenças e semelhanças. O choque entre o “tradicional e o moderno” marcou o relacionamento entre os professores *issei* e os da nova geração (*nisei*, *sansei*) pela inflexibilidade dos professores *issei*.

Moriwaki (2008, p. 136-137) ilustra, por meio de uma comparação binária, assim como o *manjû*³⁶, a concepção dos professores brasileiros *nikkei* em relação ao ensino da LJ. A parte central corresponderia à formação inicial provida pelos pais durante a infância de acordo com os preceitos da cultura japonesa. A parte da massa corresponderia à formação recebida posteriormente, ou seja, equivale à educação e à cultura brasileiras. Moldadas durante o processo de crescimento até se tornarem adultos, essa formação posterior do *nisei* influencia diretamente na sua personalidade e faz com que surjam novas perspectivas no ensino da LJ.

³⁶ Doce de formato redondo, tradicional da cozinha japonesa. Geralmente cozido ou assado no vapor, é feito com massa à base de farinha de trigo e recheado com doce de feijão – *anko*.

Moriwaki (op. cit, p. 141), revela que os novos professores *nisei*, vindos dessa formação binária, demonstram um sentimento forte de brasilidade e não têm objetivos centrados no Japão como os professores *issei*, ou seja, parece dedicarem-se ao ensino da LJ de acordo com os valores brasileiros.

Em relação a essa postura inflexível dos *issei*, Morales (2011, p. 52) enfatiza que “Mostra-se urgente que os professores que protagonizaram a aprendizagem do japonês como LH mudem sua mentalidade, levando em consideração o ensino do idioma como LE”. De um modo geral, enfatizo que não eram todos os professores *issei* que se encontravam preparados para lidar com essa nova realidade do ensino da LJ. Postulo que uma das possíveis razões para que os professores *issei*, ainda atuantes, não mudarem seu pensamento, conforme asseverado por Moriwaki (op. cit.), é porque nem sequer tomaram consciência de que, em consequência da diversificação profissional dos *nikkei*, estava ocorrendo uma divisão de classes sociais. Assim, independentemente das mudanças que estivessem ocorrendo no mundo e na própria comunidade japonesa, esses professores *issei* mantiveram o mesmo modo de agir, tal vez imaginando, então, poder “proteger” o ensino da LJ do seu contágio com a língua portuguesa e as “coisas características à sociedade brasileira”.

Moriwaki (op. cit., p. 129) justifica que desde o pré-guerra até o pós-guerra, praticamente não houve professor que tivesse ensinado o japonês como LE no Brasil e que, apesar de longos anos de experiência, os professores não detinham qualquer sistematização do ensino nem teorização da língua. Conforme já ressaltado anteriormente, bastava ter proficiência no idioma para se tornar um professor de LJ. No passado, aquele que estivesse preparado para aceitar a responsabilidade de “educar um japonês” já preenchia o pré-requisito de professor e era recebido com satisfação pela comunidade da colônia.

Felizmente, essa realidade vem se modificando ao longo dos anos. Entretanto, Morales (2011, p. 114) observa que para que o ensino da LJ no Brasil possa se desenvolver e se manter será ainda preciso formar professores profissionais capazes de prover um ambiente que possibilite aos estudantes a aprendizagem desse idioma. Morales (loc.cit.) acrescenta que, no Brasil, apesar de haver oito³⁷ universidades com graduação em JLE, os estudantes com alta competência linguística acabam migrando para empresas ou realizando intercâmbios no Japão, em busca de melhores salários e melhores condições de trabalho, restando somente um

³⁷ Universidade de São Paulo (USP), a qual foi a pioneira no ensino de JLE, fundado em 1964; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1979; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1986; Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Assis (UNESP-Assis), 1992; Universidade de Brasília (UnB), 1997; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2003; Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2008; Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2011.

pequeno grupo de graduados que atuam como professores de JLE. Mesmo assim, não se pode deixar de mencionar o crescente número de professores não descendentes que vêm ocupando cargos tanto em Universidades quanto em Centros de Línguas e Centros Tecnológicos de todo o Brasil³⁸. Apesar desses dados positivos de assimilação e adaptação ao contexto social no qual está inserido, mais uma vez, o cenário do ensino da LJ vê-se obrigado a adaptar-se a uma nova realidade, marcada também por sentimentos de discriminação quanto à nacionalidade do professor.

Morais e Morales (2011, p. 175) destacam que, quando se fala em estudo de LE, de um modo geral, os alunos tendem optar por professores nativos. No caso da LJ, mesmo não sendo nativos, existe ainda uma preferência por professores que tenham os traços fenotípicos japoneses, visto que o ensino da LJ tornou-se efetivamente JLE faz poucos anos. Os autores acrescentam que quando o professor não-descendente leciona aulas para alunos cuja maioria é *nikkei*, ele é muitas vezes visto com desconfiança. Sem dúvida, isso se trata principalmente de discriminação gerada por características fenotípicas do professor devido à propaganda feita pelas escolas de idiomas. Além disso, na sociedade brasileira atual, ter traços fenotípicos japoneses já não mais significa ser proficiente na LJ. Devido ao distanciamento gradual das “coisas do Japão”, mesmo os descendentes *nikkei* possuem o português como LM, muitas vezes mantendo apenas os traços fenotípicos em referência às “coisas do Japão”. Porém, apesar do Brasil possuir a maior comunidade de falantes da LJ fora do Japão, estudar a LJ no Brasil configura-se ainda como algo exótico, fora do “padrão habitual” (inglês, francês e espanhol). Observando por outra perspectiva, isso revela que a sociedade brasileira, embora tenha assimilado muitas coisas, tampouco absorveu completamente a ideia de que a LJ é um idioma consideravelmente bastante falado no território brasileiro e que, por isso, deveria despender mais investimento no ensino de JLE. Um dos fatores que possa, talvez, justificar esse estranhamento com aqueles que optam por estudar a LJ no Brasil seja a relevância desse idioma nas relações econômicas mundiais.

Observando a transformação dos três momentos que marcam a história do ensino da LJ no Brasil, conclui-se que o imigrante continua, mesmo na atualidade, em um processo de aceitação gradual da cultura brasileira. Nesse sentido, Moriwaki (2008, p. 145) afirma que:

³⁸ Mukai e Conceição (2012) esclarecem que além dessas oito universidades que oferecem o curso de graduação em JLE, a LJ também é, atualmente, ensinada em algumas escolas públicas brasileiras, espalhadas pelos estados de São Paulo, Paraná, Natal, no Rio Grande do Norte e o Distrito Federal. São os chamados Centros de Línguas dos estados de São Paulo, Paraná e o Distrito Federal (respectivamente: CEL, CELEM e CIL), que oferecem cursos para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

[...] seu sentimento étnico não desaparecerá enquanto se verificar a presença constante da palavra *nikkei*. [...] independentemente de o imigrante ter vindo no pré-guerra ou no pós-guerra, ele manteve em sua mente um critério baseado no preconceito, em que o tradicional (cultura japonesa) era excelente e o moderno (cultura brasileira) era insuficiente.

Entretanto, acredito que esses preconceitos, por meio da mudança natural de gerações, cairão por terra e novas concepções serão adotadas, adaptadas ao seu contexto contemporâneo. Além disso, percebo que, com a inclusão dos não-descendentes no quadro dos professores de JLE, o processo de assimilação recíproco entre ambas as culturas será mais facilmente conquistado.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA (LJ)

Analisando a filosofia de ensino trilhada pela LJ, desde a chegada dos primeiros imigrantes no navio *Kasato Maru* ao porto de Santos (1908) até os dias atuais (2012), percebe-se um significativo desenvolvimento do ensino da LJ ao longo desses mais de cem anos de imigração e permanência. De exclusivo aos japoneses e/ou filhos de japoneses, como LM passou a ser ensinado como LH no pós-guerra, devido a mudanças significativas nos planos dos imigrantes que foram se distanciando, gradativamente, da comunidade *nikkei*, no momento em que decidiram por fixar-se permanentemente no Brasil; e mais recentemente, passou a abranger uma clientela diversificada, que cobre tanto descendentes como também não-descendentes, todos interessados na aprendizagem da LJ numa perspectiva de LE (JLE).

Moriwaki (2008, p. 142) comenta que essa “mudança do público-alvo do ensino da LJ, ou seja, a passagem da sociedade *nikkei* para a sociedade brasileira em geral, foi demorada demais, sem conseguir ainda chegar a termo”. De fato, a inflexibilidade em adaptar-se à cultura brasileira do imigrante do pré-guerra e a coexistência de diversas gerações, no pós-guerra, ocasionadas pelas constantes renovações de falantes de japonês, favoreceu, conforme já dito acima, o mascaramento da necessidade de ensinar a LJ baseando-se nos preceitos de LE, uma vez que havia uma proporção maior de descendentes *nisei* falantes em relação aos *sansei* não-falantes. Além disso, a decisão de permanecer no Brasil levou o descendente a seguir o sistema brasileiro de educação, criando um programa em que era atribuída à escola da colônia a educação moral, e à escola brasileira, os conhecimentos gerais. Essa mudança no enfoque filosófico foi o pivô para o desencadeamento de muitas situações, marcadas pela

ilusão de manutenção de sua japonidade sem que houvesse qualquer interferência da cultura e costumes brasileiros.

Morales (2008, p. 97) acrescenta que, por muito tempo no Brasil, o ensino da LJ ficou restrito aos descendentes, o que fez com que os professores se sentissem dispensados de aprimorar a metodologia de LE. A mudança de postura do imigrante no pós-guerra propiciou, anos mais tarde, o surgimento de conflitos no contato entre professores veteranos e professores de gerações mais novas. Em relação ao aumento de não-descendentes interessados em aprender a LJ, Morales (2011, p. 51) acrescenta que “havia críticas sobre esses alunos por considerarem o interesse pela cultura popular uma motivação superficial”. A pesquisadora, entretanto, contra-argumenta dizendo que talvez essa seja a mais legítima de todas as motivações para aprender uma língua, pois, segundo ela, “o mais lógico é que uma pessoa queira aprender uma língua não por pertencer a um grupo étnico, mas porque a escolheu por gostar da língua daquele país” (loc. cit.).

Com o intuito de compreender melhor esses conflitos metodológicos que ainda norteiam o ensino da LJ no Brasil, passo a analisar as características predominantes no ensino da LJ como LM, LH e LE.

2.2.1 O ensino de LJ como língua materna (JLM)

Conforme já mencionado anteriormente por Moriwaki (2008) e Negawa (2009), mesmo antes de terem chegado às terras brasileiras, os imigrantes já tinham a preocupação em oferecer aos seus filhos uma instrução que seguisse os moldes da “educação japonesa”. Neste primeiro momento, a LJ era ensinada do ponto de vista de língua materna (LM). Ressalto, pois, que ao refletir sobre a realidade do ensino de japonês como LM (doravante JLM), é preciso que se leve em consideração certas situações sócio-históricas condicionadoras desta prática discursiva, uma vez que a aula, neste caso específico, não é construída apenas em função de seu objeto, mas também em função das condições históricas, sociais e idealistas que a ela se impõem.

A reflexão que aqui proponho tem como objeto de preocupação identificar algumas características que leve a entender o foco do ensino de LM e os sentidos que se configuram nos discursos em sala de aula. Partindo do pressuposto de que existe uma relação constitutiva entre sujeito e linguagem historicamente situados (RIBEIRO, 2010), postulo que o discurso

de sala de aula deixa entrever aspectos que configuram a realidade do trabalho pedagógico, evidenciando crenças e identidades do professor de JLM.

Morales (2011, p. 44) argumenta que o ensino de LJ no Brasil está vinculado à história da imigração japonesa. Inicialmente, atribuída a responsabilidade da educação das crianças imigrantes às escolas comunitárias mantidas por japoneses, “Essas escolas eram gerenciadas por membros da comunidade a que pertenciam, e no início tinham como objetivo atender a educação básica de seus filhos, com enfoque no ensino da língua materna (o japonês)” (palavra entre parênteses da autora).

No ensino de JLM, tanto o professor quanto os alunos dominam o idioma oral japonês. O enfoque estava na aquisição do sistema de escrita (que por sinal é bastante complexo), no desenvolvimento da interpretação e compreensão textual e também da ampliação do léxico predominante na linguagem escrita (*kakikotoba*). Por conseguinte, no domínio do ensino da LM, mesmo que de uma forma idealizada, além de ser capaz de usar e ensinar o dialeto padrão (variante culta), o professor é um condutor privilegiado do processo de socialização dos alunos que favorece a conscientização de seus alunos sobre as ações com e sobre a língua, a fim de que estes sejam capazes de entender e analisar por si como as ações são expressas através da linguagem.

Vale mencionar que nas aulas de JLM eram frequentes, por exemplo, a memorização de ideogramas (*kanji*), a realização de exercícios de repetição e a reprodução de modelos (*tehon*), uma vez que o enfoque estava na aquisição da variante culta e no domínio do sistema de escrita. Nas classes multisseriadas, os alunos não eram muito estimulados a interagirem-se uns com os outros e limitavam-se a cumprir exercícios e tarefas individuais de leitura e escrita. De modo geral, o ensino se pautava na leitura e escrita da LJ, utilizando até mesmo os materiais didáticos elaborados para as escolas do Japão.

2.2.2 O ensino de LJ como língua de herança (JLH)

Após a derrota do Japão na Segunda Guerra, o imigrante decide por permanecer no Brasil. Essa decisão provoca mudanças também na modalidade de ensino das colônias japonesas. O ensino da LJ passa então a ter a função de preservar a língua para a comunicação em família e de transmitir a cultura e os valores japoneses aos seus descendentes.

Doi (2006, p. 66) argumenta que é comum, em contextos de imigração, usar a língua do país de origem na comunidade de imigrantes nos domínios restritos à família. Esse uso

com finalidade primordialmente comunicativa envolve, contudo, variação em termos linguísticos, pois, segundo esta autora, o próprio contexto em que se encontram os imigrantes contribui para a diversidade, que decorre do contato de línguas, tanto interno quanto externo à comunidade. O contato com a sociedade majoritária (brasileiros falantes da língua portuguesa) acarreta mudanças nos hábitos linguísticos e na própria língua dos imigrantes. Além disso, à medida que se intensificam os contatos com a sociedade majoritária em função dos estudos e do trabalho dos descendentes, ocorre naturalmente um distanciamento desses falantes em relação à comunidade e à língua dos ancestrais, enfraquecendo, assim, os limites da comunidade imigrante. É justamente o que ocorreu no contexto da LJ no Brasil, os filhos *nisei* se distanciam mais das comunidades japonesas, por estudarem ou trabalharem nas cidades, provocando uma diminuição no uso da LJ, mesmo nos domínios familiares.

Nakajima (2008) traz uma definição da língua de herança (LH) em contraste com a língua local. De acordo com a pesquisadora, a “Língua de Herança” é uma língua herdada pelos pais, enquanto que a “Língua Local” (LL) é uma língua que se usa todos os dias no ambiente em que a criança nasce. A “Língua de Herança” é usada principalmente em casa e a “Língua Local” é a língua usada para aprendizagem nas escolas. A “Língua Local” é o idioma da maioria da população e a “Língua de Herança” é uma língua de minorias (NAKAJIMA, 2008, p. 2)³⁹. Adaptando a definição de Nakajima (op. cit.) ao contexto brasileiro, a LH trata-se da LJ e a LL é o português variante brasileira.

Morales (2011, p. 45) acrescenta que na denominação de LH está implícita a ideia de ensino direcionado às crianças que foram transferidas ou que nasceram em um país diferente dos seus pais. Entretanto, diferente do período pré-guerra, a influência dos pais e professores quanto ao ensino da língua acaba sendo enfraquecida visto que os filhos, receptores desse ensino, vivenciam em maior grau o contato com a sociedade brasileira majoritária.

Doi (2006) também afirma que no pós-guerra o português passa a ser a língua utilizada nos contatos de um modo geral e, nas famílias formadas por descendentes de japoneses. Assim, a LJ acaba sendo restringida à comunicação com os pais e as pessoas da primeira geração (*issei*). Do ponto de vista dos filhos *sansei* (netos de japoneses), o português é a LM e língua de comunicação entre familiares, persistindo ainda o uso da LJ nas famílias

³⁹ Texto original: 「継承語」とは親から受け継いだことばであり、「現地語」は子どもの育つ環境で毎日使うことばである。「継承語」は主に家で使い、「現地語」は学校で学習に用いることばである。「現地語」は社会の多数派の言語であり、「継承語」は少数派の言語である。

em que há a presença dos avós *issei*, mesmo assim, com variados graus de empréstimos do português.

Morales (2011) argumenta que se costuma dizer que a LH tende a se perder rapidamente após três gerações quando não há uma intervenção. Contudo, no caso do brasileiro, Morales (2011, p. 45-46) assevera que a LJ foi preservada devido à continuidade no processo migratório, mesmo no pós-guerra.

As crianças nikkei dessa época, na maioria das vezes, falavam o japonês do dia a dia, de modo que as escolas funcionavam como espaços de alfabetização. Os professores de japonês orientavam as crianças a memorizar os kanji (ideogramas), davam ordens para escrever diários todos os dias e também fazer redações. Os exercícios nos cadernos das crianças da década de 1980 comprovam esse fato. Os cadernos contêm registros de que os professores escreveram palavras em vermelho, que os alunos formularam frases utilizando tais palavras, que os professores corrigiam-nas assinalando com dois ou três círculos sobre as letras que as crianças escreveram. Era comum na época um professor cuidar de uma sala multisseriada, em que estudavam crianças de diversas séries e, para manter o controle sobre elas, o professor entregava-lhes exercícios e tarefas, todos feitos à mão, elaborados de acordo com o nível de cada um. [...] Assim, enquanto elas resolviam os exercícios, o professor passava de carteira em carteira, escrevendo os caracteres ideográficos nos cadernos. Os alunos escreviam a leitura decodificada ao lado desses kanji, e praticavam a caligrafia escrevendo linha por linha. Havia ainda casos em que o professor tinha de dar conta de salas com discrepância enorme de idades e conhecimento da língua japonesa, como também adotar um livro didático diferente para cada aluno. Com raras exceções, havia salas homogêneas, em que um professor ensinava para um só nível. (palavras entre parênteses minhas)

Diferenciando-se do ensino de LM, existem algumas peculiaridades no ensino de LH, embora, para muitos descendentes de japoneses no Brasil, a língua dos ancestrais (nesse caso a LJ) seja considerada também como LM, por ter sido a sua primeira língua. Meu entendimento é convergente com Doi (2006, p. 68) que define a LH como uma língua minoritária, usada predominantemente como língua oral e coloquial em esferas restritas. Os falantes dessa língua, principalmente os descendentes, não apresentam equilíbrio na competência linguística, e a aprendizagem dessa língua é geralmente imposta pelos pais. Vale mencionar que o aprendiz de JLH no Brasil trata-se, geralmente, do descendente que adquiriu a LJ em casa e que até, mais ou menos, os seis anos de idade a utilizava em seu cotidiano familiar. Contudo, ao atingir a idade escolar, passa a ter mais contato com falantes da língua portuguesa e, aos poucos, apresenta maior habilidade e familiaridade com esse idioma que passa a ser a sua língua dominante. Segundo os estudos de Morales (2008), os alunos de JLH só percebem a deficiência em sua formação linguística (tanto em língua japonesa quanto em língua portuguesa) quando chegam ao ensino universitário. Essas deficiências linguísticas

ficam, pois, muitas vezes camufladas pelo fato deles possuírem competência satisfatória na modalidade oral.

No contexto brasileiro, o ensino de JLH é ainda influenciado por uma variante linguística exclusiva da comunidade nipônica brasileira, denominada *Koroniago* (literalmente, língua da colônia) que se diferencia da variante padrão da LJ, basicamente, devido à mistura de dialetos de diferentes regiões do Japão e à inclusão de palavras da língua portuguesa. Além disso, vale reiterar que este é um período de transição que incorpora características do pré e do pós-guerra. As escolas de JLH ainda atribuem grande importância ao aspecto cultural, baseando-se principalmente no Decreto Imperial sobre Educação no Japão (*Kyôiku Chokugo*) e demonstrando-se também preocupadas com a formação humanística dos descendentes de japoneses.

Passo agora a descrever o contexto do ensino de JLE que reflete a realidade investigada nesta dissertação.

2.2.3 O ensino de LJ como língua estrangeira (JLE)

O ensino da LJ no Brasil já não é mais exclusivo às comunidades japonesas⁴⁰. Conforme já mencionado anteriormente (na seção 2.1.3), mesmo em escolas da colônia, o ensino atual da LJ vem gradualmente tomado um enfoque de LE, ou seja, de japonês como língua estrangeira (JLE). Isto porque visa atender não apenas o público descendente que já não usa a LJ em contextos familiares e/ou que não detém a competência oral da língua, mas também os não-descendentes de japoneses, que buscam essas escolas atraídos principalmente por interesses mais pragmáticos.

Devido ao grande desenvolvimento econômico do Japão, centenas de pessoas, descendentes e não-descendentes de japoneses, se sentiram motivadas a estudar a LJ a fim de ter melhores oportunidades de trabalho no país do sol nascente. A volta dos filhos de imigrantes para o Japão, o chamado movimento decasségui, foi um estímulo a mais para a revitalização das escolas japonesas que vinham sofrendo grandes perdas no número de alunos há muitas décadas. Contudo, os professores de LJ, acostumados há vários anos com o ensino de JLH, não se viam preparados a ensinar a LJ com a perspectiva de LE.

De acordo com Almeida Filho (2005, p. 66) ensinar uma LE é:

⁴⁰ Utilizo o termo “comunidade japonesa” e “colônia japonesa” sem distinção de significado.

[...] viabilizar o conhecimento sobre (ou estudo de) uma outra língua num ambiente formal institucional mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontânea-tradicional, altamente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares.

De fato, houve um esforço da própria comunidade japonesa em criar/adaptar um método específico para o ensino da LJ. Há de se mencionar, ainda que brevemente, a existência de livros didáticos produzidos na colônia, como o *Koroniagoban* (a versão da Colônia), que surgiram de tentativas de adequar o ensino da LJ ao contexto brasileiro. No entanto, esta preocupação esteve ainda bastante direcionada à comunidade nipo-brasileira.

No contexto de LE, além das universidades, a Fundação Japão (*The Japan Foundation – Kokusai Kôryû Kikin*) e o atual Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ⁴¹) desempenharam, e até hoje exercem, um papel importante no fomento ao ensino de JLE na sociedade brasileira. Estas duas entidades, com sede em São Paulo, além de desenvolverem diversos materiais didáticos, proporcionam cursos de capacitação e formação continuada para professores de LJ que vêm de fora da grande São Paulo, em busca de novos recursos didáticos e novas tendências metodológicas.

De acordo com dados do site⁴² do CBLJ, a missão e os objetivos dessa entidade são:

- I – contribuir para a formação educacional e cultural dos professores e dos alunos das escolas e dos cursos de ensino da língua japonesa no Brasil;
- II – contribuir para a formação e aperfeiçoamento didático e pedagógico dos professores da língua japonesa, realizando cursos, seminários, conferências e outros eventos;
- III – desenvolver pesquisas, estudos, publicar livros e materiais, e outras atividades objetivando a divulgação da cultura japonesa;
- IV – difundir a língua japonesa, de modo que haja melhor compreensão e assimilação da cultura japonesa;
- V – incentivar e promover a participação das comunidades educacionais no desenvolvimento da pesquisa e do estudo, objetivando a difusão da língua e cultura japonesa no País;
- VI – editar e divulgar livros e materiais didáticos da língua japonesa;
- VII – manter biblioteca de livros e materiais da língua japonesa;
- VIII – promover intercâmbio de alunos e professores da língua japonesa com entidades culturais e educacionais, públicas ou privadas, no país e no exterior.

⁴¹ É importante ressaltar que o CBLJ, na verdade, funciona com o apoio financeiro tanto da JICA como da Fundação Japão. Até recentemente, a JICA manteve sua ajuda voltada para quase que exclusivamente para a comunidade *nikkei*, enquanto que a Fundação Japão esteve apoiando sem restrição o ensino da LJ em todo o mundo.

⁴² <<http://www.cblj.com.br/ecm/?q=pt-br/node/12>> Último acesso em 10 de março de 2013.

De acordo com informações providas no site⁴³ da Fundação Japão, esta é uma organização vinculada ao Ministério das Relações Exteriores do Japão que tem por objetivo promover o intercâmbio cultural e a compreensão mútua entre o Japão e outros países. Desenvolve, para isso, programas e atividades em três categorias principais: (a) Intercâmbio Artístico e Cultural; (b) Ensino da Língua Japonesa no Exterior; e (c) Estudos Japoneses no Exterior e Intercâmbio Intelectual.

É válido mencionar que a criação desta organização foi fundamental para desenvolvimento do ensino de LJ em diversas regiões do mundo. No Brasil, as escolas de LJ deixaram de importar livros voltados ao ensino de JLM e visaram à utilização de livros específicos para o ensino de JLE. Livros que contivessem um ensino mais gradual e sequencial deste idioma, e que também objetivassem desenvolver as quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala) dos alunos. Pode-se inferir que a adoção de livros didáticos com abordagens de ensino diferenciadas foi bastante importante para a mudança de postura dos professores de LJ, visto que acredito que o material impresso influencia significativamente nas ações dos professores de línguas, apesar das diversas discussões que muitos autores (KRAMSCH, 1988; GRANT, 1987; CORACINI, 1999; JOHNS, 1997 entre outros) levantam a respeito do uso de livros didáticos no ensino de LE.

Atualmente, os livros didáticos mais utilizados no ensino de JLE no Distrito Federal pertencem às coleções *Nihongo Shoho* (Japonês Primeiros Passos) e *Minna no Nihongo* (Japonês para Todos). Os livros *Nihongo Shoho*, e *Nihongo Chûkyû I* (Japonês Intermediário 1) e *Nihongo Chûkyû II* (Japonês Intermediário 2) pertencem à mesma coleção desenvolvida pela Fundação Japão. Os dois primeiros (*Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû I*) são utilizados na íntegra durante o curso de Letras-Japonês e o último (*Nihongo Chûkyû II*) é de uso facultativo, utilizado nas aulas de “Japonês 7” (geralmente as oito primeiras lições). A coleção *Minna no Nihongo*, publicado pela editora 3A NETWORK, é utilizada apenas na escola de extensão da universidade. De acordo com Mukai e Yoshikawa (2009), o livro didático *Nihongo Shoho* (lançado em 1981 pela *The Japan Foundation*) tem um caráter fortemente marcado pelo estruturalismo do Método Audiolingual enquanto que o livro didático *Minna no Nihongo* (lançado em 1998, com materiais de apoio publicados entre 1999 e 2003) é um material mais completo, que se aproxima ao Método Comunicativo, apesar de se autodenominar Audiolingual.

⁴³ <<http://fjap.org.br/institucional/>> Último acesso em 10 de março de 2013.

Segundo dados da pesquisa sobre o ensino da LJ nos ensinos fundamental, médio e superior realizada pela Fundação Japão em 2006, o livro *Minna no Nihongo* é um dos livros didáticos mais utilizados pelos cursos básicos no Brasil. Contudo é curioso notar que, embora existam no mercado outros livros com uma proposta mais comunicativa, o livro *Nihongo Shoho* venha sendo utilizado de modo contínuo desde 1981 nesta instituição pesquisada. Cabe ressaltar que o meu intuito aqui não é o de analisar o material didático utilizado, porém, uma vez que a instituição de ensino na qual se desenvolveu esta pesquisa utiliza o mesmo livro didático há tantos anos, convém pincelar algumas considerações sobre este material.

Conforme observam Mukai e Yoshikawa (2009, p. 166), o fato de um mesmo livro ter sido utilizado há vários anos numa mesma instituição, apesar do surgimento de outros materiais mais completos e mais comunicativos (ou comunicativizados), se deve em parte às crenças dos professores que acreditam que as vantagens da utilização deste livro didático superam as desvantagens por alguma razão ou mérito. Concluo que talvez porque estes professores acreditam que ainda não exista um material de boa qualidade adequado à realidade dos estudantes brasileiros e que superem as vantagens do *Nihongo Shoho*.

De acordo com Mukai e Yoshikawa (op. cit.), o livro *Nihongo Shoho* não oferece muitos materiais de apoio. Estes professores pesquisadores lamentam tanto o fato de que os materiais de apoio deste livro estarem desatualizados quanto o fato de que as fitas cassete ainda não terem sido substituídas por CDs. Eles enfatizam que o *Nihongo Shoho* é um livro didático constituído basicamente de diálogos, cujo *syllabus* estrutural (sentenças-padrão) induz a uma aprendizagem indutiva e também dependente de um professor, impossibilitando assim a auto-aprendizagem. Além disso, concordo com Mukai e Yoshikawa (2009), pois não considero que estes diálogos sejam suficientes para expressar situações reais ou autênticas que levem em consideração o contexto sociocultural dos aprendizes.

Nota-se, pois, que existe uma grande carência de livros disponíveis em língua portuguesa para o ensino de JLE no Brasil (MUKAI; YOSHIKAWA, op. cit.). Além disso, convém ressaltar que os poucos livros didáticos disponíveis ainda possuem uma forte tendência em manter os preceitos dos métodos Estruturalista e Audiolingual. Talvez isso seja uma característica, senão uma necessidade, para o ensino/aprendizagem de línguas distantes ou quiçá uma peculiaridade da LJ, visto que o Japão parece ser uma sociedade conservadora, carregada de normas e modelos tradicionalmente padronizados.

Entender todo este contexto do ensino/aprendizagem de JLE é de fundamental importância uma vez que procuro identificar as crenças de professores de JLE. De fato, como aponta Almeida Filho (1993), os professores de línguas, quando entram em suas salas de aula,

ou quando atuam como profissionais antes, durante e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar de um professor, se traduzem em prática real através das competências mantidas em níveis muito diferentes de professor para professor e de uma época para outra. A competência mais básica, segundo Almeida Filho (1993), é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências. Félix (2009, p. 94) acrescenta que:

Se o professor já possui também uma *competência linguístico-comunicativa* para operar em situações de uso da língua-alvo, ele então já estaria em condições de ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós. (grifos do autor)

Assim, é com o intuito de explicitar essa competência implícita do professor de JLE que proponho este estudo sobre as crenças de três professores de LJ, de uma mesma instituição e com graus de instrução de ensino semelhantes; contudo, com processos de aquisição/aprendizagem da LJ diferentes. Passo, então, a descrever os estudos sobre crenças de professores de LE.

2.3 A PESQUISA EM CRENÇAS

Sem a pretensão de elaborar um estudo exaustivo e detalhado sobre o assunto, faço, nesta seção, um apanhado geral sobre a pesquisa de crenças a fim de identificar características que ressaltam a interferência das crenças nas ações dos professores de LE.

Barcelos (2000; 2001; 2004; 2007) e Silva (2005) asseveram que o interesse por crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas surgiu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Desde então, Barcelos (2006, p. 15) enfatiza que nunca se publicou tanto a respeito das crenças. De fato, a literatura nesta área é bastante profusa. Nos últimos anos, os estudos a respeito das crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas têm crescido significativamente, despertando o interesse de inúmeros estudiosos tanto no Brasil (GIMENEZ, 1994; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995; 2000; 2001; 2004; FÉLIX, 1998; CARVALHO, 2000; LEFFA, 2001; CONCEIÇÃO, 2004; VIEIRA-ABRAÃO, 2004; SILVA, 2005; 2011; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; dentre outros) como no exterior

(WENDEN, 1986; HORWITZ, 1985, 1987; KERN, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; dentre outros). Porém, apesar do crescente número de pesquisas que têm se dedicado ao estudo das crenças de professores, alunos e terceiros⁴⁴, o termo crenças ainda está longe de ser um assunto esgotado na área de ensino/aprendizagem de LE, principalmente na área de ensino/aprendizagem de JLE, visto que, como é afirmado por Morales (2011), é uma área carente de pesquisas no Brasil.

Segundo Barcelos (2004, p. 127), Honsfeld (1978) é um dos precursores do estudo sobre crenças na aprendizagem que usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças”. Após os estudos de Honsfeld (1978) surgiram os estudos de Horwitz (1985, 1987) e de Wenden (1986, 1987, 1999). De fato, o termo crenças, conforme é utilizado atualmente, apareceu somente em 1985 no trabalho de Horwitz, e mais tarde foi endossado pelos trabalhos de Wenden em 1986, 1987 e 1999.

Horwitz (1985), num primeiro momento, baseou-se primariamente em questionários fechados do tipo *Likert-scale*⁴⁵, sendo o BALLI⁴⁶ (Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas) um importante instrumento para a identificação de crenças. Este inventário subdivide as crenças em cinco categorias: (1) Aptidão para aprendizado de língua estrangeira; (2) Dificuldades de aprendizagem; (3) Aprendizagem e estratégias de comunicação; (4) Natureza da aprendizagem na língua e (5) Motivação. O BALLI toca em pontos bastante estratégicos da atividade de aprendizagem de línguas, contudo, como qualquer questionário fechado, deixa uma série de lacunas e interpretações dúbias. Apesar de abrangente, ele é ao mesmo tempo limitado, já que não contempla a investigação de crenças intrínsecas e associadas às ações. Por isso, quando tomado como instrumento de pesquisa, é viável que a ele seja associado a outros instrumentos, como narrativas e entrevistas, no intuito de se confirmar os dados levantados ou levantar outros não contemplados nas questões do BALLI, conferindo validade e confiabilidade ao resultado da investigação.

O uso de inventários como o BALLI foi bastante expressivo para o desenvolvimento de pesquisas na área de crenças, entretanto, neste período, a perspectiva do aprendiz era ainda ignorada, evidenciando um distanciamento entre o aprendiz ideal e o aluno real, isto é,

⁴⁴ Para Silva (2005, p. 77), “terceiros” ou “cultura de terceiros” são todos os outros agentes participantes do processo educacional além do aprendiz e do professor, tais como o coordenador, diretor e/ou proprietário da escola; pais, autores de documentos educacionais, dentre outros.

⁴⁵ Tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em pesquisas de opinião. Os participantes especificam seu nível de concordância ou discordância ao escolherem dentre uma das respostas apresentadas na escala. (ex.: 1. nunca; 2. quase nunca; 3. às vezes; 4. quase sempre; 5. sempre).

⁴⁶ Beliefs About Language Learning Inventory.

desconsiderado do contexto. Em seu artigo, Pesquisando as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de línguas⁴⁷, Horwitz (1987) define crenças como ideias preconcebidas ou noções a respeito de aspectos que envolvem a aprendizagem de uma L2. A pesquisadora considera que os aprendizes possuem uma filosofia a respeito do modo como uma língua é aprendida, com o poder de influenciar seu comportamento face ao aprendizado.

Anos mais tarde, Wenden (1999) usa o termo “conhecimento metacognitivo”, alternativamente, para se referir às crenças. Segundo Wenden (op. cit.), esse conhecimento diz respeito à compreensão do aprendiz sobre o processo e natureza do aprendizado, do ser humano e de si próprio enquanto aprendiz. Em geral, estável, mas suscetível a mudanças no decorrer do tempo. Ele pode ser adquirido inconscientemente, a partir de observação e imitação de situações de aprendizagem; ou conscientemente, à medida que o aprendiz é influenciado pelo discurso de professores, pais, amigos etc., em relação ao seu processo de aprender. Com a maturidade cognitiva, esse conhecimento pode sofrer alterações ou ser ampliado com novas crenças.

Em se tratando de um conceito cuja investigação não é tão facilmente realizada, Woods (1993) destaca que existe uma “floresta terminológica” para definir o termo crenças no contexto de ensino/aprendizagem de línguas. Pajares (1992), em seu estudo sobre as crenças dos professores, ressalta diversas denominações que têm sido utilizadas para abordar o termo crenças na literatura. Assim, de acordo com a Psicologia, as crenças representam “um conjunto de atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas repertórios de entendimento e estratégia social”⁴⁸ (PAJARES, 1992, p. 309).

Barcelos (2001, p. 72) afirma que essa profusão de termos referente às crenças também ocorre nas pesquisas em Linguística Aplicada (doravante, LA), tais como: “representação dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986) e “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). Em Gimenez (1994), encontram-se os seguintes termos: conhecimento prático (ELBAZ, 1981), perspectiva (JANESICK, 1982), crenças e princípios (MUNBY, 1983), conhecimento prático pessoal

⁴⁷ Texto Original: Surveying Students Beliefs About Language Learning.

⁴⁸ Texto original: attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy.

(CONELLY; CLANDININ, 1984), teorias implícitas (CLARK, 1988; BREEN, 1990); teoria prática (HANDAL; LAUVAS, 1987), imagens (CALDERHEAD; ROBSON, 1991) e crenças, suposições e conhecimentos (WOODS, 1996).

O estudo das crenças sugere também outros conceitos conhecidos como “sistema de crenças” ou “aglomerados de crenças” (GIMENEZ, 1994; SILVA, 2011). Os sistemas ou aglomerados de crenças, adquiridos ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas, são importantes porque é a partir deles que o professor elabora o seu planejamento e as suas tomadas de decisões o que, sem dúvida, irá refletir em sua abordagem de ensinar⁴⁹. Segundo Woods (1996), os professores são vistos pelos alunos como modelos a serem imitados e, dessa maneira, podem influenciar seus alunos com suas crenças.

Dewey (1933, p. 6) define crenças como assuntos sobre os quais não temos conhecimento certo, mas nos sentimos confiantes em agir e que aceitamos como verdadeiros e que podem ser questionados no futuro. Para este filósofo, uma crença é, algumas vezes, aceita com pouca ou quase nenhuma tentativa de confirmação dos fundamentos que a suportam. Contudo, em outros casos, o fundamento ou a base para uma crença é, deliberadamente, procurado. Woods (1996, p. 32) define crenças como “assertivas⁵⁰ a serem sustentadas ou contestadas por evidências subsequentes”⁵¹.

