



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

RENAN KENJI SALES HAYASHI

***NÃO EXISTE MATERIAL IDEAL, NÉ?:* CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E
AÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA JAPONESA (COMO
LE) NA UNIVERSIDADE.**

BRASÍLIA – DF

JANEIRO/2015

RENAN KENJI SALES HAYASHI

***NÃO EXISTE MATERIAL IDEAL, NÉ?:* CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E
AÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA JAPONESA (COMO
LE) NA UNIVERSIDADE.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

BRASÍLIA – DF

JANEIRO/2015

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

HAYASHI, Renan Kenji Sales. ***NÃO EXISTE MATERIAL IDEAL, NÉ?: CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA JAPONESA (COMO LE) NA UNIVERSIDADE.*** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, 250 f. Dissertação de mestrado.

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

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO

RENAN KENJI SALES HAYASHI

***NÃO EXISTE MATERIAL IDEAL, NÉ?: CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E
AÇÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA JAPONESA (COMO
LE) NA UNIVERSIDADE.***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

**Prof. Dr. Yûki Mukai - Universidade de Brasília
(Orientador)**

**Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales - Universidade de São Paulo
(Examinador Externo)**

**Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição - Universidade de Brasília
(Examinador Interno)**

**Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade - Universidade de Brasília
(Examinador Suplente)**

Brasília, 30 de janeiro de 2015

Aos meus pais e minhas irmãs, pelo amor, apoio incondicional
e por ousarem sonhar o meu sonho junto a mim.

AGRADECIMENTOS

Em lugar de destaque, agradeço primeiramente a Deus, por ter me abençoado com a oportunidade de concretizar o Mestrado em Linguística Aplicada e ter me oportunizado um crescimento acadêmico indescritível.

Aos meus amados pais, Otávio e Iracy, pelo amor, apoio, incentivo e companheirismo, sem os quais nada disso seria possível.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Yûki Mukai, pelo exemplo de ética, comprometimento com seus orientandos, estímulo, apoio, e sobretudo, pelo voto de confiança. Agradeço pela paciência, interesse na nossa pesquisa, disponibilidade e pelas discussões precisas, sábias e ricas. Foi um privilégio ter tido a oportunidade de crescer como pesquisador tendo-o como mestre.

Aos estimados participantes da presente pesquisa – aprendizes e professores de língua japonesa – que, voluntariamente, doaram tempo, conhecimento e demonstraram boa vontade para (co)construção do conhecimento.

Aos professores do PGLA, à Secretaria e aos colegas do curso que, direta ou indiretamente, deram suporte para a consecução da presente pesquisa, em especial minha amiga Keni Carla, pelo suporte, apoio nas angústias e por conversas acadêmicas muito esclarecedoras.

Às minhas queridas colegas de trabalho da Infraero, Daniela, Iara, Lisa e em especial, à minha chefe Ângela, que me possibilitou conciliar minha jornada de trabalho diária e meus compromissos acadêmicos ao longo desses dois anos de muito trabalho e muito estudo.

À estimada professora Dra. Mariney, por ter plantado, ainda na graduação, a semente da pesquisa em crenças no ensino de línguas.

À estimada professora Dra. Leiko, por prontamente aceitar o convite em participar da banca que examinou a presente investigação.

Por fim, gostaria de expressar meus mais sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, puderam contribuir para a consecução dessa pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação trata de um estudo de caso sobre investigação de crenças, experiências e ações de aprendizes e professores de língua japonesa como língua estrangeira de um curso de licenciatura em língua japonesa (Curso de Letras-Japonês) de uma universidade pública do Distrito Federal. Para realização da pesquisa foram selecionados dois grupos de participantes: o primeiro de aprendizes de nível intermediário e o segundo de professores de língua japonesa, sendo o primeiro composto por dezenove (19) participantes e o segundo por três (3). Os objetivos dessa investigação foram identificar as crenças, experiências e ações dos professores e dos aprendizes sobre o papel do material didático em língua japonesa no processo de ensino-aprendizagem, bem como analisar e interpretar a relação existente entre as crenças, experiências e ações de ambos os grupos no contexto de pesquisa investigado. Identificou-se a necessidade de realizar a presente investigação devido à escassez de trabalhos de análise das crenças de professores e aprendizes sobre o material didático em língua japonesa, bem como a potencial contribuição que essa investigação poderia agregar ao processo de formação crítica dos professores de língua japonesa. Dessa forma, a presente dissertação lançou mão do aporte teórico-metodológico da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DÖRNYEI, 2007) de caráter interpretativista (LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), viabilizada pela abordagem contextual de investigação em crenças (ABRAHÃO, 2010), materializada pelo estudo de caso (DUFF, 2002; 2012; STAKE, 1994) utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) entrevistas semiestruturadas b) narrativas escritas c) questionário escrito misto d) observações de aula com notas de campo. Para fundamentar as discussões empreendidas, a presente pesquisa utilizou duas vertentes teóricas da Linguística Aplicada: a pesquisa em crenças, experiências e ações sobre o ensino de línguas (BARCELOS, 2006, CONCEIÇÃO, 2004, KALAJA; BARCELOS, 2003) e sobre materiais didáticos no ensino de LE (ALMEIDA FILHO 1993, GOTTHEIM, 2007, TOMLINSON, 2008, 2012). Além disso, também lançou-se mão das pesquisas em gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992, MARCUSCHI, 2010) para melhor contextualização e compreensão do objeto de estudo. Os resultados obtidos mostram uma estreita relação entre as crenças, experiências dos aprendizes e professores, influenciando significativamente suas ações em sala de aula. Além disso, o material didático mostrou-se uma ferramenta mediadora de experiências cognitivas em sala de aula, influenciando as ações e experiências sociais dos participantes, as quais contribuem para o processo de formação das crenças. Por fim, a análise demonstra haver uma relação de correspondência, na qual muitas crenças e experiências dos aprendizes aparecem refletidas nas crenças dos professores e vice-versa.

Palavras-chave: Pesquisa em crenças. Ensino de JLE. Material Didático. Ações.

ABSTRACT

This paper is a case study research on beliefs, experiences and action of learners and teachers of Japanese as a foreign language in a Japanese language degree course in a Distrito Federal public university. In order to conduct the survey two groups of participants were selected: nineteen intermediate level learners composed the first and three Japanese language teachers formed the second. The research aimed at identifying the beliefs, experiences and actions of teachers and learners on the role of the Japanese language teaching material in second language learning process and analyzing and interpreting the relation between beliefs, experiences and actions of both groups investigated in the research context. The motivation that carried out this paper relies on the lack of analytical work of teachers and learners' beliefs about the Japanese teaching material, as well as the potential contribution which this research could bring to the critical process of training Japanese language teachers. Therefore, this paper is based on the qualitative theoretical and methodological research frame (CHIZZOTTI, 2006; DÖRNYEI, 2007) of interpretative analysis (LAVILLE; DIONNE, 1999; Lüdke; ANDRÉ, 1986), made possible by beliefs contextual research approach ABRAHÃO, 2010; BARCELOS, 2006; Kalaja; BARCELOS, 2003). This paper is a case study (DUFF, 2002; 2012; STAKE, 1994; YIN, 2003) and used the following data instruments: a) semi-structured interviews b) written narratives c) mixed written questionnaire d) observations with field notes. Furthermore, to support of the discussions undertaken, this study used two theoretical trends in Applied Linguistics: research on beliefs, experiences and actions on language teaching (BARCELOS, 2001, 2004, 2006; CONCEPTION, 2004 KALAJA; BARCELOS, 2003; MUKAI ; CONCEPTION, 2012, MUKAI, 2014) and FL teaching materials (ALMEIDA FILHO 1993 2012; BERWALD, 1986; CORACINI, 1999; GOTTHEIM, 2007; PRABHU, 1988; TOMLINSON, 2008, 2012). In addition, it has also employed the genres research (BAKHTIN, 1992; BEATO-CANATO, 2011; BHATIA, 1993, 2002, 2012; MARCUSCHI, 2010) for better contextualization and understanding of the subject matter. The results showed a close relation between the beliefs, experiences of learners and teachers, significantly influencing their actions in the classroom. In addition, the teaching material proved to be a mediating tool of cognitive experiences in the classroom, influencing the participants' actions, which contribute in the process of beliefs raising. Finally, the analysis showed that there is a correspondence relationship in which many learners' beliefs appear to be reflected in the teachers' ones and vice versa.

Keywords: Beliefs Research. JLE teaching. Teaching Materials. Actions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: RELAÇÃO ENTRE TEXTOS, GÊNEROS E PRÁTICAS SOCIAIS	49
FIGURA 02: INTERAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E AÇÕES	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: CLASSIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZES E PROFESSORES NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	25
QUADRO 02: DIFERENTES DEFINIÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS EM GERAL E DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	34
QUADRO 03: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – APRENDIZES	70
QUADRO 04: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – PROFESSORES	71
QUADRO 05: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS E NOTAS DE CAMPO	75
QUADRO 06: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS E RESPECTIVAS AÇÕES	149
QUADRO 07: CRENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS E RESPECTIVAS AÇÕES	153
QUADRO 08: CONSOLIDAÇÃO DAS CRENÇAS, AÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES	161
QUADRO 09: CONSOLIDAÇÃO DAS CRENÇAS, AÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS APRENDIZES	167
QUADRO 10: RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E DOS PROFESSORES	172
QUADRO 11: RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DOS APRENDIZES E PROFESSORES	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BALLI.....	Beliefs About Language Learning Inventory
ES.....	Entrevista Semiestruturada
JLE.....	Japonês como Língua Estrangeira
LE.....	Língua Estrangeira
LJ.....	Língua Japonesa
MD.....	Material Didático
NE.....	Narrativa Escrita
QE.....	Questionário Escrito

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos excertos de fala das entrevistas semiestruturadas foram utilizadas as seguintes convenções baseadas em Marcuschi (2003).

[ ]	.....Comentário do pesquisador
(*)	..... Uma palavra incompreensível
(**)	..... Mais de uma palavra incompreensível
(***)	..... Trecho incompreensível
“ ”	.....Citação ou discurso indireto
(( ))	.....Substituição de termos a fim de preservar a identidade do participante
.....	..... Truncamentos
?	.....Pergunta
!	..... Forte ênfase ou exclamação
,	..... Descida leve, finalizando o enunciado
MAIÚSCULA	..... Ênfase

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	2
1.2 OBJETIVOS	7
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	8
1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO 2 – CAPÍTULO TEÓRICO	11
2.1 BREVE PANORAMA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL	11
2.2 CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	16
2.2.1 Crenças: Definições e Construtos	18
2.2.2 Crenças, Ações e Experiências.....	23
2.2.3 A Relevância do Estudo das Crenças sobre Ensino-Aprendizagem de LE	26
2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ...	28
2.3.1 O Livro Didático no Ensino de Línguas	34
2.3.2 Livro Didático para Ensino de Língua Japonesa como LE	40
2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	42
2.4.1 Gêneros Discursivos e o Ensino de Língua Japonesa como Língua Estrangeira	51
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	53
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	53
3.2 ESTUDO DE CASO	56
3.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	60
3.4 CONTEXTO DE PESQUISA	63
3.4.1 Livros Didáticos Adotados Pelo Curso	65
3.4.1.1 <i>Nihongo Shoho</i> – Japonês Primeiros Passos	65
3.4.1.2 <i>Nihongo Chûkyû</i> I e II – Japonês Intermediário I e II.....	67
3.4.2 Participantes de pesquisa	69
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	71

3.5.1 Observação de aulas, notas de campo e gravações em áudio	72
3.5.2 Questionários mistos (QE)	76
3.5.3 Narrativas escritas (NE)	77
3.5.4 Entrevistas semiestruturadas (ES)	78
3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS DESTA PESQUISA	81
3.7. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	83

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 85

4.1 ANÁLISE DAS CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DOS APRENDIZES: MATERIAL DIDÁTICO EM FOCO..... 86

4.1.1 Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados

87

4.1.2 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo limitados e pouco diversificados.....

92

4.1.3 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa .

101

4.1.4 Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo bons e necessários

108

4.1.5 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos e o pouco desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em japonês.....

110

4.1.6 Crenças e ações sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa

117

4.2 ANÁLISE DAS CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA JAPONESA 128

4.2.1 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos.....

128

4.2.2 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos sendo descontextualizados.....

133

4.2.3 Crenças, experiências e ações sobre a afetividade no ensino-aprendizagem de língua japonesa

137

4.2.4 Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes.....

138

4.2.5 Crenças, experiências e ações sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa

140

4.2.6 Crenças, experiências e ações sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa

144

4.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DOS PROFESSORES E APRENDIZES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	148
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	157
5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	176
5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	177
5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	177
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A.....	190
APÊNDICE B.....	191
APÊNDICE C	192
APÊNDICE D	197
APÊNDICE E.....	201
APÊNDICE F.....	202
APÊNDICE G	203
APÊNDICE H	204
APÊNDICE I.....	205
APÊNDICE J	229

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar as crenças de professores e aprendizes de língua japonesa, de uma universidade pública do Distrito Federal, sobre o papel do material didático na formação dos aprendizes. As motivações iniciais deste trabalho partiram da minha própria experiência no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa nesta instituição e também do desejo de melhor compreender quais são as crenças e ações dos professores e aprendizes, quando estes se propõem a ensinar e aprender a língua da terra do sol nascente.

Durante meu processo de formação, não foram raras as vezes que pude constatar certo desânimo por parte de colegas sobre seu processo de aprendizagem de língua japonesa viabilizada pelos materiais didáticos adotados na instituição. Alguns apontavam os livros didáticos como antigos e ultrapassados, outros clamavam por materiais que fossem mais próximos à realidade deles, ou seja, mais factíveis e facilmente identificáveis. Houve também aqueles que, embora gostassem do material, carregavam consigo a percepção de que não aprenderiam a língua japonesa, talvez fruto de experiências outras não tão bem-sucedidas em aprendizagem de línguas ou por conta da complexidade inerente da língua japonesa. Observando esse contexto, pude constatar que muitos colegas, à certa altura do curso, optavam por descontinuar seus estudos, elegendo outra graduação, ou simplesmente saindo da universidade para se dedicar a outras atividades.

Diante desse quadro, despertou em mim a curiosidade e o interesse de investigar mais cuidadosamente esse fenômeno de desânimo e desistência, encarando-o como um problema passível de pesquisa. Acendeu em mim a vontade de pesquisar, de fazer ciência, e com isso, lançar luz sobre esse fenômeno particular com vistas a identificar fatores que contribuem para a existência desse problema de pesquisa. À vista disso, nasceu essa pesquisa, com o intuito de investigar as crenças de aprendizes e professores de língua japonesa desta referida instituição, colocando em relevo suas crenças e ações em relação

ao papel do material didático na formação dos aprendizes em língua japonesa. Não pretendo esgotar todas as variáveis existentes nesse fenômeno, mas sim iniciar um caminho rumo ao entendimento da complexidade que envolve o processo de ensinar e aprender línguas, em especial a japonesa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O desejo por melhor investigar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa, nos levou a tentativa de identificação e sistematização de elementos tidos como fulcrais para o processo, sendo que parte deles, foram abordados na presente pesquisa. O primeiro deles foi a necessidade de levantamento das crenças dos participantes da pesquisa. O estudo de crenças foi aqui priorizado devido a sua comprovada importância no processo de ensino aprendizagem de LE (BARCELOS, 1995; 2000; 2001; 2004; 2006; CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA; BARCELOS, 2003; LEFFA, 2001; MICCOLI, 2007; 2010).

Nesse sentido, lançar luz sobre as crenças dos aprendizes é possibilitar um maior entendimento a respeito de suas percepções sobre seus processos de aprendizagem de uma língua-alvo, uma vez que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação” (BARCELOS, 2005, p. 20). No tocante às crenças dos professores, a relevância se mostra mediante o entendimento que a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino.

Outro fator de igual relevância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas é o material didático, também alvo de análise da presente pesquisa. A curiosidade em investigar tal componente é motivada pela relevância que o material didático assume nos contextos de ensino de línguas. Littejohn (1998, p 190-191 apud GOTTHEIM, 2005, p. 15) afirma que:

Precisamos ser capazes de examinar as implicações que o uso de um conjunto de materiais tem no trabalho de sala de aula e assim chegar a conclusões fundamentadas se a metodologia e os conteúdos dos materiais são apropriados para um contexto particular de ensino de língua.

À vista disso, uma vez identificados e contextualizados os pilares fundamentadores do estudo, seguimos para as justificativas de consecução da presente dissertação. Por ocasião, elencamos quatro justificativas para realização da presente pesquisa, as quais são descritas abaixo:

a) Escassez de trabalhos com análises sobre as crenças de aprendizes e professores de língua japonesa sobre o material didático:

A explicitação das crenças de aprendizes e professores sobre o processo de aprendizagem de línguas é fundamental para propostas de investigação na área (BARCELOS, 2003; WENDEN, 1986), uma vez que, as crenças são os recursos que os indivíduos utilizam para dar sentido e interpretar os contextos de aprendizagem (BARCELOS, 2004). Da mesma forma, ocorre com o estudo sobre os materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Gottheim (2005) estabelece que um material didático de línguas é a engenharia das ações em uma sala de aula. Sendo assim, possibilita que o processo de ensino suceda da maneira como se planeja, codificando conteúdos, ações e reflexões sobre o processo como um todo. Destarte, investigações que contemplem esses construtos seriam de grande valia para a área da Linguística Aplicada, pois contemplam níveis de análise que se iniciam a partir do levantamento das crenças, desdobradas e manifestadas em ações e codificadas nas escolhas e na utilização dos materiais didáticos como recursos de ensino e de aprendizagem.

Contudo, mediante levantamento bibliográfico de dissertações, teses e obras sobre a temática, pudemos constatar certa escassez de trabalhos que se voltam para essas propostas, costurando esses construtos e propondo análises focadas no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa. Dessa forma, a presente dissertação visa incentivar mais trabalhos nesse recorte teórico.

b) Pouco conhecimento sobre as escolhas e o uso dos materiais didáticos adotados no contexto de ensino-aprendizagem da língua japonesa na universidade:

Gottheim (2005) descreve o material didático nas aulas de línguas como uma peça chave no processo de ensino-aprendizagem, pois direciona o professor e os aprendizes rumo à construção de um ambiente de comunicação. Contudo, mesmo diante das pesquisas que defendem a importância deste recurso (BROWN, 1997; 2001; CUNNINGSWORTH, 1984; 1995; GRAY, 2002; MASUHARA, 2006; 2011; MCDONOUGH; SHAWM, 2003; NUNAN, 1999; TOMLINSON; MASUHARA, 2005, entre outras), a identificação dos critérios utilizados para seleção e/ou escolha do material didático ainda permanecem dispersos no tocante aos materiais de ensino de língua japonesa.

Nesse sentido, a partir do reconhecimento e investigação das crenças, ações e experiências de professores e aprendizes de língua japonesa sobre a utilização de determinados materiais didáticos, poderemos entender melhor como ocorre o processo de ensino-aprendizagem tendo como referência esse recurso. Além disso, mediante levantamento e identificação das crenças dos professores, é possível indicar se as escolhas relacionadas à seleção de um determinado material em detrimento de outro(s) estão aderentes à sua Abordagem de Ensino (ALMEIDA FILHO, 2012), ou seja, se estão condizentes com suas concepções do que seja língua estrangeira, como ela deve ser ensinada e de que maneira ela pode ser aprendida. Da mesma forma ocorre com os aprendizes. Por meio da explicitação de suas crenças sobre o material didático, pode-se verificar se o material adotado atende às suas expectativas, é adequado ao propósito de formação e se é significativo dentro do processo individual de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a formação de professores de línguas no contexto universitário requer uma seleção adequada de materiais. Nesse sentido, um estudo que busque aumentar o conhecimento sobre essa seleção, bem como sua utilização como recurso viabilizador do processo de ensino-aprendizagem é latente e tende a contribuir para um melhor entendimento sobre esse contexto específico de formação.

c) Carência de pesquisas que analisem criticamente a abordagem dos materiais de língua japonesa utilizados na formação de professores:

Para Almeida Filho (1993; 1997), quando os professores entram em sala de aula e desempenham suas tarefas de ensino, eles o fazem orientados a partir de sua abordagem de ensino. Essa abordagem é configurada pela acomodação de tensões existentes entre diversas outras abordagens incidentes no processo de ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, a abordagem de um professor é potencialmente constituída da cultura de ensinar e aprender línguas, da tradição escolar, dos filtros afetivos dos aprendizes e dos próprios professores, e mais notadamente, da abordagem dos autores do material didático adotado (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 13).

À vista disso, urge incentivar mais investigações que lancem luz sobre esse fator de configuração da abordagem de ensino do professor a fim de problematizar essas forças atuantes e entendê-las de maneira crítica e plausível. Uma maneira de se investigar essa abordagem é pela análise crítica do material didático. Mediante a análise da abordagem orientadora presente nos materiais didáticos, identifica-se suas concepções de língua e seus conceitos sobre o que é ensinar e aprender (ALMEIDA FILHO, 1993). Dessa forma, é possível verificar se o propósito incutido em determinado material didático é condizente com os objetivos educacionais planejados pelos professores, pela instituição e pelo sistema de ensino como um todo.

Cumprir notar que, em alguns contextos, embora alguns materiais didáticos não tenham sido planejados especificamente para a formação de professores de línguas, como é o caso estudado na presente pesquisa, muitas vezes eles são adotados como parte do *corpus* de materiais destinados ao processo de aumento da competência linguístico-comunicacional¹ dos aprendizes. Dessa forma, esse processo de adoção também deve ser analisado criticamente, pois conforme declara Gomes de Matos (1999) a evolução qualitativa dos materiais oferecidos aos professores depende da formação crítica que eles recebem. Um dos caminhos para essa formação crítica vem do trabalho didático com os gêneros

¹ Para Almeida Filho (2012, p. 23), a competência linguístico-comunicacional refere-se à capacidade do indivíduo de manuseio de padrões interativos, conceitos estéticos, estratégias de comunicação, operações textuais e discursivas na língua-alvo, além do domínio da gramática convertida em uma competência linguística voltada para comunicação.

discursivos. Meurer (2000) e Motta-Roth (2000) nos mostram que um modelo de ensino-aprendizagem baseado em gêneros discursivos pode motivar e despertar o senso crítico do aprendiz ao estudo da língua-alvo, uma vez que o leva a reconhecer como os textos, com os quais trabalhará ao longo do curso, são construídos. Além disso, Motta-Roth (2000) ainda salienta que a visão da educação como instrumento de construção da cidadania deve reforçar a formação por gêneros, uma vez que ao estudar de maneira crítica e reflexiva a organização retórica dos textos, o aprendiz tem a oportunidade de construir o significado dos textos que lê e de produzir seus próprios trabalhos.

Contudo, apesar de se reconhecer a importância da análise crítica dos materiais didáticos adotados, ainda observa-se uma carência de trabalhos que se voltem para esse foco de investigação, em especial na área de ensino de língua japonesa. Dada sua potencial contribuição para a área de ensino de línguas e formação de professores, a presente dissertação vislumbra essa possibilidade como uma justificativa a mais para concretizar o trabalho investigativo aqui descrito.

d) Contribuição para a formação crítica de professores formadores e professores em formação (aprendizes):

A consecução de um estudo crítico, analítico e interpretativo sobre as crenças de professores e aprendizes quanto ao material didático visa despertar maior consciência crítica por parte de professores formadores e professores em formação. Essa consciência pode servir de incentivo para que os professores formadores busquem uma formação continuada, especializando-se na seleção e/ou produção e utilização do material didático em sala de aula. No tocante aos aprendizes, professores em formação, um estudo crítico que identifique e analise suas crenças pode fazer emergir a compreensão sobre suas expectativas enquanto aprendiz, fazendo-o avaliar se os rumos para os quais está sendo direcionada sua aprendizagem estão convergentes com seus objetivos.

Além disso, trabalhos que se voltem para a problematização do material didático à luz das crenças de aprendizes e professores, questionando sua adequação e propriedade, podem ajudar os professores a identificar as concepções dos autores, e servindo-se criticamente desse entendimento, podem

buscar de maneira mais consciente possibilidades de satisfazer as expectativas que não sejam contempladas pelo material adotado. Essa perspectiva é uma das tônicas para a formação crítica e consciente de professores, pois conforme afirma Almeida Filho (2012, p. 5), a formação de professores é composta de um processo único de preparação para atuar como educador de uma língua, o qual acontece desde a instalação e identificação das crenças e experiências relativas a aprender e ensinar línguas, no processo de escolarização, até a capacitação profissional formal realizada nas universidades mediante os cursos de licenciatura.

Dessa forma, estudos que viabilizem uma formação mais crítica, calcada em bases que visem despertar uma maior consciência por parte de professores e aprendizes adquirem especial importância no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Objetivando contribuir com esse despertar, a presente dissertação vislumbra essa justificativa como um de seus motivos principais e, talvez, o mais importante.

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as crenças de professores e aprendizes de língua japonesa, de uma universidade pública do Distrito Federal, sobre o papel do material didático na formação dos aprendizes.

A presente dissertação se lançou à investigação sobre as crenças, ações e experiências dos aprendizes e professores de língua japonesa de uma instituição de ensino superior pública. No início do percurso desse trajeto investigativo, traçamos objetivos específicos que nos ajudaram a manter o olhar concentrados em questões relevantes à essa pesquisa. Tais objetivos sintetizados em três (03) objetivos:

- a) Identificar as crenças, ações e experiências dos professores de língua japonesa participantes da pesquisa quanto à escolha e uso do material didático adotado;
- b) Identificar as crenças, ações e experiências dos aprendizes participantes quanto ao uso do material didático adotado, levando em

consideração sua expectativa em relação à sua formação enquanto futuro professor de língua; e

- c) Analisar e interpretar a relação existente entre as crenças, ações e experiências dos professores e as dos aprendizes no que tange às expectativas de formação baseadas no uso do material didático.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Uma vez estabelecidos os objetivos da presente pesquisa, nos lançamos na busca de perguntas que pudessem nos fazer refletir, pesquisar, duvidar e investigar melhor nosso problema de pesquisa. Dessa forma, durante a construção do conhecimento empreendido a partir da identificação e análise das crenças, ações e experiências de aprendizes e professores de língua japonesa, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as crenças, ações e experiências dos professores de língua japonesa quanto à escolha e uso dos materiais didáticos adotados?
- b) Quais são as crenças, ações e experiências dos aprendizes de língua japonesa quanto ao uso de material didático para sua formação de professor de língua?
- c) Que tipo de relação é possível estabelecer entre as crenças, ações e experiências dos professores e as dos aprendizes quanto sobre o material didático adotado no curso de licenciatura em língua japonesa?

1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação tem por foco investigar as crenças, ações e experiências de aprendizes e professores de língua japonesa de uma universidade pública. Esse foco investigativo buscou lançar luz sobre as representações e atitudes que aqueles indivíduos têm perante o papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa no contexto de

formação de professores. Detemo-nos na análise das crenças por entender esse fator como fulcral no desenvolvimento das práticas de ensinar e aprender, uma vez que elas, juntamente com as ações e experiências, compõem um panorama essencial para o desenvolvimento do processo.

À vista disso, observando critérios de organização e composição teórico-textual, dispomos a presente dissertação em cinco (05) capítulos. O presente capítulo descreve a apresentação do estudo, colocando em relevo os objetivos e as justificativas para sua consecução. Além disso, traz as perguntas de pesquisa e delimitações do estudo.

No capítulo II fazemos uma revisão dos pilares teóricos sobre o estudo das crenças, ações e experiências no processo de ensino-aprendizagem de línguas embasado nos aportes teóricos de André, 1996; Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006), Conceição (2004), Kalaja; Barcelos (2003), Leffa (2001), Mastrella (2002), Miccoli (2010), Mukai; Conceição (2012), Mukai (2011), Fukushi; Mukai (2012), Mukai; Conceição (2012), Mukai (2014), Silva (2005), Espindola-Taset (2006), Vieira-Abrahão (2004) e Woods (1993). Além disso, empreendemos uma revisão bibliográfica sobre a conceituação de materiais didáticos no ensino de línguas, apoiados nos autores Almeida Filho (1993, 1997, 2012), Berwald (1986), Bittencourt (2011), Brasil (2014), Brown (2001), Coracini (1999), Goldberg (1983), Gottheim (2007), Martins (2006), Matos, (2012), Molina (1989), Morales (2008), Munakata (2012), Oliveira (1984), Penteado (2010), Prabhu (1988), Richaudeau (1979), Sheldon (1987) e Tomlinson (1998, 2008, 2012). Ainda no capítulo II, fazemos uma revisão das teorias sobre gêneros discursivos fundamentados nas teorias apresentadas por Amarante (2002), Bakhtin (1992), Beato-Canato (2011), Bhatia (1993, 2002, 2012), Bonini (2010), Brandão (2002), Bronckart (2004; 2010), Flowerdew (1993), Halliday e Hasan (1985), Halliday e Martin (1993), Hyon (1996), Marcuschi (2010), Miller (1984), Oe (2007), Oliveira (2013), Pinto (2007), e Swales (1993), toda essa discussão permeada por uma revisão da bibliografia sobre o ensino da língua japonesa no Brasil, apoiada nas contribuições de Doi (2006), Morales (2008), Moriwaki e Nakata (2008) e Mukai (2012).

Já no capítulo III apresentamos as teorias sobre metodologia de pesquisa, focando na pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, viabilizada pelo estudo de caso e metodologia de investigação em crenças (ABRAHÃO, 2010; ADAMS; FUJII; MACKEY, 2005; BARCELOS, 2001; BERNAT; GVOZDENKO, 2005;

CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 1994; DÖRNYEI, 2007; DUFF, 2002; 2012; FLICK, 2007; GALL, 2003; GILLHAM, 2000; LAVILLE; DIONNE, 1999; LAZARATON, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MOURA FILHO, 2005; MOREIRA, 2002; REES; MELO, 2011; SELIGER; SHOHAMY, 1989; SPRADLEY, 1980; STAKE, 1994; YIN, 2003) os quais ajudaram a sustentar as discussões empreendidas no capítulo IV, o qual traduz os dados coletados e as teorias e métodos de pesquisa em análise e consolidação dos dados. Por fim, no capítulo V, apresentamos as considerações finais, limitações de estudo, bem como sugestões para futuras investigações, sem desejar encerrar o assunto, pelo contrário, ensejando que essas considerações, assim como o estudo como um todo, suscitem mais discussões, pesquisas e investigações na área. Após o capítulo V são apresentadas as referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 2 – CAPÍTULO TEÓRICO

Neste capítulo apresentaremos o marco teórico condutor da presente pesquisa. Inicialmente, traçamos um breve panorama sobre a história do ensino de língua japonesa no Brasil, localizando os acontecimentos determinantes para a concretização do atual cenário de ensino de japonês nos contextos educacionais brasileiros de formação de professores da língua. Em seguida, iniciamos nosso delineamento teórico expondo os construtos sobre o estudo das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino de línguas estrangeiras e sua relevância para a Linguística Aplicada no Brasil. Além disso, construímos um conjunto de conhecimentos relevantes sobre o material didático para o ensino de LE, e mais especificamente para o ensino de japonês, para posteriormente, emprendermos o estudo sobre os gêneros discursivos e sua contribuição para o ensino de línguas estrangeiras na atualidade.

2.1 BREVE PANORAMA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL

Moriwaki e Nakata (2008) dividem a história do ensino de língua japonesa no Brasil em três grandes momentos: o primeiro deles compreende o período antecedente à Segunda Guerra Mundial (1908-1941), o segundo contido no ínterim do pós-Segunda Guerra Mundial (1946-1980) e o terceiro que vai de 1980 a 1995.

Os autores afirmam que o primeiro período, também intitulado como Pré-Guerra, se inicia com a chegada dos primeiros imigrantes japoneses às terras brasileiras, em 1908. Essa população veio na condição de colono para trabalhar nas terras dos fazendeiros, em sua maioria paulistas, como forma de substituir a mão de obra escrava negra que havia sido liberta uma década antes. Doi (2006) declara que o ensino de língua japonesa no Brasil se inicia nesse contexto de imigração, a partir da intenção dos cidadãos japoneses de educarem seus filhos

à maneira nipônica, desejosos de retornar brevemente à sua terra natal com frutos prósperos obtidos nas lavouras brasileiras.

Mukai (2012, p. 205) defende que essa intenção de retornar ao seu país de origem, motivou os japoneses emigrados para o Brasil a educarem seus filhos sob o nacionalismo e a ideologia da etnicidade homogênea. Para tanto, o ensino de língua japonesa era realizado para as crianças como língua materna, com o intuito de formar cidadãos com mentalidade e identidades japonesas. Moriwaki e Nakata (2008) observam que muitos dos japoneses imigrantes carregavam consigo uma consciência nacional ainda muito atrelada ao regime feudal do Japão, o que dificultava os japoneses a entenderem sua condição de imigrante e adaptar-se à cultura local. Dessa forma, supunham ser a educação para “formação do japonês” (op. cit., p. 23) a mais adequada.

Em meados dos anos de 1920, tendo findado os contratos de trabalho firmados juntos aos fazendeiros brasileiros, os colonos japoneses começam a se organizar em pequenas comunidades para trabalhar como agricultores independentes. Nesse momento, identifica-se os primeiros movimentos de formação de colônias de imigrantes japoneses e, com elas, a fundação das primeiras escolas de língua japonesa (op. cit., p. 24). Morales (2008) afirma que essas *escolas japonesas comunitárias*, inicialmente, devido à constante expansão e retração das colônias a que estavam atreladas, variavam muito em relação à dimensão de sua estrutura física e infraestrutura. Dessa forma, em grande parte dos casos, erguia-se uma estrutura mínima para abrigar as iniciativas de educação dos imigrantes, havendo diferenças notáveis entre as escolas japonesas comunitárias da zona rural daquelas pertencentes à zona urbana (op. cit., p. 22).

Moriwaki e Nakata (2008, p. 39) localizam na década seguinte, 1930, o período de maior expressividade do ensino de língua japonesa na fase pré-Guerra, uma vez que o número de escolas de língua japonesa registradas saltou de 187, em 1933, para 437 no ano de 1938. À vista disso, os autores afirmam ser esse o período áureo da história do ensino de língua japonesa no Brasil. Esse ápice é atribuído, entre outros fatores, ao desenvolvimento e estabilidade econômica adquirida pelos japoneses, bem como pela participação do governo japonês estabelecendo diretrizes educacionais para as atividades educacionais desenvolvidas no Brasil (MORALES, 2008).

Contudo, esse contexto de valorização do ensino da língua japonesa começa a sofrer abalos em meados dos anos 1938. Mediante restrições impostas pelo governo Vargas, ocorre o banimento da língua japonesa de 1941 a 1945, em virtude da tomada de posição do Brasil como inimigo do eixo que era formado com o Japão para a Guerra. Morales (op. cit., p. 42) observa que nesse período, a língua japonesa era ensinada de maneira clandestina, de pai para filho, em pequenos grupos e em lugares clandestinos, a fim de manter-se fora do alcance da vigilância brasileira na Guerra.

Com o fim da Guerra, inaugura-se o segundo marco histórico para o ensino de japonês no Brasil: o período pós-Guerra (1946-1980). Esse momento é marcado por grandes acontecimentos em ambos países, com reflexos visíveis na população imigrante que permanece no Brasil e dá continuidade as atividades iniciadas por seus antepassados. O primeiro deles diz respeito à decisão de muitos imigrantes japoneses de permanecerem definitivamente em solo brasileiro. Além disso, o pós-Guerra oportuniza a mudança de governo brasileiro, saindo de um regime ditatorial, para uma política mais democrática, acompanhada do reestabelecimento das relações diplomáticas entre Brasil-Japão. Cumpre ressaltar ainda, que o pleno desenvolvimento econômico evidenciado no Japão, outro reflexo visível, contribui significativamente para uma mudança de paradigma em relação ao ensino de língua japonesa no Brasil (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 65).

A década de 1950 observa o florescimento bastante expressivo de valorização da cultura japonesa em solo brasileiro, com o surgimento de grupos institucionalizados dedicados a tal atividade. Em 1954, os imigrantes japoneses organizam a Federação das Escolas de Ensino Japonês no Brasil (1954-1988), seguida pela Associação Cultural Japonesa de São Paulo (1995), Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa (1955), sendo que posteriormente, alguns desses grupos unem-se para a formação do centro de referência em estudos linguísticos e culturais japoneses, o Centro Brasileiro de Língua Japonesa, em 1985 (MORALES, 2008).

Esses grupos tinham por interesse, entre outras atividades, promover cursos de língua e cultura japonesas, aprofundar e facilitar o intercâmbio cultural entre Brasil e Japão, além de difundir livros didáticos em língua japonesa, realizar e publicar pesquisas relativas à difusão da língua japonesa no Brasil, bem como

melhorar o nível de proficiência dos professores de língua japonesa (MORIWAKI; NAKATA, 2008). Nesse sentido, pode-se observar que no período pós-Guerra, diferentemente do anterior, a língua japonesa adquire uma relevância nunca antes identificada, deixando de ser uma língua restrita à população vivente nas colônias, ensinada somente nas escolas japonesas comunitárias ou clandestinamente, para ser valorizada e reforçada por meio de esforços institucionais para disseminação e fortalecimento dos laços de ancestralidade com a língua entre os descendentes japoneses. Mukai (2012) assevera que no período pós-Guerra, a língua japonesa passa a ser ensinada como língua de herança, entre os imigrantes e seus descendentes, diferindo, portanto, do processo de ensino como língua materna identificado inicialmente nas colônias japonesas no Brasil.

Essa mudança em relação ao ensino de japonês evidencia a própria mudança na identidade e na consciência dos descendentes nascidos no Brasil. Moriwaki e Nakata (2008, p. 121) pontuam que as novas gerações de descendentes que viveram no pós-Guerra, se mostravam cada vez mais conscientes de sua cidadania brasileira, diminuindo a distância existente entre a identidade enquanto descendentes de japoneses e como brasileiros. Essa mudança de paradigma é motivadora para o surgimento de um terceiro momento no ensino da língua japonesa: a etapa que compreende os anos de 1980 a 1995. Nesse recorte, as relações bilaterais Brasil-Japão se intensificaram em virtude do fortalecimento econômico do Japão, bem como por mudanças observadas no perfil dos descendentes residentes no Brasil.

Moriwaki e Nakata (op. cit.) observam que a partir dos anos de 1980, ocorrem muitos casamentos entre descendentes de japoneses e brasileiros, bem como a diversificação dos tipos de profissões exercidas por aqueles. Esses fatores, aliados à mudança de perspectiva sobre a aprendizagem de língua japonesa, oportunizaram a ampliação dos horizontes da comunidade nipônica para bases não vistas anteriormente. Nesse momento, os descendentes não aprendiam a língua por razões puramente culturais e identitárias, mas agora para comunicação em família e comunidade, assim como para trabalho e estudo no Japão.

A abertura das portas do Japão para os descendentes de japoneses fazerem o movimento inverso de seus ancestrais, indo ao Japão para trabalhar nas fábricas e montadoras na crescente economia japonesa, motivou muitos a

aprenderem a língua de seus antepassados para comunicar-se por lá e conseguirem oportunidades melhores de emprego e sustento. Além disso, observamos nesse período o surgimento do embrião dos produtos culturais japoneses que dariam origem à atual cultura *pop* japonesa, com suas revistas em quadrinhos e seus desenhos animados repletos de animações e efeitos, os quais despertaram a atenção de muitos jovens e os motivaram a iniciar seus estudos na língua japonesa.

Dessa forma, nesse período iniciado nas décadas de 80 e 90, observamos o crescimento de uma nova forma de enxergar a língua japonesa, agora entendida como não somente uma língua de herança para os descendentes, mas também como língua estrangeira para muitos brasileiros desejosos em entender com propriedade os quadrinhos e desenhos japoneses. Curioso ressaltar que esse interesse pela cultura *pop* japonesa como fator motivador para estudar a língua japonesa se mantém até hoje, tendo sido apontado por muitos aprendizes participantes da presente pesquisa como o elemento que os impulsionou a ingressar no curso de licenciatura em língua japonesa, relação que será melhor investigada no capítulo 4 da presente dissertação.

Do exposto, é possível afirmar que, atualmente, a língua japonesa é ensinada como língua estrangeira (MUKAI, 2012), sendo que muitos de professores e aprendizes não possuem descendência japonesa². Para grande parte desse público, a língua japonesa é a língua dos quadrinhos e das animações, devendo ser apreendida sob a perspectiva de uma língua exterior aos contextos de convívio e aprendizagem dos aprendizes.

No presente momento, é possível observar claros reflexos desse aumento expressivo pela procura por aprender a língua japonesa mediante o aumento da oferta da língua japonesa em cursos particulares de idiomas, na rede pública de ensino, nos centros interescolares de línguas e, mais notadamente, nas universidades públicas federais do Brasil, nas quais o curso de licenciatura em língua japonesa (Cursos de Letras-Japonês) objetiva formar professores de língua japonesa como língua estrangeira (JLE).

² Na presente dissertação, dos 19 (dezenove) aprendizes participantes, 14 (catorze) não apresentam ascendência japonesa (cerca de 72%). No tocante aos professores participantes, entre os 3 (três) colaboradores desta pesquisa, 2 (dois) não são descendentes de japoneses (cerca de 67%), fato que comprova que as gerações a partir das décadas de 80 e 90 que iniciaram seus estudos em língua japonesa não apresentam quaisquer parentescos com famílias japonesas.

De acordo com Mukai (op. cit., p. 206), atualmente, a língua japonesa é ensinada nas escolas públicas de níveis fundamental e médio dos estados de São Paulo, Paraná, nos centros tecnológicos no Rio Grande do Norte e nos centros interescolares de línguas do Distrito Federal. Além disso, 8 (oito) cursos universidades públicas federais que oferecem o curso de Letras-Japonês, a saber: Universidade de São Paulo (USP – 1964 – ano de implementação do curso), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ – 1979), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 1986), Universidade Estadual Paulista – Assis (UNESP – Assis – 1992), Universidade de Brasília (UnB – 1997), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – 2003), Universidade Federal do Paraná (UFPR – 2008) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM – 2011) (MUKAI, 2012).

À vista disso, pela análise do breve panorama do ensino de língua japonesa traçado na presente seção é possível observar mudanças em relação à língua japonesa, bem como sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua, mas, sobretudo, uma mudança de perfil dos aprendizes, a qual acompanhou mudanças sócio-históricas tanto no Brasil, quanto no Japão, revelando a estreita relação que ambos países estabeleceram ao longo de um largo processo de alianças culturais e econômicas.

2.2 CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Barcelos (2004) nos conta que o interesse por investigar as crenças de professores e, especialmente, aprendizes surge a partir de uma mudança no paradigma de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada em meados dos anos 1980. Essa mudança ocorre a partir do reconhecimento da aprendizagem de línguas como um processo e não somente um produto final. Dessa forma, o aprendiz assume um lugar de especial importância nesse processo, trazendo à tona elementos intrínsecos e extrínsecos, como afetividade, identidade e comportamento, como fatores que influenciam substancialmente o processo de ensino-aprendizagem.

Larsen-Freeman (1998) demonstram que os estudos em Linguística Aplicada empreendidos a partir dessa mudança, passaram a perceber os aprendizes como pessoas completas, ou seja, com facetas cognitivas, afetivas, sociais, comportamentais, experienciais, estratégicas e políticas. Nesse sentido, para melhor compreensão e análise holística do processo de ensino-aprendizagem de línguas, seria necessário lançar um olhar sobre essas facetas e trazer luz a esses aspectos para melhor compreensão e produção do saber.

Barcelos (2004; 2008) nos conta que o termo *crenças* na área de aprendizagem de línguas surge pela primeira vez com o trabalho da pesquisadora Horwitz (1985), a qual utilizou um questionário (BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*) como um instrumento de pesquisa para levantamento sistemático das crenças de 25 alunos de línguas na Universidade do Texas, em Austin. Na ocasião, Horwitz (op.cit.) investigou as crenças dos aprendizes sobre aptidão em LE, hierarquia linguística e também sobre a importância da repetição para viabilização da aprendizagem.

Cumpramos ressaltar que, embora temática das crenças sobre ensino-aprendizagem de LE tenha sido pioneiramente sistematizada no trabalho da pesquisadora Horwitz (op. cit.), o termo crenças pode ser localizado em trabalhos anteriores e em áreas diversas, como filosofia, psicologia e antropologia. Bernat & Gvozdenko (2005) salientam a existência de trabalhos das décadas de 1970 e 1980 que utilizavam outras definições de crenças, como por exemplo, “mini-teorias de aprendizagem” (HOSENFELD, 1978), “insights” (OMAGGIO, 1978), “representações” (RILEY, 1980) e “teorias implícitas” (CLARK, 1988).

No contexto brasileiro de pesquisa, o conceito de crenças recebe atenção por volta dos anos de 1990, com publicações na área de Linguística Aplicada dos trabalhos de Leffa (1991), sobre as concepções de aprendizagem de alunos do ensino fundamental, de Almeida Filho (1993), descrevendo a cultura de aprender dos alunos e Barcelos (1995), investigando as crenças de aprendizes de um curso de graduação em Letras. Desde então, a temática de crenças sobre aprendizagem de LE tem recebido cada vez mais atenção no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil, prova disso é o número expressivo de dissertações e teses sobre essa área de investigação.

Contudo, apesar da quantidade de trabalhos existentes, não se pode afirmar que o conceito de *crenças* tenha-se firmado como uma definição canônica

e amplamente aceita por todos os pesquisadores. Tal conceito está sendo amplamente estudado e constantemente ressignificado à luz de novas pesquisas e novas teorias. Dufva (2003) afirma que o conceito de crenças está em constante renegociação. Esse processo de renegociação tem sido uma das tônicas do conceito de crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE desde seu surgimento, em meados dos anos de 1980.

A seguir, apresentamos um panorama sobre a evolução do conceito de crenças na área de ensino-aprendizagem de línguas, colocando relevo nas principais pesquisas da área a partir dos anos de 1980. Com essa explanação não desejamos referenciar todos os trabalhos existentes na área, nem esgotar o assunto, mas sim trazer as contribuições mais proeminentes e pertinentes para essa dissertação, bem como traçar um referencial teórico consistente para a consecução da presente pesquisa.

Cumpre-nos ressaltar que, a despeito da profusão de termos existentes, os quais serão apresentados na próxima seção, o termo *crenças* foi favorecido na presente dissertação, em detrimento dos demais, uma vez que assentimos com a visão de Barcelos (2004, p. 148), para a qual *crenças* contemplam o *dizer* e o *fazer* dentro de um contexto social, seja este micro ou macro, estando os aprendizes inseridos em um meio de atuação socioculturalmente constituído.

2.2.1 CRENÇAS: DEFINIÇÕES E CONSTRUTOS

A definição do termo *crenças* sobre o ensino-aprendizagem de LE é ainda uma tarefa bastante dificultosa devida à profusão de termos que foram usados ao longo desses mais de vinte anos de estudos sobre essa temática, bem como as conceituações utilizadas atualmente por pesquisadores da área.

Conforme pontuado anteriormente, as crenças já receberam diversas definições, de “mini-teorias de aprendizagem” (HOSENFELD, 1978) até definições que traduzem as crenças como “verdades pessoais, baseadas na experiência, que guiam a ação” (PERINA, 2003). O que grande parte dessas definições busca é a compreensão das crenças como uma ferramenta de leitura e ação sobre o mundo a partir de suas experiências anteriores. Barcelos (2004, p. 143) descreve

que o valor da investigação sobre as crenças de aprendizes de LE reside na tentativa de compreender as crenças como “recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”.

Sobre isso, Riley (1997, p. 127) pontuou que:

[...] a questão-chave [da investigação em crenças] não é encontrar a verdade, mas a realidade subjetiva dos aprendizes, a verdade *deles*, porque são as crenças deles, mais do que de qualquer um, que vão influenciar a aprendizagem deles³ (grifos do autor, tradução nossa).

Nesse sentido, ao buscarmos a compreensão das crenças de aprendizes e professores de LE, poderemos entender por que percursos eles passam para aprender da maneira como aprendem e ensinar da maneira como ensinam. Além disso, as crenças ajudam a compreender as ações dos indivíduos frente a contextos de aprendizagem, revelando subjetividades e elementos intrínsecos que fogem a realidade objetiva do contexto de aprendizagem e adentram no plano da subjetividade determinante para sucesso ou infortúnio do processo de aprendizagem de uma LE.

Tais subjetividades fizeram com que, por algum tempo, as crenças fossem tratadas como opiniões. Wenden (1986, p. 5) ponderou que as crenças são opiniões baseadas em experiências pessoais e também opiniões de outras pessoas as quais respeitamos e que influenciam a maneira como os aprendizes agem nos contextos de aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos entender que as crenças estão intimamente ligadas à maneira como registramos e significamos experiências prévias na aprendizagem, bem como a forma como pessoas próximas registram suas próprias experiências e nos influenciam.

Barcelos (1995, p. 40), tratando as crenças como “cultura de aprender línguas”, também reconheceu a influência do outro da construção de nossas crenças, mas avança na definição de Wenden (1986) instituindo que a “cultura de aprender línguas” é repleta de mitos, pressupostos culturais, e ideais de sobre

³ Texto original: “The point is not to find ‘*the truth*’ but students’ subjective reality, ‘*their truth*’, because it is their beliefs more than anybody else’s that will influence their learning” (RILEY, 1997, p. 127).

como aprender línguas. Além disso, essa cultura de aprender varia em diferentes idades, níveis socioeconômicos e em experiências educacionais anteriores.

Interessante notar que nessa definição, aspectos outrora não identificados como determinantes na construção das crenças sobre aprendizagem, como idade e nível socioeconômico, foram levados em consideração para constituição dessa “cultura de aprender línguas”. Com André (1996, p. 48) temos as crenças em estreita relação com as ações, na qual as crenças são descritas como “posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões [...] e julgamentos que servem como base para ações subsequentes”. Dessa forma, as crenças puderam ser entendidas não somente opiniões próprias ou de outrem sobre a aprendizagem, mas também como fator preponderante para entendimento de ações e atitudes em contextos de aprendizagem de línguas.

Mastrella (2002, p 33) também pontua a relação entre crenças e ações, na qual “crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”. Embora, a próxima seção seja destinada a explorar melhor essa relação dialética entre crenças e ações, cabe adiantar que essas definições que pontuam essa estreita relação reconhecem que as crenças não estão somente em um plano cognitivo; transcendem para o plano social, uma vez que nascem de nossas experiências e problemas, e de nossa interação com o contexto e nossa capacidade de reflexão (BARCELOS, 2004, 132).

Dessa forma, a partir desse novo entendimento, Barcelos (op. cit.) renegocia a definição de crenças localizando as ações no plano das interações com o contexto, uma vez que para ela as crenças:

Tem suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas’ de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (p. 132).