Silva (2005) afirma que essa profusão de termos que caracteriza as crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas, por si, já justifica a importância dessa variável nos estudos de LA e, assim como Barcelos (2001), mostra que ainda há um extenso caminho a ser percorrido nesse campo de pesquisa. Silva (2005, p. 77) concebe o termo crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas como:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

⁴⁹ Almeida Filho (1993, p. 13) explica que a abordagem de ensinar se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. Almeida Filho (2005, p. 78) acrescenta dizendo que abordagem nem sempre é um conjunto harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.

⁵⁰ Optei por substituir pelo termo “assertiva” o termo “hipótese” visto que este último me remete a uma abordagem mais positivista, em oposição à abordagem qualitativa proposta nesta pesquisa.

⁵¹ Texto original: hypotheses to be supported or contradicted by subsequent evidence.

Assim, apesar dessa complexidade e multiplicidade de estudos na área de crenças, a postura que adoto é convergente com Barcelos (2001, p. 72), que postula que as crenças podem ser definidas como opiniões e ideias que professores e alunos têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. De acordo com essa pesquisadora, as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser internamente inconscientes e contraditórias. Barcelos (op. cit.) ressalta que uma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento. Também concordo com Pajares (1992), quando diz que as crenças influenciam no modo como as pessoas organizam e definem as suas tarefas. Em outras palavras, as crenças são indicadores verdadeiros de como os professores agem dentro e fora da sala de aula.

Enfim, percebo que crenças são ideias, opiniões e/ou juízos que aprendizes, professores e terceiros têm referente a qualquer assunto ou modo de agir relativo ao ensino/aprendizagem de línguas e que podem interferir direto/indiretamente nos posicionamentos, ações ou tomadas de decisões de cada pessoa. As crenças podem originar-se a partir de reflexões, experiências, cultura e folclore de cada indivíduo. Assim, as crenças variam de pessoa para pessoa e podem ser constantemente ressignificadas por meio de outras crenças e/ou de experiências (interações) vivenciadas em contextos socioculturais diversos. As crenças podem ainda ser pessoais ou coletivas, intuitivas, implícitas, explícitas e/ou internamente inconsistentes e contraditórias.

Passo então a discutir pontualmente as crenças dos professores de LE.

2.3.1 As crenças dos professores de LE

Pajares (1992, p. 307) postula que “as crenças que os professores têm influenciam suas percepções e julgamentos, que, por sua vez, afetam os comportamentos dos professores em sala de aula”⁵². De acordo com Morales (2011, p. 50) “há pesquisas que mostram como a forma de aprender do professor e suas convicções sobre a aprendizagem acabam influenciando a maneira de ensinar”.

Essa concepção de que as crenças influenciam diretamente na tomada de decisões e no comportamento dos professores já vem sendo observada em pesquisas há mais de duas décadas. Nespor (1987) relaciona diretamente a definição das tarefas escolhidas por

⁵² Texto original: [...] the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom.

professores com as crenças que carregam consigo. Segundo o autor, características de sistemas de crenças, tais como a falta de consenso, a existência de entidades conceituais e as representações de mundos alternativos determinam a maneira como os professores organizam seu trabalho em ambientes de tarefas e definem tanto as tarefas quanto os problemas. O pesquisador lembra que, de modo geral, a natureza do ambiente e do contexto nos quais um professor atua, além de não poderem ser definidos com precisão, são também de domínio complexo, e as crenças são particularmente mais adequadas do que os conhecimentos para se fazer sentido de tal contexto.

Félix (1998, p. 34), por sua vez, afirma que os componentes afetivos e emocionais das crenças podem influenciar as maneiras pelas quais os eventos e elementos são fixados na memória do professor e como eles são reconstruídos no momento em que o professor está ensinando. Sendo assim, os aspectos afetivos têm implicações importantes para aquilo que os professores aprendem, como eles usam o que eles aprenderam e, conseqüentemente, o que eles esperam e cobram de desempenho e atitudes para aprendizagem de seus alunos.

Madeira (2005, p. 19) explica que, no campo de ensino/aprendizagem de línguas, o interesse em estudar as crenças surgiu devido à influência que elas exercem no fazer do professor e no processo de aprendizagem de novos conhecimentos pelo aprendiz. Madeira (op. cit.) observa que, apesar de, tradicionalmente, acreditar-se que por meio do ensino, da transmissão de conhecimento teórico, seja possível modificar as práticas de professores, já se pode perceber que novos conceitos sobre a aquisição/aprendizagem de conhecimentos são diretamente influenciados por práticas enraizadas (naturalizadas) de cada professor. Para exemplificar esse comentário, Madeira (op. cit.) também cita o trecho abaixo extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (p. 109).

[...] pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, *ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores.* (grifo meu)

Assim, os sistemas de crenças do professor encontram-se nos objetivos, valores e crenças que eles têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensino. Essas crenças e valores servem de fundamento para muitas das tomadas de decisão e ações dos professores, e constituem também o que se tem denominado: abordagem de ensinar dos professores. Pajares (1992) identificou que a crença influencia no modo como o professor percebe e julga os

diferentes tipos de comportamento de seu aluno; por sua vez, tais julgamentos e percepções influenciam o modo como o professor atua em aula. Portanto, é através da reflexão crítica de suas ações, no exame das suas experiências de aprendizagem e crenças sobre o ensino que o professor encontra dados substanciais para o seu crescimento profissional.

Enfim, baseando-me principalmente nas ideias de Barcelos (2000; 2001; 2004; 2007) e Pajares (1992), e também complementando a minha definição de crenças apresentada na seção 2.3, concluo que “crenças dos professores de línguas” são ideias, opiniões e/ou juízos que professores têm, em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas; ao aprendiz e suas estratégias de aprendizagem; aos materiais didáticos, métodos, técnicas e abordagens de aprender/ensinar línguas; às suas ações em sala de aula à de outros professores. Ou seja, ideias, opiniões e/ou juízos em relação a todos os contextos que englobam o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Passo então a justificar na seção seguinte (2.3.2) a importância de investigar as crenças dos professores de JLE.

2.3.2 A importância de investigar as crenças dos professores de JLE

Conforme afirmado anteriormente, as crenças fazem parte da cultura de aprender e de ensinar de cada professor e, justamente por isso, é necessário examiná-las para então compreender as ações deste professor, visto que elas orientam a sua prática de ensino. De acordo com Barcelos (2004, p. 14), é importante que os educadores de professores, além dos professores, estejam conscientes de suas crenças e de como essas afetam suas ações em sala de aula.

Assim, entendo que a fonte principal para a análise da prática do professor é a investigação do sistema de crenças. As práticas de ensino dos professores de LE refletem muito as suas crenças, valores e ideologias. Isto porque os professores estão a todo tempo elaborando teorias a partir de suas crenças, em conformidade com a análise que fazem do resultado do seu desempenho profissional. Contudo, para que o professor de JLE possa analisar as suas ações em sala de aula é “fundamental que ele seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar as suas próprias teorias, a compreender as bases de suas crenças sobre este processo, de modo que, tornando-se um pesquisador de sua ação, possa contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino ocorrido e sala de aula” (ARAGÃO, 1997, p. 8). É através da reflexão crítica que o professor de JLE terá consciência do que faz e do porquê faz,

num processo contínuo de reflexão sobre o conhecimento formal e informal (crenças) inserido na *práxis* pedagógica. Dutra e Mello (2004, p. 31), porém, observam que a reflexão só emerge na vida de um professor de LE quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação.

Minha opinião se coaduna com a de Nespor (1987, p. 320) quando afirma que os professores, de fato, aprendem muito sobre como ensinar através da sua própria experiência como aprendizes. Essas experiências são classificadas como aprendizagem de ensino ou observação participante da prática de ensino. Para o autor, a influência de suas experiências importantes ou de determinados professores produz uma memória episódica detalhada que servirá mais tarde de inspiração para outro episódio e de parâmetro para sua própria prática de ensino.

Vieira-Abrahão (2004, p. 132) comenta que no caso da formação pré-serviço nos cursos de Letras, o aluno-professor traz uma experiência rica como aprendiz, entre todas as outras experiências de vida, às vezes até mesmo como professor, além de uma gama de conhecimentos teóricos adquirida nos primeiros anos do curso universitário. Entretanto, a pesquisadora argumenta que poucos tiveram a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, pressupostos e conhecimentos que têm sobre o que vão ensinar. Vieira-Abrahão (op. cit.) explica que, muitas vezes, o aluno não tem explicitado ele próprio o que acredita ser linguagem, ensinar e aprender, algo que considera fundamental para orientar seu trabalho em sala de aula. Por isso, a grande importância de tornarem explícitas ações que foram motivadas por razões implícitas, como as crenças.

Morales (2011, p. 50), porém, afirma que “ser professor não é ensinar com base nas suas experiências, mas o verdadeiro professor deve se colocar no lugar do aluno, assessorando-o no processo de aprendizagem”. Entendo, pois, que a partir do momento que o professor “se coloca no lugar do aluno”, este professor usa sua própria experiência de aluno como referência base para tentar dirimir as dificuldades dos aprendizes. Nesse sentido, contrariamente à opinião de Morales, o professor está utilizando as suas crenças e experiências em sala de aula de modo consciente ou inconscientemente.

De fato, concordo que, como profissional, o professor de JLE não deve atribuir apenas às suas experiências os créditos de um ensino eficaz. É necessário que ele esteja a par das pesquisas desenvolvidas na área da LA, referentes ao ensino/aprendizagem de LE, a fim de fundamentar epistemologicamente suas ações em sala de aula.

Contudo, reconheço que identificar e conhecer as crenças dos professores de participantes desta pesquisa não só possibilitará aos participantes um repensar de suas ações

em sala de aula, mas proporcionar-lhes-á também uma reflexão sobre as abordagens que vêm sendo utilizadas no contexto pedagógico brasileiro e as suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de JLE. Acredito que a reflexão sobre as crenças dos professores de JLE e também do seu processo de aprendizagem, será uma forte contribuição tanto para a área de ensino de JLE quanto para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do professor sobre o seu trabalho como educador, o que contribuirá significativamente para o sucesso na aprendizagem dos seus alunos. Passo então a descrever os pressupostos metodológicos que nortearam a pesquisa.

– Capítulo 3 –

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

“A reflexão só emerge na vida de um professor, no nosso caso de línguas estrangeiras, quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação.”
(DUTRA; MELLO, 2004)

Este capítulo objetiva apresentar os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa. Na seção 3.1, discorro sobre questões relevantes à natureza da pesquisa qualitativa, seu caráter interpretativista e a escolha do método de investigação utilizado. Em seguida, apresento, na seção 3.2, as abordagens de investigação das crenças dos professores e, na seção 3.3, o contexto da pesquisa, detalhando o perfil dos participantes da pesquisa. Na seção 3.4, descrevo os procedimentos utilizados para a coleta de dados, justificando o porquê da escolha e como cada instrumento foi utilizado na pesquisa. Na seção 3.5, apresento os procedimentos para a análise dos dados e, por fim, na seção 3.6, discorro sobre algumas considerações éticas que foram trilhadas durante a realização deste estudo.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

O presente estudo configura-se como sendo de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Creswell (2010, p. 206) observa que a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação.

Denzin e Lincoln (2006, p.16) pressupõem que, em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições, dentre os quais estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-

fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais interpretativos.

O fundacionalismo diz respeito a qualquer teoria epistemológica que se baseie no conceito de crenças básicas, ou fundamentos para a construção do conhecimento. As teorias fundacionalistas, desde uma perspectiva política e social, são aquelas, as quais se ancoram em princípios inegáveis, imunes à revisão e que são exteriores à própria política e à sociedade. O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Assim sendo, todas as outras formas do conhecimento humano que não possam ser comprovadas cientificamente são desconsideradas. O pós-fundacionalismo consiste em conceber o social como uma pluralidade de diferenças e significados, de modo que não há nenhuma essência, isto é, nenhum fundamento que consiga abarcar essa pluralidade de forma total. O pós-positivismo (também chamado de pós-empiricismo) é uma instância meta teórica que critica e aperfeiçoa o positivismo. Pós-positivistas acreditam que o conhecimento humano não é baseado no incontestável, em bases pétreas, mas em hipóteses. Como o conhecimento humano é inevitavelmente hipotético, a afirmação de suas suposições está assegurada ou, mais especificamente, justificada por uma série de garantias, as quais podem ser modificadas ou descartadas no decorrer de mais investigações. Entretanto, o pós-positivismo não é uma forma de relativismo, e geralmente mantém a ideia da verdade objetiva. O pós-estruturalismo instaura uma teoria da desconstrução na análise literária, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos. A realidade é considerada como uma construção social e subjetiva. A abordagem é mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos. Em contraste com o estruturalismo, que afirma a independência e superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas veem o significante e o significado como inseparáveis (Cf. DENZIN; LINCOLN, 2006).

Segundo Chizzotti (2006, p. 48), tem sido um esforço constante de diversos autores (BODGAN; BIKLEN, 1994, 1998; ERIKSON, 1986; KIRK; MILLER, 1986; LeCOMPTE; MILLROY; PREISSLE, 1992; DENZIN; LINCOLN, 2006; VIDICH; LYMAN, 2000) sintetizar a evolução histórica da pesquisa qualitativa e esboçar os momentos mais significativos de seu desenvolvimento. Chizzotti (op. cit.) comenta que a pesquisa qualitativa surge como reivindicação a uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do mundo da vida e que, num momento posterior, começa a se profissionalizar quando procura estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, através das novas perspectivas analíticas para a investigação dos fatos humanos e sociais desenvolvidos pelas ciências histórico-sociais.

Gergen e Gergen (2006, p. 368) argumentam que os pesquisadores voltaram-se para os métodos qualitativos na esperança de gerar relatos mais ricos e que revelassem nuances mais delicadas da ação humana, como as experiências particulares do agente, ingrediente essencial da compreensão humana que foi durante muito tempo ignorado numa ênfase empírica sobre o comportamento quantificável.

Para Chizzotti (2006, p. 28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Assim, Chizzotti (op. cit., p. 51-52) reconhece que o pesquisador passa a assumir uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto a solução desses problemas sociais.

A asserção de Chizzotti (loc. cit.) remeteu-me ao sentimento primeiro que me motivou pesquisar sobre as crenças de professores de Língua Japonesa como Língua Estrangeira (doravante JLE) e as interferências que essas crenças causavam em suas *práxis* em sala de aula. Enquanto aluno de LE me deparei com muitos professores, de diferentes nacionalidades (brasileiro, japonês, cubano, argentino, camaronês, marroquino e coreano) e em diversos contextos de aquisição/aprendizagem (aulas semanais, cursos intensivos, períodos curtos e longos de imersão etc.) que, de certa forma, me instigaram a repensar o ensino/aprendizagem de LE e o que de novo cada um desses professores puderam acrescentar à minha formação além da aquisição/aprendizagem da língua-alvo.

Deslauriers e Kérisit (2008, p. 130) postulam que o objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano. Os autores descrevem que o cotidiano de sala de aula, por exemplo, é o objeto privilegiado de uma abordagem qualitativa. E, também, que “graças a seus instrumentos, como a história de vida, a observação participante, ou a análise de conteúdo, a pesquisa qualitativa permite mais particularmente estudar esses momentos privilegiados, dos quais emerge o sentido de um fenômeno social” (op. cit., p. 131).

Assim, uma vez que o foco desta pesquisa é observar as crenças dos professores de JLE, e considerando as elucidações e reflexões apresentadas, a pesquisa qualitativa demonstra ser a mais apropriada para esta investigação que propus. Como já observado anteriormente, ela considera a forma como a língua é utilizada pelos membros de uma determinada cultura ou grupo para expressar suas ações e crenças. Além disso, Woods (1996) observa que, quando o pesquisador faz parte da cultura dos professores de línguas, ele possui a competência e a

habilidade de interpretar a fala de outros professores, ou seja, a forma como eles usam a linguagem para representar o que estão exercendo na prática e o modo como se relacionam com os seus alunos.

Vale ressaltar que, apesar de ser uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizo também questionários escritos, pois conforme a afirmação de Johnson (1992, p. 34), de que a pesquisa qualitativa pode envolver técnicas quantitativas e vice versa, entendo que o conhecimento quantitativo está presente em avaliações qualitativas, da mesma maneira que o conhecimento qualitativo está presente em avaliações quantitativas. Além disso, por estar trabalhando com um tema que envolve a sala de aula, achei pertinente utilizar instrumentos diversificados no intuito de compreender melhor esse ambiente tão complexo.

Lüdke e André (1986, p. 1) apontam alguns rumos para as pesquisas em educação na atualidade. Para estes autores, fazer pesquisa é muito mais do que coletar informações: “É preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletados sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. O que se aplica perfeitamente no contexto desta pesquisa, visto que pretendo identificar as crenças dos professores de JLE e interpretá-las à luz dos estudos realizados na área. Conforme já discutido no Capítulo 2 desta dissertação, as crenças são dados subjetivos e inerentes à história de vida individual de cada participante. Assim, entendo que, ao utilizar instrumentos diversificados de coleta de dados para esta pesquisa, proporcionou-me uma visão mais robusta do que proponho investigar. Ressalto, então, na seção seguinte, 2.1.1, algumas ponderações a respeito do caráter interpretativista inerente à pesquisa qualitativa.

3.1.1 O Caráter interpretativista da pesquisa qualitativa

Creswell (2010, p. 209) pondera que a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação em que primeiro se enxerga e ouve para então entender o contexto da pesquisa. O autor argumenta que as interpretações não podem estar separadas da sua história, origens, contextos e entendimentos anteriores. Isto porque, depois de liberado um relato de pesquisa, os leitores, assim como os participantes, fazem uma interpretação e oferecem, ainda, outros entendimentos em que ficam evidentes as múltiplas visões que podem emergir de um mesmo problema (situação). Percebo aqui que este pensamento de Creswell (op. cit.) está diretamente relacionado às atuais propostas das pesquisas na área de crenças, conforme já apresentado na seção 2.3.

De fato, tudo o que encontramos é, pois, uma interpretação em termos de nossos próprios valores subjetivos e perspectivas ou dos valores e perspectivas de nosso grupo, de nossa comunidade, cultura etc. Smith (1997, p. 16, citado por SCHAWANDT, 2006, p. 213) enfatiza que:

[...] todo o conhecimento é interpretação; as interpretações estão sempre repletas de valores; os valores são basicamente expressões de alguma faculdade, de algum processo ou evento [...] não-cognitivos, heterogêneos; portanto, as alegações da verdade são fundamentalmente expressões dessa faculdade, desse processo ou desse evento não-cognitivos.

As epistemologias interpretativistas podem, de certo modo, ser retratadas como hermenêuticas⁵³, pois enfatizam a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem (ou adquirem) sentido, para que se possa afirmar uma compreensão da ação específica. Conforme Schawandt (2006, p. 198) ressalta, a hermenêutica filosófica sustenta que a compreensão não é, em princípio, uma tarefa controlada por procedimentos ou por regras, mas, sim, justamente, uma condição do ser humano. A compreensão é a interpretação. Partindo desse pensamento, posso inferir que a compreensão não é uma atividade executada isoladamente, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida. De fato, compreendo que estou a todo o momento tomando conclusões e, enfim, interpretando.

Schawandt (op. cit., p. 197) conclui que essa visão aproveita a noção familiar do círculo da hermenêutica como método ou procedimento único para as ciências humanas: para entender uma parte (uma frase, um enunciado ou um ato específicos), o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem etc.) e vice-versa. Assim, o caráter interpretativista trouxe-me a possibilidade de inferir sobre os valores, significados e intenções de cada participante no intuito de compreender como as crenças dos professores participantes de JLE interferem nas suas ações em contexto sala de aula.

Com base nas reflexões de Schawandt (2006, p. 205) percebo que o movimento de investigação qualitativa baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo. O conhecimento depende sempre de

⁵³ A hermenêutica filosófica opõe-se a um realismo ingênuo ou objetivismo no que diz respeito ao significado, e pode-se dizer que defende a conclusão de que nunca existe uma interpretação definitivamente correta. De acordo com Bernstein (1983) citado por Schawandt (2006), estamos sempre compreendendo e interpretando à luz de nossos julgamentos e preconceitos preventivos, os quais também vêm sofrendo mudanças no curso da história. Mas isso não quer dizer que nossas interpretações sejam arbitrarias ou deturpantes.

alguma base ou de algum contexto de outros significados. O contexto, neste sentido, refere-se tanto à história específica de cada indivíduo, sua identidade e constituição afetiva e emocional quanto à relação existente entre os grupos no encontro com sua história, identidade e definição afetiva. Esses dois elementos ligam-se por meio da narrativa. Por isso, Schawandt (op. cit.) argumenta que para praticamente todas as filosofias pós-empíricas das ciências humanas, a compreensão é um mergulho profundo na interpretação. Acredito, pois, que o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa me possibilitou compreender os dados de uma forma mais profunda e coerente. Para este trabalho, adotei o estudo de caso como vertente metodológica norteadora, sobre a qual discorro na seção seguinte.

3.1.2 O Estudo de Caso

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, há a preocupação com a compreensão e a interpretação das crenças dos professores de JLE de acordo com o significado que os professores participantes dão à sua realidade (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16), como já ressaltado nas seções anteriores. Dentro desse paradigma interpretativista, o estudo de caso foi escolhido como método para esta pesquisa por tratar-se de uma investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo na qual se procura investigar tudo o que é possível saber sobre o participante ou grupo investigado e que possa ser relevante para a pesquisa.

Postula-se, pois, que o estudo de caso é o que mais se adéqua a esta pesquisa, uma vez que esta segue uma abordagem qualitativa e pretende estudar um fenômeno social que ocorre na aula. Nesse sentido, Freebody (2003, p.81) assevera que os pesquisadores que lidam com estudo de caso enfatizam que os professores ensinam algum conteúdo sob condições que significativamente moldam e temperam a prática de ensino/aprendizagem. De fato, o estudo de caso é uma investigação caracterizada pelo olhar “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 1999, p. 72-73).

Yin (2001) citado por Gil (2009, p.54), também afirma que o estudo de caso é encarado como “o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto atual, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (loc. cit.). Gil (op. cit., p. 55) acrescenta que os propósitos do estudo de caso são os de “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar

possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” e que podem ser constituídos tanto de um único quanto de múltiplos casos, concomitantemente. Freebody (2003, p. 81), por sua vez, afirma que o estudo de caso deve promover a reflexão entre educadores e pesquisadores, gerando também substratos para futuras pesquisas voltadas para a prática educacional.

Esses conceitos adéquam-se a esta pesquisa, uma vez que pretendo observar as crenças dos professores de JLE, de uma mesma instituição, de acordo com suas trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem da língua japonesa (LM, LH e LE) e a influência subjacente a esse processo na *práxis* pedagógica de cada um dos professores participantes.

Stake (1994) comenta sobre três modalidades de estudos de caso: (a) estudo de caso intrínseco, (b) estudo de caso instrumental, e (c) estudo de caso coletivo. Segundo Stake (op. cit., p. 237), o estudo de caso é intrínseco quando se quer uma melhor compreensão de um caso em particular. O estudo é tomado por causa de um interesse intrínseco; no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para fornecer a visão de um problema ou refinamento de teoria. O caso é de interesse secundário; ele tem um papel de suporte, facilitando o entendimento; no estudo de caso coletivo, com menos interesse em um caso em particular, o pesquisador estuda um número de casos conjuntamente a fim de compreender um fenômeno, população ou condição geral.

Segundo a classificação observada por Stake (op. cit.), postula-se que o presente estudo pertence a uma modalidade instrumental, pois pretendo investigar três casos individuais (as crenças dos professores que a adquiriram/aprenderam a LJ em contextos de LM, LH e LE), visando investigar as características típicas e as influências diferenciadas na *práxis* de cada professor participante da pesquisa.

O contato da Linguística Aplicada (doravante LA) com outras áreas do conhecimento fez-me também buscar na antropologia uma contribuição: a etnografia. De acordo com Moura Filho (2000, p.11), uma das definições de etnografia bastante difundida dentro da LA é a de um “relato escrito resultante do emprego das técnicas etnográficas”. O autor destaca que:

O interesse da área educacional por uma metodologia de pesquisa oriunda da antropologia deveu-se, principalmente, pela capacidade dessa corrente de revelar questões impossíveis de ser respondidas por métodos de pesquisa mais formais e distantes socialmente.

O que me motivou fazer um trabalho de base etnográfica num contexto de ensino/aprendizagem foi acreditar que assim poderia oferecer possibilidades de estudar as crenças dos professores de JLE e as influências dessas crenças nas suas ações, criando, pois, oportunidades de reflexão sobre o ensino e a aquisição/aprendizagem de línguas.

Quanto às técnicas etnográficas escolhidas para esta pesquisa, cito Fetterman (1998, p. 18) que afirma que, num estudo assim, todos os componentes da situação devem ser levados em consideração, o que pressupõe uma visão holística. Por este motivo, este estudo de caso pode ser considerado de cunho etnográfico, pois tem seu foco nas pessoas em seu ambiente natural: a sala de aula. Passo a descrever as abordagens de investigação adotadas para a identificação das crenças dos professores de JLE.

3.2 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE JLE

O estudo de Barcelos (2001) é considerado um estado da arte sobre a metodologia de pesquisa em crenças. Conforme destaca a própria autora (op. cit., p. 71), até 2001, nenhum estudo no Brasil havia se preocupado em fazer uma revisão dos tipos de metodologia utilizados na investigação de crenças sobre a aquisição/aprendizagem de línguas, o que de fato poderia ser considerado uma incongruência, já que este é um conceito complexo, para o qual existem inúmeras definições, inclusive dentro da área de LA.

Conforme já citado anteriormente, para Barcelos (op. cit., p.73), “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. Podem ser internamente inconsistentes e contraditórias”. Logo, elas estabelecem estreita influência sobre os comportamentos dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e, obviamente, influenciam suas abordagens. Assim, salienta a autora que, “para entender as crenças, precisamos entender não somente as intenções, mas também os significados intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações” (op. cit., p. 74). Desse modo, é preciso que o pesquisador analise os discursos e estabeleça uma correlação destes com as experiências e ações dos participantes em seus contextos.

Desse modo, Barcelos (op. cit.) propõe três abordagens distintas para a investigação das crenças. Elas são denominadas pela autora como (a) Normativa, (b) Metacognitiva e (c) Contextual. Assinalo desde já que a Abordagem Contextual foi por mim adotada para a realização deste estudo, visto que, dentre outras características relevantes, a mesma considera as crenças como sendo específicas de um determinado contexto ou grupo.

No quadro abaixo (Quadro 1), Barcelos (2001, p. 82-83) apresenta uma síntese dos conceitos de crenças, das características das referidas abordagens (no que se refere à metodologia, ao conceito de crenças e à relação entre crenças e ações) e as vantagens e desvantagens inerentes a cada uma delas:

QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS TRÊS ABORDAGENS PARA A INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionário do tipo <i>Likert-Scale</i>	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso.
Definição de Crenças sobre a aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre a aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de línguas.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora admita-se a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada a um pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001, p. 82-83)

Segundo Barcelos (2001), as abordagens normativa e metacognitiva apresentam problemas por não considerarem relação entre crenças e experiências. Elas não analisam as crenças nos seus próprios termos, tratam-nas como um conceito pré-estabelecido e não levam

o contexto em consideração. Já a abordagem contextual “emprega categorias embasadas, ou seja, permite que o sentido emerge dos dados” (op. cit., p. 84).

É importante ressaltar que, segundo a autora, as escolhas metodológicas dependem das perguntas de pesquisa e que os instrumentos utilizados para a coleta de dados podem ser combinados. Apoiada em Woods (1997), Barcelos (2001, p. 84) afirma que a falta de embasamento dos estudos na área de crenças dificultam a compreensão do fato de como os alunos as utilizam e mudam seus comportamentos e que, embora alguns trabalhos que empregam a abordagem contextual já utilizem estes aspectos, pouco se sabe sobre a função das crenças na aprendizagem de línguas. Acrescento ainda que pouco se sabe, também, sobre como as crenças dos professores de JLE interferem na sua *práxis* pedagógica, apesar de existir uma expressiva literatura sobre o tema em relação à língua inglesa, por exemplo. Isso retrata a relevância da realização deste estudo. Passo agora a descrever o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com um grupo de três professores de um curso de Letras-Japonês, com licenciatura em língua e cultura japonesas, oferecido por uma universidade federal brasileira. Além das disciplinas oferecidas aos alunos do curso de Letras-Japonês, alguns dos professores participantes ministram aulas de LJ para alunos de outras habilitações, como disciplinas optativas e de módulo livre, e também no curso de idiomas da escola de extensão.

Desde 1983, os professores da área de LJ oferecem disciplinas para alunos de todos os departamentos da universidade que quiserem estudar a LJ como matéria optativa ou de módulo-livre (MUKAI; JOKO; PEREIRA [Org.], 2012, p. 14). Para estes alunos foram elaboradas as disciplinas: “Língua Japonesa 1”, “Língua Japonesa 2”, “Língua Japonesa 3”, “Língua Japonesa 4”, “Língua Japonesa 5” e “Língua Japonesa 6”. Devido ao quadro restrito de professores de LJ disponíveis no departamento, as disciplinas “Língua Japonesa 5” e “Língua Japonesa 6” são raramente oferecidas. Os alunos que concluem a disciplina “Língua Japonesa 4”, interessados em continuar seus estudos, são geralmente convidados a se inscreverem nas disciplinas do curso noturno de Letras-Japonês, a partir da disciplina “Japonês 3”. O conteúdo programático de cada duas dessas disciplinas optativas corresponde a um semestre cursado pelos alunos do curso noturno de Letras-Japonês, ou seja, o conteúdo

ministrado em dois semestres, nas disciplinas “Língua Japonesa 1” e “Língua Japonesa 2”, equivale ao conteúdo ministrado em apenas um semestre em “Japonês 1” do curso de Letras-Japonês (vide Quadro 2). Para os alunos de Letras-Japonês, o curso está organizado da seguinte forma:

QUADRO 2: NÍVEIS E DISCIPLINAS OFERTADAS NO CURSO OBSERVADO DE LETRAS-JAPONÊS

Níveis	Descrição das Disciplinas
Nível Iniciante (Japonês 1 a 4)	Os alunos de licenciatura em LJ possuem 4 aulas semanais de 90 minutos, distribuídas em duas disciplinas que são realizadas concomitantemente: “Japonês 1” e “Prática Oral e Escrita do Japonês 1”.
Nível Intermediário (Japonês 5 a 7)	A partir do quinto semestre, a disciplina “Prática Oral e Escrita do Japonês” (Doravante, POEJ) deixa de ofertada aos alunos de Letras-Japonês e, no seu lugar, são oferecidas as disciplinas “Japonês – Expressão Oral (1 a 3)” e “Japonês – Expressão Escrita (1 a 3)”. Estas duas disciplinas, de apenas dois créditos, são ministradas uma vez por semana com aulas de 90 minutos. Totalizam, portanto, no final do semestre, 30 horas.
Laboratório de Língua Japonesa	O curso de Letras-Japonês não possui o nível avançado. Os alunos concluem a parte referente ao aprendizado da LJ com a disciplina “Laboratório de Língua Japonesa” que lhes é oferecida após terem concluído a disciplina “Japonês 7”. A disciplina “Laboratório de Língua Japonesa” tem um caráter instrumental, visto que procura desenvolver principalmente a capacidade dos alunos em compreender textos de gêneros diversos escritos em LJ.

(quadro meu)

Concomitante às aulas de LJ, os alunos cursam diversas disciplinas como: Literatura japonesa (4 semestres), Sociedade Japonesa Contemporânea (1 semestre), Cultura Japonesa (2 semestres), Metodologia de Ensino da Língua Japonesa (1 semestre) e Japonês – Estágio Supervisionado (2 semestres).

O material didático utilizado nas aulas de LJ desta Universidade denomina-se “*Nihongo Shoho*” (Japonês Primeiros Passos) publicado em Tóquio pelo Instituto de Língua Japonesa da Fundação Japão (Edição revisada em 1990).

3.3.1 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são três professores que possuem trajetórias de vida diferenciadas: um professor que adquiriu a LJ em contexto de LM, outro que adquiriu/aprendeu em contexto de LH e o que aprendeu em contexto de LE.

Decidi analisar esses três perfis de aquisição/aprendizagem da LJ (nas modalidades de LM, LH e LE) a fim de obter uma análise mais robusta e convincente, por ter mais de um caso analisado, e assim alcançar uma melhor compreensão e melhor teorização sobre as crenças dos professores de JLE.

Para a escolha dos professores participantes, foram estabelecidos alguns critérios que me auxiliaram na identificação das relações entre as crenças dos professores observados e as suas ações em sala de aula. Para isso, procurei selecionar professores pertencentes a um contexto comum, ou pelo menos semelhante, no intuito de identificar a recorrência de possíveis posturas e similaridades de crenças, apesar das suas distintas histórias de vida. Foram então selecionados professores (a) que trabalhassem na mesma instituição, (b) que estivessem ministrando aulas de língua japonesa, (c) que possuíssem o tempo de ensino semelhante, (d) que possuíssem níveis de formação acadêmica semelhantes e (f) que se mostrassem dispostos em participar voluntariamente para a concretização desta pesquisa.

A fim de melhor visualizar o perfil dos participantes desta pesquisa, apresento inicialmente, no Quadro 3 abaixo, o perfil geral dos participantes. Logo em seguida, detalho o perfil de cada participante de acordo com os dados obtidos após a aplicação do questionário misto (Apêndice C), o recebimento das narrativas escritas (Apêndice D) e a transcrição das entrevistas semiestruturadas (Apêndice E) realizadas individualmente com cada participante.

QUADRO 3: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participante	Idade	Sexo	Nacionalidade	Geração	L1	L2/LE
Megumi	48	Feminino	Japonesa	<i>Issei</i> (japônês)	Japônês	Português
Carol	33	Feminino	Brasileira	<i>Nisei</i> (filho de japoneses)	Japônês	Português
Matheus	36	Masculino	Brasileira	Não-descendente	Português	Japônês

(quadro meu)

Vale ressaltar que a participação dos professores foi voluntária e que, em nenhum momento, foram coagidos a participarem da pesquisa. Na escolha dos participantes, contou-se também com a facilidade de acesso aos professores visto que eu (o pesquisador) já lhes era familiar, pois havia atuado como professor nesta mesma instituição durante os anos de 2006 e 2007. O convite à participação da pesquisa foi realizado por meio de uma carta (Apêndice A) entregue aos professores e formalizado mediante assinatura de um termo de consentimento (Apêndice B), explicitando como seria a participação de cada um na pesquisa e autorizando a utilização das informações obtidas durante o estudo. Logo após esse consentimento, os professores puderam escolher os seus próprios pseudônimos que, por questões éticas, são usados nesta dissertação para preservar suas identidades. É curioso notar que, apesar de não ter havido qualquer direcionamento por parte do pesquisador, os professores escolheram espontaneamente nomes que representassem as suas nacionalidades. Ressalto que a professora *nikkei* (de nacionalidade brasileira e descendência japonesa), por exemplo, preferiu escolher um nome comum brasileiro (Carol), apesar de originalmente possuir um nome de origem japonesa.

A primeira participante é a professora Megumi, de nacionalidade japonesa, que tem 48 anos e morou no Japão desde o seu nascimento até a idade de conclusão do seu curso de Graduação em Literatura Inglesa em 1987, por uma universidade particular em Tóquio. Quando criança e adolescente no Japão, Megumi utilizava a LJ em todos os contextos. Contudo, no Brasil, utiliza tanto a LJ quanto a língua portuguesa no seu contexto cotidiano, apesar de reconhecer que, no âmbito profissional, há uma predominância da língua portuguesa. Após ter-se casado com um brasileiro, Megumi veio morar no Brasil e, em 2007, concluiu seu Mestrado em Linguística Aplicada por uma universidade no Distrito Federal e atualmente é Doutoranda do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos por uma universidade federal no Brasil, iniciado em 2011. Há 9 anos leciona a LJ no Brasil, sendo 7 destes na mesma instituição onde trabalha atualmente. Durante o semestre em que foram realizadas as observações, a professora Megumi lecionava para os níveis Japonês 5 e Prática Oral e Escrita do Japonês 3. Possui certificado de proficiência em língua inglesa pela Universidade de Cambridge e também certificado do Celpe-Bras⁵⁴ em nível Intermediário-Superior.

⁵⁴ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil. É o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente e conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário-superior, avançado e avançado-superior. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/celpebras>> Acesso em: 29 jun. 2013.

A segunda participante é a professora Carol de 33 anos, com nacionalidade brasileira e ascendência japonesa. Como *nisei*, isto é, filha de imigrantes japoneses, o seu primeiro contato com a LJ foi em casa, com seus pais e avós paternos. Aos 5 anos, passou a frequentar a escola de LJ em Guatapará (SP) onde morou até os 6 anos de idade. Ao chegar em Brasília, já em idade escolar, Carol teve seu primeiro contato com a escola brasileira e passou a adquirir a língua portuguesa. Concluiu o Ensino Médio em 1998. Em 2006, Concluiu sua Licenciatura em Letras-Japonês por uma universidade no Distrito Federal e o seu Mestrado em Letras/Pós-Graduação em Línguas e Culturas por uma universidade japonesa em 2011. Há 12 anos leciona a LJ no Brasil. Além da universidade pesquisada, lugar onde leciona há aproximadamente 4 anos (2006, 2007, 2008, 2011 e 2012), trabalha também como professora em duas escolas de LJ, sendo que estas duas últimas fazem parte das escolas da colônia japonesa em Brasília. Durante o semestre em que foram realizadas as observações, a professora Carol lecionava na instituição onde foram realizadas as observações para os níveis Língua Japonesa 1, Japonês – Expressão Escrita 1, Laboratório de Língua Japonesa e, nas escolas da colônia, ministrava aulas para as turmas infantil e iniciantes. Possui certificado de proficiência em língua Japonesa (*Nihogo Nôryoku Shiken*)⁵⁵ Nível N1.

O terceiro participante é o professor Matheus de 36 anos, que tem nacionalidade brasileira e não é descendente de japoneses. Tem como LM o idioma português, sendo este predominante tanto em ambientes familiares quanto em contextos profissionais. Concluiu o Ensino Médio em 1992, o curso de Licenciatura em Letras-Japonês por uma universidade no Distrito Federal em 2001 e o Mestrado em Linguística Aplicada / Ensino de Língua Japonesa por uma universidade em Tóquio, em 2007. Sua experiência como professor de LJ restringe-se à atual instituição onde trabalha, lugar em que há 6 anos leciona o JLE. Na época em que foram realizadas as observações de aula, o professor Matheus lecionava para os níveis Japonês 3, Japonês 7, Metodologia do Ensino da LJ e Projeto de Curso⁵⁶. Possui certificado de proficiência em língua Japonesa (*Nihogo Nôryoku Shiken*) Nível N1 e também os certificados JETRO⁵⁷ e JET⁵⁸.

⁵⁵ O Exame de Proficiência em Língua Japonesa (*Nihongo Nôryoku Shiken*), desenvolvido pelo Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia no Japão (*Monbukagakushô*) e, atualmente, influenciado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), possui cinco níveis (N1, N2, N3, N4 e N5), sendo que o N5 refere-se ao nível mais básico e o N1 ao nível mais avançado.

⁵⁶ A disciplina “Projeto de Curso” é uma iniciação à metodologia de trabalho científico que visa à construção do conhecimento científico. Nela, os aprendizes elaboram um Projeto de Curso do Japonês em áreas específicas de língua, literatura e cultura a serem determinadas em conjunto com aluno/professor. Conclusão do trabalho monográfico.

⁵⁷ A Organização de Comércio Exterior do Japão (*Japan External Trade Organization – JETRO*) é uma organização governamental que trabalha na promoção do comércio e investimentos mútuos entre o Japão e o

Como já ressaltado no Capítulo 1 desta dissertação, procurei observar professores que possuíssem mestrado na área de ensino de línguas e fluência em ambos os idiomas (português e japonês). Passo a descrever os instrumentos para a coleta de dados.

3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Segundo Erickson (1986), deve-se encarar a conduta de coleta de dados de um observador como uma solução progressiva do problema, na qual a geração e a testagem de assertivas caminham juntas. Considerando-se que a pesquisa qualitativa apresenta o exploratório de significados construídos pelos participantes de um determinado contexto social como característica significativa, Fetterman (1998, p. 32) afirma ser necessário ao pesquisador o uso de diversos métodos e técnicas para que se possa entender a situação dentro de sua própria perspectiva. Além disso, o autor (op. cit.) afirma que no caso da pesquisa etnográfica, a triangulação desses diversos métodos é o ponto central para a validade e a integridade dos dados.

Vieira-Abrahão (2006a, p. 221) acrescenta dizendo que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. Desde modo, para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados questionário misto (Apêndice C), narrativas escritas (memorial) (Apêndice D), observações de sala de aula com notas de campo (Quadros 5 e 6) e entrevistas semiestruturadas com gravação em áudio (Apêndice E). Acredito que, combinados desse modo, esses instrumentos puderam fornecer informações riquíssimas e importantíssimas para a análise de dados, dando ainda mais credibilidade para a pesquisa em questão. Na intenção de que, durante a coleta de dados, um instrumento interferisse o mínimo possível no outro, entreguei primeiramente o questionário misto (Apêndice C). Em seguida, observei as aulas (Quadros 5 e 6). Terminadas as observações, entreguei o roteiro para a efetivação das narrativas escritas (memorial) (Apêndice D) e em seguida realizei as entrevistas semiestruturadas individualmente (Apêndice E). Passo então a descrever, nos itens seguintes, a importância e o modo como cada instrumento foi utilizado para a coleta de dados.

Realiza anualmente o Exame de Proficiência em Japonês para Negócios (*Bijinesu Nihongo Nôryoku Tesuto* – BJT), conferido àqueles que demonstram competência comunicativa de LJ em ambientes empresariais.

⁵⁸ O Teste de Inglês Júnior (*Junior English Test* – JET) é um exame de proficiência em língua inglesa desenvolvido pelo IMET (*Institute for Measurement in Education and Training*) dos Estados Unidos e é, atualmente, realizado em diversos países como Japão, China e Coreia do Sul.

3.4.1 Questionário escrito misto

Vieira-Abrahão (2006a, p. 221) afirma que os questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas na forma escrita. Assim, o conhecimento necessário à pesquisa é controlado por perguntas que garantem precisão e clareza nas respostas. Eles possuem a vantagem de serem utilizados em pequena ou grande escala, sendo que seus dados podem ser coletados em locais diferentes e/ou momentos distintos. Lüdke e André (1986) consideram o questionário como um meio de se evitar a indução de respostas, já que o participante tem mais tempo para refletir sobre as questões ao respondê-las e, além disso, conforme comenta Barcelos (2006, p. 78), os questionários são menos ameaçadores que as observações.

Embora fáceis de aplicar, envolverem um grande número de informantes e consumirem menos tempo que as entrevistas durante a sua aplicação e transcrição, Vieira-Abrahão (2006a) e Barcelos (2001) advertem que os questionários requerem muito tempo e cuidado para a sua elaboração, pois perguntas mal elaboradas podem levar o participante a ter interpretações dúbias, fazendo com que suas respostas não correspondam ao que originalmente se queria perguntar. Além disso, as crenças apresentadas no questionário podem ser diferentes das crenças que os participantes da pesquisa consideram ser mais significativas.

Assim, os questionários podem ser elaborados com itens fechados, itens em escala, itens abertos ou com uma combinação desses elementos: os chamados questionários mistos. A inclusão desses itens depende, portanto, do tipo de informação necessária e também do tipo de análise que se propõe fazer. Nos questionários com itens fechados, são incluídas alternativas fixas, fáceis de serem tabuladas e tratadas estatisticamente. Já os questionários construídos com itens abertos, têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Eles têm por finalidade buscar respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados. De acordo com Vieira-Abrahão (2006a) e Barcelos (2001), os questionários abertos e mistos têm sido amplamente utilizados nos estudos contextuais, pois permitem o mapeamento de percepções e crenças dos participantes da pesquisa. O que justifica a minha escolha por este tipo de instrumento de coleta de dados.

Vieira-Abrahão (loc. cit., p. 222), entretanto, ressalta que diferentemente dos itens fechados ou mesmo em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado durante análise dos dados. Para a autora, o questionário misto, o qual utilizo nesta pesquisa, tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares,

expectativas e também crenças, no intuito de comprovar ou não os dados coletados por métodos qualitativos.

Dessa forma, utilizo o questionário misto a fim de averiguar os conceitos e as crenças dos participantes observados a respeito do ensino de JLE para brasileiros. Além disso, utilizo-o como registro para verificar as experiências acadêmicas e a experiência profissional de cada participante, uma vez que não lhes pretendia tornar explícito que estava investigando as crenças dos professores de JLE em relação às práticas de ensino deste idioma para brasileiros.

3.4.2 Observações de aula com notas de campo e gravações em áudio

De acordo com Lüdke e André (1986), a observação é um instrumento valioso na pesquisa educacional, visto que esta permite ao observador aproximar-se não só do fenômeno pesquisado, mas também da perspectiva que os sujeitos atribuem à sua realidade e às suas ações em sala de aula. Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p.139) a observação como meio de investigação em salas de aula é “crucial, pois possibilita examinar como outros aprendizes e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada”.

Fetterman (1998, p. 35) acrescenta que “além de caracterizar a pesquisa do tipo etnográfico, [a observação] é crucial para que o trabalho de campo seja efetivo”. Além disso, as notas de campo têm um papel importante na pesquisa etnográfica. Segundo este autor, “as notas de campo são os tijolos e a argamassa de um edifício etnográfico. Essas notas fazem parte, basicamente, de dados oriundos de entrevistas e de observações diárias” (FETTERMAN, op. cit., p. 140). De fato, elas formam uma etapa inicial de análise durante a coleta de dados e possuem os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Richardson (1994, p. 526), por sua vez, classifica as notas de campo em quatro categorias, as quais apresento abaixo:

- a) *Notas de observação*: são representações bastante precisas e detalhadas daquilo que o pesquisador observa. São interpretações daquilo que ele vê, ouve, sente, experimenta e assim por diante.
- b) *Notas metodológicas*: são mensagens direcionadas ao pesquisador em relação a como coletar “dados”, com quem conversar, o que vestir, quando telefonar etc. O pesquisador escreve muitas dessas observações porque gosta de métodos e também de manter um registro diário do seu trabalho.

- c) *Notas teóricas*: são palpites, assertivas, conexões pós-estruturalistas, críticas ao que o pesquisador está fazendo, pensando e vendo. Elas abrem o texto de notas de campo para interpretações alternativas e para uma postura epistemológica crítica. É uma forma de impedir que o pesquisador fique “preso” à sua realidade.
- d) *Notas pessoais*: são impressões pessoais do pesquisador em relação à pesquisa, às pessoas com quem conversa sobre a pesquisa, suas dúvidas, ansiedades e prazeres. O pesquisador relata todos os seus sentimentos porque gosta e sabe que eles estarão de alguma forma afetando no “que” e no “como” investiga. Escrever notas pessoais é uma forma do pesquisador se conhecer melhor, uma forma de usar a escrita como método de investigação de si mesmo⁵⁹.

Partindo dessa classificação proposta por Richardson (1994), as notas de campo por mim utilizadas durante a coleta de dados foram basicamente notas de observação e notas teóricas, uma vez que ao registrar o que observava, procurava sempre estabelecer uma relação e/ou conexão com o que já havia coletado. Não obstante, as notas de observação não eram bem detalhadas, pois tive também a preocupação de realizar a gravação em áudio de todas as aulas observadas. Nesse sentido, Erickson (1986, p. 10) afirma que para “revisitar o mesmo evento vicariamente em observações repetidas é necessário que se faça uso de gravações eletrônicas”. Além disso, a gravação em áudio permitiu-me uma descrição mais completa do que aquela realizada somente com base nas notas de campo.

Uma vez que não estava interessado apenas em identificar as crenças dos professores participantes em relação ao ensino de JLE no Brasil, procurei identificar, durante os momentos de observação, ações em sala de aula que materializassem, exemplificassem e/ou

⁵⁹ Texto original: *Observation notes (ON)*: These are as concrete and detailed as I am able to make them. I want to think of them as fairly accurate renditions of what I see, hear, feel, and so on.

Methodological notes (MN): These are messages to myself regarding how to collect “data” — who to talk to, what to wear, when to phone, and so on. I write a lot of these because I like methods, and I like to keep a process diary of my work.

Theoretical notes (TN): These are hunches, hypotheses, poststructuralist connections, critiques of what I am doing/thinking/seeing. I like writing these because they open up my text — my field note text — to alternative interpretations and a critical epistemological stance. It is a way of keeping me from being hooked on my “take” on reality.

Personal notes (PN): These are feeling statements about the research, the people I am talking about the research, the people I am talking to, myself doing the process, my doubts, my anxieties, my pleasures. I do no censoring here at all. I want all my feelings out on paper because I like them and because I know they are there anyway, affecting what/how I lay claim to knowing. Writing personal notes is a way for me to know myself better, a way of using writing as a method of inquiry into the self.

divergissem às crenças desses professores e que levassem a perceber quaisquer relações com as suas origens e história de vida.

Como o foco da pesquisa está voltado para as crenças dos professores participantes, procurei também observar mais de uma disciplina por professor. Disponho no quadro abaixo a ementa e os objetivos de cada disciplina. A identidade de todos os participantes da pesquisa foi resguardada por meio do uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios professores participantes, ou seja, todos os nomes apresentados no quadro abaixo são fictícios.

QUADRO 4: DISCIPLINAS OBSERVADAS E RESPECTIVAS EMENTAS

Professor Regente	Disciplina	Ementas
Megumi	Prática Oral e Escrita do Japonês 3	Aquisição integrada e progressiva, através da prática, da competência linguística; comunicativa e cultural do japonês usual em situações da vida corrente.
	Japonês 5	Aquisição de competência linguística, comunicativa e cultural, visando a que o aluno seja capaz de ler e escrever, entender e falar sobre assuntos gerais, em japonês.
Carol	Língua Japonesa 1	Introdução ao estudo da língua japonesa como meio de comunicação oral e escrita: iniciação ao sistema fonético com apoio de recursos audiovisuais; escrita e leitura em <i>katakana</i> e <i>hiragana</i> ⁶⁰ ; sistematização e prática de períodos simples.
	Laboratório de Língua Japonesa	Aprendizagem de métodos e técnicas do ensino de leitura instrumental em língua japonesa. Compreensão dos processos subjacentes à leitura e formação do bom leitor. Estudo dos fatores facilitadores e pré-requisitos na aquisição de leitura em língua japonesa, compreensão da noção de estratégia.

⁶⁰ O *katakana* e o *hiragana* são fonogramas criados a partir de certos *kanji* (ideogramas). Apesar de possuírem letras com formatos semelhantes, o processo de formação e os *kanji* que deram origem às letras dos dois fonogramas não são coincidentes. O *hiragana* é um fonograma silábico da LJ criado a partir da simplificação manual da escrita de determinados *kanji* durante o processo de adaptação dos ideogramas chineses à LJ. Em termos gerais, equivale à escrita cursiva das línguas romanas. É utilizado principalmente na escrita de partículas gramaticais, desinências verbais, transcrição fonética (*furigana*) de *kanji* com usos menos frequentes na LJ e na grafia de palavras que não possuem *kanji* originalmente. O *katakana*, também silábico, foi criado a partir de elementos isolados de certos *kanki*. Ele é utilizado na LJ para grafar palavras de origem estrangeira (estrangeirismos), como nomes científicos de plantas e animais, onomatopeias e também quando se quer ressaltar alguma palavra. Grosso modo, esse último uso do *katakana* assemelha-se ao uso do **negrito** ou *itálico* na língua portuguesa.

Matheus	Japonês 3	Estudo da língua japonesa com o embasamento teórico da linguística. Considerando-se que uma língua natural é um instrumento de comunicação, o estudo visa integrar os mecanismos e processos que permitem a comunicação e a interação verbal.
	Japonês 7	Aquisição de capacidade de leitura necessária para a compreensão de texto escrito. Desenvolvimento integrado de estratégias de comunicação oral e escrita. Intensificação e expansão de conhecimentos e habilidades adquiridos em fases anteriores, preparando o aluno para lidar, com autonomia e independência, com as situações de comunicação em japonês.

(quadro meu)

Assim, foram observadas ao todo 6 (seis) disciplinas: as turmas de “Prática Oral e Escrita do Japonês 3” e “Japonês 5” da professora Megumi; duas turmas de “Língua Japonesa 1” e a turma de “Laboratório de Língua Japonesa” da professora Carol; e as turmas de “Japonês 3” e “Japonês 7” do professor Matheus. O objetivo que me levou a observar turmas diferentes de um mesmo professor foi o meu interesse em perceber a existência de mudanças na abordagem (postura) do professor entre uma turma e outra.

As observações ocorreram durante o primeiro semestre de 2012, que devido ao longo período de estado de greve, tiveram seu início em maio de 2012 e foram concluídas somente no mês de setembro deste mesmo ano, conforme pode ser observado no Quadro 6 abaixo. No Quadro 5, apresento a distribuição das disciplinas no curso durante a semana e também os horários de início e término de cada aula.

QUADRO 5: DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DURANTE A SEMANA

Horário	SEGUNDA		TERÇA		QUARTA		QUINTA	
14h às 16h			Língua Japonesa 1a				Língua Japonesa 1a	
16h às 18h								
19h00 às 21h40	Japonês 5	Língua Japonesa 1b	Japonês 7	Laboratório de Língua Japonesa	Japonês 5	Língua Japonesa 1b	Japonês 7	Laboratório de Língua Japonesa
21h50 às 22h30	Prática Oral e Escrita do Japonês 3		Japonês 3		Prática Oral e Escrita do Japonês 3		Japonês 3	

Legenda: Megumi Carol Matheus

(quadro meu)

QUADRO 6: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES E CONTEÚDO DAS AULAS

Data da Observação	Professor Regente	Turma	Quantidade de Alunos	Tema da Aula	
16/05/2012	Megumi	Japonês 5	9	Correção de exercícios; leitura e interpretação de texto produzido pela professora; e exercício de inferência do vocabulário utilizado no texto.	
03/09/2012		Japonês 5	7	Leitura e interpretação de um artigo de jornal.	
03/09/2012		POEJ 3 ⁶¹	10	Oração adjetiva e introdução de <i>kanji</i> (ideogramas) da Lição 24 do <i>Nihongo Shoho</i> ; e construção de frases com a forma adverbial dos adjetivos.	
10/09/2012	Megumi	Japonês 5	7	Comentários sobre a avaliação escrita; explicações sobre exercício de pós-edição ⁶² ; aferição de vocabulário; e leitura do texto (Lição 7 do <i>Nihongo Chûkyû I</i>).	
10/09/2012		POEJ 3	14	Leitura de <i>kanji</i> ; correção de exercícios	
14/09/2012		POEJ 3	8	Introdução de vocabulário (Lição 25 do <i>Nihongo Shoho</i>), <i>kanji</i> e correção de exercícios	
17/09/2012		Japonês 5	7	Correção de exercícios. Leitura e interpretação do texto. Entrega de atividade de pós-edição.	
17/09/2012		POEJ 3	14	Realização de ditado dos <i>kanji</i> da aula anterior (Lição 25) e correção no quadro; e atividade versão e tradução.	
24/09/2012		Japonês 5	7	Correção de exercícios; e Momento de reflexão quanto às estratégias de aprendizagem utilizadas dos alunos	
24/09/2012		POEJ 3	14	Correção de exercícios e revisão para a avaliação oral; e Momento de reflexão quanto às estratégias de aprendizagem utilizadas dos alunos	
05/09/2012		Carol	Japonês 1b	12	Realização de ditado com palavras em <i>katakana</i> (fonogramas) e exercícios com o uso de partículas gramaticais.
06/09/2012			Laboratório	6	Apresentação de seminário dos alunos sobre a aprendizagem de línguas distantes ⁶³
12/09/2012	Japonês 1b		9	Numerais e leitura de palavras em <i>katakana</i> .	
13/09/2012	Japonês 1a		15	Pronomes demonstrativos e uso de partículas gramaticais.	

⁶¹ Prática Oral e Escrita do Japonês 3 (POEJ 3).

⁶² Atividade de pesquisa desenvolvida pela professora Megumi que envolve o uso de tradutores eletrônicos, como, por exemplo, o *Google Translator*, disponível *online*.

⁶³ A apresentação dos alunos foi baseada principalmente no texto selecionado pela professora Carol, denominado *Gengokan no kyori to syûtoku no muzukashisa* (a distância entre línguas e a dificuldade de aprender). SHIRAI, Y. *Gaikokugo gakushû no kagaku: daini gengo shûtoku to wa nani ka* (Ciência da aprendizagem de língua estrangeira: o que é teoria de aquisição de segunda língua?). Japão: Iwanami Shoten, 2008.

18/09/2012		Japonês 1a	15	Realização de ditado com palavras em <i>katakana</i> e exercícios com o uso de partículas.
19/09/2012		Japonês 1b	12	Realização de ditado com palavras em <i>katakana</i> ; exercícios com o uso de partículas; atividade comunicativa ⁶⁴ ; e introdução ao uso de <i>kanji</i> (Lições 3 e 4 do <i>Nihongo Shoho</i>)
20/09/2012		Japonês 1a	16	Advérbios de lugar; uso de partículas gramaticais <i>wa</i> (marcador de tópico) e <i>ga</i> (marcador de caso nominativo); e introdução aos verbos <i>aru</i> (existir, estar, ter) e <i>iru</i> (existir, estar, ter)
20/09/2012	Carol	Japonês 1a	13	Exercícios com o uso de partículas e verbos de existência; e introdução ao uso de <i>kanji</i> (Lições 3 e 4 do <i>Nihongo Shoho</i>)
26/09/2012		Japonês 1b	11	Realização de ditado com palavras em <i>katakata</i> ; e composição de diálogo coletivo para a avaliação oral
27/09/2012		Japonês 1a	14	Apreciação de canção infantil do folclore japonês; exercício de escrita de <i>kanji</i> ; correção de exercícios; e composição do diálogo coletivo para a avaliação oral.
11/09/2012	Matheus	Japonês 7	3	Leitura e tradução de texto (Lição 4 do <i>Nihongo Chûkyû II</i>)
11/09/2012		Japonês 3	13	Verbos de capacidade e potencialidade.
13/09/2012		Japonês 7	5	Leitura e tradução de texto (Lição 4 do <i>Nihongo Chûkyû II</i>)
13/09/2012		Japonês 3	13	Verbos de capacidade e potencialidade; orações adjetivas; e expressões de desejo/volição.
20/09/2012		Japonês 7	2	Leitura e tradução de texto (Lição 4 do <i>Nihongo Chûkyû II</i>)
20/09/2012		Japonês 3	12	Formação de frases com expressões de desejo/volição.
25/09/2012		Japonês 7	3	Leitura e tradução de texto (Lição 5 do <i>Nihongo Chûkyû II</i>)
25/09/2012		Japonês 3	12	Construção coletiva de frases com os verbos de capacidade e potencialidade.
27/09/2012		Japonês 7	3	Leitura e tradução de texto (Lição 5 do <i>Nihongo Chûkyû II</i>)
27/09/2012		Japonês 3	14	Construção de frases e diálogos curtos utilizando os verbos de capacidade e potencialidade em grupo.

(quadro meu)

⁶⁴ Terminologia utilizada pela professora Carol para referir-se a exercícios que envolvem a oralidade, como, por exemplo, exercícios com diálogos em sala de aula.

Foram observadas e gravadas em áudio 10 (dez) aulas de cada professor participante na intenção de identificar crenças e práticas corriqueiras às ações dos professores em sala de aula. Como os níveis e os objetivos das disciplinas observadas eram bastante diferentes, procurei observar mais de 1 (uma) turma de um mesmo professor participante a fim de observar as crenças dos professores em relação à organização e sequenciação dos conteúdos da aula e também características específicas que remetessem às experiências e história de vida de cada participante. Após a observação das aulas, entreguei aos participantes o documento com as orientações para a escrita do memorial.

3.4.3 Narrativas escritas (Memorial)

As crenças, conforme definidas por Barcelos (2001, p. 73) têm origem nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes, implícitas. Desta forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, são também sociais, “porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa integração com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p. 132).

Vieira-Abrahão (2006b, p. 224) esclarece que as narrativas escritas são técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula. Beattie (2000) afirma que as narrativas mostram as maneiras únicas de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseadas em novas percepções.

No presente estudo, utilizei o termo “memorial” para referir-me às narrativas escritas (Apêndice D). Escolhi este termo a fim de incentivar os professores a buscarem, em suas memórias, experiências que lhes foram significativas e relatá-las com maior riqueza de detalhes. Assim, defini o termo “memorial” como um exercício de interrogação das experiências passadas para fazer aflorar recordações e lembranças significativas ao nosso presente. É uma narrativa da própria experiência, retomada a partir dos fatos significativos que vêm à memória. Neste caso, refiro-me principalmente ao que motivou cada participante a dedicar-se ao magistério, aos episódios que lhes marcaram durante a formação acadêmica, ao seu processo de aquisição/aprendizagem da língua japonesa e, também, aos fatos significativos em relação à sua *práxis* pedagógica.

Para a escrita do memorial, os professores participantes receberam um documento com as orientações para a escrita do memorial (Apêndice D), contudo eles tiveram a liberdade de construir seus memoriais a partir da experiência de vida de cada um.

Nesta pesquisa, os memoriais tiveram uma importante contribuição na contextualização das crenças dos professores e também na identificação dos possíveis fatores que motivaram o surgimento dessas crenças. Após ter recebido as narrativas escritas, realizei a entrevista semiestruturada com todos os professores participantes da pesquisa.

3.4.4 Entrevistas semiestruturadas

Lüdke e André (1986, p. 34) asseguram que a entrevista, conjuntamente à observação, é um instrumento fundamental para a coleta de dados, pois permite que se obtenha a informação desejada e “o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas superficiais de coleta de dados, como o questionário”. Além disso, a entrevista permite correções e esclarecimentos das informações contidas na fala dos participantes pesquisados.

Conforme Rubio (1997, p. 153), a entrevista é um instrumento de poder da pesquisa social científica e educacional, pois permite a elucidação e a compreensão das crenças, valores e eventos culturais fornecidos pelos informantes. Fetterman (1998, p. 37) considera a entrevista como a técnica de coleta dos dados primordial ao pesquisador, pois são aproximações verbais de um questionário e devem ser conduzidas com um objetivo de pesquisa explícito.

Nunan (1992) e Vieira-Abrahão (2006b) observam que as entrevistas orais têm sido amplamente utilizadas como instrumentos de pesquisa em LA, sendo as entrevistas semiestruturadas as preferidas pelos pesquisadores que trabalham com a pesquisa interpretativa, justamente por oferecer um grau de controle, combinado a certa flexibilidade. Vieira-Abrahão (2006b, p. 223) elucida que, nas entrevistas semiestruturadas,

[...] o pesquisador prepara algumas perguntas orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interpretações ricas e respostas pessoais.

Neste tipo de entrevista, o pesquisador tem uma ideia daquilo que deseja saber e, assim, tópicos e assuntos determinam o curso da entrevista, ao invés de perguntas fixas. Considerando estas vantagens anunciadas, preparei o roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice E) do presente trabalho.

Nesta pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada tanto como uma ferramenta primária, para a coleta de dados novos à pesquisa, quanto como fonte de dados secundários, direcionando as perguntas com base nos dados obtidos através do questionário misto e memorial de cada participante. Nas transcrições das entrevistas, procurei realizá-las de forma literal e fiel às gravações, embora não tenha estabelecido normas detalhadas. Assim sendo, os possíveis desvios de gramática e concordância nos relatos dos professores participantes não foram corrigidos.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos utilizados para a análise dos dados nesta pesquisa foram diversos. Na tabulação dos dados através de questões fechadas e abertas dos questionários mistos, memoriais e entrevistas semiestruturadas foram agrupadas em categorias (NUNAN, 1992), registrando-se a reincidência das respostas. Foram identificadas as crenças e as relações com a história de vida do professor participante e as suas ações em sala de aula. Os dados foram organizados e confrontados com os resultados obtidos entre todos os três participantes da pesquisa.

A fim de que não houvesse qualquer interferência de um instrumento de pesquisa em outro, apliquei, primeiramente, o questionário escrito (Apêndice C) a fim de conhecer melhor características individuais de cada participante e também verificar suas opiniões a respeito de questões polêmicas (conflitantes) sobre o ensino de JLE. Em seguida, entreguei o documento com as orientações para a escrita do memorial (Apêndice D) para que pudesse conhecer melhor as experiências passadas e presentes de cada participante a respeito do ensino/aprendizagem da LJ. Para que pudesse esclarecer algumas dúvidas decorrentes dos questionários, apliquei individualmente aos participantes a entrevista semiestruturada (Apêndice E) em um ambiente isolado de interferências externas.

A fim de testar a credibilidade das categorias geradas, utilizei o critério denominado *regrounding*, sugerido por Seliger e Shohamy (1990), também usado por Conceição (2004). Este critério, empregado na pesquisa qualitativa, consiste em voltar aos dados por uma

segunda vez e comparar os resultados de uma segunda análise com os resultados da primeira, buscando aspectos comuns nas duas análises. Assim, a minha análise dos dados seguiu o roteiro abaixo:

- a) Coleta de dados no que se refere às crenças de três participantes;
- b) Identificação das crenças;
- c) Descrição das crenças;
- d) Agrupamento das crenças;
- e) Triangulação dos dados;
- f) *Regrounding* dos dados.

3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No contexto acadêmico, a discussão sobre ética na pesquisa faz-se necessária. Segundo Punch (1994, p. 92), o pesquisador deve observar cuidadosamente as dimensões éticas da pesquisa e considerar todas as implicações possíveis a fim de traçar o melhor caminho a ser seguido, antes mesmo de entrar em campo⁶⁵.

Assim, procurei refletir exaustivamente nas possíveis implicações que a realização deste estudo poderia trazer mesmo depois de tê-lo concluído. Logo, estabeleci alguns princípios éticos básicos de respeito à privacidade dos participantes a fim de direcionar todo o meu trabalho, de modo a criar uma relação de confiança e cumplicidade entre mim e todos os envolvidos na pesquisa. Ressalto, mais uma vez, que a identidade dos participantes da pesquisa foi resguardada por meio do uso de pseudônimos, escolhidos pelos próprios professores durante o preenchimento do questionário misto, e também que foram omitidas quaisquer informações que os caracterizassem. A pesquisa contou com o consentimento e a voluntariedade de cada participante, formalizado por meio de um termo de consentimento (Apêndice B).

Passo, em seguida, a apresentar a análise dos dados.

⁶⁵ Texto original: Social scientists should look outside their own profession for ethical guidance and should consider carefully the ethical implications of research before embarking on it.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“As pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e, neste sentido, as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e aí em diante, variam de indivíduo para indivíduo e são profundamente mantidas.”
(WOODS, 1996, p. 186)(tradução minha)

Apresento neste capítulo a análise e a discussão dos dados desta pesquisa. Segundo André (1983), a análise dos dados de uma pesquisa do tipo qualitativa é um processo que exige rigor intelectual e dedicação, pois à medida que a coleta de dados é realizada, o pesquisador procura identificar relações, construir interpretações e testar suas asserções através dos dados obtidos. Ela visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, e captar diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando também na compreensão global do participante inserido em seu contexto.

Com a finalidade de alcançar os objetivos traçados na seção 1.2 e também averiguar as perguntas de pesquisa delineadas na seção 1.3 do capítulo 1, a análise do corpus deste trabalho foi realizada com base na triangulação dos instrumentos de coleta de dados. Assim, os dados das questões fechadas e abertas dos questionários mistos (Apêndice C), dos memoriais (Apêndice D) e das entrevistas semiestruturadas (Apêndice E) foram agrupados em categorias (NUNAN, 1992), organizados e confrontados exhaustivamente com os resultados obtidos entre todos os três participantes da pesquisa, registrando-se a reincidência das respostas. Foram também identificadas as crenças e as suas relações com a história de vida e as suas ações dos professores participantes em sala de aula, por meio das observações e notas de campo (Quadros 5 e 6).

Ressalto, porém, que os excertos das narrativas escritas (memoriais) e os questionários mistos não foram editados. Busquei transcrever as entrevistas da forma mais fiel possível, mantendo um cuidado especial à fala de cada professor participante. Devido a isso, serão observados, ao decorrer da leitura dos relatos, alguns desvios da norma padrão da língua portuguesa. Nos casos em que julguei necessários, procurei inserir informações entre colchetes e notas de rodapé a fim de não comprometer a inteligibilidade dos excertos.

Preocupei-me também em colocar a tradução em português nos trechos em que aparecem palavras e frases em outras línguas.

Utilizei o critério denominado *regrounding* (SELIGER; SHOHAMY, 1990) no intuito de testar a confiabilidade das categorias geradas, conforme citado anteriormente na seção 3.5.

Passo, então, a apresentar e analisar as crenças dos professores participantes de JLE identificadas nesta pesquisa.

4.1 CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE JLE PARA BRASILEIROS

Nesta seção, me dedico à apresentação e discussão das crenças dos professores participantes sobre o ensino JLE para brasileiros de uma instituição de ensino superior brasileira.

Para investigar as crenças dos professores de JLE, selecionei professores de uma mesma instituição de ensino e que possuíssem graus de instrução semelhantes, porém experiências de vida distintas e também nacionalidades diferenciadas. Assim como descrito no capítulo metodológico (Seção 3.3.1), os participantes desta pesquisa são três professores que adquiriam/aprenderam a LJ em contextos diferenciados. Os participantes desta pesquisa são: (a) a professora Megumi, de nacionalidade japonesa, que adquiriu a LJ em contexto de LM; (b) a professora Carol, de nacionalidade brasileira, que adquiriu a LJ em contexto de LH e (c) o professor Mateus, também de nacionalidade brasileira, que aprendeu a LJ em contexto de LE. Cabe ressaltar que os nomes utilizados são pseudônimos, escolhidos pelos próprios professores participantes durante o preenchimento do questionário misto.

Em seguida, na seção 4.2, relaciono as crenças dos três professores participantes, identificando as relações apresentadas entre elas, as experiências de vida, as ações em sala de aula e também o contexto em que cada participante aprendeu/adquiriu a LJ.

4.1.1 Crenças sobre a aprendizagem de LE como prestígio social

A partir dos dados coletados, pude perceber nas crenças dos professores participantes uma intrínseca relação entre a aprendizagem de outro idioma e o prestígio social atribuído àqueles falantes de outras línguas. Baseando-se principalmente na sua experiência com a

aprendizagem da língua inglesa, Megumi acredita que falar outro idioma favorece, sem dúvida, a ascensão social. A professora descreve que o fato de ter escolhido estudar a língua inglesa contribuiu significativamente para o seu modo atual de vida.

[1] Aí trabalhei lá [na Escócia], e realmente como eu adivinhei, inglês me levou pra mais outro nível profissional mesmo, porque *training* em inglês, treinamento, vários treinamentos da multinacional, empresa multinacional tudo em inglês com várias jovens profissionais que estão dentro da mesma sala fazendo treinamento, então realmente abriu a porta pra mim, e aí depois eu voltei para o Japão e fiz exames para várias empresas, mas focado na finanças, aí comecei a trabalhar num banco multinacional também. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Essa relação de prestígio social remeteu-me também ao sentimento de superioridade dos primeiros imigrantes japoneses, descrito por Moriwaki (2008), que menosprezavam tudo o que não fosse tipicamente nipônico. Carol comenta que, quando criança, morava em uma colônia muito fechada onde utilizava apenas a LJ tanto em casa quanto na comunidade. Segundo ela, as crianças amigas da família, que também eram descendentes, costumavam utilizar apenas a LJ, mesmo em ambientes em que havia o uso predominante da língua portuguesa. Por ser descendente e também dominar a LJ, Carol felizmente não sofreu qualquer tipo de discriminação. Porém, a professora relembra que desde sua infância teve contato com uma postura bastante discriminativa da colônia em relação aos não descendentes que não dominavam a LJ.

[2] As crianças não descendentes que tinham na escola eram filhos de trabalhadores nas casas dos japoneses, então rolava um preconceito assim. [...] No sentido de olhar como se fossem nível inferior. Tinha essa questão. Então a gente se comunicava, os meninos geralmente, não propositadamente, mas comunicavam em japonês. Então às vezes a professora queria saber por que duas crianças estavam brigando? Não entendia porque a gente estava se comunicando em japonês. (Carol – entrevista)

Acredito, pois, que esse olhar de inferioridade ou superioridade àqueles que dominam outro idioma não se restringe a uma característica específica dos povos de determinada cultura ou nação. Ela está sim presente em diferentes contextos. Matheus comenta que, ainda enquanto graduando, seus pais não lhe conferiam um futuro promissor com o curso de Letras-Japonês e, por isso, incentivava-o construir sua carreira em profissões mais tradicionais, que pudessem lhe oferecer melhor remuneração e estabilidade financeira, como a profissão de advogado.

[3] Em relação a minha vida pessoal, só tive o apoio de meus familiares porque estava cursando também direito e eles vislumbravam uma perspectiva mais concreta de que eu eventualmente me tornasse advogado. Esta perspectiva, entretanto, não se realizou. (Matheus – narrativa)

Parece então haver uma relação, senão apenas semelhança, entre as crenças de Megumi e dos pais de Matheus. Na postura de aceitação da decisão de Matheus, em dedicar-se a um curso de Letras, apesar de ir contra os projetos futuros que planejaram para o filho. Embora não muito explícito, percebi que, no relato de Matheus, seus pais acreditavam que a aprendizagem de mais um idioma lhe conferiria estabilidade financeira e maior prestígio social com a sua carreira de advogado. Contudo, para os pais de Matheus, ser professor de LJ não lhes parecia ser uma profissão que conferisse a Matheus o prestígio que desejavam. Uma posição semelhante a esta pode ser percebida nas crenças que os aprendizes têm em relação ao curso de Letras, mas especificamente ao curso de Letras-Japonês. Essa visão determinista dos brasileiros em relação ao curso de Letras é ilustrada por Megumi no excerto abaixo.

[4] Bom, mas aqui é tão determinado, quando você entra em Letras parece que você tem que ser professor, mas não é isso! Eu fui formada em inglês lá no Japão, mas eu trabalhei em duas multinacionais, e além disso [junto com o] corpo diplomático também aqui no Brasil, que é Embaixada do Japão, então sabendo línguas como amplia o mundo, né? Eu acho que eles deveriam saber mais sobre isso. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Assim como os pais de Matheus, Megumi percebe que os seus aprendizes brasileiros de LJ encaram o curso de Letras de um modo mais restrito. Esta visão difere bastante da crença de ascensão social e das diversas possibilidades de emprego que a professora mantinha principalmente enquanto aprendiz de inglês. A professora relata que os seus aprendizes desconhecem a multiplicidade de opções de trabalho que o curso Letras pode lhes proporcionar além do tradicional magistério. Entendo, pois, que estas crenças dos aprendizes de Megumi e também as dos pais de Matheus podem ter sido geradas, senão influenciadas e/ou ressignificadas, pelo fato da profissão de professor de línguas ser pouco remunerada e não muito valorizada no Brasil.

Conforme observado por Morales (2010, p. 114), os estudantes com alta competência linguística acabam migrando para empresas ou realizando intercâmbios no Japão, em busca de melhores salários e melhores condições de trabalho, restando somente um pequeno grupo de graduados que atuam como professores de JLE.

Enfim, pode-se concluir que se por um lado aprender uma LE seja encarado como algo positivo para o prestígio social, ilustrado pela posição da professora Megumi que utiliza a expressão “ampliar o mundo”, a profissão de professor de línguas parece não ser um grande atrativo, mesmo para os professores participantes da pesquisa. É o que se pode notar na seção seguinte em que apresento as crenças sobre a vocação e identificação com a profissão de professor de JLE.