Nesse sentido, a característica implícita das crenças, muitas vezes advinda de nossas experiências e interações com o contexto, deve ser pesquisada no sentido de fazer emergir para um plano questionável e problematizável a fim de descrever como essas crenças posicionam os aprendizes e professores em contextos de aprendizagem de línguas. Taset (2006) faz referência a esse aspecto

subjacente das crenças afirmando que estas podem se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Silva (2005, p. 20), por seu turno, pondera que as crenças são ideias ou um conjunto de ideias sobre ensino-aprendizagem que se (re)constroem mediante experiências de vida e são mantidas pelos aprendizes e professores por um certo período de tempo. Essa definição de crenças traz o fator temporalidade para o bojo do conceito, ao descrever as crenças como mutáveis e em constante processo de (re)construção ao longo de experiências de ensinar e aprender. Woods (1996) já havia identificado esse fator de mudança das crenças ao descrevê-las como interativas, recíprocas e dinâmicas. Dessa forma, é possível afirmar que as crenças, tendo tal natureza, estão em constante processo de significação e ressignificação à luz de novos conhecimentos e experiências advindos de interações nos contextos de ensino-aprendizagem.

Identificando todos esses aspectos e particularidades na conceituação de crenças e avançando em seus trabalhos anteriores, Barcelos (2006) propõe uma definição de crenças considerando suas variadas facetas individuais, contextuais e temporais. Dessa forma, a autora (op. cit., p. 18) postula o conceito de crenças como sendo:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretações e (re)significação. Como tal, [as] crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

À vista disso, podemos descrever as crenças como representações da realidade advindas de experiências de interação *no* e *sobre* o mundo, mediante ações e modificações no contexto de ensino-aprendizagem. As crenças têm nos fenômenos e nas experiências insumo para sua construção e, nas interações, oportunidades para sua ressignificação. As crenças pertencem simultaneamente ao universal e ao particular, dependem de elementos implícitos para seu delineamento, mas também de fatores explícitos e contextuais. São mutantes e dinâmicas. Alanen (2003) defende que as crenças estão em constante mudança

a ponto de se reconstruírem enquanto o aprendiz estiver falando ou refletindo sobre elas.

Portanto, é sob esse construto de crenças que a presente pesquisa se estrutura. Entendemos as crenças como construções da realidade (BARCELOS, 2006) em constantes mudanças e ressignificações. São, pois, relevantes nessa pesquisa pois, conforme instituem Kalaja e Barcelos (2003, p. 233), são: a) dinâmicas: mudam através de um período de tempo, assim como dentro de uma mesma situação, ou em um momento de reflexão; b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: as crenças não são fixas nem estanques. Mudam e se desenvolvem à medida em que interagimos e alteramos nossas experiências e conhecimentos de mundo e somos reciprocamente modificados; c) experienciais: as crenças são resultado das interações do indivíduo com o ambiente, o que gera insumo para a constante construção e reconstrução das crenças; d) mediadas: as crenças são vistas como ferramentas disponíveis para uso, podemos utilizá-las ou não dependendo da situação, contexto ou oportunidade de interação. As crenças podem ser instrumento de mediação para aprendizagem ou resolução de conflitos; e) Paradoxais e contraditórias: as crenças podem agir como ferramenta de fortalecimento ou criadora de obstáculos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas. As crenças são sociais e particulares, diversas e uniformes e f) Relacionam-se às ações de maneira complexa – podem ou não influenciar diretamente as ações, e quando o fazem, o desdobramento nem sempre é unidirecional e linear.

A seguir, discorreremos sobre a interface crenças e ações na perspectiva da Linguística Aplicada, uma vez que, conforme defende Woods (1996, p. 199), deve-se olhar as crenças sem buscar julgá-las enquanto crenças ou conhecimentos, mas sim de que maneira elas são utilizadas no processo de decisão dos professores [e de aprendizes].

2.2.2 CRENÇAS, AÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Conforme mencionado na seção anterior, muitas definições de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas reconhecem a relação próxima, quando não dialética, entre crenças e ações (ANDRÉ, 1996; BARCELOS, 1995; 2000; 2001; 2004; 2006; CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA; BARCELOS, 2003; LEFFA, 2001; MASTRELLA, 2002; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; SILVA, 2005; TASET, 2006; WOODS, 1993), por isso faz-se necessário olhar mais de perto essa interface a fim de melhor compreender como as crenças se desdobram ou não em ações e como essas ações influenciam o processo de ensino-aprendizagem de línguas dos indivíduos.

Dewey (1933), para o qual as crenças são conhecimentos que não temos muita clareza para explicitar, mas que tomamos como verdadeiros e que nos subsidiam em nosso agir, preconizou uma distinção entre ação e reflexão. No primeiro caso, somos guiados pela rotina e automatização das ações, ao passo que na reflexão, o caráter holístico e racional predomina sobre a rotina. O autor (op. cit.) defende um equilíbrio entre os dois polos propondo uma ação reflexiva, mediante observação cuidadosa do contexto dessa ação. A proposta de Dewey (op. cit.) pode ser considerada uma das pioneiras em reconhecer as crenças como insumos de nossas ações e reflexões e é especialmente importante, pois descreve essa relação como ancorada e dependente do contexto de ação. Kalaja e Barcelos (2003), conforme já mencionado, declaram que as crenças são mediadas e, como tais, podem ou não ser utilizadas, dependendo do contexto e da interação. É nesse sentido, que pesquisadores afirmam que nem sempre as crenças e as ações vão coincidir (BARCELOS, 2004, p. 145). Portanto, é preciso um olhar mais cuidadoso tanto sobre as crenças, quanto sobre as ações para entender de que maneira ocorre essa relação.

Mukai e Conceição (2012, p. 122) instituem que para melhor compreender as crenças de aprendizes de línguas, é necessário investigar suas ações situadas dentro de um contexto de aprendizagem, uma vez que, segundo os autores (op. cit.), não é possível estabelecer uma relação direta entre crenças e ações, pois além das crenças, os indivíduos lançam mão das experiências e reflexões.

Barcelos (2006), discutindo as categorias de análise de crenças e ações de Richardson (1996), também ressalta que, nem sempre, as ações possuem relação

imbicada com as crenças, pois as mesmas podem se relacionar de três maneiras: a) Em relação de causa-efeito: nesse tipo de relação, as crenças exercem um papel preponderante no comportamento dos indivíduos. Barcelos (op. cit.) avalia que a relação entre crenças e ações não é tão simples assim; b) em relação interativa: nessa perspectiva, aponta-se uma natureza mais dialética em relação a crenças e ações, na qual não somente as crenças podem influir nas ações, como as experiências e reflexões sobre as ações podem ressignificar as crenças já existentes ou formar novas. Dessa forma, as crenças têm impacto nas ações e as ações têm impacto nas crenças; c) em relação hermenêutica: segunda essa proposição, deve-se entender todas as complexidades que envolvem os contextos de ensino-aprendizagem, os processos de pensamento e as ações situadas a fim de averiguar a dissonância entre crenças e ações ou a influência de fatores externos e contextuais nas ações.

Conceição (2004) afirma que para uma melhor compreensão sobre a relação crenças/ações, é preciso levar em consideração as experiências de cada um dos indivíduos. Na perspectiva da autora (op. cit.), as experiências no processo de ensino-aprendizagem contribuem para a construção das crenças, bem como influem nas ações de aprendizes em contextos de aprendizagem de línguas. Dessa forma, as experiências, crenças e ações parecem interligadas em uma relação nas quais experiências já vivenciadas alteram as crenças, as quais interferem em experiências vivadas no presente, que se desdobram em ações.

Nesse entendimento, é possível observar o que Dewey (1933) denominou de *princípio da continuidade*, no qual experiências do passado são capazes de influenciar e determinar experiências que teremos em um futuro próximo. Portanto, na dialética entre experiências, crenças e ações, as experiências podem levar ao desenvolvimento de crenças, as quais podem influenciar o comportamento de um indivíduo. Além disso, é possível que uma crença possa levar a uma ação e essa ação se desdobrar em uma experiência diferente da anterior. Também pode ocorrer que uma ação contribua para a formação de uma experiência e a formação dessa experiência construa uma nova crença (MICCOLI, 2010, p. 161).

À vista disso, Miccoli (2010) considera a importância do estudo das experiências, ao afirmar que o conhecimento das experiências vivenciadas por professores e aprendizes de línguas possibilita compreender questões

enfrentadas diariamente por aqueles indivíduos, assim como viabiliza o desenvolvimento de pesquisas em Linguística Aplicada com vistas a potencializar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, Miccoli (2010, p. 142) afirma ainda que as experiências devem ser entendidas como “todos acontecimentos relatados como significativos pelos quais professores e estudantes passam ao aprender uma língua estrangeira em sala de aula”.

Dessa forma, considerando o universo de experiências que pode existir em sala de aula, a autora (op.cit.) propõe uma classificação em duas macrocategorias distintas: experiências diretas e experiências indiretas, as quais se desdobram em subcategorias a depender se são vivenciadas por aprendizes ou por professores. Miccoli (op. cit., p. 142) defende que as experiências diretas são originadas a partir de acontecimentos que experienciados em sala de aula. Por outro lado, as indiretas são aquelas mencionadas por professores e aprendizes na tentativa de explicitar e descrever aquilo que vivenciam em sala de aula. A seguir apresentamos um quadro esquemático com as experiências diretas e indiretas e suas subcategorias considerando aprendizes e professores:

QUADRO 01 – CLASSIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZES E PROFESSORES NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

EXPERIÊNCIAS	DIRETAS	APRENDIZES	Experiências Cognitivas	Referem-se à compreensão das oportunidades de aprendizagem de línguas;
			Experiências Sociais	Dizem respeito à relação dos aprendizes com professores;
			Experiências Afetivas	Descrevem as emoções relacionadas aos acontecimentos de sala de aula;
		PROFESSORES	Experiências Pedagógicas	Relatam as atividades que os professores propõem aos estudantes;
			Experiências Sociais	Dizem respeito à relação dos professores com colegas e aprendizes;
			Experiências Afetivas	Descrevem as emoções relacionadas aos acontecimentos de sala de aula (tal qual para os aprendizes);

INDIRETAS	APRENDIZES E PROFESSORES	Experiências Contextuais	Remetem ao contexto extrainstitucional e institucional em que professores e aprendizes estão inseridos;
		Experiências Anteriores	Narram experiências pessoais de professores e aprendizes;
		Experiências Conceptuais	Referentes às concepções que modulam decisões e cursos de ação em sala de aula;
		Experiências Futuras	Relacionam-se a questões cuja realização se projeta com perspectiva futura.

(Sistematização baseada em Miccoli (2010, pp. 142-143))

Pela análise do quadro é possível depreender que nas experiências diretas, enquanto os aprendizes vivenciam experiências cognitivas, os professores oportunizam experiências pedagógicas. No tocante às experiências indiretas, Miccoli (op. cit.) esclarece que tanto aprendizes quanto professores vivenciam categorias iguais, porém de naturezas diferentes considerando seus papéis no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.3 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DAS CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Woods (1997), em seu estudo na década de 90, pontuou que a falta de trabalhos que explorassem a temática das crenças não possibilitava aos pesquisadores entenderem como, de fato, os aprendizes usam suas crenças para interpretar situações e tomar decisões no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Atualmente, entretanto, pode-se observar um crescimento no número de pesquisas nessa área (SILVA, 2010), porém, dada a complexidade da temática, são necessárias mais investigações sobre as crenças de professores e aprendizes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE (BARCELOS, 2010), em especial de língua japonesa (MUKAI, 2011; FUKUSHI; MUKAI, 2012; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; MUKAI, 2014) a fim de formar um *corpus* de pesquisa consistente e abrangente nessa área.

Barcelos (2006) saliente que a validade do estudo das crenças de professores e aprendizes reside na possibilidade que esses agentes do processo de ensino-aprendizagem têm de questionar e desafiar suas crenças, fazendo surgir *momentos catalisadores de reflexão* (op. cit., p. 26, grifo da autora). Além disso, esses momentos de reflexão são oportunidades para perguntar, duvidar e problematizar questões que geram consciência das crenças existentes, abrindo precedente para questionar a relação entre o dizer e o fazer.

Vieira-Abrahão (2004, p. 133) reflete que é necessário abrir espaço nos cursos de formação para que tanto os aprendizes, quanto os professores possam refletir sobre suas crenças e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Segundo a autora (op. cit.), é partir dessa explicitação de suas crenças, que os professores e aprendizes podem tanto analisar as teorias relevantes em sua área de atuação, quanto as práticas de ensino a que estarão expostos. Silva (2010) por seu turno, defende que a compreensão das crenças de professores e aprendizes de LE deve ser objeto de reflexão contínua, uma vez que essa prática possibilita repensar ações e conhecer teorias informais que guiam os agentes do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula de LE.

Além disso, Silva (op. cit.) também salienta que professores e aprendizes conscientes de suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE são capazes de agir e aprender de maneira mais coerente, consciente e, possivelmente, menos contraditória. Dessa forma, a relevância do estudo das crenças sobre LE mostra sua força no momento em que possibilita que os agentes do processo de ensinar e aprender estejam conscientes e em constante processo de reflexão, a fim de despertarem o autoconhecimento enquanto professores ou aprendizes, bem como se colocarem em rota de constante aprimoramento e ressignificação de crenças que influenciam as ações de ensinar e aprender.

O estudo das crenças sobre LE se mostra ainda mais pujante quando pensamos no contexto de formação de professores, como é o estudo de caso empreendido nesta pesquisa. Nesse contexto, professores e aprendizes agregam papéis de maior complexidade e responsabilidade. A formação passa a ser do tipo pré-serviço, a qual deve ser alicerçada em bases do ensino reflexivo e crítico (GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008), possibilitando que os professores em formação sejam capazes de refletir sobre suas próprias ações e se engajem na busca de transformações (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008). Os professores de LE assumem

o papel de professores-formadores, com a incumbência de preparar os futuros professores para serem profissionais reflexivos, críticos e conscientes de suas crenças e ações em sala de aula. Por fim, os aprendizes, apropriando-se do papel de professores em formação, devem discutir sobre as crenças, estratégias, estilos de aprendizagem, para que possam refletir com seus professores sobre a cultura de aprender e ensinar, sobre crenças na aprendizagem de LE e como elas influenciam as ações para aprender dentro e fora de sala de aula (BARCELOS, 2001).

Portanto, o estudo das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE possibilita que os agentes desse processo pensem de forma crítica e reflexiva (BARCELOS, *op. cit.*) sobre seus respectivos papéis, sendo estes (re)negociados no contexto de formação de professores. A explicitação das crenças e ações sobre a aprendizagem de LE facilita o envolvimento dos professores (formadores e em formação) na aprendizagem, fazendo (re) construir suas ações e experiências a partir da reflexão contínua e significativa.

2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para Tomlinson (2012), tradicionalmente, os materiais didáticos receberam pouca atenção dentro da literatura especializada em ensino de línguas. Esse quadro somente se reverteu a partir do reconhecimento de sua importância pela Linguística Aplicada por volta da segunda metade da década de 1990. Desde então, observa-se um aumento expressivo no interesse de pesquisadores em investigar o papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas (TOMLINSON, 1998).

É possível notar, entretanto, que algumas línguas estrangeiras recebem mais atenção e são objetos mais frequentes de teorizações, problematizações e pesquisas que viabilizam melhores práticas com o material didático no processo de ensino-aprendizagem. Prova disso é a quantidade de publicações, por exemplo, na área de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa (BROWN, 2000; 2001; CUNNINGSWORTH, 1984; 1995; MASUHARA, 2006; 2011; NUNAN, 1999; McDONOUGH; SHAWM, 2003; PRABHU, 1987; RICHARDS, 2005; TOMLINSON; MASUHARA, 2005; TÍLIO, 2008; TOMLINSON, 1998; 2003; 2004a,

2004b, 2012; entre tantos outros autores) se comparada ao número de trabalhos sobre língua japonesa na mesma área (MUKAI; YOSHIKAWA, 2009; OE, 2007; OHTA, 2001; OLIVEIRA, 2013).

Contudo, apesar do avanço dos estudos nessa questão, a definição de material didático, propriamente dito, de certa forma, ainda permanece aberta a conceituações. Vilaça (2011) afirma que material didático é qualquer material que for utilizado com fins didáticos, mesmo que sua produção inicial não tenha sido orientada para fins de ensino e aprendizagem. O autor (op. cit.) ainda afirma que materiais como poemas, filmes, jornais, por exemplo, podem ser utilizados por professores de línguas para fins didáticos. Salas (2004, p. 2), por seu turno, afirma que o material didático é toda e qualquer coisa empregada por professores e aprendizes para viabilizar a aprendizagem.

Prabhu (1987) reconhece nas oportunidades de uso real da língua estrangeira uma perspectiva caracterizadora dos materiais didáticos, uma vez que situações como uma tarefa ou uma palestra em LE, podem ser entendidas e trabalhadas como materiais viabilizadores de aprendizagem. Nas palavras dele:

Materiais [...] são os reais eventos discursivos que constituem as lições. Além disso, visto que esses eventos discursivos são provavelmente percebidos e processados diferentemente por alunos diferentes, dependendo do grau do seu envolvimento e do quanto investem nas tarefas, materiais como recursos de aprendizagem podem variar de um aprendiz a outro numa mesma sala de aula (PRABHU, 1987, p. 95-96, tradução nossa).

Em diálogo com essa definição, Almeida Filho (1993, p. 44) propõe que o material didático tem o papel de catalisador de experiências na língua estrangeira, pois possui codificações de experiências potenciais com a língua-alvo, sendo organizado em unidades de trabalho acompanhadas ou não por notas e planos desdobrados em manual do professor, cadernos de exercícios e/ou cartazes.

Ainda segundo Almeida Filho (1993), o material didático revela sua importância como catalisador de experiências em um trabalho conjunto com outras três materialidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, a saber: o planejamento do curso, unidades temáticas e objetivos, o método de ensino e, por fim, a avaliação do processo. Essas quatro

materialidades (planejamento, material didático, método e avaliação) compõem a Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL – a qual descreve o quadro geral dos elementos constitutivos do processo de ensinar e aprender línguas, usado na presente dissertação como categoria de análise para a materialidade específica do material didático.

Todas essas materialidades estão embebidas da abordagem orientadora de ensinar uma LE. Essa abordagem se configura como um enfoque, ou uma filosofia que abarca todo processo de ensino-aprendizagem de LE e direciona suas práticas sob a influência desse construto. Para Almeida Filho (op. cit.), a abordagem orientadora de ensino de LE é composta por conhecimentos, crenças, pressupostos, princípios sobre o que vem a ser uma língua estrangeira, concepções sobre ensinar e sobre aprender uma dada língua-alvo. Dessa forma, estando a abordagem orientadora permeada em toda a OGEL, ao analisarmos uma de suas materialidades, poderemos identificar o conjunto de princípios, pressupostos, e mais notadamente importante para a presente dissertação, as crenças que orientam e compõem uma dada abordagem.

No tocante ao planejamento, Almeida Filho (2012, p. 31) assevera que essa materialidade trata das previsões de conteúdo e da natureza das experiências que aprendizes e professores irão se deparar no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Para tanto, é necessário que os professores estejam atentos à definição clara dos contextos e objetivos de aprendizagem, bem como definição das unidades do conteúdo que serão abordadas em cada um dos níveis de alcance do conhecimento na LE.

Para o material didático, o autor (op. cit., p. 57) pontua seu papel chave na condução das aulas dos professores de LE, na medida em que aquele configura o processo de aprendizagem de línguas e reflete as escolhas de planejamento do curso, bem como a abordagem orientadora do professor e da unidade educacional. Além disso, o material didático representa uma extensão do método de ensino de LE, materialidade posterior, uma vez que registra instruções e o conteúdo para que ocorram experiências na língua-alvo inclusive fora da sala de aula, em tarefas de casa e trabalhos em grupo, por exemplo.

O método por seu turno, é descrito como ação importante, pois materializa e viabiliza experiências em ensinar e aprender uma dada língua-alvo (ALMEIDA FILHO, op. cit., 71). O método deve ser escolhido e adotado segundo os dispostos

nas materialidades de planejamento e no material didático, devendo também ser flexível à capacidade do professor em criar, refletir, inovar e buscar fundamentações em leituras e experiências de seus colegas com vistas a instituir um método adequado e condizente as experiências que se deseja oportunizar nas salas de aula de LE. Por fim, a avaliação, materialidade que avalia e controla ou progresso ou o rendimento do processo de ensino-aprendizagem de LE (op. cit., p. 91). Como tal, apresenta um forte efeito retroativo nas materialidades anteriores, influenciando o planejamento, o material didático e o método de ensino de LE. Cumpre lembrar que, não somente a avaliação tem poder retroativo sobre as demais materialidades. Todas as dimensões da OGEL têm influência simultânea sobre as demais, por meio de efeitos de pró e retroatividade.

À vista disso, o intento do uso do aporte da OGEL para a presente dissertação busca refletir a materialidade do material didático dentro do espectro mais amplo do processo de ensino-aprendizagem de LE, entendendo a importância que essa materialidade guarda, bem como desejando identificar por meio da análise das crenças de professores e aprendizes sobre o material didático quais concepções de ensino e de aprendizagem eles carregam e de que maneira tais concepções influenciam seus processos de aprender e ensinar a língua japonesa, com foco no material didático.

As perspectivas de Prabhu (1987) e Almeida Filho (1993) descrevem o potencial que eventos e experiências têm no processo de ensino-aprendizagem de LE ao criar situações significativas, por meio de tarefas e ambientes de circulação da língua estrangeira.

Tomlinson (2012), em sua definição, também atrela os materiais didáticos a momentos de viabilização de experiências significativas na língua-alvo, observando o uso de tudo aquilo que seja deliberadamente utilizado para aumentar o conhecimento dos aprendizes sobre a língua estrangeira aprendida. Ainda para o autor (op. cit.), o material didático deve ser entendido como tudo aquilo que é usado por professores e aprendizes para promover a aprendizagem de uma LE, tais como fitas, vídeos, CD-Roms, dicionários, gramáticas, livros de literatura, livros de exercícios ou exercícios fotocopiados. Além disso, “jornais, embalagens de alimentos, fotografias, palestras de visitantes nativos, instruções dadas pelo professor/a, tarefas escritas em cartões ou discussões entre os alunos” (p. 143) também podem ser considerados como materiais didáticos.

Tomlinson (1998) descreve que o fato de os materiais didáticos poderem ser tudo aquilo que lhes é atribuído um significado dentro de um contexto de ensino-aprendizagem, ajuda aos professores e aprendizes a entenderem que é possível utilizar quantas fontes forem possíveis para criar experiências significativas na língua-alvo. Além disso, o autor (op. cit.) ainda pondera que os professores são responsáveis pela escolha dos materiais que os aprendizes utilizam quando aqueles assumem a posição de produtores de materiais didáticos.

À vista disso, podemos afirmar que, no processo de ensino-aprendizagem de LE, além dos materiais didáticos já elaborados segundo objetivos específicos e diretrizes normativas e disponíveis no mercado, pode-se também utilizar materiais produzidos a partir de materiais autênticos, cujo sentido pedagógico é atribuído durante seu processo de seleção, uso e desdobramento para fins de aumento do conhecimento da língua-alvo nos aprendizes. Por materiais autênticos entende-se todo material utilizado por professores e aprendizes que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado aos aprendizes de LE (BERWALD, 1986).

Ainda sobre isso, Gottheim (2007, p. 52) afirma que os materiais didáticos podem ser entendidos como:

Materiais, no sentido que vimos utilizando neste trabalho, refere-se a todo insumo codificado em textos, fotos, falas, gestos (em disposição específica), vazados em linguagem verbal ou não verbal, criados com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua.

Esta perspectiva é especialmente interessante para essa dissertação uma vez que, conforme salienta a autora (op. cit.), embora as experiências vivenciadas em sala de aula a partir do uso da língua-alvo tenham o potencial incutido de gerar eventos significativos para os aprendizes, há que se observar que nem todo evento discursivo (PRABHU, 1987) decorrente de ações situadas em sala de aula é necessariamente viabilizador da aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, concordamos com Prabhu (op. cit.) ao entender que somente as iniciativas e ações que tenham potencial de gerar oportunidades e experiências significativas em sala de aula podem ser caracterizadas como

materiais didáticos para fins de inclusão no processo de ensino-aprendizagem de LE.

À vista disso, para a presente dissertação, entendemos os materiais didáticos para o ensino de língua como um capital potencial de língua que só existe associado a eventos discursivos significativos na língua-alvo, os quais atribuem a esse capital valor como ferramenta de ensino-aprendizagem. Por possuir tal natureza, entendemos que seu valor fora de contextos de aprendizagem torna-se anômalo, uma vez que a atribuição de significado só pode ocorrer nas esferas de atuação do potencial como suporte de veiculação da língua. Nesse potencial estão incluídos os livros didáticos, literários, artefatos culturais como filmes, músicas, documentos escritos, bem como quaisquer produtos situados e reconhecidos por uma dada cultura e utilizados com efeito de produzir eventos discursivos significativos na língua-alvo.

Ao entender o material didático não somente como uma ferramenta pronta e já produzida, mas também como um potencial recurso que pode ser produzido, utilizado e avaliado à luz da seleção de outros materiais utilizados com fins de estímulo ao acesso ao conhecimento por parte dos aprendizes, rompe-se com o entendimento do material didático como um produto pedagógico (GOTTHEIM, 2007, p. 54). Dessa forma, entendemos os materiais não somente como produtos acabados e legitimados (CORACINI, 1999), mas como viabilizadores de experiências e vivências significativas em LE localizados no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Essa visão de produto pedagógico (GOTTHEIM, op. cit.) que tem-se sobre o material didático, muitas vezes possibilita a confusão, ou a simplificação do conceito de material didático, o qual envolve os múltiplos recursos retromencionados, ao conceito de livro didático. Nesta dissertação, entende-se o livro didático, alvo de análise na próxima subseção, como um dos recursos – embora muitas vezes tido como o único – que compõe o universo maior de materiais didáticos utilizados por professores e aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de LE. Devido a sua grande importância para o contexto de aprendizagem de línguas, analisaremos seus construtos teóricos, seu papel no processo de ensino-aprendizagem de LE, bem como a relação que aprendizes e professores estabelecem nos contextos de formação de aprendizes e professores, alvo desta pesquisa.

2.3.1 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Conforme mencionado, muitas vezes o papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas é resumido a atuação do livro didático como viabilizador do trabalho do professor de línguas e mediador entre os aprendizes e os conhecimentos de línguas que eles devem ou desejam aprender. Nesse sentido, para um melhor entendimento sobre a importância desse recurso, bem como sua atuação, empreenderemos uma análise sobre algumas definições do conceito presentes na literatura:

QUADRO 02 – DIFERENTES DEFINIÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS EM GERAL E DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Autores	Definições
Brasil (Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938/1938)	“Livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (Art. 2º, § 1º e 2º)
Richaudeau (1979)	“[O] livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (p. 5).
Goldberg (1983)	“Livro [escolar] cuja intenção é de fazer com que o aluno aprenda, razão pela qual apresenta conteúdos selecionados, simplificados e sequenciados. [Livro didático] é o livro cuja função é a de enriquecimento cultural e entretenimento, sem se preocupar com um ritmo de aprendizado a ser percebido e trabalhado pedagogicamente” (p. 7)
Oliveira (1984)	“[...] instrumento com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino. Ou seja, o livro didático não seria apenas um veículo de transmissão do que se considera digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere, de algum modo, autoridade e legitimidade a essa atuação.” (p. 27)
Sheldon (1987)	“Livros didáticos podem ser sob um ponto de vista macro, definidos como um livro publicado, frequentemente publicado com a finalidade de ganho comercial, cujo objetivo explícito é auxiliar alunos estrangeiros de inglês a melhorar seu conhecimento linguístico e/ou sua habilidade comunicativa. O livro poderia ser visto como uma ferramenta de aprendizagem e um artefato físico” (p. 4)
Prabhu (1988)	“Livros didáticos [...] são os que procuram prover todos e somente os insumos a ser apresentados aos alunos, na ordem como devem ser apresentados. Eles [livros didáticos] constituem tanto o conteúdo de ensino, como a agenda de

	ensino, no sentido de que suas unidades são facilmente utilizáveis (e pensadas assim) como planejamentos de lições. Eles incorporam um número de decisões tomadas pelo autor do material no interesse do professor – nas formas desejáveis, níveis de dificuldade, quantidades e sequência dos insumos. Eles também preveem o passo da aprendizagem que vão promover, e nivelam-se de acordo” (Mimeo).
Molina (1989)	“[...] uma obra escrita (ou organizada, como acontece tantas vezes) com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática, o que a torna, em geral, anômala em outras situações” (p. 17)
Tomlinson (1998)	“Um livro didático é um livro texto que fornece os materiais nucleares para um curso. Ele [livro didático] objetiva prover o máximo em um só volume e é elaborado de tal modo que sirva como o único livro que os alunos necessariamente usem durante o curso. Esse livro geralmente inclui trabalho com gramática, vocabulário, pronúncia, funções e habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral” (p. ix)
Brown (2001)	“Livros didáticos [...] são um tipo de texto, um livro para uso na sala de aula; quase que uma fonte ilimitada de material textual autêntico encontra-se disponível. Diariamente encontramos placas, agendas, calendários, anúncios, menus, memorandos, e a lista continua [...]” (p. 141)
Bittencourt (2004)	“Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais”. (p.471).
Martins (2006)	“O texto didático [...] é uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos” (p. 126)
Penteado (2010)	“[...] material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem”. (p. 234)
Brasil (2014)	“[O] livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos;

ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais” (p. 7)

(Sistematização nossa)

A partir da leitura e análise empreendidas dos recortes retromencionados, pode-se observar que as definições retratadas pelos autores e instituições sobre o livro didático parecem caminhar para alguns posicionamentos comuns. Algumas definições como as de Brasil (1938), Goldberg (1983), Prabhu (1988) e Tomlinson (1998) descrevem o livro didático como um recurso que possibilita a veiculação de todo, ou pelo menos a maioria, do conteúdo que os aprendizes de LE devem assimilar durante o processo de aprendizagem, assim como a matéria que os professores devem ensinar. Essa visão de livro didático está diretamente relacionada à maneira como tais materiais foram concebidos e como serão utilizados.

Almeida Filho (1993; 1997) nos mostra que nos livros didáticos de LE é possível observar a abordagem de ensino subjacente dos autores. Tal abordagem denota a maneira como tais indivíduos entendem o que seja uma língua estrangeira, como ela deve ser ensinada e de que maneira ela é comumente aprendida. Essa abordagem de ensino subjacente (ALMEIDA FILHO, 1993) presente na configuração inicial, bem como na conformação final do livro, aliada a visão do livro didático como provedor de todo e qualquer insumo necessário à aprendizagem (BRASIL, 1938; PRABHU, 1988), constroem uma visão legitimada do livro didático como “o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte dos professores que neles [...] buscam apoio para suas aulas” (CORACINI, 1999, p. 11).

Nesse sentido, conforme explicitado por Goldberg (1983, p. 7), o livro didático apresenta conteúdos selecionados, simplificados e sequenciados, com saberes definidos e prontos, o que viabiliza que muitas vezes, o professor, institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, assumo o papel de apenas reproduzir os conteúdos, cabendo aos aprendizes somente assimilá-los (CORACINI, 1999, p. 27). Esse posicionamento sobre o livro didático pode contribuir também para a visão turva que simplifica o universo de materiais didáticos a somente o livro didático, conforme explicitado na subseção anterior,

na medida em que produzem um efeito de sentido de que o livro didático é única fonte de insumo na língua-alvo.

Essa visão do livro didático como fonte provedora de todo o insumo necessário para aprender uma LE (PRABHU, 1988; TOMLINSON, 1998), aliada muitas vezes ao entendimento de que os materiais didáticos se restringem ao livro didático, sugere que tudo o que pode ser aprendido está contido no livro, o que pode limitar os aprendizes a aprender somente o que é abordado e os professores ensinar somente aquilo que está explicitado nos livros. Entendemos essa visão do livro didático como um tanto anômala, uma vez que atribui muita confiança no desempenho do livro didático impresso como fonte provedora de insumo para viabilização do processo de ensino-aprendizagem, além de considerá-lo modelo para consecução das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula de LE (OLIVEIRA, 1984).

À vista disso, julgamos ser necessário compreender o livro didático não como o recurso máximo dentro do processo de aprendizagem, mas como um elemento que pode viabilizar o alcance dos aprendizes ao conteúdo que eles desejam aprender.

Avançando na análise das definições, podemos agrupar um segundo tipo de posicionamento que entende o escopo do livro didático não como a ferramenta única ou o conteúdo a ser vencido, mas como um veículo de informações sobre a língua-alvo, o qual deve ser concebido dentro do contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. No bojo desse posicionamento, podemos citar as definições de Richaudeau (1979), Oliveira (1984), Sheldon (1987), Molina (1989), Penteado (2010) e Brasil (2014).

Nesse viés, o livro didático assume papel importante no processo de ensino-aprendizagem por ser uma ferramenta de transmissão de conteúdo e de elementos culturais sobre a língua-alvo, os quais serão viabilizadores da prática pedagógica de formação de aprendizes. Esse posicionamento tenta descrever o livro didático não somente como uma unidade em si mesma, seja como recurso de ensino ou como um material didático, mas também sob a ótica comercial (SHELDON, 1987), como instrumento legitimador da prática pedagógica (OLIVEIRA, 1984) e um elo entre uma proposta de ensino e seus objetivos de formação dos aprendizes (BRASIL, 2014).

Seguindo essa concepção, Bittencourt (2004), por seu turno, descreve o livro didático como um produto cultural situado na lógica de mercado capitalista, ao entender que o livro além de transmitir conteúdo, aborda valores, posicionamentos ideológicos e culturais. Por esse viés, os autores descrevem o livro didático não somente em função de seu propósito pedagógico e sua organização estrutural, mas considerando políticas públicas de adoção de livros didáticos, as políticas do mercado editorial, o contexto social e histórico de produção de tais recursos, bem como *status* que tais livros adquirem dentro do contexto educacional (BITTENCOURT, 2011; MUNAKATA, 2012).

Os trabalhos desenvolvidos sob esse entendimento também examinam o livro didático como um ponto de partida para estabelecer um ângulo de discussão a respeito das ações pedagógicas empreendidas em contextos educacionais nos quais o livro didático é um dos elementos-chave (CORACINI, 1999, p. 93). Na concepção presente em Brasil (2014), tem-se o livro didático como um dos elementos viabilizadores de práticas de ensino que “propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; [que] permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso” (p. 7). Portanto, aqui defende-se que os livros didáticos devem estar a serviço de uma proposta de formação e de acesso a conhecimentos que sejam relevantes para aprendizes.

Aqui, cumpre-nos ressaltar que na definição de Brasil (op. cit.), embora haja a preocupação em incluir livros didáticos que garantam o acesso dos aprendizes a diferentes linguagens e gêneros de discurso, essa proposta, ao nosso ver, equivoca-se ao não reconhecer o próprio livro didático como um gênero discursivo dentro uma cadeia de outros gêneros institucionais que circulam no contexto educacional, nos livros didáticos e na sociedade. Essas lacunas presentes em Brasil (op. cit.) e Oliveira (1984), por exemplo, são percebidas pelas propostas que configuram o terceiro posicionamento, para o qual o livro didático é um dos gêneros de discurso, que é situado em contextos sociais, políticos, históricos e tem como função social viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Aqui, localizamos Brown (2001) e Martins (2006).

Para as definições que integram essa terceira visão, da qual comunga a presente dissertação, o livro didático deve ser entendido como um discurso escrito, o qual refuta, confirma, contradiz, antecipa respostas (BAKHTIN, 1986). Como um gênero do discurso, dirige-se a determinados interlocutores com

determinadas finalidades (BUNZEN; ROJO, 2005). Nesse sentido, além de encararmos o livro didático como uma fonte de outros gêneros, “placas, agendas, calendários, anúncios, menus, memorandos, e a lista continua [...]” (BROWN, p. 141), devemos compreendê-lo como um gênero em si que aglutina diversas vozes, as quais emergem de redes intertextuais e interdiscursivas tecidas para a composição do livro didático (BUNZEN; ROJO, 2005). Nessas redes, encontram-se as políticas públicas e do mercado autoral, bem como contextos sociais de produção e uso do livro didático.

Embora essa terceira visão sobre o livro didático apresente, à primeira vista, uma sutil diferença da segunda, ela mostra sua força quando procura compreender a relação existente entre diversos agentes, como os autores, editoras, professores, aprendizes, bem como os diversos processos envolvidos na produção desse gênero do discurso (BUNZEN, 2009). Além disso, conforme nos demonstra Martins (2006, p. 131), o conhecimento sobre esses processos complexos é essencial para atribuir significados aos aspectos de intencionalidade pedagógica do livro didático, pois, dessa forma, pode-se revelar processos sociais de construção de autoria, legitimidade e credibilidade presente nos textos e, em última instância, nos diversos gêneros do discurso, como é o caso do livro didático.

À vista disso, entendemos os livros didáticos de línguas estrangeiras como um capital físico veiculador de insumo linguístico e cultural concebido e direcionado para um determinado objetivo e público. Como tal, o livro didático de LE é um gênero que compõe um domínio discursivo que propõe veicular discursos de uma dada língua e cultura. Ao veicular discursos, o livro didático reflete, entre outros fatores, orientações e práticas editoriais de uma dada comunidade, bem como suas concepções de língua, cultura e ensino-aprendizagem. A nosso ver, o livro didático não pode ser visto como uma ferramenta que encerra o processo de ensinar e aprender línguas, como muitas vezes acontece. Ao contrário, o livro didático de LE deve oportunizar tal processo sendo utilizado junto a outros gêneros, outros capitais físicos situados em contextos significativos e apropriados à aprendizagem de línguas.

2.3.2 LIVRO DIDÁTICO PARA ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA COMO LE

Morales (2008) pontua que a questão da definição do livro didático para ensino de língua japonesa no contexto brasileiro passou por profundas mudanças desde seu início, na imigração dos japoneses ao Brasil. A autora (op. cit.) descreve que inicialmente os livros utilizados para o ensino de japonês eram livros importados, os quais eram alocados em lugares improvisados devido à precariedade dos lugares onde se fixavam as escolas japonesas comunitárias. Com a proliferação dessas escolas e a crescente preocupação do governo japonês com a qualidade do ensino dado aos imigrantes japoneses no Brasil, em meados de 1930, iniciam-se esforços de melhoria na distribuição dos livros didáticos entre os descendentes, fazendo-se adaptações no conteúdo dos livros na tentativa de adequá-los à realidade dos aprendizes, bem como retirar alusões militares presentes nas obras (MORALES, op. cit., p. 34).

No governo Vargas, com a proibição do ensino de língua japonesa aos menores de catorze anos em 1938, muitos desses livros foram incinerados e outros tantos perderam-se no ambiente de hostilidade entre Brasil e Japão instalado nas terras brasileiras. Com o pós-Guerra, esse contexto de desconstrução da cultura nipônica foi revertido para uma valorização da língua e de seu povo, mediante medidas amistosas originadas de ambos países no contexto de reconstrução do Japão. No tocante ao livro didático, “entra em vigor, no Japão, a nova versão dos livros didáticos, [...] os quais passam a ser importados e utilizados no Brasil” (MORALES, op. cit., p. 45).

Mori (2006 apud MORALES, 2008, p. 86) acentua que em 1960 se inicia no Brasil a publicação de livros didático em língua japonesa, fato considerado inédito e tido como um mecanismo de afirmação identitária da cultura japonesa no Brasil. Essa produção foi justificada mediante a constatação de que muitos livros de japonês importados não condiziam com as realidades dos descendentes aprendizes residentes no Brasil e que, para ensiná-los, seria necessário um livro didático com adaptações pontuais, por exemplo, notas explicativas em língua portuguesa (MORALES, op. cit., p.86).

Nos livros didáticos produzidos no contexto brasileiro, buscava-se adequar o ensino do japonês ao contexto local, tanto que em muitos dos livros era possível identificar elementos marcadamente locais de algumas comunidades, como a

língua japonesa falada nas colônias de imigrantes. Muitas críticas foram feitas a esse tipo de procedimento de adequação, alegando que essa proposta destoava da variedade padrão da língua japonesa, ou que a adaptação sofrida pelos livros didáticos era superficial, sendo que a estrutura e organização de conteúdo permaneciam inalteradas (MORALES, op. cit., p. 91).

Esse quadro pode ser alterado a partir da criação de algumas agências de fomento de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa, por meio das quais estudiosos e pesquisadores se debruçavam na criação e/ou adaptação de livros didáticos, por meio de cursos de formação de professores, cursos de elaboração de material didático e aperfeiçoamento da língua.

Atualmente, muitas dessas agências tornaram-se órgãos de referência em estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa no Brasil, promovendo cursos, palestras, seminários, formação continuada e intercâmbio linguísticos e culturais entre Brasil-Japão. No que diz respeito à produção de livros didáticos, muitas dessas agências continuam a empreender esforços para elaborar livros que sejam adequados à realidade de seus aprendizes, embora grande parte dos cursos particulares de idiomas e cursos de licenciatura ainda prefira adotar livros didáticos importados do Japão.

Livros didáticos como o *Nihongo Shoho* (FUNDAÇÃO JAPÃO, 1981), *Nihongo Chûkyû* (BONJINSHA, 1990) e *Minna no Nihongo* (3ª CORPORATION, 1998) se mostram bastante adotados entre os cursos de língua japonesa dispostos pelo país, sendo esse último tido como um dos mais populares no Brasil (MUKAI; YOSHOKAWA, 2009). Por terem sido produzidos e lançados nas décadas de 80 e 90, muitos deles ainda preservam uma orientação muito pautada em iniciativas audiolinguistas, com exercícios de repetição de estruturas gramaticais, associação de vocábulos e repetição oral (MUKAI; YOSHIKAWA, op. cit., p. 160).

Cumpre-nos ressaltar que o fato de serem direcionados para a abordagem de ensino audiolinguista não desmerece seus méritos como ferramentas viabilizadoras de ensino da língua japonesa. Contudo, mediante a disponibilidade de novos conhecimentos sobre o processo de ensino de LE, ferramentas digitais, mudança no perfil dos aprendizes, bem como necessidade identificada de ensino voltado para a comunicação, os livros didáticos de abordagem audiolinguista

parecem não viabilizar plenamente o atingimento desse objetivo, carecendo de uma análise mais cuidadosa quando da adoção desses livros didáticos para o ensino de japonês na atualidade. Nesse momento, passaremos para a revisão bibliográfica sobre a literatura em gêneros discursivos no ensino de línguas estrangeiras.

2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS

A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam o estudo sobre gêneros discursivos e suas contribuições para a composição de materiais didáticos e para o ensino de LE na atualidade. Cumpre-nos ressaltar de início que o termo *gêneros discursivos* foi aqui favorecido em virtude da utilização dessa terminologia nas obras dos autores escolhidos como marcos teóricos para a presente pesquisa, a saber: Bakhtin (1992), Brandão (2002), Bronckart (2004; 2010) e Pinto (2007).

Hyon (1996) descreve a existência de três tradições nos estudos sobre gêneros discursivos: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o ensino de Línguas para Fins Específicos (LSP) e a Nova Retórica, sendo essas duas últimas adotadas pela presente dissertação como filios teóricos condutores. Na primeira tradição, os linguistas sistêmico-funcionais abordam a interface existente entre língua(gem) e seu papel em contextos sociais. Halliday e Martin (1993) defendem uma abordagem sociofuncional para os estudos em linguagem, pois instituem o texto como um processo contínuo de escolhas ligadas ao significado e fruto do contexto social no qual esse texto desempenha alguma função. Dessa forma, o significado é fundamentado tanto no contexto situacional, quanto no contexto funcional dos eventos.

Halliday (1999) institui que a linguagem assume suas variadas formas, os gêneros discursivos, delineada por três elementos inerentes aos contextos sociais: campo, relações e modo. O *campo* diz respeito ao conteúdo e à natureza da atividade social; as *relações* descrevem a interação entre os participantes e o *modo* representam o meio e o canal da comunicação. Nesse sentido, os gêneros discursivos são entendidos com um processo contínuo de escolhas semânticas e

produtos das situações sociais nos quais estão inseridos. À vista disso, Halliday e Hasan (1985) instituem que as “funções sociais determinam as formas que a linguagem assume e a maneira como esta evolui com o passar dos anos” (op. cit., p. 3).

Dessa forma, na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), os gêneros são entendidos como (AMARANTE, 2002, p. 17):

[...] processos sociais porque os membros de uma cultura interagem entre si para realizá-los; como dirigidos a objetivos porque evoluem de forma a permitir que seus objetivos sejam atingidos [...] Os gêneros são vistos como operando acima do contexto imediato da situação e estão associados ao contexto de cultura.

A segunda tradição descrita por Hyon (1996), o ensino de Línguas para Fins Específicos (LSP), representa um modelo que utiliza os gêneros discursivos como um arcabouço teórico para o processo de ensino-aprendizagem de produção oral e escrita de uma dada língua-alvo. O modelo do LSP apregoa, entre outros objetivos, a formação dos aprendizes em modalidades especificamente acadêmicas e de produção científica, como expõem os autores Swales (1993), Flowerdew (1993) e Bhatia (1993; 2002; 2012).

As pesquisas em LSP são mais comumente direcionadas para o ensino de Inglês para fins específicos (ESP) (SWALES, 1991), entendendo que um texto está ligado a um determinado gênero discursivo quando apresenta organização retórica, funções sociais e propósitos comunicativos típicos e compartilhados por uma dada comunidade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico de estímulo da aprendizagem da redação acadêmica na língua-alvo deve ser direcionado para inserir os aprendizes nessa comunidade discursiva e encorajar o desenvolvimento de uma consciência retórica. Dessa forma, os aprendizes seriam instrumentalizados a analisar criticamente os gêneros discursivos acadêmicos, entendendo a forma como os autores trabalham as estruturas do texto a fim de ele ser aceito pela comunidade acadêmica como amostra de um determinado gênero (SWALES, 1993).

Nessa perspectiva, a instrumentalização do aprendiz para produção de textos acadêmicos é parte de uma ação social, pois os capacita a dialogarem com a comunidade acadêmica. À vista disso, o processo de ensino-aprendizagem

deve levar em consideração a relação dialética entre gêneros discursivos e ação social (SWALES, op. cit.). Para os expoentes dessa tradição, os gêneros são tidos por:

Um conjunto de ações típicas de textualização, produção textual e compreensão, que desempenha pelo menos uma ação social dentro de cadeias de sentido possíveis, relacionando-se com o discurso e a estrutura social⁴ (BONINI, 2010, p. 489, tradução nossa).

A terceira tradição, a Nova Retórica, se concentra nos estudos que focam nos contextos situacionais nos quais os gêneros discursivos desempenham papéis e menos em sua (con)formação específica. Os estudiosos dessa perspectiva enfatizam os propósitos sociais e as ações que os gêneros desempenham nos mais variados contextos. Segundo Hyon (1996), a Nova Retórica difere do modelo de ensino da Linguística Sistemico-funcional (LSF) porque volta-se para questões ligadas aos aspectos socioculturais dos gêneros discursivos. Além disso, a Nova Retórica, diferentemente das tradições anteriores, buscou identificar interfaces linguísticas e textuais nas esferas de ação humana, reconhecendo as regularidades nos diferentes discursos conectando-os aos contextos mais amplos, como o social, cultural e de língua em uso (AMARANTE, 2002).

Nesse sentido, um texto tem por objetivo construir cadeias de sentidos, os quais não estão propriamente *no* texto, mas são construídos a partir *do* texto, mediante a interação e atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-los de certos elementos, propriedades e marcas atribuidoras de sentido (KOCH, 1997). Sobre isso, Miller (1984) nos mostra que a aprendizagem de um determinado gênero discursivo não deve estar limitada ao reconhecimento de padrões retóricos ou estilísticos para propósitos comunicativos. Aprender gêneros discursivos está relacionado a apropriação de enunciados que pertencem a determinadas esferas da atividade humana que instrumentalizam os aprendizes a se inserir e interagir nas comunidades os quais eles participam.

⁴ Texto original: “a set of typical actions of textualization, text production and comprehension, which performs at least one social practice within various possible relational chains, carrying out then the discourse and the social structure” (BONINI, 2010, p. 489).

Dessa forma, Miller (1984, p. 163) define os gêneros discursivos reconhecendo suas características distintivas:

Os gêneros referem-se a uma categoria convencional de discurso baseada em uma tipificação em larga escala de ação retórica. Sendo ação, [os gêneros] adquirem significado a partir da situação e do contexto social dos quais eles emergem. Sendo ações significadas, os gêneros são entendidos por meio de regras. As regras dos gêneros ocorrem em nível relativamente alto na hierarquia de regras para interação simbólica; [...] um gênero é uma maneira retórica de mediar intenções particulares e exigências sociais; é, pois, motivado pela conexão do privado com o público, do singular com o recorrente⁵ (tradução nossa).

Os expoentes da tradição da Nova Retórica foram largamente influenciados pelas contribuições de Bakhtin (1992) sobre a conceituação de gêneros discursivos e sua relação com os enunciados. Para o autor (op. cit.), o emprego da língua ocorre por meio de enunciados. Tais estruturas refletem as condições específicas de produção, bem como as finalidades determinadas pelos campos de atuação, conteúdo, estilo de linguagem e construção composicional (op. cit., p. 261).

Sendo os enunciados particulares e individuais, eles devem estar atrelados a campos de utilização da língua que possibilitem sua veiculação, assim como sua inteligibilidade por parte dos outros comunicantes. Assim sendo, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso* (op. cit., p. 262, grifos do autor). Bakhtin (op. cit.) chama atenção para a riqueza e diversidade de gêneros discursivos, pois são inesgotáveis as esferas de atuação das atividades humanas, e sendo os gêneros atrelados aos campos de atividades, à medida em que estes crescem e se diversificam, os gêneros acompanham esse movimento.

Diante dessa infinidade de gêneros, as escolhas de um em detrimento de outro, dada uma situação, serão determinadas pela especificidade de um campo

⁵ Texto original: “Genre refers to a conventional category of discourse based in large-scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose. As meaningful action, genre is interpretable by means of rules; genre rules occur at a relatively high level on a hierarchy of rules for symbolic interaction [...] A genre is a rhetorical means for mediating private intentions and social exigence; it motivates by connecting the private with the public, the singular with the recurrent” (MILLER, 1984, p. 163).

de comunicação discursiva, por considerações semântico-temáticas, pela situação concreta de comunicação, pela composição pessoal dos participantes, entre outros fatores elencados pelo autor (op. cit., p. 282). Ou seja, a intenção discursiva de um falante é moldada e desenvolvida em algum gênero discursivo e essa escolha não é totalmente livre, é, pois influenciada por fatores extralinguísticos. Sobre isso, Bakhtin observa que até mesmo um bate-papo informal é moldado por determinadas formas de gênero, por vezes, padronizadas e estereotipadas, outras, flexíveis, plásticas e criativas (op. cit., p. 282).