4.1.2 Crenças sobre a vocação e identificação com a profissão de professor de JLE

É interessante notar que nenhum dos professores participantes almejava a carreira de professor de línguas. Todos eles comentam que diversas circunstâncias (até mesmo inesperadas) motivaram-lhes trilhar pelos caminhos do magistério, apesar de suas inseguranças e incertezas. Surpreendentemente, é fato notar que todos os participantes relataram terem vivenciado algum conflito pessoal, mas que, ao superá-lo, não se arrependeram de terem abraçado os desafios da profissão de professor de JLE. Dentre os três participantes, não pude deixar de notar que Megumi demonstrou ser a menos satisfeita com a sua profissão de professor de JLE, alegando, até mesmo, não ter aptidão para desempenhar a função.

[5] Se escalar, estou satisfeita por 60% do que estou fazendo como professora. Pela natureza, se tenha uma medida de aptidão, sem subestima, devo dizer que não tenho aptidão de ser instrutor⁶⁶. (Megumi – questionário)

Acredito que essa baixa autoestima em relação ao seu desempenho profissional esteja também relacionada à ausência de um desejo inicial que a motivasse exercer a profissão. Apesar de ter um bom domínio da língua portuguesa e demonstrar bastante empenho e dedicação com a profissão, a professora Megumi menciona que, embora tenha se esforçado bastante para assumir o cargo numa universidade, a profissão de professora de JLE nunca esteve em seus projetos. O excerto abaixo retrata bem essa crença de Megumi e também a situação inusitada e imprevisível de aceitação da proposta de professora universitária de JLE vivenciada por Megumi.

⁶⁶ Termo utilizado deliberadamente pela professora participante.

[6] Eu na verdade não sou boa professora. Eu já sei disso! E inclusive essa profissão não é muito assim comigo, eu digo, é falta de opção mesmo, aqui no Brasil eu não tenho uma atividade. [...] Para japoneses, a gente não tem nacionalidade brasileira, então para nós, em Brasília no caso, nós temos poucas oportunidades, aí, por exemplo, se você quiser abrir algum tipo de comércio, você precisa de muita coragem mesmo, porque aqui realmente legislação, em termos de comércio, é muito complicado, em termos de recolhimento de imposto de renda, essas coisas tudo muito complicado, então para mim não tinha muitas opções, como, por exemplo, trabalhar em multinacionais, porque eu tenho experiência, né? [...] Mas eu não tenho esse tipo de oportunidade, então para sobreviver aqui em Brasília, bom, pensei, devo fazer qualquer coisa mesmo, aí quem realmente me convidou para ensinar língua japonesa foi ((professora A)). [...] E depois, aí ((professora B)) me reforçou um pouquinho, mas quem realmente me influenciou foi ((professora A)) mesmo, mas eu não tenho assim vocação, por exemplo. (Megumi – entrevista)

Semelhante aos episódios ocorridos durante a imigração japonesa, descritos por Moriwaki (2008), a condição de ser estrangeira e a preocupação com sua situação financeira foram determinantes para a tomada de decisão de Megumi que, mesmo tendo experiência em serviços administrativos em multinacionais, vê no magistério uma oportunidade singular dentre poucas alternativas de emprego. Contudo, a professora Megumi se mostra bastante reflexiva sobre as suas qualidades e potencialidades como professora de JLE.

Por meio dos dados coletados, postulo que, no caso de Megumi, bastou ter proficiência na língua portuguesa e na LJ para ser convidada a tornar-se uma professora de JLE, assim como nos casos durante o pré-guerra, observados por Moriwaki (2008). Na fala da professora Megumi, percebe-se momentos de insegurança quanto às suas ações e tomadas de decisões em sala de aula, todavia, percebe-se também um posicionamento de abertura para novas opiniões e de interesse em ressignificar suas crenças.

[7] Para ser professora de ensino de japonês no ensino superior, tive muitos conflitos pessoais, pois nunca pensei em optar esta profissão. Então, para os alunos talvez seja errada ou insatisfatória minha forma de ensinar a língua japonesa. Se os alunos me achem assim, aceitaria humildemente a crítica, pois sou sempre uma pessoa que gosta de interações entre línguas, mas, não gosta de ensinar. Na parte pedagógica, então, eu tenho muito a aprender ainda, a partir de mudar minha consciência. (Megumi – narrativa)

Em relação à posição de Megumi, cabe, porém, acrescentar que apesar de não ser uma profissão idealizada e de declarar não ter vocação para exercê-la, Megumi consegue identificar situações na profissão que lhe agregam motivação e vontade em perseverar no ensino de JLE.

[8] Bom, não sei, eu acho prazeroso na verdade, introduzir alguma coisa completamente nova para os alunos provoca curiosidades deles. Prazeroso nesse sentido, né? Eu acho que gente poderia ajudá-los a ampliar o mundo deles, mas não é fácil. (Megumi – entrevista)

É importante acrescentar que, durante as observações de aula, pude perceber que a professora se sentia sempre motivada e preparada para as suas aulas. Dentre os três participantes observados, Megumi demonstrava ser a que mais utilizava materiais complementares ao livro didático de autoria própria.

Para Carol, a situação não foi muito diferente, a professora relata que começou sua trajetória como professora de JLH, num momento em que sua mãe, também professora de JLH, tinha sido contemplada com um curso oferecido pela JICA. Carol comenta que, durante esse período em que esteve substituindo-a, passou por diversas situações difíceis, mas que sempre soube superá-las. A fim de proporcionar aos seus aprendizes aulas de melhor qualidade, Carol percebeu que a melhor opção seria aprofundar seus conhecimentos tanto em metodologia como também na sua competência linguística em LJ. Carol comenta que frequentou diversos cursos de capacitação como professora de JLH/JLE tanto no Brasil como também no Japão.

[9] Até esta época não tinha nenhuma experiência anterior ou formação como professora. Logo que minha mãe retornou para o Brasil, eu tive a oportunidade de ir ao Japão para fazer um curso de treinamento de professor por 6 meses. E essa foi minha primeira visita ao país. Após essa experiência, no ano 2000, surgiram várias oportunidades na área para trabalhar e lecionar na ((escola)) em dezembro do mesmo ano. O curso feito no Japão e o trabalho na escola já citada direcionaram a escolha do curso universitário também. Fui aprovada no 2º vestibular de 2001 para o curso de licenciatura em letras japonês. Durante minha graduação, tive outra oportunidade de fazer um curso de língua e cultura na ((universidade japonesa)), onde pude aumentar a proficiência na língua. Desde a primeira experiência de ensino, já são quase 12 anos ensinando a língua japonesa. (Carol – narrativa)

Cabe lembrar que após a conclusão da graduação em Letras-Japonês, Carol também foi convidada a prestar o processo seletivo de professor substituto da universidade pesquisada. Durante o período de pesquisa, além de ensinar o JLH em escolas da colônia, dedicava-se também ao ensino de JLE.

Embora eu tenha salientado, até agora, a postura de hesitação em relação à profissão de professor, todos os participantes demonstraram-se bastante empenhados e dedicados com o ensino de JLE. Carol esclarece que, apesar de não ter sido sua primeira opção, conseguiu

perceber na profissão de professora de JLE muitas situações que lhe motivaram em investir cada vez mais na profissão.

[10] Bem, eu acho que o primeiro é destacar que as coisas foram se encaminhando e eu achei que era um curso que me daria um retorno mais fácil... para uma independência financeira, mas eu gosto muito de dar aula, não é a independência financeira que... foi um dos motivos, não tenho como negar, mas eu tenho um gosto muito grande por ensinar japonês. Eu escrevi uma vez uma redaçãozinha para a revista lá da ((escola)) dizendo que eu gostava de dar aula porque era sempre diferente, eu não gostava de... não me imaginava em escritório tendo uma mesma rotina todos os dias e dar aula, mesmo sendo o mesmo conteúdo, era sempre diferente e o que era desafiador pra mim era porque eu dava aula de uma forma e eu sempre queria estar dando aula, por exemplo, vou dar aula pro mesmo conteúdo, mas eu queria buscar uma maneira melhor de transmitir aquela disciplina então pra mim era como se fosse um cálculo matemático que eu não conseguia resolver e ficava lá pensando o tempo inteiro como resolveria. Então, isso pra mim foi uma motivação, eu acho. (Carol – entrevista)

Carol observa que se vê como alguém que gosta de dar aulas. Ela relata que a sua satisfação enquanto professora é ver o progresso dos seus alunos utilizando algo que aprenderam em sala de aula. A professora comenta que sente uma grande satisfação quando vê “os olhos dos alunos brilharem ao descobrirem um novo universo” (Carol – questionário) e exemplifica esta satisfação citando o caso de quando introduz o ensino do sistema de escrita da LJ, ou mesmo, de quando percebe um de seus alunos cantando uma música aprendida em sala de aula. Porém, Carol reconheceu que ainda possui dificuldades e desafios metodológicos em sala de aula e que, apesar de suas formações e capacitações, acredita que existe uma falta de conhecimento teórico em relação ao ensino de JLE.

[11] Acredito que tenho duas dificuldades ou desafios em sala de aula. A primeira é ainda uma falta de conhecimento teórico mais aprofundado das línguas em geral e da língua japonesa em si. Outra dificuldade é buscar, pensar e planejar uma maneira de apresentar o conteúdo e as atividades propostas de forma que instigue os alunos. (Carol – questionário)

Carol esclarece que sente atualmente, mais do que no início de sua carreira como professora de JLE, a necessidade de aprofundar seus conhecimentos, mesmo aqueles referentes a níveis iniciantes. A professora elucida que, mesmo no ensino de tópicos básicos como o *hiragana* (fonograma), necessita se aprofundar mais em questões quanto à origem do silabário a fim de ensiná-lo com mais certeza e segurança em sala de aula. Carol acredita que

esse conhecimento explicitado lhe é necessário, principalmente por ser uma professora universitária. Percebe-se, então, no excerto abaixo que Carol possui uma relação diferenciada entre aprendizes universitários, que, segundo ela, são mais exigentes e questionadores.

[12] Você não consegue convencer o aluno. Que eu falo muito convencer, não é CONVENCER o aluno! Mas ter aquele gostinho de satisfação “Ah, isso eu entendi”. Porque é muito fácil você dar a decoreba “Agora você aprofunda aqui”. “Ah! Isso funciona assim por isso, por isso e por aquilo”. É muito diferente do que você só dizer assim “Ah, esse fenômeno acontece antes das consoantes p, t e k”. Em vez de você dizer assim “Olha, isso acontece antes das consoantes surdas, e consoantes surdas é isso, isso e aquilo e tal”. (Carol – entrevista)

Acredito, pois, que esta postura de Carol seja reflexo de alguma experiência que vivenciou enquanto aluna do curso de Letras-Japonês. Essa minha inferência baseia-se principalmente na informação de que ela, além de dominar a LJ mesmo antes do seu ingresso na universidade, trabalhava como professora de JLH em uma escola da colônia e que, por isso, detinha uma visão mais crítica e reflexiva sobre as ações de seus professores em sala de aula.

[13] Mais de dez anos dando aula eu vi tanta... a gente passa a observar a aula de língua, eu vi tanta coisa, tive tantas experiências, também tive experiência de dar aula de português para criança brasileira no Japão, então eu acho que já fiz uma mescla de tudo. (Carol – entrevista)

Além disso, após encerrada a entrevista, a professora Carol lembrou-se de que inspirava-se sim em uma professora que teve na época em que era universitária. De acordo com os relatos de Carol, essa professora tinha a preocupação de manter os aprendizes sempre motivados e com o filtro afetivo baixo⁶⁷.

[14] Eu me inspiro na ((professora C)), que ela sempre foi tão, assim, gostoso de... eu acho que ela sempre tem essa preocupação de manter os alunos tranquilos em sala de aula. [...] Às vezes a gente não consegue não porque tem aluno que é desafiador, né, sai... mas na medida do possível eu tento. (Carol – entrevista)

⁶⁷ Para Krashen (1981), o “filtro” constitui-se em configurações específicas de motivações, fatores de personalidade e atitudes de identificação ou rejeição da cultura em relação à língua alvo. O “filtro afetivo alto” é um bloqueio mental que costuma ocorrer com aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos, impedindo-os de utilizar plenamente o insumo compreensível que receberam. O “filtro afetivo baixo” seria justamente o oposto, ou seja, um sentimento livre de medo ou ansiedade, presente nos aprendizes motivados, com autoestima elevada e que se veem como futuros membros da comunidade de falantes da língua que estão aprendendo.

Além das motivações identificadas nos relatos de Megumi e Carol, Matheus demonstra que a razão maior que possivelmente lhe motivou a ser professor de JLE foi o fato de poder acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Matheus comenta que, na infância, assim como muitas crianças, incluía ‘ser professor’ dentre as suas ambições de empregos futuros. Contudo, admite que não havia uma definição ou mesmo uma vontade consistentemente “enraizada” de sustentar esse desejo infantil. O professor Matheus enfatiza que a perspectiva de dar aulas sempre lhe pareceu interessante, pois conseguia perceber em suas ações em sala de aula uma utilidade extra na profissão de professor de JLE.

[15] Ensinar é uma forma de auxiliar pessoas e ser útil [ser capaz de auxiliar no desenvolvimento crítico dos aprendizes], o que configura um grande estímulo. Apesar das diversas mudanças de circunstâncias e estrutura, uma das poucas constantes que tem se mantido foi o gosto por ensinar e de ser professor. (Matheus – narrativa) (palavras entre colchetes minhas)

Matheus acrescenta que, mesmo em dias que trabalhava várias horas seguidas por dia, era nos momentos em que estava de costas para o quadro-negro, falando com os alunos, que realmente sentia o cansaço ir embora e ser substituído por determinação e tranquilidade. Porém, mesmo com este estímulo, Matheus relata que este sentimento encorajador não lhe foi suficiente ao ponto de impedir que sentisse o medo inicial de estar frente a uma turma de aprendizes sedentos por conhecimento.

[16] Assim... no início eu tava desesperado. Como é muito normal quando se começa a dar aulas, mas... Eu gosto de dar aula. Eu acho bem... assim... satisfatório. (Matheus – entrevista)

O professor comenta que dentre todas as profissões exercidas, o ensino de JLE é, sem dúvida, a atividade mais revigorante para ele. Além disso, Matheus acrescenta que não conseguia ver na profissão de advogado algo concreto, que lhe motivasse advogar, apesar do grande incentivo e expectativa de seus pais. Na verdade, Matheus revela que nem mesmo ele imaginava que pudesse chegar a estudar uma língua estrangeira. Estudar LJ parecia-lhe “um negócio um justamente insólito no início” (Matheus – entrevista), mas demonstrou que sempre teve curiosidade em entender (ler e interpretar) a escrita da LJ. Em oposição a esta crença, Matheus também descreve que a transição do cargo de professor substituto para o de professor assistente foi quase imperceptível, porém essa mudança lhe conduziu a uma

dedicação excessiva de tarefas burocráticas sem vínculo direto com sua prática em sala de aula. Matheus acredita, pois, que disporia de mais tempo caso não tivesse que se dedicar a tais atividades.

[17] A transição para o cargo de professor assistente foi quase imperceptível em termos de tempo ambiente. As disciplinas, sala, turmas e até a escrivaninha eram as mesmas. Havia, entretanto, uma grande diferença: cada vez mais passei a assumir cargos de natureza mais administrativa, o que acabou por demandar muito tempo que poderia ser utilizado no planejamento e aprimoramento de aula. (Matheus – narrativa)

Assim, Matheus acredita que apesar de não haver mudanças imediatamente perceptíveis com a transição, o tempo que poderia dedicar às aulas foi reduzido drasticamente, forçando-lhe a tomar uma postura diferenciada em relação ao curso de Letras-Japonês e também em relação à universidade. Esta nova realidade acaba lhe demandando bastante e, devido a isso, Matheus percebe que possuía durante a pesquisa menos tempo para dedicar-se ao estudo da LJ.

[18] Isso força a constante busca por aumento da eficiência de uso do tempo e relacionamento interpessoal. Além disso, há uma constante demanda por uma atitude mais responsável em relação à manutenção do curso como um todo e contribuição efetiva como membro da universidade. Assim, agora como professor, passa a ser necessário não só identificar problemas nos alunos (atitude, participação, estratégias de resolução de problemas), mas também é demandada uma postura pró-ativa no estabelecimento de estratégias e solução de problemas. (Matheus – narrativa)

Nesse sentido, Matheus percebe que ainda tem muito a melhorar e a dedicar-se à profissão de professor de JLE. Segundo ele, o professor ideal deveria ser uma pessoa que estimulasse o aluno a ser autônomo⁶⁸. Porém, reconhece que mesmo ele está descobrindo como fazer isso. Matheus revela que acha importante que os aprendizes sejam capazes de realizarem sozinhos diversas tarefas orientados pelo professor. Neste caso, Matheus comenta que ele teria uma função de coordenador, exemplificado no excerto abaixo.

⁶⁸ Entendo como “aprendiz autônomo” aquele que é responsável pela construção da sua própria aprendizagem. Ele é capaz de tomar decisões, buscar novos materiais de estudo, de refletir e promover ações concretas de aprendizagem para si independentemente do auxílio de um professor, isto é, capaz de realizar seus estudos por conta própria.

[19] Estimulo as pessoas a gerarem dúvidas, então é... a expectativa é que eles venham eventualmente trazer as dúvidas deles por conta própria, mas, assim, de guiar passo a passo os alunos eu não consigo fazer, etapa por etapa, eu falo assim, esse é o objetivo, você tem que utilizar dez elementos pra atingir seu objetivo, se vira. Em parte eu acho que é bom eles terem a capacidade de..., serem capazes de lidar com pouca informação. Informação muito escassa também acho mais difícil, mas pelo menos assim, chegar a um patamar mínimo de controle para ele saber o que se fazer com aquilo, e não eu ter de falar para ele passo a passo de como fazer pra responder, para chegar a tal coisa, porque isso também não é autonomia, como aluno. Se o aluno é capaz de fazer até certo ponto por conta própria é bom, mas se ele não consegue fazer nada sem ter orientação direta e individual, é complicado! (Matheus – entrevista)

O professor Matheus mantém a crença de que para atingir esse ideal de professor de JLE, precisaria desenvolver, em si mesmo, o uso de tecnologias novas que lhe ajudassem integrar os conteúdos aprendidos em sala de aulas com outros contextos, estimulando também a participação e o interesse dos seus alunos para uma aprendizagem da LJ mais significativa e condizente com suas realidades.

[20] Eu nunca tentei isso, mas pensei em utilizar o canal do *Facebook* para passar exercícios e respostas, como meio de fazer integração, se eles vão gastar tanto tempo com o negócio poderiam gastar um tempo de estudo nisso também [...] Acho que estimula o aluno quando ele tem ideia de que está fazendo algo, que tem forma, que é concreto. Então talvez a construção de textos em comum, de projetos em comuns dos alunos estimule eles a participar. (Matheus – entrevista)

Os três professores demonstram estar satisfeitos com a profissão, apesar de não possuírem um desejo inicial que lhes motivasse seguir pelo magistério. Eles acreditam que ainda têm muito que aprender sobre o processo de ensino/aprendizagem de JLE e que precisam continuar investindo em suas carreiras a fim de proporcionar aulas cada vez melhores. Além disso, todos identificaram momentos e características do seu trabalho que lhes motivavam perseverar nas suas atividades acadêmicas.

4.1.3 Crenças sobre a nacionalidade do professor

Conforme Bertoldo (2003, p. 88-89), existem pesquisas que problematizam a noção do falante nativo como o parâmetro a ser seguido e não como um dos parâmetros possíveis a ser considerado em uma determinada situação. Esta premissa reforça a ideia do falante nativo como sujeito ideal, fazendo-o, por vezes, um suposto mito na aprendizagem de línguas.

De acordo com Barcelos (2007, p. 118-119), a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto sócio-econômico no qual se vive, onde pessoas importantes, como pais e professores, transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar como se estivesse no país onde a língua é nativa. É o mito do falante nativo, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo o que é estrangeiro.

Durante a análise dos dados, foi possível perceber que Matheus parece acreditar que um professor nativo, por ter tido diversas experiências, tem uma bagagem cultural superior sobre a língua alvo em relação a um professor não nativo. Especialmente em relação a elementos culturais que não estão diretamente relacionados aos conteúdos presentes no livro didático. Matheus acredita que esta “bagagem cultural” de informações pode ser de grande utilidade para enriquecer a aula e cativar a atenção dos aprendizes.

[21] Se o professor não nativo tiver alguma experiência de vida no país da língua alvo, pode utilizar essa bagagem cultural para enriquecer suas aulas, embora seja relativamente limitado se comparado ao nativo. (Matheus – questionário)

Por outro lado, Matheus também reconhece que um professor nativo não possui, com clareza, a perspectiva do aprendiz de JLE e, assim, está em desvantagem, em relação a um professor não nativo, visto que percebe a LJ condizente com o seu processo de aquisição, ou seja, sob a perspectiva de LM.

Com relação a esta crença de Matheus, Megumi também possui uma opinião semelhante. Ao responder a questão 17 do questionário misto (Que aspectos da sua experiência anterior com a aprendizagem de língua japonesa você gostaria ou não gostaria de repassar para os seus alunos na universidade? Por quê?) em relação à experiência como aprendiz de JLE, Megumi argumenta que esta pergunta não se adequou à sua realidade. Apesar da não adequação da pergunta, foi possível notar a crença de Megumi em relação ao professor nativo de JLE.

[22] Esta pergunta não é adequada para a falante nativa. Minha aquisição de japonês é natural, de modo que não compreendo a dificuldade dos alunos. (Megumi – questionário)

Talvez esta seja a relação da posição negativa de Megumi frente às suas ações em sala de aula, descritas na seção 4.1.2. Megumi, por sua vez, esclarece que os professores nativos podem apresentar aspectos culturais da língua para os alunos com mais segurança e riqueza de detalhes. A professora acredita que na comunicação real, às vezes inconscientemente, o professor nativo manifesta o uso mais pragmático da língua enquanto que os professores não nativos costumam manifestar aos seus aprendizes uma consciência metalinguística maior de como aprenderam a língua. Megumi relembra que os profissionais nativos não costumam ter esta consciência metalinguística muito desenvolvida. Isso faz com que o falante nativo⁶⁹ apresente dificuldades quando ensina a sua própria língua, que adquiriu como LM, com o enfoque de LE. Como solução para esse impasse, Megumi sugere o domínio de ambos os idiomas.

[23] Em todo o caso, a chave é o domínio das línguas, tanto da língua de ensino como a da língua dos alunos. Vejo muito raro os professores brasileiros que dominam a língua japonesa e sabem usar sua meta-aprendizagem. (Megumi – questionário)

Carol relata na sua experiência que, na sua infância, teve a oportunidade de estudar a LJ numa escola da colônia. Como o enfoque das aulas era de JLH, voltado para alunos que já dominavam a LJ em casa, a professora comenta que, durante as aulas, não havia uma sistematização do conteúdo.

[24] Estudei em escola de colônia sem uma sistematização do conteúdo ensinado. Como consequência da não sistematização do conteúdo eram exigidos conhecimentos não trabalhados em sala de aula, não explicados. Mesmo sabendo que ao ter contato com uma língua, a língua não virá selecionada por níveis de proficiência, ao menos nas avaliações, tento não repassar essa experiência exigindo dos alunos aquilo só que foi dado em sala de aula. (Carol – questionário)

De fato, a professora Carol reconhece que, no uso real, a língua não é apresentada em níveis assim como na escola, mas que a padronização e sistematização dos conteúdos ensinados favorecem significativamente a assimilação dos mesmos. Carol argumenta que é

⁶⁹ Em consonância com a definição de Mukai (2009, p. 36), utilizo o termo “falante nativo” em relação àquela pessoa pertencente ao grupo étnico originário do Japão que domina e utiliza a LJ como primeira língua (L1). Neste caso, entendo que o “falante nativo” faz uso da LJ predominantemente de forma inconsciente. Assim, o falante não nativo seria aquela pessoa que aprende a LJ como LE e/ou segunda língua (L2), dominando e fazendo uso predominantemente explicitado da língua.

questionável dizer que um falante nativo possui maior conhecimento explícito em relação a um falante não nativo. Segundo a professora, um falante nativo de LJ também pode estudar sistematicamente a língua, ao ponto de conhecê-la explicitamente, assim como um falante não nativo que aprendeu o JLE.

[25] Duas coisas que são comumente discutidas é a competência linguística do não nativo e o fato de o nativo não saber porque fala como fala, ou seja, que o conhecimento gramatical seja inconsciente. Porém, em relação à competência na língua, acredito que um não nativo pode perfeitamente obter grande fluência na língua da mesma maneira que um nativo pode conhecer a fundo o funcionamento da língua. Assim, não acredito em grandes vantagens e desvantagens que possam ser categorizadas. (Carol – questionário)

Matheus acrescenta que suas primeiras aulas de LJ foi com uma professora descendente que costumava enfatizar a sua nacionalidade brasileira. Analisando os dados, acredito que as características descritas por Matheus se encaixam perfeitamente no que foi elucidado por Megumi. A professora dominava bem os dois idiomas e possuía conhecimento explicitado de ambos (língua portuguesa e LJ).

[26] Em relação à professora [da universidade onde aprendeu a LJ], fiquei sinceramente surpreso pelo fato de ela ser extremamente simpática e dedicada no desenvolvimento dos alunos. Ela fazia questão de dizer que não era japonesa, mas sim descendente. (Matheus – narrativa) (palavras entre colchetes minhas)

Na fala de todos os participantes pôde-se perceber que a característica da nacionalidade japonesa por si só não era suficiente para atribuir competência profissional a determinado professor de JLE. Muito mais que ascendência ou mesmo ter competência linguística na LM do aprendiz e a língua alvo, é importante que o professor de JLE possua conhecimento explícito de ambos os idiomas e também conhecimento metodológico de como ensinar o JLE. Para Matheus, a única diferença que possa talvez existir entre um professor nativo e um professor não nativo seria que o fato de que professor nativo, quando não domina a LM do aluno, conduz o seu aprendiz a desenvolver a sua habilidade oral mais rapidamente, visto que, ao utilizar apenas a língua alvo em sala, oferece bastante insumo e maiores oportunidades para que seus alunos experienciem o uso real da língua alvo mesmo no contexto de sala de aula.

[27] Assim, porque ele é isso... porque ele ter a descendência ter esse resultado, eu não cheguei a tanto isso, mas... a única diferença mesmo é que os professores japoneses, como você não tem outra escolha... Você é forçado a desenvolver a oralidade. Fora isso, acho que... é relação mais individual do professor. O jeito dele dar aula, que conta mais do que a origem dele. (Matheus – entrevista)

Ao observar as aulas dos participantes desta pesquisa, pude perceber que algumas ações dos professores de JLE não encorajavam os seus aprendizes a ver a LJ como uma ferramenta de comunicação. A realidade diária do estudo de JLE, principalmente para os aprendizes da turma de “Japonês 7” (Matheus), que trabalhavam basicamente com a tradução de textos, consistia em memorizar palavras e regras para a prova e raramente envolvia o uso de JLE com propósitos comunicativos em sala de aula.

4.1.4 Crenças sobre como a forma de aquisição da língua influencia no ensino JLE

Como não teve uma formação acadêmica voltada especificamente para o ensino de JLE, Megumi descreve dificuldades e inseguranças que possam advir das diferenças culturais entre ela e os seus alunos. A professora relata que além das suas limitações com a língua portuguesa, reconhece que conhecer a língua de intermediação dos alunos nem sempre é suficiente para conseguir transmitir os conteúdos satisfatoriamente.

[28] Mesmo usando português, eu vejo as coisas pela estrutura que eu já tenho, uma visão do mundo como os japoneses observam. (Megumi – narrativa)

[29] Eu sinto na minha forma, eu tenho uma observação como falante nativo de língua japonesa, mas eu não sei como seria no caso de falante nativo português. (Megumi – entrevista)

Megumi acredita que essa percepção diferenciada, que tem em relação à LJ, possa influenciar na motivação dos alunos e, conseqüentemente, na forma como o JLE é aprendido. Esta crença de Megumi converge com a assertiva de Pajares (1992), pois é possível observar a influência que crenças de Megumi exercem nas suas percepções e julgamentos, afetando suas ações e decisões em sala de aula.

[30] Até alguns anos atrás, tentei me corrigir. Agora, em vez de me corrigir, exponho como descreveria aquele fenômeno e comparo com o que os alunos o descrevem. Estes modos de olhar as coisas diferentemente às vezes despertam alguns alunos, mas, não fazem nenhum efeito em outros. Este é um recurso que uso frequentemente na sala de aula através de tradução para contrastar duas formas de olhar diferentes. E este recurso não é um reservatório que construí num curso ou treinamento. Toda minha experiência e minha forma de ver as coisas através de algumas línguas formou este recurso. Pedagogicamente falando, aprendi que não pode mostrar todo o recurso de uma vez. Os alunos aprendem em outra forma. Então, se eu pegar uma ocasião em que minha experiência seja útil, uso meus recursos para fazê-los entender. (Megumi – narrativa)

Conforme já explanado na seção 2.2.1 do capítulo teórico, no ensino de JLM, tanto o professor quanto o aluno dominam a LJ oral e o ensino está basicamente focado na aquisição do sistema de escrita da LJ. Entretanto, o ensino de JLE é muito mais complexo, pois o aprendiz desconhece o idioma, além de ter que aprender o sistema de codificação escrita da LJ. Megumi demonstra que utilizar as suas experiências da aquisição/aprendizagem de outras línguas como exemplos para seus aprendizes é um recurso bastante eficaz que considera importante no modo como ensina o JLE.

A partir do seu relato, pode-se também inferir que essas crenças são constantemente resignificadas com o passar do tempo, confirmando a definição de crenças cunhada por Barcelos (2001).

4.1.5 Crenças sobre o bom aprendiz de línguas

Com o surgimento da abordagem comunicativa, a preocupação em entender o mundo do aprendiz e a bagagem que ele traz para dentro da sala de aula e para a experiência de aprender línguas tornou-se mais evidente (BARCELOS, 2004). Fazer as tarefas solicitadas, prestar atenção e participar das aulas, talvez não seja apenas isso o que o professor espera dos seus alunos. A reconstituição das histórias de vida dos professores participantes me fez refletir sobre o próprio estilo de aprender do bom aprendiz de línguas ou aluno ideal, identificando possíveis características, senão similitudes, entre as experiências e as crenças de professores de JLE.

Os professores Matheus e Megumi concordam que o bom aprendiz de línguas seria aquele aluno autônomo que não se limita apenas ao conteúdo programado, ou seja, ao livro didático utilizado ou às instruções do professor dadas em sala de aula.

[31] Eu acho que aluno ideal seria isso, aluno que trabalha e trabalha um pouco mais além do que deveria fazer mesmo. (Megumi – entrevista)

[32] O ideal seria também que o aluno praticasse em casa, buscasse estratégias não dadas por nós para praticar em casa, como eu fiz, como várias pessoas faziam. (Matheus – entrevista)

Percebo que essa crença de Matheus está diretamente relacionada às suas ações enquanto aprendiz de JLE. O professor acrescenta que, na época em que estava aprendendo a LJ, a quantidade de materiais disponíveis era bastante escassa. Mesmo assim, buscava incansavelmente complementar as aulas de JLE com outros materiais disponíveis em diferentes lugares. Matheus acredita que o “excesso de material disponível” e as facilidades tecnológicas para a aprendizagem da JLE de hoje em dia acabam favorecendo que o aprendiz se acomode e não desenvolva a sua autonomia na aprendizagem da língua.

[33] Eu rodei todas as escolas de língua japonesa (**) para ver se tinha alguma coisa, eu consegui 60 volumes de *manga*, grande, aquele gigantesco, mais de 900 horas de fitas de vídeo gravadas, então... [...] eu tinha esse nível de esforço para conseguir material então... eu percebo que os alunos hoje em dia não têm essa... porque não tem falta, tem excesso de material disponível, eles não têm valorização do que eles têm. (Matheus – entrevista)

[34] Seguindo o princípio da oferta e da procura, como não há dificuldade em se obter, os alunos demonstram pouco afinco a explorar seus materiais. Comparativamente, os alunos agora apresentam menos perguntas em relação a estruturas não relacionadas ao conteúdo, como aspectos culturais, indicando que tem realizado cada vez menos leituras. (Matheus – questionário)

Além disso, Matheus enfatiza que o aluno ideal seria aquele que se prepara para ir às aulas, estudando o conteúdo com antecedência. Para Matheus, é importante que o aluno participe e interaja na aula. Assim, o silêncio ou a pouca interação dos alunos em sala de aula é interpretada por ele como desinteresse e/ou despreparo, salvo os casos de timidez.

[35] O aluno ideal seria aquele que lê antes. Pelo menos ele tem uma ideia do vocabulário porque se economiza tempo, passou a vista na estrutura o bastante para ter dúvida de como ela se opera. Se ele entendeu melhor! Mas, mesmo os alunos que entendem a estrutura eles perguntam. Eu considero o silêncio do aluno ou timidez ou falta de preparo. (Matheus – entrevista)

Embora não se considere um exemplo a ser seguido, Megumi parece também valorizar o esforço dos aprendizes que buscam superar as suas dificuldades e procuram meios de desenvolver seu desempenho com o auxílio de materiais e/ou estratégias de aprendizagem além daquelas apresentadas em sala de aula.

[36] Eu me considero uma péssima aluna que nem sabe português direitinho, e pra escrever tese, realmente a gente mesmo que seja estrangeiro deveria saber português bem direitinho, mas eu estou fazendo o máximo possível mesmo, eu estudo muito mesmo, e bom aluno deveria ser isso, uma pessoa que trabalha, uma pessoa que realmente faz o que deveria fazer mesmo, sabe? E não é assim, só fazer o que a gente [professores] manda mesmo, né, algo a mais também pra melhorar seu desempenho. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Assim, percebo na postura de Matheus e Megumi que eles valorizam as atitudes autônomas de alunos que não se prendem ao conteúdo e/ou materiais oferecidos por eles em sala de aula. Esta postura, contudo, se apresenta um pouco contraditória, pois o que é valorizado pelos professores, como sendo característico de um bom aprendiz, parece ser justamente aquilo que não é mérito das ações dos professores e sim das ações independentes, frutos da curiosidade e do empenho individual do aprendiz em aprender a LJ.

A professora Carol, por sua vez, comenta que voltou a estudar a língua inglesa como LE. Após muitas desistências do curso e recomeços, Carol faz entender que, ao contrário do que já foi mencionado pelos outros participantes, ela, como aprendiz de línguas, valoriza sim as práticas desenvolvidas em sala de aula.

[37] O primeiro semestre que eu retomei o inglês, a professora passava o exercício, dava o tempo para a gente realizar em sala de aula, que não é o caso da graduação, então a gente resolvia em sala de aula e aí ela corrigia no quadro e escrevia item por item. No segundo semestre o professor não fazia isso e eu pensava assim: poxa, ele precisa escrever, porque vai que o colega não pegou, eu peguei, mas o colega não pegou. (Carol – entrevista)

Estudar uma LE ajudou Carol a perceber posturas que antes não adotava em sala de aula, mas, que como aluno, reconhecia como importantes no ensino aprendizagem de línguas.

[38] Algumas coisas eu adotei em sala de aula, porque as aulas de língua como optativa eu sou bem mais tranquila, eu dou mais tempo. Eu comecei a adotar, ah, legal, vou fazer em sala de aula, dar tempo para eles fazerem, não é? Mas acaba estimulando a eles não estudarem em casa. (Carol – entrevista)

A partir do momento em que percebeu que suas ações não condiziam com suas crenças ressignificadas, Carol buscou meios de promover realização de exercícios e correção dos exercícios durante as suas aulas. Contudo, a professora percebe que esta atitude acaba também incentivando seus aprendizes a adotarem uma postura menos autônoma, tão valorizada por Mateus e Megumi. A professora Carol reconhece ainda que esta postura limita o aprendizado de JLE.

[39] Estudava em casa, mas não era muito não. [risos] (Carol – entrevista)

[40] Eu falo assim “Ah! O aluno não estuda em casa!”, mas de fato eu nunca estudei muito em casa na época de aluna, também. (Carol – entrevista)

De fato, Carol também reconhece que adotando esta postura em sala de aula, o aluno se vê numa situação cômoda, pois sabe que sempre terá tempo para resolver exercícios em sala de aula. Matheus acredita que um curso universitário exige do aprendiz uma dedicação maior, que extrapola o tempo e o espaço de sala de aula. Para ele, a aula é o momento propício para gerar questionamentos e promover interação entre professores e aprendizes.

[41] Acho que você não consegue aprender nada só aqui durante o curso, se você não tiver um bom tempo de prática em casa você não tem como desenvolver porque é faculdade e o curso é diferente, lógico! No segundo grau é possível você passar no segundo grau sem estudar muito em casa, só vendo as aulas com atenção, mas é um nível diferente de conhecimento então o que se pede na faculdade já demanda um esforço maior por parte dos alunos. (Matheus – entrevista)

O professor enfatiza que o aprendiz precisa de muito tempo e dedicação para estudar. Em contradição à fala de Carol, Matheus se opõe justamente a atitude passiva de esperar pela aula, pois acredita que é por meio do empenho e da dedicação que o aprendiz irá obter um bom desempenho na LJ, aprendendo-a de forma mais rápida e eficaz.