Ainda sobre a conceituação dos gêneros, Bakhtin chama atenção para uma diferença essencial que contribui para a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos: os graus de complexidade existentes no universo dos gêneros circulantes nos campos de atuação da atividade humana. Para o autor (op. cit., p. 263), existem os gêneros discursivos primários – simples – e os gêneros discursivos secundários – complexos. Os primários são formados nas condições de comunicação discursiva imediata, estando vinculados à realidade concreta e enunciados reais. Já os secundários, tidos como complexos, surgem nas condições de convívio cultural diversificado, complexo e desenvolvido, incorporando e reelaborando os gêneros primários. No processo de reelaboração, os gêneros primários perdem seus vínculos com a realidade imediata que lhes originou e são modificados à luz de outra natureza histórica enunciativa. Para fins de exemplificação, citamos o diálogo cotidiano e a carta como gêneros primários, os quais surgem a partir de uma comunicação verbal espontânea. Já o romance e o teatro podem ser encarados como gêneros secundários tendo em vista que surgiram de situações de comunicação culturalmente complexas, agregando, muitas vezes os gêneros primários.

A partir desse entendimento da complexidade que envolve a natureza constitutiva dos gêneros, novos desdobramentos conceituais foram possíveis. Marcuschi (2010), confluindo de ideias de Bakhtin (1992), ressalta que os gêneros⁶ são melhor caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais (p. 20). Dessa forma, os gêneros “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades

⁶ Marcuschi (2010) utiliza a nomenclatura *Gêneros Textuais*, ao invés de *Gêneros Discursivos*. A despeito da diferença existente, para efeitos de revisão bibliográfica, trata-se do mesmo assunto. À vista disso, na presente pesquisa, trataremos sempre como *Gêneros Discursivos*.

comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

No tocante à heterogeneidade dos discursos, Marcuschi (op. cit.) destoa da definição presente em Bakhtin (1992) ao propor uma diferença entre tipos textuais e gêneros. Enquanto Bakhtin propõe gêneros primários, Marcuschi define-os como tipos textuais. Para os gêneros secundários bakhtinianos, Marcuschi adota gêneros textuais. Para esse autor, os tipos textuais designam uma espécie de “sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição [...], em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.” (MARCUSCHI, op. cit., p. 23). No que diz respeito aos gêneros, o autor descreve-os como um construto necessariamente vago para referir-se a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresenta *características sociocomunicativas* [...] Se os tipos são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros” (MARCUSCHI, idem, ibid., grifos do autor).

À vista disso, embora os autores reconheçam a complexidade e heterogeneidade existente no bojo da constituição dos gêneros, os desdobramentos e a classificação dos níveis de abstração diferem quanto ao agrupamento de características da natureza linguística e funções comunicativas e culturais desempenhadas pelos gêneros nos variados contextos das atividades humanas.

Marcuschi (2010) também reconhece de maneira distinta a relação interna que os gêneros guardam entre si quando da interação e potencial formação de outros gêneros discursivos. Para Bakhtin (1992), os gêneros secundários são conformações inovadoras, porém não completamente novas, de gêneros primários que foram criados em respostas à atividades e campos da ação humana que demandam tal mecanismo de interação e atuação linguística e social, o que o autor denominou de transmutação (BAKHTIN, op. cit.). Já para Marcuschi (2010), a mescla de funções e formas entre os gêneros discursivos deve ser evidenciada observando sua hibridização e sua relação intertextual, o que denominou de *intertextualidade intergêneros* (p. 33). Esse fenômeno ocorre quando um gênero A rompe com sua forma canônica e assume a forma de um

gênero B, mantendo a função original de A. Por exemplo, uma publicidade em forma de bula de remédio veiculada em uma revista impressa.

Marcuschi (op. cit.) ainda chama atenção para a diferenciação entre os fenômenos da intertextualidade intergêneros e da heterogeneidade tipológica. Enquanto a primeira diz respeito às formas e funções que os gêneros discursivos podem assumir em um texto, a segunda descreve a presença de mais de um tipo textual em um mesmo gênero. Por exemplo, um e-mail, enquanto gênero discursivo, alça uma diversidade de tipos textuais em sua composição, ora trazendo trechos narrativos, ora usando excertos injuntivos. Essa natureza heterogênea quanto ao uso de diferentes tipos em um mesmo gênero (e-mail) caracterizaria a heterogeneidade tipológica.

No fenômeno da intertextualidade intergêneros pode haver relação de hibridização mesmo de gêneros de *domínios discursivos* distintos, conforme salienta Marcuschi (2010). Para o autor, domínio discursivo diz respeito à esfera ou campo de produção discursiva referentes às atividades humanas. Os domínios discursivos não devem ser entendidos como discurso nem textos, mas sim como viabilizadores de veiculações de discursos e gêneros específicos àquele domínio (p. 24). Por exemplo, o domínio discursivo jurídico possibilita a veiculação de determinados discursos sobre as atividades jurídicas, os quais dão origem a não somente um determinado gênero, mas um gama de gêneros utilizados para viabilizar as práticas sociais de julgar, condenar, tornar sem efeito, nomear, exonerar, despejar etc.

Nesse sentido, a hibridização de gêneros discursivos de domínios diferentes denota o descolamento de gêneros que, canonicamente, pertencem a um domínio discursivo específico e são reformulados à luz de outros domínios, outros discursos, fazendo surgir outros textos. Bronckart (2010) denomina esse fenômeno de *ação de linguagem*. Para o autor (op. cit.), a ação da linguagem, dentro do princípio do interacionismo sociodiscursivo, descreve o fato de que em determinada situação de comunicação e interação, um indivíduo produz um texto, seja ele oral ou escrito, com outro objetivo, a fim de obter outro efeito como produto (p. 169). Dessa forma, a ação de linguagem se organiza e se materializa, em partes, por meio das regras do(s) gênero(s) escolhido(s) diante daqueles reconhecidos como legítimos dentro de uma comunidade discursiva, ou seja,

aqueles gêneros tidos como pertinentes e apropriados a um conteúdo temático e apropriado a uma determinada situação de interação (BRONCKART, 2004).

Nesse sentido, a ação da linguagem, enquanto força legitimadora de reconhecimento dos gêneros de uma dada comunidade, possibilita a organização de conjuntos de gêneros aglutinados em domínios, os quais foram denominados de *arquitexto* (BRONCKART, 2010). O arquitexto descreve um potencial de gêneros que uma determinada comunidade assume como representativos para determinadas práticas sociais em uma dada época. Esse elemento se organiza imediatamente acima dos gêneros propriamente ditos, os quais, por sua vez, se encontram acima dos textos, os elementos mais concretos e mais facilmente identificáveis. Beato-Canato (2011) defende que acima de todos esses elementos – textos, gêneros, arquitexto e ação de linguagem – estão as práticas sociais, como uma estrutura maior e que abrange, permeia, altera e possibilita a existência e a materialização dos textos como unidades representativas das práticas sociais mediadas pelos gêneros discursivos. A autora (op. cit.) esquematiza essa constituição da seguinte maneira:

FIGURA 01 - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS, GÊNEROS E PRÁTICAS SOCIAIS



(Sistematização baseada em BRONCKART, 2010; BEATO-CANATO, 2011)

Essa visão da interface entre os textos, gêneros e as práticas sociais retoma a visão proposta por Bakhtin (1992), sob a qual os gêneros do discurso estão localizados em um patamar intermediário entre as interações sociais, potencial mais abstrato, e os textos materializados em tipos relativamente estáveis

de enunciados (p. 262) e unidades linguísticas. Essa proposta é particularmente interessante para a presente pesquisa e foi adotada como crivo teórico norteador para os trabalhos desenvolvidos nesta dissertação.

Do exposto, entendemos os gêneros discursivos como potenciais de linguagem que materializam ações dentro de práticas sociais situadas. Os gêneros podem ser divididos por níveis de complexidade, mas são mais adequadamente delimitados se entendidos por sua função social do que por sua complexidade estilística. Todo gênero discursivo representa um *fazer linguístico* dentro de uma esfera social. Pertencendo a um determinado domínio discursivo, um gênero tem validade ligada a esse domínio, o que não o exime de ser descolado de seu contexto original e ressignificado à luz de outros propósitos, ações e práticas sociais, mediante relações de intertextualidade e heterogeneidade.

Para o ensino de línguas estrangeiras, defendemos que a validade do estudo dos gêneros discursivos mostra sua força quando entendemos que, por meio desse tipo de conhecimento, rompemos a fronteira superficial dos textos materializados, para seguirmos em direção ao estudo dos gêneros que lhe dão suporte, os quais são reflexos de um domínio discursivo que é referendado por um conjunto relativamente estável de ações. Todos esses elementos situam-se dentro de um espectro mais amplo: as práticas sociais.

À vista disso, acreditamos que os professores de línguas estrangeiras munidos desse aporte teórico-metodológico oportunizam o processo de ensino-aprendizagem de línguas de uma maneira menos intuitiva e mais ancorada em uma perspectiva crítica, entendendo que um gênero discursivo apreendido representa a instrumentalização dos aprendizes com ferramentas potenciais para um *fazer linguístico* dentro do potencial maior das práticas sociais. Ser capaz de *fazer linguisticamente* algo significa estar fortalecido o suficiente para ser agente da sua própria aprendizagem e, posteriormente, de ensino de seus futuros aprendizes agentes.

2.4.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Durante o levantamento da bibliografia relevante sobre a temática dos gêneros discursivos para o ensino de língua japonesa como LE no contexto brasileiro, pudemos constatar certa dificuldade em identificar trabalhos que abordem essa temática. Se a investigação fosse direcionada para o mesmo eixo só que das línguas inglesa e francesa, por exemplo, o quantitativo de dissertações e teses sobre gêneros discursivos e o ensino de LE aumentaria consideravelmente.

Contudo, apesar da escassez de trabalhos é possível identificar algumas iniciativas no Brasil e no exterior que visam investigar melhor esse potencial para o ensino de línguas e produção de materiais didáticos. Oe (2007) ressalta a importância do ensino da língua japonesa como LE ancorada na proposta de ensino de gêneros discursivos escritos. Segundo a pesquisadora (op. cit.), o ensino da escrita é a atividade mais desafiadora dentro do contexto de ensino-aprendizagem de japonês e, para tanto, os aprendizes devem ser capazes de ordenar vários textos e os dispor de maneira a atender o contexto requerido.

À vista disso, um ensino pautado na proposta dos gêneros escritos possibilitaria aos aprendizes se apropriarem de elementos linguísticos de alta complexidade, sendo cerceados por fatores contextuais e situacionais, aspecto que Oe (op. cit.) ressalta como fundamental para a formação dos aprendizes em língua japonesa. Susser (2005), por seu turno, advoga pelo ensino dos gêneros da língua japonesa mediados por ferramentas tecnológicas. Para o autor (op. cit., p. 7), tal proposta viabiliza não somente a formação de professores e aprendizes mais alinhados às novas propostas de aprendizagem de japonês, como também oportuniza o letramento tecnológico (*computer literacy*), unindo as possibilidades da tecnologia com o aporte teórico dos gêneros.

Oliveira (2013) defende que o uso da proposta dos gêneros discursivos junto ao construto dos materiais autênticos e da tecnologia para produção de materiais didáticos de língua japonesa para níveis iniciais. Oliveira (op. cit.) pontua que o trabalho com os gêneros discursivos se mostra como alternativa a muitas atividades de cunho meramente gramatical presentes em grande parte dos livros didáticos de língua japonesa para níveis iniciais. Os gêneros seriam nesse

contexto, uma ferramenta facilitadora para acesso dos aprendizes aos materiais autênticos, na medida em que, materiais dessa natureza refletem aspectos relevantes para a vida dos aprendizes, mas do que um conjunto de tópicos gramaticais.

Concordamos particularmente com a visão trazida por Oliveira (op. cit.), o qual descreve os gêneros como ferramentas de mediação entre os aprendizes e os artefatos culturais autênticos, como filmes, publicidades, quadrinhos entre outros. Os gêneros têm sua particular importância para o ensino de língua japonesa para aprendizes brasileiros porque contribuem para a diminuição da distância naturalmente existente entre as línguas, viabilizando amostras factíveis e atuais da língua japonesa, situadas em contexto reais e carregados de significados amplamente exploráveis para o contexto de ensino-aprendizagem de japonês.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo é destinado à apresentação dos pressupostos metodológicos que guiaram a presente pesquisa. Esta seção está dividida em sete subseções, a saber: seção 3.1 expõe a argumentação sobre a natureza da pesquisa qualitativa, suas implicações e seu caráter interpretativista. Em seguida, na seção 3.2, apresento a conceituação atual sobre o estudo de caso nas investigações em pesquisa qualitativa para, posteriormente, na seção 3.3, abrir o caminho para a discussão sobre a metodologia de investigação das crenças dos participantes da presente pesquisa. Nas seções seguintes, 3.4, 3.5 e 3.6, discutirei o contexto da pesquisa e seus participantes, os instrumentos de coleta de dados e procedimentos de apuração e análise dos dados, respectivamente. Por fim, na seção 3.7, saliento algumas considerações importantes sobre princípios éticos que nortearam a condução da presente pesquisa.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Dizer isso significa assumir uma série de pressupostos relacionados ao entendimento do que seja fazer pesquisa, seus contornos teóricos, sua natureza metodológica, bem como a visão que se tem perante os objetos de pesquisa e seus respectivos participantes.

O paradigma qualitativo preconiza o estudo do homem e da sociedade sem um padrão único e fixo, uma vez que entende que a realidade social e a natureza do homem são fluentes, mutantes e, por vezes, contraditórias (CHIZZOTTI, op. cit.). Assim sendo, os percursos de investigação não dependem somente da natureza complexa dos objetos de estudo, mas também das concepções e valores do próprio pesquisador, uma vez que ele mesmo também é parte daquela realidade social e comunga da mesma natureza mutante e contraditória.

Tal paradigma defende que o homem não é um elemento estanque dentro da realidade social, mas sim um organismo vivo que atua, interage e está em constante processo de busca de conhecimento, interpretação e assimilação dos fatos ao seu redor (MOREIRA, 2002). Nesse sentido, o pesquisador assume que

vida humana é repleta de atividades de interação e interpretação e, para tanto, é necessário encontrar fundamentos de análise de tais interpretações que descrevam e detalhem os significados atribuídos aos fatos e as construções de sentido. Esse paradigma denominamos de *interpretacionismo* (ADAMS; FUJII; MACKEY, 2005; DENZIN; LINCOLN, 1994; DUFF, 2002; HARKLAU, 2005)

Nessa perspectiva, para a produção do conhecimento, deve-se reconhecer que o homem é dotado de liberdade e vontade. Tais características estão sempre alterando o curso dos fatos, atribuindo significados diversos às ações e alterando os rumos da história (CHIZZOTTI, 2006). Dessa forma, para investigar essas ações e significados é necessário instituir práticas de pesquisa, que utilizando ou não quantificações, busquem primordialmente interpretar o(s) sentido(s) dos eventos a partir dos significados que as pessoas atribuem ao que falam e ao que fazem (CHIZZOTTI, op. cit.). Tais pesquisas são classificadas como *qualitativas* (ADAMS; FUJII; MACKEY, 2005; CHIZZOTTI, 2006; DUFF, 2002; LAVILLE; DIONNE, 1999; LAZARATON, 2005; MOREIRA, 2002).

Ainda sobre o assunto, Denzin e Lincoln (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa é um enfoque multimetodológico, o qual envolve abordagens interpretativistas e naturalísticas para pesquisar o objeto de estudo. Dizer isso significa instituir que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus contextos naturais, objetivando interpretar e entender os sentidos que as pessoas atribuem aos fenômenos sociais (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 2). Posteriormente, em 2006, os mesmos autores reafirmam seus pressupostos de 1994, reiterando que a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar e transdisciplinar, uma vez que atravessa as áreas das ciências humanas e sociais e estão comprometidas com uma perspectiva de pesquisa que seja naturalista e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Watson-Gegeo (1988) trazem a pesquisa qualitativa como sinônimo de pesquisa naturalística, pois o termo naturalístico se refere ao local e à maneira como as pesquisas são conduzidas, ou seja, nos contextos naturais onde os participantes de pesquisa desenvolvem suas atividades e interagem entre si.

Rees e Melo (2011), por seu turno, advogam que a pesquisa qualitativa se caracteriza enquanto um construto devido às suas três maneiras de conduzir uma pesquisa em ciências humanas e sociais, a saber: ontológica – a maneira como percebem-se o mundo –, epistemológica – a maneira como teorizam sobre o

mundo social – e metodológica – como observam e interpretam a realidade social (REES; MELO, 2011, p. 31). Nesse sentido, para as autoras (op. cit.) a realidade de um dado fenômeno social pesquisado é construída, dinâmica e contextualizada. No que tange à teorização do mundo, elas entendem o relativismo como teoria do mundo social, uma vez que esta é construída sob a dinamicidade dos fatos históricos e sociais, reconhecendo, portanto, a constituição relativa dos fenômenos e eventos. Por fim, considerando a parte metodológica, as pesquisadoras defendem que o investigador qualitativo deve procurar entender a realidade a partir do ponto de vista dos participantes, sendo a observação e a entrevista um dos vários instrumentos de investigação metodológicos (REES; MELO, op. cit.).

É nessa concepção que a presente pesquisa se estrutura, uma vez que a configuração desta investigação é naturalista, tentando desenvolver os trabalhos de coleta e registro de dados sobre as crenças dos aprendizes e professores no contexto natural dos participantes – sala de aula de língua japonesa como língua estrangeira –, bem como observar as ações dos participantes no que diz respeito à escolha do material didático utilizado pela instituição pública do Distrito Federal para ensino de língua japonesa aos aprendizes brasileiros.

Para a presente pesquisa, escolheu-se o paradigma interpretativista e a pesquisa qualitativa como o aporte teórico-metodológico que norteou toda a consecução e o acabamento metodológico da investigação empreendida sobre crenças de professores e aprendizes no contexto de formação universitária em uma instituição pública do Distrito Federal. A opção por esse aporte emana da natureza do objeto em estudo – crenças dos professores e aprendizes –, bem como pelo conjunto de métodos e técnicas que a pesquisa qualitativa disponibiliza para investigar os sentidos que os participantes guardam sobre os materiais didáticos do curso de língua japonesa da instituição pesquisada, bem como interpretar esses dados à luz de contribuições teóricas relevantes nesse aporte teórico-metodológico. O método e o conjunto de técnicas utilizadas são explicitados e detalhados nas seções seguintes.

3.2 ESTUDO DE CASO

Nesta seção, apresentaremos os fundamentos do estudo de caso, cujo referencial metodológico norteou a presente pesquisa. Ressaltamos o paradigma interpretativista do estudo de caso como direcionador do olhar do pesquisador para o objeto de estudo desta dissertação.

Começamos pela definição de *caso*. Para esta pesquisa, adotamos o conceito de Gillham (2000), o qual define caso como uma unidade da atividade humana situada no mundo real, a qual só pode ser estudada e entendida a partir de seu contexto de origem. O autor (op. cit.) ainda afirma que um caso existe em um dado momento da história e emerge de um contexto original, cujas fronteiras de início e fim são dificilmente determináveis em termos gerais (GILLHAM, 2000, p. 1).

À vista disso, o caso da presente pesquisa se configura em torno de dois grupos de participantes; o primeiro de aprendizes do curso de língua japonesa como língua estrangeira de uma universidade pública do Distrito Federal e o segundo grupo é composto de professores de língua japonesa do mencionado curso. Com este caso, desejamos investigar as crenças que os participantes de ambos os grupos têm em relação ao papel do material didático na formação dos aprendizes em língua japonesa como língua estrangeira (LE).

Pensando pelo lado dos aprendizes, entrevê-se que as crenças possam revelar suas visões enquanto público-alvo principal do material didático e também sobre o entendimento do material didático como uma importante fonte de insumo de língua japonesa e desenvolvimento de competências ligadas ao domínio efetivo da língua. Já pela visão dos professores, estima-se que as crenças estejam atreladas ao papel do material didático como principal ferramenta de viabilização de ensino-aprendizagem de LE no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras.

Cumpre-nos ressaltar a validade de se estudar em profundidade um caso específico, como o mencionado acima, pois conforme descreve Stake (1994), relatos detalhados de casos e descrições ricas de fenômenos possibilitam aos leitores que se apropriem de conhecimentos por meio da generalização naturalística (STAKE, op. cit., p. 240), a qual define um tipo de aprendizagem vicária, por meio da qual as pessoas se apropriam de experiências de outrem se

identificando aos processos e fenômenos relatados, agregando esse conjunto de novos conhecimentos às suas experiências pessoais já vivenciadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MOURA FILHO, 2005; STAKE, 1994).

Dessa forma, a partir do detalhamento e da investigação deste caso, outras pesquisas na área de crenças no ensino de línguas, materiais didáticos no ensino de LE, ensino de língua japonesa no contexto brasileiro, entre outras temáticas podem surgir e possibilitar outras generalizações naturalísticas (STAKE, 1994) e disseminação de conhecimento aos leitores.

Para tanto, o estudo de caso se mostra consideravelmente importante para condução de investigações dessa natureza, uma vez que, conforme afirma Merriam (2001, p. 38-39 apud MOURA FILHO, 2005, p.106) o estudo de caso é caracterizado por conter “descrições ricas e densas que são utilizadas para desenvolver categorias conceituais ou ilustrar, apoiar, ou desafiar suposições teóricas existentes anteriormente à coleta de dados”.

Além disso, o estudo de caso possibilita uma descrição detalhada das instâncias de fenômenos ocorrendo em seus contextos naturais a partir da perspectiva dos participantes envolvidos no fenômeno (GALL, 2003). Ou seja, além de um estudo detalhado e aprofundado sobre determinado aspecto da realidade social, o estudo de caso se utiliza das visões de mundo dos participantes para procurar entender as interpretações destes sobre a realidade que os rodeia.

Gillham (2000) afirma que o estudo de caso procura investigar atividades humanas situadas em seus contextos de origem com vistas a buscar respostas às perguntas *como?* e *por quê?*. Além disso, o estudo de caso procura pautar suas investigações em diferentes tipos de evidências, tanto aquelas identificáveis no contexto do caso estudado, quanto evidências abstratas que são coletadas junto aos participantes de uma dada pesquisa. Sobre isso, Yin (2003) ressalta que investigações que se utilizam desse método, em geral, fazem parte de eventos que não são controlados pelo pesquisador, e que no processo de investigação, o pesquisador busca argumentos com base nas interpretações dos participantes para responder perguntas iniciais que geraram o estudo de caso.

Mais que isso, Yin (op. cit.) afirma que o estudo de caso permite ao pesquisador identificar características holísticas e significativas de eventos do cotidiano dos participantes (YIN, 2003, p. 2). Em diálogo com esta definição, Dörnyei (2007) define o estudo de caso como método que oferece ricas e

aprofundadas intravisiões que nenhum outro método de pesquisa é capaz de produzir, permitindo que o pesquisador examine a natureza intrínseca que ajuda a modificar o mundo social ao redor (DÖRNYEI, op. cit., p. 135, tradução nossa).

Do exposto, o estudo de caso empreendido na presente pesquisa é centrado na definição proposta por Merriam (1998, p. 16), a qual entende o estudo de caso qualitativo como:

[...] uma descrição intensiva, holística e analítica de uma entidade, fenômeno ou unidade social. Os estudos de caso são particularistas, descritivistas, heurísticos e se apoiam fortemente em um raciocínio indutivo ao lidar com as múltiplas fontes de dados.

A assunção desse método de investigação para a presente pesquisa não parte de uma preferência do pesquisador, mas sim da natureza do objeto investigado, conforme declara Stake (1994). Nesse sentido, desenvolvemos o presente estudo de caso sobre as crenças e ações de professores e aprendizes sobre o papel do material didático no ensino de língua japonesa como LE no contexto de uma universidade brasileira pública com o objetivo de traçar uma descrição holística, fundamentada e pautada nos instrumentos de coleta de dados dos participantes, como os questionários mistos, narrativas escritas, entrevistas semiestruturadas e notas de campo, os quais serão melhor descritos na seção 3.5 deste capítulo.

Nesse sentido, o conhecimento do contexto, dos fenômenos que ocorrem em sala de aula de língua japonesa como LE, bem como a investigação dos significados que os participantes atribuem a esse conjunto de elementos são fundamentais e demandam o aporte metodológico do estudo de caso, por todos os motivos expostos anteriormente. Além disso, Stake (op. cit.) ainda afirma que é preciso entender a que tipo de estudo de caso determinada pesquisa se classifica. O autor (op. cit.) propõe três modalidades de estudo de caso:

- 1) Intrínseco: é o estudo empreendido a fim de entender a natureza intrigante de um caso particular, ou seja, é relevante não porque representa características de outros casos, mas sim, porque o caso por si só é valioso e interessante;

- 2) Instrumental: é um tipo de estudo de caso que lança um olhar para questões mais amplas, as quais facilitam o entendimento de questões ainda maiores e mais complexas; e
- 3) Múltiplo ou coletivo: esse tipo de pesquisa não tem interesse em um caso particular, mas sim em um número de casos que são estudados paralelamente a fim de investigar um fenômeno ou uma condição geral.

Nesse sentido, entende-se que o presente estudo de caso se classifica na tipologia múltipla, uma vez que investiga as crenças sobre o papel do material didático de ensino de língua japonesa de professores e de aprendizes, desejando identificar as características típicas do contexto de sala de aula de LE. Além disso, busca-se descrever as interpretações e visões de mundo que os participantes guardam sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa ancorado no material didático escolhido para conduzir esse processo. Essa investigação pretende suscitar o entendimento de como essas crenças contribuem com as ações relativas à escolha e uso do material didático em sala de aula.

Por se tratar de um tópico de alta complexidade e dinamicidade, como é a investigação em crenças no ensino de línguas, lançamos mão de metodologia específica de investigação, a qual será abordada com maiores detalhes na próxima subseção. Ressaltamos que essa metodologia de investigação em crenças dialoga plenamente com os pressupostos de pesquisa qualitativa expostos anteriormente, bem como com a condução da pesquisa presente apoiada no aporte metodológico do estudo de caso, descrito logo acima.

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Segundo Barcelos (2001), a metodologia de investigação em crenças pode ser esquematizada em torno de três abordagens de pesquisa: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Essa divisão em três abordagens foi feita tomando por base a relação intrínseca entre crenças e ações, conforme mencionado no capítulo anterior.

A abordagem normativa prevê que a relação entre crenças e ações não seja investigada de maneira profunda, mas somente sugerida em termos mais gerais (Barcelos, op. cit., p. 77). Dessa forma, os estudos que se orientam por essa abordagem, inferem as crenças por meio de questionários fechados – do tipo *likert-scale* – os quais oferecem um conjunto pré-determinado de afirmações sobre determinado aspecto da aprendizagem de línguas e os aprendizes devem simplesmente completá-lo (ABRAHÃO, 2010, p. 219).

Uma das pesquisas mais notáveis orientada por essa abordagem é a pesquisa de Elaine Horwitz (1985), a qual desenvolveu o questionário intitulado *Beliefs about Language Learning Inventory* – BALLI – que mediante o uso de um questionário de 34 itens, investigou as crenças de professores e aprendizes sobre uma variedade de questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (BARCELOS, 2001; BERNAT; GVOZDENKO, 2005). Tal investigação concluiu que as crenças dos participantes estavam atreladas a aspectos recorrentes, como a subestimação da dificuldade de aprender línguas, ideias equívocas sobre como as línguas são ensinadas e o valor que se atribuía à pronúncia correta, por exemplo (BERNAT; GVOZDENKO, 2005, p. 4).

Conforme demonstra Barcelos (2001), alguns estudos dessa abordagem também incluem o uso de entrevistas, porém o uso desse instrumento é feito somente para validar a atuação dos questionários no levantamento das crenças (op. cit., p. 77). A autora (op. cit.) segue afirmando que, nessa abordagem, “as crenças são vistas como obstáculos para ações que os aprendizes deveriam adotar” (idem, ibidem).

Diferentemente da abordagem normativa, a metacognitiva é concebida sobre os pilares do conhecimento metacognitivo como uma teoria de ação, que ajuda os aprendizes a refletirem sobre ações e tomada de decisões sobre sua

aprendizagem (ABRAHÃO, 2010; BARCELOS, 2001). Nessa perspectiva, a relação entre crenças e ações não recebe tanta atenção, tendo em vista que entende-se que as crenças são algo estável (ABRAHÃO, 2010, p. 220). Assim, a relação entre crenças e ações é sugerida e discutida em termos de investigação de estratégias de aprendizagem (BARCELOS, 2001, p. 80).

Além disso, essa abordagem difere da normativa quanto ao uso dos instrumentos de coleta de dados, uma vez que utiliza entrevistas semiestruturadas, autorrelatos, além de questionários semiestruturados (BARCELOS, op. cit., p. 79). Abrahão (2010) nos informa que as diferenças existentes entre as duas abordagens supracitadas residem no fato de que a abordagem normativa enquadra-se no paradigma positivista do fazer científico, ao passo que a metacognitiva e a contextual se filiam ao paradigma interpretativista nas pesquisas em ciências humanas.

Barcelos (2001) reconhece com ressalvas a importância da abordagem metacognitiva na investigação das crenças de aprendizes de LE, como o uso de entrevistas e a assunção de que as crenças podem ser vistas como conhecimento e, por isso, são parte do processo de raciocínio dos aprendizes (op. cit., p. 80). Por outro lado, a autora (op. cit.) também considera a limitação dessa abordagem ao não inferir as crenças por meio das ações, mas tão “somente através de intenções e declarações verbais” (idem, ibidem).

Mediante tal constatação, pode-se afirmar que aquilo que a abordagem metacognitiva não reconhece como princípio norteador para investigação – a inferência das crenças por meio das ações – é o norte referencial da abordagem contextual. Abrahão (2010, p. 220) defende que “[n]a abordagem contextual, as crenças são inferidas de ações contextualizadas, ou seja, as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado”. Sobre isso, Barcelos (2001), grande expoente dessa abordagem de investigação em crenças, afirma que os estudos sob a égide da abordagem contextual “não têm objetivo [de] generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos” (op. cit., p. 81).

Bernat e Gvozdenko (2005) ponderam que pesquisas nessa abordagem são de natureza qualitativa e pertencem ao paradigma interpretativista. Por isso, além de utilizarem variado aporte teórico na condução de suas investigações, utilizam também uma variedade de métodos – estudo de caso ou etnografia, por

exemplo – e instrumentos – observações, entrevistas, diários – para investigar as crenças no contexto de sala de aula. Reiterando essa visão, Abrahão (2010) salienta que nenhum instrumento por si só é suficiente para condução de uma investigação em crenças. Nesse sentido, deve haver a combinação de vários instrumentos de coleta de dados para que o pesquisador consiga triangular satisfatoriamente os dados e obter considerações consistentes sobre sua investigação.

Barcelos (2001) observa ainda que na abordagem contextual, as crenças são descritas como amplamente dependentes do contexto. Para tanto, as investigações devem envolver o uso de entrevistas e, especialmente, a observação de sala de aula, fator que difere essa abordagem das demais. À vista disso, a interface crenças/ações não é somente sugerida ou inferida em termos gerais, mas investigada a fundo dentro do contexto dos participantes da pesquisa.

É nesse viés de investigação que a presente pesquisa se estrutura. Desejamos nesta dissertação analisar as crenças dos aprendizes e professores de um curso de língua japonesa observando e descrevendo o contexto específico desses participantes, bem como a relação que suas crenças guardam com suas ações relacionadas à escolha e o uso do material didático para o ensino de língua japonesa como LE. Barcelos (op. cit., p.84) lembra que a escolha metodológica frequentemente emana dos tipos de perguntas que se empreende no início de uma investigação, bem como do tipo de pesquisa.

Cientes dessa definição, determinamos as perguntas de pesquisa, presentes no início deste trabalho, e direcionamos o tipo de pesquisa mediante análise do objeto de investigação. Disso, resultou esta dissertação que, dentro do paradigma interpretativista, adere aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, que guiados pela abordagem contextual na investigação em crenças, se materializa por meio do estudo de caso que se apoia nos instrumentos de coleta de dados da entrevista semiestruturada, de observação de aulas e notas de campo, dos questionários mistos e das narrativas escritas – os quais serão explicitados nas seções seguintes.

Cumpre-nos ressaltar também que a filiação à abordagem contextual está diretamente relacionada à definição de crenças adotada na presente pesquisa, uma vez que, conforme mencionado no capítulo anterior, entendemos as crenças “como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de

ver e perceber o mundo e seus fenômenos; (co)construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 18).

A seguir, detalharemos o contexto de pesquisa, bem como seus participantes a fim de elucidar detalhes concernentes à investigação em crenças de professores e aprendizes proposta na presente pesquisa.

3.4 CONTEXTO DE PESQUISA

A presente pesquisa buscou investigar as crenças de professores e aprendizes do curso de licenciatura em língua japonesa de uma universidade pública do Distrito Federal.

O curso tem duração de nove semestres, dentre os quais, os quatro primeiros são classificados como o módulo básico do ciclo do curso. Esses semestres são destinados à aprendizagem inicial da língua japonesa, por meio do livro didático intitulado *Nihongo Shoho* (Japonês básico). Do quinto ao sétimo semestre, ocorre o módulo intermediário do curso, no qual o ensino é ministrado por meio dos livros didáticos *Nihongo Chûkyû I* (Japonês intermediário I) e *Nihongo Chûkyû II* (Japonês Intermediário II). Esses três livros didáticos foram lançados pela mesma editora – The Japan Foundation – e a universidade investigada nesta pesquisa segue o sequenciamento proposto por aquela.

No oitavo semestre, os aprendizes se dedicam ao Laboratório de língua japonesa, uma disciplina que visa a aprendizagem de métodos e técnicas de ensino de leitura instrumental em língua japonesa. O nono semestre é destinado ao projeto de conclusão do curso, no qual os aprendizes, em geral, escolhem uma temática relacionada à língua, cultura, literatura e/ou sociedade japonesa.

Durante o nível básico, são ofertadas aulas teóricas (duas aulas de uma hora e quarenta minutos cada, por semana) basicamente sobre gramática, os silabários fonéticos *hiragana/katakana* e ideogramas – os chamados *kanji*. Paralelamente, também são ofertadas aulas de prática oral e escrita da língua japonesa (mesma carga horária das aulas teóricas), nas quais são explicitadas e

praticadas estruturas gramaticais da língua japonesa presentes nas lições que os aprendizes estão aprendendo nas aulas teóricas.

Do quinto semestre em diante, as aulas teóricas continuam a serem ofertadas na frequência de duas vezes por semana (uma hora e quarenta cada aula) e as aulas de prática se tornam optativas, uma vez por semana. Dessa forma, os aprendizes do curso desejosos de aprimorarem suas habilidades de escrita e produção oral podem se matricular nas disciplinas optativas ofertadas para prática – Japonês: expressão escrita 1, 2 e 3; Japonês: expressão oral 1, 2 e 3.

Além das disciplinas de língua japonesa, o curso também prevê que os aprendizes estudem disciplinas de literatura japonesa (quatro semestres), estágio supervisionado (dois semestres), sociedade contemporânea (um semestre), metodologia de ensino de língua japonesa (um semestre), além de disciplinas dos departamentos de educação, psicologia e linguística – dispostas ao longo dos semestres.

O contexto da presente pesquisa, o qual é viabilizado pelo curso de língua japonesa supramencionado, são três salas de aula de língua japonesa (Japonês 5, Japonês 7 e Laboratório de língua japonesa) como língua estrangeira (LE) no nível intermediário – aprendizes do quinto ao oitavo semestres matriculados nas aulas teóricas do curso. Nesse contexto, os aprendizes assistem aulas de língua japonesa e utilizam os livros didáticos *Nihongo Chûkyû* I e II e textos escolhidos pelos professores como material didático de instrução.

A escolha pela sala de aula de nível intermediário foi motivada a partir do desejo de investigar as crenças e ações dos aprendizes sobre o papel do material didático na formação em língua japonesa. Constatamos, que os aprendizes de nível intermediário já tiveram a experiência de passar pelos semestres destinados ao ensino básico, e por consequência, já utilizaram tanto o livro didático do *Nihongo Shoho*, em todo seu conteúdo programático, quanto o *Nihongo Chûkyû* I e II, cuja apropriação do conteúdo é limitada ao semestre de estudo do participante quando da consecução da presente pesquisa.

Nesse sentido, é possível inferir que tais aprendizes tenham opiniões mais fortemente embasadas em suas experiências com o livro didático e possam expressar suas crenças sobre os materiais didáticos do curso de maneira mais consistente. A escolha desse contexto de pesquisa revela o desejo do

pesquisador de melhor entender como as crenças em relação ao papel do material didático no ensino de língua japonesa dos aprendizes e dos professores envolvidos. Além disso, a investigação também deseja entender melhor o contexto no qual as práticas de sala de aula, ancoradas no material didático, se desenvolvem, tanto pelo lado dos aprendizes, quanto dos professores.

3.4.1 Livros Didáticos adotados pelo Curso

A seguir, para uma compreensão holística do contexto da pesquisa, nos lançaremos à análise dos livros didáticos adotados pelo curso de licenciatura em língua japonesa (Letras-Japonês) da universidade pesquisada, investigando o *syllabus* de cada um dos materiais, bem como a que método de ensino de línguas estrangeiras esse material filia-se. Cumpre-nos ressaltar que, atualmente, o curso adota dois livros didáticos para ensino da língua japonesa aos aprendizes da licenciatura: o *Nihongo Shoho* (THE JAPAN FOUNDATION, 1981) e o *Nihongo Chûkyû* (THE JAPAN FOUNDATION, 1990) publicado em dois volumes.

3.4.1.1 *Nihongo Shoho* – Japonês Primeiros Passos

O material didático *Nihongo Shoho* foi publicado inicialmente em 1981, tendo uma versão mais atualizada em 1993, ambas organizadas pelo instituto japonês *The Japan Foundation*. Esse material é composto de livro didático (1981, em dois volumes e 1993, volume único), fita-cassete, caderno de exercícios, caderno de ideogramas chineses (*kanji*) e caderno de índice remissivo de vocabulário, cuja edição foi feita somente em versão na língua inglesa (MUKAI; YOSHIKAWA, 2009). O *Nihongo Shoho* é um material destinado ao ensino básico de língua japonesa como língua estrangeira para jovens adultos e adultos que vivem fora do Japão e desejam desenvolver as 4 habilidades linguísticas – compreensão auditiva, fala, leitura e escrita – do japonês, conforme os autores ressaltam no prefácio do livro didático.

Pela análise da abordagem da língua japonesa presente no *Nihongo Shoho* é possível afirmar que trata-se de um material de *syllabus* estrutural. Far (2008) assevera que esse tipo de *syllabus* é focado na produção e no produto linguístico

a ser apresentado pelos aprendizes, uma vez que a abordagem da língua é feita baseada na seleção e no nivelamento da apresentação do conteúdo linguístico tendo em vista sua complexidade ou simplicidade gramatical. No *Nihongo Shoho*, aos professores é sugerido que iniciem suas atividades voltando-se para o ensino de japonês a partir de uma introdução somente oral da lição, seguida de prática das sentenças-padrão com tópicos gramaticais, posteriormente com exercícios de fixação oral e, por fim, atividades de leitura e escrita relacionadas à gramática apresentada naquela lição. Ao longo de 34 lições, o conteúdo gramatical e de vocabulário novo da língua japonesa são apresentados por meio de textos dialogais e exercícios de repetição e automatização – *drills*.

Larsen-Freeman (2000, p. 42) afirma que essa forma de apresentação é típica do método audiolinguista de ensino de línguas estrangeiras. Segundo a autora (op. cit.), esse método tem por princípio que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é uma formação de hábitos, no qual uma estrutura gramatical torna-se mais habitual e reconhecível à medida que é repetida e reforçada por sucessivos estímulos. No caso do *Nihongo Shoho*, essa formação de hábitos é favorecida pela estrutura de cada uma das lições, as quais seguem o mesmo padrão de apresentação. Primeiramente, é expressa no título uma sentença-padrão, a qual se relaciona com o tópico gramatical e o conjunto de vocabulário a serem aprendidos naquele recorte. O título é seguido por um texto, sempre no gênero dialogal entre personagens fictícios criados para o material. Posteriormente, ocorrem exercícios de repetição e automatização – *drills* – para substituição de lacunas com partículas, substantivos, adjetivos e formulação de perguntas e respostas utilizando o vocabulário novo introduzido na lição. Essa forma de apresentação propõe que as atividades de ensino de japonês se baseiem fortemente na proposta de imitação, memorização e aplicação das sentenças-padrão dos diálogos, revelando que a linguagem presente nos diálogos, assim como nos exercícios, é uma linguagem de **escrita oralizada** (MUKAI; YOSHIKAWA, 2009, p. 163, grifos dos autores).

À vista disso, diante da estrutura apresentada nas lições, bem como o *syllabus* claramente estrutural, afirmamos que esse tipo de material didático favorece o método audiolingual de ensino de LE. O foco nos textos dialogais, bem como as práticas de repetição e automatização das estruturas padrão direcionam as práticas de ensino para uma proposta mais centrada na forma e no

reconhecimento de enunciados gramaticais. Conforme já mencionado, esse material é utilizado do 1º ao 4º semestre do curso de licenciatura em língua japonesa investigado. A seguir, analisaremos o livro didático usado do 5º semestre em diante.

3.4.1.2 *Nihongo Chûkyû* I e II – Japonês Intermediário I e II

O material didático *Nihongo Chûkyû* foi publicado pela editora Bonjinsha, da *The Japan Foundation* e é composto pelos volumes I e II. O volume I contempla catorze lições e foi lançado em 1990, ao passo o II apresenta nove lições e foi lançado posteriormente, em 1996. Além dos livros didáticos, o material também dispõe de fita com gravações em áudio, caderno com exercícios de caligrafia de ideogramas chineses (*kanji*), índice remissivo com palavras mais representativas apresentadas nos livros, além de compêndio com os tópicos gramaticais e expressões idiomáticas novas apresentadas ao longo das lições dos livros.

Esses materiais são voltados para o ensino intermediário de língua japonesa para aprendizes jovens e adultos, cuja língua materna não seja o japonês. Tal qual o *Nihongo Shoho*, os volumes *Nihongo Chûkyû* I e II informam em seus prefácios que se destinam ao ensino da língua japonesa integrando as quatro habilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LE – compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. Entretanto, uma vez que se destina ao nível intermediário de aprendizagem de japonês, o material busca reforçar e praticar os conhecimentos linguísticos que os aprendizes adquiriram nos estudos prévios, por meio de exposição a novo vocabulário, novas sentenças-padrão e diferentes expressões idiomáticas. Os dois volumes do *Nihongo Chûkyû* são bastante diferentes entre si. O volume I apresenta bastante semelhança ao *Nihongo Shoho* com estrutura baseada em textos dialogais, sentenças-padrão, exercícios de substituição de partículas, substantivos, adjetivos, verbos e tópicos gramaticais.

Entretanto, apesar da semelhança com o *Nihongo Shoho*, não se pode afirmar que o *syllabus* do *Nihongo Chûkyû* seja inteiramente estrutural. Far (2008) ressalta que em muitos casos, um tipo de *syllabus* frequentemente é predominante, podendo ocorrer outros tipos integrados ao principal. À vista disso,

no *Nihongo Chûkyû* podemos identificar o *syllabus* estrutural sendo predominante, sendo este apoiado também por um *syllabus* funcional. Sobre o funcional, Far (op. cit.) afirma que esse tipo de *syllabus* se volta para exemplos da língua em formas de convite, pedidos, concordância, discordância, pedidos de desculpa etc. Além disso, o *syllabus* funcional propõe um ensino focado no que o aprendiz consegue comunicar por meio da língua.

A afirmação de que o *Nihongo Chûkyû I* é composto dos *syllabuses* estrutural e funcional é fundamentada pela presença de elementos que ajudam a compor um quadro de apresentação de conteúdo diferente do que o *Nihongo Shoho* dispõe. No *Nihongo Chûkyû I*, a sentença-padrão apresentada no título é seguida de um pequeno quadro no qual são apresentados os personagens centrais fictícios criados para aquele livro didático junto à situação no qual eles estão envolvidos usando a língua japonesa. Esse quadro é sucedido pelo texto dialogal da lição e este, por seu turno, é seguido por uma grande quantidade de exercícios de *drills* de repetição, substituição de partículas, verbos, adjetivos e flexões verbais em frases soltas, baseadas na escrita oralizada do texto dialogal apresentado anteriormente. Ao final de cada lição, ocorre um tipo de texto diferente do dialogal relacionado a uma função específica de linguagem (bilhete de despedida, carta de desculpa, quadro de advertência, entre outros) para os quais são feitas entre quatro e sete perguntas sobre o entendimento dos enunciados presentes nesses textos.

No *Nihongo Chûkyû II*, os tipos de textos disponíveis são um pouco diferentes daqueles presentes no volume anterior. É possível identificar alguns textos narrativos, expositivos e descritivos, seguindo a ordem apresentada de sentença-padrão, texto, exercícios de preenchimento de lacunas, formulação de perguntas e respostas e memorização de ideogramas chineses (*kanji*). Cumpre-nos ressaltar que embora nos volumes I e II ocorram variedades de textos relacionadas às variadas funções da linguagem, quando ocorrem, a proposta do material didático se restringe a localização de informações no corpo do texto, repetição de enunciados e decodificação dos ideogramas chineses presentes, sendo o texto um pano de fundo para trabalhar com as formas gramaticais da língua japonesa, desperdiçando todo o potencial que o trabalho com textos diferentes do texto dialogal poderia proporcionar.

É fato que, se comparado ao *Nihongo Shoho*, o *Nihongo Chûkyû II* apresenta certo avanço no tocante à quantidade de variedade de suporte de veiculação da língua japonesa, ao contemplar o *syllabus* funcional com presença de um número limitado de outros textos que não o dialogal. Contudo, a presença de outros tipos de textos e de um *syllabus* funcional não assegurou a mudança de método de ensino, se assemelhando ao *Nihongo Shoho* pela proposta de ensino audiolingualista. Larsen-Freeman (2000) salienta que o maior objetivo do ensino audiolingualista é promover a aprendizagem de LE por meio de sentenças-padrão, sendo o uso da língua induzido pelos exemplos. No caso do *Nihongo Chûkyû I*, os autores utilizaram além dos textos dialogais, textos com enfoque funcional (carta de desculpas, bilhete de despedida) para retirar exemplos de sentenças-padrão para incentivar uma proposta de repetição, preenchimento de lacunas, perguntas e respostas com padrões definidos no bojo da lição.

3.4.2 Participantes de pesquisa

Os participantes da presente pesquisa se estruturam em torno de dois grupos: a) grupo de aprendizes de língua japonesa no nível intermediário e b) grupo de professores do curso de licenciatura em língua japonesa da universidade pública do Distrito Federal estudada.

O primeiro grupo é composto somente de aprendizes de língua japonesa como língua estrangeira, matriculados regularmente no curso de licenciatura em língua japonesa. Os participantes estão entre o quinto e o oitavo semestre no fluxo de nove semestres do curso, portanto enquadrados no nível intermediário.

No período de observação, as aulas teóricas do quinto semestre (doravante JP5) contavam com 07 (sete) aprendizes, enquanto as aulas do sétimo (doravante JP7) tinham 04 (quatro) alunos matriculados. Já as aulas do oitavo semestre (doravante LabJ) apresentam 08 (oito) aprendizes frequentando as aulas. Quanto aos aprendizes de língua japonesa do sexto semestre do curso (JP6), não foi possível utilizá-los como participantes desta pesquisa tendo em vista que o professor responsável pela disciplina é colaborador desta dissertação. Nesse sentido, por questões éticas, optamos por trabalhar com os aprendizes do quinto, sétimo e oitavo semestres.

Já o segundo grupo é composto somente por professores de língua japonesa como língua estrangeira, tanto professores do quadro da área de Japonês da universidade pública em questão, quanto por professores substitutos. O grupo em questão conta com 03 professores, dentre os quais 02 têm nacionalidade brasileira e 01 têm nacionalidade japonesa.

Nos quadros a seguir, são esquematizados breves perfis dos participantes de ambos os grupos que, voluntariamente, contribuíram para a consecução da presente pesquisa:

QUADRO 03: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – APRENDIZES

Pseudônimo	Sexo	Semestre	Idade
Carlos	Masculino	Jap5	27
Gabriel	Masculino	Jap5	21
Hiroimi	Feminino	Jap5	22
Jéssica	Feminino	Jap5	20
Kiki	Feminino	Jap5	19
Lica	Feminino	Jap5	21
Pedro	Masculino	Jap5	19
Norbu	Masculino	Jap7	25
Megumi	Feminino	Jap7	24
Kuro	Masculino	Jap7	22
Alice	Feminino	Jap7	22
Maria	Feminino	LabJ	21
Matheus	Masculino	LabJ	22
Mith	Masculino	LabJ	23
Naginata	Feminino	LabJ	21
Sílvia	Feminino	LabJ	22
Tanaka	Masculino	LabJ	22
Yamada	Masculino	LabJ	23
Yumi	Feminino	LabJ	22

(quadro nosso)

QUADRO 04: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – PROFESSORES

Pseudônimo	Sexo	Leciona	Idade	Nacionalidade
Catarina	Feminino	Jap7	39	Japonesa
Matheus	Masculino	Jap5	39	Brasileiro
MEBS	Feminino	LabJ	37	Brasileira

(quadro nosso)

Para dar maior fluidez a leitura, optamos por disponibilizar os perfis dos aprendizes e professores participantes ao final da presente dissertação, nos apêndices I e J. Nesses apêndices é possível obter informações sobre a formação acadêmica, experiências prévias no processo de ensino-aprendizagem de japonês como LE, bem como as expectativas dos participantes em relação ao curso de licenciatura em língua japonesa (Curso de Letras-Japonês) da universidade investigada na presente dissertação.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme institui Gillham (2000), o estudo de caso é um método que alça diferentes maneiras de coletar dados, como a entrevista, observações, análise de documentos e gravações, exemplos de trabalhos e alguns outros (op. cit., p. 13). Yin (2003), por seu turno, afirma que esse tipo de método busca por evidências, de duas ou mais fontes, que convirjam para um mesmo conjunto de fatos e/ou conclusões (op. cit., p. 83). Para este autor (idem, ibidem), as evidências de um estudo de caso podem vir a partir do uso dos seguintes instrumentos: documentos, gravações, entrevistas, observações e análise de objetos físicos.

À vista disso, o presente estudo de caso se utiliza de vários instrumentos de coleta de dados qualitativos para fins de investigação de crenças de professores e aprendizes, a saber: observação de aulas com notas de campo e gravações em áudio, questionários mistos, entrevista semiestruturada e narrativas escritas (autorrelatos). Abrahão (2010, p. 221) nos afirma que nas pesquisas sobre crenças, como é o presente estudo de caso, “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas [sim] a combinação de dados e perspectivas” que podem

fornecer um arcabouço consistente para que o pesquisador possa tecer considerações fundamentadas sobre o contexto de pesquisa, bem como sobre as interpretações que os participantes guardam a respeito dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, a seguir apresentaremos mais detalhadamente os instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa, para na seção seguinte, fazer considerações sobre procedimentos de apuração e análise dos dados obtidos no contexto dos participantes deste estudo de caso.

3.5.1 Observação de aulas, notas de campo e gravações em áudio

Barcelos (2001) afirma que na abordagem contextual, as crenças são investigadas por ações contextualizadas, ou seja, as crenças são inferidas mediante descrição do contexto de atuação dos participantes. Para tanto, é necessário utilizar entrevistas, questionários, diários, e mais notadamente, lançar mão da *observação de aulas e notas de campo* (grifo meu) a fim de descrever com coerência a cultura de aprender e as representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.

Sobre a observação de aulas, Johnson (1992) indica que deve ser conduzida sob o viés naturalístico, uma vez que o estudo de caso se vale de uma variedade de instrumentos que se orientam por essa perspectiva. Assim sendo, o pesquisador empreende suas observações no contexto natural dos participantes, atento às comunicações naturais de sala de aula e às interações verbais e escritas entre os alunos e entre alunos e professores.

Duff (2012, p. 138) reforça esse entendimento afirmando que os estudos de caso na linguística aplicada:

[...] incluem observação sistemática e focada nos participantes em seus contextos naturais – salas de aula, residências, centros da comunidade, locais de trabalho – especialmente, se um dos objetivos do estudo de caso for examinar o desempenho linguístico ou a interação das pessoas ocorrendo em situações sociais naturais.

Nesse sentido, a observação em sala de aula se mostra relevante para entender não somente o contexto físico, cultural e social no qual os participantes

interagem, mas também os contextos linguísticos nos quais a língua é utilizada de maneira naturalística e que viabilizam a coleta de dados relevantes para a consecução do estudo de caso por parte do pesquisador.

Na presente pesquisa adotamos a observação não participante (ABRAHÃO, 2010) Nessa perspectiva, o “pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado” (op. cit., p. 225). Assim, a observação empreendida não é interativa com os participantes, na medida em que o pesquisador deseja desenvolver suas atividades de observação na presença dos participantes, mas se manter vínculo interpessoal com estes.

Com efeito, as observações são acompanhadas de notas de campo e, posteriormente, de gravação de áudio quando os participantes estiverem familiarizados com a presença do pesquisador no contexto de interação daqueles. O uso das notas de campo é uma prática tradicionalmente ligada aos estudos etnográficos, tendo em vista que a observação é um instrumento de coleta de dados inerente a esse método de investigação das pesquisas qualitativas (SPRADLEY, 1980). Nesse sentido, as notas de campo são definidas como descrições ou relatos de eventos contextualmente localizados e redigidos de maneira clara e sucinta.

Em geral, incluem descrições sobre informações não verbais, o contexto físico, os participantes e registros de interações destes. As notas de campo têm por objetivo ajudar o pesquisador a responder as perguntas *quem?/o quê?/onde?/quando?/como?/por quê?* inseridas na organização da pesquisa e mediante a coleta e registro dos dados junto ao contexto dos participantes (BURNS, 1994 apud ABRAHÃO, 2010, p. 226).

Richardson (1994, p. 526) organizou as notas de campo em torno de quatro grandes grupos, os quais levaram em consideração as diferentes naturezas das investigações em pesquisa qualitativa: a) notas de observação: são as mais detalhadas e acuradas possíveis. Registra-se o que o pesquisador vê, escuta, sente, experimenta etc.; b) notas metodológicas: estas dizem respeito aos registros direcionados para a coleta de dados, procedimentos metodológicos e manutenção de um diário pessoal sobre o processo de investigar; c) notas teóricas: estas são palpites, hipóteses, conexões com teorias existentes, críticas sobre o que o pesquisador está fazendo e como está pensando; d) notas pessoais:

descrevem os sentimentos do pesquisador em relação à pesquisa, sobre as pessoas, interações, dúvidas, ansiedades e têm por objetivo despertar o autoconhecimento do pesquisador e utilizar a escrita como um instrumento de investigação do próprio pesquisador.

Além da observação e das notas de campo, há ainda a possibilidade de uso de gravações em áudio e em vídeo. Tais gravações se constituem como um importante instrumento de coleta de dados, especialmente na pesquisa qualitativa, pois objetiva registrar detalhadamente as ações e as interações que ocorrem em sala de aula e em contextos educacionais diversos. Assim, as gravações são “imbatíveis em auxiliar os professores pesquisadores na reflexão sobre crenças implícitas, ações e esquemas mentais que são trazidos para a sala de aula” (BURNS, 1994, p. 94 apud ABRAHÃO, 2010, p. 226).

Nesta pesquisa, lançamos mão da observação não participante das aulas, notas de observação e gravações em áudio do contexto de interação em sala de aula dos participantes. A opção por utilizar somente as gravações em áudio é justificada pelo foco da presente pesquisa, uma vez que desejamos investigar as crenças de professores e aprendizes sobre o papel do material didático no ensino de língua japonesa como LE, e por isso, entendemos que as gravações em áudio já são suficientes e inibem menos o desempenho dos participantes da pesquisa, possibilitando a ocorrência de interações mais naturais, produções linguísticas reais e ações contextualmente verossímeis.

As observações, notas e gravações ocorreram durante dois meses de observação de sala de aula, durante o segundo semestre letivo do ano de 2014. As aulas observadas foram de três disciplinas teóricas de língua japonesa nível intermediário – Japonês 5, Japonês 7 e Laboratório de língua japonesa – que são obrigatórias para os alunos do curso de licenciatura em língua japonesa.

Dessa forma, foram observadas ao todo trinta aulas típicas⁷ (dez aulas de cada uma das disciplinas) durante um período de dois meses, as quais foram esquematizadas no quadro abaixo:

⁷ Aula típica refere-se ao conjunto de aulas observadas que apresentam as mesmas características entre si (ABRAHÃO, 1999, p.26).

QUADRO 05: CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS E NOTAS DE CAMPO

Data da Observação	Professor	Observação	Dias	Horário	Disciplina	Quantidades de Aprendizizes	Temática da Aula
19/08/2014	Professora MEBS	1ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Laboratório de Língua Japonesa	7	Palavras estrangeiras em LJ.
21/08/2014	Professora MEBS	2ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Laboratório de Língua Japonesa	7	Palavras polissêmicas.
26/08/2014	Professora MEBS	3ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Laboratório de Língua Japonesa	8	Palavras estrangeiras em LJ.
02/09/2014	Professora MEBS	4ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Laboratório de Língua Japonesa	8	Palavras estrangeiras.
04/09/2014	Professora MEBS	5ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Laboratório de Língua Japonesa	8	Rótulos de produtos.
16/09/2014	Professora Catarina	1ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 7	4	Currículo profissional japonês.
18/09/2014	Professora Catarina	2ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 7	4	Currículo profissional japonês.
23/08/2014	Professora Catarina	3ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 7	4	Currículo profissional japonês.
25/09/2014	Professora Catarina	4ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 7	4	Sistema educacional japonês.
30/09/2014	Professora Catarina	5ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 7	4	Sistema educacional japonês.
02/10/2014	Professor Matheus	1ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 5	7	Revisão para prova escrita.
07/10/2014	Professor Matheus	2ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 5	7	Prova escrita.
09/10/2014	Professor Matheus	3ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 5	6	Viagens e aeroporto.
14/10/2014	Professor Matheus	4ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 5	7	Viagens e aeroporto e tradução de texto literário.
16/10/2014	Professor Matheus	5ª	3ª/5ª	19h00 às 20h40	Japonês 5	7	Tradução de texto literário.

(quadro nosso)

3.5.2 Questionários mistos (QE)

Paralelamente às observações de aulas, notas de campo e gravações em áudio, lançamos mão dos questionários do tipo misto para compor o conjunto de instrumentos de coleta de dados para consecução do estudo de caso da presente pesquisa. Conforme mencionado em subseções anteriores, o uso de questionários na metodologia de investigação em crenças esteve mais ligado à abordagem normativa de pesquisa (BARCELOS, 2001). Nessa abordagem, os questionários são construídos sobre a proposta de *likert-scale*, no qual os participantes devem simplesmente completar as proposições presentes, informando seu grau de concordância ou discordância.

Entretanto, cumpre-nos lembrar que embora esse instrumento de coleta de dados esteve historicamente ligado à abordagem normativa, não implica que atualmente pesquisas orientadas sob as outras duas abordagens não possam utilizar essa opção, considerando as diferentes naturezas e propósitos de cada abordagem. Abrahão (2010) nos sugere que os questionários de investigação em crenças possam conter itens fechados, itens em escala - *likert-scale* -, itens abertos ou a combinação desses elementos em um mesmo documento – questionários mistos.

Nos questionários de itens fechados, os participantes devem responder a questionamentos com respostas controladas por alternativas fixas – *sim* ou *não*; *sempre* ou *nunca*, por exemplo. Se por um lado, estes questionários são fáceis de serem aplicados e tabulados, por outro escondem particularidades e opiniões medianas. Por outro lado, questionários construídos por itens abertos buscam explorar as percepções, interpretações, crenças pessoais dos participantes envolvidos, por meio de descrições detalhadas, aprofundadas e ricas (ABRAHÃO, op. cit., p. 222). Por seu conteúdo detalhado e específico, os questionários com itens abertos demandam um tratamento diferenciado e mais cuidadoso quando do trato dos dados para fins estatísticos.

Já os questionários mistos têm questões com itens fechados e abertos e buscam mapear as crenças e percepções dos participantes, levantando informações pessoais, curriculares, expectativas e interpretações (idem, ibidem). É nesse viés que a presente pesquisa conduz seus questionários. Utilizamos

questionários mistos (apêndices C e D), cujas respostas oscilam entre itens fechados e abertos, além da utilização de itens em escala do tipo *likert*.

A utilização desses questionários mistos como um dos instrumentos de coleta de dados desta dissertação foi motivada a partir da análise das vantagens metodológicas que essa ferramenta possibilita (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 172). Para os autores (op. cit.), os questionários são muito importantes na condução das pesquisas qualitativas, pois como garantem o anonimato dos participantes, eles se sentem mais à vontade para responder de maneira mais naturalística. Além disso, como são aplicados para todos os participantes, os dados coletados tendem a ser mais uniformes, padronizados e acurados. Por fim, ressalta-se seu caráter de organização e praticidade para tratamento estatístico e tabulação, mesmos os dados coletados mediante questões de itens abertos.

3.5.3 Narrativas escritas (NE)

O presente estudo de caso também utiliza as narrativas escritas como instrumento de coleta de dados dos professores e aprendizes de língua japonesa como LE no contexto investigado. Consideramos essa ferramenta de suma importância para condução desta pesquisa, pois conforme descrevem Gass e Mackey (2007) dados sobre características de L2 podem ser coletados por meio de narrativas produzidas de maneiras variadas, uma delas pode ser o autorrelato.

Para Abrahão (2010, p. 224) os autorrelatos são relatos orais e escritos de vivências particulares construídos por meio de uma variedade de técnicas conversacionais, como as entrevistas não estruturadas, discussões ou por meio de relatos escritos sobre eventos da vida pessoal. Podem receber muitos nomes, como histórias, autobiografias e/ou narrativas (idem, ibidem). Esta pesquisa adota a nomenclatura de narrativas, mais precisamente, narrativas escritas, uma vez que utilizaremos essa modalidade dos autorrelatos como instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

As narrativas escritas são particularmente interessantes para a pesquisa qualitativa, pois nos possibilitam investigar as construções das representações da prática pedagógica de um professor de línguas e seus aprendizes, bem como demonstrar as vivências e experiências que aquele professor teve em sua

trajetória de ensino por meio de narrações historiadas (TELLES, 2002, p. 18 apud ABRAHÃO, 2010, p. 224).

Nesse sentido, escolhemos a narrativa escrita como uma forma de investigar as diversas vivências dos professores de língua japonesa da universidade pública investigada, bem como dos aprendizes em sua trajetória de aprendizagem, todos protegidos por pseudônimos. Para a confecção de tal narrativa de maneira mais orientada, os participantes da pesquisa – tanto professores, quanto aprendizes – receberam orientações escritas (apêndices G e H) para confecção dos seus respectivos autorrelatos, levando em consideração aspectos como motivações para o ensino-aprendizagem de japonês como LE, experiência prévia na língua, impressões sobre a importância do material didático entre outros.

3.5.4 Entrevistas semiestruturadas (ES)

Flick (2007) pondera que a entrevista é um instrumento de coleta de dados dominante na pesquisa qualitativa, cujo foco é na experiência individual de um participante que pode ser relevante para entender as experiências de outras pessoas em situações ou contextos similares (FLICK, op. cit., p. 79). Este autor segue afirmando que nas entrevistas, os pesquisadores não buscam simplesmente a reprodução ou representação de um conhecimento já existente, mas sim uma interação sobre uma questão que é do conhecimento produzido naquela situação.

Nesse sentido, é importante reconhecer que uma entrevista, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, é uma construção ou uma produção conjunta pelo entrevistador e o entrevistado, e os dados gerados por essa produção não podem ser tomados de maneira descontextualizada, como fato independente ou observação (BRIGGS, 1986 apud DUFF, 2012)

Duff (2012) por seu turno, descreve que nas pesquisas qualitativas fenomenológicas o uso das entrevistas se volta para as experiências vividas sobre língua/linguagem, cultura, educação, imigração entre outros (DUFF, op. cit., p. 133). Mais especificamente no contexto da linguística aplicada, as entrevistas têm sido proveitosas para condução de estudos de caso, nos quais os participantes

reconstruem aspectos de suas vidas e experiências, como estados emocionais e afetivos ou suas identidades nos contextos de aprendizagem de LE.

Johnson (1992) observa que as entrevistas variam em um contínuo desde altamente estruturadas, passando pelas semiestruturadas e indo ao outro extremo com as entrevistas não estruturadas. Dörnyei (2007) também concebe as entrevistas organizadas de acordo com seus graus de estruturação. De acordo com o pesquisador (op. cit., p. 134), as entrevistas são descritas como:

- a) Estruturadas: nesta entrevista, o pesquisador segue um guia de entrevista previamente preparado, o qual deverá ser utilizado com todos os participantes. Esse tipo de entrevista garante relativa objetividade e controle sobre o tópico investigado. Entretanto, se mostra limitado no alcance de nuances subjetivas dos participantes;
- b) Não estruturadas: estas permitem máxima flexibilidade para conduzir a entrevista com os participantes, pois ocorre interferência mínima de uma agenda de pesquisa previamente estabelecida. Essa variedade de entrevista exige uma grande habilidade por parte do pesquisador, além de harmonia entre entrevistador-entrevistado. Geralmente, são utilizadas para casos que buscam significados profundos sobre um fenômeno particular;
- c) Semiestruturada: se localiza entre os dois extremos anteriores. Possui um conjunto de questões preparadas com antecedência, que objetivam instigar e incentivar a entrevista que, combinadas com questões que surgem mediante a interação com o participante formam a proposta semiestruturada. É particularmente alçada por pesquisadores da linguística aplicada.

Nesse sentido, é sob o viés da proposta semiestruturada que as entrevistas da presente pesquisa se estruturaram. Instituímos um guia de perguntas (apêndice E e F) previamente elaboradas, e posteriormente revisado à luz dos dados coletados nas entrevistas, para serem dialogadas com os participantes –

professores e aprendizes de língua japonesa como LE de uma universidade do Distrito Federal. Este guia foi orientado por tópicos e questões pertinentes à presente pesquisa, mas que permitiram que, durante o andamento da pesquisa, pontos relevantes trazidos pelos participantes servissem de base para questões mais específicas que não foram anteriormente levantadas.

Entendemos esse tipo de entrevista como o mais adequado na condução desta pesquisa observando e analisando o problema, bem como as perguntas de pesquisa escolhidos para o presente trabalho. Consideramos mais pertinente a entrevista semiestruturada, pois conforme salienta Nunan (1999), na modalidade semiestruturada, o entrevistador tem uma ideia geral sobre aonde ele gostaria que a entrevista chegasse e quais perguntas fará para que isso ocorra. Entretanto, como os participantes são seres humanos, e como tais têm natureza imprevisível, o pesquisador não possui controle total do desenrolar da entrevista, podendo aproveitar momentos produtivos para investigar mais a fundo seu problema de pesquisa e, por consequência, seus participantes.

Aqui, cumpre-nos lembrar algumas considerações éticas sobre a condução das entrevistas. Conforme descrevem Fontana e Frey (1994, p. 372), as entrevistas para as pesquisas qualitativas “colocam os participantes como objetos de pesquisa”, por conta disso, é necessário extremo cuidado para não feri-los ou expor informações relevantes sobre suas vidas sem a devida proteção por pseudônimos. Dessa forma, os autores (idem, ibidem) preconizam três critérios de observância, os quais foram devidamente seguidos nesta dissertação, que devem ser levados em consideração quando da condução de uma entrevista:

- a) Consentimento informado: consentimento dado pelo participante após ter sido informado cuidadosamente e veridicamente sobre a pesquisa e sobre a entrevista;
- b) Direito à privacidade: prevê a proteção da identidade dos participantes por meio do uso de pseudônimos;
- c) Proteção de danos: minimizar ao máximo o surgimento de quaisquer danos, sejam de natureza emocional, física ou de outro tipo.

Entendemos esses princípios como pilares e direcionadores para a condução das entrevistas desta pesquisa. Dessa forma, observando todas essas considerações nos cercamos de termos de consentimento, autorizações, bem como a instituição do uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes para condução das interações que serviram de dados para a presente dissertação.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS DESTA PESQUISA

Conforme mencionado nas subseções anteriores, a presente pesquisa lançou mão de uma variedade de instrumentos de coleta de dados, a fim de investigar as crenças e ações dos professores e aprendizes de língua japonesa de uma universidade pública. Para garantir que a atuação de determinado instrumento não interferisse na aplicação de outro, estabeleceu-se uma agenda de investigação, na qual os instrumentos foram ordenados e dispostos de maneira a controlar a atuação dessas ferramentas no contexto da pesquisa.

Vale ressaltar que, concomitantemente à análise dos dados relativos às crenças, ações e experiências dos aprendizes e professores do curso de licenciatura em língua japonesa, também lançamos mão do aporte teórico preconizado por Almeida Filho (1993) sobre a OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas – para análise do material didático, conforme já explicitado na subseção 2.3 do capítulo 2 – capítulo teórico – da presente dissertação, com vistas a discutir as crenças, ações e experiências dos participantes colocando em relevo essa materialidade dentro da OGEL.

Dessa forma, primeiramente, aplicaram-se os questionários mistos (apêndices C e D) junto aos participantes – professores e aprendizes. A aplicação desses questionários mistos teve por objetivo suscitar as crenças dos participantes sobre o ensino de língua japonesa como LE, material didático do curso, processo de ensino-aprendizagem e formação dos aprendizes. Na etapa seguinte, conforme previsto na agenda de investigação, lançou-se mão das narrativas escritas. Esse instrumento visou trazer à tona as experiências dos professores e aprendizes sobre seu processo de ensino e/ou aprendizagem de

língua japonesa como LE, fazendo ponte com suas considerações sobre o papel do material didático nesse processo. Para tanto, foi distribuído aos participantes um documento com orientações gerais para a tessitura da narrativa escrita (apêndices G e H).

Por fim, para fazer os acertos e dirimir as dúvidas existentes quando da tabulação e disposição estatística dos dados dos participantes coletados previamente, alçamos a entrevista semiestruturada (apêndices E e F). Na ocasião, entrevistaram-se individualmente os professores e aprendizes participantes de maneira sigilosa e obedecendo aos princípios éticos preconizados por Fontana e Frey (1994) para condução de entrevistas.

Cumpre-nos ressaltar que o processo de aplicação dos instrumentos - questionários mistos, narrativas escritas e entrevistas semiestruturadas - ocorreu paralelamente ao processo de observação de aulas e notas de campo. A concomitância da observação com os demais instrumentos se deve ao fato da orientação não participante da observância, bem como a disponibilidade de acesso aos participantes, mediante autorização expressa de todos.

Para fins de organização, parametrização e tabulação de todos os dados coletados, classificaram-se as crenças dos participantes em torno de categorias de análise, de acordo com os pressupostos de Nunan (1992). Tais categorias foram sistematizadas a partir da reincidência das respostas dos participantes.

A partir da sistematização dos dados, foi possível confrontar as crenças dos professores sobre o papel do material didático no ensino de língua japonesa como LE com as dos aprendizes, concluindo se o material didático escolhido pela instituição aproxima e viabiliza as expectativas de ambos os grupos de participantes, ou ocorre o contrário, o distanciamento das expectativas dos participantes quanto à formação em língua japonesa dos aprendizes. Além disso, a partir do confronto das crenças dos participantes, foi possível investigar a estreita relação entre crenças e ações (RILEY, 1997) e entre crenças, ações e experiências (CONCEIÇÃO, 2004).

Portanto, minha análise de dados seguiu o seguinte roteiro de investigação:

- a) Coleta de dados das crenças dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa e acerca do material didático;

- b) Identificação das crenças e ações dos participantes;
- c) Descrição detalhada das crenças e ações;
- d) Agrupamento das crenças quanto à sua incidência quantitativa;
- e) Triangulação dos dados coletados;
- f) Análise do ponto de vista da OGEL e interpretação dos dados sob o prisma da relação entre crenças, ações e experiências e a atuação do material didático no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa.

3.7. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Flick (2007) pondera que a preocupação com questões relacionadas a ética nas pesquisas qualitativas tem crescido consideravelmente nas últimas décadas. Tamanha a importância desse aspecto, que alguns manuais de pesquisas qualitativas um capítulo somente para discussões dessa natureza. Nesta pesquisa, ressaltamos Adams, Fujii, Mackey, 2005, Chizzotti, 2006, Duff, 2002 e Flick, 2007.

Flick (op. cit., p. 69) segue afirmando que é preciso obedecer a alguns princípios éticos fundamentais para condução de pesquisas nas ciências humanas e sociais. Dentre todos, colocamos em relevo os que foram seguidos pela presente investigação: a) consentimento informado dos participantes – os participantes devem saber em qual pesquisa estão envolvidos e os propósitos finais dela; b) privacidade dos participantes garantida – a confidencialidade das identidades dos participantes deve ser garantida e mantida durante o desenvolvimento e conclusão da pesquisa; c) acuidade dos dados coletados – nenhuma omissão ou fraude é permitida quando da coleta de dados junto aos participantes, nem interpretações desvirtuadas; d) respeito aos participantes – na interação entre pesquisador e participantes, a postura do investigador deve ser de total respeito e posicionamento ético no contexto dos participantes; e) beneficência – o bem estar dos participantes deve ser considerado.

Sobre isso, Celani (2005, p. 10) pondera que “a preocupação do pesquisador de ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”. À vista disso,

concretizamos a presente pesquisa sempre calcados nessas considerações de ética e preservação da identidade dos participantes, lançando mão de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes, conduzindo entrevistas em locais reservados, informando os participantes dos objetivos da pesquisa, bem como salvaguardando quaisquer informações que pudessem, de alguma forma, identificar os participantes da presente pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise e interpretação dos dados coletados juntos aos participantes. A coleta de dados foi realizada ao longo de diferentes fases e por meio de diferentes instrumentos de pesquisa. À vista disso, observando os objetivos de pesquisa dispostos no capítulo introdutório desta dissertação, bem como os referenciais teórico e metodológico descritos nos capítulos anteriores, nos lançamos, neste momento, à análise, interpretação e triangulação dos dados a fim de obter considerações consistentes sobre as crenças, experiências e ações dos aprendizes e professores em relação ao material didático utilizado para ensino de língua japonesa no contexto de pesquisa investigado.

Para tanto, identificamos e agrupamos as crenças individuais reincidentes reveladas pelos participantes (NUNAN, 1992) sobre o material didático de língua japonesa, colocando em relevo sua estreita relação com as experiências e ações deles em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa. O *corpus* de pesquisa foi explorado e triangulado com vistas a obter categorias de análises condizentes e aderentes aos dados coletados.

Vale ressaltar que devido ao compromisso com a acuidade dos dados (FLICK, 2009), os excertos com as vozes dos participantes não foram editados, tendo sido transcritos da maneira mais fiel possível utilizando as convenções de transcrição de Marcuschi (2003). Inserimos também breves comentários entre colchetes com o objetivo de assegurar a inteligibilidade dos dados e informações constantes nos excertos.

Na subseção 4.1, faremos a análise das crenças, experiências e ações dos aprendizes participantes da presente pesquisa sobre o material didático utilizado no curso de licenciatura em língua japonesa, sendo todos identificados por seus pseudônimos escolhidos e pelo grupo ao qual estavam matriculados como alunos. Esse grupo descreve a disciplina de língua japonesa que cursavam no momento da coleta de dados – Jap5: japonês 5; Jap7: japonês 7 e LabJ: laboratório de língua japonesa (por exemplo, Alice (Jap7) – aprendiz Alice do grupo de participantes da disciplina de Japonês 7).

Em seguida, na subseção 4.2, empreenderemos a análise das crenças, experiências e ações dos professores participantes, com a proposta de identificação semelhante à dos aprendizes: pseudônimo escolhidos pelos participantes junto ao grupo que estavam vinculados como professores no momento da coleta de dados– Jap5: japonês 5; Jap7: japonês 7 e LabJ: laboratório de língua japonesa (por exemplo: Profa. Catarina (Jap7): Professora Catarina da disciplina de Japonês 7).

Por fim, na subseção 4.3 deste capítulo discutimos as relações existentes (ou não) entre as crenças, experiências e ações entre dos aprendizes e dos professores sobre o material didático de língua japonesa no curso de licenciatura, com vistas a alcançar os objetivos delineados na subseção 1.2 e responder as perguntas de pesquisa constantes na subseção 1.3, ambas do capítulo introdutória desta dissertação.

Os dados coletados por meio dos questionários escritos (QE) (apêndices C e D), entrevistas semiestruturadas (ES) (apêndices E e F), narrativas escritas (NE) (apêndices G e H), bem como pelas observações de aulas e notas de campos foram triangulados (RICHARDSON, 1994) no intuito de assegurar coerência nas categorias apresentadas a seguir, bem como sustentar discussões e interpretações a partir da organização das crenças, experiências e ações em tais categorias.

Do exposto, a seguir, passaremos a analisar primeiramente as crenças, ações e experiências dos aprendizes do curso de licenciatura em língua japonesa sobre o material didático em japonês.

4.1 ANÁLISE DAS CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DOS APRENDIZES: MATERIAL DIDÁTICO EM FOCO

Abrahão (2010) ressalta que no processo de investigação sobre as crenças sob a égide da abordagem contextual, princípio norteador da análise e interpretação conduzida neste capítulo, as crenças são inferidas de ações contextualizadas. Portanto, as crenças são inferidas e analisadas dentro do contexto de atuação do participante. Tendo isso em vista, nos lançamos nesse momento à análise dos materiais sob a ótica das crenças, experiências e ações

dos aprendizes, colocando em relevo o contexto de sala de aula, bem como a história de vida dos participantes.

4.1.1 Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados

Os aprendizes Carlos (Jap5), Jéssica (Jap5) e Kiki (Jap5) descreveram os materiais didáticos utilizados colocando em relevo seu aspecto temporal e sua adequação contextual à realidade atual dos aprendizes. Carlos (Jap5) é enfático ao descrever os materiais utilizando vários adjetivos que demonstram descontentamento em relação à atualização dos materiais *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû I* ressaltando inclusive a insuficiência de informações sobre a língua japonesa.

[01] Acho obsoletos, ultrapassados, mal elaborados, com informação insuficiente sobre gramática a ser aprendida (Carlos (Jap5) – QE).

É fato que não existe o material didático perfeito e completo, porém se o entendermos como um provedor de todo o insumo a ser apresentado aos aprendizes, bem como uma ferramenta que apresenta ordenadamente o conteúdo o qual os aprendizes devem assimilar (PRABHU, 1988), o fator temporalidade é uma questão chave a ser considerada, na medida em que expressões idiomáticas se modificam ao longo do tempo, enunciados gramaticais agregam novos valores e ocorrem alterações nas formas de se expressar. Como os dois materiais didáticos majoritariamente utilizados no curso foram produzidos nas décadas de 1980 (*Nihongo Shoho*) e 1990 (*Nihongo Chûkyû*), essas questões se tornam latentes e facilmente observáveis na atualidade. O mesmo apontamento é feito por Jéssica (Jap5) e por Kiki (Jap5), no preenchimento do questionário escrito, no qual observam que os materiais didáticos que utilizam são antigos e ultrapassados:

[02] São materiais antigos (Jéssica (Jap5) – QE).

[03] Acho [*Nihongo Chûkyû*] um pouco antigo (Kiki (Jap5) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Essa mesma crença sobre a desatualização do material didático adotado foi revelada pelos aprendizes do grupo de LabJ. Maria (LabJ), Matheus, Mith (LabJ), Naginata (LabJ), Tanaka (LabJ) e Yumi (LabJ) demonstra que os materiais que utilizaram no curso – *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû* – são demasiadamente ultrapassados, de conteúdo defasado e carente de atualização. Maria (LabJ) e Mith (LabJ) ponderam que o fato de conter informações desatualizadas é prejudicial e torna o processo de ensino-aprendizagem desestimulante, pois os aprendizes se deparam com expressões e palavras que não serão utilizadas na atualidade.

[04] O que usamos [*Nihongo Chûkyû*] era “um pouco” velho, então tinha palavras que já não são usadas, isso é ruim (Maria (LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

[05] Um pouco antigo demais, muito gramatical, e alguns, como o *Nihongo Shoho* são muito simples (Matheus (LabJ) – QE).

[06] A maioria dos livros são ultrapassados com vocabulários que não são mais utilizados e com uma abordagem de repetição onde [*sic*] o foco é mais a estrutura apenas com substituição de tópicos tornando algo menos estimulante (Mith (LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

[07] [*Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû*] são antigos e com metodologia fraca, sem muito envolvimento dos alunos com os estudos por não haver bons estímulos (Naginata (LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

[08] Acredito que os materiais didáticos adotados pela universidade são bons, mas necessita a atualização e/ou novos materiais complementares (Tanaka (LabJ) – QE).

[09] Acredito que [o material didático] é muito velho e já não atende às necessidades do curso, de uma forma positiva (Yumi (LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Durante as observações de aulas e tomada de notas de campo, pudemos identificar muitas queixas dos aprendizes em relação à falta de atualização do material didático – alegação que pode evidenciada também nos questionários escritos (QE) e nas entrevistas semiestruturadas (ES) – fator que muitas vezes causava desinteresse nos aprendizes em relação ao material adotado. Em duas aulas do grupo de Jap5, por exemplo, as quais estavam programadas para a

leitura dos diálogos da lição 04 do livro didático *Nihongo Chûkyû I*, os aprendizes pareceram pouco interessados em relação à situação que a lição abordava – chegada de um funcionário estrangeiro ao Japão junto a sua família. Por conta disso, muitos aprendizes não prestavam atenção à leitura, nem retinham as informações sobre ideogramas chineses e estruturas gramaticais, fato que comprometia o andamento da aula e compelia o professor a sempre voltar em assuntos que já havia explicitado.

Barcelos (2001) afirma que as crenças são opiniões ou ideias gerais que os aprendizes têm sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, as crenças expressas pelos aprendizes sobre a abordagem de ensino do material didático – *uma abordagem de repetição* (Mith (LabJ) – QE) e *antigos e com metodologia fraca* (Naginata (LabJ) – QE) – pode revelar suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, bem como influenciar ações posteriores quando os atuais aprendizes estiverem na posição de professores, pois conforme visto no capítulo teórico da presente dissertação, Conceição (2004) salienta que as crenças experiências e ações parecem estar interligadas entre si. Portanto, experiências com o material didático influenciam as crenças sobre essa materialidade que, por sua vez, influenciam as ações presentes e futuras dos aprendizes.

Essa relação de interligação entre crenças, experiências e ações (CONCEIÇÃO, op. cit.) fica evidente quando os aprendizes ponderam suas ações futuras como professores de língua japonesa no processo de escolha do material didático.

[10] Eu nunca utilizaria o *Nihongo Shoho*, nem o *Nihongo Chukyû*, nunca! Ultrapassados, não tem explicação gramatical nenhuma, você tem meio que *Nihongo Shoho* e o *Nihongo Chukyû* funcionam como um método de lógica na minha cabeça. Você tem um monte de frase lá [...] (Carlos (Jap5) – ES).

[11] Eu não diria assim, ‘eu não usaria o *Nihongo Shoho*.’ Porque assim, eu ... na verdade, sei lá, você entra numa escola e eles falam ‘a gente usa esse material’ ai vai o *Nihongo Shoho* na tua cara, assim [risos]. Vai ter que usar esse material, então é ... eu preferencialmente não usaria, mas também não vejo ... é ... eu teria que ver o objetivo, pra o que você tá dando aula, assim. Eu, a nível universitário [*sic*], licenciatura, acho que o *Nihongo Shoho* não usaria, realmente, não usaria (Tanaka (LabJ) – ES, palavras entre colchetes nossas)

Carlos (Jap5) pontua que em suas futuras ações como professor de língua japonesa, jamais usaria nenhum dos dois livros adotados pela universidade na qual estuda para tornar-se professor da língua. Segundo ele, os materiais não apresentam função pedagógica para ensino de línguas, mas sim método de ensino lógico para inculcar o padrão estrutural da língua japonesa nos aprendizes. Além disso, ele revela que os materiais são defasados no conteúdo gramatical. Carlos (Jap5) se dedica ao estudo de japonês há mais de dez anos, e nesse tempo, já teve contato com uma infinidade de materiais de ensino de língua japonesa como língua estrangeira. O aprendiz ressalta o caráter ultrapassado dos materiais *Nihongo Shoho* e o *Nihongo Chukyû* devido ao conhecimento de materiais mais atuais e condizentes à realidade de aprendizes jovens e algum conhecimento sobre o idioma.

Já Tanaka (LabJ) é mais cauteloso ao se posicionar sobre a utilização dos materiais didáticos reconhecendo que, muitas vezes, a escolha do material a ser utilizado no ensino de línguas vem de uma instância superior, devendo o professor de língua aceitar a adoção. Contudo, Tanaka (LabJ) ressalva que, se fosse de sua escolha, não utilizaria o *Nihongo Shoho* por considerá-lo ultrapassado para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa no contexto de formação de professores em uma licenciatura.

As crenças de Carlos (Jap5) e Tanaka (LabJ), junto às demais apresentadas pelos aprendizes nessa subseção, indicam uma característica latente sobre o material que utilizam e essa característica, juntamente às experiências de aprendizagem vivenciadas pelos aprendizes, compõe um quadro de insatisfação em relação ao material didático. Cumpre-nos ressaltar que tal insatisfação com o material didático deve ser alvo de investigação, uma vez que, conforme ressalta Almeida Filho (1993), o material didático é uma das quatro materialidades que constituem a Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL. Nesse modelo, o material didático é precedido pelo planejamento e sucedido pelo método de ensino e a avaliação. Por meio de movimentos de pró e retroatividade, uma materialidade influencia substancialmente a outra.

Dessa forma, um material que se mostre antigo, ultrapassado, com “abordagem de repetição” (Mith – LabJ – QE) e “metodologia fraca” (Naginata – LabJ – QE) interfere consideravelmente no método de ensino-aprendizagem de línguas, em sua avaliação e espelha o modelo de planejamento do curso. À vista

disso, cumpre aos professores e gestores educacionais escolherem materiais didáticos que sejam aderentes ao modelo de planejamento de abordagem de curso, que viabilize um método coerente com os objetivos e propostas de formação de professores, bem como uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem que reflita as etapas de construção do conhecimento. Não somente isso, os professores possam questionar-se criticamente se o material didático adotado atenderá não somente as expectativas dele como mediador do conhecimento, mas, sobretudo, as expectativas dos aprendizes, para os quais nossos esforços como professores de línguas se concentram.

Entendemos que os aprendizes ressaltam fortemente o caráter antigo e ultrapassado dos materiais didáticos, pois a maioria dos aprendizes, para não dizer todos, está em constante contato com ferramentas tecnológicas de ensino-aprendizagem de japonês, tais como celulares, *notebooks* e *tablets*. Pudemos constatar nas observações de aulas dos grupos de Jap5, Jap7 e LabJ que os aprendizes, frequentemente, lançam mão de celulares com aplicativos em japonês, dicionários eletrônicos, *notebooks* e *tablets* como ferramenta de consulta e estudo durante as aulas, como forma de auxílio para compreensão do conteúdo abordado na aula. Os aprendizes consultavam as leituras dos ideogramas chineses (*kanji*), significados de vocábulos, aplicação em frases de estruturas gramaticais, bem como informações sobre a cultura japonesa, obtendo respostas instantaneamente por meio desses aparelhos eletrônicos.

Curioso notar que nas aulas observadas dos grupos Jap5 e LabJ, os professores incentivavam o uso dessas ferramentas, identificando o potencial que essas ferramentas podem agregar as experiências vivenciadas em língua japonesa na sala de aula, quando utilizadas apropriadamente. Contudo, vale ressaltar que, não podemos afirmar que o fato dos aprendizes usarem ferramentas eletrônicas é a razão principal para que eles classifiquem os materiais como antigos e ultrapassados, uma vez que pesa o fato de eles terem sido publicados nas décadas de 80 (*Nihongo Shoho – Japonês Básico*) e 90 (*Nihongo Chûkyû – Japonês intermediário*). Entretanto, esses materiais comparados aos disponíveis, em formato virtual, ao acesso dos aprendizes por meio de *notebook*, *tablets* e dicionários eletrônicos, de fato, se mostram bastante ultrapassados. Tanto que, nas aulas observadas do grupo de Jap5, estava prevista a aplicação de uma prova escrita sobre o conteúdo abordado até aquela data. Nas

oportunidades de observação nas quais os aprendizes estudavam para tal prova escrita, alguns aprendizes optavam por estudar simultaneamente com um *notebook* e o livro didático *Nihongo Chûkyû I*, ao passo que outros como os aprendizes Carlos (Jap5) e Pedro (Jap5) nem utilizavam o livro didático, por o considerarem ultrapassado em relação ao conteúdo de japonês disponível em outras fontes.

Por meio da análise das notas de campo, das entrevistas semiestruturadas (ES) e dos questionários escritos (QE), compreendemos a influência que a crença sobre o material didático tem sobre as ações empreendidas individualmente no tocante à viabilização do processo de aprendizagem de japonês, na qual uma crença negativa sobre um elemento do processo pode levar a busca por modos alternativos de alcance do conhecimento da língua japonesa. Durante a análise e discussão dos dados, a presente categoria de crenças se mostrou intimamente ligada à categoria a seguir, os materiais sendo limitados e pouco diversificados, dados que apresentamos a seguir.

4.1.2 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo limitados e pouco diversificados

Gottheim (2007, p. 52) afirma que materiais didáticos são entendidos como insumos codificados em linguagens verbal e não verbal concebidos com a função de gerar experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, pode-se entender que as experiências significativas de aprendizagem estão diretamente atreladas à quantidade e à qualidade dos insumos disponíveis nos materiais didáticos.

Durante a análise e interpretação dos dados, pudemos constatar a recorrências nos questionários escritos (QE), nas entrevistas semiestruturadas (ES) e nas narrativas escritas (NE) de crenças que descreviam os materiais didáticos adotados como sendo limitados em relação à extensão de insumos disponíveis, bem como a escassez de suportes para veiculação dos insumos codificados aos aprendizes com vistas a gerar oportunidades de aprendizagem e uso da língua japonesa. Carlos (Jap5) ressalta que, devido à sua larga experiência de mais de dez anos de dedicação ao estudo da língua japonesa, já teve contato com materiais didáticos que melhor viabilizavam as oportunidades de

aprendizagem, sejam pela presença de informações mais acuradas sobre conhecimentos da gramática japonesa, sejam pela estrutura do material que apresentava uma proposta mais desafiadora, fatos que, segundo Carlos (Jap5), não se aplicam aos materiais da universidade na qual estuda.

[12] [...] tenho um nível de japonês alto e já utilizei livros no meu aprendizado que possuíam explicações muito melhores, detalhadas que forçavam o aluno a estudar. Eram como desafios, os livros da ((instituição de ensino superior pesquisada)) não (Carlos (Jap5) – QE).

Carlos (Jap5) se mostra um tanto frustrado em relação aos materiais da universidade, pois devido ao nível de competência linguístico-comunicativa que acredita que tenha, ele esperava que ao ingressar no curso de licenciatura em língua japonesa, se depararia com materiais que possibilitassem experiências de aprendizagem superiores ao que ele já estava habituado quando estudava em cursos particulares de idiomas e por conta própria. Além disso, na entrevista (ES), Carlos (Jap5) demonstra-se bastante insatisfeito em relação à quantidade de insumo disponível nos materiais didáticos que utilizou na licenciatura, argumentando que as informações gramaticais são parcas e o uso do material didático esteve sempre atrelado à presença e atuação do professor, o que segundo o aprendiz, causa dependência deste àquele e contraria sua visão de material didático como sendo idealmente “autossuficiente” (Carlos (Jap5) – ES).

[13] [...] aprender gramática num material que não te dá a diretriz básica que de como se fala, como se forma, pra que funciona, pra que tal partícula funciona, como se funciona tal verbo. Então assim, não tem uma explicação. Não é nem suficiente, é porque não tem mesmo, entendeu? A explicação não tem. Tudo bem, ele com o professor do seu lado, ali escrevendo na frente, ele obviamente ele vai te ajudar, ele vai funcionar para você com a explicação do professor. Mas sozinho não. E eu acho que o material didático tem que ser autossuficiente tanto com ajuda do professor ou ele sozinho. O aluno tem que ser capaz de pegar não só o que ele escreveu, o que ele copiou do quadro, mas também de pegar o livro que ele tem como base, seria o livro didático base, do semestre ou do curso, ele tem que poder pegar o livro dele, abrir, ler e conseguir ler o que está escrito ali. Conseguir ver a fórmula, a gramática, a explicação ali, e não ter que tentar lembrar a explicação [...] se você não tem uma explicação ali, na sua frente, acho que não funciona. Porque nem sempre você vai ter o professor do seu lado (Carlos (Jap5) – ES).

Carlos (Jap5) argumenta que o material didático deve ser um aliado do aprendiz, por meio do qual o aluno pode empreender seus esforços de maneira autossustentada e conseguir, pouco a pouco, diminuir a dependência do professor para o alcance do conhecimento. Esse esforço objetivaria a apropriação do conhecimento e para transmissão como futuros professores de língua japonesa. Dessa forma, influenciado pela crença de que os materiais didáticos de língua japonesa para formação de professores devem prover uma quantidade de insumo bastante acima do que ele observa nos atuais materiais adotados, bem como por suas experiências prévias de mais de dez anos de aprendizagem de japonês, Carlos (Jap5) lança mão de um conjunto de ações, que ele acredita que sejam proveitosas para aprender a língua japonesa.

[14] Eu, vire e mexe, eu ... eu tenho outros livros que eu uso, porque eu procuro material didático fora, tanto para dar aula, quanto para aprender. Vire e mexe, eu t(*) ... sei lá, como eu trabalho com japonês, de manhã, eu tô falando uma frase, eu ‘caramba, será que eu falei essa frase errado [sic]?’ eu fico coçando a mão pra chegar em casa, meio-dia, hora do almoço e ver se a gramática tá certa lá no meu compêndio de gramática, e ver ‘ah! não, é assim que usa. Ah! tá’. A gente precisa disso. Eu acho (Carlos (Jap5) – ES, palavras entre colchetes nossas).

Do exposto, podemos notar que o aprendiz, a despeito da limitação e pouca diversidade que acredita que os materiais de seu curso apresentam, busca materiais didáticos alternativos, disponível em outros países ou outros contextos de aprendizagem de japonês, plataformas virtuais, por exemplo. Além disso, Carlos (Jap5) também produz um material próprio – “compêndio de gramática” – com conteúdo gramatical que julga relevante, uma vez que além de aprendiz, ele também já leciona japonês. Pudemos evidenciar que Carlos (Jap5) lança mão desse compêndio durante as aulas de Japonês 5, uma vez que devido a uma prova escrita, nas observações de aula identificamos que o aprendiz consultava esse material e esclarecia dúvidas com o professor ao final das aulas.

Desse modo, apreciamos o conjunto de ações que o aprendiz toma em relação aos materiais didáticos. O caso de Carlos (Jap5), considerando seu histórico de aprendizagem (cf. apêndice I com perfis dos aprendizes) é curioso, pois o aprendiz manifesta suas crenças de valor negativo em relação aos materiais didáticos adotados na universidade na qual estuda (*Nihongo Shoho* e

Nihongo Chûkyû I), porém leva em consideração suas experiências cognitivas diretas (MICCOLI, 2010), fruto de 10 anos de estudo, como força motriz na busca de maneiras alternativas para suplantar a limitação gramatical e pouca diversidade de insumo dos materiais.

Pontuamos o caso do aprendiz Carlos (Jap5) como curioso, pois ele, por meio de suas experiências e ações se destaca dos demais aprendizes, tanto em rendimento nas participações e atividades de sala de aula, quanto nas avaliações formais, como provas escritas e exercícios avaliativos.

Interessante notar que o que Carlos (Jap5) aponta, por meio dos questionários escritos e pela entrevista semiestruturada, como um óbice no material – escassez de explicações gramaticais disponíveis aos aprendizes – é o ponto forte reconhecido por Hiromi (Jap5) que aponta outra limitação no material, são as poucas oportunidades de desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

[15] [Os materiais didáticos] são muito bons nos aspectos gramaticais, mas falham em exercícios de compreensão oral (Hiromi (Jap5) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Hiromi (Jap5) reconhece que para a transmissão de assuntos relacionados à gramática da língua japonesa, os materiais estão de acordo com suas expectativas como aprendiz. Contudo, se levássemos em consideração as oportunidades para desenvolvimento da competência ligada à oralidade em língua japonesa, os materiais didáticos não atenderiam a esse propósito. Gabriel (Jap5), por seu turno, também reconhece a limitação dos materiais adotados colocando em relevo que, pelo fato de serem cerceados por exemplos muito restritos, o estudo a partir dele parece não ser tão produtivo quanto à apropriação do conhecimento por meio de anotações pessoais e consulta a outros materiais de interesse.

[16] Confesso que consulto eles [os materiais didáticos do curso] em estudos por conta própria muito menos do que as minhas anotações, apenas para capturar o vocabulário e as estruturas. Os exemplos são muito fechados e não há reciclagem de aprendizado (Gabriel (Jap5) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Gabriel (Jap5) ressalta, por meio do questionário escrito (QE), que, para autoestudo, o material didático que é adotado em sua universidade é raso, sendo pouco frutífero em relação à apropriação do conhecimento sobre a língua japonesa, crença que coaduna com as crenças de Carlos (Jap5) sobre o mesmo tópico. Contudo, diferentemente de seu colega de classe, Gabriel (Jap5) parece não demonstrar o mesmo interesse em adotar um conjunto de ações para contornar a limitação do material, pois, frequentemente, esquecia-se de trazer para a aula o livro didático *Nihongo Chûkyû I*, além de parecer francamente desinteressado com o andamento do curso. Esse desinteresse também pode ser observado em outros aprendizes de outros grupos observados para esta dissertação, como o grupo LabJ. Matheus (LabJ) revela, por meio de narrativa escrita (NE), que devido à limitação do material didático, ele se sentia pouco desafiado a adotar uma postura de busca individual do conhecimento em japonês, diferentemente de Carlos (Jap5). Dessa forma, quando o conteúdo que aprendeu na universidade que estuda alcançou o conhecimento sobre língua japonesa que já havia aprendido, Matheus (LabJ) passa a agir de maneira atenuante, ou seja, estudando somente o conteúdo necessário para fazer as provas escritas.

[17] Acredito que por conta da repetição, mesmo que tenha sido chata, esse conteúdo acabou sendo absorvido, tornando-se quase natural pra mim, ou seja, eu acabava usando e entendendo as estruturas sem esforço. Quando o conteúdo dado na ((universidade na qual estuda)) ultrapassou até onde eu havia estudado por conta própria acabei relaxando e passei a depender apenas do que era dado na ((universidade na qual estuda)) estudando somente o necessário para passar na prova, coisa que me arrependo bastante. Talvez se eu tivesse continuado a assumir as rédeas dos meus estudos teria um domínio maior da língua (Matheus (LabJ) – NE, palavras entre parênteses nossas).

Em sua narrativa escrita (NE), Matheus (LabJ) reconhece que se tivesse agido no sentido de manter ações de busca constante e independente do conhecimento sobre a língua japonesa, atualmente poderia dispor de uma competência linguístico-comunicativa melhor em japonês, postura que identificamos no agir de Carlos (Jap5).

Almeida Filho (2012, p. 58) pondera que o material didático registra conteúdo e experiências a serem assimiladas pelos aprendizes no processo de

ensino-aprendizagem. Além disso, o material deve ser entendido como uma extensão do método de ensino da LE. Nesse sentido, Matheus (LabJ) sentencia que seus esforços para alcance da língua japonesa eram atrelados às práticas de repetição, que lhe propiciavam um reconhecimento do conteúdo de maneira facilitada. Por conta disso, aos poucos, foi se sentindo menos encorajado a agir por conta própria e demonstra certo arrependimento por isso.

Da mesma forma ocorreu no agir de Naginata, a qual consegue localizar com mais clareza o momento em que a proposta limitada do material didático a fez modificar sua forma de pensar e agir em relação ao curso de licenciatura, bem como ao seu processo de aprender a língua japonesa. A aprendiz, por meio da entrevista semiestruturada (ES), pontua um momento de mudança em suas ações dado um determinado ponto do curso de licenciatura.