[42] O aluno precisa ter muito tempo pra estudar, dedicação e tudo mais. Então, alguns têm dedicação e já estão acima do nível, então na verdade eu estou só mais para resolver dúvidas deles do que pra ensinar alguma coisa, o que por si só é bom se já estão avançados, é bom pra eles, mas... é... alguns alunos têm uma perspectiva assim mágica de sala de aula de que só por estar aqui o conhecimento vai vazar para dentro deles. (Matheus – entrevista)

Matheus percebe que os momentos de interação em sala de aula defendidos por ele são também importantes para que os aprendizes possam compartilhar ideias no intuito de fortalecer o conhecimento e construir novas assertivas sobre o uso da língua aprendida (JLE). O professor argumenta que o erro possa ser o caminho natural na aprendizagem de LE. Ao terem contato com um conteúdo novo, Matheus não espera que seus aprendizes consiga utilizá-lo adequadamente, pois reconhece que nem sempre “acertar” significa que o aprendiz conseguiu “assimilar” os conteúdos ensinados pelo professor. Além disso, Matheus acrescenta que na explanação de um erro em sala de aula existe também a possibilidade de dirimir dúvidas de outros aprendizes mais tímidos.

[43] Às vezes um bom erro gera resultados melhores do que acertos sempre; por que a pessoa errou aqui nesse ponto específico? Então... dar essa explicação pode ser proveitoso não só para a pessoa que deu a resposta, mas para todos os alunos (Matheus – entrevista)

Concluo, pois, que as crenças dos professores participantes sobre o bom aprendiz de línguas não são convergentes. Características ressaltadas por Matheus e Megumi, como o incentivo à autonomia e o estudo prévio às aulas, parece não ir de encontro às crenças de Carol que parece favorecer a prática de exercícios e promoção de instrução sistematizada durante suas aulas. Acredito, entretanto, que, de certa forma, ambas as posturas são necessárias para o sucesso do aprendiz de JLE. Porém, percebo que favorecer o aprendizado autônomo do aprendiz é também um modo de prepará-lo para continuar seus estudos, mesmo após ter concluído o curso de Letras-Japonês. Além disso, o professor, ao estimular o aprendiz a estudar em casa ou em outros ambientes além da aula, disponibilizará de mais tempo para promover o uso comunicativo da LJ em sala de aula.

4.1.6 Crenças sobre o aprendiz brasileiro de JLE e o seu comprometimento acadêmico

Em comparação com os alunos japoneses, Megumi acredita que os alunos brasileiros demonstram ser menos dedicados e comprometidos com sua aprendizagem. Apesar de aplicar punições, quanto à data de entrega dos trabalhos, a professora se surpreende com o descompromisso e as atitudes imaturas que percebe por parte de seus aprendizes. Megumi

comenta que tais atitudes podem ser até esperadas por aprendizes do Ensino Fundamental e Médio, mas não de aprendizes universitários.

[44] Bom, pra mim parece menos sérios os alunos brasileiros. É, isso mesmo, por exemplo, entrega, prazo de entrega, e, bom, metade não entrega no dia, mesmo você punindo, a partir de hoje você vai receber só 50% da nota, mesmo falando isso bem antes do prazo, não entrega, é interessante isso sabe? (Megumi – entrevista)

Embora considere adequados tanto o conteúdo proposto pela universidade quanto o formato do curso, Megumi esclarece que uma possível justificativa para esse comportamento dos aprendizes seria o fato dos alunos trabalharem durante o período diurno e terem apenas o período noturno para frequentar as aulas e também dedicarem-se aos seus estudos. A professora Megumi reconhece que, por se tratar de um curso universitário, os alunos são cobrados por diversos professores de outras disciplinas e que, por isso, não podem dedicar-se integralmente ao curso de Letras-Japonês. Todavia, ela percebe que, no geral, os aprendizes costumam não atender às suas expectativas.

[45] Os alunos, em geral, não estudam. O conteúdo proposto da instituição é adequado para a formação deles. Tanto a quantidade como a qualidade do conteúdo não extrapola os limites dos alunos. Assim, da mesma forma, não se requiere dom ou talento especial para os alunos. Basta estudar, eles conseguem dominar o conteúdo. Mas, não estudam. Uma frustração grande. O outro aspecto bastante frustrante que percebi é a falta de costume de leitura e de consciência da tarefa acadêmica como estudante universitário. Temos que exigí-los para eles lerem um pedaço de texto, pondo algum tipo de punição na nota caso não é feito. Este comportamento pode ocorrer em escolas mais básicas, mas não no ensino superior. (Megumi – questionário)

Como consequência deste descompromisso por parte dos aprendizes em relação ao seu futuro profissional, Megumi constata que, ao concluírem o curso, eles não saem preparados para o trabalho. Mais uma vez, Megumi compara as ações dos seus alunos brasileiros com as suas experiências vivenciadas no Japão. De fato, parece haver aqui uma forte interferência das crenças aprendizagem da LJ pelos japoneses (partindo de um ponto de vista dos japoneses) que, não necessariamente, sejam as mais adequadas aos brasileiros.

A professora acrescenta que esta postura descompromissada com o futuro profissional dificilmente seria percebida em alunos japoneses. Megumi ilustra no excerto

abaixo a preocupação dos japoneses de estarem empregados, senão com uma carreira profissional bem direcionada, ao terminarem a graduação.

[46] Essa tendência é muito forte lá no Japão, né? Então gente é mais sério, né? Não existe pessoa que se forma na universidade sem compromissos profissionais, sabe? (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

É fácil compreender esse sentimento de estranhamento que aflige Megumi visto que foi criada em uma sociedade em que valoriza a formação acadêmica de qualidade e também o esforço dos aprendizes preocupados com um futuro profissional promissor. Durante a entrevista semiestruturada, pude perceber que este comportamento por parte dos aprendizes brasileiros parece mesmo causar bastante incômodo e desmotivação à Megumi, visto que a professora, ao recolher as tarefas de casa, identifica que as suas ações em sala de aula não surtiram tanto efeito quanto gostaria.

[47] Pois é, dentro da sala de aula, é, parece que está... parece estar indo bem, sabe, mas depois, por exemplo, quando eu recolho trabalho deles, coisa assim, aí que eu vejo, né? Nossa! Eles não fizeram! Que dentro de sala de aula... “Ah! foi interessante!”, “Eu vou fazer já!”, não sei das quantas. Eles falam bastante reflexões deles, mas na verdade, passando o tempo, parece que não quer saber mais. (Megumi – entrevista)

Megumi assevera que está constantemente preocupada e interessada no processo de aprendizagem dos seus alunos. Apesar de manter o cuidado de dialogar com os seus aprendizes, recordando as instâncias que a influenciaram na assimilação de outras línguas, a professora acrescenta que, às vezes, não consegue entender a real motivação dos aprendizes que demonstram estar interessados em sala de aula, mas não se dedicam e não buscam aprofundar seus conhecimentos. Conforme observado no capítulo teórico, desde a vinda dos primeiros imigrantes japoneses, os brasileiros ficaram admirados com tamanha preocupação, dedicação e compromisso com sua formação acadêmica.

Em LJ, existem, pois, duas palavras que exemplificam esse comportamento japonês: *yoshû* (estudo prévio) e *fukushû* (revisão). De fato, a palavra “revisão” é muito familiar ao contexto brasileiro, porém convém ressaltar que estudar o conteúdo antes de frequentar as aulas não faz parte da cultura de aprender dos aprendizes brasileiros, apesar de todos os professores participantes demonstrarem ser importante este estudo prévio para a efetivação da

aprendizagem da LJ. Talvez seja esse o maior estranhamento de Megumi que busca dialogar com seus aprendizes a fim de compreender essa situação e, então, traçar metas e estratégias para dirimir esse impasse que enfrenta em sala de aula, senão buscar intervenções que auxiliem nas diferenças culturais presentes entre professor e aprendizes.

Assim como Megumi, Carol demonstra manter o mesmo sentimento em relação aos seus alunos. As explicações de Carol parecem esclarecer o conflito vivenciado por Megumi entre as suas crenças e a cultura de aprender dos seus alunos brasileiros.

[48] [Os alunos brasileiros] eles não estudam em casa, eles acreditam que professor tem que dar tudo em sala de aula e o papel deles é só escutar. Enquanto que lá [no Japão] NÃO! A aula é tradução, mas os alunos que leem e revisam em casa e já trazem as dúvidas. Então... a MINHA dificuldade hoje é com turmas do avançado, de como manter aquele estímulo inicial. Porque os alunos do avançado eles já perderam aquela vontade do início, aquele encanto. (Carol – entrevista)

Carol explica que o seu desafio maior é saber como manter o “encantamento” (motivação inicial) dos seus alunos em níveis mais avançados. Este “encantamento” que menciono, refere-se ao sentimento inicial de “entusiasmo” e “vontade de aprender” presente nos aprendizes dos níveis iniciantes. A professora Carol explica que, nos níveis iniciais, os aprendizes demonstram estar bem mais motivados em estudar, justamente pelo fato de apresentarem um grande interesse pela LJ e por estarem diante uma cultura diferenciada, em relação à cultura brasileira. Contudo, a professora percebe que, com o passar do tempo, essa motivação inicial do aluno vai se perdendo nos níveis mais avançados.

[49] O aluno perde um pouco daquela motivação inicial de estar em contato com uma coisa nova, já não é tão novidade. Primeiro semestre você tem *hiragana* [fonograma], *katakana* [fonograma], *kanji* [ideograma] e depois de dois anos você ainda tem... você só vai aumentar o número de *kanjis* [ideogramas]. Então não tem muita novidade, apesar de ser apresentado formas de comunicação diferente, tratamento diferente, discurso diferente, mas não é tão diferente. Então eu acho que seria uma forma... teria que ter uma forma de amenizar isso, porque isso é, eu acho que é inevitável, não tem como você... não sei como é em outras línguas. (Carol – entrevista)

Matheus, por sua vez, compara a sua época de estudante com seus alunos atuais. Segundo ele, esse cansaço é facilmente percebido nos níveis mais avançados. Contudo, o professor reconhece que os aprendizes de hoje, de modo geral, parecem estar menos interessados do que na sua época de estudante.

[50] Eu não sei, eles parecem mais cansados! Ou talvez seja impressão minha, eu dei muita aula pros níveis mais avançados, eles estavam muito cansados [...] O cansaço é natural, quando está fazendo o curso universitário, os últimos semestres são mais, na verdade é mais fácil entrar do que sair da faculdade! (Matheus – entrevista)

Além disso, Matheus atribui essa falta de compromisso, irresponsabilidade e desânimo com os estudos ao despreparo dos alunos ingressantes no curso superior. Oficialmente, a idade mínima para ingresso na universidade pesquisada é de dezoito anos completos. Entretanto, observa-se nas salas de aula dos primeiros níveis a presença de alunos com até dois anos a menos.

[51] Cada vez mais havia alunos novos entre as turmas de japoneses. A primeira turma era composta na maioria por alunos que acabaram de sair do segundo grau, demonstrando então grande imaturidade e atitude não compatível com o estudo universitário. (Matheus – narrativa)

Carol comenta que, para manter o nível de interesse dos seus aprendizes, uma das estratégias de ensino utilizadas por ela é trazer, para dentro da sala de aula, temas que lhes são de interesse. A professora observa que, como aprendiz, gostaria de sentir a satisfação de poder estudar a LJ de uma forma mais dinâmica, que fugisse do tradicional. Para isso, Carol busca incorporar às suas aulas alguns elementos que motivassem os seus aprendizes a estudar a LJ.

[52] Na verdade, eu levo música [para a sala de aula] porque os alunos que vêm para essas aulas vêm atraídos pela cultura japonesa e na verdade eu gostaria de inserir mais música, mas não é tanto a minha vontade, mas eu fico muito centrada na língua, de ensinar a língua. Então... é uma tentativa de relaxar um pouco, de pensar “eles não estão vindo só pela língua, eles estão vindo pela cultura”. Mas eu ainda sempre tento encaixar a música que eu estou passando com aquilo que eu estou ensinando, com algo que eles consigam identificar, com algo que eles possam ver que eles aprenderão na aula com estrutura dentro da música. (Carol – entrevista)

Apesar dos seus esforços, a professora Carol ainda não sabe como estimular os seus aprendizes a fazer coisas básicas como ler o texto com antecedência para as discussões em sala de aula.

[53] Para alunos do Laboratório [de LJ], eu gostaria que eles tentassem ao menos ler em casa! Porque eu acho assim, numa leitura de texto de segunda língua, você tem as palavras, você pode buscar as palavras, ligar as palavras, mas você não consegue,

dependendo da dificuldade, você não consegue ter a visão do todo. Então o ideal seria tirar as dúvidas [do vocabulário] [...] Porque o léxico tem o dicionário, você vai falar em sala de aula, ele não procurou, não tentou entender. Agora a visão panorâmica do texto é muito difícil porque às vezes você tem expressão, às vezes tem... vamos dizer, você não consegue ligar um parágrafo com o outro e eu acho que o momento da sala de aula seria de tentar compreender aquela expressão que é diferente do português, ou “por que é que aqui está dizendo isso e aqui está dizendo aquilo?” Ele não entendeu conectivo e tal, eu acho que o ideal seria ele pelo menos tentar ler em casa. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

De fato, a resposta às ações dos professores varia de cada aprendiz, porém acredito que o nível de comprometimento do aluno está intrinsecamente relacionado à cultura de aprender do aprendiz brasileiro. Percebo que essa atitude observada nos alunos universitários é o reflexo da escola brasileira que, mesmo primeiros anos do Ensino Fundamental, vem assumindo responsabilidades que não lhe compete. Princípios básicos (como: estudar em casa, ler o texto antes de vir para a aula etc.) não são muito incentivados, em comparação à outras culturas (cultura japonesa). Assim, conforme o relato de Carol, os aprendizes brasileiros acabam delegando apenas ao professor a responsabilidade e o sucesso do seu aprendizado.

4.1.7 Crenças sobre as próprias limitações ao ensinar JLE para brasileiros

Megumi comenta que, devido ao seu processo não escolarizado de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa, ainda enfrenta dificuldades quando vai explicar particularidades que não possui vocabulário suficiente ou adequado à situação. Nas observações em sala, notei que nestes momentos, Megumi recorria tanto à língua inglesa quanto à sua LM (LJ) para dar prosseguimento ao seu raciocínio. Nestes casos, a professora utilizava-se também do conhecimento dos aprendizes em sala de aula.

A ausência de uma formação inicial como professora de JLE foi também outro fator agravante identificado pela professora. Megumi relata que o seu primeiro contato com o magistério foi nesta universidade e que, por ser falante nativa e não possuir inicialmente um conhecimento explícito sobre a LJ, enfrentou diversas dificuldades no início do seu trabalho com os aprendizes brasileiros.

[54] Eu nunca tinha ensinado japonês para ninguém mesmo, né? [...] [minha dificuldade foi] saber a diferença entre duas línguas. Então, meu entendimento sobre

japonês é como uma pessoa que tem língua materna japonesa, né, mas, [não tinha esse conhecimento explícito]. [...] Então, não tem aqui *Nihongo Handobukku* [Manual de LJ] coisa assim? [...] Eu estudei muito esse *Nihongo Handobukku* [Manual de LJ] e *Nihongo Kyôiku Jiten datta kana?* [será que era o Dicionário de Ensino de LJ?], tem outro livro aqui no [departamento] também bem grosso. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Embora tenha estudado bastante, Megumi atribui grande parte das suas dificuldades à maneira como adquiriu a LJ (LM).

[55] Eu sou nativa, mas precisava estudar bastante para saber [como ensinar], sabe? [...] Eu estudei muito na verdade, estudei muito sobre o ensino de japonês para os estrangeiros, aí eu realmente identifiquei a diferença entre o que a gente aprendeu gramática japonesa e gramática japonesa ensinada para os estrangeiros, né? Eu acho que tenho assimilado bastante parte da gramática para os estrangeiros, mas mesmo assim eu não sei como vocês, eu não posso imaginar como vocês entendem (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

No intuito de dirimir as suas dificuldades, Megumi acredita que, assimilando melhor a língua portuguesa, conseguirá melhorar a sua prática pedagógica e, assim, resolver parte dos seus problemas. A professora percebe que, ao melhorar o seu nível de proficiência em língua portuguesa, poderá explicar e exemplificar com mais clareza o uso e o funcionamento a LJ para os seus aprendizes. Retomo este tema na seção 4.1.15, na qual apresento as crenças dos professores de JLE sobre o uso da LM do aluno com língua de intermediação.

[56] Então, eu tenho que realmente melhorar bastante mesmo, e eu estou achando que se eu assimilar mais o português, de repente eu posso explicar melhor, porque eu não posso ser aluno brasileiro, então eu vou fazer minha parte mesmo, que é... eu vou aproximar com eles, mas, é, às vezes é muito complicado mesmo, né? (Megumi – entrevista)

Como é possível perceber, Megumi acredita que a sua proficiência em língua portuguesa está intimamente relacionada com a sua competência de ensinar JLE para aprendizes brasileiros. Cabe, entretanto, observar que Megumi parece atribuir uma importância maior à sua competência linguística em língua portuguesa do que à sua formação inicial como professora de JLE.

Para Carol, existem diferenças significativas entre dar aula nas escolas da colônia e na universidade. A professora explica que uma dessas diferenças é que, na escola da colônia

japonesa, não é possível exigir dos alunos um comprometimento maior com o seu aprendizado como numa universidade. Outro aspecto interessante de ser notado é que as turmas, principalmente as disciplinas optativas como “Língua Japonesa”, são bem disputadas de vagas e, por isso, a prioridade de cursá-las são alunos que têm o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) maior. Com isso, Carol comenta que os aprendizes dessas turmas costumam fazer perguntas bastante elaboradas que a incentivam estar constantemente preocupada com a sua formação.

[57] São perguntas muito mais, assim, elaboradas, são alunos muito inteligentes, que pegam muito rápido! Então com as perguntas [dos alunos] você acaba... exigindo que você pesquise mais, que você aprenda mais. Acho que essa é a vantagem, diferente de uma escola de línguas. Então tem aluno que não pergunta nada, ele só não, não questiona nada. E os alunos daqui não, eles fazem perguntas difíceis e muitas vezes eu falo “Está bom, eu vou pesquisar e depois eu te respondo”. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Matheus acrescenta que a sua atuação profissional melhorou com o passar do tempo. O professor diz ter incorporado experiências positivas que obteve em suas ações, adaptando, a cada semestre, as estratégias de como apresentar conteúdos em sala de aula.

[58] Com o passar do tempo, as dúvidas em relação a como ensinar conceitos foi diminuindo e adquiri mais confiança em minhas explicações. Isso não significou, entretanto, que não tive mais dificuldades. (Matheus – narrativa)

Em suma, as crenças dos três professores confirmam a teoria de Pajares (1992), quando diz que as crenças influenciam no modo como as pessoas organizam e definem as suas tarefas. Por meio dos relatos dos professores participantes é possível perceber que as suas crenças exercem uma significativa influência na sua *práxis* pedagógica.

4.1.8 Crenças sobre a relevância do ensino formal de LE

Nos primeiros anos após sua chegada ao Brasil, Megumi narra que teve diversas decepções quanto à aprendizagem da língua portuguesa. A professora relata que a abordagem de ensino das escolas para estrangeiros que frequentou não atendia às suas necessidades. Isso

fez com que ela se desmotivasse em buscar outras escolas de idiomas e se voltasse para um estudo mais autônomo da língua.

[59] No Brasil, nunca entrei numa escola. Escola [de português para estrangeiros] só me decepçionava muito porque eu acho que [n]a verdade não foi assim bem legal. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Em oposição à sua atitude com a língua portuguesa, Megumi demonstra respeito e admiração acerca da coragem e perseverança dos seus aprendizes em cursar por tanto tempo um ensino institucionalizado de JLE. A professora diz valorizar bastante a perseverança dos seus aprendizes e busca corresponder às suas expectativas, visto que ela, como estudante, não conseguiu acompanhar aulas institucionalizadas de língua portuguesa.

[60] [Ensinar LJ] é tipo uma meditação dentro de um barco que balança muito, sabe? [...] Não sei, eu acho que tem alguma coisa realmente incomum entre nós. Eu sinto assim uma certa harmonia dentro da sala de aula, sabe? Tem uma hora que a gente se entende, mas ainda não gera uma força de padronizar essa energia, né? [...] Mas, bom, alunos estão aqui para justamente saber o japonês, então eu acho que eles têm muita curiosidade e muita coragem também para continuar, por exemplo, japonês 5 significa eles passaram aqui na ((universidade)) mais do que dois anos, não é isso? [...] Então além de curiosidade, eles tem coragem de continuar, então respeito muito essa coragem deles, e eu gosto muito de ver a coragem deles. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Durante as observações de aula, pude perceber que os alunos de Megumi raramente faltavam as suas aulas (vide Quadro 6). Os alunos demonstravam ser bastante curiosos e questionadores em relação a questões tanto particularidades da LJ quanto para assuntos de similitudes e diferenças culturais entre os povos do Brasil e do Japão.

4.1.9 Crenças sobre metodologias e abordagens de ensino de línguas

Ao ser questionada qual a metodologia ou abordagem de ensino que frequentemente utilizava em sala de aula, Megumi faz-se entender que utiliza uma mistura de vários métodos que perpassam diferentes fases da sua experiência, desde aprendiz, intérprete, até a atual profissão de professora de JLE.

[61] A mistura de vários métodos: expositivo, audiolíngua (exercícios, drills), audiovisual, conversação pela abordagem comunicativa, tradução e leitura. (Megumi – questionário)

Embora tenha listado uma série de metodologias, não pude deixar de notar que, durante as minhas observações, Megumi dispunha de poucos recursos pedagógicos em sala de aula (o livro didático, atividades extras, quadro e giz). A professora queixava-se até da dificuldade no acesso aos recursos audiovisuais na universidade. De fato, pude observar que os recursos utilizados pelos professores participantes eram basicamente os mesmos (o livro didático, atividades extras, quadro e giz). Os professores Matheus e Carol utilizaram também o computador e o *dada show* em algumas de suas aulas.

Pressuponho que, devido a essas limitações de recursos pedagógicos, houve uma predominância de métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas, repetições, traduções etc.). Assim percebo que nas aulas, principalmente de Megumi e Matheus, há uma predominância do método “gramática-tradução” sobre os demais métodos e abordagens na aula de JLE.

Porém, vale ressaltar, que a escassez de material não lhes impediam de promover momentos comunicativos em sala de aula com seus aprendizes. No caso de Megumi e Carol, outro ponto positivo a ser ressaltado, foi o uso de materiais autênticos em sala de aula, como, por exemplo, a leitura e interpretação de reportagens de jornal publicadas em *sites* japoneses e canções infantis japonesas.

4.1.10 Crenças sobre a complexidade na aprendizagem de JLE

Megumi acredita que a diferença entre as estruturas da LJ e a da língua portuguesa possa ser mesmo um fator complicador na aprendizagem da LJ. Dentre as diferenças linguísticas, a professora ilustra, no excerto abaixo, a dificuldade que os aprendizes têm de construir orações adjetivas em LJ.

[62] Os alunos têm grande dificuldade de [...] entender a posição da oração adjetiva. Oração adjetiva vem antes do substantivo em japonês. Essa relação eles não assimilam de jeito nenhum, e oração adjetiva, eu acho que vem muito cedo, eu acho que japonês 2. [...] Já tem né? Claro pequeno. Aí, no caso de japonês 5, oração adjetiva desse tamanho [faz gesto com a mão indicando algo comprido], que modifica só um substantivo, então eles tem grande dificuldade para entender isso,

sabe? Aí usei esse método de português, por exemplo, coloca, né? Aqui tem oração adjetiva, tem substantivo, em português aqui tem substantivo, e essa parte bem aqui! [...] Eu contrastei isso, sabe? Então a parte estrutural de duas línguas para explicar o japonês melhor, eu tenho realmente muitas dificuldades, sabe? Porque não está tendo o efeito [desejado]... eu acho... minha explicação não está tendo efeito ainda, ou não sei se eu faço mais exercício com eles, não sei, mas agora neste semestre eu estou dando japonês 7 também, né? A turma de japonês 7, eles assimilam muito melhor que alunos de japonês 5 mesmo, então se eu repetir talvez um dia eles vão entender, bom, não sei. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Além das orações adjetivas, Megumi demonstra que a utilização de partículas gramaticais também é um fator que dificulta o aprendizado da LJ. A fim de dirimir essas dificuldades Megumi propõe utilizar o conhecimento prévio dos alunos e, a partir de situações de uso real da língua, explicar os termos gramaticais. Nas observações de aula, pude identificar que Megumi propunha versões (traduções) de frases diversas partindo da língua portuguesa para a LJ.

[63] É, também faço uma parte gramatical, por exemplo, o que esse *wa* [partícula de topicalização] significa? O que *ga* [partícula de caso nominativo] significa? Ou coisa assim, essas coisas faço, mas ao mesmo tempo, conteúdo... palavra, por exemplo, como que você fala, você natural de Brasília? Outro dia eu ensinei essa palavra *shusshin desu* [sou natural de...], então em vez de só ler no texto, a gente poderia pedir aos alunos. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Outro tópico ressaltado por Megumi é o sistema de grafia que dificulta a aprendizagem da LJ por brasileiros. Megumi comenta que, diferentemente dos aprendizes de outras línguas, como o inglês ou espanhol, os aprendizes de JLE costumam compreender melhor e com mais facilidade quando ela realiza a leitura em voz alta dos textos em sala de aula. Contudo, a professora aponta que quando entregava diretamente aos seus alunos textos impressos, sem realizar uma leitura conjunta, eles costumam não entender os textos.

[64] Se eu leio um texto os alunos entendem, mas se eu passar esse texto pra todo mundo escrita, impresso, eles não entendem, porque, porque *kanji* [ideograma] é grande barreira para eles, e *kanji* [ideograma] na verdade você tem que, precisa de algum apoio pra verificar o que é isso? Que essa leitura de *kanji* [ideograma]? O que significa isso? Tem que ter duas coisas, leitura e significado, e muitos não têm paciência. [...] Se eles conseguirem ler tudo, todos os *kanji* [ideograma], aí estrutura deve implicar com eles, aí eles tem que ter duas coisas realmente como ferramenta para conquistar o japonês. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Megumi acredita que esses são os dois pontos cruciais no ensino de JLE: gramática e escrita. Superadas essas barreiras, a professora defende a crença de que é fácil assimilar a LJ sem grandes complicações. De fato essa dificuldade também é identificada nos relatos do professor Matheus quando ainda era estudante. O professor relata que uma das vezes que foi ao Japão comprou um romance que gostaria de ler no original escrito em LJ. No momento em que fez a compra do livro, ele se sentia incapaz de ler, conforme o excerto abaixo.

[65] Entre a terceira e a quarta vez eu fui pro Japão. Eu comprei uma coleção imensa de *mangas* e coisas lá... e por curiosidade eu comprei um *shōsetsu* [romance]. [...] Assim... porque eu gostava do... da história dele, mas eu sabia na época eu me achava incapaz de ler ele. [...] Era *Rōdosutō senki* [ロードス島戦記 = Recordações da guerra na ilha Rhodes] o nome do *shōsetsu* [romance]. (Matheus – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Matheus acredita que essa dificuldade que sentia na época diretamente relacionada à leitura. Mesmo em textos com estruturas frasais mais simples, o professor comenta que não conseguia realizar a leitura dos textos. De certa forma, se por um lado essa incapacidade identificada por Matheus foi para ele um desestímulo por ainda não conseguir realizar a leitura que tanto desejava, por outro lado a sua dificuldade tornou-se para ele nas suas atitudes e estratégias de aprendizagem. Matheus conta que, ao invés de visualizar um grande objetivo a ser alcançado, passou a colecionar suas “pequenas vitórias”.

[66] Uma dificuldade que eu sentia na época era a capacidade de leitura. As estruturas do livro-texto em si não eram grande desafio. Entretanto, textos estruturados, mesmo os mais simples, não conseguia entender com facilidade. Outro fator que poderia ter me desestimulado foi ver alguns livros de japonês (nível avançado). Na época, achei que seria completamente impossível um dia ser capaz de ler o que lá estava escrito. Foi nesse ponto, que resolvi mudar a perspectiva: Parei de pensar em grandes objetivos e comecei a me focalizar apenas na tarefa em questão. A nível pessoal, acho que foi estimulante, pois com isso passei a acumular o que chamava de pequenas vitórias. (Matheus – narrativa)

Matheus, atualmente, reconhece muitas dessas dificuldades presentes nas falas de seus aprendizes. O professor comenta que, assim como conseguiu superar suas dificuldades, procura ajudar seus alunos desmistificar alguns mitos criados pelos alunos e ressignificar a crença negativa deles quanto ao aprendizado da LJ. Percebe-se, pois uma preocupação do professor em desenvolver as estratégias de aprendizagem dos seus alunos.

[67] Percebi já no primeiro semestre [enquanto professor substituto pela primeira vez] que havia entre os alunos um grande bloqueio causado pela ideia pré-determinada de que o japonês era uma língua difícil e virtualmente impossível de aprender. Vendo que no passado tinha compartilhado parcialmente desta visão, buscava eliminar esta imagem negativa, mesmo que sem sucesso em alguns casos. (Matheus – narrativa) (palavras entre colchetes minhas)

O professor Matheus acredita que, na aprendizagem da LJ, o aluno tem que objetivar conseguir o todo o conteúdo (100%), mas tendo em mente a certeza de que só conseguirá alcançar parte desse conteúdo (80%, 90%).

[68] Quando você está fazendo um curso de japonês, você tem de visar 100% pra conseguir 80... 90% de [...] aproveitamento. Num curso de duas semanas eu consideraria que é impossível, [assimilar] 100% de conteúdo é fisicamente impossível de se conseguir. (Matheus – entrevista) (palavra entre colchetes minha)

Assim, baseando-me principalmente nos relatos de Matheus durante a entrevista semiestruturada, pode-se inferir que não é que o professor acredite que a aprendizagem da LJ seja um processo tranquilo. Na realidade, o Matheus explica que a aprendizagem da LJ demanda bastante esforço, mais do que outra língua europeia, como o inglês, alemão ou espanhol. Entretanto, ele acredita que a recompensa é dada ao aprendiz proporcionalmente à dedicação de cada um.

[69] Se você se esforça para aprender a língua, se você tem perseverança de praticar um pouco todo dia, isso é o que eu acho importante. (Matheus – entrevista)

O professor Matheus acredita que a aprendizagem da língua alvo é mais bem efetivada quando o aluno se preocupa em aprender um pouquinho por dia. Assim, para Matheus, é possível aprender a LJ com sucesso, “mas quando o aprendiz tenta criar uma meta gigantesca, é impossível de aprender” (Matheus – entrevista). Tomando como exemplo a sua experiência no aprendizado da LJ, o professor explica que a sua “lógica de aprender a LJ” aconteceu em etapas pequenas porque percebia uma grande diferença entre a LJ e a sua LM (língua portuguesa). O professor diz que, durante o período em que também era estudante, ele se imaginava qual seria a sua “posição” em relação ao topo “saber japonês”. Assim, o professor acrescenta que tinha que se colocar sempre em comparação com esse patamar para se sentir estimulado e empenhado em estudar a LJ.

[70] Se eu elaborasse isso na forma de uma escada e colocasse o meu objetivo como subir o próximo degrau, aí a perspectiva muda para uma perspectiva de pequenos sucessos, uma sucessão de sucessos, uma construção de sucessos, o que é positivo!, porque se você colocar sempre “eu não estou lá” é um fracasso só e grande, então eu acho que esse tipo de percepção é importante para a língua. Então assim... é uma língua que parece muito difícil por causa do tamanho dela, mas é fácil de lidar se você for pegando em partes ela. (Matheus – entrevista)

Em suma, observando principalmente os relatos de Matheus, passo a entender que o maior desafio do aprendiz brasileiro para aprender a LJ é “vencer a imagem que japonês é difícil” (Matheus – entrevista). De fato, dificuldades linguísticas existem e sempre existirá na aprendizagem de novas línguas, mesmo em línguas próximas como o português e o espanhol. Contudo, assim como o professor Matheus cita em seus relatos, acredito ser importante levantar a autoestima dos aprendizes, mostrando para eles que a aprendizagem de uma língua distante da LM é perfeitamente alcançável, dependendo do empenho e dedicação de cada aprendiz e também dos estímulos positivos (insumos) dos professores de JLE.

4.1.11 Crenças sobre estratégias de ensino/aprendizagem de JLE

A evolução do entendimento sobre as estratégias de aprendizagem⁷⁰ teve seu uso potencializado quando passaram a ser estudadas, identificadas e descritas por pesquisadores (OXFORD, 1990). Percebo que as definições de estratégias de aprendizagem são indicativos de que todos os aprendizes de língua utilizam-na, tanto consciente quanto inconscientemente, ao processarem novas informações ou ao desempenharem tarefas na sala de aula. Deste modo, considero o professor um exímio aprendiz que, antes mesmo de embarcar na profissão do magistério, obteve sucesso na sua aprendizagem. Isto também justifica o meu grande interesse em investigar as crenças dos professores de JLE.

De forma mais concreta, percebo, na fala de Megumi, justamente esta característica de transmitir suas crenças aos seus aprendizes, partindo de experiências passadas que vivenciou quando era ainda estudante no Japão.

⁷⁰ Segundo Oxford (1990, p.1), “as estratégias de aprendizagem são passos tomados pelos estudantes para aumentar a sua própria aprendizagem” (Texto original: learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning). Elas são divididas em duas grandes categorias: as diretas e as indiretas. No grupo das estratégias de aprendizagem diretas estão as estratégias de memória, de cognição e de compensação. A autora afirma que essas estratégias exigem um processamento mental da língua. Já as estratégias indiretas são divididas em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Elas se apoiam e dirigem o aprendizado de línguas sem envolverem-se diretamente com a língua-alvo. De acordo com Oxford (op. cit.), as estratégias indiretas são classificadas como complementos essenciais das estratégias diretas.

[71] Bom, pelo menos eu gostaria de contextualizar, porque usa esta palavra? Origem dessa palavra é o quê? Coisa assim. Eu gostaria de trazer para os alunos, porque de repente ajuda para assimilar, não é meramente assim um som diferente não, mas essa palavra tem a ver com outra palavra, cria uma associação entre duas palavras, três palavras, quatro palavras, aí fica mais fácil pra eles assimilar, né? Mas, você sabe aquele negócio memória de episódio? *Episodic Memory* [Memória Episódica], que funciona assim, que a gente não memoriza uma coisa só, sempre tem associação em... [um contexto] Ah, aquele dia! Ah, estava chovendo! Aí *sensei* [professora] falou tal coisa, então eu estou usando isso mesmo, se criar uma história, de repente eles assimilam todos os conteúdos dentro da história. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Megumi comenta que esta estratégia de aprendizagem (Memória Episódica) era muito difundida na abordagem de ensinar dos seus professores. Ela acredita que estratégias como esta colaborou significativamente para o seu sucesso na aprendizagem da língua inglesa. Ao perceber a eficiência da estratégia de aprendizagem, Megumi acabou estendendo a sua aplicação à aprendizagem de outras línguas.

[72] Na literatura inglesa ((na universidade japonesa)), eles usaram bastante esse tipo de associação mesmo, né, algumas aulas de literatura tinham várias palavras muito complexas, aí, por exemplo, Divina Comédia de Dante, bom, a gente leu em inglês, aí nessa parte Dante citou uma cor verde, que tipo de cor é esse verde? Aí [a] gente saiu pra jardim da universidade, aí viu assim como é que fala? *Nan to iu kashira...*[como é mesmo que se diz...] *koke te wakarū?* [você sabe o que é musgo?] *Koke te ano né...* [musgo é...], capim assim bem pequenininho, sabe? [...] Não, é grama, sabe? que deveria ser sempre molhado [...] Pois é, então... *kono verde nano!* [é este tipo de verde] *Sensei* [a professora] disse naquela época, esse tipo de *green* [verde] aqui, aí fixa, né? Aí a gente falava depois *mossgreen* [verde musgo], que é musgo mesmo sabe? Verde de musgo, então pra fixar alguns termos importantes, que esse termo realmente né? Conceitua outra coisa, é a base de outras coisas, eu acho interessante, né? Trazer alguma coisa cultural. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

A professora acredita que a língua e a cultura um povo estão intrinsecamente ligadas em si, sendo suas características indiscutivelmente complementares e inseparáveis. No excerto abaixo, Megumi exemplifica pontualmente como costuma integrar essas duas características em suas aulas de JLE.

[73] A língua e a cultura são inseparáveis. Tento ensinar a cultura da língua e língua daquela cultura também. Não precisa exigir aos alunos comportarem exageradamente como japonês. Mas, o informar, relatar e introduzir aquela cultura aos alunos é algo essencial, quando fala da língua. Principalmente a cultura da linguagem e expressões. Assim, não se trata de cultura como uma cerimonia de chá ou alguns manifestos, mas de forma de expressar. Por exemplo, *あなたは私のかばんを持ちます。* [você segura a minha bolsa] *あなたが私のかばんを持ってくれ*

ます。[você está me fazendo o favor de segurar a minha bolsa]あなたが私のかばんを持っています。[você está segurando a minha bolsa] Essas expressões são completamente diferentes, especialmente a segunda frase expressa respeito e senso de agradecimento à pessoa que carrega sua bolsa. Identifico a cultura da linguagem nesta frase. Sobretudo, em japonês, a primeira que expressa com verbo no tempo presente indica o futuro e a segunda frase com o verbo no tempo progressivo (gerúndio japonês) indica presente também mostra forma de os japoneses veem o mundo. (E aí, temos outras coisas para observar tal como o uso de marcador de は [partícula *wa* de topicalização] e が [partícula *ga* de caso nominativo] em estas 3 frases bem simples). Assim, enfatizo a cultura dentro da linguagem no ensino desta língua. (Megumi – questionário) (palavras entre colchetes minhas)

Durante as observações de sala de aula, pude notar que Megumi, geralmente, começava as suas aulas uma pequena revisão dos conteúdos e atividades desenvolvidas nas aulas anteriores como forma de “aquecimento” (Megumi – questionário). Em seguida, se necessário, introduzia um novo conteúdo logo após a revisão. Posteriormente, Megumi realizava com seus aprendizes atividades de fixação a fim de fazer com que eles compreendessem e dominassem os conteúdos estudados (novos ou revisados). Megumi comenta que, além disso, costuma realizar “mini-testes” para aferir o conhecimento dos aprendizes no intuito de provocar neles momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem de JLE.