[18] No começo eu estudava muito, pegava os livros, coisas da internet, dicionário na internet, aplicativo. [Eu] era muito mais empenhada. Até chegar o quarto semestre [...] a partir do quarto semestre eu não estudava, eu antes pegava muito o livro, mesmo, fazia todas as atividades, pegava o canal da NHK [rede de televisão japonesa], que era o que os professores passavam. Aí, depois do quarto [semestre], eu estudava para a prova, porque tinha o livro ainda, aí depois do sexto semestre, aí eu não estudava mais ... os professores passavam exercício, passavam dever ... eu entregava o que tinha que entregar, só que assim ... eu fazia de última hora ... e ... mesmo eu tendo facilidade, eu não tinha mais interesse. [...] Esse semestre [oitavo], por exemplo, eu não peguei nenhum material para estudar. Mas assim, eu tenho muita facilidade, na leitura, em entender a gramática. Eu só ... eu só não estudo mais [risos] (Naginata (LabJ) – ES, palavras entre colchetes nossas)

A aprendiz atribui a mudança no seu agir em relação à sua aprendizagem de japonês a um desinteresse sentido do quarto semestre em diante. Naginata (LabJ) consegue identificar mudanças de posturas em relação a modo como agia nos semestres iniciais e do quarto semestre até o atual estágio de seu curso. Ela não atribui toda responsabilidade ao material didático, mas assim como seu colega Matheus (LabJ), ela consegue atribuir uma parcela de responsabilidade do material em sua mudança de comportamento, uma vez que a existência do livro didático indicando o que deveria estudar, encobriu suas iniciativas diligentes em aprender a língua japonesa.

Destaca-se o fato de ambos os aprendizes terem mencionado, por meio da narrativa escrita (NE) e da entrevista semiestruturada (ES), que suas ações

voltadas para o estudo ainda permaneciam atreladas às avaliações das disciplinas, “estudando o necessário para passar na prova” (Matheus – LabJ – Narrativa escrita) e “estudava para a prova” (Naginata – LabJ – Entrevista Semiestruturada). Essas ações, firmadas em crenças, refutam o modelo OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993), no qual um planejamento embasado em materiais de *syllabus* estrutural – como são o *Nihongo Shoho* e o *Nihongo Chûkyû*, sendo este último também de *syllabus* funcional – e vazados em métodos de ensino de LE condizentes com o planejamento e o material de cunho estrutural, oportunizam avaliações de rendimento que são também estrutural, uma vez que a OGEL tem suas materialidades interligadas por relações de pró e retroatividade. Portanto, uma avaliação que é um reflexo das estruturas gramaticais presentes no livro didático, frequentemente influencia as posturas dos aprendizes na adoção de ações voltadas para sua aprendizagem restritas ao conteúdo do livro didático e não ao rendimento da assimilação de conteúdo e sua aplicabilidade.

No contexto de formação de professores de língua japonesa, entendemos que essa proposta é mais lesiva, pois a formação deveria oportunizar o conhecimento da língua sob diversas formas de planejamento, métodos, materiais e formas de avaliação. Essa desconexão específica para o contexto de formação de professores é observada pelo aprendiz Gabriel (Jap5) por intermédio do questionário escrito, no tocante ao material didático adotado atualmente. O aprendiz também tem consciência de que como se trata de um curso de licenciatura em língua japonesa, o material não parece adequado para viabilizar experiências de ensino do mesmo idioma que sejam significativas para os futuros professores, mostrando sua limitação também nesse ponto.

[19] O ensino de métodos e a aplicabilidade do japonês enquanto direcionado aos futuros docentes parecem limitados (Gabriel (Jap5) – QE).

As crenças sobre a limitação do material didático aparecem também ligadas à disponibilidade de suporte para veiculação dos insumos codificados para viabilização do processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa. Megumi (Jap7) revela que gostaria que houvesse mais diversificação em relação à

quantidade de material, pois ela entende que para ela, quanto mais prática na língua japonesa melhor seria seu processo de aprendizagem da língua.

[20] Gostaria que houvesse mais material disponível, pois acredito que me ajudaria a praticar mais (Megumi (Jap7) – QE).

Tomlinson (1998) afirma que o material didático, materializado muitas vezes na figura do livro didático, tem por objetivo veicular o máximo de insumo codificado em um só volume e é pensado de maneira que seja o único livro que os aprendizes devam utilizar ao longo de um curso de línguas. À vista disso, apesar de ser concebido de tal maneira, acreditamos que os materiais didáticos utilizados no curso de licenciatura em língua japonesa investigado na presente dissertação falham nesse aspecto, uma vez que os aprendizes revelaram de maneira recorrente por intermédio dos questionários (QE), narrativas (NE) e entrevistas (ES) a limitação de insumo e de suporte que os materiais apresentam.

[21] Bons, mas poderia ter mais opções (Lica – QE).

Além disso, o fato de grande parte dos aprendizes terem apontado a limitação e escassez de diversidade do material que utilizam atualmente no curso de licenciatura em língua japonesa revela que, muitas vezes, o trabalho com o material didático se limita à utilização somente do mesmo na prática pedagógica de ensino, fato que pudemos constatar durante a observação de aulas dos grupos de Jap5 e Jap7. Coracini (1999) alerta para a nocividade que essa postura pode trazer para o contexto de ensino de línguas, uma vez que constrói-se uma visão legitimada do livro didático como fonte única e soberana de conhecimento sobre a língua, o que distorce o papel do material didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Os aprendizes reconhecem que para o ensino de línguas, especialmente para a formação de professores em um curso de licenciatura, deve-se utilizar bem mais que somente o livro didático, sendo esse somente uma das ferramentas possíveis.

[22] Até porque, eu também penso que ... assim, não ... (*) não existe material ideal, né? assim como o ((Norbu – Jap7)) tava comentando, não tem como ... qualquer tipo ... não é só criticando o *Nihongo Shoho*, qualquer outro material teria que ter complemento de qualquer forma, né? Mas também eu acredito que como curso de formação de professores, precisa de ter um material que eles vão desenvolver em série, por exemplo, do material que vai aproveitar, e o resto complementar com outras coisas [...] até porque é um curso de licenciatura você vê outros tipos de materiais e outros métodos diferentes e outras formas diferentes (Tanaka (LabJ) – ES).

Tanaka (LabJ) reconhece que qualquer material adotado num curso de línguas, pelo fato de não existirem materiais ideais, deve ser complementado com outros textos, materiais autênticos, entre outras fontes. Segundo o aprendiz, essa prática de complementação deve ser acentuada ainda mais em um curso de formação de professores. Ele ressalta que essa proposta não é levada a cabo para o material que ele, junto aos seus colegas de curso, utiliza no curso, o livro didático *Nihongo Shoho*.

A crença sobre o material didático sendo limitado e pouco diversificado, evidenciada nos questionários (QE), narrativas (NE) e entrevistas (ES), também pode ser notada nas observações de aulas, pois em muitas oportunidades, os aprendizes dos grupos de Jap7 e LabJ agiam solicitando aos professores que diversificassem o planejamento das aulas utilizando vídeos, textos diversos – quadrinhos, por exemplo, materiais autênticos – textos extraídos da internet, entre outros.

Entendemos que as crenças e ações que os aprendizes manifestam sobre a escassez de outros materiais em seu processo de aprendizagem de japonês é fato que merece atenção e investigação cuidadosa. A redução observada da utilização de materiais didáticos ao uso somente do livro didático implica em uma série de posicionamentos políticos e educacionais que estão incutidos na prática de viabilizar as aulas a partir do conteúdo constante no livro didático. É necessário que compreendamos que o livro didático é um gênero do discurso, e como tal, contém vozes, textos e contextos trazidos de um potencial de arquiteyto, situados nas práticas sociais (BEATO-CANATO, 2011).

Nesse sentido, quando pensamos no livro didático como um gênero, podemos refletir nos seus processos de produção, intencionalidade, destinatários e de que maneira esse gênero se relaciona com os demais gêneros daquele

domínio discursivo. Munidos desse conhecimento, os aprendizes formados a partir dessa perspectiva, quando estiverem na posição de professores e gestores educacionais estarão mais conscientes e qualificados a fazerem escolhas levando em consideração não somente a quantidade e qualidade de insumo codificado disponível, mas também de que maneira esse gênero dialoga com os demais gêneros, o que representa socialmente, e especialmente, se atende às expectativas, cada vez mais altas, dos aprendizes com necessidades de uma formação mais crítica e menos intuitiva.

4.1.3 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa

Por meio dos questionários (QE), narrativas (NE) e das entrevistas (ES), os aprendizes também manifestaram de maneira recorrente a insuficiência do material didático para seus processos de aprendizagem de língua japonesa no curso de licenciatura investigado. Optamos por categorizar separadamente da subseção 4.5.3 acima, pois entendemos que nesta seção os aprendizes mais do que apontar a limitação e escassez de outras fontes, revelaram o desapontamento de suas expectativas em relação ao uso do material didático adotado, explicitando suas opiniões e ações em relação à dificuldade de lidar com esses materiais.

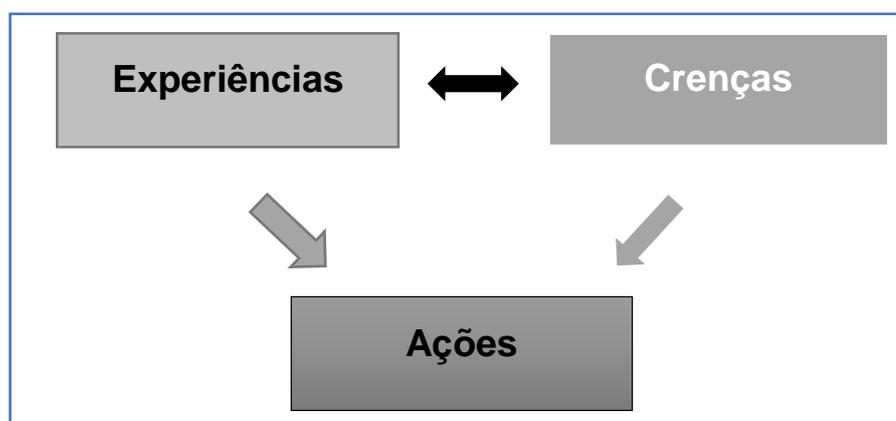
Carlos (Jap5) revela em sua entrevista (ES) sua insatisfação em relação ao material adotado em sua universidade, colocando em relevo que acredita que o material que utiliza não oportuniza o desenvolvimento pleno da competência linguístico-comunicativa, nem para comunicar-se livremente, nem para estar apto a lecionar a língua japonesa de maneira segura e fluente.

[23] [...] porque eu acho o material didático (*) material adotado aqui na universidade insuficiente, ele não prepara ninguém pra chegar e ter uma conversação no mínimo básica com um japonês de verdade, um trabalho com língua japonesa, ou principalmente para lecionar, se ... quer lecionar você tem que saber o conteúdo, pelo menos de um nível avançado em diante, pra (*) para se sentir na condição de professor e poder passar isso pra frente (Carlos (Jap5), ES).

O aprendiz acredita que o material didático seja insuficiente, pois em sua concepção, esse recurso deveria auxiliar no desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa para comunicar-se e lecionar, característica que ele acredita não ter atingido com o uso do material. Além disso, ainda na entrevista (ES), Carlos (Jap5) resalta que certo desapontamento em relação a sua formação, uma vez que acreditava que o curso de licenciatura deveria formar professores com alto nível de proficiência em língua japonesa, fato que o frustrou ao perceber que o material, como materialidade essencial do processo de ensino-aprendizagem não viabiliza.

À vista disso, Miccoli (2010, p. 82) afirma que as experiências diretas vivenciadas pelos aprendizes podem ser divididas em três categorias, sendo as *experiências cognitivas* a primeira dessas categorias. A autora (op. cit.) salienta que esse tipo de experiência tem origem na sala de aula e se refere às atividades e processos cognitivos registrados como significativos aos aprendizes. À vista disso, a experiência cognitiva de utilização do material didático, encarado como insuficiente, altera de maneira significativa o ciclo de crenças, experiências e ações, na medida em que uma experiência cognitiva negativa ressignifica as crenças existentes e tais crenças e experiências alimentam ações que dizem respeito à aprendizagem da língua estudada, conforme sistematizado em Conceição (2004, p. 239).

FIGURA 02 – INTERAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E AÇÕES



Fonte: Conceição (2004, p. 239)

Nesse sentido, a experiência cognitiva negativa de utilização de um material insuficiente sinaliza um entendimento sobre o processo de aprendizagem de japonês estando aquém do que poderia ser. Essa experiência, embebida e ressignificada pelas crenças, viabiliza a tomada de ações sobre o processo de aprendizagem referenciadas por essa perspectiva negativa vivenciada anteriormente. Dessa forma, os aprendizes, futuros professores, se lançarão ao ensino de japonês enveredados por muitas crenças e experiências vivenciadas enquanto aprendizes. É nesse entendimento que podemos compreender a crença de Tanaka (LabJ) sobre os materiais didáticos que utiliza no curso de licenciatura em língua japonesa.

[24] Ao longo dos anos comecei a questionar a respeito do uso do material didático, por observar que alguns professores não faziam o uso constante dele; passei a questionar a desorganização do curso quanto ao uso do material, por acreditar que poderiam haver falhas na formação dos (futuros) professores, e em seguida, o método do material propriamente dito (Tanaka (LabJ) – NE)

Em sua narrativa escrita (NE), o aprendiz revela que muitas ações dos professores voltadas para não utilização frequente do material didático adotado fizeram-no questionar o planejamento do curso de licenciatura em língua japonesa, acreditando que essa lacuna criada pela não utilização frequente do material refletisse um hiato existente no curso, e mais gravemente, em sua formação como professor de japonês.

Riley (1997, p. 127) ressalta que o ponto central da investigação em crenças é a tentativa de encontrar a verdade subjetiva dos aprendizes, uma vez que são as crenças deles, mais do que as crenças de qualquer outra pessoa, que serão determinantes na aprendizagem deles. Barcelos (2006, p. 18) descreve as crenças como “[...] sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Do exposto, podemos afirmar que atribuição de valor negativo às experiências com os materiais didáticos contribuiu para a conformação de crenças de valor negativo sobre a materialidade do material didático no contexto de formação de professores de língua japonesa na universidade investigada.

Entretanto, apesar de o material didático adotado ter causado a formação de experiências e crenças de valor negativo nos aprendizes Carlos (Jap5) e Tanaka (LabJ), as ações evidenciadas pelos aprendizes demonstram um ponto

de ruptura entre as crenças e experiências negativas, rumo às ações com valor positivo, como o uso de materiais alternativos para aprendizagem individual de japonês e a definição de uma rotina de estudo, a fim de suplantar a insuficiência evidenciada com o uso dos materiais didáticos no curso de licenciatura em língua japonesa, conforme evidenciado nas entrevistas semiestruturadas (ES) dos aprendizes.

[25] Eu tento ... assim, eu estudo todos os dias da semana, eu tenho uma carga horária de estudo que eu ponho pra mim: são três horas de estudo por dia. Mesmo que signifique perder a noite de sono [...] eu estudo três horas por dia. Eu tento focar nas cinco habilidades diferentes: compreensão de texto, compreensão auditiva, gramática, kanji, vocabulário, também produção de texto e ... uso o [livro didático] *Nihongo Sômatome*. Eu usava o *Sômatome* até terminar o nível 3 e o nível 2. Faço provas do *Noryouku Shiken* [exame de proficiência em língua japonesa], que são livros que eu também compro, e agora eu tô usando o ... *Shinkanzen Master* que é uma outra série de livros que também é dessa forma, só que é um pouco mais voltada para textos acadêmicos, com um vocabulário mais “fechado”. (Carlos (Jap5) – ES, palavras entre colchetes nossas).

[26] Geralmente, quando eu estudo em casa, eu raramente pego ..., uso o material que usa aqui na [universidade investigada] né? Eu uso o [livro didático] *Nihongo Sômatome*, que tem por dia né? Assim ... separado por dia, tanto kanjis [ideogramas chineses], tantas frases, expressões ... sei lá, tem cada um ... acho que têm quatro cadernos de habilidades diferentes. Aí ... eu uso ... geralmente eu faço do dia e vou fazendo assim ... aí, tem alguns que eu não faço eu pego do dia e do dia que eu tô devendo ... sempre tento atualizar. Nem sempre eu fico em dia, mas eu faço o que dá pra fazer (Tanaka (LabJ) – ES, palavras entre colchetes nossas).

Destarte, apesar de manifestarem o aspecto negativo de suas crenças e experiências com os materiais didáticos em língua japonesa adotados pelo curso, os aprendizes lançam mão de ações que buscam superar esse lado negativo do material buscando alternativas que equacionem esse óbice que eles, enquanto aprendizes, observam.

Yumi (LabJ) revela, por meio do questionário escrito (QE), que por ter identificado o material didático como insuficiente para sua aprendizagem, não utiliza muito do material para seu estudo. Quando o faz é com vistas a esclarecer questões pontuais ou alinhar o conteúdo a ser estudado para as avaliações da universidade na qual estuda.

[27] Não uso muito, não se for pensar no dia a dia. Para estudo por fora, utilizo bem pouco (Yumi (LabJ) – QE).

Sobre isso, a aprendiz sente a necessidade de explicitar sua opinião sobre o material didático *Nihongo Shoho*, afirmando que, como aprendiz, esperava um processo de formação que fosse cumulativo, somando os novos conhecimentos aos já adquiridos. Contudo, Yumi (LabJ) observa que o material tem uma abordagem segmentada, o que segundo ela, aborda estruturas gramaticais isoladas e separadamente. Essa metodologia, de certa forma, frustra Yumi (LabJ) que esperava que o material fizesse sempre uma retomada de conteúdos anteriores, fato que não acontece e, que de acordo com ela, a faz esquecer das estruturas aprendidas.

[28] Eu acho o *Nihongo Shoho* limita muito àquela estrutura, nesse ... nessa lição a gente vai estudar essa estrutura, então ... estruturas passadas não é mais utilizado [*sic*], então esquece muita coisa. Entendeu? Acho que ... *Nihongo Shoho* tem esse problema (Yumi (LabJ), ES, palavras entre colchetes nossas).

Silvia (LabJ), por seu turno, também evidencia essa relação entre crenças, experiências e ações quando questionada se, como professora, ela lançaria mão dos materiais que utiliza atualmente como aprendiz de língua japonesa. A aprendiz revela a insuficiência do material ao afirmar que poderia adotar o material, desde que orientasse seus aprendizes a buscar fontes outras de insumo para aprendizagem de língua japonesa.

[29] Passaria o material, mas falaria para procurarem exercícios alternativos (Silvia (LabJ) – QE).

À vista disso, cumpre-nos ressaltar que, embora reconheçamos que nenhum material didático é provedor de todo o insumo potencial disponível em uma língua, há que se reconhecer que a ação de Silvia (LabJ) de condicionar o uso do material a fontes “alternativas” demonstra a aceitação do material como insuficiente e revela que a própria Silvia (LabJ), por sua experiência cognitiva

direta (MICCOLLI, 2011) com essa ferramenta, assim o fez para viabilizar uma experiência significativa em língua japonesa por meio do material adotado. Nas observações de aulas e notas de campo, identificamos que a crença de Silvia (LabJ) pode estar fundamentada nas experiências sociais diretas (op. cit.) com os professores do curso, na medida em que podemos evidenciar que todos os professores participantes – Catarina, Matheus e MEBS – agem dessa forma: utilizam um material como um ponto central, mas também lançam mão de exercícios e atividades complementares na tentativa de contornar possíveis óbices ou diversificar o material principal.

Yamada (LabJ), por seu turno, revela sua crença sobre o material de maneira mais categórica, sentenciando o material como insuficiente para desenvolver pleno domínio da língua japonesa.

[30] Não preenchem completamente os requisitos para aprender completamente a língua (Yamada (LabJ) – QE).

Price (1969, p.20 apud ABRAHÃO et al., 2010, p. 89) postula que nossas crenças são baseadas em nossos conhecimentos adquiridos, os quais variam em graus de maior ou menor força. O que determina a diferença entre um conhecimento de fato e uma crença é a existência de evidências para o primeiro, ao passo que a segunda, de acordo com o autor, é mais difícil de provar. A afirmação de Yamada (LabJ), por mais categórica que pareça, permanece no plano da crença, pois o aprendiz revela esse ponto de vista a partir de sua experiência direta cognitiva e de suas expectativas como aprendiz de língua japonesa.

Esse mesmo ponto de vista é reiterado por seu colega de curso Kuro (Jap7), que afirma que materiais didáticos sem compromisso declarado com o ensino de línguas – “apostilas aleatórias” – parecem atender melhor às expectativas de Kuro (Jap7) como aprendiz, por serem mais interessantes que os materiais que utilizam na universidade na qual estudam.

[31] Apostilas aleatórias são bem mais interessantes do que os livros didáticos usados até agora. [...] por ser materiais aleatórios só focamos bem em um conteúdo apenas (Kuro (Jap7) – QE).

Kuro (Jap7) salienta a insuficiência do material em um aspecto próximo do relatado por Yumi (LabJ), a atenção do material presa à estrutura estudada naquela lição, ou naquele recorte. Pela análise dos excertos, é possível notar que alguns aprendizes expressam suas crenças de maneira a problematizar o material didático como um elemento que por si só deveria assegurar a aprendizagem da língua japonesa, o que acreditamos não ser plenamente possível. Alguns dos aprendizes parecem não reconhecer sua imensa parcela de responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem da língua japonesa, acentuando certas características evidentes nos materiais didáticos adotados por sua universidade. O processo de formação de professores deve contemplar esse aumento de consciência nos aprendizes sobre quais ações eles devem tomar para se tornarem agentes de sua própria trajetória na aprendizagem de japonês. Por outro lado, outros aprendizes já parecem demonstrar em suas crenças o que pensam e fazem para viabilizar sua aprendizagem da língua japonesa, tópico que será explorado em subseção posterior.

Contudo, devemos levar em consideração os apontamentos levantados a partir das crenças dos aprendizes sobre a insuficiência do material didático que utilizam. O fato de os aprendizes pontuarem a insuficiência, bem como a limitação, escassez de fontes e caráter obsoleto – subseções 4.5.3 e 4.5.2 –, com ênfase dada pelos próprios participantes aos livros didáticos *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû*, revela que o processo de seleção, adaptação e avaliação periódica do material de ensino de língua japonesa na universidade investigada na presente dissertação está defasado em relação às necessidades dos aprendizes, bem como suas expectativas e perspectivas de formação de professores de língua japonesa.

Essa defasagem pode estar associada ao entendimento, por parte dos professores e gestores educacionais, do material didático como um produto pronto, acabado e legitimado (CORACINI, 1999). Essa visão mitiga a possibilidade de colocar essa ferramenta em contraste a outros recursos que poderiam viabilizar oportunidades de melhoria ao acesso do conhecimento por parte dos aprendizes. Além disso, voltando-nos para o livro didático especificamente, sendo esse um gênero do discurso dentro de um domínio discursivo, o contraste com outros gêneros propiciaria uma análise mais crítica e cuidadosa dos livros didáticos em relação aos objetivos traçados para formação

de professores de japonês e para atendimento das expectativas dos aprendizes e professores, desconstruindo a visão do livro didático como um produto pedagógico (GOTTHEIM, 2007).

Além disso, entendemos que se o material didático é qualificado como insuficiente ou suficiente, adequado ou inadequado, ele assim o é para determinado público-alvo, para certos objetivos, podendo não ser classificado dessa(s) maneira(s) para outros contextos e outros públicos.

4.1.4 Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo bons e necessários

Ainda durante o levantamento das crenças dos aprendizes sobre o material didático, pode-se categorizar também os aprendizes que julgam os materiais didáticos que utilizam como bons e pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa na licenciatura que cursam. Ainda que com ressalvas, Tanaka (LabJ), Silvia (LabJ) e Norbu (Jap7) reconhecem que o material que utilizam são bons e viabilizam oportunidades de aprendizagem da língua japonesa de maneira satisfatória.

Tanaka (LabJ) descreve no questionário escrito (QE) que os materiais, em especial os livros *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû I*, são bons, mas apresentam oportunidades de melhoria se puderem passar pelo processo de revisão e atualização.

[32] Acredito que os materiais didáticos adotados pela universidade são bons, mas necessita a atualização e/ou novos materiais complementares (Tanaka (LabJ) – QE).

O aprendiz ainda sugere que os materiais podem se tornar melhores se foram agregados a materiais complementares que possam apoiar e preencher as lacunas que os materiais utilizados possivelmente deixam, na visão de Tanaka (LabJ). Silvia (LabJ), colega de sala de Tanaka (LabJ), revela no questionário (QE) que os materiais didáticos que utilizou na licenciatura possuem uma disposição de insumo codificado muito boa, porém no tocante às atividades de prática escrita e oral, o material falha ao não apresentar propostas de exercícios mais

condizentes com os objetivos e contextos dos aprendizes do curso de licenciatura em língua japonesa.

[33] Acho o material (conteúdo) muito bom, mas os exercícios muito mecânicos e pouco práticos, poderia ser mais amplo, ter mais livros e afins. É antigo, mas é bom. (Sílvia (LabJ) – QE).

Tal como Tanaka (LabJ), a aprendiz descreve o aspecto positivo do material colocando em relevo oportunidades de melhorias que identifica como sendo proveitosas para agregar ao material. Além dos mencionados exercícios, Sílvia (LabJ) menciona que apesar de serem bons, os materiais carecem de complemento de outros textos, outras fontes de insumo para acrescentar maiores possibilidades de aprendizagem de língua japonesa às ferramentas que são utilizadas atualmente. Por fim, a aprendiz ressalta que apesar de serem considerados antigos por muitos de seus colegas, portanto de décadas anteriores, 80 e 90, os materiais ainda permanecem bons.

Norbu (Jap7), por seu turno, revela também no questionário escrito (QE) que considera que os materiais didáticos são de extrema importância para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. No caso de seu curso de licenciatura, o aprendiz afirma que os materiais que utiliza são importantes e necessários para ajudar no autoestudo dos aprendizes de língua japonesa. Entretanto, não devem ser protagonistas nas aulas de línguas, uma vez que se assim o ocorrer, as aulas podem tornar-se a resolução do livro em sala, e não uma aula de línguas.

[34] Acho que [os materiais didáticos] são extremamente necessários para auxiliar no estudo, mas não como base principal da aula (Norbu (Jap7) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Norbu (Jap7), Sílvia (LabJ) e Tanaka (LabJ) reconhecem características positivas nos materiais que utilizaram no curso de licenciatura em língua japonesa, colocando em relevo aquilo que consideram mais relevante sobre essa materialidade. Ainda que com ressalvas, os aprendizes conseguiram interagir de

maneira satisfatória e extrair o que de positivo identificaram ao longo dos anos de uso. Diferentemente de seus colegas, Maria (LabJ) pondera em sua entrevista (ES) que, em sua perspectiva como aprendiz, o material didático, especificamente o livro didático *Nihongo Shoho*, não se mostrou tão produtivo quanto ela julgou que seria, o que frustrou-a como aprendiz. Contudo, apesar do desapontamento, Maria (LabJ) reconhece que não se deve depreciar por completo o mencionado material, uma vez que para os objetivos que ela havia traçado e para o que ela acreditava que deveria ser um material didático de formação de professores de língua japonesa, o *Nihongo Shoho* não foi satisfatório, porém em outros contextos e com outros objetivos, esse mesmo livro poderia ser bom e se fazer necessário para o ensino de japonês.

[35] Eu acho que ... não deve ser descartado nenhum tipo de material didático, por que ... não porque eu não aprendi com o *Nihongo Shoho* que outras pessoas não aprendam com ele, então [...] acho que nenhum material deve ser descartado, apesar de não ser tão eficiente (Maria (LabJ) – ES).

Maria (LabJ) revela que, apesar de não ter sido “eficiente” para ela, o *Nihongo Shoho* pode ser interessante para o ensino de japonês para outros aprendizes com estilos de aprendizagem e objetivos diferentes dos seus. Dessa forma, a aprendiz ressalta que os materiais utilizados se fazem necessários por não serem plenamente descartáveis, devendo-se ser cauteloso em relação à escolha e adequação aos objetivos dos aprendizes.

4.1.5 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos e o pouco desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em japonês

Matheus (LabJ), Yamada (LabJ), Silvia (LabJ), Megumi (Jap7), Hiromi (Jap5), Alice (Jap7), Naginata (LabJ), Yumi (LabJ) e Pedro (Jap5) explicitaram, por meio do questionário escrito (QE), que sua maior expectativa em relação à aprendizagem de língua japonesa era o desenvolvimento da proficiência oral, como resultado do esforço em aprender a língua. O fato de os aprendizes de japonês manifestarem recorrentemente a crença na expectativa de aprender a língua japonesa para *falar o japonês fluente e comunicar bem em japonês* revela

o prestígio que a proficiência oral na língua tem em relação às demais habilidades, como leitura e escrita, no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas.

[36] Acho que a maior expectativa era sair [do curso de licenciatura] falando um japonês melhor que o meu atual (Matheus – QE, palavras entre colchetes nossas).

[37] Ser capaz de falar fluentemente japonês (Yamada (LabJ) – QE).

[38] Aprender a falar TUDO em japonês (Sílvia (LabJ) – QE).

[39] Saber falar japonês e aprender mais sobre cultura japonesa (Megumi (Jap7) – QE).

[40] Ir ao Japão e ser fluente na língua (Hiromi (Jap5) – QE).

[41] Aprender a falar japonês, me tornar fluente em japonês (Alice (Jap7) – QE).

[42] Acreditava que sairia do curso [de licenciatura] fluente no idioma. Tinha a expectativa de ser um curso fácil e completo (Naginata (LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

[43] Me formar e conseguir me comunicar bem em japonês (Yumi (LabJ) – QE).

[44] Apenas conseguir o diploma e aprender a falar o japonês fluente (Pedro (Jap5) – QE).

Considerando a estreita relação entre crenças, experiências e ações (CONCEIÇÃO, 2004), essas crenças, atreladas à expectativa de desenvolvimento da competência ligada à proficiência oral, podem ajudar na explicação das ações que os aprendizes tomam para viabilizar o alcance de tais expectativas, na medida em que, conforme saliente Dufva (2003), as crenças são formas de mediação alçadas para regular a aprendizagem e o atingimento de objetivos por meio da solução de problemas.

Matheus (LabJ) ressalta, por meio do questionário escrito (QE), que gostaria de aprimorar sua proficiência oral em japonês, uma vez que já possuía certo conhecimento da língua, como o sistema de escrita em silabários e ideogramas chineses, bem como já sabia algumas expressões e estruturas gramaticais, frutos de seu interesse por quadrinhos e desenhos japoneses e estudo por conta própria. Nesse sentido, Matheus (LabJ) entende que frequentar o curso de Letras-Japonês o ajudaria a desenvolver sua proficiência oral em japonês, mais do que qualquer outra habilidade. Da mesma forma ocorre com

Silvia (LabJ) e Yamada (LabJ), cujas crenças eram de que o curso de licenciatura em língua japonesa viabilizaria a aprendizagem plena da língua japonesa com consequente fluência na língua. No caso de Silvia (LabJ), essa plenitude foi expressa em letras em caixa alta quando do preenchimento do questionário escrito (QE).

No caso específico da aprendiz Silvia (LabJ), embora ela manifeste a crença de querer desenvolver a plena competência linguístico-comunicativa em japonês, durante a observação de aulas, pudemos identificar um conjunto de ações, que ao nosso ver, não contribuem para viabilizar a concretização de sua expectativa em relação ao curso de licenciatura. Por exemplo, a resistência em falar somente em língua portuguesa na sala de aula de japonês e, em diversas oportunidades, quando a professora demandava que ela se expressasse em língua japonesa, ela opunha-se e respondia a atividade proposta em sua língua materna. Essa desconexão entre o querer, o dizer e o fazer demonstra que, nem sempre, as crenças e as ações estão alinhadas e imbricadas. Sobre isso, Kalaja e Barcelos (2003) ponderam que as crenças são mediadas, portanto, podem ou não ser utilizadas em suas ações, dependendo do contexto e da interação entre os indivíduos.

Megumi (Jap7) ressalta, também por meio do questionário escrito (QE), que sua crença está atrelada à expectativa de desenvolver a proficiência oral com o intuito de aprender mais sobre a cultura japonesa, crença essa atrelada a sua justificativa para ingresso no curso de licenciatura em língua japonesa – interesse pela cultura japonesa. Para Hiromi (Jap5) e Alice (Jap7), o desenvolvimento da oralidade em japonês está ligado ao desejo de visitar o Japão, ou seja, a língua seria uma ferramenta para a ampliação de fronteiras e agregação de novos conhecimentos que seriam adquiridos na terra do sol nascente.

Já Naginata (LabJ), por intermédio do questionário (QE), revela certa reserva em relação ao alcance de sua expectativa sobre o desenvolvimento da proficiência oral, a qual acreditava que seria possível no curso de Letras-Japonês. Para a aprendiz, que está no oitavo semestre do fluxo, ao final do curso, ela deveria estar falando fluentemente a língua japonesa. Contudo, de alguma forma, ela demonstra sua frustração em relação a essa fluência descrevendo sua expectativa com verbos no passado, revelando que possivelmente não conseguiu

concretizar esse objetivo, além de ter sua visão sobre o curso ressignificada, uma vez que acreditava que o curso “fácil e completo” (Naginata (LabJ) – QE).

Para Yumi (LabJ) e Pedro (Jap5), o desenvolvimento da proficiência oral acompanha o término do curso de graduação, na medida em que *me formar e apenas conseguir o diploma* parecem concorrer com o objetivo de *comunicar bem em japonês e aprender a falar o japonês fluente*. À vista disso, as crenças manifestas pelos aprendizes revelam que, muitas vezes, o desejo por aprender uma língua estrangeira deve ser viabilizado colocando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa como objetivo a ser atingindo ao final da trajetória. É fato que a proficiência oral é um dos fatores que podem demonstrar a aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira.

Todavia, no contexto de um curso de formação de professores, como foi o investigado na presente pesquisa, acreditamos que o desenvolvimento da capacidade de comunicação deve estar atrelado ao desenvolvimento de outras competências inerentes à atuação do professor como profissional de línguas, como a competência teórica e a competência metaprofissional (ALMEIDA FILHO, 1993).

A análise dos dados coletados por intermédio das observações de aula, notas de campo e questionários escritos (QE), junto aos participantes não demonstrou menções sobre essas outras competências por parte dos aprendizes, sendo a linguístico-comunicativa única mencionada e ressaltada nos instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, a busca pelo desenvolvimento da proficiência oral parece pautar as iniciativas de aprendizagem dos participantes, na qual as ações dos aprendizes deveriam buscar o atingimento desse objetivo, mediadas por suas crenças e experiências na língua.

Contudo, embora a maioria dos aprendizes tenha expressado crenças sobre o desenvolvimento da proficiência oral em língua japonesa, muitas das ações que tomam para a aprendizagem não se mostram tão efetivas e/ou direcionadas para o alcance desse objetivo, conforme pode ser evidenciado nos excertos seguintes de Alice (Jap7), Lica (Jap5), Megumi (Jap7), Hiromi (Jap5), Jéssica (Jap5) e Pedro (Jap5) quando questionados, por meio do questionário escrito (QE), de que maneira eles utilizam o material didático para estudar, no momento em que se veem em situações de estudo por conta própria.

[45] Uso técnicas minhas de memorização porque sei que é mais efetivo no meu aprendizado (Alice (Jap7) – QE).

[46] Lendo, relendo, decorando e memorizando. Porque até agora é a única forma que deu certo (Lica – QE).

[47] Principalmente através da repetição (Hiromi (Jap5) – QE).

[48] Lendo textos e pesquisando. Porque apenas frequentar as aulas não seria suficiente para aprender o conteúdo (Megumi (Jap7) – QE).

[49] Através [*sic*] de música, tentando traduzir, revisando a gramática, pesquisando no computador (Jéssica (Jap5) – QE, palavras entre colchetes nossas).

[50] Com pesquisas na internet (Pedro (Jap5) – QE).

Alice (Jap7) afirma que quando estuda a língua japonesa por conta própria utiliza técnicas de memorização de vocabulário e estruturas gramaticais da língua japonesa. Lica (Jap5), por seu turno, também ressalta que a memorização é uma prática que adota para aprender japonês, junto à leitura repetida, uma vez que ela, assim como Alice (Jap7), acreditam serem essas práticas as mais efetivas para aprender a língua-alvo. Hiromi (Jap5) entende que a repetição é a principal maneira de estudar a língua japonesa.

As ações empreendidas pelos aprendizes, voltadas ao estudo de língua japonesa, revelam práticas muito atreladas a métodos de ensino de línguas que se baseiam em memorização e repetição, como o audiolingual por exemplo. O fato de os aprendizes evidenciarem *porque sei que é mais efetivo no meu aprendizado e porque até agora é a única forma que deu certo* indica forte ligação a experiências prévias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no qual tais práticas podem ter sido utilizadas e apreendidas como maneiras de se apropriar da língua. Miccoli (2010) defende essas experiências cognitivas como uma forma de compreensão das experiências de aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, as experiências que os aprendizes tiveram no aprendizado da língua são adotadas como ações particulares para autoestudo da língua-alvo, revelando a estreita conexão entre crenças, experiências e ações (CONCEIÇÃO, 2004). Exemplo disso é a crença de Megumi, a qual acredita que ler textos diversos e pesquisar sobre a língua japonesa são formas válidas de estudar japonês, pois conforme saliente a aprendiz, a aprendizagem efetiva da língua

japonesa não é assegurada pela frequência às aulas. Da mesma forma entendem Jéssica (Jap5) e Pedro (Jap5), para os quais há a necessidade de se estudar por conta própria por meio de pesquisas e utilização de fontes diversas da língua-alvo estudada.

Wenden (1987) demonstra que as estratégias de aprendizagem de línguas nem sempre sofrem influência das crenças, uma vez o que dizemos que acreditamos pode não ser sempre um elemento motivador para nossas ações, pois os aprendizes podem ter ações que não são condizentes com o que eles afirmam serem suas crenças. Esse construto pode ser evidenciado a partir da análise das crenças dos aprendizes que, por um lado gostariam de desenvolver a proficiência oral na língua, mas direcionam suas ações para o incremento somente das habilidades de língua escrita, por meio de leitura, releitura, memorização, tradução, por exemplo, sem mencionar esforços por interação em língua oral, tarefas que envolvam comunicação falada, nem relacionamento com falantes da língua japonesa, porque entendemos que os ajudariam a desenvolver a proficiência oral em japonês.

Quando os aprendizes revelam suas crenças sobre a vontade de comunicar-se fluentemente em língua japonesa, mas concentram esforços em leitura repetida e memorização, assim o fazem ancorados em suas experiências diretas cognitivas e sociais, bem como nas experiências indiretas anteriores na aprendizagem de japonês (MICCOLI, 2010). Nas experiências sociais cognitivas, as oportunidades de aprendizagem de japonês em sala de aula tornaram-se padrões de recorrência para autoestudo, mediante repetição de práticas e atividades vivenciadas no ambiente de formação de professores com auxílio de material didático direcionador para tais ações.

Para as experiências diretas sociais, Miccoli (2010) nos conta que elas são frutos das interações entre os aprendizes e seus professores, com suas respectivas propostas pedagógicas de ensino de línguas. À vista disso, um planejamento de curso, bem como um material didático vinculado a um método de ensino que priorizem o desenvolvimento da leitura e da escrita, influenciam as experiências dos aprendizes atrelando o ensino da língua a esses pilares. Os aprendizes tendo vivenciado essas experiências, atribuem significado a esses elementos ajudando na formação das crenças. As crenças e experiências, por sua vez, influenciam diretamente as ações dos aprendizes. Portanto, a partir da

análise dos dados dos aprendizes participantes foi possível notar que experiências ligadas ao desenvolvimento majoritariamente da língua escrita influenciaram diretamente as ações dos aprendizes na resolução de tarefas e em situações de estudo por conta própria, mesmo que tais ações não reflitam necessariamente as crenças dos aprendizes, as quais estão mais ligadas ao desenvolvimento da proficiência oral em japonês.

Dessa forma, a desconexão evidenciada entre as crenças e as ações dos aprendizes no tocante ao desejo pela proficiência oral na língua japonesa, em detrimento dos esforços empenhados para língua escrita é motivada a partir das experiências sociais e cognitivas que os aprendizes vivenciaram ao longo de seu processo de aprendizagem de língua japonesa na licenciatura e em cursos anteriores. À vista disso, para desconstruir essa desconexão entre o dizer, querer e fazer, entendemos ser, pois, necessário que se ressignifique as crenças dos aprendizes a partir do estabelecimento de nova cultura de experiências de ensino-aprendizagem em língua japonesa ancoradas em práticas pedagógicas enviesadas para o desenvolvimento não só da língua escrita, mas também de experiências significativas na língua oral.

O estabelecimento dessa outra cultura de experiências de ensino-aprendizagem de língua japonesa deve fundamentar-se no trabalho adequado com as quatro materialidades da Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL, conforme referido no capítulo teórico da presente dissertação (ALMEIDA FILHO, 1993), destinando especial atenção à seleção, produção e/ou adequação do material didático, tendo em vista a expressiva insatisfação manifesta pelos aprendizes em relação ao atual material didático adotado para o curso de licenciatura em língua japonesa. Para tanto, o material didático deve estar aderente aos objetivos de formação traçados para o curso de licenciatura em língua japonesa, bem como aos objetivos que os professores estabelecem e que desejam atingir junto a seus aprendizes como resultado de esforços empenhados conjuntamente para o alcance de metas e desenvolvimento de competências. Além disso, e mais importante, o material didático também deve estar afinado às expectativas de formação dos aprendizes, uma vez que é para eles que nos voltamos quando nos lançamos à profissão de professores.

A adequação necessária do material didático ao público dos aprendizes deve levar em consideração certos aspectos identificados pelos próprios alunos.

Para esta dissertação, os aprendizes apontaram algumas características que julgam pertinentes e necessárias quando da seleção, produção e/ou adequação do material didático para ensino de língua japonesa no curso de licenciatura, as quais serão apresentadas a seguir.

4.1.6 Crenças e ações sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa

Os apontamentos indicados pelos aprendizes por meio dos questionários (QE), entrevistas (ES) e foram agrupados em categorias segundo seu padrão de recorrência, conforme preconizado por Nunan (1992) para análise de dados qualitativos. A primeira das categorias de mudança indicada pelos aprendizes refere-se diretamente à categoria de crenças mais energicamente relatadas sobre o material didático: necessidade de atualização do material didático.

a) Atualização de conteúdo e formato:

[51] Atualizar o conteúdo e separar os níveis de acordo com o *Noryouku Shiken* [exame de proficiência em língua japonesa] (Matheus – QE, palavras entre colchetes nossas).

Matheus (LabJ) revela que gostaria que o conteúdo dos materiais didáticos fosse atualizado para contextos mais atuais e condizentes à realidade dos aprendizes, bem como conciliar também com o conteúdo àquele cobrado no exame de proficiência em língua japonesa - *Noryouku Shiken*. O fato de Matheus revelar essa crença evidencia preocupação em relação à quarta materialidade da OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993), a avaliação. Mesmo que intuitivamente, Matheus consegue reconhecer os efeitos pró e retroativos que o material didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas, de maneira a influenciar significativamente a avaliação do processo de aprendizagem por meio do exame de proficiência reconhecendo a parcela de importância que um material atual poderia auxiliar no caminho de preparação.

Matheus (LabJ) reforça essa mesma crença na entrevista semiestruturada (ES), reiterando suas ações voltadas para aprendizagem com conteúdo atualizado e voltado para o exame de proficiência em língua japonesa.

[52] Eu faço os simulados do *Nôryoku Shiken* [exame de proficiência em língua japonesa] e ... também às vezes eu tento ler alguma coisa que seja do meu interesse em japonês. Geralmente, livros, sites, um ou outro *manga* [quadrinhos japoneses] alguma coisa assim. Filmes também, eu assisto tentando entender algumas partes ... então eu faço isso, mas pautado no *Nôryoku Shiken* ... assim, né? Mais certinho, todos os dias e ... mas também tento variar um pouco para ampliar essa questão de vocabulário também (Matheus (LabJ) – ES, palavras entre colchetes nossas).

Já Maria (LabJ) é mais assertiva quanto à atualização pontuando que gostaria de materiais didáticos cujas publicações fossem posteriores ao ano 2000. Maria (LabJ) pondera dessa forma em razão de os materiais didáticos adotados atualmente em seu curso de licenciatura de língua japonesa sejam das décadas de 80 – *Nihongo Shoho* – e 90 – *Nihongo Chûkyû* – respectivamente. Kiki (Jap5) reforça a crença de Maria (LabJ) acentuando que, com o passar dos anos, a língua sofre alterações consideráveis, devendo o material didático refletir essas mudanças para a formação linguística dos professores de japonês.

[53] Materiais recentes ou pelo menos do ano 2000 para cá (Maria (LabJ) – QE).

[54] Poderiam ser mais atualizando porque com o passar do tempo o modo de falar vai mudando, expressões novas (Kiki (Jap5) – QE).

Carlos (Jap5), por seu turno, enfatiza a atualização associada a mudança de formato dos materiais, passando a serem mais dinâmicos e desafiadores. Essa mudança é identificada tendo em vista o público a que se destina – os professores de língua japonesa em formação – por conta disso, urge, pois, que os materiais didáticos sejam mais atuais, dinâmicos e condizentes às necessidades dos aprendizes da universidade. Tanaka (LabJ) sugere a elaboração do material didático a fim de garantir adequação ao público e avaliação constante dos

requisitos de qualidade e perdurabilidade do material mediante apreciação por meio dos aprendizes egressos.

[55] Acho que são necessários livros mais dinâmicos, mais desafiadores e principalmente atualizados, com vocabulários mais condizentes ao nível acadêmico (Carlos (Jap5) – QE).

[56] Montar e elaborar um material didático próprio do curso com um “prazo de validade” pré-estabelecido. Para analisar as falhas ou pontos positivos do material nas turmas de formandos (Tanaka (LabJ) – QE).

Um possível desdobramento da primeira categoria seria uma atualização com mudança da abordagem de ensino dos materiais didáticos adotados, levando-se em consideração que os utilizados atualmente foram publicados nas décadas de 80 e 90, épocas de vigência de outras abordagens de ensino de línguas que foram sucedidas por novas e mais adequadas a contextos atuais. Esse desdobramento foi identificado pelos aprendizes e sugerido como forma de mudança. As crenças dos aprendizes sobre esse tópico foram agrupadas na categoria que segue.

b) Mudança de abordagem de ensino dos materiais didáticos:

Almeida Filho (1993) nos mostra que pela análise dos materiais didáticos é possível identificar a abordagem subjacente dos autores do material didático. Nessa abordagem estão contidas as concepções de língua/linguagem, o conceito do que seja ensinar uma língua estrangeira e do que seja aprendê-la. Pela análise das crenças dos aprendizes participantes foi possível identificar uma recorrência em relação à mudança da abordagem do material didático utilizado, mais especificamente, de um dos livros didáticos adotados – *Nihongo Shoho*.

É certo que quando os aprendizes manifestam o desejo por mudança na abordagem do livro didático, muitos deles não entendem por *abordagem* o que Almeida Filho (op. cit.) descreve em sua obra, estando esse construto atrelado às demais materialidade da OGEL. Entretanto, considerando a recorrência que os aprendizes expuseram seu desejo por mudança da abordagem nos questionários escritos (QE), narrativas escritas (NE) e entrevistas semiestruturadas (ES), há que se considerar que eles identificam algum óbice nos livros didáticos que poderiam

ser modificados e melhorados a fim de atender melhor às suas expectativas enquanto aprendiz.

Mith (LabJ) revela que gostaria de uma mudança na abordagem do livro de maneira que pudesse motivá-lo a ter mais interesse no livro didático, com explicações sobre o conteúdo mais claras e detalhadas.

[57] Mudar a abordagem do livro de forma que desperte mais o interesse do aluno, com explicações gramaticais bem mais elaboradas (Mith (LabJ) – QE).

Do excerto acima, é possível depreender que o livro didático apresenta explicações gramaticais, mas que essas não estão a contento do que o aprendiz julga ser adequado. Alice (Jap7), por seu turno, advoga pela mudança na abordagem mediante uma unificação dos materiais, pois segundo ela, a segmentação dos materiais em unidades se mostra prejudicial, uma vez que tal divisão acarreta divisão também no processo de aprendizagem dela.

[58] [...] que fosse um material unificado para que a absorção de conhecimento não fosse fragmentada (Alice (Jap7) – ES).

É fato que seria tarefa árdua e, entendida por nós como impossível, produzir um material didático que pudesse agradar a todos os aprendizes e disponibilizar todo o conteúdo possível de uma língua em um só suporte. Muito embora Tomlinson (1998) afirme que o livro didático seja produzido para prover o máximo de conteúdo em um só volume e seja elaborado de tal modo que sirva como o único livro que os aprendizes utilizarão durante o curso, torna-se difícil assegurar a plena unificação de livros e materiais considerando suas diversas fontes, suportes, propósitos e público-alvo que altera-se de semestre para semestre.

[59] Gostaria que listas de *kanji* [ideogramas chineses] e vocabulário fossem parte do material, assim eu teria certeza de que não estou deixando conteúdo para trás (Alice (Jap7) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Alice (Jap7) também salienta no questionário (QE) que os materiais deveriam mudar sua abordagem quanto ao acesso de informações relativas aos vocábulos e ideogramas japoneses. Segundo a aprendiz, se os materiais contivessem índices com vocábulos e ideogramas a serem aprendidos, ela conseguiria ter mais controle sobre seu próprio aprendizado, identificando óbices e lacunas em relação ao conteúdo aprendido no curso.

Hiromi (Jap5), por seu turno, gostaria que os materiais mudassem de abordagem focando mais na parte de desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, pois segundo ela, o foco dos materiais recai sobre o ensino formal da gramática da língua japonesa, proposta que ela crê ser insatisfatória para a aprendizagem e para o desenvolvimento pleno da oralidade na língua-alvo.

[60] Gostaria que eles também fornecessem mais exercícios para praticar a compreensão e expressão orais, porque quero poder conseguir me expressar e entender o que falam, e somente a gramática não é suficiente (Hiromi (Jap5) – QE).

Hiromi (Jap5) acredita que por meio do aumento de atividades de compreensão e produção de língua oral, ela poderá desenvolver a competência linguístico-comunicativa em japonês, seu grande desejo atrelado ao ingresso no curso de licenciatura em língua japonesa e que, de alguma forma, ela se mostra frustrada por ainda não ter atingido o nível de proficiência que julgava ser adequado a uma aprendiz de japonês no quinto semestre do curso de licenciatura da língua. Se por um lado Hiromi (Jap5) se mostra mais categórica na sugestão de mudança de abordagem, sua colega de classe Lica parece estar menos certa das mudanças que poderiam haver. Embora reconheça que elas devam existir, a crença de Lica se mostra um pouco vaga em relação à mudança.

[61] Talvez mais materiais didáticos e de alguma forma diferente de aprendizagem (Lica (Jap5) – QE).

Lica sugere que possivelmente a mudança na abordagem dos materiais didáticos deva vir a partir do aumento no quantitativo de materiais disponíveis aos aprendizes. Todavia, esse aumento no quantitativo deve estar associado a uma mudança na abordagem do material, o qual deve viabilizar um processo diferente de ensino-aprendizagem do que vivencia atualmente. Já para Matheus, que está atualmente no nono semestre, a mudança abordagem parece mais evidente e ele consegue elucidar tal mudança na abordagem por meio de experiências cognitivas diretas (MICCOLI, 2010) as quais ele atribui como bem-sucedidas.

Matheus (LabJ) ressalta em sua entrevista (ES) uma experiência significativa que teve em um semestre anterior e que, se estivesse na condição de professor de língua japonesa, possivelmente direcionaria sua ação da mesma forma ao se deparar com a adoção do livro didático do *Nihongo Shoho* para o ensino de língua japonesa.

[62] Eu também não usaria *Nihongo Shoho*, se eu (*) tivesse que usar ele [sic], eu faria que nem uma professora que eu tive, a ((nome omitido)), ela pegava os textos do *Nihongo Shoho*, ela passava os textos básico pra gente, e depois ela pegava o tema ... e ai depois ela fazia um outro texto, baseado nesse texto, só que mais complexo, então, por exemplo, tinha um texto sobre *toshokan* [biblioteca], ai a gente lia esse texto ... ai depois ela dava um texto pra gente que ela mesmo [sic] fazia, que ela mesmo [sic] escrevia, que era um texto mais complexo e tava explicando como funcionava uma biblioteca, com mais estruturas gramaticais, mais variação, mais ... mais é ... mais vocabulário, era um texto bem mais ... bem mais completo assim ... do que esse e bem melhor pra gente estudar, né Então, eu acho que eu faria isso nesse caso, eu faria essa adaptação, mas eu acho que, preferencialmente, não usaria o *Nihongo Shoho* (Matheus – ES, palavras entre colchetes nossas).

O aprendiz atribui um valor bastante positivo à iniciativa de uma professora de mudar o tratamento dado as lições constantes no livro didático do *Nihongo Shoho*, aumentando o grau de complexidade e a quantidade de insumo linguístico disponível nas atividades. Segundo ele, o fato de a professora ter sabido extrair a temática original presente em cada lição, aprimorando a linguagem, elaborando um texto de maior complexidade e instigando os alunos a estudarem e pesquisarem para poder compreender melhor esse texto elaborado foi bastante interessante e considerado melhor a abordagem da mesma temática no livro do *Nihongo Shoho*. Matheus (LabJ) considera que essa adaptação poderia estar contida no livro didático, e não ser necessariamente uma iniciativa da professora.

Ele ainda pondera que essa experiência cognitiva foi bastante positiva a ponto de querer agregar essa proposta a sua prática de ensino de língua japonesa, uma vez que ele manifesta o desejo de, espontaneamente, não usar o livro didático *Nihongo Shoho*.

A mudança de abordagem identificada por Matheus (LabJ) e sugerida como pertinente vai ao encontro de outras sugestões reveladas por seus colegas de curso, sendo que grande parte dos aprendizes sente a necessidade de um material didático mais condizente com a realidade de formação de professores. Explicações gramaticais simples, ou exercícios de focados na língua escrita não se mostram apropriados com as demandas exigidas para um professor da língua, bem como não estão aderentes às crenças dos aprendizes em relação à formação que gostariam de vivenciar durante o curso de licenciatura em língua japonesa na universidade na qual estudam.

c) Inclusão de materiais autênticos e uso de variados gêneros discursivos:

O fato de Matheus (LabJ) ter reconhecido, por meio de entrevista (ES), no uso dos textos mais elaborados a oportunidade de melhora na abordagem do material didático pode indicar que os aprendizes reconhecem a importância do uso desse recurso no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa. Esse reconhecimento foi manifesto também por outros aprendizes, colocando em relevo o desejo pelo uso de materiais autênticos e por uma variedade maior de tipos de textos em língua japonesa.

Naginata (LabJ) expressa, por meio do questionário (QE) sua crença sobre a mudança dos materiais didáticos mediante a adoção de temáticas que aborde assuntos mais ligados ao seu cotidiano, como atualidades, entretenimento, redes sociais etc. Além disso, a aprendiz ressalta que gostaria de materiais que fossem mais desafiadores, uma vez que se sente incomodada com materiais cujas atividades sejam de mera reprodução de modelos de enunciados já existentes.

[56] [...] assuntos verídicos, assuntos cotidianos, livros de exercícios que façam os alunos pensarem e pesquisarem, não apenas copiarem respostas (Naginata (LabJ) – QE).

A insatisfação da aprendiz reside muito na falta de adequação do material didático aos contextos específicos vivenciados pelos aprendizes brasileiros. Dessa inadequação surgem problemas de identificação dos aprendizes com situações onde os fazeres linguísticos podem ser reconhecidos como adequados ou inadequados. O fato de os materiais didáticos serem pouco aderentes aos contextos dos aprendizes, aliado ao seu caráter obsoleto já evidenciado (conferir subseção 4.1.1 deste capítulo) demonstra a limitada contribuição que esse material pode representar no desenvolvimento linguístico dos aprendizes do curso de licenciatura em língua japonesa.

Essa limitação é observada e sentida pelos aprendizes que, quando se deparam com contextos nos quais são colocados à prova seus conhecimentos práticos sobre a língua japonesa, se sentem pouco confiantes em demonstrá-los por não possuir, muitas vezes, conhecimento contextual para viabilizar os fazeres linguísticos em japonês. Esse óbice é evidenciado pela crença de Norbu (Jap7), o qual acredita que o uso de materiais autênticos, tais como vídeos, programas de entretenimento japonês, são substanciais para o casamento entre os conhecimentos teóricos e os práticos, oportunizando um desenvolvimento mais pleno e efetivo da língua japonesa.

[57] eu acho muito importante ter esse negócio de pegar coisa de fora, para ele ver ... o aluno ver aquilo [*que o material didático*] tá falando no dia a dia. Pega um vídeo, por exemplo, pega uma aula de culinária, pega um *dorama* [*seriados de televisão no gênero drama*], coisa assim, aí não foca só ... na questão teórica, e querendo ou não mesmo quando a gente tá estudando teoria, aí pega vai ver a prática, a gente faz a prática entre os alunos. Então, não é ... mesmo sendo prático, não é uma prática real. Então, vendo isso com vídeos, coisas do cotidiano do Japão, aproxima mais, entendeu? Tem coisas assim, que eu não vou lembrar agora, mas estruturas que eu estudei, sabia teoricamente como usava, mas na hora de usar no dia a dia, eu não sabia. Aí quando eu cheguei lá no Japão, aí eu via os caras usando em diversas situações, aí se eu tivesse visto um vídeo, ia aprender na hora, nem precisava saber teoria, ... ia falar 'usa desse jeito'. Por isso que eu acho bastante importante (Norbu (Jap7) – ES, palavras entre colchetes nossas).

Norbu (Jap7), levando em consideração suas experiências cognitivas diretas, advoga na entrevista (ES) por um maior incentivo de atividades de prática oral no curso de licenciatura, pois segundo ele, as atividades desenvolvidas atualmente não estão satisfatórias. Além disso, o fato dos exercícios proporem

momentos de prática de japonês somente entre os aprendizes, não viabiliza a interação com aprendizes de outros contextos ou com cidadãos japoneses, postura que desagrada o aprendiz. Além disso, Norbu (Jap7) ainda relata uma experiência cognitiva que o fez refletir quão importante teria sido o uso de materiais autênticos em seu processo de aprendizagem de japonês, pontuando que o uso real da língua japonesa por cidadãos nativos o fez constatar que precisava de amostras autênticas e práticas de enunciados para atribuir sentido ao conhecimento teórico que possuía sobre a língua.

Silvia (LabJ), tal qual Norbu (Jap7), também enaltece a importância de localizar o ensino da língua japonesa em contextos mais reais e factíveis, nos quais os aprendizes devam simular a utilização efetiva do japonês.

[58] O [*Nihongo Shohô*] apresenta contextos diferentes, mas deve um pouco em exercícios que coloquem o aluno numa situação de “teste” como na vida real (caso precisassem utilizar a língua) e deve também em aspectos culturais (Silvia (LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

A aprendiz descreve o livro *Nihongo Shoho* como um material que apresenta poucas oportunidades de uso efetivo da língua japonesa, devendo ser melhorado agregando materiais autênticos nos quais os contextos abordados reflitam com fidelidade oportunidades de uso do japonês. Durante o período de observação de aulas para coleta de dados para a presente pesquisa, a professora do grupo de LabJ preparou uma atividade diferenciada. Trouxe vários pequenos produtos encontráveis em papelarias e lojas de utilidades diversas do Japão e pediu que os aprendizes tentassem identificar pela leitura dos rótulos e das imagens do que se tratava o objeto que tinham em mãos.

Por se tratar de uma atividade diferente e com materiais autênticos, os aprendizes se mostraram bastante animados e curiosos em ler os rótulos e trocar informações com os colegas sobre o que haviam conseguido depreender da leitura. Essa atividade foi tão significativa para os aprendizes desse grupo, que quando tiveram a oportunidade de responder ao questionário escrito (QE), os aprendizes manifestaram suas crenças de valor positivo em relação a esse exercício, pontuando a validade que esse tipo de iniciativa teve na construção de sentidos na língua japonesa.

[59] A *sensei* [professora] tem o trabalho de selecionar o material comum ao dia a dia do japonês, tornando assim maior a interação com a língua (Mith (LabJ) – QE, palavra entre colchetes nossas).

Berwald (1986) ressalta que entende-se todo material utilizado por professores e aprendizes que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado aos aprendizes de LE. Nesse sentido, ao utilizar materiais dessa natureza, expõe-se os aprendizes a amostras reais da língua japonesa, bem como a contextos autênticos nos quais a língua é utilizada, conhecimento que acreditamos ser fundamental para futuros professores de língua japonesa. A aprendiz Jéssica (Jap5), mesmo que implicitamente, reconhece que o uso desses materiais autênticos poderia ajudá-la a entender melhor a língua japonesa.

[60] Utilizar outros recursos, músicas, filmes e outras atividades, além de livros mais atuais (Jéssica (Jap5) – QE).

Já o aprendiz Matheus (LabJ) revela sua crença sobre a contribuição de materiais autênticos e, especialmente, gêneros discursivos diversos mediante relato de experiências cognitivas diretas (MICCOLI, 2010) que foram significativas em sua trajetória de aprendizagem de japonês no curso de licenciatura. Segundo ele, a proposta de um professor de língua japonesa que trazia diversos gêneros discursivos como material de ensino de japonês foi muito significativa, uma vez que o professor além de diversificar as fontes de insumo da língua-alvo, conseguia selecionar e produzir materiais didáticos que fossem adequados ao contexto dos aprendizes e que despertavam o interesse e a curiosidade deles, mantendo-os motivados a aprender a língua. Além disso, por utilizar vários gêneros e em várias situações, eles, como aprendizes, produziam muitos textos em língua japonesa, o que ele atribuiu como uma experiência cognitiva positiva. Junto a essa experiência, Matheus (LabJ) também descreve outra experiência também no curso de licenciatura em língua japonesa, no qual a professora utilizava materiais autênticos como reportagens e séries de entretenimento com tarefas em língua japonesa associadas. O fato de utilizar vários materiais combinados tarefas

oportunizava os aprendizes de produzirem bastante insumo na língua japonesa, mantendo a diversidade e adequando ao contexto e o interesse dos aprendizes.

[61] Pra mim também foi o que o ((Norbu – Jap7)) falou do professor ((nome omitido)), que ele trazia coisas de fora, pra aula, não só textos, ele trazia vídeos, músicas ... ele pedia pra gente fazer umas tarefas diferentes, tipo ... é ... além de conversar, assim ..., em sala, fazer *speech*, escrever sobre coisas que fossem do nosso interesse, né? Aí, tem a ((nome omitido)) que ela pegava o material e dava um *upgrade* assim né? Deixava ele (*sic*) um pouquinho mais difícil para forçar mais a gente, né? E a ((professora Catarina de Jap7)) também que ela trabalha com várias coisas ao mesmo tempo, ela trabalha com vídeos, ela traz vários materiais de fora, ela pede pra gente produzir muito, tanto falando, quanto escrevendo. E ela sempre varia muito, às vezes ela passava uma reportagem pra gente, às vezes ela passava pra gente assistir um episódio de ... sei lá, um *dorama* [*seriados de televisão no gênero drama*] e fazer um resumo do que aconteceu no episódio em japonês. Então, ela trabalhava com várias ... com várias é ... com várias mídias diferentes, então ela variava. Eu achei bom, com esses três professores deu pra crescer bastante. Foi bem proveitoso (Matheus (LabJ) – ES, palavras entre colchetes nossas).

Matheus (LabJ) ainda acrescenta a proposta de sua atual professora de LabJ, no que se refere ao uso de materiais autênticos e gêneros discursivos. Segundo o aprendiz, esse material deveria ser incluído na proposta de ensino de japonês, pois contém uma forma de abordar o conteúdo de língua japonesa que os materiais didáticos, em especial os livros didáticos, não conseguem.

[62] A ((professora MEBS de LabJ)) traz materiais que se referem a coisas do dia-a-dia, como páginas da internet. Esse tipo de material possui conteúdo que os demais livros didáticos usados na [instituição de ensino superior pesquisada] não têm e que fazem falta quando tentamos acessar um site, por exemplo (Matheus (LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Dessa forma, o aprendiz defende tanto no questionário (QE) quanto na entrevista (ES) que esse tipo de aporte com gêneros discursivos diversos na formação deles enquanto aprendizes, futuros professores, uma vez que é um tipo de conhecimento sobre tarefas e atividades cotidianas que demonstra relevância quando os aprendizes se deparam com situações que não conseguem contornar por não estarem familiarizados a elas. A seguir, passaremos a analisar as crenças

dos professores sobre os materiais didáticos adotados para o ensino de língua japonesa no curso de licenciatura investigado na presente dissertação.

4.2 ANÁLISE DAS CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUA JAPONESA

Neste momento, nos lançaremos à análise das crenças dos professores Catarina (Profa. Jap7), Matheus (Prof. Jap5) e MEBS (Profa. LabJ) sobre o material didático que utilizam para lecionar a língua japonesa no curso de licenciatura. Semelhante aos aprendizes, os professores revelaram suas crenças, experiências e ações colocando em relevo aspectos relacionados à temporalidade dos materiais, bem como sua abordagem de ensino de língua japonesa. Os professores também propuseram mudanças que acreditam que sejam produtivas para os materiais didáticos, a fim de que se tornem adequados ao contexto dos aprendizes, relevantes para o ensino de língua japonesa como LE e significativos dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa descrito no modelo OGEL de Almeida Filho (1993).

As crenças dos professores foram agrupadas conforme sua recorrência, após a triangulação dos instrumentos de coleta utilizados para a presente dissertação. As categorias obtidas são explicitadas a seguir.

4.2.1 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos

Catarina (Profa. Jap7), durante o preenchimento do questionário escrito (QE), manifestou sua crença sobre o material didático do *Nihongo Chûkyû* (Japonês Intermediário), o qual está previsto na ementa da disciplina de Jap7. Segundo ela, a inclusão desse material nas aulas não desperta interesse nos aprendizes, devido à sua abordagem de ensino. Além disso, Catarina (Profa. Jap7), mesmo que implicitamente, já pode observar que o uso desse material parece não atender às expectativas dos aprendizes em relação ao alcance de conhecimento sobre a cultura japonesa e sobre a língua em si, uma vez que, por ser monótono, os aprendizes perdem a atenção.

[63] O papel do material didático para disciplina de Japonês 7, o *Nihongo Chûkyû* é um tanto quanto monótono. Nem sempre atende ao interesse dos alunos sobre Japão e/ou cultura japonesa (Catarina (Profa. Jap7) – QE).

Nesse sentido, acreditando que esse material didático não atende mais às expectativas dos aprendizes, Catarina (Profa. Jap7) lança mão de um conjunto de ações que buscam mitigar a atuação desse material como monótono e pouco informativo sobre o Japão. Nas aulas observadas, a professora deixou de utilizar o material previsto na ementa para trazer textos atuais sobre estatísticas educacionais do Japão, bem como sobre o mercado de trabalho japonês atual, por exemplo. Esse fato que parece ter agradado aos aprendizes. Além disso, também pudemos evidenciar que Catarina (Profa. Jap7) tem preferência por atividades nas quais os aprendizes possam se comunicar com mais liberdade de escolha de vocabulário, por isso, em sala de aula, solicita aos alunos que leiam o texto e dialoguem sobre a temática comparando a informação sobre o Japão e sobre o Brasil, um tipo de exercício que não conseguimos evidenciar no material didático *Nihongo Chûkyû I*, por exemplo. Sobre isso, Catarina (Profa. Jap7) argumenta em entrevista (ES) que não é preciso muitos aprendizes para colocar essa proposta de atividade em prática, bastando dois ou mais aprendizes, é possível instituir tal prática.

[64] Se tiver dois alunos na sala, sabendo mexer um pouquinho, a gente trabalha junto [*sic*] (Catarina (Profa. Jap7) – ES, palavras entre colchetes nossas).

O professor Matheus (Prof. Jap5), que utiliza o mesmo material que a professora Catarina (Profa. Jap7), só que para o grupo de Jap5, também caracteriza o material *Nihongo Chûkyû I* por sua sensação de monotonia que causa tanto nos aprendizes, como nos professores que o utilizam para lecionar. Além de salientar a monotonia causada pelo *Nihongo Chûkyû I*, Matheus (Prof. Jap5) acrescenta que o material é pouco versátil se segue sendo sempre linear e previsível, contendo “atividades extremamente simples”.

[65] *Nihongo Chukyû* [é] monocromático e monótono. Atividades extremamente simples. Não apresenta ao aluno uma indicação muito clara dos aspectos que se apresenta como conteúdo novo. Necessita de forte intervenção do professor e complementação (Matheus (Prof. Jap5) – QE, palavras entre colchetes nossas).

[66] *Nihongo Shoho* [é] monocromático e monótono. Atividades pouco desafiantes. Necessita de complementação (isso é válido para qualquer material, mas mais necessário neste caso) (Matheus (Prof. Jap5) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Matheus (Prof. Jap5) ressalta a monotonia presente no *Nihongo Chûkyû I* também no *Nihongo Shoho*, uma vez que os materiais em questão além de apresentarem óbices em relação ao nível de dificuldade apresentada aos aprendizes, também se mostra pouco funcional em relação à contribuição que esse material teria junto aos aprendizes, uma vez que, além de lineares e simples, a organização e apresentação de conteúdo é turva com atividades pouco desafiantes. O professor ainda salienta sua crença na necessidade de complementação do material com outros recursos e ferramentas para o ensino de língua japonesa como LE. Para tanto, durante as observações de aula e notas de campo, o professor utilizou em suas aulas, além das lições presentes no *Nihongo Chûkyû I*, um texto em prosa de um conto da escritora japonesa *Banana Yoshimoto*, na tentativa de complementar a monotonia evidenciada no livro didático supramencionado.

Cumpre-nos ressaltar que alguns aprendizes como Carlos (Jap5), Hiromi (Jap5), Gabriel (Jap5), Megumi (Jap7), Lica (Jap5), e Tanaka (LabJ) também apontaram a mesma necessidade de complementação, tal qual Matheus (Prof. Jap5), do material didático adotado atualmente.

Acreditamos que a convergência das crenças dos aprendizes e professores sobre a necessidade de complementação do material didático se deve, em primeiro lugar à existência de lacunas que devam ser preenchidas por outros materiais. Esse fato deve se mostrar bastante evidente para ambos grupos. Entretanto, além disso, entendemos essa convergência de crenças estão ancoradas nas experiências sociais diretas de aprendizagem (MICCOLI, 2010), nas quais as relações existentes entre aprendizes e professores no contexto de ensino-aprendizagem geraram experiências significativas em ambos e tais

experiências serviram de subsídio para a formulação das crenças semelhantes sobre o material didático.

Tais experiências possibilitam que os professores, por meio das experiências significativas compartilhadas, enxergar o processo de ensino-aprendizagem também sob a ótica do aprendiz, propondo intervenções que busquem viabilizar e facilitar tal processo. É dessa forma que o professor Matheus propõe mudanças no material didático afirmando que, por ser monótono e pouco atraente, deve-se buscar materiais mais atuais, dinâmicos e atraentes aos aprendizes, possibilitando que eles possam refletir sobre o processo de aprender, saindo do lugar comum de apenas repetir modelos prontos.

[67] Creio ser necessário que o material seja mais atraente e atualizado, além de oferecer mais desafios para o aluno refletir sobre a língua e não meramente repetir conteúdo (Matheus (Prof. Jap5) – QE).

A professora MEBS (Profa. LabJ), por seu turno, também revela no questionário escrito (QE) a pouca diversidade já observada por seus colegas, colocando em relevo as atividades existentes nos livros didáticos. Segundo ela, além da configuração geral dos materiais ser bastante ruim, as atividades constantes são monótonas e o vocabulário precisa de atualização, tendo em vista que os materiais supracitados foram lançados nas décadas de 80 e 90.

[68] Pensando especificamente no *Nihongo Shoho* e no *Nihongo Chûkyû*, os livros não são atrativos (design sofrível), as atividades são repetitivas e o vocabulário está ultrapassado. Quando escolhi livros para as disciplinas que ministro, procurei livros que fossem o oposto disso (MEBS (Profa. LabJ) – QE).

MEBS (Profa. LabJ) ainda relata que por conhecer razoavelmente bem os materiais didáticos *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû*, quando ocorre de ter a oportunidade de escolher os materiais que ela usará ao longo do semestre ou para cursos específicos de língua japonesa, ela opta por aqueles que tenham o oposto do *syllabus* estrutural do *Nihongo Shoho* e dos *syllabuses* estrutural e funcional do *Nihongo Chûkyû*, pelos motivos ressaltados por ela e evidenciadas

no excerto. Provavelmente, devido a experiências pedagógicas diretas ruins (MICCOLI, 2010), MEBS (Profa. LabJ) sentencia os materiais como sendo modelos a não serem seguidos e francamente combatidos como padrões que devem ser mudados, uma vez que esses materiais se mostram monótonos e ultrapassados.

Destarte, essa crença junto à experiência conceptual (MICCOLI, 2010) com os materiais didáticos, movem MEBS (Profa. LabJ) para tomada de ações que sejam voltadas a não utilização desses materiais como unidades organizadores do processo de ensino-aprendizagem de japonês em sala de aula. No lugar, pudemos identificar a professora adotando exercícios fotocopiados de livros didáticos diversos em japonês, atividades com textos extraídos da internet, bem como, em uma aula específica, o uso de pequenos objetos (borracha, faixas de cabelo, porta-copo) com informações em japonês, sendo que os aprendizes deveriam ler os rótulos e responder a um pequeno questionário.

Além da crença sobre a monotonia e pouca diversidade dos materiais, o professor Matheus (Prof. Jap5) revelou sua crença, por meio do questionário (QE) sobre a temporalidade dos materiais. Ele ressalta que os materiais adotados pela universidade para o ensino de língua japonesa são antigos. Contudo, o fato de serem antigos não contribui significativamente para interferir na qualidade do ensino de língua japonesa que eles proporcionam.

[69] Os materiais são antigos, mas apenas isso não é fator decisivo para afetar a qualidade deles. Entretanto, os livros da Fundação Japão são muito centrados em estrutura e as atividades são pouco originais (Matheus (Prof. Jap5) – QE).

Matheus (Prof. Jap5) ressalta que, para sentenciar um material como adequado ou inadequado há que se considerar não somente sua temporalidade, mas também sua estrutura, abordagem da língua, método de ensino entre outras coisas. À vista disso, levando-se em consideração esses argumentos, o professor classifica os materiais *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû* – ambos publicados pela Fundação Japão e adotados pelo curso investigado – como muito atrelados a uma proposta centrada na forma gramatical da língua japonesa e com exercícios de pouca originalidade. Nesse caso, o fator temporalidade aliada ao foco na forma e

atividades não diversificadas foi substancial para encarar o material didático como inadequado e antigo para o atual contexto de formação de professores no curso de licenciatura em língua japonesa.

4.2.2 Crenças, experiências e ações sobre os materiais didáticos sendo descontextualizados

Catarina (Profa. Jap7) chama atenção para ponto de grande relevância quando se pensa na seleção e/ou produção de material didático no ensino de língua japonesa: o público. Segundo a professora, no Japão a disponibilidade de materiais didáticos de ensino do japonês é bastante grande. Sendo assim, torna-se mais viável selecionar um material que esteja adequado aos objetivos pedagógicos do curso, bem como atenda razoavelmente às expectativas dos aprendizes e professores. Entretanto, para Catarina (Profa. Jap7), no Brasil ocorre o inverso. Devido à escassez de materiais em língua japonesa voltados para o público de jovens adultos, de nível intermediário, na universidade e adequados ao contexto brasileiro de ensino de japonês, os materiais que forem adotados serão, invariavelmente, descontextualizados e inadequados aos aprendizes pertencentes a esse público citado.

[70] [...] vejo que temos problemas de contextualização nos materiais didáticos (Catarina (Profa. Jap7) – QE).

[71] No Japão, há muitos materiais para nível intermediário e/ou avançado. Contudo, a maioria dos assuntos está preparada para estudantes que vivem no Japão. Portanto, os alunos brasileiros que nunca moraram no Japão não têm como imaginar aquele contexto. Dessa forma, fica difícil compreender certas situações preparadas no material didático para quem vive no Japão (Catarina (Profa. Jap7), QE).

Dessa forma, ela sente que para os aprendizes de nível intermediário em diante, os materiais utilizados para o ensino de língua japonesa são descontextualizados e focados para aprendizes não brasileiros, demonstrando assim a inadequação do material didático para o contexto investigado na presente dissertação. Durante suas aulas, notamos que Catarina (Profa. Jap7) tenta sempre empreender atividades que busquem comparar contextos existentes no

Japão com aqueles relativos ao Brasil, país de origem de seus aprendizes. Nesse sentido, a professora busca minimizar a descontextualização evidenciada trazendo tópicos que possam ser tratados em ambos os países, como educação e trabalho, por meio de textos.

Outro ponto bastante evidenciado entre os professores participantes é a da necessidade de materiais didáticos em língua japonesa cujo foco seja o público brasileiro que deseja aprender a língua japonesa na universidade. No contexto investigado na presente dissertação, os aprendizes estudam a língua japonesa como área de especialidade linguística da licenciatura e dispõe de quatro anos e meio para sua formação. Nesse sentido, os professores acreditam que deva haver um material didático que seja aderente e voltado para esse público, cujas necessidades de aprendizagem se distanciam daquelas de um aprendiz de língua japonesa em um curso de idiomas particular, por exemplo.

[72] Como havia falado antes, necessita de complementação. Há material de explicações gramaticais para o (autoria de professora da ((universidade investigada))), que auxilia os alunos. Creio ser difícil definir se atende às expectativas de todos alunos (Matheus (Prof. Jap5) – QE).

Matheus (Prof. Jap5) revela que os materiais didáticos adotados atualmente para o ensino de língua japonesa precisam de complementação para serem efetivos na aprendizagem de japonês dos aprendizes do curso de licenciatura. O professor afirma que essa necessidade de complementação não foi observada somente por ele, mas também por outros colegas professores. Fato que motivou uma de suas colegas de curso a produzir um material extra de autoria própria com apontamentos sobre o conteúdo gramatical presente nos materiais, tendo em vista a dificuldade de lidar com essa temática junto aos aprendizes.

Cumpre-nos ressaltar que, na medida em que entendemos os materiais didáticos como um capital potencial de língua-alvo que deve estar associado a eventos discursivos significativos para os aprendizes, um material somente terá valor no processo de ensino-aprendizagem de língua se, no bojo de sua constituição, estiver o direcionamento claro para qual público se destina. Entendemos que um material só tem força enquanto ferramenta mediadora da aprendizagem se for adequado o suficiente para que possa ser significativo e

gerar experiências na língua-alvo inteligíveis e conectadas às crenças e expectativas dos aprendizes em seus respectivos contextos. Nesse sentido, concebemos legítimas as crenças e ações dos professores relacionadas à necessidade de criação de materiais voltados para o público brasileiro, em especial aos aprendizes da licenciatura.

Catarina (Profa. Jap7), por seu turno, também reitera essa necessidade pontuando que o espectro de criação de materiais didáticos de ensino de japonês voltados para públicos específicos é bastante amplo, sendo necessário que se produzam materiais adaptados aos contextos de aprendizes que vivem fora do Japão, incluindo o público brasileiro.

[73] É preciso mais materiais adaptados para a realidade de quem aprende japonês fora do Japão (Catarina (Profa. Jap7) – QE).

O que fica no não dito da crença de Catarina (Profa. Jap7) é que grande parte dos materiais didáticos que ensinam a língua japonesa focam em contextos relacionados à realidade vivida no Japão, em especial os materiais *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû*. Mukai (2012) salienta que no período pós-guerra, a língua japonesa passa ser ensinada como língua estrangeira (LE). Nesse sentido, a partir desse período histórico, o japonês passa a despertar o interesse de aprendizes das mais diversas nacionalidades, devendo os materiais didáticos estarem apropriados às variações de contexto, língua materna, faixa etária dos aprendizes para que se mostrem efetivos em viabilizar experiências significativas na língua japonesa. Seguindo essa premissa, a professora MEBS (Profa. LabJ) sugere que os materiais adotados sejam constantemente reavaliados quanto à sua efetividade na geração de experiências, bem como no atendimento das expectativas dos professores e aprendizes quanto ao papel desempenhado por ele no processo de ensino-aprendizagem de japonês.

[74] O material deve ser sempre reavaliado. Às vezes, um tipo de material pode surtir grande efeito em uma turma e não ser atrativo para outra (MEBS (Profa. LabJ) – QE).

MEBS (Profa. LabJ) ressalta que o aspecto da adequação do material didático ao público de aprendizes é um fator substancial para a efetividade desse recurso no processo de ensino-aprendizagem de japonês. Segundo ela, um mesmo material pode desencadear efeitos diferentes em grupos de aprendizes distintos. Entendemos que esses efeitos diferentes causados pelo material surgem naturalmente devido às combinações únicas de crenças e experiências individuais dos aprendizes que, por meio de relação interativa (BARCELOS, 2006) se manifestam em ações em sala de aula. Essas crenças, experiências vazadas em ações individuais dos variados aprendizes interagem entre si e formam um conglomerado de ações ancoradas nas crenças e experiências, que na interação com o conglomerado relativo ao professor de japonês, mediados pelo material didático, podem resultar em experiências sociais diretas (MICCOLI, 2010) significativas para os aprendizes e professores, assim como experiências afetivas diretas (MICCOLI, op. cit.) que denotam uma atribuição de significado negativo, ou simplesmente não gerarem experiências sociais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de japonês.

Exemplificando essa situação, MEBS (Profa. LabJ) revela que essa atribuição de significados mediada pelos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura parece não ser positiva, pois segundo ela, os materiais *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû* não parecem ser significativos o suficiente para atender às necessidades dos aprendizes brasileiros.

[75] O *Nihongo Shoho* é um livro que já não atende às necessidades de nossos alunos e, assim como o *Nihongo Chûkyû*, tem vocabulário ultrapassado. Acho que alguns professores da nossa área têm condições de elaborar um material novo, eficiente e atrativo para utilizarmos em nossa graduação (MEBS (Profa. LabJ) – QE).

Dessa forma, a professora sugere que para possam gerar oportunidades efetivas de experiências na língua-alvo, bem como atendimentos das necessidades dos aprendizes do curso de licenciatura em língua japonesa investigados é necessário produzir um material novo, eficiente e adequado ao público de aprendizes, deixando de lado esses materiais datados e pouco atrativos. A professora ainda ressalta que acredita que seus colegas de profissão poderiam encabeçar essa produção de material didático direcionado ao público

brasileiro de aprendizes de língua japonesa no curso de licenciatura, atendendo aos requisitos de temporalidade, geração de experiências significativas em contextos familiarizados pelos aprendizes, bem como despertando o interesse destes para uma proposta para direcionada e ajustada às necessidades dos aprendizes futuros professores de língua japonesa.

4.2.3 Crenças, experiências e ações sobre a afetividade no ensino-aprendizagem de língua japonesa

Na produção desse material adequado à realidade dos aprendizes do curso de licenciatura em língua japonesa, MEBS (Profa. LabJ) ressalta outros elementos, tangentes ao material didático que contribuem para o sucesso desse recurso junto aos aprendizes, sendo a afetividade um deles. A professora acredita que o professor deva empreender ações para cativar os aprendizes, demonstrando afetividade e cuidado no trato com eles e com o material, pois segundo MEBS (Profa. LabJ), o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa ser levado a cabo sem afetividade não envolve os aprendizes em um nível de dedicação satisfatório.

[76] Eu sou adepta convicta da afetividade no processo ensino-aprendizagem: se os alunos não gostarem do material, da aula, do professor, eles não vão se dedicar ao estudo (MEBS (Profa. LabJ) – NE).

Acreditamos que a matéria-prima para o despertar da afetividade sejam as experiências afetivas diretas (MICCOLI, 2010), nas quais as emoções relacionadas aos acontecimentos na sala de aula de língua japonesa compõem um conjunto de experiências que ajudam a configurar a afetividade de maneira positiva ou negativa. No tocante específico dos materiais didáticos, as experiências cognitivas se imbuem junto às afetivas para compor o quadro afetivo, e esse quadro afetivo, junto das crenças, modulam as ações para com o uso do material atribuindo significados positivos ou negativos quanto a essa ferramenta.

À vista disso, mediante a análise das crenças dos professores coletadas pelos questionários (QE), entrevistas (ES) e narrativa (NE), acreditamos que a produção do material didático voltado para os aprendizes de língua japonesa no curso de licenciatura deva levar em consideração que na universidade, os aprendizes aprendem o japonês como especialidade linguística, limitados aos quatro anos e meio de curso. Além disso, o material deve contemplar elementos que propiciem experiências cognitivas e afetivas relevantes para compor um quadro de afetividade a fim de viabilizar do um processo de aprendizagem consistente, empático e bem conduzido.

4.2.4 Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes

Catarina (Profa. Jap7) também revela sua crença sobre a inadequação de conteúdo dos materiais didáticos adotados atualmente para o ensino de língua japonesa. Segundo ela, os dois materiais – *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû* – abordam o conteúdo a ser ensinado aos aprendizes de maneira pouco natural e atribulada, uma vez que inclui variados assuntos gramaticais em uma só lição. Além disso, Catarina (Profa. Jap7) salienta que a organização dos materiais parece não ser concatenada, dificultando o trabalho do professor ao utilizá-lo como ferramenta mediadora do processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa.

[77] *Nihongo Shoho* [é] muito ruim! Cada lição ... é ... parece que tem um assunto, dentro de uma cena ... mas assim tem muita coisa enfiada, que complica (*) sabe?, eles não tão pensando nos alunos, compreensão dos alunos, estrutura dentro da cabeça deles não tá sendo considerada, por que tinha que resolver em tantas lições, então dividido, aqueles temas que não conseguiram encaixar ... é ... aparece superenfiado, então difícil trabalhar e difícil eles assim ... É tudo culpa do material didático! [risos] (Catarina (Profa. Jap7) – ES – palavras entre colchetes nossas).

De fato, pela análise empreendida dos materiais *Nihongo Shoho* e *Nihongo Chûkyû* (cf. seção 4.8), percebe-se que os autores utilizam textos dialogais como

pano de fundo para inserção e sequenciamento pedagógico de estruturas gramaticais e novos vocábulos, sem aparente afiliação a contextos naturais e autênticos de textos dessa modalidade. Dessa forma, a crença de Catarina (Profa. Jap7) de que os materiais complicam a compreensão dos aprendizes se ancora, a nosso ver, na incipiente abordagem dos contextos, textos autênticos e diálogos naturais nos materiais. Além disso, quando a professora afirma que os autores dos materiais didáticos parecem não considerar a compreensão dos aprendizes, nem o conhecimento acumulado deles, ela refere-se à inadequação da abordagem do conteúdo às necessidades dos aprendizes em aprender a língua japonesa como área de especialidade e no tempo que o curso de licenciatura dispõe. Diante do exposto, a proposta de ensino dos materiais se mostra inadequada ao que os aprendizes necessitam nos critérios de qualidade e tempo.

[78] O *Nihongo Chûkyû* eu conheço, e estudei ... achei interessante na verdade, volume controlado, vocabulário, expressões, tudo controlado, mas como é tão controlado que ... pra ... intermediário, um pouco desperdício de tempo porque, na verdade, esse livro, eu percebi, que ... é ... estava sendo ... é ... tudo para passar aqueles *kanjis* ... aquela gramática. Tipo, assuntos gramaticais, né? Mas na realidade é bem mais complexo que isso, então ... intermediário fazendo isso ... até avançado fica tão distante. (Catarina (Profa. Jap7) – ES).

Catarina (Profa. Jap7) ainda reitera a inadequação do material em relação ao processo de gradação do conteúdo e a viabilidade de alcance de níveis mais elevados de conhecimento em língua japonesa, pontuando especificamente uma característica do material didático *Nihongo Chûkyû*. Segundo ela, o conteúdo foi trabalhado de maneira configurada e ajustada a um perfil de aprendiz de nível intermediário o qual não corresponde ao perfil de aprendiz de língua japonesa do curso de licenciatura em língua japonesa. Dessa forma, a crença sobre a inadequação do material didático ao nível de proficiência dos aprendizes se conecta às crenças sobre a necessidade de materiais didáticos voltados especificamente para esse público.

4.2.5 Crenças, experiências e ações sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa

Os professores participantes também ressaltaram em suas crenças a necessidade de uso de materiais autênticos no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa. Catarina (Profa. Jap7) acredita que o ensino com esse tipo de aporte com ferramentas reais e ligadas ao cotidiano do Japão viabilizam a formação de experiências proveitosas na aprendizagem do japonês. Ela ressalta que interagir com os aprendizes por meio de elementos culturais tipicamente japoneses, como a cerimônia do chá, ajudam a criar situação de interação e compreensão da língua japonesa com estreita interface com a cultura, sendo, portanto, mais efetivo.

[79] [...] busco contextualizar os conteúdos na medida do possível, ao criar com os alunos situações ligadas à culinária, à vida em sociedade, com atividades simples como ir a um restaurante ou até mesmo participar da cerimônia do chá japonesa de forma que se evidencie a interação entre as pessoas nessas situações do cotidiano. Claro que o material didático é importante, mas eu sei que devo contextualizar os conteúdos para tornar tudo mais interessante e significativo para o aluno (Catarina (Profa. Jap7) – ES).

A crença e as ações de Catarina (Profa. Jap7) no tocante à importância do uso de ferramentas autênticas no processo de ensino-aprendizagem de japonês coaduna com a nossa visão de que o material didático deva ser encarado, grosso modo, como capital potencial associado a eventos discursivos significativos na língua-alvo. Apesar de demandar um trabalho de contextualização mais elaborado, o efeito que tais recursos causam no processo de ensino-aprendizagem demonstram propiciar maior atribuição de significados, viabilizar interações relevantes e parecem captar melhor o interesse dos aprendizes. Cumpre-nos ressaltar que, apesar de Catarina (Profa. Jap7) defender o uso de materiais autênticos no ensino de japonês, a professora parece não concebê-los como materiais didáticos de fato, uma vez que faz uma clara distinção entre o que faz para contextualizar o conteúdo e o “material didático”, sem demonstrar entender a relação dialética que potencialmente pode existir entre ambos.

Catarina (Profa. Jap7) segue afirmando sua crença na importância do uso de materiais autênticos, os quais ela classifica como “materiais concretos”, trazendo um exemplo que utiliza com seus aprendizes. A professora pontua que lança mão do material autêntico *jornal* em língua japonesa, com o objetivo de familiarizar os aprendizes com esse gênero discursivo e com a linguagem empregada. Assim como afirmado no excerto anterior, Catarina (Profa. Jap7) acredita que o uso de materiais autênticos demanda maior reflexão por parte do professor em adequar o potencial existente naquele material ao nível de compreensão dos aprendizes, bem como aos objetivos pedagógicos traçados para o uso daquela ferramenta.

[80] Ao utilizar jornais, preocupo-me em levá-los à familiarização com a linguagem do jornal. Claro, não é fácil achar partes do jornal de acordo com o nível da turma. Isso exige reflexão e cuidado do professor. Ao utilizar materiais concretos, por exemplo utensílios do cotidiano, busco criar situações comunicativas em que a língua japonesa possa ser entendida como meio de interação não como uma mera finalidade da ação de aprender. Já utilizei materiais concretos como os que são utilizados na cerimônia do chá japonesa e até aparelho de fazer *kakigôri* [doce gelado japonês]. Pode haver pessoas que digam que adultos, sobretudo no ensino superior, não precisam mais de aulas com materiais concretos, pois só as crianças é que necessitam. Contudo, eu observo que os adultos se interessam mais quando o professor utiliza materiais didáticos concretos (Catarina (Profa. Jap7) – QE, palavras entre colchetes nossas).

A professora acredita que os materiais autênticos são recursos expressivos para oportunizar momentos de interação relevante na língua japonesa, bem como propiciar situações comunicativas que gerem significados e experiências cognitivas consideráveis. Catarina (Profa. Jap7) ainda ressalta que, em geral, o uso de materiais dessa natureza está ligado ao ensino de LE para crianças, e que somente para esse público deve-se utilizar materiais autênticos. Contudo, na perspectiva de professora de japonês de um curso de licenciatura, Catarina (Profa. Jap7) defende que o uso desses materiais, como o jornal ou utensílios da cerimônia do chá japonesa, é, de fato, importante, significativo e demonstra despertar o interesse dos aprendizes, gerando experiências cognitivas diretas (MICCOLI, 2010) e valorosas em língua japonesa, ponto que os autores da presente dissertação concordam.

Ainda sobre essa temática, Catarina (Profa. Jap7) ressalta uma condição para o uso de materiais autênticos de leitura, como o jornal em língua japonesa

por exemplo. Segundo ela, pensando pelo lado da análise da linguagem presente nos jornais, eles propiciam a identificação da língua real utilizada para veicular informações. Contudo, pensando no jornal enquanto um gênero discursivo, seria necessário um trabalho paralelo às iniciativas de identificação da língua real para o entendimento do jornal como pertencente a uma cadeia de outros gêneros escritos, o que ela denominou de “letramento textual”.

[81] [...] o jornal no aspecto linguístico mostra um uso real da língua. Mas tem que ter letramento textual para compreensão da realidade (Catarina (Profa. Jap7) – QE).

Entendemos a crença de Catarina (Profa. Jap7) como uma forma de afirmar a necessidade de inserção de materiais autênticos sob um prisma crítico de análise de linguagem e de gêneros. Se optarmos pelo exemplo do jornal, o intento do professor deve ser demonstrar aos aprendizes esse gênero como uma amostra de um discurso escrito e, como tal, ele refuta, confirma, contradiz, antecipa respostas (BAKHTIN, 1992) e se localiza em uma cadeia de outros discursos. O “letramento textual” apontado por Catarina (Profa. Jap7), ao nosso ver, deve buscar incutir nos aprendizes o conhecimento de leitura de mundo mediante a leitura, análise, crítica e produção de gêneros, a fim de que o ensino de língua japonesa desperte nos aprendizes a compreensão da realidade apontada pela professora.

Esse entendimento da necessidade de uso de textos autênticos para o despertar da compreensão da realidade pelos aprendizes não foi demonstrado apenas por Catarina (Profa. Jap7). O professor Matheus também adota esse procedimento em suas aulas, mediante o uso do que ele classifica de “textos reais” em oposição aos textos didatizados presentes nos materiais didáticos adotados para ensino de língua japonesa.

[82] Utilizo leitura de amostras de textos reais no Japonês 5. Devido às limitações de tempo e à existência de uma disciplina específica à prática de leitura (Matheus (Prof. Jap5) – QE).

Durante as observações de aula do grupo do professor Matheus – Jap5 –, foi possível evidenciar que os aprendizes faziam uso de um gênero discursivo literário do tipo *conto* de uma escritora japonesa da atualidade, além do uso dos textos do livro didático do *Nihongo Chûkyû*. Matheus ressalta que só não se dedica mais ao uso de materiais autênticos na forma de textos escritos, devido à limitação de tempo da disciplina, bem como o desejo de evitar a duplicidade de atividades destinadas ao uso de textos, uma vez que a grade curricular do curso de licenciatura em língua japonesa oferta as disciplinas de Expressão Escrita 1 e 2 para leitura e produção de textos em japonês.

MEBS (Profa. LabJ), por seu turno, também revela sua crença sobre a contribuição do uso de materiais autênticos em forma de textos para o ensino de língua japonesa. No caso de MEBS (Profa. LabJ), a professora opta por textos em forma de letras de músicas, tendo em vista que ela acredita na eficácia desse tipo de texto para o trabalho com estruturas gramaticais, aumento de vocabulário em língua japonesa, bem como tarefas ligadas a tradução do japonês para o português.

[83] Além do uso de objetos na disciplina Laboratório de Língua Japonesa, por exemplo, eu tenho o hábito de trabalhar eventualmente com letras de música, pois acredito que elas são um instrumento bastante eficaz na memorização de estruturas gramaticais e vocabulário, além de um ótimo exercício de tradução (MEBS (Profa. LabJ) – QE).

A professora ressalta que além de lançar mão de letras de músicas como uma ferramenta pedagógica para ensino de língua japonesa, ela também faz uso do que ela classifica como “objetos” de origem japonesa com informações que podem ser significativas no processo de ensino-aprendizagem. Durante o período de observação de aulas do grupo de MEBS (Profa. LabJ) para a coleta de dados para a presente dissertação, pudemos constatar na aula do dia 04 de setembro, que a professora trouxe um conjunto de objetos diversos (borrachas, bloco de notas, faixas de cabelo, portas-copo entre outros) de origem japonesa, os quais continham informações sobre os produtos escritos em japonês. MEBS (Profa. LabJ) acredita que lançar mão desses produtos para o ensino de língua japonesa é sugestivo, uma vez que lidamos com materiais autênticos e com gêneros diversos existentes na vida cotidiana. Essa crença de MEBS (Profa. LabJ),

também identificada em Matheus (Prof. Jap5) e Catarina (Profa. Jap7), nos leva a uma outra categoria de crenças, agora relacionadas à necessidade de uso de gêneros discursivos variados no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa.

4.2.6 Crenças, experiências e ações sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa

Nesta categoria, os professores de língua japonesa revelaram suas crenças sobre o uso de variados gêneros discursivos para o ensino de japonês no curso de licenciatura em língua japonesa. Entendemos essa categoria de crenças sobre gêneros discursivos diferente da categoria de crenças sobre materiais autênticos tendo em vista a conceituação sobre a temática adotada para a presente dissertação. Berwald (1986) pondera que os materiais autênticos são aqueles que não foram adaptados, simplificados ou criados para serem ministrados como ferramentas específicas para o ensino de LE, ao passo que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis e recorrentes de enunciados, os quais refletem as diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, se por um lado os materiais autênticos não foram criados com propósitos educacionais, os gêneros discursivos, entre os quais situa-se o livro didático, pode ou não estarem a serviço de contextos educacionais, devendo-se analisar o contexto do qual emerge para afirmar seu propósito.

À vista disso, MEBS (Profa. LabJ) expressa sua crença sobre o uso de diversos gêneros discursivos defendendo que o material didático de ensino de japonês deve ir muito além do livro didático somente. Ela se mostra convencida de que a inclusão dos gêneros é benéfica para o desenvolvimento de tarefas ligadas à leitura e à escrita em japonês. Para tanto, ela lança mão de diferentes gêneros discursivos em sua aula, objetivando despertar nos aprendizes um conhecimento mais crítico e amplo – “ler o mundo” – aproximando os aprendizes de experiências cognitivas culturais significativas relacionadas à aprendizagem de língua japonesa.

[84] Acho que o material didático é muito mais que só o livro didático; nas aulas de Laboratório, por exemplo, em que a ementa aponta para atividades de leitura, além de trazer textos de gêneros diferentes, eu procuro trazer objetos (caixa de biscoito, artigos de lojas tipo *hyaku en* [loja de variedades japonesas], etc.) para que os alunos tentem ler e entender as informações ali contidas. Trata-se de “ler o mundo” e minha intenção é que eles tenham uma experiência a mais próxima possível do estar no Japão (MEBS (Profa. LabJ) – QE, palavras entre colchetes nossas).

Cumpre-nos ressaltar o alinhamento existente sobre as crenças de MEBS (Profa. LabJ) e Catarina (Profa. Jap7) em relação ao uso de gêneros e materiais autênticos em sala de aula de língua japonesa. O que MEBS (Profa. LabJ) pontua como “ler o mundo” por meio de gêneros discursivos variados, Catarina (Profa. Jap7) classifica como “letramento textual” (cf. excerto 80), oportunizado pelo uso de materiais autênticos em língua japonesa. Acreditamos que o que as professoras ressaltam é a validade do uso dessas ferramentas na instrumentalização dos aprendizes não somente na leitura e produção de textos em língua japonesa, mas sobretudo, no fortalecimento do aprendiz sobre as relações entre textos, gêneros e práticas sociais (SWALES, 1993). Conforme ressalta Bonini (2010), os gêneros são conjuntos de ações que desempenham funções dentro de cadeias de sentidos, relacionando-se com discursos e estruturas sociais. Dessa forma, “ler o mundo” por meio dos gêneros e dos materiais autênticos é uma forma de entender as práticas sociais materializadas em formas textuais que refletem discursos e ações tipificadas. Ter “letramento textual” é lançar mão desse conhecimento sobre a relação entre textos, gêneros e práticas sociais para aprender a língua japonesa de maneira menos intuitiva e mais crítica e consciente.

Nesse sentido, Catarina (Profa. Jap7) pontua a necessidade de uso de gêneros discursivos diversos no material didático de ensino de língua japonesa para oportunizar o desenvolvimento não só linguístico, mas também crítico por parte dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem.

[85] No sentido de , que ... é um só um gênero. Quando a gente fala de letramento em japonês, significa assim ... aquele domínio de é ... você lê uma coisa, mas você tem que ter a sua opinião, ... né? não é que é que assim, você lê e olha! essa coisa é tudo [sic] autêntico (*) não. Você tem que ter algum olhar crítico. Essas coisas eu acho que é muito importante [sic] também. Você tá tendo contato com outra cultura. Então, gêneros

variados, assuntos variados ... é (sic) muito importante para quem se torna professor (Catarina (Profa. Jap7) – ES, palavras entre colchetes nossas).