[74] Faço vários testes, chamo de “mini-testes” que pode durar apenas 15 minutos. Uso discussão em grupo para solucionar alguns problemas também. (Megumi – questionário)

Além dessa estratégia de ensino utilizada por Megumi, percebi no relato da professora Carol um sentido de consciência de que as experiências que obteve durante a sua estadia no Japão influenciaram e influenciam significativamente nas suas ações em sala de aula. Carol comenta que costuma observar outros professores com um olhar reflexivo sobre as suas próprias ações em sala de aula. Dessa forma, Carol demonstra também que experiências em outros contextos de aprendizagem podem sim influenciar ações dos professores no contexto de ensino/aprendizagem de JLE.

[75] Durante o mestrado, tive a oportunidade de dar aulas de alfabetização para crianças e também visitar escolas brasileiras na província de Aichi [no Japão]. Essa vivência acrescentou muito, principalmente no que sei hoje sobre aulas para crianças. Há ainda o fato de estar aprendendo uma terceira língua que vem contribuindo e ampliando minha visão sobre o ensino. Atualmente, frequento aulas de inglês do

curso de línguas da ((universidade)). Tem sido um curso prazeroso, pois além de estudar a língua que a muito gostaria de dominar, tenho a oportunidade de estar do outro lado, o lado de aluna. Observo pontos positivos e efetivos das aulas dos meus professores. Isso me dá a possibilidade de refletir sobre as minhas próprias aulas. Reflito sobre as necessidades que sinto durante a aula, um reforço, uma revisão, uma apresentação mais didática. E reflito como são sanadas pelos professores ou não e como poderiam ser sanadas. (Carol – narrativa) (palavras entre colchetes minhas)

Carol relembra que, na sua infância, além dos professores que já moravam na colônia, havia constantemente a vinda de professores nativos para as escolas de JLH. A partir dos relatos da professora, infere-se que Carol percebia uma abordagem de ensinar inovadora. A professora comenta que a utilização de um novo repertório de músicas diversas e atividades divertidas que fugiam da rotina diária na colônia motivaram-na significativamente. Estas atividades faziam também com que Carol sentisse prazer em frequentar a escola de JLH. A professora faz entender que essas interações com outras pessoas nativas e novas formas de interação por meio da LJ contribuíram para a construção de suas crenças sobre a melhor forma de ensinar o JLE.

[76] Na verdade, eram ares frescos que vinham, traziam uma cultura diferente daquela que a gente tem em termos de apresentar músicas, apresentar danças que fugia daquele tradicional da colônia. (Carol – entrevista)

[77] Ela [professora japonesa voluntária] trazia isso pra gente, mas pra gente era diferente, era mais divertido e tal. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Matheus, por sua vez, confirma que o maior estímulo que teve para continuar o estudo da LJ foi o fato de ter sido aprovado numa bolsa de estudos oferecida pelo governo japonês. O professor comenta que durante a sua estadia no Japão pôde vivenciar diversas situações em que percebia nitidamente os conteúdos estudados em sala de aula no Brasil. Nas observações de aula, notei que Matheus costuma utilizar as experiências das suas idas ao Japão para exemplificar conteúdos e contextualizar situações em sala de aula.

[78] O maior estímulo para continuar com o estudo da língua foi o fato de ser aprovado na bolsa da mesma Fundação Japão, para um curso de duas semanas no Japão. Percebi lá que muitas estruturas que havia aprendido no livro texto eram utilizadas de fato na vida cotidiana. (Matheus – narrativa)

O professor Matheus acrescenta que a utilização de materiais multimídia diversos contribuiu também para o seu aprendizado da LJ na época em que era estudante de JLE. A motivação de Matheus em buscar outros recursos e estratégias de aprendizagem estava, na época, presente no fato de que percebia um fim comunicativo ao estudar a LJ.

[79] Quando eu estudava japonês é... eu tinha muitos materiais de referência: *mangas* [quadrinhos japoneses]... vídeos, essas coisas. Sempre tive. Por diversão! Não no sentido de entender o que estava escrito... e pegava e lia um pouco. E sempre que eu via... conseguia identificar nos textos... porque eram *mangas* [quadrinhos japoneses] mais simples, também... ah.. o que eu tava utilizando em sala. Então assim... é... percebi que não tava estudando tipo por nada. Não era só porque... não era só pra cumprir uma.. um cronograma pré-fixado, mas tinha um conhecimento que teria utilidade depois.[...] Então isso estimula bastante. (Matheus – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Como é possível observar, as estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas pelos professores de JLE estão diretamente relacionadas a situações de empatia ou com o método de ensino, ou com o contexto, ou ainda com as ações de outros professores.

Percebo, assim, que essas estratégias ajudam a controlar as emoções, a motivação e as ações tanto dos aprendizes quanto dos professores de JLE. Oxford (2009) confirma também que o lado afetivo do aprendiz talvez seja uma das maiores influências no sucesso ou fracasso no aprendizado de LE. Para a autora, “as estratégias de aprendizagem são chaves para uma autonomia maior e uma aprendizagem mais significativa”⁷¹ (op. cit., p. 1).

Passo então a analisar as crenças sobre a utilização de algumas estratégias de ensino/aprendizagem.

4.1.12 Crenças em relação ao uso de memorização de conteúdos e repetições na aula de JLE

Refletindo talvez uma característica da educação no Japão, depreende-se que Megumi acredita que repetição no ensino de línguas pode trazer resultados positivos. A professora demonstra, por meio de exemplos práticos da sua experiência cotidiana, que a repetição e a memorização de termos pode sim ajudar na aquisição/aprendizagem do JLE.

⁷¹ Texto original: Learning strategies are keys to greater autonomy and more meaningful learning.

[80] Então, da minha casa [em Brasília] nesse horário tem assim tráfego bastante intenso, então demora 40 minutos, aí eu esperava essa rádio japonesa, sabe, mas não falava nada, só oração mesmo [oração do terço em rádio católica], aí repetia, repetia... Aí pensei, nossa! Essa repetição tem tanta força, sabe?! Até que eu decorei algumas orações. [...] Aí eu decorava, eu já estava falando a oração mesmo. [...] Foi engraçado! Eu falei para [os meus] aluno[s], oh, viu, vocês têm que repetir porque oração, oração não, é repetição né, realmente tem força, força de decorar algumas coisas, sabe, então foi muito engraçado. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Megumi comenta que, durante sua época de estudante no Japão, foi orientada por professores a repetir uma mesma tarefa no intuito de conseguir realizá-la da melhor forma possível. Através do relato de Megumi, infere-se que esta é uma prática recorrente na educação japonesa, principalmente em época de vestibular, como é descrito no excerto abaixo.

[81] Lá no Japão, nossa época, tinha muitas crianças e vestibular é uma etapa muito importante da nossa vida, e competitividade muito alta lá no Japão para entrar numa boa universidade, então gente estuda mais ou menos assim na forma de audiolingual mesmo, repetição, né? *Drill* [exercícios de repetição], exercícios, muitos exercícios mesmo, aí professor realmente orientava a gente para fazer mais exercícios, mais exercícios mesmo, não é assim uma coisa comunicativa, não é desse tipo. [Era mais repetição escrita, leitura e interpretação de texto] [...] Também, é... e decorava muitos vocábulos. [...] Eu acho que graças a esse método, que até hoje eu não nego, sabe? Para dominar algumas coisas, talvez uma hora, ou outra hora, gente precisa esse tipo de etapa [repetição e memorização de vocabulários, estruturas etc.], mas se fosse só isso eu acho que a gente não vai dizer comunicativo. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Apesar de defender o uso de repetições e memorizações de vocábulos, Megumi adverte que a mera repetição sem a compreensão e entendimento do funcionamento dos *kanji*, por exemplo, não é suficiente para a sua aprendizagem. Entretanto, para que o aprendiz consiga avançar nos estudos da escrita japonesa, Megumi observa que é necessária a automatização dos radicais do *kanji*.

[82] Bom, pra gente desde pequena eu me lembro, repetia muito, repetia, né? Professor falava, “Ah, então vocês têm que escrever vinte *kanji* [ideogramas], que vocês aprenderam hoje, em casa”. “Vocês têm que repetir vinte vezes aquele quadradinho”. [...] E... gente vê todo dia na estação do trem *kanji* [ideogramas] em qualquer lugar então, [acaba aprendendo naturalmente]. [...] Eu acho que sim, qualquer coisa, por exemplo, mesmo que você consertar alguma coisa, se você repetir esse conserto dez vezes, você aprende. Ah! Eu faço, eu gosto de ponto cruz, aí primeira vez, quando você faz um desenho, leva tempo, mas segunda vez, né? Se você repetir mesmo desenho, aí segunda vez é mais fácil, terceira vez você nem precisa olhar o desenho. [...] Então, repetição no momento, especialmente *kanji* [ideogramas], realmente tem assim uma parte que deveria ser automatizada, se a

gente fala *kihen* [radical do ideograma “árvore”], você não precisa pensar, já sai, não sai? Esse aí realmente deve ser produto da memorização mesmo, repetição mesmo né? [...] automatizar uma parte, né? Por exemplo, eu acho que *kanji* [ideogramas] têm seis ou sete modelos, né? Radical tem na esquerda ou direita, ou em cima, ou embaixo, ou assim essa forma [fez o gesto com a mão de “ao redor”]. [...] Então, tendo ensinado isso, né? Eu acho que eles vão entender melhor, sabe? Pelo menos não vão ver *kanji* [ideogramas] como figura. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Assim como Barcelos (2001) descreve que as crenças são também contraditórias, percebe-se que Megumi apresenta crenças favoráveis e contrárias ao uso de repetições e memorizações em sala de aula.

[83] O *kanji* [ideograma] realmente eu não sei, eu acho que a gente tem que achar a solução mais rápido possível, porque repetição parece que não funciona aqui, né? Por exemplo, tem assim um aluno que está fazendo mestrado no Japão, esse aluno conseguiu *ikkyū* [nível máximo no exame de proficiência em LJ] duas vezes aqui no Brasil, sabe? Estudando aqui na ((escola da colônia)) e aqui na ((universidade)) também, né, então um aluno exemplar, muito bom mesmo, e esse aluno estava falando outro dia, ele uma vez quis desistir o japonês, na época do ((professor D)). [...] É, ele tava pensando realmente até em desistir mesmo, sabe? Porque ((professor D)) parece que exigiu repetição. Ah, vocês têm que escrever vinte vezes esta palavra, este *kanji* [ideograma], né? no seu caderno. Tudo bem, podemos escrever vinte vezes, aí se você aprender este *kanji* [ideograma] depois de repetir vinte vezes, tudo bem, a gente opta [por] esse método, mas se você não aprender repetindo vinte vezes, o que a gente pode fazer? A gente tem que escrever trinta vezes? Ou QUARENTA vezes? [...] Eu achei muito interessante o comentário dele, então repetição, mera repetição talvez não adianta. [...] Pois é, por isso mesmo, né? Repete esse *kanji* [ideograma] vinte vezes em casa e traz folhas em repetição, isso não funciona, porque se gente não ensinar essa parte como é feito o *kanji* [ideograma], mecanismo de *kanji* [ideograma], eu acho que alunos não vão assimilar bem direitinho, sabe? (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

A professora considera como sendo inevitável o uso de memorização e automatização de certos termos como léxico e radicais dos ideogramas, apesar de identificá-la como uma estratégia de aprendizagem tradicional e menos valorizada dentre as novas tendências e abordagens de ensino de línguas, como o Comunicativismo. O exemplo de Megumi com o “professor D”, também contido no excerto acima, retrata que esta estratégia de aprendizagem não é muito aceita pelos aprendizes brasileiros. Postulo, portanto, que Megumi propõe que os aprendizes realizem uma “repetição consciente”, refletindo sobre “por que está repetindo” ou “o que deve memorizar” a fim de que esta memorização ou repetição se faça de forma significativa e, assim, surta efeitos positivos na aprendizagem de JLE.

Dentre os dados coletados, não houve a incidência da posição de Carol e Matheus em relação ao uso de repetições e memorização em sala de aula. Contudo, pude perceber a presença, não tão frequente, destas estratégias em suas ações durante as observações de aula.

4.1.13 Crenças sobre a aprendizagem do sistema de escrita da LJ

Conforme já comentado anteriormente, Megumi descreve que sente dificuldade em ensinar JLE para brasileiros, alegando que, por ser nativa na língua, possui uma visão diferenciada que lhe impede de compreender as dificuldades dos seus aprendizes. É válido mencionar que, devido a sua complexidade em relação ao alfabeto romano, a aprendizagem do sistema de escrita japonesa é objeto de estudo há vários anos mesmo no Brasil (OGASSAWARA, 2006).

[84] Como sou nativa da língua em questão, não tenho mesma visão dos alunos. Assim, às vezes não compreendo a dificuldade deles, por exemplo, o problema de kanji [ideogramas]. Não consigo entender a dificuldade de aprender 2000 kanji [ideogramas] na idade dos alunos. Quanto aos aspectos culturais, acho que estou podendo ajudá-los compreenderem os contextos e usos adequados da língua. (Megumi – questionário) (palavras entre colchetes minhas)

Megumi argumenta que não conseguia entender por que os alunos sentiam tanta dificuldade de aprender as cerca de dois mil ideogramas (*kanji*) que fazem parte dos *kanji* de uso comum (*jōyōkanji*). Entretanto, ao ser questionada sobre sua competência escrita, Megumi revela que mesmo os falantes nativos LJ demonstram certa dificuldade em memorizá-los. A professora pressupõe que um dos motivos é o uso do computador e da *internet*. Megumi ressalta que já não é mais necessário ficar horas e horas folheando dicionários de *kanji*. Atualmente, basta consultar em sites de busca na *internet* que instantaneamente encontra-se a resposta desejada. Assim, se por um lado o computador e a *internet* trouxeram facilidade e acessibilidade a conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, por outro, essa facilidade à informação acarretou uma despreocupação quanto à memorização e armazenamento destas informações.

[85] Outro dia eu fiz, não, é só *mogishiken* [simulado] viu! [...] *jun-ikkyū* [nível pré-avançado], tem *jun-ikkyū* [nível pré-avançado] de *kanji* [ideogramas], sabe? [...] Lá

no Japão né? Pra os japoneses. [...] Eu tirei 20%. Leitura também, eu errava muito. Acho que leitura, só de leitura eu acertei só 50%, e escrita 20%. [...] Eu sei que é problema de computador. A gente não escreve mais, se não entender a gente volta na *internet* e *internet* vai dar resposta. Então... eu não procuro mais no dicionário, aí essa facilitador... [esse facilitador acaba prejudicando na escrita]. Isso, eu acho que sim, com certeza, eu já não consigo escrever bem direitinho mesmo, tem que olhar alguma coisa, não consigo, tem que copiar mesmo, sabe? (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Como consequência dos problemas advindos com o uso frequente do computador, Megumi aponta a redução do número de *kanji* usados em jornais impressos no Japão.

Megumi revela que, na sua época de aprendiz, teve que estudar por volta de três mil e trezentos *kanji*, mas que, atualmente, os japoneses estão estudando quase a metade dessas letras⁷². De fato, o motivo de estar no país de origem da língua contribui significativamente para que o aluno possa aprender com mais facilidade os *kanji*, visto que essas letras (*kanji*) podem ser encontradas em diversos contextos. Contudo, o que deve ser observado aqui é que essa quantidade excessiva de letras dificulta o seu aprendizado mesmo para falantes nativos da LJ. Por outro lado, Megumi assinala que é perfeitamente possível aprender essa quantidade de *kanji* mesmo estando no Brasil.

[86] Jornal impresso está usando relativamente menos *kanjis* [ideogramas] do que o que educação japonesa exige, do que dois mil *kanjis* [ideogramas], né? Na verdade, na época da gente, agora diminuiu bastante, na época da gente eu acho que gente deveria ter aprendido três mil, trezentos *kanjis* [ideogramas], agora eu acho que dois mil e alguma coisa, não é isso, diminuiu, né, bastante. Então jornal está usando parece que dois mil *kanjis* [ideogramas], que é menos. [...] Então mais fácil de ler, e especialmente hoje em dia todo mundo sabe, o mundo inteiro, por causa de *internet*, então conteúdo talvez você saiba, só lendo em japonês mesmo. (Megumi – entrevista)

Vale acrescentar a informação de que, assim como outras línguas asiáticas, houve diversas tentativas de romanizar a escrita japonesa, sendo frustradas as tentativas devido à característica particular da LJ, de ser um idioma repleto de palavras homófonas, o que exige a presença da carga semântica dos *kanji* (ideogramas). Diante deste fato, também considero importante a aprendizagem dos ideogramas para adquirir domínio e fluência na LJ. Megumi acrescenta que a memorização de tantas letras também se faz necessária devido à característica sintética da LJ em oposição à língua portuguesa que é mais analítica, como pode ser observado no exemplo transcrito no excerto abaixo.

⁷² Atualmente, os ideogramas ensinados no ensino básico das escolas japonesas compreendem 2136 *kanji*.

[87] Então, e texto, como é texto, nós temos mais *kanjis* [ideogramas], mais expressões de digamos empacotamento, né? Empacotamento no sentido assim, por exemplo. [...] palavras mais resumidas [...] Por exemplo, *shigoto wo suru koto* [o fato de trabalhar], a gente pode dizer assim essa forma um pouco mais oralidade mesmo, *shigoto wo suru koto*, mas na verdade nós temos outra palavra mais técnica que é *shûshoku* [trabalho, emprego], que é *shigoto wo suru koto desu ne!* [é o fato de trabalhar, né?], então esse tipo de empacotamento, o que possibilita é *kanji* [ideograma]. *Kanji* [ideograma] possibilita empacotamento, você em vez de você escrever tanto assim *shigoto wo suru koto*, você... [fez o gesto com a mão indicando síntese]. [...] Então nós podemos comparar duas formas, *shigoto wo suru koto*, é bastante extenso, por extenso, mas *kanji* [ideograma] tem essa força de sintetizar ideia. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Ainda que Megumi reconheça a importância dos *kanji* (ideogramas) para a aprendizagem da LJ, ela descreve que os momentos que dedica em sala de aula não são suficientes para o aprendizado efetivo dos *kanji* (ideogramas). A professora Megumi aponta a criação de disciplinas específicas para o ensino sistematizado de *kanji* (ideogramas) como uma possível solução para este problema identificado na universidade em que trabalha.

[88] Bom, *kanji* [ideograma], na verdade [risos] não ensino muito, sabe por quê? A turma de japonês 3, se eu tiver oportunidade, a turma de japonês 3, eu geralmente dou aula de *kanji* [ideograma] mesmo, né, eu acho que nosso curso deveria ter laboratório de *kanji* [ideograma]. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Noto, por meio deste excerto, que as ações de Megumi vão contra as suas crenças da necessidade de aulas sistematizadas de *kanji* (ideogramas). Apesar de identificar a necessidade de mais aulas de *kanji* (ideogramas), percebe-se na sua fala que isso não corresponde efetivamente às suas ações em sala de aula. No contexto em que foram observadas as aulas, a professora realizava ditados para aferir o conhecimento de *kanji* (ideogramas) dos aprendizes. Contudo, talvez pela por eu não ter observado aulas no início do semestre, ou mesmo devido ao tempo de aula disponível, não consegui identificar aulas de ensino sistematizado de *kanji* (ideogramas). Durante as aulas, eram também propostas atividades coletivas de escrita nas quais cada aprendiz escrevia na lousa um *kanji* (ideogramas), palavra ou frases que eram corridas com todos os aprendizes sob a orientação da professora.

Ao contrário das ações de Megumi, a professora Carol demonstrou-se preocupada em sistematizar o aprendizado de *kanji* (ideogramas) com uma aula introdutória aos

ideogramas na qual explicava sistematicamente o uso e a formação dos ideogramas chineses no contexto da LJ.

[89] Ah sim. Eu dou o foco para que eles compreendam o sistema em geral. Depois uso do *kanji* [ideograma] é bem restrito, né? Porque o *kanji* [ideograma] é... aquela introdução do *kanji* [ideograma] é uma tentativa de fazer eles compreenderem como funciona para eles levarem para todo o aprendizado mesmo porque tem crianças assim que eu vi na escola de colônia que ficavam assim, chegando no meio do caminho agoniados, falando assim “Mas por que esse raio de *kanji* [ideograma] tem essa leitura aqui e essa leitura aqui?” “Eu não consigo entender por quê?” e tal. [...] É... não conseguia ver uma lógica, coisa de uma adolescente e tal. Então, é uma tentativa de fazer com que eles entendam inicialmente como funciona para não chegar lá na frente e dizer “que raios por que esse *kanji* [ideograma] é assim?”. (Carol – entrevista)

Carol acrescenta que essa iniciativa (crença) de idealizar uma aula introdutória sobre o uso sistematizado do *kanji* (ideogramas) partiu de uma experiência que teve com alunos de níveis mais avançados que não conseguiam entender o porquê das diversas leituras apresentadas por um mesmo *kanji* (ideogramas). Assim, com este exemplo, exemplifico como as crenças dos professores de JLE podem interferir nas suas ações em sala de aula. No excerto abaixo, Carol conta também que no fim do semestre obteve uma resposta favorável dos seus aprendizes em relação às suas explicações.

[90] Essa [ideia] do *kanji* eu achei que foi boa, o semestre que você observou foi a primeira vez que eu apresentei e eu achei que foi bem bacana. No final do semestre, no último dia de aula tiveram alunos que me falaram “Poxa professora, achei muito legal! Queria te dar um *feedback* à sua explicação de *kanji* e tal”. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Enfim noto que, embora tenham tido percepções similares em relação ao ensino de *kanji* (ideogramas) nas aulas de JLE, as crenças de Megumi e Carol não influenciaram da mesma maneira em suas ações. Concluo que as experiências que Megumi teve com a educação japonesa, a qual desde os primeiros anos incentiva a autonomia do aprendiz com seus estudos, tenham feito com que a professora esperasse de seus aprendizes a mesma atitude. Carol, por ter tido vivenciado a mesma situação em outros contextos, percebeu que a cultura de aprender dos aprendizes brasileiros parece ser mais dependente, esperando-se, pois, um esforço (ação) maior dos professores.

4.1.14 Crenças sobre o uso de tradução no ensino de JLE

Megumi demonstra que a tradução sempre foi um tema que lhe interessou. Durante as observações de sala, pude perceber que essa estratégia era bastante recorrente às suas aulas, talvez por estar desenvolvendo pesquisa sobre um tema relacionado. Em uma das aulas, Megumi entregou aos seus alunos uma atividade de “pós-edição” que consistia em consertar a tradução automática, feita por uma ferramenta eletrônica de tradução do “Google”, de um texto originalmente escrito em LJ. Os aprendizes receberam uma folha com o texto original em LJ e o texto gerado pela tradução automática. A tarefa consistia em corrigir o texto em língua portuguesa gerado automaticamente pela ferramenta eletrônica de tradução do “Google”. Além desse tipo de atividade de tradução, Megumi propunha atividades de versão de termos e frases para a LJ. Os alunos demonstravam interesse e costumavam corresponder, em sala de aula, às expectativas da professora. O excerto abaixo ilustra bem esse seu interesse pela tradução.

[91] De fato, durante toda a carreira, o que eu fazia era mais tradução, ou seja, mesmo que trabalhasse tarefas administrativas, na minha cabeça sempre está em modo de tradução. Me interessei muito em como cada língua expressa diferentemente para dizer uma única coisa. Esta observação de diferença em línguas é o ponto de partida de meu pensamento do ensino de japonês. (Megumi – narrativa)

Megumi comenta que, devido à escassez de material de língua portuguesa voltado para aprendizes falantes de LJ, a tradução de textos comparados com o inglês foi uma estratégia muito utilizada por ela. Mais uma vez, observa-se também que a sua autonomia e dedicação para com os estudos foram essenciais para que sua aquisição/aprendizagem ocorresse de forma eficaz.

[92] Eu comprei um livro, podia ter mostrado pra você, um livro sobre português para os estrangeiros, naquela época, mas esse foi assim bom livro mesmo, eu estudei tudo, aí ao mesmo tempo... Ah!... eu usava textos paralelos, em inglês, português, mesmo texto, sabe? [...] Aí fazia a tradução comparando pela tradução. Sempre comparando esses textos paralelos. [...] Eu tinha comprado alguns no Japão, mas como português não é muito popular no Japão, eu não achava muita coisa não! O máximo que eu comprei foi assim: dicionário... dois dicionários lá do Japão, e... é... dois ou três livros gramaticais. Só livro sobre a gramática portuguesa, mas não é muito assim aprofundado não. (Megumi – entrevista)

Megumi acredita que a diferença entre as estruturas⁷³ da LJ e a da língua portuguesa podem ser um fator complicador na aquisição/aprendizagem da LJ. Contudo, a professora reconhece que o uso da tradução em sala de aula, como estratégia de ensino, é extremamente necessário a fim de que o aprendiz compreenda as estruturas características de cada língua.

[93] É, mas como não tem assim muita proximidade entre duas línguas [português e japonês], não é fácil, mas na verdade a tradução me ajuda muito, sabe? A abordagem da tradução me ajuda muito para ensinar a língua japonesa para os alunos de português, brasileiros, né? Porque eu entendo o dificuldade deles, não tem tradução assim... pé da letra, né? Em inglês até que dá pra fazer, mas em japonês para português, especialmente ordem, troca das ordens. [...] Aí eu mostro, aí a última palavra em japonês vem no início em português, coisa assim! Então essa comparação usando tradução me ajuda bastante para eles entenderem, pelo menos entender, não é assimilar talvez! Mas pelo menos entender, contrastar duas coisas, sabe? Mas eu acho que se eles não dão... bom, não sei! É... deve ser difícil para eles, eu não sei. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Megumi demonstra que a tradução é um meio eficaz para a aprendizagem de LE, porém reconhece que apenas a tradução não é suficiente para que ocorra a assimilação do conteúdo. Em relação aos alunos brasileiros, Megumi recomenda o uso de tradução em contraposição à versão para a LJ.

[94] Bom, tradução realmente mostra diferença entre duas línguas, então por isso para contrastar tradução é interessante, eu acho que vale a pena usar, se fosse assim aluno um pouco mais avançado, eu usaria um pouco mais diferente, forma diferente mesmo a tradução, mas a minha observação do português é sempre partir do japonês, então sempre eu estou comparando com duas línguas. (Megumi – entrevista)

Assim como as crenças podem ser motivadas por experiências passadas, acredito que o uso de tradução em sala de aula, defendido por Megumi, possa ser também reflexo das estratégias utilizadas por seus professores. Megumi comenta que, na época em que era graduanda, foi constantemente incentivada a utilizar-se deste recurso, mesmo tendo competência suficiente em LE (inglês).

Embora não tenha sido possível coletar as crenças de Matheus em relação ao uso da tradução em sala de aula, pôde-se perceber que o professor faz uso constante (quase que

⁷³ A ordem linear esperada dos termos oracionais em língua portuguesa é sujeito, verbo e objeto (SVO), mais próxima ao que se espera encontrar na língua inglesa. Entretanto, na LJ, a ordem linear esperada é sujeito, objeto e verbo (SOV), mais próximo à estrutura do latim clássico.

exclusivo) do método Gramática e Tradução nas aulas de “Japonês 7”, conforme pode ser observado no Quadro 6 de observações de aula.

Carol, enquanto esteve realizando o seu mestrado no Japão, identificou também essa cultura de aprender línguas dos japoneses. A professora relata que as aulas por ela observadas não lhe pareciam ser motivadoras.

[95] As aulas se resumem em tradução. Você pega um texto, tem um texto e você traduz então não tem nada de dinâmico. [...] Isso, isso que eu estou falando na faculdade [no Japão], para mim não é a questão Brasil Japão, mas a questão japonês e outras línguas ensinadas por japoneses, no caso, né? Porque as aulas que eu observei de outras línguas eram... assim, é válido tradução, mas eu acho que só tradução, método tradução, não é interessante, não é divertido! (Carol – entrevista)

De fato, a tradução tem uma longa história no ensino de LE e é ainda empregada por um grande número de professores em diferentes contextos. Geralmente utilizada apenas como um atalho no ensino de vocabulário, assim como demonstrado por Megumi, acredito que a tradução tem sim um grande potencial a ser explorado nas aulas de JLE. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que a língua não é meramente uma coleção de palavras e regras gramaticais com a possibilidade de serem versadas de uma língua para outra. Ela é, antes de qualquer coisa; a expressão legítima de uma cultura. Assim, acredito que para utilizar a tradução como uma ferramenta de ensino é preciso levar em consideração não apenas os aspectos, tais como gramática (morfossintaxe), concordância, mas também a conotação semântica, pragmática, contexto, cultura entre outros.

4.1.15 Crenças sobre o uso da LM do aprendiz como língua de mediação na aula de JLE

Ao notar em si mesma a dificuldade de estruturar um texto em língua portuguesa, Megumi relata a crença de que aperfeiçoando sua proficiência em língua portuguesa poderia contribuir para o melhoramento da sua prática pedagógica, conforme já apresentado na seção 4.1.7. Esta crença parece ter surgido com as suas experiências em sala de aula e, principalmente, de um episódio que lhe ocorreu quando se inscreveu para o processo de seleção para o doutorado. O excerto abaixo ilustra a crença de Megumi.

[96] Recentemente, quando iniciei meu curso de doutorado, percebi que meu texto não está seguindo a estrutura do texto português. Meu foco mudou para “estrutura”; como construir um texto no universo da língua portuguesa. Meu interesse reflete muito nas aulas de japonês para os alunos observarem mais como estruturar uma frase ou um texto em japonês. (Megumi – narrativa)

Megumi evidencia estar preocupada na transmissão de insumos compreensíveis aos seus aprendizes. A professora acredita que o uso da LM do aluno em sala de aula é essencial para evitar deduções errôneas e também otimizar o tempo disponível para as aulas.

[97] Eu tenho que explicar alguma coisa mais importante, né? E eles têm que entender isso, né? [...] Aí se alunos não entenderem eu falando japonês, aí não adianta, né? (Megumi – entrevista)

De fato, para àqueles que seguem a teoria do “*input + 1*” desenvolvida por Krashen (1981) (ALMEIDA FILHO, 2005 entre outros), o insumo (*input*) constitui uma condição necessária para que o aprendiz possa ir de um estágio de aprendizagem para outro. Portanto, para que o aprendiz desenvolva a sua aprendizagem é preciso que haja insumo compreensível em sala de aula. Contudo, entendo que este “+ 1” compreende à parte do “insumo não compreensível” ou “insumo novo” que igualmente deve ser oferecido pelo professor e faz parte do processo de ensino/aprendizagem de LE. Assim sendo, percebo que o professor de JLE deve dialogar em sala de aula utilizando, em grande parte, um vocabulário conhecido pelo aprendiz, mas também vocabulários novos no intuito de promover o desenvolvimento desse aluno na LJ. As ações dos professores de JLE devem visar ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala) do aprendiz.

Megumi acredita que o uso da LM do aprendiz nas suas aulas favorece na compreensão de “minúcias” (Megumi – entrevista) da LJ que, para a professora, parecem ser difíceis de serem assimiladas com o uso apenas do Método Direto.

[98] Se você falar da leitura, né? Precisa de entender estrutura da frase. Aí, nesse caso, eu acho que precisa de apoio em sua língua materna mesmo. (Megumi – entrevista)

Matheus argumenta que há em suas aulas o uso predominante da língua portuguesa, fato este que pôde ser constatado também nas minhas observações de aula.

[99] Eu uso praticamente o português em sala para as explicações. Assim... mesmo nas aulas de prática, os comandos, eu dou em português. É... eu sei que isso, em certa forma, retrai um pouco os alunos a... dezoito... dezoito.. gerar desenvoltura em falar, mas também tem a questão sistêmica. Eles estão acostumados a ouvir instrução em português. E... como você tá medindo com turmas muito grandes, o nível é muito.... é... variável. Você tem que nivelar sempre pelo mais... pros 30% melhores, infelizmente, garantir que esse 30% chegue pelo menos no meio, os que estão no topo conseguem se manter no topo praticamente por conta própria, os que estão no meio, se você junta fazendo com que os do fundo cheguem no meio você consegue levantar uma média boa, para isso então acaba sendo necessário dar aula de português. (Matheus – entrevista)

Assim como Megumi, o professor Matheus acredita que o uso da LM do aluno nas aulas de JLE contribui positivamente para “refinar detalhes do uso da língua”, uma vez que “os alunos estão acostumados a ouvir instrução em português”, conforme também observado no excerto abaixo.

[100] Eu percebi que a vantagem de você utilizar aula indireta é que você pode refinar detalhes de uso da língua que você não poderia falar diretamente, porque fica aquele campo da dúvida quando dá aula pelo Método Direto. (Matheus – entrevista)

De fato, é válido notar que a LM do aluno pode sim contribuir para a aprendizagem dos alunos de JLE. Contudo, cabe lembrar que o uso da língua de mediação precisa ser dosado pelo professor a fim de não comprometer a capacidade do aprendiz em realizar inferências na língua alvo, que também julgo ser importante. Assim, acredito que o professor de JLE deve buscar um equilíbrio entre as duas línguas (língua alvo e de língua de intermediação) a fim de oferecer insumos compreensíveis que contribuam positivamente para o desenvolvimento dos seus aprendizes.

4.1.16 Crenças sobre o uso de Método Direto

Com relação ao uso de Método Direto nas aulas de JLE, foi possível observar diferentes posturas entre os professores participantes desta pesquisa.

Matheus incentiva as aulas que utilizem a LM dos aprendizes de JLE como língua de intermediação. O professor explica que, dessa forma, o aluno consegue perceber explicitamente nuances da LJ. Além disso, Matheus reforça a ideia de que utilizando a LM

dos aprendizes, o professor de JLE economiza tempo esforço desnecessário (segundo a opinião de Matheus) que poderia estar realizando outras atividades.

[101] A vantagem de você utilizar aula indireta é que você pode refinar detalhes de uso da língua que você não poderia falar diretamente, porque fica aquele campo da dúvida quando dá aula pelo método direto, “será que ele quis dizer isso mesmo?” Então é como eu falei no memorial: o aluno esteja fazendo a diferença semântica, o uso... a pragmática dos termos, então explico, o livro diz isso, mas você pode utilizar essa..., tem outras formas de dizer isso, eu mostro uma estratégia de explicar um termo, explicar aquela situação. Por que então esse aqui cabe e esse aqui não cabe, eu tento fazer a comparação através de indicação de erro, eu sempre peço para os alunos produzirem para trabalhar com base no que eles falam. Então, forço eles a ter uma..., criar estruturas e trabalhar com ela, então isso dá um feedback maior para os erros que eles possam estar cometendo e acho que nessa parte a explicação bastante clara e precisa do que está errado ou porque está parcialmente correto e caso se aplique ou não, eu acho mais vantajoso, mais econômico em termos de tempo do que ser feito em português. (Matheus – entrevista)

Megumi comenta que, durante a aprendizagem da língua inglesa, foi incentivada a utilizar apenas a língua alvo como meio de comunicação dentro dos portões da universidade.

[102] É, no fundo, a ((universidade japonesa)) tem [uma] igreja católica. [...] [a] partir do portão, assim que você passar o portão, você tem que falar inglês. [...] Não é que é proibido, entre nós, os alunos, a gente falava em japonês, mas comunicação com freiras [conversávamos apenas em inglês]. Eu não sei se elas não entendem japonês ou não. Eu não sei, mas... eles sempre falavam, ah, eu não entendi o que você falou, em japonês agora. Eles falavam em inglês, sabe? Eles falavam assim, né? [...] Exigia comunicação mesmo para a gente. [...] Então a gente, bom... especialmente parte da literatura, linguística, da teoria da linguística e tudo mais, dava aula só em inglês, se você entende ou não entende, eles [os professores da universidade no Japão onde estudou] não se importam. [...] Então, se eu puder ensinar, por exemplo, só prática, eu talvez usaria mais japonês, né? (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Assim como também observado na seção 4.1.15, Megumi retrata como algo negativo o uso exclusivo da língua alvo (JLE). A professora reconhece a importância do uso da língua alvo em sala de aula, porém argumenta que utilizar a língua de mediação (português) em situações pontuais, a fim de evitar ambiguidades e inferências errôneas por parte dos aprendizes, é também essencial no ensino de JLE. Dentre os três professores participantes, percebi que Megumi é a que mais utiliza a LJ em sala de aula. Acredito que essa característica seja talvez influenciada porque a professora é falante nativa da língua e, por isso, possui maior facilidade de expressar-se em LJ. Entretanto, notei também que, ao dizer até mesmo um

comando de atividade, a professora costumava traduzi-lo para a língua portuguesa após tê-lo dito em LJ. Nas aulas de Carol e Matheus, a predominância era a língua portuguesa.

Carol comenta que, após trabalhar em conjunto com outra professora da universidade, percebeu ações não muito favoráveis à aprendizagem dos alunos na sua *práxis* pedagógica.

[103] Até o semestre passado é o português, infelizmente. Isso é uma coisa que eu me peguei fazendo, porque eu trabalhava junto com a ((professora E)) em outra disciplina, e nesse semestre eu estou tentando usar mais o japonês [em sala de aula]. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Na fala de Carol, é possível perceber um momento de ressignificação de suas crenças. A professora relata no excerto abaixo que passou a utilizar mais a LJ em sala de aula a partir do momento que percebeu que os mesmos aprendizes para quem ensinava conseguiam acompanhar as aulas outra professora que usava frequentemente o Método Direto em suas aulas.

[104] Por que essa mudança? É porque nós fizemos... na outra disciplina eu estava com a expressão escrita e a ((professora E)) com a expressão oral, e nós trabalhamos o debate no final do semestre. E a ((professora E)) sempre falou assim “Nossa, porque... Olha, tem que usar o japonês!” e tal. Aí eu vi ela em sala de aula, ela usava só o japonês, com os mesmos alunos que eu só usava o português. E eu falei, poxa vida, mas aí não vai... os alunos não vão ter insumo e tal, eu vou estar limitando ainda mais. Por isso essa tentativa de mudar. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Assim, Carol, atualmente, percebe que é possível ensinar JLE para brasileiros, utilizando apenas a língua alvo (LJ) em sala de aula. Contudo, a professora ressalva que as aulas em que pretende utilizar o Método Direto demandam mais planejamento e preparação do professor do que as aulas em que utiliza a LM dos aprendizes com língua de intermediação. Depreendo que essa característica parece fazer com que os professores de JLE sintam-se menos motivados em utilizá-lo com seus alunos.

[105] Eu acho, mas tem que ser muito mais planejado. Eu acho não se dá porque é muito mais trabalhoso. Seria um método direto, você tem que planejar tudo com minúcias. Você vai inserir um pouquinho, vai retomar alguma coisa um pouquinho, mas eu acho que sim, seria possível. [...] DESDE O INÍCIO! Eu acho que o encanto está aí, né? Você ter contato com a outra língua e ter aquele choque assim “Meu

Deus!” [risos] Mas tem que ser muito mais trabalhado. (Carol – entrevista) (palavra entre colchetes minha)

Carol acrescenta que esse tipo de aula poderia servir de estímulo à aprendizagem dos alunos, mesmo em níveis mais básicos.

[106] Na aula do iniciante, a predominância da aula é em português, a minha aula. É... então, são poucos os momentos, assim. Na aula do iniciante, em momentos em que eu uso só japonês é porque eu tenho um monitor japonês. Então, quando eu estou falando japonês, a atenção toda se centra ali, os meninos ficam assim “Olha! Estão falando só japonês!”. Agora em relação ao do avançado, tem um *kinchôkan* [tensão, concentração], não sei como é que fala isso em português sem estar pejorativo, eles ficam tensos, mas é uma tensão boa. Uma tensão de “Ah! Eu não tô entendendo tudo!”, [...] Eles ficam mais atentos, eles têm um certo nervosismo no meio. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Nos níveis mais avançados, a professora Carol comenta que já fazia o uso frequente da LJ em sala de aula. A professora acrescenta que procura incentivar seus alunos a utilizá-la entre seus companheiros mesmo por meio de apresentações de seminários e atividades diversas. Porém, Carol se atenta que os aprendizes que estão apenas ouvindo os seminários dispersam-se com facilidade. A professora acredita que isto possivelmente seja um indicativo de que os alunos “ouvintes” não estejam compreendendo o que está sendo dito, ou por não terem lido o texto e apropriado o vocabulário utilizado, ou por não possuírem ainda tal habilidade (pré-requisito para cursar a disciplina).

[107] Eles prestam mais atenção. Eles ficam assim... [risos] Mas assim... há um perigo de perder, não é? Nos seminários de Laboratório [de Línguas] [disciplina oferecida no oitavo semestre] eu peço para que eles apresentem em japonês. Têm alunos que conseguem e têm alunos que não. O problema é que os alunos conseguem, mas, os alunos que estão ouvindo, tem um certo momento que você os perde. “Eu não estou entendendo mesmo!”, aí ele está com a cabeça lá... [...] Eu acho que... dependendo do nível, sabe? O aluno está explicando tudo de uma forma acessível, que eu tenho certeza que se eles prestassem atenção eles entenderiam, mas aquele período muito longo ou uma sequência de coisas que ele não entendeu, se você perde eles... já foi! (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Carol acrescenta que em muitos momentos os alunos superam mesmo as suas expectativas mais otimistas.

[108] No meu caso, eu acabo voltando para o Português, infelizmente, mas quando o aluno está dando o seminário dele, eu quero que ele continue falando. Eu tento resgatar “Vocês estão prestando atenção? Olha!” e tal, mas em situações de seminário é difícil. O aluno que está apresentando já tem as limitações, ele tenta facilitar, mas ele não consegue captar os alunos e acaba... mas ele vai continuar porque ele não consegue facilitar mais que isso. O vocabulário eu falo para eles “Fala outra palavra mais fácil para eles” e tal. E *tiveram* alunos que eu achei sensacional, ele conseguiu fazer mais sinônimos e explicar a palavra mais fácil do que eu conseguiria, assim, tipo “Nossa! Eu não ia pensar nisso e tal”. Mas é isso! Acaba perdendo os alunos mesmo. Os alunos que não prestam atenção acabam não prestando atenção mesmo, eu não consigo resgatar! Assim... o aluno não consegue resgatar os outros, né? (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Enfim, concluo que, apesar de notarem uma significativa vantagem na utilização do Método Direto para ajudar no desenvolvimento de inferências dos aprendizes em LJ, os professores acreditam que o uso direto da LJ em sala de aula não é muito incentivado em sala de aula por acreditarem que demanda muito trabalho para o professor ou por também perceberem que o uso da LM do aluno, como língua de intermediação, possa favorecer na compreensão e no aprendizado de JLE.

4.1.17 Crenças sobre as estratégias que promovem o desenvolvimento da fala em JLE

Quando criança, Megumi comenta sobre o seu interesse por línguas foi motivado por sua vontade de aprender. Assim, quando criança, procurava imitar os sons emitidos por apresentadores estrangeiros dentre os materiais de áudio que dispunha em casa. Cabe ressaltar que, durante a minha estadia no Japão, também convivi com pessoas que tinham opiniões semelhantes à de Megumi, em relação à aquisição natural de idiomas por meio de repetições orais de um mesmo trecho.

[109] Com os discos de músicas clássicas, meu quarto estava cheio de línguas estrangeiras. Não tinha com quem compartilhava assuntos de músicas clássicas na época. Então, comecei a imitar os sons emitidos por apresentadores de rádio ou TV dos nomes da música. Pronunciava alemão como alemão, francês como francês, italiano como italiano... imitava sons o mais próximo possível. (Megumi – narrativa)

A recorrência dos temas “repetição” e “memorização de termos” faz-me interpretar que a experiência de Megumi com a música, de certa forma, influenciou nas suas estratégias de aprendizagem da habilidade oral em LE. Megumi narra que ao relacionar a melodia sonora

das frases em inglês, como em uma música, obteve melhor êxito na memorização dos conteúdos aprendidos quando criança. Já na fase adulta, Megumi utiliza-se de estratégias semelhantes para aprender o que chama de “som brasileiro”, isto é, a melodia da língua portuguesa variante brasileira.

[110] [Assistia novelas brasileiras para desenvolver a competência oral] [...] É, mais ou menos isso, e parte oral eu assistia, agora eu me enjoei mesmo, eu nunca mais assisto televisão brasileira, sabe? Mas assistia muito para pegar assim som brasileiro. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Contextualizando as crenças de Megumi ao ensino de JLE, a professora acredita que os brasileiros costumam pronunciar as palavras em LJ com clareza. Megumi explica que um dos motivos que a leva a acreditar nesta facilidade dos brasileiros pronunciarem bem em LJ talvez esteja relacionado à LM dos aprendizes (língua portuguesa variante brasileira) que apresenta fonemas semelhantes. Megumi comenta que falantes da língua inglesa, por exemplo, não costumam ter a mesma facilidade.

[111] Talvez não é semelhante, mas eu acho que alguma coisa, algumas partes lembram som brasileiro, né, então aí ouço, eu acho interessante os brasileiros, como eles pronunciam bem direitinho mesmo, enquanto outros, por exemplo, falantes nativos de inglês não conseguem fazer isso. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

De fato, a língua portuguesa possui muitos fonemas comuns à LJ. A semelhança entre fonemas, mesmo em línguas distantes, parece facilitar a pronúncia das palavras e a compreensão do interlocutor. Contudo, Carol esclarece que quando utiliza bastante a LJ costuma demonstrar dificuldade ao voltar a falar em língua portuguesa.

[112] Quando eu volto do Japão, depois de três anos como é o caso agora [em que estive no Japão realizando o seu mestrado], agora eu estou há dois anos no Brasil, mas a minha dicção volta péssima porque a fala do japonês, a língua é mais na frente. Os brasileiros lá no Japão já me tiraram um sarro “articula que eu não estou te entendendo”. Quando eu volto, o ((esposo)) fala assim “Hã? Hã?” Eu “Poxa, você não está me entendendo?”. Ele “Pior que eu não estou te entendendo!” E eu sei, eu sinto essa dificuldade na articulação. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

A professora esclarece que nas suas aulas de JLE, costuma utilizar bastante diálogos para desenvolver a habilidade oral dos seus alunos. Nestes diálogos, a professora enfatiza que costuma utilizar “situações próximas” ao cotidiano dos aprendizes.

[113] Hoje em dia eu acho que eu levo para a sala de aula muitos diálogos, mini-diálogos com a estrutura que eles viram no conteúdo que é tratado na lição. Então eu procuro levar muito diálogo de situações próximas a eles, então eu pego um diálogo de livro que tenha estrutura, mas eu tento usar palavras ou situações do cotidiano deles. (Carol – entrevista)

Matheus descreve que, na sua época de estudante, apresentou muita dificuldade em acompanhar o ritmo dos diálogos lidos em voz alta nas aulas de LJ. O professor comenta que procurou desenvolver sozinho outra estratégia para a sua “oralidade”.

[114] Durante as práticas de oralidade (leitura em conjunto, especialmente), percebi que se me deixasse levar pela maioria durante a leitura, da mesma maneira que em canto coral, não seria capaz de desenvolver minha fala. A partir daí, passei a me forçar a falar com mais firmeza, de modo a pelo menos conseguir ouvir minha própria voz. (Matheus – narrativa)

O professor Matheus acrescenta que, durante as suas aulas ainda enquanto estudante, o uso “repetições” e “vocalizações” era frequentemente utilizado como estratégias de aprendizagem da habilidade oral.

[115] Prática de padrões, vocalização e reforço através de leitura e observação de diversas mídias. (Matheus – narrativa)

Após a conclusão do curso de Letras-Japonês, Matheus percebeu que poderia explorar outros recursos para desenvolver a sua habilidade oral. O professor comenta que poderia explorar os “recursos multimídia” encontrados principalmente na internet e também a convivência com “intercambistas japoneses” que vinham frequentemente para universidade por meio de um acordo entre a universidade pesquisada e universidades japonesas que detém o ensino da língua portuguesa como LE.

[116] Em relação a minhas estratégias de manutenção de conhecimento da língua, como já não era mais aluno, fui forçado a buscar outras formas. Praticamente já não realizava a prática de estruturas. Mantive os hábitos de ver e ouvir japonês através de recursos multimídia. Como havia um grupo numeroso de intercambistas japoneses, passei a manter contato maior com eles, o que me permitiu falar mais em japonês. Isso me ajudou a vencer também uma barreira que até a minha segunda estadia no Japão não tinha percebido: a dificuldade de falar sem utilizar estruturas formais. (Matheus – narrativa)

Assim, é possível concluir que o professor de JLE detém de diversos recursos “humanos” e “tecnológicos” para incentivarem seus aprendizes no intuito de que desenvolvam a habilidade oral em LJ, além dos “diálogos” e “repetições” que vem sendo utilizados pelos professores de JLE.

4.1.18 Crenças sobre a utilização de diversos materiais didáticos na aula de JLE

Em complementação às crenças discutidas anteriormente e aos estudos de Mukai e Yoshikawa (2009) comentados do capítulo teórico (seção 2.23), achei conveniente analisar, neste estudo, as crenças apresentadas pelos professores de JLE em relação ao livro didático utilizado nas disciplinas de LJ da universidade (vide Anexo A).

Conforme já comentado anteriormente, o livro didático adotado na universidade pesquisada tem as lições estruturadas basicamente com diálogos. Após identificar as lacunas não contempladas pelo material e as dificuldades dos alunos, Megumi inferiu que o uso de texto contemplaria melhor a aprendizagem da LJ. Assim, a professora confeccionou materiais próprios complementares às lições estudadas na disciplina “Japonês 5”. Segundo a professora, o material por ela idealizado tem trazido bons resultados e tem tido uma grande aceitação por parte dos seus aprendizes.

[117] É de acordo com o conteúdo do *Chûkyû Ichi* [Intermediário 1] mesmo, né? Então o conteúdo é a mesma coisa e eu usei mesmos *kanji* [ideogramas], mas eu achei assim... a deficiência assim... muito grande de entender o texto, sabe? Os alunos fazem muito assim diálogos soltos, né, que talvez nem encontra mesma situação. Por exemplo, entre médico e paciente, quem poderia ser médico, né? [risos] [...] Eu achei assim interessante ensinar alguma coisa mais prática pra eles, aí que eu comecei a montar [meu próprio material] [...] É um pouco mais complexo do que livro didático, mas eu acho que, por exemplo, atual “Japonês 6”, aquela turma que você [entrevistador] observou, eles têm capacidade maior do que outros alunos [de] entender um texto inteirinho, sabe? [...] Agora é segundo semestre que eu estou usando, então ainda a fases de teste mesmo, sabe? Mas eu acho que esse método está

dando mais certo do que usando só meramente diálogo, né? (Megumi – entrevista)
(palavras entre colchetes minhas)

Vale mencionar que, embora o material elaborado pela professora Megumi contemple os mesmos vocábulos e *kanji* [ideogramas] das lições do livro didático, a professora acredita ser o seu material mais complexo. De fato, ao observar o material em sala de aula, pude perceber que ele está muito mais contextualizado e coerente com a realidade acadêmica dos alunos. Os textos utilizados nas aulas que pude observar tinham mais ou menos a extensão de uma lauda. Além dos vocabulários presentes na lição estudada no livro didático, foram incluídos outros vocabulários, mais atualizados e pertencentes à realidade do aluno, respeitando o contexto (situação) de cada lição estudada.

Diferente às ações promovidas por Megumi em sala de aula, Carol acredita que o uso de diálogos, principalmente nos níveis mais básicos, é essencial para contextualizar e “praticar” o conteúdo gramatical estudado. A professora Carol parece acreditar que a prática contextual dos conteúdos gramaticais estudados é essencial para assimilação da “teoria” (conteúdo curricular).

[118] Uma característica das aulas é a tentativa de usar das estruturas gramaticais e os vocabulários aprendidos em um diálogo inserido em um contexto. Acredito que a prática é essencial para a assimilação daquilo que os alunos já sabem na teoria. (Carol – narrativa)

Acredito, pois, que esta crença baseada na prática possa também estar baseada nas suas experiências como aprendiz de línguas. Contudo, em relação à LJ, volto a enfatizar que Carol adquiriu-a em contexto de LH, uma vez que dominava a habilidade oral da LJ. A professora descreve no excerto abaixo que as atividades, vivenciadas enquanto criança, eram predominantemente focadas no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita em LJ.

[119] A escola onde estudava adotava livros didáticos usados na escola primária do Japão. Como a grande parte das crianças já tinha o domínio da língua, as aulas eram focadas na leitura e na escrita. (Carol – narrativa)

Assim como Megumi, Carol demonstra sua crença em relação ao material didático utilizado na universidade pesquisada. A professora Carol acredita que a utilização de

materiais didáticos diversos é importante a fim de favorecer momentos significativos de uso real da LJ em sala de aula.

[120] A gente tem muito material auxiliar, muitos livros de atividades para ideias de como você transmitir de uma maneira... atividades em sala de aula, dinâmicas e para conteúdos específicos. (Carol – entrevista)

Carol reconhece que para alcançar esse objetivo de uso real da língua utiliza diversas abordagens e metodologias, tanto tradicionais quanto contemporâneas.

[121] Um misto de metodologias: método áudio-lingual, TPR (infantil), método comunicativo e até método de gramática tradução. (Carol – questionário)

Nas observações e aula, pude notar que para Carol parece ser importante fazer um planejamento sistemático de suas atividades em sala de aula. Vale mencionar que boa parte das suas atividades não estão relacionadas diretamente ao uso do livro didático em sala de aula. Assim como Megumi, Carol parece entender que o uso de atividade extras é necessário, visto que o livro didático adotado não contempla os requisitos observados pelas duas professoras.

[122] Eu sigo o livro didático, eu uso o livro didático somente para referência da estrutura que ele está ensinando, mas eu uso o livro didático só para treinar a leitura, porque de resto eu não uso. [...] Porque ele não é contextualizado, as estruturas são mecânicas, é... sentenças bobas, realmente eu não gosto de usar. A prova de que ele não completa é que a gente tem sempre que trazer algo de fora pra complementar aquele material. Então, eu não gosto muito de usar, apesar das estruturas estarem bem sequenciadas. (Carol – entrevista)

Em oposição às crenças e ações de Megumi e Carol, Matheus assevera que faz uso, quase que exclusivamente, do livro didático adotado. Matheus ressalta que suas atividades partem do livro didático e são “ampliadas” ao contexto do aluno. Em sua *práxis*, observei que Matheus lia e traduzia as frases do livro didático, em seguida solicitava que cada aluno construísse uma frase utilizando a estrutura gramatical estudada. Assim, o professor acredita que, de modo geral, não é necessário fazer uso de outros materiais complementares.

[123] Boa parte da aula segue a sequência do livro-texto. Entretanto, cada atividade é ampliada, buscando-se desvincular do contexto apresentado e ligar com o contexto do aluno. Como a aula é predominantemente teórica, não se traz muito material de reforço. (Matheus – questionário)

Matheus deixa transparecer que suas crenças são fortemente influenciadas por suas conjecturas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de JLE. No excerto abaixo o professor demonstra como são planejadas as suas aulas e como o conteúdo programático é “dividido” durante o semestre.

[124] No início eu seguia, eu não sabia como fazer uma ementa de aulas, quando entrei como substituto primeira vez, basicamente eu tinha um cronograma e tentava seguir esse cronograma. [...] Já tinha pré-montado, você tem... era uma lógica matemática é bastante simples! Você tem nove lições. Você tem trinta aulas. Faz a divisão. Você tem um espaço de três dias... tem vinte e sete dias: três para prova, então, três aulas por lição. Na décima lição você faz uma prova e, assim, no final das contas essa lógica acaba sendo um pouco difícil de escapar por causa da pressão que tem, da quantidade de aulas que você tem de dar. Isso, às vezes, até chega a sobrepor um pouco a... garantir de que o aluno realmente teve a internalização do conteúdo, o que é uma pena, mas... que na verdade tem umas pessoas que dizem que se a gente apertasse mais ainda o ritmo seria incapaz de acompanhar. E, em parte, eu acho que se você deixar mais difícil no início os alunos talvez tenham um retorno maior. (Matheus – entrevista)

É fácil perceber que essa organização “lógica” e “matemática” das aulas não correspondem às suas expectativas. Apesar de se devidamente bem planejada e preparada, acredito que a aula também tem de ser flexível ao ponto de adequar-se às necessidades dos alunos, garantindo-lhes o tempo minimamente necessário para a internalização dos conteúdos estudados. Assim, Matheus atribui essa responsabilidade também ao professor de JLE. Ele descreve que o uso de “tecnologias” seria uma boa solução para minimizar esse problema dessa dicotomia: “adequação curricular” *versus* “horas aula”. Destarte, Matheus assevera no excerto abaixo a importância de estar em constante formação que atribui ao professor de JLE.

[125] Primeiro porque você tem que ter esforço para que os alunos... Você tem de se esforçar para que os alunos mantenham o interesse, você tem de buscar sempre é... novas... assim... se adaptar às turmas novas. Então dar aula de japonês, apesar do conteúdo ser o mesmo, apesar da sequência ser parecida, cada turma é diferente da outra então... você não ficar acomodado. Sempre “Ah! Estava desse jeito, eu preciso de mudar! Esse tipo de atitude conformada é um erro pra aula, então... você tem que acompanhar a evolução dos alunos, ou seja, acompanhar a evolução das tecnologias, tem que estar em dia com as necessidades dos alunos, ao mesmo tempo você tem que se esforçar para que eles não dependam demais de você, então, para todo esse tipo de..., para garantir que tudo isso aconteça é necessário determinação. (Matheus – entrevista)

Assim, Matheus argumenta que no seu planejamento são também previstos momentos de estudo extraclasse, baseando-se na perspectiva de que o aluno pratique também a LJ em ambientes fora da sala de aula.

[126] As aulas são baseadas na perspectiva de que o aluno pratique alguma coisa em casa, não é obrigatório, eu falo para eles da necessidade de estudar em casa. [...] Quando eu monto as minhas aulas eu prevejo que ele vai estudar alguma coisa em casa. Isso. Eu não espero que ele vá estudar tanto, mas pelo menos que ele vá revisar o conteúdo. Eu sei por que noturno tem muita gente que trabalha, por causa disso não tem como evitar, é a natureza do curso, mas por outro lado eles vieram pra esse curso preparados pra isso. (Matheus – entrevista)

Por fim, acrescento que, de certa forma, todos os três professores participantes concluem que o livro didático adotado na universidade não contempla todas as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos e, por isso, percebem a necessidade de materiais que contemplem, com mais “profundidade”, a leitura de textos e a compreensão auditiva da LJ. Assim como Mukai e Yoshikawa (2009 p. 166), devo acrescentar que o fato de um mesmo livro ter sido utilizado há vários anos numa mesma instituição, apesar do surgimento de outros materiais mais completos e mais comunicativos (ou comunicativizados), se deve em parte às crenças dos professores que acreditam que as vantagens da utilização deste livro didático superam as desvantagens por alguma razão ou mérito. Reitero, mais uma vez, que talvez este seja o motivo que supostamente tenha favorecido para estes professores acreditarem que ainda não exista um material que contemple melhor o contexto em questão e que supere as vantagens do *Nihongo Shoho* (Japonês Primeiros Passos).

Passo, agora, a analisar as influências das crenças e experiências dos professores de JLE nas suas ações em sala de aula.

4.2 INFLUÊNCIAS DAS CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE JLE NAS SUAS AÇÕES EM SALA DE AULA

Com a realização deste estudo, foi possível notar que as crenças dos professores de JLE estão constantemente influenciando as ações na sua *práxis* pedagógica. Ao perceber que o material didático não contemplava satisfatoriamente as habilidades que Megumi acreditava serem necessárias para a aprendizagem da LJ, a professora resolveu produzir o seu próprio

material a fim de sanar as dificuldades por ela encontrada. Apesar de que ainda esteja em fase de teste, Megumi comenta que esta estratégia por ela adotada tem surtido bastante efeito na competência dos seus aprendizes.

[117] Os alunos fazem muito assim diálogos soltos.[...] Eu achei assim interessante ensinar alguma coisa mais prática pra eles, aí que eu comecei a montar [meu próprio material] (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Assim, corroborando com a posição de Pajares (1992), sobre as crenças dos professores de LE, foi possível observar nesta pesquisa que as crenças dos professores de JLE influenciam diretamente no modo como eles organizam e definem as tarefas na sua *práxis* pedagógica. Em outras palavras, pôde-se verificar que as crenças dos professores participantes da pesquisa são fortes indicadores de como eles agem dentro e fora da sala de aula.

Por outro lado, pôde-se também identificar que nem sempre essas crenças contraditórias às suas ações, como observa-se no excerto abaixo.

[40] Eu falo assim “Ah! O aluno não estuda em casa!”, mas de fato eu nunca estudei muito em casa na época de aluna, também. (Carol – entrevista)

Embora Carol reconheça que o estudo em casa seja essencial para a aprendizagem eficiente de JLE, a professora percebe que, quando estudante, não detinha o costume de realizá-lo. Dessa forma, corroborando com a posição de Barcelos (2001), as crenças podem ser também contraditórias às ações dos professores.

Por fim, acrescento ainda que as crenças podem também ser contrárias ao senso comum. Matheus parece acreditar que o “erro” em sala de aula possa ser bem mais produtivo e favorável ao processo de aprendizagem do aluno do que “acertos” consecutivos. O professor acrescenta que, ao explorar o “erro” de um aprendiz, possa sanar possíveis dificuldades apresentadas por aprendizes mais tímidos e introvertidos que não costumam expressar suas ideias, opiniões e/ou dúvidas em sala de aula.

[43] Às vezes um bom erro gera resultados melhores do que acertos sempre. (Matheus – entrevista)

Isto demonstra também que as crenças podem ser constantemente ressignificadas, apesar de sofrerem grande influência do contexto onde são geradas.

Passo então a tecer algumas considerações finais sobre o desenvolvimento desta pesquisa, os resultados e dificuldades encontrados e, por fim, algumas sugestões para pesquisas futuras.

– Capítulo 5 –

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental.”
(BREDO; FEINBERG, 1982)

Retomo na seção 5.1 deste capítulo as perguntas de pesquisa que orientaram o meu estudo sobre as crenças dos professores de JLE a fim de ponderar algumas considerações sobre os resultados apresentados no capítulo anterior. Em seguida, na seção 5.2, descrevo minhas apreciações sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para o estudo de crenças e para a área de ensino/aprendizagem de JLE no Brasil. Depois, descrevo minhas opiniões sobre as limitações encontradas durante o estudo na seção 5.3. E, por fim, na seção 5.4, apresento algumas sugestões para pesquisas futuras relacionadas ao tema explorado nesta dissertação.

5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Motivado por minhas experiências como aprendiz de línguas, parti da assertiva de que o contexto de aquisição/aprendizagem da LJ poderia influenciar significativamente na maneira como cada professor de JLE percebe a língua que ensina. Propus, então, investigar as crenças e ações de três professores universitários de JLE e identificar possíveis relações entre a nacionalidade dos professores, suas crenças e ações em sala de aula. Os objetivos desta pesquisa foram: (a) investigar as crenças dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem de JLE e as interferências dessas crenças nas ações dos professores em sala de aula e (b) analisar e interpretar possíveis relações entre as crenças dos professores participantes da pesquisa e as suas trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem da LJ.

A fim de analisar a precisão dos objetivos delineados para este estudo e também discorrer sobre algumas considerações observadas no decorrer da análise dos dados, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação durante toda a sua realização.

(a) Quais as crenças dos professores em relação ao processo de ensino/aprendizagem de JLE?

Após compilar os dados coletados dos três professores participantes desta pesquisa, pude observar a presença de diversas crenças. Procurei selecionar algumas dessas crenças que julguei serem mais significativas para o escopo do trabalho e agrupei-as em dezoito categorias, que apresento a seguir. Para facilitar a localização dessas crenças também no capítulo de análise de dados, mantenho a mesma numeração dos excertos em que se encontram.

QUADRO 7: CRENÇAS DOS PROFESSORES DE JLE

Categorias	Crenças dos professores de JLE
(1) Crenças sobre a aprendizagem de LE como meio de mudança de vida.	[1] inglês me levou pra mais outro nível profissional. (Megumi – entrevista)
(2) Crenças sobre a vocação e identificação com a profissão de professor de JLE.	[7] Nunca pensei em optar esta profissão. (Megumi – narrativa) [15] Ensinar é uma forma de auxiliar pessoas e ser útil, o que configura um grande estímulo. (Matheus – narrativa) [16] Eu gosto de dar aula. (Matheus – entrevista)
(3) Crenças sobre a nacionalidade do professor.	[21] Se o professor não nativo tiver alguma experiência de vida no país da língua alvo, pode utilizar essa bagagem cultural para enriquecer suas aulas, embora seja relativamente limitado se comparado ao nativo. (Matheus – questionário) [22] Minha aquisição de japonês é natural, de modo que não compreendo a dificuldade dos alunos. (Megumi – questionário) [28] Mesmo usando português, eu vejo as coisas pela estrutura que eu já tenho, uma visão do mundo como os japoneses observam. (Megumi – narrativa)
(4) Crenças sobre como a forma de aprendizagem da língua influencia no ensino de JLE.	[23] Vejo muito raro os professores brasileiros que dominam a língua japonesa e sabem usar sua meta-aprendizagem. (Megumi – questionário) [24] A língua não virá selecionada por níveis de proficiência, ao menos nas avaliações, tento não repassar essa experiência exigindo dos alunos aquilo só que foi dado em sala de aula. (Carol – questionário) [25] Em relação à competência na língua, acredito que um não nativo pode perfeitamente obter grande fluência na língua da mesma maneira que um nativo pode conhecer a fundo o funcionamento da língua. (Carol – questionário) [27] O jeito dele dar aula, que conta mais do que a origem dele. (Matheus – entrevista) [30] Aprendi que não pode mostrar todo o recurso de uma vez. (Megumi – narrativa) [43] Às vezes um bom erro gera resultados melhores do que acertos sempre. (Matheus – entrevista)

<p>(5) Crenças sobre o bom aprendiz de línguas.</p>	<p>[31] Eu acho que aluno ideal seria isso, aluno que trabalha e trabalha um pouco mais além do que deveria fazer mesmo. (Megumi – entrevista)</p> <p>[32] O ideal seria também que o aluno praticasse em casa, buscasse estratégias não dadas por nós para praticar em casa. (Matheus – entrevista)</p> <p>[35] O aluno ideal seria aquele que lê antes. (Matheus – entrevista)</p> <p>[40] Eu falo assim “Ah! O aluno não estuda em casa!”, mas de fato eu nunca estudei muito em casa na época de aluna, também. (Carol – entrevista)</p> <p>[41] Acho que você não consegue aprender nada só aqui durante o curso. (Matheus – entrevista)</p>
<p>(6) Crenças sobre o aprendiz brasileiro de JLE e o seu comprometimento acadêmico.</p>	<p>[44] Pra mim parece menos sérios os alunos brasileiros. (Megumi – entrevista)</p> <p>[45] Os alunos, em geral, não estudam. (Megumi – questionário)</p> <p>[48] Eles acreditam que professor tem que dar tudo em sala de aula e o papel deles é só escutar. (Carol – entrevista)</p> <p>[50] Eles parecem mais cansados! (Matheus – entrevista)</p>
<p>(7) Crenças sobre as próprias limitações ao ensinar JLE para brasileiros.</p>	<p>[54] Eu nunca tinha ensinado japonês para ninguém mesmo né? [...] Meu entendimento sobre japonês é como uma pessoa que tem língua materna japonesa. (Megumi – entrevista)</p> <p>[55] Eu acho que tenho assimilado bastante parte da gramática para os estrangeiros, mas mesmo assim eu não sei como vocês, eu não posso imaginar como vocês entendem (Megumi – entrevista)</p> <p>[56] Se eu assimilar mais o português, de repente eu posso explicar melhor. (Megumi – entrevista)</p> <p>[57] Os alunos daqui [...] fazem perguntas difíceis. (Carol – entrevista)</p> <p>[58] Com o passar do tempo, as dúvidas em relação a como ensinar conceitos foi diminuindo e adquiri mais confiança em minhas explicações. Isso não significou, entretanto, que não tive mais dificuldades. (Matheus – narrativa)</p>
<p>(8) Crenças sobre a relevância do ensino formal de LE.</p>	<p>[59] No Brasil, nunca entrei numa escola [de português para estrangeiros]. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)</p> <p>[60] Alunos estão aqui para justamente saber o japonês, então eu acho que eles têm muita curiosidade e muita coragem também para continuar. (Megumi – entrevista)</p>
<p>(9) Crenças sobre metodologias e abordagens de ensino de línguas</p>	<p>[61] A mistura de vários métodos: expositivo, audiolíngual (exercícios, drills), audiovisual, conversação pela abordagem comunicativa, tradução e leitura. (Megumi – questionário)</p>
<p>(10) Crenças sobre a complexidade na aprendizagem de JLE.</p>	<p>[62] Os alunos têm grande dificuldade de [...] entender a posição da oração adjetiva. (Megumi – entrevista)</p> <p>[64] Se eu leio um texto os alunos entendem, mas se eu passar esse texto pra todo mundo escrita, impresso, eles não entendem. (Megumi – entrevista)</p> <p>[67] Havia entre os alunos um grande bloqueio causado pela ideia pré-determinada de que o japonês era uma língua difícil e virtualmente impossível de aprender. (Matheus – narrativa)</p>

	<p>[70] É uma língua que parece muito difícil por causa do tamanho dela, mas é fácil de lidar se você for pegando em partes ela. (Matheus – entrevista)</p>
(11) Crenças sobre estratégias de ensino/aprendizagem de JLE	<p>[68] Quando você está fazendo um curso de japonês, você tem de visar 100% pra conseguir 80... 90% de [...] aproveitamento. (Matheus – entrevista)</p> <p>[69] Perseverança de praticar um pouco todo dia, isso é o que eu acho importante. (Matheus – entrevista)</p> <p>[71] Se criar uma história, de repente eles assimilam todos os conteúdos dentro da história. (Megumi – entrevista)</p> <p>[73] A língua e a cultura são inseparáveis. Tento ensinar a cultura da língua e língua daquela cultura também. [...] Assim, enfatizo a cultura dentro da linguagem no ensino desta língua. (Megumi – questionário)</p> <p>[74] Faço vários testes, chamo de “mini-testes” que pode durar apenas 15 minutos. Uso discussão em grupo para solucionar alguns problemas também. (Megumi – questionário)</p>
(12) Crenças em relação ao uso de memorização de conteúdos e repetições na aula de JLE	<p>[80] Repetição tem tanta força! (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)</p> <p>[81] Para dominar algumas coisas, talvez uma hora, ou outra hora, gente precisa esse tipo de etapa [repetição e memorização de vocabulários, estruturas etc.], mas se fosse só isso eu acho que a gente não vai dizer comunicativo. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)</p> <p>[82] Eu acho que sim, qualquer coisa, por exemplo, mesmo que você consertar alguma coisa, se você repetir esse conserto dez vezes, você aprende. (Megumi – entrevista)</p>
(13) Crenças sobre a aprendizagem do sistema de escrita da LJ.	<p>[82] Então, repetição no momento, especialmente <i>kanji</i> [ideogramas], realmente tem assim uma parte que deveria ser automatizada. (Megumi – entrevista)</p> <p>[83] O <i>kanji</i> [ideograma] realmente eu não sei, eu acho que a gente tem que achar a solução mais rápido possível, porque repetição parece que não funciona aqui (Megumi – entrevista)</p> <p>[84] Não consigo entender a dificuldade de aprender 2000 <i>kanji</i> [ideogramas] na idade dos alunos. (Megumi – questionário)</p> <p>[85] Eu já não consigo escrever bem direitinho mesmo, tem que olhar alguma coisa, não consigo, tem que copiar mesmo, sabe? (Megumi – entrevista)</p> <p>[87] <i>Kanji</i> [ideograma] tem essa força de sintetizar ideia. (Megumi – entrevista)</p>
(14) Crenças sobre o uso de tradução no ensino de JLE.	<p>[91] De fato, durante toda a carreira, o que eu fazia era mais tradução, ou seja, mesmo que trabalhasse tarefas administrativas, na minha cabeça sempre está em modo de tradução. (Megumi – narrativa)</p> <p>[93] A abordagem da tradução me ajuda muito para ensinar a língua japonesa para os alunos de português, brasileiros (Megumi – entrevista)</p> <p>[94] A minha observação do português é sempre partir do japonês, então sempre eu estou comparando com duas línguas. (Megumi – entrevista)</p> <p>[95] É válido tradução, mas eu acho que só tradução, método tradução, não é interessante, não é divertido! (Carol – entrevista)</p>

	<p>[95] As aulas [de LE no Japão] se resumem em tradução. Você pega um texto, tem um texto e você traduz então não tem nada de dinâmico. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)</p>
<p>(15) Crenças sobre o uso da LM do aprendiz como língua de mediação na aula de JLE.</p>	<p>[96] Meu interesse reflete muito nas aulas de japonês para os alunos observarem mais como estruturar uma frase ou um texto em japonês. (Megumi – narrativa)</p> <p>[97] Eu tenho que explicar alguma coisa mais importante, né? E eles têm que entender isso, né? [...] Aí se alunos não entenderem eu falando japonês, aí não adianta, né? (Megumi – entrevista)</p> <p>[98] Se você falar da leitura, né? Precisa de entender estrutura da frase. Aí, nesse caso, eu acho que precisa de apoio em sua língua materna mesmo. (Megumi – entrevista)</p> <p>[99] Eu uso praticamente o português em sala para as explicações. Assim... mesmo nas aulas de prática, os comandos, eu dou em português. (Matheus – entrevista)</p> <p>[100] Eu percebi que a vantagem de você utilizar aula indireta é que você pode refinar detalhes de uso da língua que você não poderia falar diretamente, porque fica aquele campo da dúvida quando dá aula pelo Método Direto. (Matheus – entrevista)</p>
<p>(16) Crenças sobre o uso do Método Direto.</p>	<p>[102] Então a gente, bom... especialmente parte da literatura, linguística, da teoria da linguística e tudo mais, dava aula só em inglês, se você entende ou não entende, eles [os professores da universidade no Japão onde estudou] não se importam. (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)</p> <p>[103] Nesse semestre eu estou tentando usar mais o japonês. (Carol – entrevista)</p> <p>[104] Ela usava só o Japonês, com os mesmos alunos que eu só usava o Português. E eu falei, poxa vida, mas aí não vai... os alunos não vão ter insumo e tal, eu vou estar limitando ainda mais. Por isso essa tentativa de mudar. (Carol – entrevista)</p> <p>[105] Eu acho que o encanto está aí, né? Você ter contato com a outra língua e ter aquele choque assim “Meu Deus!” [risos] Mas tem que ser muito mais trabalhado. (Carol – entrevista) (palavra entre colchetes minha)</p> <p>[106] Na aula do iniciante, em momentos em que eu uso só Japonês é porque eu tenho um monitor japonês. Então quando eu estou falando Japonês a atenção toda se centra ali, os meninos ficam assim “Olha! Estão falando só Japonês!”. (Carol – entrevista)</p> <p>[107] os alunos que estão ouvindo, tem um certo momento que você os perde. (Carol – entrevista)</p> <p>[108] No meu caso, eu acabo voltando para o Português, infelizmente, mas quando o aluno está dando o seminário dele, eu quero que ele continue falando. (Carol – entrevista)</p>
<p>(17) Crenças sobre as estratégias que promovem o desenvolvimento da fala em LE.</p>	<p>[109] Comecei a imitar os sons emitidos por apresentadores de rádio ou TV dos nomes da música. Pronunciava alemão como alemão, francês como francês, italiano como italiano... imitava sons o mais próximo possível. (Megumi – narrativa)</p> <p>[110] Agora eu me enjoei mesmo, eu nunca mais assisto televisão brasileira, sabe? Mas assistia muito para pegar assim som brasileiro.</p>

	<p>(Megumi – entrevista)</p> <p>[112] A fala do japonês, a língua é mais na frente. (Carol – entrevista)</p> <p>[113] Eu procuro levar muito diálogo de situações próximas a eles, então eu pego um diálogo de livro que tenha estrutura, mas eu tento usar palavras ou situações do cotidiano deles. (Carol – entrevista)</p> <p>[114] Durante as práticas de oralidade (leitura em conjunto, especialmente), percebi que se me deixasse levar pela maioria durante a leitura, da mesma maneira que em canto coral, não seria capaz de desenvolver minha fala. A partir daí, passei a me forçar a falar com mais firmeza, de modo a pelo menos conseguir ouvir minha própria voz. (Matheus – narrativa)</p> <p>[115] Prática de padrões, vocalização e reforço através de leitura e observação de diversas mídias. (Matheus – narrativa)</p> <p>[116] Mantive os hábitos de ver e ouvir japonês através de recursos multimídia. Como havia um grupo numeroso de intercambistas japoneses, passei a manter contato maior com eles, o que me permitiu falar mais em japonês. (Matheus – narrativa)</p>
(18) Crenças sobre a utilização de diversos materiais didáticos na aula de JLE.	<p>[117] Os alunos fazem muito assim diálogos soltos.[...] Eu achei assim interessante ensinar alguma coisa mais prática pra eles, aí que eu comecei a montar [meu próprio material] (Megumi – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)</p> <p>[118] Uma característica das aulas é a tentativa de usar das estruturas gramaticais e os vocabulários aprendidos em um diálogo inserido em um contexto. Acredito que a prática é essencial para a assimilação daquilo que os alunos já sabem na teoria. (Carol – narrativa)</p> <p>[119] A escola onde estudava adotava livros didáticos usados na escola primária do Japão. Como a grande parte das crianças já tinha o domínio da língua, as aulas eram focadas na leitura e na escrita. (Carol – narrativa)</p> <p>[120] A gente tem muito material auxiliar, muitos livros de atividades para ideias de como você transmitir de uma maneira... atividades em sala de aula, dinâmicas e para conteúdos específicos. (Carol – entrevista)</p>

(quadro meu)

(b) De que forma a trajetória de aquisição/aprendizagem da LJ (LM, LH e LE) pôde interferir no modo como os professores participantes conceberam essas crenças?