A professora ainda pontua que o despertar de um olhar crítico por meio dos gêneros discursivos deve ser incentivado, pois o contexto de ensino de japonês está voltado para a formação de professores de língua japonesa que, de acordo com ela, devem possuir esse olhar mais apurado e conhecimento sobre a variedade de gêneros, discursos e ações. Nesse sentido, defendemos que esse tipo de conhecimento fundamenta uma formação de professores menos intuitiva e mais consciente do seu papel como aprendiz e, posteriormente, como formador de outros professores de japonês. Além disso, essa visão ampliada de material didático, abarcando a contribuição dos gêneros discursivos e de materiais autênticos, contribui para a desconstrução da figura do livro didático como a fonte soberana de conhecimento sobre a língua-alvo. Concebemos o livro didático como uma das formas pelas quais é possível mediar o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, entendemos o livro didático como um gênero discursivo dentro de um domínio discursivo mais amplo que contempla outros gêneros escritos que podem ser utilizados para oportunizar experiências cognitivas significativas na aprendizagem de língua japonesa, incluindo jornais, letras de músicas, rótulos de produtos e textos diversos que desempenham contribuição substancial no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa crença sobre a contribuição do aporte teórico dos gêneros discursivos para o ensino de LE, trazida pelos autores dessa dissertação, também é compartilhada pelas professoras MEBS (Profa. LabJ) e Catarina (Profa. Jap7), conforme evidenciado nos excertos a seguir:

[86] Na disciplina Laboratório de Língua Japonesa, utilizo vários tipos de texto: websites, propagandas, panfletos, textos de livros didáticos variados... (MEBS (Profa. LabJ) – QE).

[87] O que eu falo de gênero, não sei se tá certo, usando o termo certo, mas é de literatura, jornal, e-mail, comunicado, até assim, tipo ... como chama *memo*, recadinho, já tudo diferente. Agora é ... pode ser da ... é ... variedade de situação ... Assim, desse tipo de variedade precisa e enriquece o material didático (Catarina (Profa. Jap7) – ES).

Catarina (Profa. Jap7) ainda ressalta a necessidade de incluir os gêneros discursivos nos materiais didáticos tendo em vista as disparidades naturais existentes entre a língua-alvo e a língua materna dos aprendizes, ou seja, entre a língua japonesa e a língua portuguesa do Brasil. Segundo a professora o conhecimento de diversos gêneros discursivos em língua japonesa contribui para que os aprendizes possam perceber, de maneira mais apurada, a própria língua por meio de comparações. Além disso, Catarina (Profa. Jap7) ainda ressalta que o fato de estarem formando futuros professores de língua japonesa requer ainda mais que o aporte dos gêneros discursivos seja inculcido nos materiais didáticos de formação desse público-alvo, o qual precisa desse conhecimento para atuarem.

[88] É porque eles têm que saber quando ... quando você lê uma ... um não sei ... um material de leitura, talvez você não percebe muito é que existe tanta variedade, mas quando é de outra língua facilita a reconhecer até sobre sua língua também, então ... é como eles vão utilizar futuramente para dar aula, então bom ter contato com, primeiro contato, depois saber como dar aula (*) outra coisa, mas é interessante, é oportunidade. Agora, agora vai ter domínio? Acho que não vai ter, mas pelo que existe a diferença, né? (Catarina (Profa. Jap7) – ES).

Embora, como professora de língua japonesa, Catarina (Profa. Jap7) não possa assegurar que os aprendizes terão domínio de todo o potencial que os gêneros podem agregar à leitura de mundo deles, o simples fato de estarem atentos sobre a imensa variedade existente de gêneros discursivos já demonstra uma contribuição considerável e justificável para inclusão dessa proposta nos materiais didáticos de ensino de língua japonesa. No tocante ao nível intermediário, Catarina (Profa. Jap7) ainda justifica afirmando que, dentro do fluxo previsto para a formação de professores de japonês no curso de licenciatura, o sétimo semestre é o último no qual estão previstas aulas de conteúdo da língua japonesa, sendo o semestre seguinte destinado à somente leitura de textos.

[89] Por exemplo, Japonês 7 é o último semestre que ... faz aula de línguas, e ... então se última chance de conhecer variedade. E como eles vão se tornar professores (*), querendo ser professores, deveriam conhecer e deveriam conhecer como tratar ... não pode deixar só um tipo de discurso, um tipo de ... né? Material (Catarina (Profa. Jap7) – ES).

Dessa forma, se nas aulas de língua japonesa o aporte dos gêneros discursivos fosse incluído nos materiais didáticos, os aprendizes estariam melhores preparados para o semestre seguinte, bem como para a futura carreira como professores de japonês. Nesse sentido, defendemos também a inclusão dos gêneros discursivos variados no material didático de língua japonesa no curso de licenciatura em língua japonesa, por todo o exposto, e por entendermos que as contribuições que os gêneros, aliados aos materiais autênticos possibilitam aos aprendizes justifica todo o intento e o empenho que essas propostas demandam dos professores e gestores educacionais.

4.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS CRENÇAS, EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DOS PROFESSORES E APRENDIZES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS

A análise das crenças, experiências e ações dos aprendizes e professores mostrou-se bastante interessante no tocante ao comparativo entre as categorias de crenças evidenciadas por meio dos instrumentos de coleta de dados da narrativa escrita (NE), entrevista semiestruturada (ES), questionários escritos (QE) e pelas observações de aulas e notas de campo. Pelo cenário comparativo, identificamos vários pontos de conexão entre os dados dos professores e dos aprendizes. A constatação de diversos pontos de congruência entre as crenças, experiências e ações dos participantes foi possível mediante a triangulação dos dados com análise contrastiva com o aporte teórico selecionado para a presente investigação.

Da análise empreendida sobre as crenças, experiências e ações dos aprendizes e professores participantes da presente dissertação sobre os materiais didáticos em língua japonesa adotados foi possível construir um quadro comparativo. Dessa forma, agora nos lançamos a análise das crenças e ações de ambos os grupos a fim de identificar relações existentes, bem como subsidiar as conclusões sobre os materiais adotados e as crenças e ações dos participantes no tocante ao atendimento das expectativas de formação em língua japonesa.

À vista disso, após o procedimento de análise e triangulação dos dados coletados foi possível agrupar as crenças e as ações dos aprendizes em seis (6) categorias, ao passo que tendo sido aplicado o mesmo procedimento no conjunto de crenças e ações dos professores, obtivemos outras seis (6) categorias de crenças e ações recorrentemente demonstradas pelos participantes, conforme evidenciados nas páginas seguintes.

A análise das categorias das crenças dos aprendizes demonstrou haver um grupo de crenças e de ações valoradas positivamente pelos aprendizes Tanaka (LabJ), Silvia (LabJ), Norbu (Jap7) e Maria (LabJ). Sendo que, muitas das ações que esses aprendizes tomam nos contextos de aprendizagem de língua japonesa demonstram estreita conexão com suas crenças em relação ao material didático. Por exemplo, a utilização do material didático para estudo em ocasiões de avaliações formais em língua japonesa das disciplinas do curso de licenciatura e realização das tarefas de casa. Além disso, pela triangulação dos dados, os aprendizes reconhecem a importância do material didático como elemento viabilizador de experiências significativas na língua japonesa no contexto de ensino-aprendizagem de japonês na universidade. Dessa forma, os aprendizes manifestam as crenças de que são favoráveis ao uso do atual material didático, exaltando seus aspectos positivos (primeira categoria de crenças do quadro abaixo).

QUADRO 06 – CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS E RESPECTIVAS AÇÕES

Crenças e ações dos aprendizes sobre os materiais didáticos de ensino de língua japonesa		
Crenças	Aprendizes	Ações
Crenças sobre os materiais didáticos sendo bons e necessários	Tanaka (LabJ), Silvia (LabJ), Norbu (Jap7) e Maria (LabJ).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizam para estudo em tarefas de casa e para avaliações do curso; e ✓ Reconhecem sua importância e aplicação do contexto de ensino-aprendizagem de japonês.
Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados	Carlos (Jap5), Jéssica (Jap5), Kiki (Jap5), Maria (LabJ), Matheus (LabJ), Mith (LabJ),	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstram desinteresse nas aulas quando há atividades relacionadas ao livro didático; ✓ Demonstram falta de atenção às atividades propostas pelo livro didático; ✓ Demonstram não querer adotar os materiais didáticos atuais futuramente (como professores de japonês);

	Naginata (LabJ), Tanaka (LabJ) e Yumi (LabJ).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usam ferramentas tecnológicas (<i>notebook, tablets</i> e celulares) para consulta e estudo, ao invés do livro didático; e ✓ Não usam o material para estudo por conta própria.
Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo limitados e pouco diversificados	Carlos (Jap5), Hiromi (Jap5), Gabriel (Jap5), Megumi (Jap7), Lica (Jap5), Tanaka (LabJ).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usam das experiências cognitivas prévias para escolher outros materiais quando estudam japonês; ✓ Buscam outros materiais didáticos em outros contextos de ensino de JLE, tais como ferramentas virtuais; ✓ Não utilizam o material didático adotado para estudo, lançando mão de outras ferramentas, como materiais virtuais; ✓ Esquecem com frequência de trazer o material didático para a sala de aula; ✓ Demonstram desinteresse nas aulas quando as atividades estão relacionadas ao livro didático; ✓ Estudam com o material didático somente para a realização das provas escritas previstas nas disciplinas; e ✓ Demonstram baixo nível de motivação para estudo de japonês por conta própria.
Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa	Carlos (Jap5), Yumi (LabJ), Silvia (LabJ), Yamada (LabJ) e Kuro (Jap7).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observam que os professores não fazem uso regular do material didático em sala de aula; ✓ Não utilizam o material didático em ocasiões de estudo; ✓ Fazem uso de outros materiais didáticos que acreditam ser melhores, como materiais virtuais e ferramentas tecnológicas; ✓ Estabelecem uma rotina própria para estudo, motivados pelo uso de outros métodos de ensino e outros materiais didáticos; e ✓ Adotariam os atuais materiais didáticos (como futuros professores) somente se utilizados junto a outros materiais didáticos em complemento.
Crenças e ações sobre os materiais didáticos e o pouco desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em japonês	Matheus (LabJ), Yamada (LabJ), Silvia (LabJ), Megumi (Jap7), Hiromi (Jap5), Alice (Jap7), Naginata (LabJ), Yumi (LabJ), Pedro (Jap5), Lica (Jap5) e Jéssica (Jap5).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lançam mão de um conjunto de hábitos de estudo depreendidos pelas atividades de sala e pelo método de ensino abordado no material didático (leitura, repetição etc.); ✓ Usam técnicas de memorização de enunciados e estruturas gramaticais a fim de reterem o conhecimento sobre a língua japonesa; ✓ Leem, releem, e decoram as estruturas gramaticais da língua japonesa; ✓ Pesquisam na internet sobre maneiras de aprender a língua japonesa; e ✓ Traduzem músicas em língua japonesa para o português.
	a) Atualização de conteúdo e formato: Matheus (LabJ), Maria (LabJ), Kiki (Jap5),	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Buscam fontes de materiais autênticos por meio de pesquisas na internet; ✓ Buscam outros materiais didáticos que acreditam ser melhores para aprender a língua japonesa;

Crenças e ações sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa	Carlos (Jap5) e Tanaka (LabJ).	✓ Estabelecem como foco de estudo o exame de proficiência em língua japonesa e julgam que o material didático da universidade deveria fazer o mesmo;
	b) Mudança de abordagem de ensino dos materiais didáticos: Mith (LabJ), Alice (Jap7), Hiromi (Jap5), Lica (Jap5) e Matheus (LabJ).	✓ Buscam adotar procedimentos de melhora na abordagem do conteúdo de japonês por meio da inclusão de textos e atividades menos repetitivas em suas rotinas pessoais de estudo;
	c) Inclusão de materiais autênticos e uso de variados gêneros discursivos Naginata (LabJ), Norbu (Jap7), Silvia (LabJ), Mith (LabJ), Jéssica (Jap5), Matheus (LabJ) e Maria (LabJ).	✓ Buscam músicas, textos e filmes em japonês que sejam do interesse individual dos aprendizes para aprender a língua japonesa.

(quadro nosso)

Por outro lado, grande parte dos aprendizes enalteceram aspectos negativos em relação aos materiais didáticos atualmente utilizados para ensino de língua japonesa no curso de licenciatura. As crenças categorizadas demonstram haver uma insatisfação dos aprendizes em relação ao material didático adotado. À vista disso, muitas das ações dos aprendizes voltadas à aprendizagem de língua japonesa são pautadas nessas crenças, especialmente no tocante os materiais didáticos e seus desdobramentos e extensões fora da sala de aula. O desinteresse e a falta de atenção para atividades de leitura dos textos dialogais dos livros didáticos em sala de aula, bem como a não utilização dos materiais para estudo por conta própria de língua japonesa, mesmo em ocasiões de avaliações formais, indicam que o fato de possuírem crenças negativas sobre o material didático interfere o uso do material didático como ferramenta viabilizadora de experiências significativas em japonês. Mais ainda, o descrédito atribuído ao material didático como antigo, ultrapassado, limitado e insuficiente desconstrói a visão do material didático como um capital potencial de língua que se associa a eventos discursivos na língua japonesa, uma vez que se mostra plenamente defasado e incoerente com esse contexto de ensino-aprendizagem de língua japonesa na universidade.

Contudo, cumpre-nos ressaltar que, embora as crenças de grande parte das categorias sejam de valor negativo em relação ao material didático, muitos

aprendizes não direcionam suas ações no mesmo sentido. Portanto, apesar de carregarem crenças de valor negativo sobre o material didático, os aprendizes agem de maneira positiva, procurando textos diversos alinhados aos seus interesses pessoais, utilizam ferramentas tecnológicas (*notebook, tablet* e aplicativos de celulares) para consulta e estudo de formas alternativas de aprendizagem de língua japonesa, bem como adotam rotinas e ferramentas a fim de suprir as lacunas que acreditam que o material tenha. Barcelos (2006) ressalta que nem sempre as crenças estão estreitamente alinhadas com as ações. Dessa forma, afirmamos que embora as crenças tenham forte teor negativo, nem todas as ações dos aprendizes são da mesma maneira, sendo que uma grande parte vai de encontro a esse aspecto na tentativa de contornar as lacunas deixadas pelo material didático e suprimi-las por meio de iniciativas pessoais e fortemente pautadas em crenças e experiências anteriores sobre o processo de ensino-aprendizagem de japonês.

Além disso, acreditamos ser louvável o fato de os aprendizes terem sugerido mudanças nos materiais didáticos, propondo a inclusão de elementos que acreditam serem pertinentes e fortalecedores do processo de ensino-aprendizagem, como a inclusão de materiais autênticos e o uso de variados gêneros discursivos. Cumpre ressaltar que, essas ações voltadas para inclusão dessas sugestões podem ser evidenciadas nas ações dos próprios aprendizes, uma vez que muitos buscam ler textos extraídos de outros livros, lançam mão de músicas e quadrinho japoneses, buscam vídeos na internet e, mais fortemente, tentam direcionar sua aprendizagem de japonês com inclusão de elementos aderentes aos seus interesses pessoais, como materiais didáticos mais comunicativizada, quadrinhos, vídeos, literatura e música.

Entretanto, se por um lado, com as crenças dos aprendizes foi possível identificar uma categoria de crenças de valor positivo e em contraste com as crenças identificadas como negativas em relação ao material didático; não foi possível fazer o mesmo nas categorias de crenças dos professores, pois tendo em vista a triangulação dos dados, identificamos somente crenças que acreditamos serem negativas em relação ao material didático atualmente adotado para o ensino de língua japonesa, conforme evidenciado a seguir:

QUADRO 07 – CRENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS E RESPECTIVAS AÇÕES

Crenças e ações dos professores sobre os materiais didáticos de ensino de língua japonesa		
Crenças	Professores	Ações
Crenças e ações sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos	Catarina (Profa. Jap7) Matheus (Prof. Jap5) MEBS (Profa. LabJ).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trazem textos diversos para complementação do material didático; ✓ Não fazem uso frequente do material, preferem trazer textos diversos mais atuais e com conteúdo que julgam interessantes aos aprendizes.
Crenças sobre os materiais didáticos sendo descontextualizados	Catarina (Profa. Jap7) Matheus (Prof. Jap5) MEBS (Profa. LabJ).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trazem materiais didáticos outros que possam ser utilizados para comparar contextos do Japão com os do Brasil; ✓ Lançam mão de textos diversificados que julgam de interesse dos aprendizes; e ✓ Não lançam mão do livro didático adotado com frequência nas aulas.
Crenças e ações sobre a afetividade no ensino-aprendizagem de língua japonesa	MEBS (Profa. LabJ)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pautam as atividades em sala buscando experiências afetivas.
Crenças sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes	Catarina (Profa. Jap7)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não usam o livro didático com frequência em sala de aula, preferem substituir por textos diversos no lugar; ✓ Lançam mão de textos diversos de acordo com o nível que julgam que os aprendizes tenham ou desejam alcançar; e ✓ Pautam as iniciativas para despertar “letramento textual” por meio do uso de textos escritos diversos.
Crenças sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa	Catarina (Profa. Jap7) Matheus (Prof. Jap5) MEBS (Profa. LabJ)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usam amostras de textos autênticos em sala de aula para atividades de leitura e escrita em japonês; ✓ Usam letras de músicas como amostras de textos autênticos; ✓ Não usam o livro didático como unidade organizadora, nem com frequência em sala de aula; e ✓ Buscam despertar uma formação crítica partindo de atividades de leitura e interpretação de textos variados em japonês.
Crenças sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa	Catarina (Profa. Jap7) MEBS (Profa. LabJ)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trazem textos relacionados aos contextos reais dos aprendizes; ✓ Buscam atividades de leitura de textos escritos que despertem um conhecimento de língua mais real e atrelados a contextos autênticos de uso do japonês;

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trazem atividades que julgam condizentes ao contexto dos aprendizes brasileiros que aprendem o japonês como LE; e ✓ Não utilizam regularmente o livro didático nas aulas de japonês.
--	--	---

(quadro nosso)

Pela análise das crenças dos professores, afirmamos que grande parte das ações que eles tomam em sala de aula é referenciada por suas crenças sobre o material didático de língua japonesa. Dessa forma, o fato de lançarem mão de textos complementares, proporem atividades com amostras de textos autênticos e, em grande parte das ocasiões evidenciadas nas observações de aulas, não usarem o livro didático, demonstra que as crenças de valor negativo que carregam sobre o material didático se relacionam estreitamente com suas ações em sala de aula e suas escolhas para viabilizarem experiências significativas em japonês fazendo uso de determinada ferramenta ou não.

O que pontuamos como bastante significativo é o fato que algumas categorias de crenças dos aprendizes também serem identificadas nas categorias de crenças dos professores, após a triangulação dos dados dos participantes, o que revela uma congruência entre as crenças de ambos os grupos. Identificamos que as categorias expressas nas subseções 4.1.1 (MD sendo antigo e ultrapassado), 4.1.3 (MD sendo insuficiente para o processo de ensino-aprendizagem de japonês) e 4.1.6, item c (inclusão de materiais autênticos e gêneros discursivos) dos aprendizes têm estreita conexão com as subseções 4.2.1 (MD sendo antigo, monótono e pouco atrativo), 4.2.4 (MD sendo inadequados ao nível de formação), 4.2.5 (necessidade de uso de materiais autênticos) e 4.2.6 (necessidade de uso de gêneros discursivos para ensino de LJ) dos professores. Atribuímos essa congruência entre as categorias de crenças dos dois grupos de participantes ao papel que o material didático desempenha dentro do processo de ensino-aprendizagem de japonês no contexto investigado. O material, como elemento mediador do processo, oportuniza experiências de ensinar e de aprender em um só elemento. Os professores, na condição de viabilizadores do ensino, lançam mão do potencial do MD de criar experiências significativas em japonês como LE, ao passo que os aprendizes, sendo o elo principal da cadeia de aprendizagem, buscam se apropriar do conhecimento sobre o japonês que o material didático busca viabilizar.

À vista disso, sendo um elo compartilhado e possuindo características inerentes, como o *syllabus* estrutural e o alinhamento com o método audiolingual de ensino de LE, é coerente afirmar que os participantes comunguem de formas semelhantes de pensar, sentir e agir em relação ao material didático, guardadas as devidas individualidades. Contudo, apesar de identificadas congruências entre as categorias de crenças dos aprendizes e professores, não é possível afirmar a existência dessa mesma conexão entre as ações empreendidas pelos indivíduos de cada um dos grupos. Entendemos que por ocuparem posições diferentes dentro do contexto de ensino-aprendizagem no curso de licenciatura em língua japonesa, naturalmente, os indivíduos desempenham papéis diferenciados, como professores ou como aprendizes. Além disso, apesar da conexão entre as crenças dos grupos, cumpre-nos lembrar que as crenças são também individuais (BARCELOS, 2006) e como tal, influenciam de maneira singular cada um dos indivíduos, paralelamente à atuação de outros fatores como identidade, família, gênero, os quais não nos determos nessa dissertação.

Além disso, se considerarmos a tríade crenças, experiências e ações (CONCEIÇÃO, 2004), pontuamos que as categorias de crenças dos aprendizes e professores apresentam tais conexões evidenciadas não pelo fator ações, que se mostrou divergente pelos papéis essencialmente diferentes dos participantes, mas sim pelo fator *experiências*. A análise das experiências descritas pelos participantes, nos variados instrumentos de coleta usados nesta dissertação, revela que as categorias de experiências que os aprendizes vivenciam, em muitos casos, também são experimentadas pelos professores. As categorias de experiências sociais diretas, experiências cognitivas diretas e experiências conceptuais indiretas (MICCOLI, 2010) se mostraram bastante recorrente ao longo da análise das crenças dos participantes.

Dessa forma, acreditamos haver essa relação de sinergia entre as crenças dos aprendizes e dos professores tendo em vista as experiências sociais diretas e conceptuais indiretas (MICCOLI, 2010) vivenciadas por ambos no processo interacional de ensino-aprendizagem de japonês mediado pelo mesmo material didático. Levando-se em consideração que o material didático é uma das materialidades da Operação Global do Ensino de Língua – OGEL – (ALMEIDA FILHO, 1993), e que por movimentos de retro e pró-atividades, ele influencia as demais materialidades de planejamento, escolha de método e avaliação,

entendemos que o material influencia diretamente o conjunto de experiências vivenciadas pelos agentes envolvidos no processo de aprender línguas.

Na interação entre professores e aprendizes no processo de ensino-aprendizagem mediado pelo material, as experiências sociais e conceituais são construídas e vivenciadas, subsidiando a significação e ressignificação das crenças e ações individuais. Dessa forma, a sinergia evidenciada é fruto de experiências vivenciadas no processo de ensinar e aprender japonês que, por mais individuais que sejam, são fortemente afetadas pelas crenças, experiências e ações coletivas e contextuais, conforme ressalta Barcelos (2006) sobre as crenças no ensino-aprendizado de línguas.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando tecer considerações finais consistentes sobre a investigação desenvolvida, retomamos, neste momento, o princípio timoneiro que nos orientou durante todo o processo de tessitura da presente dissertação. Inicialmente, na subseção 5.1, apresentamos os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa dispostos nas subseções 1.2 e 1.3 do capítulo introdutório do presente trabalho, com as devidas considerações advindas dos resultados obtidos pela análise e discussão dos dados coletados. Em seguida, na subseção 5.2, descrevemos contribuições que acreditamos que a presente investigação em crenças sobre o material didático em língua japonesa como LE pode agregar à área de Linguística Aplicada no contexto brasileiro, para por fim, nas subseções seguintes – 5.3 e 5.4 respectivamente – discorrer sobre limitações evidenciadas na consecução da presente dissertação, bem como sugestões de pesquisas futuras desdobradas ou motivadas pelo recorte aqui empreendido.

5.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Para a correta consecução desta dissertação, logo de início, a tarefa foi traçar os objetivos que desejávamos atingir ao final da investigação. Buscamos identificar e analisar as crenças dos aprendizes e professores sobre o material didático em língua japonesa adotado no curso de licenciatura da universidade investigada. O desejo por investigar esse recorte tão específico partiu de nossa própria experiência no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa como LE no contexto abordado. Não foram raras as vezes que identificamos as queixas dos professores ou de colegas aprendizes sobre a desatualização dos materiais didáticos, ou sobre a limitação que essas ferramentas apresentavam.

Nesse contexto, surge uma vontade de melhor entender que papel os aprendizes e professores acreditam que o material didático tinha no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa como LE. Mais que isso, desejávamos entender o que pensavam, sentiam, esperavam e como agiam os professores e aprendizes do curso de licenciatura em língua japonesa no tocante ao material

didático. Contudo, levantar tais dados subjetivos não é tarefa fácil. Dessa forma, com vistas a coletar tais dados, delimitar a amplitude do tema, direcionar o olhar dos pesquisadores, bem como tornar a investigação sobre essa temática viável, traçamos objetivos específicos no início do trabalho, os quais são retomados a seguir:

- a) Identificar as crenças, ações e experiências dos professores de língua japonesa participantes da pesquisa quanto à escolha e uso do material didático adotado;
- b) Identificar as crenças, ações e experiências dos aprendizes participantes quanto ao uso do material didático adotado, levando em consideração sua expectativa em relação à sua formação enquanto futuro professor de língua; e
- c) Analisar e interpretar a relação existente entre as crenças, ações e experiências dos professores e as dos aprendizes no que tange às expectativas de formação baseadas no uso do material didático.

E para melhor viabilizar a concretização desses objetivos, elencamos três perguntas de pesquisa, com o objetivo de nos fazer questionar, refletir, analisar e interpretar as crenças relativas aos materiais didáticos do curso de licenciatura em língua japonesa investigado. Neste momento, apresentaremos as perguntas que nortearam a consecução da presente pesquisa, junto aos resultados que obtivemos após análise e discussão dos dados coletados junto aos participantes.

a) Quais são as crenças, ações e experiências dos professores de língua japonesa quanto à escolha e uso dos materiais didáticos adotados?

Mediante consolidação e análise dos perfis dos professores Catarina, Matheus e MEBS, bem como a triangulação dos dados coletados por meio das observações de aulas com notas de campo, narrativa escrita (NE), entrevista

semiestruturada (ES) e o questionário escrito (QE), os dados relativos às crenças, ações e experiências dos professores sobre o material didático em língua japonesa pode ser compilado, analisado e discutido para a correta disposição das crenças em categorias de recorrência, segundo preconiza Nunan (1992).

As crenças desses participantes foram agrupadas em torno de seis (6) categoria, as quais são elencadas a seguir:

- I. Crenças sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos;**
- II. Crenças sobre os materiais didáticos sendo descontextualizados;**
- III. Crenças sobre a afetividade no ensino-aprendizagem de língua japonesa;**
- IV. Crenças sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes;**
- V. Crenças sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa; e**
- VI. Crenças sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa.**

Da identificação das crenças, partimos para a análise das ações dos professores participantes, com vistas a investigar possíveis relações entre as crenças e ações, uma vez que, conforme salienta Barcelos (2004, p. 145), a análise das crenças e das ações deve ser cuidadosa e contextualmente conduzida, pois nem sempre as crenças e as ações vão coincidir. À vista disso, triangulamos novamente os instrumentos de coleta de dados para conseguirmos localizar as ações dos professores embebidas das crenças em relação ao material didático de língua japonesa do curso de licenciatura investigado.

Desse olhar analítico, resultaram as seguintes relações:

I. Crenças e ações sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos;

- ✓ Trazem textos diversos para complementação do material didático; e
- ✓ Não fazem uso frequente do material, preferem trazer textos diversos mais atuais e com conteúdo que julgam interessantes aos aprendizes.

II. Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo descontextualizados;

- ✓ Trazem materiais didáticos outros que possam ser utilizados para comparar contextos do Japão com os do Brasil;
- ✓ Lançam mão de textos diversificados que julgam de interesse dos aprendizes; e
- ✓ Não lançam mão do livro didático adotado com frequência nas aulas.

III. Crenças e ações sobre a afetividade no ensino-aprendizagem de língua japonesa;

- ✓ Pautam as atividades em sala buscando experiências afetivas.

IV. Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes;

- ✓ Não usam o livro didático com frequência em sala de aula, preferem substituir por textos diversos no lugar;
- ✓ Lançam mão de textos diversos de acordo com o nível que julgam que os aprendizes tenham ou desejam alcançar; e
- ✓ Pautam as iniciativas para despertar “letramento textual” por meio do uso de textos escritos diversos.

V. Crenças e ações sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa; e

- ✓ Usam amostras de textos autênticos em sala de aula para atividades de leitura e escrita em japonês;
- ✓ Usam letras de músicas como amostras de textos autênticos;
- ✓ Não usam o livro didático como unidade organizadora, nem com frequência em sala de aula; e
- ✓ Buscam despertar uma formação crítica partindo de atividades de leitura e interpretação de textos variados em japonês.

VI. Crenças e ações sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa.

- ✓ Trazem textos relacionados aos contextos reais dos aprendizes;
- ✓ Buscam atividades de leitura de textos escritos que despertem um conhecimento de língua mais real e atrelados a contextos autênticos de uso do japonês;
- ✓ Trazem atividades que julgam condizentes ao contexto dos aprendizes brasileiros que aprendem o japonês como LE; e
- ✓ Não utilizam regularmente o livro didático nas aulas de japonês.

No tocante às experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua japonesa mediadas pelos materiais didáticos alvo de análise na presente dissertação lançou mão do aporte teórico em Miccoli (2010) para empreender a investigação. Da análise e discussão dos dados, pudemos chegar ao seguinte quadro consolidado com as crenças, ações e experiências dos professores sobre o material didático em língua japonesa:

QUADRO 08 – CONSOLIDAÇÃO DAS CRENÇAS, AÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES

PROFESSORES	CRENÇAS	AÇÕES	EXPERIÊNCIAS (MICCOLI, 2010)
Catarina (Profa. Jap7), Matheus (Prof. Jap5) e MEBS (Profa. LabJ).	Crenças e ações sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos.	Trazem textos diversos para complementação do material didático; Não fazem uso frequente do material, preferem trazer textos diversos mais atuais e com conteúdo que julgam interessantes aos aprendizes.	Experiências sociais diretas; Experiências pedagógicas diretas; e Experiências conceptuais indiretas.
Catarina (Profa. Jap7), Matheus (Prof. Jap5) e MEBS (Profa. LabJ).	Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo descontextualizados.	Trazem materiais didáticos outros que possam ser utilizados para comparar contextos do Japão com os do Brasil; Lançam mão de textos diversificados que julgam de interesse dos aprendizes; e	Experiências sociais diretas e Experiências afetivas diretas.

		Não lançam mão do livro didático adotado com frequência nas aulas.	
MEBS (Profa. LabJ)	Crenças e ações sobre a afetividade no ensino-aprendizagem de língua japonesa.	Pautam as atividades em sala buscando experiências afetivas.	Experiências afetivas diretas.
Catarina (Profa. Jap7)	Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes.	Não usam o livro didático com frequência em sala de aula, preferem substituir por textos diversos no lugar; Lançam mão de textos diversos de acordo com o nível que julgam que os aprendizes tenham ou desejam alcançar; e Pautam as iniciativas para despertar “letramento textual” por meio do uso de textos escritos diversos.	Experiências sociais diretas; Experiências conceptuais indiretas.
Catarina (Profa. Jap7), Matheus (Prof. Jap5) e MEBS (Profa. LabJ).	Crenças e ações sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa.	Usam amostras de textos autênticos em sala de aula para atividades de leitura e escrita em japonês; Usam letras de músicas como amostras de textos autênticos; Não usam o livro didático como unidade organizadora, nem com frequência em sala de aula; e Buscam despertar uma formação crítica partindo de atividades de leitura e interpretação de textos variados em japonês.	Experiências conceptuais indiretas; Experiências pedagógicas diretas.
		Trazem textos relacionados aos	

<p>Catarina (Profa. Jap7) e MEBS (Profa. LabJ)</p>	<p>Crenças e ações sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa.</p>	<p>contextos reais dos aprendizes;</p> <p>Buscam atividades de leitura de textos escritos que despertem um conhecimento de língua mais real e atrelados a contextos autênticos de uso do japonês;</p> <p>Trazem atividades que julgam condizentes ao contexto dos aprendizes brasileiros que aprendem o japonês como LE; e</p> <p>Não utilizam regularmente o livro didático nas aulas de japonês.</p>	<p>Experiências conceptuais indiretas;</p> <p>Experiências sociais diretas; e</p> <p>Experiências pedagógicas diretas.</p>
---	--	--	---

(quadro nosso)

Nesse quadro, é possível identificar as crenças, ações e experiências sobre o material didático e que se mostraram substancialmente relevantes para as ações e experiências evidenciadas por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa. Do exposto, é possível afirmar que os professores, lançando mão de crenças e experiências em relação ao material didático, agem de determinadas maneiras no intuito de contornar óbices que acreditam que o material didático apresente. Além disso, baseado em Conceição (2004), podemos identificar uma estreita relação entre as crenças, experiências e ações dos professores em relação ao material didático, na qual crenças e experiências se influenciam mutuamente e mantêm uma relação de interação coesa com as ações empreendidas em sala de aula junto aos aprendizes.

b) Quais são as crenças, ações e experiências dos aprendizes de língua japonesa quanto ao uso de material didático para sua formação de professor de língua?

Semelhante ao procedimento adotado para a categorização das crenças dos professores, foi feita análise e discussão das crenças dos aprendizes do grupo do Jap5 – Carlos, Gabriel, Hiromi, Jéssica, Kiki, Lica e Pedro – do Jap7 – Alice, Megumi, Norbu e Kuro – e do grupo de aprendizes do LabJ – Maria, Matheus, Mith, Naginata, Silvia, Tanaka, Yamada e Yumi – organizando as crenças segundo seu padrão de recorrência por meio dos instrumentos de coletas de dados da narrativa escrita (NE), entrevista semiestruturada (ES), questionário escrito (QE) e também das observações de aula com as notas de campo.

As crenças dos aprendizes foram dispostas ao longo de seis (6) categorias, sendo que a primeira categoria reflete um aspecto positivo que os aprendizes guardam em relação ao material didático, ao passo que nas 5 (cinco) categorias seguintes, as características negativas tidas pelos aprendizes em suas crenças foram categorizadas e dispostas conforme esquematizado a seguir:

- a. Crenças dos aprendizes sobre o material didático:
 - I. **Crenças sobre os materiais didáticos sendo bons e necessários.**
 - II. **Crenças sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados;**
 - III. **Crenças sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo limitados e pouco diversificados;**
 - IV. **Crenças sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa;**
 - V. **Crenças sobre os materiais didáticos e o pouco desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em japonês; e**
 - VI. **Crenças sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa.**

Com as categorias de crenças dos aprendizes sobre o material didático definidos, partimos, então, para a análise e discussão das ações com apoio nos instrumentos das observações de aula, notas de campo, entrevistas (ES), narrativas (NE) e os questionários (QE). Dessa análise foi possível depreender um conjunto de ações estreitamente embebidas das crenças dos aprendizes sobre o material didático, o que nos possibilitou afirmar que a relação dialética existente entre crenças e ações pode ser evidenciada mediante a triangulação dos dados e subsidiadas pelo aporte teórico-metodológico de investigação em crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Do exposto, pudemos relacionar as ações dos aprendizes no contexto observado às categorias e grupos de crenças da seguinte forma:

I. Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo bons e necessários:

- ✓ Utilizam para estudo em tarefas de casa e para avaliações do curso; e
- ✓ Reconhecem sua importância e aplicação do contexto de ensino-aprendizagem de japonês.

II. Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados:

- ✓ Demonstram desinteresse nas aulas quando há atividades relacionadas ao livro didático;
- ✓ Demonstram falta de atenção às atividades propostas pelo livro didático;
- ✓ Demonstram não querer adotar os materiais didáticos atuais futuramente (como professores de japonês);
- ✓ Usam ferramentas tecnológicas (*notebook*, *tablets* e celulares) para consulta e estudo, ao invés do livro didático; e
- ✓ Não usam o material para estudo por conta própria.

III. Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo limitados e pouco diversificados:

- ✓ Usam das experiências cognitivas prévias para escolher outros materiais quando estudam japonês;
- ✓ Buscam outros materiais didáticos em outros contextos de ensino de JLE, tais como ferramentas virtuais;
- ✓ Não utilizam o material didático adotado para estudo, lançando mão de outras ferramentas, como materiais virtuais;
- ✓ Esquecem com frequência de trazer o material didático para a sala de aula;

- ✓ Demonstram desinteresse nas aulas quando as atividades estão relacionadas ao livro didático;
- ✓ Estudam com o material didático somente para a realização das provas escritas previstas nas disciplinas; e
- ✓ Demonstram baixo nível de motivação para estudo de japonês por conta própria.

IV. Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa:

- ✓ Observam que os professores não fazem uso regular do material didático em sala de aula;
- ✓ Não utilizam o material didático em ocasiões de estudo;
- ✓ Fazem uso de outros materiais didáticos que acreditam ser melhores, como materiais virtuais e ferramentas tecnológicas;
- ✓ Estabelecem uma rotina própria para estudo, motivados pelo uso de outros métodos de ensino e outros materiais didáticos; e
- ✓ Adotariam os atuais materiais didáticos (como futuros professores) somente se utilizados junto a outros materiais didáticos em complemento.

V. Crenças e ações sobre os materiais didáticos e o pouco desenvolvimento da competência linguístico- comunicativa em japonês:

- ✓ Lançam mão de um conjunto de hábitos de estudo depreendidos pelas atividades de sala e pelo método de ensino abordado no material didático (leitura, repetição etc.);
- ✓ Usam técnicas de memorização de enunciados e estruturas gramaticais a fim de reterem o conhecimento sobre a língua japonesa;
- ✓ Leem, releem, e decoram as estruturas gramaticais da língua japonesa;
- ✓ Pesquisam na internet sobre maneiras de aprender a língua japonesa; e
- ✓ Traduzem músicas em língua japonesa para o português.

VI. Crenças e ações sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa:

- ✓ Buscam fontes de materiais autênticos por meio de pesquisas na internet;
- ✓ Buscam outros materiais didáticos que acreditam ser melhores para aprender a língua japonesa;
- ✓ Estabelecem como foco de estudo o exame de proficiência em língua japonesa e julgam que o material didático da universidade deveria fazer o mesmo;
- ✓ Buscam adotar procedimentos de melhora na abordagem do conteúdo de japonês por meio da inclusão de textos e atividades menos repetitivas em suas rotinas pessoais de estudo;
- ✓ Buscam músicas, textos e filmes em japonês que sejam do interesse individual dos aprendizes para aprender a língua japonesa.

Desse cenário parcial de crenças e ações dos aprendizes, nos lançamos à análise das experiências reveladas pelos aprendizes nas narrativas (NE), questionário (QE), entrevistas (ES), bem como aquelas evidenciadas nas observações de aula. Com a descrição de Miccoli (2010) sobre experiências no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pudemos compor o quadro abaixo:

QUADRO 09 – CONSOLIDAÇÃO DAS CRENÇAS, AÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS APRENDIZES

APRENDIZES	CRENÇAS	AÇÕES	EXPERIÊNCIAS (MICCOLI, 2010)
Tanaka (LabJ), Silvia (LabJ), Norbu (Jap7) e Maria (LabJ).	Crenças sobre os materiais didáticos sendo bons e necessários	Utilizam para estudo em tarefas de casa e para avaliações do curso; e Reconhecem sua importância e aplicação do contexto de ensino-aprendizagem de japonês.	Experiências cognitivas diretas.
Carlos (Jap5), Jéssica (Jap5), Kiki (Jap5), Maria (LabJ), Matheus (LabJ), Mith (LabJ), Naginata (LabJ), Tanaka (LabJ) e Yumi (LabJ).	Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados	Demonstram desinteresse nas aulas quando há atividades relacionadas ao livro didático; Demonstram falta de atenção às atividades propostas pelo livro didático; Demonstram não querer adotar os materiais didáticos atuais futuramente (como professores de japonês); Usam ferramentas tecnológicas (<i>notebook, tablets</i> e celulares) para consulta e estudo, ao invés do livro didático; e	Experiências cognitivas diretas; e Experiências sociais diretas.

		Não usam o material para estudo por conta própria.	
<p>Carlos (Jap5), Hiromi (Jap5), Gabriel (Jap5), Megumi (Jap7), Lica (Jap5), Tanaka (LabJ).</p>	<p>Crenças e ações sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo limitados e pouco diversificados</p>	<p>Usam das experiências cognitivas prévias para escolher outros materiais quando estudam japonês;</p> <p>Buscam outros materiais didáticos em outros contextos de ensino de JLE, tais como ferramentas virtuais;</p> <p>Não utilizam o material didático adotado para estudo, lançando mão de outras ferramentas, como materiais virtuais;</p> <p>Esquecem com frequência de trazer o material didático para a sala de aula;</p> <p>Demonstram desinteresse nas aulas quando as atividades estão relacionadas ao livro didático;</p> <p>Estudam com o material didático somente para a realização das provas escritas previstas nas disciplinas; e</p> <p>Demonstram baixo nível de motivação para estudo de japonês por conta própria.</p>	<p>Experiências cognitivas diretas;</p> <p>Experiências afetivas diretas; e</p> <p>Experiências sociais diretas</p>
		Observam que os professores não fazem uso regular do material didático em sala de aula;	

<p>Carlos (Jap5), Yumi (LabJ), Silvia (LabJ), Yamada (LabJ) e Kuro (Jap7).</p>	<p>Crenças e ações sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa</p>	<p>Não utilizam o material didático em ocasiões de estudo;</p> <p>Fazem uso de outros materiais didáticos que acreditam ser melhores, como materiais virtuais e ferramentas tecnológicas;</p> <p>Estabelecem uma rotina própria para estudo, motivados pelo uso de outros métodos de ensino e outros materiais didáticos; e</p> <p>Adotariam os atuais materiais didáticos (como futuros professores) somente se utilizados junto a outros materiais didáticos em complemento.</p>	<p>Experiências cognitivas diretas;</p> <p>Experiências afetivas diretas; e</p> <p>Experiências sociais diretas.</p>
<p>Matheus (LabJ), Yamada (LabJ), Silvia (LabJ), Megumi (Jap7), Hiromi (Jap5), Alice (Jap7), Naginata (LabJ), Yumi (LabJ), Pedro (Jap5), Lica (Jap5) e Jéssica (Jap5).</p>	<p>Crenças e ações sobre os materiais didáticos e o pouco desenvolvimento da competência linguístico- comunicativa em japonês</p>	<p>Lançam mão de um conjunto de hábitos de estudo apreendidos pelas atividades de sala e pelo método de ensino abordado no material didático (leitura, repetição etc.);</p> <p>Usam técnicas de memorização de enunciados e estruturas gramaticais a fim de reterem o conhecimento sobre a língua japonesa;</p> <p>Leem, releem, e decoram as estruturas gramaticais da língua japonesa;</p>	<p>Experiências cognitivas diretas;</p> <p>Experiências afetivas diretas; e</p> <p>Experiências conceptuais indiretas;</p>

			<p>Pesquisam na internet sobre maneiras de aprender a língua japonesa; e</p> <p>Traduzem músicas em língua japonesa para o português.</p>	
<p>Matheus (LabJ), Maria (LabJ), Kiki (Jap5), Carlos (Jap5) e Tanaka (LabJ).</p>	<p>Crenças e ações sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa</p>	<p>Atualização de conteúdo e formato:</p>	<p>Buscam fontes de materiais autênticos por meio de pesquisas na internet;</p> <p>Buscam outros materiais didáticos que acreditam ser melhores para aprender a língua japonesa;</p> <p>Estabelecem como foco de estudo o exame de proficiência em língua japonesa e julgam que o material didático da universidade deveria fazer o mesmo;</p>	<p>Experiências cognitivas diretas e</p> <p>Experiências conceptuais indiretas.</p>
<p>Mith (LabJ), Alice (Jap7), Hiromi (Jap5), Lica (Jap5) e Matheus (LabJ).</p>		<p>Mudança de abordagem de ensino dos materiais didáticos:</p>	<p>Buscam adotar procedimentos de melhora na abordagem do conteúdo de japonês por meio da inclusão de textos e atividades menos repetitivas em suas rotinas pessoais de estudo;</p>	<p>Experiências cognitivas diretas e</p> <p>Experiências conceptuais indiretas.</p>
<p>Naginata (LabJ), Norbu (Jap7), Silvia (LabJ), Mith (LabJ), Jéssica (Jap5), Matheus (LabJ) e Maria (LabJ).</p>		<p>Inclusão de materiais autênticos e uso de variados gêneros discursivos</p>	<p>Buscam músicas, textos e filmes em japonês que sejam do interesse individual dos aprendizes para aprender a língua japonesa.</p>	<p>Experiências cognitivas diretas e</p> <p>Experiências conceptuais indiretas.</p>

(quadro nosso)

Do exposto, defendemos que as ações tomadas pelos aprendizes em relação ao material didático, bem como ao direcionamento de seu processo de aprendizagem de língua japonesa estão intimamente ligadas e relacionadas às suas crenças e suas experiências, em uma relação interna e fluída, conforme institui Conceição (2004).

c) Que tipo de relação é possível estabelecer entre as crenças, ações e experiências dos professores e as dos aprendizes quanto sobre o material didático adotado no curso de licenciatura em língua japonesa?

Mukai e Conceição (2012) ponderam que para uma compreensão mais apropriada das crenças dos indivíduos é necessário investigar suas ações situadas dentro de um contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo os autores (op. cit.), não é possível estabelecer uma relação direta entre crenças e ações, pois além das crenças, os indivíduos lançam mão das experiências e reflexões.

Diante do exposto, buscamos categorizar as crenças dos aprendizes e professores situadas em seus contextos de atuação no processo de ensino-aprendizagem da língua japonesa, sendo os professores incumbidos do papel de facilitador das experiências significativas na língua-alvo em sala de aula e os aprendizes como agentes na busca do conhecimento e elo principal na cadeia de relações que se estabelece no processo de ensinar e aprender línguas. À vista disso, pudemos identificar e categorizar as crenças dos professores, colocando em estreita relação com as ações e suas experiências, conforme ressaltam Mukai e Conceição (2004). Da mesma forma foi feito com as crenças, ações e experiências dos aprendizes.

No contraste entre as categorias de crenças, ações e experiências de ambos os grupos de participantes da presente pesquisa, pudemos constatar as seguintes relações:

1. Há uma relação de proximidade e congruência entre três categorias de crenças dos aprendizes com quatro categorias de crenças dos professores.

Na análise das categorias de crenças dos aprendizes e professores evidenciamos estreita relação entre três categorias de crenças recorrentes dos aprendizes com quatro categorias de crenças dos professores, conforme esquematizado a seguir.

QUADRO 10 – RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E DOS PROFESSORES

Crenças dos Aprendizes		Crenças dos Professores
Crenças sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados (subseção 4.1.1)		Crenças sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos (subseção 4.2.1)
Crenças sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa (subseção 4.1.3)		Crenças sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes (subseção 4.2.4)
Crenças sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa (subseção 4.1.6)	Inclusão de materiais autênticos e uso de variados gêneros discursivos (item “c” da subseção 4.1.6)	Crenças sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa (subseção 4.2.5)
		Crenças sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa (subseção 4.2.6)

(quadro nosso)

A congruência entre as categorias de crenças dos aprendizes e professores, ao nosso ver, demonstra que como pertencentes a um mesmo contexto de ensino-aprendizagem, a sala de aula de língua japonesa como LE, cada um à sua maneira, vivencia as experiências de ensino e de aprendizagem, mas comungam de elementos compartilhados, sendo o material didático um deles. Dessa forma, a maneira como os professores planejam, usam o material didático, lançam mão de métodos de ensino e avaliam o processo de ensino-

aprendizagem de japonês oportunizam a ressignificação das crenças de ambos os grupos. Sendo o material didático o mediador de muitas experiências vivenciadas na sala de aula, é compreensível que professores e aprendizes apresentem proximidade em relação ao que pensam e sentem em relação a essa materialidade. Além disso, conforme defende Barcelos (2006) as crenças são sociais, mas também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. Sendo o contexto e os materiais didáticos elementos compartilhados por ambos os grupos, entendemos que possa haver, de fato, essa relação de congruência entre as crenças dos aprendizes e dos professores de língua japonesa.

O fato de haver congruências entre as categorias de crenças supracitadas possibilita que algumas ações possam ser analisadas à luz das crenças e experiências sociais acontecidas no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Um exemplo dessa relação são as ações dos aprendizes relacionadas às crenças sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa e a dos professores relacionadas as crenças sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes, que, pelo fato dos professores não utilizarem com frequência o livro didático em sala, os aprendizes, por seu turno, também fazem uso do material em casa ou em ocasiões de estudo da língua japonesa. Contudo, apesar de identificarmos congruência em certas categorias e em algumas ações, não podemos afirmar que todas as ações dos professores e aprendizes serão relacionadas, ou mesmo coincidentes, o que nos leva à próxima conclusão.

2. As ações que aprendizes e professores tomam, baseadas em suas crenças sobre o material didático, são essencialmente diferentes.

A relação entre as ações que os aprendizes e professores tomam em relação ao material didático, tomando por base suas crenças, não apresentam a mesma congruência que as categorias de crenças apresentam, uma vez que entendemos os participantes ocupam lugares diferentes dentro do contexto de ensino-aprendizagem de língua japonesa no curso de licenciatura em língua japonesa.

Barcelos (2006) pondera que, na investigação entre crenças e ações, devemos nos atentar que nem sempre a relação entre crenças e ações é direta e unidirecional, conforme salientado no capítulo teórico desta dissertação. A autora (op. cit.) pontua a existência de, ao menos, três possibilidades de relacionamento entre crenças e ações – causa-efeito, interativa e hermenêutica. Acreditamos que as relações existentes entre as crenças dos aprendizes e dos professores aderem mais adequadamente à categoria hermenêutica, pois nessa relação, todas as complexidades que envolvem contextos de ensino-aprendizagem, formas de pensar e sentir são influenciáveis na maneira de agir. À vista disso, defendemos que, embora as categorias de crenças de professores e aprendizes sejam próximas e congruentes, suas respectivas ações não o são, levando em consideração posições ocupadas no contexto, individualidades, formas de sentir e observar o mundo.