Assim como aponta Almeida Filho (1993), os professores de línguas, quando entram em suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes, durante e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar de um professor, se traduzem em prática real (ações) através das

competências mantidas em níveis muito diferentes de professor para professor e de uma época para outra.

As crenças, por sua vez, fazem parte tanto da cultura de aprender quanto da abordagem de ensinar de cada professor e, justamente por isso, acredito ser necessário examiná-las para então compreender as ações deste professor, visto que elas orientam a sua prática de ensino.

Após a análise dos dados coletados, evidencia-se que as trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem dos professores participantes desta pesquisa conferiram-lhes experiências vivenciadas em contextos diversos que favoreceram o surgimento de crenças às vezes similares, às vezes contraditórias e às vezes divergentes entre si. Assim, conforme observado nos excertos abaixo, foi possível constatar que os professores participantes, por exemplo, possuem crenças diferentes em relação ao professor nativo de JLE.

[28] Mesmo usando português, eu vejo as coisas pela estrutura que eu já tenho, uma visão do mundo como os japoneses observam. (Megumi – narrativa)

[25] Em relação à competência na língua, acredito que um não nativo pode perfeitamente obter grande fluência na língua da mesma maneira que um nativo pode conhecer a fundo o funcionamento da língua. (Carol – questionário)

[21] Se o professor não nativo tiver alguma experiência de vida no país da língua alvo, pode utilizar essa bagagem cultural para enriquecer suas aulas, embora seja relativamente limitado se comparado ao nativo. (Matheus – questionário)

De acordo com a definição de Barcelos (2001), foi possível constatar neste estudo que as crenças são mesmo pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser internamente inconscientes e contraditórias, como a crença de Carol em relação ao estudo em casa (*yoshû* e/ou *fukushû*).

[40] Eu falo assim “Ah! O aluno não estuda em casa!”, mas de fato eu nunca estudei muito em casa na época de aluna, também. (Carol – entrevista)

Entretanto, não se pode negar que, apesar de apresentarem experiências bem diferentes, os professores participantes também possuem crenças similares. Megumi, Carol e

Matheus convivem em um ambiente comum de trabalho e, por isso, compartilham de crenças semelhantes que possivelmente tenham sido ressignificadas ao longo de suas experiências conjuntas. Os professores parecem ter crenças semelhantes em relação ao comprometimento acadêmico dos seus alunos.

[45] Os alunos, em geral, não estudam. (Megumi – questionário)

[48] Eles acreditam que professor tem que dar tudo em sala de aula e o papel deles é só escutar. (Carol – entrevista)

[50] Eles parecem mais cansados! (Matheus – entrevista)

Megumi e Matheus também demonstram ter crenças semelhantes quanto ao uso de tradução nas aulas de JLE.

[121] Um misto de metodologias: método áudio-lingual, TPR(infantil), método comunicativo e até método de gramática tradução. (Carol – questionário)

Além disso, Carol demonstra que as crenças podem ser ressignificadas por meio de experiências próprias e/ou por interferência das crenças de outrem, conforme ilustrado no excerto abaixo.

[104] Por que essa mudança? É porque nós fizemos... na outra disciplina eu estava com a expressão escrita e a ((professora E)) com a expressão oral, e nós trabalhamos o debate no final do semestre. E a ((professora E)) sempre falou assim “Nossa, porque... Olha, tem que usar o japonês!” e tal. Aí eu vi ela em sala de aula, ela usava só o japonês, com os mesmos alunos que eu só usava o português. E eu falei “Poxa vida! Mas aí não vai... os alunos não vão ter insumo” e tal. “Eu vou estar limitando ainda mais”. Por isso essa tentativa de mudar. (Carol – entrevista) (palavras entre colchetes minhas)

Assim, não se pode dizer que apenas a característica de possuírem nacionalidades diferentes e/ou terem adquirido/aprendido a LJ em contextos tão distintos seja suficiente para concluir que sempre terá crenças divergentes entre si. Acredito que, para tentar responder esta questão, com mais propriedade, será necessária a realização de outras pesquisas semelhantes a

esta, com participantes inseridos em outros contextos, para, então, confrontar os resultados obtidos com os deste estudo. Contudo, este estudo demonstrou que as ações dos professores de JLE, que participaram deste estudo, estão intimamente ligadas não somente ao seu conhecimento linguístico ou às suas experiências como aprendizes de línguas, mas também às suas ideias, conjecturas e concepções, ou seja, às suas crenças em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Além disso, os resultados demonstraram que, embora tenham tido trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem da LJ, os professores participantes desta pesquisa possuem não apenas crenças contrárias entre si, mas também crenças semelhantes em relação ao ensino de JLE no Brasil, demonstrando que o ambiente de trabalho foi capaz de promover momentos de ressignificação das crenças dos professores participantes. Neste estudo foi ainda possível constatar que as crenças dos professores participantes influenciam no modo como eles organizam e definem as suas ações em sala de aula, corroborando com a posição de Pajares (1992), Madeira (2005) e Morales (2011) sobre as crenças dos professores de LE.

(c) Até que ponto essas crenças correspondem às ações dos professores participantes em sala de aula?

Conforme apresentado no capítulo teórico desta dissertação, Freeman (1996) afirma que para entender com mais clareza o processo de ensino/aprendizagem, seria necessário fazê-lo através de uma perspectiva êmica, ou seja, através do ponto de vista dos próprios informantes, que neste caso, são os professores de JLE.

Assim, retomo as ideias de Madeira (2005) que explica que, no campo de ensino/aprendizagem de línguas, o interesse em estudar as crenças surgiu devido à influência que elas exercem no fazer do professor e no processo de aprendizagem de novos conhecimentos pelo aprendiz. Madeira (op. cit.) observa que, apesar de, tradicionalmente, acreditar-se que por meio do ensino, da transmissão de conhecimento teórico, seja possível modificar as práticas de professores, já se pode perceber que novos conceitos sobre a aquisição/aprendizagem de conhecimentos são diretamente influenciados por práticas enraizadas (naturalizadas) de cada professor.

Conforme já demonstrado na análise dos dados e informações fornecidos pelos professores e também pelas observações de aula, foi possível observar que as crenças dos professores de JLE sobre o ensino/aprendizagem de línguas influenciam suas percepções e

juízos e, por sua vez, interferem nas suas ações em sala de aula e na sua abordagem de ensinar (PAJARES, 1992; MADEIRA, 2005; MORALES, 2011). Contudo, vale ressaltar que as crenças do professor de JLE podem nem sempre corresponder às ações na sua *práxis* pedagógica. Disponho abaixo dois excertos que ilustram bem essa minha afirmação.

[61] A mistura de vários métodos: expositivo, audiolíngua (exercícios, drills), audiovisual, conversação pela abordagem comunicativa, tradução e leitura. (Megumi – questionário)

[97] Eu tenho que explicar alguma coisa mais importante, né? E eles têm que entender isso, né? [...] Aí se alunos não entenderem eu falando japonês, aí não adianta, né? (Megumi – entrevista)

Embora Megumi tenha citado no excerto [61] que utilizava o método de “conversação pela abordagem comunicativa”, pude observar que as ações da professora estiveram bastante centradas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Mesmo nos momentos em que Megumi utilizava a LJ para se comunicar com os alunos, a própria professora traduzia o que estava dizendo em LJ para o português. Assim, em oposição à crença inicial [61], as ações de Megumi parecem ser mais condizentes com uso expressivo da língua portuguesa como língua de intermediação na aula de JLE, observado no excerto [97]. Enfim, não foi possível observar, de fato, momentos em que fossem promovidos a “conversação pela abordagem comunicativa” conforme descrito por Megumi.

Diante do que foi exposto, é possível concluir que a compreensão das crenças dos professores de línguas pode ajudar o professor de JLE a identificar os princípios e crenças que influenciam a cultura de ensinar e aprender LJ e que têm transformado a sua *práxis* pedagógica.

Além disso, os resultados da análise corroboram que:

- A LJ parece ser uma língua difícil para os alunos brasileiros, não por sua pronúncia, mas sim por causa do seu sistema complexo de escrita;
- A prática diária da LJ se faz necessária para que haja uma aprendizagem eficiente do idioma;
- Que a LM do aprendiz de JLE como “língua de intermediação” parece ser uma importante ferramenta no processo de aprendizagem da LJ;

- Aprender a LM do aprendiz proporciona ao professor nativo melhores condições de ensino da língua alvo;
- Que o uso do “Método Direto” demanda melhor elaboração e planejamento do professor de línguas e parece, também, dar margem à interpretações errôneas pelos aprendizes;
- “Repetição”, “memorização”, “tradução” e “versão” podem ser estratégias eficientes para aprendizagem de JLE;
- O aprendiz ideal de línguas é o aluno autônomo, comprometido com o seu processo de aprendizagem da LJ e que não restringe seus estudos apenas aos conteúdos transmitidos pelo professor em sala de aula;
- Os alunos brasileiros parecem ser mais dependentes das ações dos professores em sala de aula em comparação com os alunos japoneses;
- Nenhum dos professores participantes planejou efetivamente a carreira de professor de JLE;
- Os professores utilizam uma “mistura de métodos e abordagens”, com predominância dos métodos “Gramática e Tradução”, “Audiolingual” e “Expositivo” e da abordagem “Estruturalista”;
- Um professor nativo da língua alvo demonstra não compreender as dificuldades apresentadas por seus aprendizes;
- Assim como um falante não-nativo pode adquirir fluência na língua alvo (LJ), um falante nativo pode obter conhecimento explícito e uso consciente da sua LM.

Enfim, pode-se concluir que o ensino da LJ no Brasil já não é mais exclusivo às colônias japonesas. Devido ao distanciamento das “coisas do Japão” e a assimilação cada vez maior das “coisas do Brasil”, parece não existir mais nenhuma relação entre traços fenotípicos e proficiência em LJ.

Considerando a grande expressividade de alunos brasileiros (descendentes ou não) interessados em aprenderem a LJ e a cultura japonesa, cada vez mais, surge a necessidade de elaborar melhores materiais didáticos voltados para o ensino de JLE, que correspondam ao contexto e à realidade dos alunos brasileiros.

Assim, o estudo das crenças dos professores de JLE mostrou-me uma complexidade de fatores que podem interferir nas crenças dos professores e, conseqüentemente, nas suas ações em toda a sua *práxis* pedagógica.

Por fim, espero que este estudo possa ter fornecido elementos importantes para fomentar as reflexões referente ao ensino/aprendizagem de JLE no contexto brasileiro.

Passo agora a discorrer sobre as contribuições e limitações apresentadas durante a realização deste estudo.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

O estudo realiza uma comparação tanto entre crenças, experiências e ações de professores de nacionalidades diferentes como também entre crenças, experiências e ações de um mesmo participante, nos contextos de aprendizes e professores de JLE. Percebo que esta pesquisa sobre as crenças de professores de JLE teve o intuito de promover uma reflexão, não apenas nas ações dos professores participantes, mas também das abordagens de ensino/aprendizagem da LJ que vêm sendo utilizadas no Brasil, ao longo de mais de cem anos.

Assim, espero que esta pesquisa possa oferecer contribuições a estudos futuros tanto na área de JLH como na área de JLE. Acredito que com esta investigação sobre as crenças dos professores de JLE pude contribuir para o fortalecimento das pesquisas que têm como objeto de estudo a LJ no contexto brasileiro.

Por fim, acredito que esta pesquisa pôde contribuir com uma retrospectiva histórica sobre o desenvolvimento do ensino de LJ no Brasil, trazendo dados importantes e acrescentando a visão dos professores de LJ para os estudos de crenças, visto que estas pesquisas ainda estão basicamente centradas na língua inglesa.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A maior limitação encontrada por mim foi em relação ao tempo disponível para a realização do Mestrado.

A greve, que ocorreu no primeiro semestre letivo de 2012, acabou desencadeando uma sucessão de atrasos quando eu ainda estava coletando os dados para este estudo. Gostaria de ter realizado um recorte longitudinal (de no mínimo três meses de observação) das crenças dos professores de JLE que infelizmente não foi possível.

Acredito também que a demora na devolução dos instrumentos de pesquisa pelos professores participantes, como o questionário escrito e as narrativas escritas (memorial), prejudicou bastante o tempo disponível que dispunha para realizar a análise dos dados.

Apesar de previsto inicialmente realizar sessões de visionamento com os participantes da pesquisa, mais uma vez, devido ao tempo, não foi possível. Acredito que elas certamente contribuiriam para o aprofundamento das crenças identificadas.

A não receptividade por parte dos professores de escolas da colônia para a realização de pesquisas foi também uma das dificuldades encontradas. Isto, de certa forma, contribuiu para que não abordasse nesta dissertação temas que envolvessem a relação interpessoal entre os professores, apesar de admitir ser de fundamental importância para compreender o cenário que envolve o ensino da JLE no Brasil.

Em relação aos trabalhos realizados na área de JLE, pude observar que existe uma significativa escassez bibliográfica que retratasse o tema da pesquisa no âmbito brasileiro. Contudo, não posso deixar de mencionar que existe um grupo consistente de professores e pesquisadores que trabalha incansavelmente na promoção de JLE.

Por fim, enfatizo que, devido à limitação do tempo, não foi possível também analisar outras crenças identificadas neste estudo (como por exemplo, crenças sobre a terminologia utilizada no curso; crenças sobre a relação entre professor/professor e professor/aprendiz; crenças sobre a adequação do curso de Letras-Japonês, entre outros). Pretendo, porém, analisá-las em trabalhos futuros.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Acredito que seria relevante para a pesquisa em crenças, desenvolver outros estudos que comparassem os dados e resultados obtidos nesta dissertação com crenças e ações de professores de JLE em outros contextos, como: escolas públicas⁷⁴ brasileiras que tenham a disciplina de JLE, escolas da colônia, cursos particulares de idiomas, aprendizes em contexto de imersão, grupos de professores brasileiros de JLE em formação e/ou recém-formados etc. Bem como identificar as crenças e ações de terceiros que influenciam no processo de

⁷⁴ Desde o início do ano letivo de 2011, os alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) contam com a opção de JLE em quatro dos atuais oito Centros Interescolares de Línguas (CIL) da Secretaria de Estado de Educação do (SEEDF). Os CIL são escolas de excelência em relação ao ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) no DF. As LEM ensinadas em todos os oito CIL são: inglês, espanhol e francês. Quatro destes (CIL de Ceilândia, CIL do Gama, CIL de Sobradinho e CIL de Taguatinga) possuem a disciplina JLE e em apenas um CIL (CIL 1 de Brasília) possui o alemão como opção de língua.

ensino/aprendizagem de JLE, como: crenças presentes nos livros didáticos e também de pais de aprendizes com ou sem descendência japonesa.

Além disso, seria igualmente interessante que realizasse um estudo longitudinal, investigando a ressignificação e o surgimento de novas crenças de aprendizes e/ou professores de JLE.

Durante as observações de aula, não pude deixar de perceber um afinamento crescente na quantidade de estudantes matriculados nas turmas avançadas. Percebo que seria igualmente interessante investigar os motivos de desistência dos aprendizes no curso de Letras-Japonês. Além disso, penso que seria relevante fazer um estudo comparado das crenças de aprendizes brasileiros de JLE com as de aprendizes japoneses de língua portuguesa como LE.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. G. ; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A. ; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 85-102.

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

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 3, nº 01, Brasília: Editora UnB, 2004, 7-18.

_____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.

ARAGÃO, A. M. F. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1997.

ARAI, J. **Viajantes do Sol Nascente: Histórias dos imigrantes japoneses**. São Paulo: Garçon, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução LAHUD, M. e VIEIRA, Y. F. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach**. Tese (Doutorado em Educação) – University of Alabama, Estados Unidos, Alabama, 2000.

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 71-92, 2001.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Orgs.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), 2003, p. 55-65.

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

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. ; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. Belo Horizonte. 2007.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. **Journal of Education Inquiry**, v. 1, n. 2, 2000, p. 1-23. Disponível em: <www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf> Acesso em 11 de novembro de 2012.

BERNSTEIN, R. J. **Beyond Objectivism and Relativism: Science, hermeneutics and práxis**. Philadelphia: University Press, 1983.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J., (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

BODGAN, R. ; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BREDO, F. ; FEINBERG, W. **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Prentice-Hall, 1994.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CAVALCANI, M. C. ; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, 1991, p. 133-144. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/3669/3110>> Acesso em: 15 de julho de 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Brasil, 2004. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p. 105-124.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIS, K. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. **TESOL Quaterly**. 1995. V. 29, n. 3, p. 455-472.

DEMARTIN, Z. B. F. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: Elementos para a história da educação brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, 2000, 43-72. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n72/4193.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2010.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006, p. 1-29.

DESLAURIERS, J.P. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 127-153.

DEWEY, J. **How we Think**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

DOI, E. T. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. In: **Estudos Linguísticos XXXV**. Campinas: Unicamp, 2006, p. 66-75.

DUTRA, D. P. ; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 31-44.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1987

ERIKSON, F. Qualitative methods. In: **Research in teaching and learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. M. ; NUNAN, D. (eds.). **Voices from the Language Classroom: Qualitative research in second language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 88-115.

GASS, S. ; MACKEY, A. **Stimulated Recall Methodology in Second Language Research**. NJ: LEA, 2000.

GASS, S. M. Language universals and second-language acquisition. *Language Learnin*, n. 39, 1989, p. 497-534.

GERGEN, M. M. ; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre Artmed, 2006, p. 367-388.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENEZ, T. **Learners Becoming Teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective teachers and practicing EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado) – Universidade de Lancaster, Inglaterra, Lancaster, 1994.

GRANT, N. **Making the most of your textbook**. London: Longman, 1987.

HANDA, T. **Imin no Seikatsu no Rekishi** (História da Vida dos Imigrantes). São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1970.

HANDAL, G. ; LAUVAS, P. **Promoting reflective teaching**. MiltonKeyness, UK: Open University Press, 1987.

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A. RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 145-156.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, 1985, p. 333-340.

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. ; RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, 1987, p. 119-129.

HOSENFELD, C. **Students' mini theories of second language learning**. Association Bulletin, v. 29, n. 2, 1978. HOSENFELD, 1978

Ikussanga: Zenhaku Nichigo Kyôikushi (História do ensino da língua japonesa no Brasil). São Paulo: Publicação da Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil (Nichigakuren), 1966.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

IKEZU, J. No que consiste a linguagem humana? In: MORALES, L. M (Org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 2011.

KALAJA, P. ; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) **Beliefs about SLA**: New research approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2003.

KERN, R. G. **Students' and teachers' beliefs about language learning**. Foreign Language Annals, v. 28, n. 1, 1995, p. 71-92.

KIRK, J. ; MILLER, M. **Reability and validity in qualitative research**. Series on qualitative research methods. V. 1. Beverly Hills: Sage. University Press, 1986.

KRAMSHCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. ; BARCELOS, A. M. F (eds.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KRASHEN. S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAKOFF, J. JHONSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. [coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto]. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LeCOMPTE, M. ; MILLROY, W. ; PREISSLE, J. (eds.). **The handbook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press, 1992.

LEFFA, V. (Org) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

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

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa. **Linguagem e Ensino**. V. 8, n. 2, jul./dez. 2005, p. 17-38.

MCLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORALES, L. M. Cursos de Formação de Professores: reflexões sobre competência implícita e linguístico-comunicativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA, 17., CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL, 4., 2006, São Paulo. **Anais do XVII encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa e IV Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil: O Japão em Múltiplas Abordagens**. São Paulo, USP, 2006, p. 181-187.

_____. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Breve história do ensino de língua japonesa no Brasil**. Artigo no site Discover Nikkei. 2009. Disponível em: <<http://www.discovernikkei.org/en/journal/2009/6/9/lingua-japonesa-no-brasil/>> Acesso em: 15 de julho de 2012.

MORALES, L. M (Org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 2011.

MORIWAKI, R. **História do ensino da língua japonesa no Brasil**. Tradução de Maria Emiko Suzuki e Fumiko Takasu. São Paulo, Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MUKAI, Y. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso das partículas wa e ga**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Crenças e necessidades de aprendizes de japonês como LE (Língua Estrangeira) a respeito da habilidade da escrita e materiais didáticos. **Estudos Japoneses (USP)**, v. 31, p. 193-219, 2011.

MUKAI, Y. ; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo Língua Japonesa: Crenças, ações e Reflexões de uma Aluna Brasileira de Japonês como Língua Estrangeira. In.: MUKAI, Y. ; JOKO, A. T. ; PEREIRA, F. P. (Orgs). **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem** / Coleção Japão em Foco Campinas-SP: Pontes Editores, 2012, p. 111-154.

MUKAI, Y; YOSHIKAWA, M. E. I. Análise e crítica de dois materiais didáticos em língua japonesa. **Estudos Japoneses (USP)**, v. 29, p. 157-178, 2009.

NAKAJIMA, K. JHL no wakugumi to kadai: JSL/JFL to dô chigau ka (Desafios e situação da língua japonesa como língua de herança: Qual a diferença do japonês como segunda língua e o japonês como língua estrangeira?). In: **Bogo, keishôgo, bairingararu kyôiku kenkyû** (Pesquisas em língua materna, língua de herança e ensino bilíngue). Tóquio: Obirin Daigaku (Universidade de Obirin), 2008, p. 1-16.

NEGAWA, S. Tipologia e característica das instituições educacionais nikkeis no Brasil, do período Pré-Guerra. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA, 20., CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL, 7., 2009, São Paulo. **XX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa; VII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil: Para além do Japão: Brasil, Canadá e França.** São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP, 2009, p. 303-310.

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching.** Journal of Curriculum Studies, v. 19, 1987, p. 317-328.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** 1. ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OGASSAWARA, A. T. **O ensino da escrita japonesa: um estudo terminológico bilíngue (japonês-português).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OHNO, M. **Centenário da imigração japonesa no Brasil.** São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

OLIVEIRA, L. A. O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Sitientibus**, Bahia, Feira de Santana, n.37, jul./dez., p. 61-74, 2007.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: what every teacher should know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990.

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

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994, p. 83-97.

RIBEIRO, N. B. Discursos de ensino de língua materna. In: **Web-Revista Discursividade**, nº 06. Mato Grosso do Sul: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2010. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/06/06.htm>> Acesso em: 03 jan. 2013.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994, p. 516-529.

RODRIGUES, A. D. **Nossas Línguas Além do Português**. Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.brazil-brasil.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=294>. Acesso em: 05 out. 2009.

RUBIO, O. G. Ethnographic interviews methods in research language and education. In: HORNEBERGER, N. H. ; CORSON, D. (Orgs.) **Encyclopedia of Language Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Press. V. 8, 1997, p. 153-163.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: Quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SELIGER, H. W. ; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SCHAWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SHIBATA, A. Burajiru nikkeijin ni yoru shitei he no nihongo kyôiku: san sedai ni wataru kankyô ya ishiki no henshen (Ensino da língua japonesa para nipo-brasileiros: mudanças na consciência e no ambiente ao longo de três gerações). In: **Dai taikai: ibunka kan kyôiku gakkai (Grande concurso: Seminário sobre ensino de culturas distintas)**. Quito: Doshisha daigaku, 29 de maio 2004.

_____. **Burajiru nikkei seinen ni totte no keishô nihongo kyôiku** (Ensino de JLE para os jovens nipo-brasileiros). Saga daigaku ryûgaku sentâ kiyô (Boletim do Centro de Alunos Estrangeiros da Universidade de Saga). Vol. 6. Março 2007.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Linguagem: Volume II**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, 23-61.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994, p. 236-247.

TAKAMIZAWA, H. et al. (Orgs.). **Shin hajimete no nihongo kyôiku: kihon yôgo jiten** (Ensino de língua japonesa para principiantes – Nova versão – Dicionário de termos básicos). 1. ed. Tóquio: Ask, 2004.

TAKEUCHI, M. Y. **Japoneses: a saga do povo do sol nascente**. Série imigrantes no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional : Lazuli Editora, 2007.

THE JAPAN FOUNDATION (Org.). **Nihongo shoho** (Japonês Primeiros Passos). 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1981.

_____. **Nihongo Chûkyû I** (Japonês Intermediário 1). 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1990.

_____. **Nihongo Chûkyû II** (Japonês Intermediário 2). 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1996.

TOYAMA, O. **Cem anos de águas corridas da comunidade japonesa**. São Paulo: AGWM, 2009.

VALERO, A. S. Adquisición de una lengua extranjera. In: **Revista Digital** “Investigación y educación”. España, Sevilla: 2006. Disponível em: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n27/27050115.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2010.

VIDICH, A ; LYMAN, S. **Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology**. Handbook of Qualitative Research. Newbury Park, CA: Sage, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, ArtLíngua, 2004, 131-152.

_____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Ano 5, n. 2, p. 6-23, dez. 2006a.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2006b, p. 219-231

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, 1986, p. 186-205.

_____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. ; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 103-117.

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

WOODS, D. Processes in ESL reading: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. **Carleton Papers in Applied Language Studies**. Occasional Papers, 3. Ottawa: Carleton University, 1993.

_____. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YAMASHIRO, José. **Choque Luso no Japão dos Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Ibrasa. 1989.

_____. **Japão: passado e presente**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

3A NETWORK. **Minna no Nihongo** (Japonês para Todos). Tóquio: 3A Corporation, 1998.

APÊNDICE A – Carta aos professores de Língua Japonesa.



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisador: Edson Teixeira do Nascimento
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

CARTA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA JAPONESA

Prezados professores,

Estou realizando uma pesquisa a respeito do ensino da Língua Japonesa como língua estrangeira no Brasil para meu curso de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília. Seria um imenso prazer poder contar com sua participação nesta pesquisa.

Sua participação será voluntária e suas respostas não serão identificadas. A razão de ter sido escolhido(a) para participar desta pesquisa foi a de estar lecionando num curso de Língua Japonesa de nível superior, oferecido na modalidade de língua estrangeira a alunos brasileiros. Caso você concorde em participar, estará me dando a autorização para observar suas aulas num período de dois meses. Sua participação envolverá o preenchimento de um questionário, a escrita de um memorial, relatando sua formação acadêmica e a sua experiência como aluno/professor de japonês, e a participação de duas entrevistas orais. Reitero que a sua identidade será totalmente resguardada.

Desde já agradeço pela sua participação nesta pesquisa,

Atenciosamente,

Edson Teixeira do Nascimento
Pesquisador

APÊNDICE B – Termo de consentimento dos participantes da pesquisa.



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisador: Edson Teixeira do Nascimento
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas serão verídicas. Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária e que, em nenhum momento, me senti coagido(a) a participar.
- Todas as minhas respostas orais ou escritas permanecerão anônimas e a minha identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimos.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação e em eventuais artigos ou apresentações orais sobre o estudo.
- A minha participação nesta pesquisa incluirá preencher um questionário, redigir um memorial, relatando a minha formação acadêmica e a minha experiência como aluno/professor de japonês, participar de uma entrevista oral e, por fim, de uma sessão reflexiva (sessão de visionamento) a respeito de uma aula observada.
- Autorizo o pesquisador, Edson Teixeira do Nascimento, observar as minhas aulas e também gravá-las em áudio ou vídeo.

Declaro que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e que entendo qual será minha contribuição como participante, comprometendo-me em participar de todas as etapas que constitui a pesquisa. Afirmando ainda que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, 14 de maio de 2012.

(nome e assinatura do participante)

Contatos: _____

Pesquisador: _____

APÊNDICE C – Questionário de Crenças e Experiências (QCE).



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisador: Edson Teixeira do Nascimento
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Questionário

Ao responder este questionário, você estará colaborando com um estudo sobre o ensino da Língua Japonesa na modalidade de língua estrangeira no Brasil. Os dados e as respostas abaixo são confidenciais, portanto a sua identidade e opinião serão preservadas de qualquer tipo de identificação. Agradeço pela sua preciosa colaboração na realização deste estudo.

Edson Teixeira do Nascimento
 Pesquisador

1. Nome (não será divulgado): _____
 - 1.1 Pseudônimo pretendido: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: _____
4. Nacionalidade: () brasileiro/brasileira () japonês/japonesa
 - 4.1 Se sua resposta foi brasileiro/brasileira, você é descendente de japoneses?
 () sim () não
 - 4.1.1 Se sim, que geração? () 2ª geração () 3ª geração () mestiço
 - 4.2 Se sua resposta foi brasileiro/brasileira, durante quanto tempo esteve no Japão? _____
 - 4.2.1 Esteve a trabalho ou estudando? _____
 - 4.3 Se sua resposta foi japonês/japonesa, há quanto tempo está no Brasil? _____
 - 4.3.1 Qual foi o principal motivo da sua vinda ao Brasil? _____
5. Naturalidade (cidade/estado/província): _____
6. Qual é sua primeira língua (L1)? _____
7. Quando criança e adolescente, qual língua utilizava mais:
 - 7.1 Em casa? () japonês () português () outros. Especifique _____
 - 7.2 Fora da casa? () japonês () português () outros. Especifique _____
8. Qual é sua língua predominante que você utiliza:
 - 8.1 No contexto cotidiano?
 () japonês () português () outros. Especifique _____
 - 8.2 No âmbito profissional?
 () japonês () português () outros. Especifique _____

9. Você possui algum diploma em língua estrangeira? Qual/quais? _____

10. Qual a sua formação acadêmica atual? _____

10.1 Escola onde cursou o Ensino Médio/ano de conclusão: _____

10.2 Graduação/curso/ano: _____

10.3 Mestrado/curso/ano: _____

10.4 Outros: _____

11. Há quanto tempo leciona japonês no Brasil? _____

12. Em quais escolas trabalhou como professor de japonês? _____

13. Há quanto tempo trabalha como professor desta universidade? _____

14. Atualmente, você leciona para quantas turmas e quais os seus níveis? _____

14.1 Qual a duração de cada aula? _____

15. Qual a metodologia (abordagem de ensino) que você utiliza em sala de aula? Justifique.

16. Como você se vê enquanto professor de japonês? Fale um pouco sobre a sua satisfação enquanto professor. _____

17. Que aspectos da sua experiência anterior com a aprendizagem de língua japonesa você gostaria ou não gostaria de repassar para os seus alunos na universidade? Por quê? _____

18. Quais as vantagens ou desvantagens entre um professor nativo e outro não nativo?_____

19. Quais são os desafios que você enfrenta em sala de aula enquanto professor de japonês? Explique._____

20. Como você avalia sua atuação em sala de aula e sua relação com os alunos? Exemplifique.

21. Qual a sua opinião em relação aos seus alunos de japonês a respeito da cultura de aprender? Relacione os pontos positivos e negativos que você observa serem recorrentes._____

22. Como é uma aula típica sua? Exemplifique o que costuma fazer, os materiais que costuma utilizar e a importância que atribui a cada atividade._____

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE D – Narrativas escritas – Memorial



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisador: Edson Teixeira do Nascimento
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DO SEU MEMORIAL

Prezados professores,

O memorial é um exercício de interrogação das experiências passadas para fazer aflorar recordações e lembranças significativas ao nosso presente. É uma narrativa da própria experiência, retomada a partir dos fatos significativos que nos vêm à memória. Neste caso, refiro-me principalmente daqueles que lhe motivaram dedicar-se ao magistério, episódios que lhe marcam durante a sua formação acadêmica, o seu processo de aquisição/aprendizagem da língua japonesa e, também, fatos significativos em relação à sua *práxis* pedagógica.

Para elaborar o seu memorial, você deverá levar em consideração todas as condições e situações que envolvem a sua trajetória como professor(a) de japonês, principalmente aqueles aspectos que influenciam a sua *práxis* pedagógica. Faça um relato de como você acredita que a língua japonesa é aprendida e ensinada no contexto brasileiro e se você está satisfeito(a) em relação a essa(s) abordagem(ns).

Para isso, gostaria que narrasse as suas memórias enquanto estudante e os aspectos importantes da sua formação e atuação enquanto professor(a) de língua japonesa. Descreva as suas impressões em relação a seus professores de japonês, a abordagem e os métodos utilizados por eles e, também, a sua opinião sincera sobre o que acredita ser o verdadeiro papel do professor e o do aluno. Aqui, gostaria que mencionasse comportamentos e atitudes de seus professores de língua japonesa que você acredita terem sido importantes para a sua formação e que, de certo modo, influenciam até os dias de hoje na sua atuação em sala de aula. Redija sobre as características que você percebe em si e se gostaria de mantê-las na sua prática de ensino ou de mudá-las, não se esquecendo de justificar sempre as suas respostas.

Por fim, para enriquecer ainda mais o seu memorial, faça um relato de uma experiência, ou mesmo um grande desafio, que lhe marcou durante a sua vida profissional como professor(a) de língua japonesa. A minha expectativa é de que você escreva um texto de no mínimo duas folhas.

Mais uma vez, agradeço pela sua preciosa colaboração!

Atenciosamente,

Edson Teixeira do Nascimento
 Pesquisador

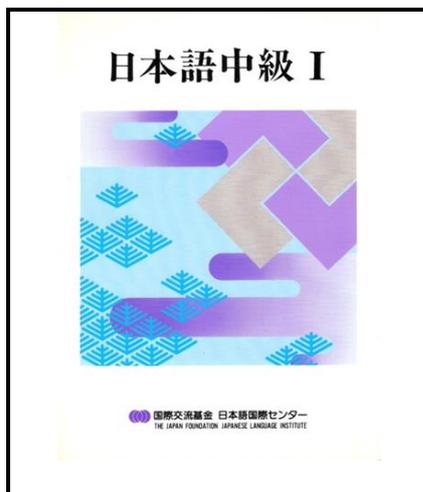
APÊNDICE E – Roteiro para a entrevista semiestruturada.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

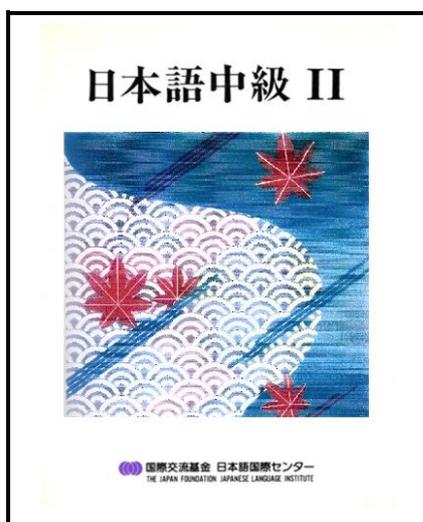
1. Você gosta de ser professor?
2. O que lhe motivou ser professor de japonês?
3. Existe para você um professor ideal? Como seria esse profissional?
4. Como é ser um professor de japonês no Brasil?
5. Conte-me a respeito da sua experiência anterior como aluno de língua japonesa.
6. Você estudou japonês no exterior? Se sim, como foi a sua experiência em estudar no exterior? (pergunta direcionada aos participantes brasileiros)
7. Quais as características típicas do ensino no Japão e no Brasil?
8. O que você considera ser mais importante quando está ensinando? Por quê?
9. Qual o idioma predominante que você utiliza em sala de aula? Por quê?
10. Se você fosse resumir a tarefa de ser professor de japonês em uma única palavra (ou metáfora), qual seria?
11. Como você avalia o ensino de japonês nesta instituição em que trabalha?
12. Quais os desafios que você encontra no dia a dia do seu trabalho? Quais as possíveis soluções que você proporia a fim de amenizá-los?
13. Como você avalia a sua prática pedagógica? Por quê?
14. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Por quê?
15. Você gostaria de fazer alguma observação a respeito das suas respostas ao questionário escrito?

ANEXO A – Livros didáticos utilizados na universidade pesquisada.

Nihongo Shoho
(Japonês Primeiros Passos)



Nihongo Chûkyû I
(Japonês Intermediário 1)



Nihongo Chûkyû II
(Japonês Intermediário 2)