3. As categorias de experiências vivenciadas pelos aprendizes e professores são próximas e, por vezes, coincidentes:

Assim como algumas categorias de crenças de aprendizes e professores sobre o material didático puderam ser comparadas e classificadas como congruentes, esse comportamento também pode ser evidenciado na comparação entre as categorias de experiências vivenciadas entre os participantes. Para as categorias de crenças apontadas como congruentes entre os participantes, a análise das experiências aponta para uma convergência também nas categorias de experiência que se vivencia. Para a classificação das experiências lançamos mão da sistematização de Miccoli (2010) e esquematizamos da seguinte forma:

QUADRO 11 – RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DOS APRENDIZES E PROFESSORES

Crenças dos Aprendizes		Categorias de Experiências	Crenças dos Professores	Categorias de Experiências
Crenças sobre os materiais didáticos de língua japonesa sendo antigos e ultrapassados (subseção 4.1.1)		Experiências cognitivas diretas Experiências sociais diretas	Crenças sobre os materiais didáticos como antigos, monótonos e pouco atrativos (subseção 4.2.1)	Experiências sociais diretas; Experiências pedagógicas diretas; e Experiências conceptuais indiretas.
Crenças sobre os materiais didáticos sendo insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa (subseção 4.1.3)		Experiências cognitivas diretas Experiências afetivas diretas Experiências sociais diretas	Crenças sobre os materiais didáticos sendo inadequados ao nível de formação dos aprendizes (subseção 4.2.4)	Experiências sociais diretas Experiências conceptuais indiretas
Crenças sobre mudanças necessárias nos materiais didáticos adotados para o curso de licenciatura em língua japonesa (subseção 4.1.6)	Inclusão de materiais autênticos e uso de variados gêneros discursivos (item “c” da subseção 4.1.6)	Experiências cognitivas diretas Experiências conceptuais indiretas	Crenças sobre a necessidade de uso de materiais autênticos para o ensino de língua japonesa (subseção 4.2.5)	Experiências conceptuais indiretas; Experiências pedagógicas diretas.
			Crenças sobre a necessidade de uso de variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa (subseção 4.2.6)	Experiências conceptuais indiretas Experiências sociais diretas Experiências pedagógicas diretas

(quadro nosso)

Do exposto é possível identificar que a congruência das categorias de crenças possibilitou a conformidade de algumas categorias de experiências evidenciadas e investigadas no capítulo de análise e discussão de dados da presente dissertação. Afirmamos que tal qual as ações, as experiências dependem de um conjunto de elementos contextuais e individuais. Dessa forma,

o fato de ocuparem posições diferentes no contexto de ensino-aprendizagem de língua japonesa no curso de licenciatura, bem como carregarem uma configuração de crenças diferentes e individuais, é compreensível que as categorias de experiências fossem diferentes. Contudo, a constatação de que as crenças e parte das experiências de aprendizes e professores são congruentes nos leva a crer que, apesar das individualidades e particularidades inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem de japonês, as expectativas e as maneiras de atribuir sentidos estão alinhadas e configuradas de maneira que os aprendizes e professores parecem estar na mesma rota de condução do processo de ensinar e aprender a língua japonesa.

Observando os espaços e as atribuições inerentes a cada um dos grupos, é possível afirmar que o alinhamento parcial existente nas maneiras de pensar e vivenciar o ensinar e aprender japonês no curso de licenciatura, pode ser oportunidade de melhoria no processo, uma vez que adequando óbices comuns apontados, poderá ocorrer melhoras sensíveis para ambos os grupos.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

A presente pesquisa identificou, analisou e discutiu as crenças, experiências e ações de aprendizes e professores de japonês em um curso de licenciatura de uma universidade pública do Distrito Federal. A análise e discussão permitiu identificar relações existentes entre as maneiras de pensar, sentir e atribuir sentidos ao processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa de ambos os grupos. Entendemos que esta dissertação não teve apenas a intenção de elencar as crenças, ações e experiências dos participantes, mas sobretudo, lançar luz sobre esses elementos e fazê-los refletir sobre os elementos sobre alguns dos elementos que compõem a atmosfera do ensino de japonês como língua estrangeira, sendo o material didático um desses elementos.

À vista disso, esperamos que mais pontos de luz sejam lançados para outros elementos desse e de outros contextos de ensino de japonês. Acreditamos ter contribuído, mesmo que minimamente para a reflexão dos participantes para coloca-los em rota de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem da língua japonesa.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Acreditamos que a maior limitação para a realização da presente pesquisa foi a indisponibilidade de tempo para condução de maneira controlada, sistemática e consistente da coleta de dados, observações de aula e entrega ao processo de crescimento da pesquisa. A demora na devolução de alguns das narrativas escritas (NE) e dos questionários (QE) também se apresentou como um óbice para a consecução da dissertação no prazo.

Em relação à bibliografia, lamentamos a escassez de trabalhos que problematizem o material didático de língua japonesa no contexto de ensino-aprendizagem de língua japonesa na universidade e, mais escasso ainda, é a quantidade de trabalhos sobre crenças sobre o material didático em língua japonesa, se apresentando também como uma limitação bastante considerável.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Acreditamos que as investigações no campo do ensino de língua japonesa no Brasil são muito frutíferas, devido às relações históricas existentes entre os dois países, bem como o crescimento expressivo no interesse de aprendizes brasileiros em aprender a língua da terra do sol nascente, mais precisamente a partir dos anos 90. Dessa forma, acreditamos que mais pesquisas na área de crenças sobre motivação e afetividade no estudo da língua japonesa, bem como investigações na linha de autonomia na aprendizagem de língua japonesa são recortes dentro da Linguística Aplicada que sugerimos que os pesquisadores também voltem seus olhares.

Além disso, defendemos que deva haver mais pesquisas que problematizem o processo de formação de professores de língua japonesa, ou seja, o contexto dos cursos de licenciatura em língua japonesa dispostos pelas universidades públicas brasileiras, uma vez que pouco se conhece sobre as crenças, ações e experiências desse público.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R.; FUJII, A.; MACKEY, A. Research methodology: qualitative approaches. In: SANZ, C. **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 3-20.

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. (Eds.), **Beliefs about SLA: New research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Arte Língua, Pontes, 2005.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

AMARANTE, R. M. C **Começando do princípio: Uma análise do lead como subgênero discursivo em português e em inglês**. 2002. 109 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). - Departamento de Letras, PUC, Rio de Janeiro, 2002.

ANDRÉ, M.C.S. **Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução LAHUD, M. e VIEIRA, Y. F.3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, A. M. F. A. **cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Brasil, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **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, p. 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.

_____. Cognição 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. p. 109-38, 2007.

BEATO-CANATO, A. P. M. **Trocas de Correspondência e Sequências Didáticas para Ensino de Língua Inglesa.** 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

BERNAT, E., GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. **TESL-EJ**, v. 9, n. 1, junho, 2005. p. 1-20.

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. p. 83-118.

BERWALD, J.P. Au courant: Teaching French Vocabulary and Culture using mass media. **Language in Education: theory and practice** 65, Centre for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1986. P. 289-367.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional setting.** New York: Longman, 1993.

_____. Applied genre analysis: A multi-perspective model. **Ibérica**, n. 4. p. 3-19, 2002.

_____. Critical Reflections on Genre Analysis. **Ibérica**, vol.24. p. 17-28, 2012.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BOLOGNINI, C.Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (17), p. 43-56, jan/jun. 1991.

BONINI, A. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10. p. 485-510, 2010.

BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html> > acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2014.

BREEN, M. P. The Social Context for Language Learning: a neglected situation? **Studies in Second Language Acquisition**, (7), p. 135-158, 1985.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha, São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed., Nova York: Pearson Education, 2000.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 2001.

BROWN, J. D. **The elements of language curriculum: a systematic approach to program Development**. USA: Heinle & Heinle, 1995.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. & ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo”. In: VAL, M.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-117.

CAVALCANTI, 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: 30 ago. 2014.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1. p. 101-122, 2005.

CHEN, H. A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. **Research Association**, v. 13, n. 1. p. 75-83, 2006.

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. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

_____. **Evaluating and selecting EFL teaching material**. London: Heinemann, 1984.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

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. p. 66-75, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DÖRNYEI, Z. Individual Differences in Second Language Acquisition. **AILA Review**, v 19, p. 42-68, 2006.

_____. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, P. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 13-23.

_____. **Research Approaches in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

DUFVA, H. Beliefs in Dialog: a Bakhtinian view. KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: **Kluwer Academic Publishers**. p. 131-151, 2003.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1987.

ESPINOSA-TASET, I. **As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: UnB, 2006.

ERIKSON, F. **Research in teaching and learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FAR, M. An Overview of Syllabuses in English Language Teaching. **Karen's Linguistics Issues**, Janeiro, 2008.

FETTERMAN, D.M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 2010.

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

FLOWERDEW, J. An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. **ELT Journal** v.47 n. 4. p. 305-16, 1993.

FONTANA, A. E FREY, J. Interviewing. The art of science. In: DEZIN, L.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.

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. (Org.). **Voices from the Language Classroom: Qualitative research in second language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.

FUKUSHI, J. M.; MUKAI, Y. Crenças sobre a habilidade de fala dos aprendizes da língua japonesa como LE (língua estrangeira) em um curso universitário: uma análise da metodologia de ensino. **Estudos Japoneses**, v. 32, p. 77-100, 2012.

GALL, M.D. Educational research. **White Plains**, NY: Pearson Education, 2000.

GASS, S.; MACKEY, A. **Stimulated Recall Methodology in Second Language Research**. NJ: LEA, 2000.

_____. Input, interaction, and output in second language acquisition. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.), **Theories in second language acquisition: An introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 175-199.

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.

GILLHAM, B. **Case study research methods**. London: Continuum, 2000.

GOLDBERG, M. A. **Por uma política do livro escolar integrada à Educação Democrática**. São Paulo: fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE), 1983.

GOMES DE MATOS, F. Resenha crítica: aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros. **Boletim SIPLE**, vol. 1, nº. 4, set. 1994.

GOTTHEIM, Liliana. **A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: Literacy and discursive power**. Pittsburgh University of Pittsburgh Press. London: Falmer Press, 1993.

HALLIDAY, M.A. K.; HANSAN. R. **Language: Context and Text**. Burwood, Vic; Deaken University. 1995.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4. p. 333-340, 1985.

HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. **TESOL Quarterly**, 30/4. p. 693-722, 1996.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. 1. ed., Longman: Nova York, 1992.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2003.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LAZARATON, A. Quantitative research methods. In: Hinkel, E. (Ed.), **Handbook of research in second language teaching and learning** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 209–224.

LEFFA, V. J. A look at student's concepts of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are learned**. 3. ed., Oxford: Oxford University Press, 2006.

LITTLEJOHN, A. P. In: B. TOMLINSON. **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 1998.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, R. A. Introdução: A História das Ciências e seus usos na Educação. In: SILVA, Cibelle. C. (Org.). **Estudos de História e Filosofia das Ciências: Subsídios para aplicação no Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 17-30, 2006.

MASTRELLA, M.R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Brasil, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MASUHARA, H. The multi-dimensional awareness approach to content teaching. In: MUKUNDAN, J. (Org.), **Focus on ELT materials**. Petaling Jaya: Pearson/Longman, 2006, p.1–11.

McDONOUGH, J.; SHAW, C. **Materials and methods in ELT**. Oxford: Blackwell, 2003.

MELLO, H.; REES, D. A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL (UFRGS)**, v. 1. p.30-50, 2011.

MERRIAM, S. **Case study research in education: A qualitative approach**. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

MEURER, J. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M.; TOMICH, L. (Org.) **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Editora Insular. p. 149-166, 2000.

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

_____. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, vol. 70, n. 2, p.151–176,1984.

MOLINA, O. **Quem Engana Quem? Professor x Livro Didático**. Campinas: Papyrus, 1987.

MORALES, L. M. **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/linguajaponesa-no-brasil/>> Acesso em: 29 ago. 2014.

MORIWAKI, R.; NAKATA, M. **História do ensino da língua japonesa no Brasil**. Tradução de Maria Emiko Suzuki e Fumiko Takasu. São Paulo, Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

MOREIRA, D. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M.; TOMITICH, L. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Editora Insular. p. 167-184, 2000.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês agora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasil, 286f. 2005. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MUKAI, Y. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso das partículas *wa* e *ga***. Campinas-SP, 2009, 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. 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.

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

MUKAI, Y.; 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.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OE, Y. A comparison of Japanese persuasive writing: The writings of Japanese as Foreign Language students in the NSW HSC examination and Japanese Native Speaking students in high school in Japan. **Bridging Discourses**: ASFLA. p. 1 - 14, 2007.

OHTA, A. **Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

OLIVEIRA, João Batista (Org.). **A Política do Livro Didático**. Campinas: Sannus, 1984.

OLIVEIRA, F. Gêneros discursivos no ensino de japonês: material autêntico, tecnologia digital e motivação nos níveis iniciais. **IV SILID III SIMAR**. p. 1 -11. 2013.

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

PENTEADO, H. **Metodologia do Ensino**. 3. ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

PERINA, A. A. **Crenças dos professores de inglês em relação ao computador**. Brasil, 2003. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 47-57, 2007.

PRABHU, N. S. Materials as support; materials as constraint. **RELC Seminar**, Singapore, April, p. 117-124, 1988.

_____. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

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.

RICHAUDEAU, F. **Conception et production des manuels scolaires**. Guide Pratique. Paris: Unesco, 1979.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. 1. ed., Nova York: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. Materials development and research – making the connection (comunicação de trabalho). TESOL convention, Santo Antônio, março, 2005. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/pdfs/materials-development-makingconnection.pdf>>. Data de acesso: 25 ago. 2014.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994. p. 516-529.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.). **The handbook of research in teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

RILEY, P. 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. **Mélanges CRAPEL 23**. p. 125 -153, 1997.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. **Actualidades Investigativas en Educacion**. Vol. 4. N. 2. p. 1-17, 2004.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SHELDON, L. E. **ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development**. London: Modern English Publications and The British Council. ELT Documents 126, 1987.

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. p. 23-61.

SPRADLEY, J.P. **Participant Observation**. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1980.

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

SUSSER, B. CALL and JFL teacher education in Japan: A course description. **The JALT CALL Journal**, v. 1, n. 3. p. 3-16, 2005.

SWALES, J. **Genre Analysis. English in Academic & Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensinoaprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 115-137, 2008.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THE JAPAN FOUNDATION (Org.). **Nihongo shoho** (Japonês Básico). 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.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, jul-set., 2008.

TOMLINSON, B. (Ed.) **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 1998.

_____. (Ed.) **Developing materials for language teaching**. Continuum: London, 2003.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **Developing cultural awareness: integrating culture into a language course**. *Modern English Teacher*, vol. 13, nº 1, 2004a.

_____. Developing language course materials. **RELC Portfolio Series 11**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. p. 234, 2004b.

_____. Materials development for language learning and teaching. **Cambridge Journals: Language Teaching**, 45. p. 143-179. 2012

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.p.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.

VILAÇA, M. L. C. Materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL. p. 1017-1024, 2011.

WATSON-GEGEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4. p. 575-592, 1998.

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2. p.186-205, 1986.

_____. **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: CUP, 1996.

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

APÊNDICE A

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

CARTA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA JAPONESA

Prezado professor,

Sou aluno do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa no contexto do ensino superior brasileiro. Para realizar minha pesquisa, preciso coletar dados juntos aos participantes envolvidos nesse processo, bem como investigar o contexto no qual tal processo se desenvolve.

Nesse sentido, seria um imenso prazer poder contar com sua participação em viabilizar essa coleta de dados. Ressalto que a participação é voluntária e as identidades dos participantes serão totalmente protegidas por meio de pseudônimos. No caso de concordar em participar da pesquisa, o(a) Sr.(a) me autoriza a observar suas aulas de língua japonesa por um período de 01 (hum) mês. Além disso, a participação também envolve uma entrevista oral, preenchimento de questionário e escrita de memorial sobre suas experiências no ensino-aprendizagem de língua japonesa no ensino superior brasileiro.

Desde já agradeço por sua atenção,

Cordialmente,

Brasília, agosto de 2014.

Renan Kenji Sales Hayashi

Pesquisador

APÊNDICE B

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que eu, _____,
 abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa do mestrando Renan Kenji Sales Hayashi e concedo a este o direito de uso dos dados coletados, no todo ou em parte, em sua dissertação, artigos e eventuais comunicações sobre o meu processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa, bem como sobre aspectos de minha vida relacionados a este processo.

Informo também que minha participação envolve o preenchimento de questionários, redação de um memorial, assim como uma entrevista oral sobre minhas experiências como aluno do curso de Língua Japonesa e estou ciente de que todas as minhas respostas escritas e orais deverão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo.

Por fim, autorizo o mestrando Renan Kenji Sales Hayashi a fazer observações de minhas aulas de língua japonesa.

Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição como participante. Afirmando também ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, agosto de 2014.

 (nome e assinatura do participante)

Contatos: _____
 Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi

APÊNDICE C



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE CRENÇAS DOS PROFESSORES

O presente questionário é composto de 30 perguntas, dispostas entre itens fechados e abertos. Nessas perguntas, abordaremos temas relacionados ao seu perfil profissional, sua atuação como professor de língua japonesa, bem como sua relação com os aprendizes e com o material didático adotado pela instituição no qual o/a Sr./Sra. leciona.

Ao responder o presente questionário, o/a Sr./Sra. estará gentilmente colaborando com uma dissertação de Mestrado sobre a importância do material didático no ensino de língua japonesa. Todas as informações descritas aqui serão preservadas em sigilo absoluto, sendo somente manuseadas pelo pesquisador RENAN KENJI SALES HAYASHI. Cumpre-nos ressaltar que, sua identidade será preservada pelo uso de pseudônimo à sua escolha e quaisquer caracterizações que possam lhe identificar serão omitidas.

Agradeço sua prestimosa colaboração em contribuir de maneira significativa a esta pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. Nome (não será divulgado): _____
2. Pseudônimo escolhido: _____
3. Idade: _____ 3.1. Sexo: M () F ()
4. Nacionalidade: _____
5. Grau de Escolaridade: _____
6. Detalhe sua formação acadêmica (Pós-graduação, Mestrado ...)

7. Qual é a sua língua materna?
 Língua Portuguesa () Língua Japonesa () Outras () _____

8. Há quanto o/a Sr./Sra. leciona língua japonesa como LE:

0 – 5 anos () 6 – 10 anos () há mais de 10 anos ()

9. Há quanto tempo leciona nesta universidade? _____

10. Como o/a Sr./Sra. se vê como professor de língua japonesa para brasileiros:

11. Atualmente, quantas disciplinas de língua japonesa o/a Sr./Sra. leciona:

Somente 1 () 2 ou 3 () 4 ou 5 () mais de 6 ()

12. Quais são as disciplinas que o/a Sr./Sra. ministra?

13. Descreva brevemente a proposta de ensino (ementa) de cada uma dessas disciplinas:

14. Qual é a sua abordagem de ensino? Que estratégias o/a Sr./Sra. utiliza para ensino de língua japonesa como LE:

15. Como o/a Sr./Sra. avalia o papel do material didático em sua prática de ensino-aprendizagem de língua japonesa?

16. Como o/a Sr./Sra. avalia a importância do material didático na formação dos aprendizes de língua japonesa no contexto do ensino superior brasileiro:

Dos materiais didáticos para ensino de língua japonesa como LE listados abaixo, quais deles o/a Sr./Sra. está atualmente utilizando em suas aulas de línguas:

みんなの日本語 (Minna no Nihongo) ()

日本語初歩 (Nihongo Shoho) ()

新日本語の基 (Shin Nihongo no Kiso) ()

日本語中級 (Nihongo Chyûkyû) ()

17. Dos materiais escolhidos acima, como o/a Sr./Sra. avalia o desempenho desses materiais didáticos como ferramenta de ensino de língua japonesa:

18. Quais são os pontos fortes dos materiais? E os fracos?

Das questões 20 até 25, farei afirmações sobre os materiais didáticos e sobre o processo de formação dos aprendizes, o/a Sr./Sra. deverá assinalar uma das alternativas que corresponde mais proximamente a sua opinião em relação às afirmações:

19. Os materiais didáticos adotados ilustram aspectos importantes do uso real da língua japonesa em contextos autênticos de uso:

a) Concordo plenamente b) Concordo c) Discordo d) Discordo plenamente

20. Os materiais didáticos adotados me auxiliam na condução de minhas aulas de língua japonesa, pois são ilustrativos, trazem exemplos autênticos e são atuais:

a) Concordo plenamente b) Concordo c) Discordo d) Discordo plenamente

21. Sinto me confortável ao lançar do material didático adotado como suporte para minhas aulas, uma vez que estão de acordo com as minhas expectativas de formação dos aprendizes de língua japonesa:

a) Concordo plenamente b) Concordo c) Discordo d) Discordo plenamente

22. Os aprendizes, em geral, demonstram boa aceitação ao material didático:

a) Concordo plenamente b) Concordo c) Discordo d) Discordo plenamente

23. Eu recomendaria a colegas professores de ensino de língua japonesa como LE o uso dos mesmos materiais adotados pela universidade na qual leciono:

a) Concordo plenamente b) Concordo c) Discordo d) Discordo plenamente

24. O material didático é suficiente para ilustrar aspectos relacionados ao uso de gêneros textuais, estratégias de leitura e escrita e produção de língua oral:

a) Concordo plenamente b) Concordo c) Discordo d) Discordo plenamente

25. Conte-nos um pouco mais sobre o que o/a Sr./Sra. utilizam de material além do livro didático?

26. O/A Sr./Sra. acredita que o material didático adotado atende às expectativas de aprendizagem dos aprendizes de língua japonesa? Por quê?

27. O/A Sr./Sra. proporia mudanças quanto a escolha do material didático? Quais? Por quê?

28. O/A Sr./Sra. percebe em sala de aula o uso de outras ferramentas de ensino que os aprendizes utilizam paralelamente ao material didático? Quais?

29. Como o/a Sr./Sra. concilia suas expectativas sobre os aprendizes, com a proposta do material didático e as perspectivas dos aprendizes em sua sala de aula?

APÊNDICE D



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

QUESTIONÁRIO MISTO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE CRENÇAS DE APRENDIZES

O presente questionário é composto de 25 perguntas, dispostas entre itens fechados e abertos. Nessas perguntas, abordaremos temas relacionados as suas experiências prévias de aprendizagem, motivações para estudar língua japonesa, bem como o atual panorama de aprendizagem no contexto do ensino superior do seu curso.

Todas as informações descritas aqui serão preservadas em sigilo absoluto, sendo somente manuseadas pelo pesquisador RENAN KENJI SALES HAYASHI. Cumpre-nos ressaltar que, sua identidade será preservada pelo uso de pseudônimo à sua escolha e quaisquer caracterizações que possam lhe identificar serão omitidas.

Agradeço sua prestimosa colaboração em contribuir de maneira significativa a esta pesquisa.

QUESTIONÁRIO

30. Nome (não será divulgado): _____
31. Pseudônimo escolhido: _____
32. Idade: _____ 3.1. Sexo: M () F ()
33. Nacionalidade: _____
34. Grau de Escolaridade: _____
35. Detalhe sua formação acadêmica (Pós-graduação, Mestrado em ...)
- _____
- _____
36. Qual é a sua língua materna?
- Língua Portuguesa () Língua Japonesa () Outras () _____
37. Quanto tempo você estuda língua japonesa:
- 0 – 2 anos () 3 – 5 anos () 6 – 8 anos () mais de 10 anos ()
38. Há quanto tempo você estuda nesta universidade? _____
39. Em qual semestre você está atualmente: _____

40. Em quais disciplinas de língua japonesa você está matriculado:

41. Conte-nos um pouco mais concretamente sobre sua relação com a língua e a cultura japonesa:

42. O que te motivou a ingressar no Curso de Língua Japonesa no Ensino Superior:

43. Quais eram suas expectativas antes de ingressar Curso de Língua Japonesa no Ensino Superior:

44. Quais são suas expectativas atualmente?

45. Você tem o costume de estudar por conta própria? De que maneira? Por quê?

46. Até hoje quais livros didáticos foram utilizados nesta universidade?

47. “Atualmente” utiliza-se algum material didático em sala de aula?

Não Sim (Favor especificar): _____

48. Qual é a sua opinião em relação aos materiais didáticos adotados pela sua universidade para ensino de língua japonesa?

-
-
-
49. O material didático que você utiliza atualmente em sala de aula atende às suas expectativas como aprendiz de língua japonesa? Explique o porquê.

-
-
-
50. Se você pudesse sugerir mudanças nos materiais didáticos, quais seriam e por quê?

-
-
-
51. De que maneira você adapta os conteúdos dos materiais didáticos à sua realidade?

Das questões 23 até 27, farei afirmações sobre os materiais didáticos e o ensino de língua japonesa, você deverá assinalar uma das alternativas que corresponde mais proximamente a sua opinião em relação às afirmações:

52. Eu acho o material didático bastante adequado às minhas expectativas de formação em língua japonesa e como professor:

1)Concordo plenamente 2) Concordo 3) Nem concordo nem discordo 4)Discordo 5)Discordo plenamente

53. O material didático é bastante ilustrativo e contempla vários aspectos da língua japonesa, como o ensino da língua para comunicar-me em vários contextos, o uso de materiais autênticos em língua japonesa, bem como descrevendo aspectos culturais típicos do Japão:

1)Concordo plenamente 2) Concordo 3) Nem concordo nem discordo 4)Discordo 5)Discordo plenamente

54. Eu acredito que o material didático tem uma grande parcela na minha formação em língua japonesa:

1)Concordo plenamente 2) Concordo 3) Nem concordo nem discordo 4)Discordo 5)Discordo plenamente

55. Eu estou satisfeito com o material didático adotado pela minha universidade, porque acredito que ele seja interessante e atual:

1)Concordo plenamente 2) Concordo 3) Nem concordo nem discordo 4)Discordo 5)Discordo plenamente

56. Eu recomendaria aos meus colegas e amigos que desejam estudar japonês a utilizarem o mesmo material que eu atualmente utilizo:

1)Concordo plenamente 2) Concordo 3) Nem concordo nem discordo 4)Discordo 5)Discordo plenamente

Obrigado pela sua colaboração.

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi

Contato: renanhayashi@hotmail.com

APÊNDICE E



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES

- I. Qual é a sua relação com a língua japonesa?
- II. Conte-me como aprendeu a língua japonesa.
- III. Há quanto tempo o/a Sr./Sra. leciona língua japonesa como LE?
- IV. O/A Sr./Sra. gosta do material didático que está utilizando atualmente?
- V. Do que mais gosta? O que menos gosta?
- VI. O/A Sr./Sra. considera importante o uso
- VII. do material didático em sala de aula de língua japonesa? Por quê? De que maneira?
- VIII. Qual é a importância da escolha de um material didático adequado às expectativas dos aprendizes? E dos professores?
- IX. Como o/a Sr./Sra. avalia o atual material didático adotado pela instituição que leciona? Por quê?
- X. Quais são as características principais que um material didático deve ter?
- XI. Dentro do ensino de LE, qual é o papel do material didático?
- XII. O/A Sr./Sra. considera adequado o material didático para o ensino de língua japonesa que está usando atualmente? Por quê?
- XIII. (Caso Negativo) O que o/a Sr./Sra. proporia de mudança?
- XIV. Como professor(a), o/a Sr./Sra. tem expectativas de formação para seus aprendizes. Quais são elas?
- XV. Considerando essas expectativas, qual é a relevância que o/a Sr./Sra. acredita que o material didático tenha na formação dos aprendizes em língua japonesa?
- XVI. O/A Sr./Sra. manteria o atual material didático para as futuras turmas de aprendizes? Por quê?

APÊNDICE F



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMISTRUTURADA PARA APRENDIZES

- I. Qual é a sua relação com a língua japonesa?
- II. Você já tinha experiências de aprendizagem de língua japonesa? Quais?
- III. Como você estuda a língua japonesa?
- IV. O que considera mais difícil na língua japonesa? E o mais fácil?
- V. Você se sente motivado a estudar japonês? De que maneira?
- VI. Fora da sala de aula, você utiliza outros meios para estudar japonês? Se sim, quais? Descreva-o(s).
- VII. Qual é a sua opinião sobre o material didático utilizado por esta universidade para ensino de língua japonesa? O que você considera mais interessante? E o menos interessante?
- VIII. Você considera o material didático utilizado como suficiente para o ensino de língua japonesa? Por quê?
- IX. Quais as características que você acredita que um material didático deve ter?
- X. Como você avalia a relação entre o ensino de língua japonesa desenvolvido nesta universidade e o uso do material didático?
- XI. Como aprendiz, ao ingressar no curso de língua japonesa, você tinha algumas expectativas quanto à sua formação. Quais eram elas? Descreva-a(s).
- XII. Você acredita que o material didático te ajudou na sua formação em língua japonesa? De que maneira?
- XIII. Como você avalia a sua atual formação, o uso do material didático e fontes outras de consulta para aprender japonês?
- XIV. Considerando o material didático e outras fontes, qual você considera mais apropriada para aprender língua japonesa? Por quê?
- XV. Você proporia alguma(s) sugestão(ões) quanto ao atual material didático? Se sim, qual(is)?

APÊNDICE G

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ORIENTAÇÕES PARA NARRATIVA ESCRITA DE PROFESSORES DE LÍNGUA JAPONESA

Prezado(a),

Este documento contém orientações quanto à tessitura de uma narrativa escrita (autorrelato) sobre sua relação com o ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira no contexto de ensino superior brasileiro. Uma narrativa escrita é um relato escrito e pormenorizado sobre suas vivências e experiências com o ensino de línguas, no caso, a japonesa.

Nesta narrativa, gostaria que o Sr./Sra. nos contasse sobre sua trajetória como Professor(a) de língua japonesa no contexto brasileiro, colocando em relevo sua atuação em sala de aula e sua relação com os aprendizes e com o material didático adotado. Gostaria também que mencionasse as expectativas que o Sr./Sra. tem sobre a formação dos aprendizes que ingressam no curso no qual o Sr./Sra. leciona japonês.

Estas são apenas orientações gerais. Se o/a Sr./Sra. sentir necessidade de narrar algum outro ponto que considere relevante, será muito bem apreciado.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Cordialmente,

RENAN KENJI SALES HAYASHI

Pesquisador

APÊNDICE H



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisador: Renan Kenji Sales Hayashi
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ORIENTAÇÕES PARA NARRATIVA ESCRITA DOS APRENDIZES

Este documento contém orientações quanto à tessitura de uma narrativa escrita (autorrelato) sobre sua relação com o ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira no contexto de ensino superior brasileiro. Uma narrativa escrita é um relato escrito e pormenorizado sobre suas vivências e experiências com o ensino de línguas, no caso, a japonesa.

Nesta narrativa, gostaria que você nos contasse sobre sua trajetória como aluno (a) de língua japonesa no contexto brasileiro, colocando em relevo suas lembranças de aprendizagem em sala de aula e sua relação com os professores e com o material didático adotado. Gostaria também que mencionasse as expectativas que você tem sobre sua formação como professor (a) de língua japonesa.

Estas são apenas orientações gerais. Se você sentir necessidade de narrar algum outro ponto que considere relevante, será muito bem apreciado.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Cordialmente,

RENAN KENJI SALES HAYASHI

Pesquisador

Por gentileza, mande seu texto para renanhayashi@hotmail.com.

APÊNDICE I

PERFIS DOS APRENDIZES: JAP5

Carlos

Carlos é um aprendiz de língua japonesa de 27 anos que estuda japonês há mais de 10. É graduado em Comunicação Social e revela que desde tenra idade já havia despertado interesse pelo Japão e, posteriormente, pela língua japonesa.

[01] Desde os 5 anos tinha um sonho de falar japonês e morar no Japão, ao começar estudar a língua japonesa aos 15 anos descobri meu objetivo na vida, e faço disso a minha vida hoje em dia (Carlos – QE).

Carlos mostra bastante entusiasmo ao descrever sua paixão pela língua japonesa. Ele conta que começou estudando japonês por conta própria, mas depois sentiu necessidade de graduar-se em língua japonesa, fato que o levou a ingressar no curso de Letras-Japonês. Ele descreve que antes de iniciar o curso, pensava que este seria genérico e uma forma breve de adquirir um diploma de licenciatura em língua japonesa. Contudo, ele ressalta que foi surpreendido pela amplitude do curso.

[02] Que seria um curso vago que me garantiria somente um diploma, não tinha noção da abrangência do curso. Espero melhorar mais a cada dia na língua japonesa, meus estudos acadêmicos, abrir mais portas para o meu futuro na área (Carlos – QE).

Atualmente, Carlos tem noção de que precisa estar em processo de melhoria contínua no aprendizado da língua, tendo em vista que deseja utilizar a língua japonesa como uma ferramenta que lhe possibilite um futuro mais próspero. Nesse sentido, Carlos comenta seu desejo de saber mais não somente sobre a língua japonesa, mas também sobre a cultura, sociedade e outros aspectos do Japão.

[03] Quero me aprofundar nos estudos acadêmicos da língua, ser um pesquisador da área bem como da cultura, economia, sociedade e política do país (Carlos – QE).

Durante as observações de aula, pudemos constatar o entusiasmo que Carlos tem em aprender língua japonesa. É aluno assíduo e bastante participativo, gosta de se comunicar com os professores do curso em língua japonesa e é bastante curioso em saber a origem e aplicabilidade dos ideogramas novos que aprende. Como é um aprendiz com certa experiência na língua japonesa, Carlos mantém um caderno com anotações que faz durante as aulas e sobre assuntos que pondera como interessantes e o utiliza bastante. Além disso, o aprendiz recorre constantemente a um dicionário eletrônico que sempre carrega consigo e faz uso frequente do equipamento.

Gabriel

Gabriel tem 21 anos e demonstra ter bastante interesse na cultura japonesa, uma vez que ele revela que iniciou seus estudos em língua japonesa a partir do contato com uma arte tradicional japonesa que produz sons por meio de percussão com tambores, *taiko*. Desde então, iniciou sua trajetória no processo de aprendizagem de japonês estudando a língua por conta própria por um curto espaço de tempo antes de ingressar no curso de Letras-Japonês.

[04] Depois de começar a praticar *taiko* me inseri na cultura e estudei informalmente alguns meses (Gabriel – QE).

Em relação ao curso, Gabriel relata que sempre quis cursar uma licenciatura. Sua curiosidade pela língua japonesa, aliada a seu interesse em literatura, fizeram-no ingressar optar pelo curso superior em japonês. Gabriel ainda revela que intenciona continuar seus estudos realizando uma pós-graduação em literatura.

[05] Sempre quis ingressar em licenciatura e o ensino de línguas me apeteceu [espero] concluir a graduação e começar o mestrado em literatura (Gabriel – QE).

O gosto por literatura também é ressaltado quando Gabriel comenta sobre suas expectativas em relação a presença de matérias de literatura na grade curricular do curso de japonês. Gabriel comenta que gostaria que a literatura japonesa fosse ofertada em semestres iniciais também, pois atualmente as quatro matérias de literatura japonesa são ofertadas nos quatro últimos semestres do curso de licenciatura.

[06] Altas e até certo ponto correspondidas. Confesso que esperava encontrar literatura japonesa mais cedo na grade (Gabriel – QE).

O aprendiz comenta que suas expectativas em relação ao curso de japonês são parcialmente correspondidas, com a ressalva da oferta de literatura em semestres iniciais. Gabriel participa de um Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em literatura na universidade pública na qual estuda.

Hiromi

Hiromi é uma jovem brasileira, de 22 anos, que estuda língua japonesa há mais de 4 anos. Ela é aluna egressa do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública de Brasília e se diz apaixonada pela cultura japonesa desde sua infância. Seu interesse é traduzido em leitura de quadrinhos japoneses, desenhos animados japoneses, culinária, música e muitos outros elementos pertinentes à cultura japonesa. A aprendiz ressalta que, embora não seja descendente de família japonesa, alguns fatores externos motivaram-na a estar sempre próxima da cultura japonesa.

[07] Não sou descendente de japoneses, mas tenho os olhos de um e isso fez com que eu me interessasse desde pequena. Assisto *animés*, leio *mangá*, como *sushi*, *sashimi*, tenho e visto quimonos, ouço músicas japonesas; enfim, busco fazer tudo para me sentir mais próxima do Japão (Hiromi – QE).

Hiromi revela que foi seu enorme interesse no Japão e sua cultura que fizeram com que ela abandonasse seu curso de graduação em Ciências Biológicas e optasse pela licenciatura em língua japonesa.

[08] Minha paixão pelo Japão e tudo relacionado a ele (Hiromi – QE).

Ela revela que foi em busca de atender as expectativas de conhecer mais sobre o Japão, sua cultura e língua, que ela começou a estudar o japonês e se dedicar cada vez mais. Hiromi também descreve que deseja adquirir fluência na língua e visitar o Japão, assim que terminar o curso.

[09] Ir ao Japão e ser fluente na língua (Hiromi – QE).

Essa vontade de conhecer o Japão é bastante latente entre as crenças expressas de Hiromi, tanto que ela informa que suas expectativas atuais, em relação ao estudo de língua japonesa, estão sempre atreladas a conhecer a terra do sol nascente.

[10] Minhas expectativas giram em torno [sic] de ter uma oportunidade de ir ao Japão (Hiromi – QE).

Apesar de uma notável timidez, Hiromi se mostra participativa nas aulas observadas e indaga com frequências palavras e expressões japonesas, anotando tudo em um caderno. Hiromi ainda não possui competência linguístico-comunicativa para manter uma comunicação em língua japonesa, o que foi observado pela própria aprendiz em comunicação pessoal, mas mantém o desejo de adquiri-la para, finalmente, poder conhecer o Japão.

Jéssica

Jéssica, 20 anos, é uma jovem aprendiz de língua japonesa que deseja tornar-se professora do idioma. Ela, assim como muitos de seus colegas, tem interesse na cultura japonesa, mais especificamente nos quadrinhos japoneses, nos programas de entretenimento, e mais notadamente na língua.

[11] Eu sempre quis aprender japonês porque tenho interesse na cultura (música, dramas, etc.) (Jéssica – QE).

Apesar de estudar há pouco tempo, um pouco mais de dois anos, ela diz que escolheu a licenciatura em língua japonesa, pois gostaria que atender ao desejo de cursar uma graduação em Letras, bem como aprender a língua dos quadrinhos e desenhos animados japoneses, unindo, assim, dois objetivos em sua vida.

[12] Eu queria fazer Letras, então escolhi a língua japonesa para aprender, por já ter interesse pela cultura (Jéssica – QE).

Jéssica também revela que, ao ingressar no curso de graduação, sua crença sempre esteve ligada à aprendizagem da língua japonesa para, posteriormente, tornar-se professora.

[13] Que eu conseguiria aprender a língua japonesa [...] me formar no curso de Letras – Japonês e me tornar professora (Jéssica – QE).

A aprendiz, assim como sua colega de classe Hiromi, é bastante tímida e quieta. É assídua e sempre realiza as tarefas que o professor solicita que os aprendizes façam em casa. Apesar da pouca idade, Jéssica transmite clareza em relação aos seus objetivos profissionais ligados ao ensino de língua japonesa.

Kiki

Kiki é uma das mais jovens de seu grupo, tem 19 anos. A aprendiz revela que tem uma relação diferente com a aprendizagem de língua japonesa, uma vez que, para ela, a língua japonesa é uma língua de herança. Em sua família, por influência de seus pais e avós, o japonês sempre esteve presente nas reuniões de família, comemorações de datas especiais e interação com familiares.

[14] Desde quando era pequena a minha família falava a língua (Kiki – QE).

Além de estar em constante contato com a língua japonesa por conta de sua relação familiar, Kiki também descreve ter experiências prévias com a língua japonesa, antes mesmo de entrar no curso de Letras-Japonês, pois morou no Japão por alguns anos, ainda criança. Esses fatores aliados ao apoio demonstrado pela família, ajudaram-na a optar pela licenciatura em língua japonesa.

[15] Como estudei no Japão e já sabia o japonês [ingressei no curso] com o apoio da minha mãe (Kiki – QE).

Apesar de ter contar com o apoio da família e estar em um ambiente no qual a língua japonesa circula abundantemente, Kiki relata que antes de ingressar no curso de licenciatura em língua japonesa não tinha nenhuma expectativa sobre o curso, ou seja, não vislumbrava nenhum objetivo mais concreto relacionado ao curso. Durante o preenchimento do questionário, ela parecia ainda não ter nenhuma expectativa quanto à sua formação e a seus objetivos depois da conclusão da licenciatura em japonês.

[16] Não tinha nenhuma expectativa [...] ainda não tenho (Kiki – QE).

Durante a observação das aulas foi possível constatar que o nível de proficiência de Kiki em japonês é bastante elevado. Ela lê com bastante desenvoltura, consegue se expressar bem e de forma fluente em língua japonesa, apesar de ser um pouco reservada. Também foi possível vê-la ajudando seus colegas que apresentam um pouco de dificuldade na língua, por meio de ajuda na leitura de textos, tradução de algumas palavras e ajuda na realização de tarefas de sala passadas pelo professor. Kiki parece ter consciência de que o conhecimento que acumulou, em virtude das variáveis elencadas acima, pode ser utilizado para ajudar seus colegas que parecem ter mais dificuldade no processo de ensino-aprendizagem de japonês.

Lica

Lica é uma falante e extrovertida aprendiz de japonês. Ela tem 21 anos e estuda japonês há, aproximadamente, cinco anos. Assim como Kiki, Lica tem descendência de família japonesa, o que a fez ter contato com a língua por relação de herança. Contudo, além da relação de herança, Lica revela que tem bastante interesse por quadrinhos japoneses, desenhos animados e sobre a cultura, de modo geral. Dessa forma, além da bagagem cultural que dispõe por conta de sua descendência, Lica também atribui seu interesse pela língua japonesa ao fascínio pela cultura *pop* do Japão.

[17] Bem, acho que tudo começou por eu ter descendência japonesa e depois acabei me apaixonando por *mangas*, *animes* e consequentemente com a cultura japonesa (Lica – QE).

O gosto pela cultura é tão expressivo, no caso de Lica, que quando a aprendiz revela sua expectativa em relação à sua graduação em Letras-Japonês, ela atrela a conclusão do curso ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, com vistas a conseguir se apropriar de produções culturais do Japão produzidas em japonês, por exemplo, os desenhos animados.

[18] Que aprenda a língua japonesa, consiga entender bem a cultura japonesa e consiga algum dia assistir anime sem legenda (Lica – QE).

Por conta de seu interesse nos produtos culturais do Japão, Lica apresenta um olhar perspicaz sobre a língua japonesa, refletido em seu comportamento em sala de aula. Ela é atenta e comunicativa, sempre apresenta alguns exemplos que julga como sendo pertinentes ao assunto da aula, frutos de suas experiências prévias na língua japonesa, seja por meio dos desenhos e quadrinhos, seja por sua ligação com o japonês em virtude de sua família.

Pedro

Pedro, aprendiz de 19 anos, já estudava japonês em uma escola de idiomas particular. Dessa forma, ao ingressar na licenciatura em língua

japonesa, ele já possui algumas experiências com o aprendizado da língua japonesa. Além disso, assim como muitos de seus colegas de curso, Pedro também gosta da cultura *pop* japonesa, manifesta pelos desenhos e quadrinhos japoneses.

[19] Minha relação com a cultura começou com *anime* e *manga*, e com a língua começou num curso de idiomas e a agora na [instituição de ensino superior pesquisada] (Pedro – QE, palavras entre colchetes nossas).

O aprendiz, quando perguntado sobre suas expectativas antes de iniciar o curso de Letras-Japonês, revela que ingressou no curso por curiosidade em relação a gramática da língua e aspectos culturais.

[20] Curiosidade (Pedro – QE).

E quando questionado sobre suas expectativas de atuais em relação ao curso, Pedro revela que tem intenção de somente receber o diploma de licenciado em língua japonesa, sendo esse recebimento atrelado ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. O aprendiz ainda revela certa incerteza em relação à atuação como professor da língua que aprendeu na graduação.

[21] Apenas conseguir o diploma e aprender a falar o japonês fluente [...] talvez me torne professor (Pedro – QE).

Pedro é tímido e bastante reservado. Entre os seus colegas, ele é o que apresenta um pouco mais de dificuldade em se expressar em língua japonesa. Em geral, ele senta-se separadamente do restante do grupo na sala de aula e não gosta tanto de participar das aulas.

PERFIS DOS APRENDIZES: JAP7

Alice

Alice é uma aprendiz brasileira de 22 anos, que estuda a língua japonesa desde os 16 anos. A aprendiz nos revela que, assim como muitos de seus colegas de curso, seu interesse pelo japonês foi motivado por seu interesse na cultura *pop* japonesa. Seu gosto por música, animação e quadrinhos colocaram-na em rota de querer entender mais sobre a língua da terra do sol nascente. Contudo, Alice também atribui a proximidade com descendentes de japoneses como outro fator responsável por seu início nos estudos sobre a língua japonesa. Segundo ela, a proximidade com famílias de descendentes, ajudaram-na a começar sozinha a estudar o japonês aos 16 anos.

[22] Comecei a aprender um pouco de japonês aos 16 anos sozinha por influência da cultura *otaku*⁸ (*manga*, *anime*, *dorama*⁹, *j-pop*¹⁰). Além disso, tenho muito amigos descendentes e convivo com suas famílias (Alice – QE).

No tocante a escolha do curso de licenciatura em língua japonesa, Alice revela que sempre gostou de estudar línguas estrangeiras e que gostaria de fazer uma graduação nessa área. Além disso, a aprendiz ressalta que tem a intenção de trabalhar com relações exteriores, representando o Brasil. Nesse sentido, o domínio da língua japonesa, aliado ao conhecimento da cultura, foram argumentos sólidas que fizeram-na optar pelo curso de licenciatura em língua japonesa em uma universidade pública de Brasília.

[23] Interesse por língua estrangeira, cultura japonesa e a perspectiva de trabalhar com relações exteriores (Alice – QE).

⁸ Na cultura japonesa, o termo *otaku* é usado para descrever um indivíduo que é fanático por algum hobby. No contexto brasileiro, essa palavra, em geral, é utilizada para nomear produtos culturais *pop* japoneses, como quadrinhos e desenhos animados. Também pode ser utilizado para classificar, informalmente, jovens que, além de gostarem de desenhos e quadrinhos, se comportam e se vestem como personagens japoneses de histórias (nota dos autores).

⁹ São narrativas de estórias com personagens japoneses e enredo dramático (nota dos autores).

¹⁰ Música pop japonesa (nota dos autores).

Perguntada sobre suas expectativas em relação ao curso de licenciatura em língua japonesa, Alice declara a vontade de adquirir competência linguístico-comunicativa em japonês com vistas a realizar uma pós-graduação no Japão, sendo esse um de seus maiores objetivos.

[24] Aprender a falar japonês, me tornar fluente em japonês e tentar uma bolsa para mestrado no Japão (Alice – QE).

Alice é uma aprendiz atenta e participativa. Nas aulas observadas, sempre que a professora solicitava um voluntário para ler um texto ou praticar alguma atividade oral, Alice sempre pedia para ir. Tal qual alguns colegas, Alice gosta de fazer anotações em um caderno sobre assuntos e comentários que a professora faz durante a aula. Por já ter estudado, mesmo que informalmente, algum tempo antes de ingressar no curso de japonês, Alice parece ter mais familiaridade com a língua. Nesse sentido, ela demonstra não ter tanto receio em participar nas aulas, mesmo que, vez ou outra, cometa pequenos deslizes em relação ao padrão culto da língua japonesa, ela se mantém ativa e interessada em aprender.

Kuro

Kuro, brasileiro, 22 anos, estuda japonês há mais de 6 anos e teve seu contato inicial com a língua japonesa por meio dos quadrinhos e desenhos animados japoneses. O aprendiz também revela que, por conta do gosto pela culinária japonesa, manteve contato com a cultura japonesa desde cedo. Dessa forma, seu fascínio pela cultura japonesa, o motivaram a iniciar seus estudos na língua japonesa.

[25] Desde criança tenho contato com a cultura japonesa, através [sic] de *animes*, *mangas* e comida. Isso acabou nutrindo uma certa paixão pela língua japonesa (Kuro – QE).

Durante o preenchimento do questionário escrito misto, Kuro revelou qual foi sua motivação para ingressar no curso de Letras-Japonês. Segundo ele, sua vontade de estudar a língua japonesa era freada pela indisponibilidade financeira

de custear um curso particular de idiomas. Nesse sentido, ele identificou no curso de Letras-Japonês, de uma universidade pública de Brasília, a oportunidade de estudar a língua dos quadrinhos e desenhos animados.

[26] Gostaria muito de aprender a língua, mas não tinha condições financeiras para entrar em um curso de línguas. Então ingressei na universidade pública que tinha o curso de Letras nessa área (Kuro – QE).

O aprendiz também descreve que, antes de ingressar na licenciatura em língua japonesa, ele acreditava que além de aprender sobre a gramática, vocabulário e literatura, ele também seria ensinado de forma a lecionar a língua japonesa.

[27] Que eu fosse aprender não só a língua, mas também ensinar ela [sic] (Kuro – QE, palavras entre colchetes nossas).

Além disso, Kuro ressalta seu desejo de estar em formação continuada na língua japonesa, por meio de cursos e leituras, a fim de estar em condições de lecionar a língua aprendida na universidade no exterior.

[28] Aprimorar meus estudos e dar aulas desse idioma fora do país (Kuro – QE).

Megumi

Megumi, é brasileira e tem 24 anos. É aluna egressa do Curso de Ciências Sociais da mesma universidade pública de Brasília na qual é ofertado o curso de licenciatura em língua japonesa, contexto de pesquisa da presente dissertação. O grande interesse pela cultura japonesa motivou Megumi a migrar de um curso para o outro, buscando decifrar e estudar melhor a relação intrínseca entre língua e cultura.

[29] Comecei a pesquisar e me interessar mais pela cultura japonesa quando já estava na [instituição de ensino superior pesquisada], no 4º semestre de ciências sociais. Me interessei muito e resolvi mudar de

curso para Letras-Japonês (Megumi – QE, palavras entre colchetes nossas).

Megumi ainda destaca que além do interesse pela cultura, fator principal que a fez optar pelo curso de licenciatura em língua japonesa, o desinteresse pelo curso de Ciências Sociais também a motivou repensar os caminhos que sua vida acadêmica estava tomando.

[30] Principalmente o interesse pela cultura japonesa, e a falta de interesse pelo curso anterior (Megumi – QE).

Destarte, Megumi salienta que seus maiores objetivos com o curso de Letras-Japonês são adquirir competência linguístico-comunicativa e elevar seus conhecimentos sobre a cultura do país que causou fascínio desde sempre.

[31] Saber falar japonês e aprender mais sobre cultura japonesa (Megumi – QE).

Entretanto, apesar de Megumi demonstrar interesse em saber mais e aperfeiçoar seus conhecimentos, ela se mostra pouco entusiasmada em relação a colocar em prática tais conhecimentos, seja lecionando ou atuando em alguma área correlacionada.

[32] Aprender mais e me formar, não pretendo mais trabalhar com algo relacionado a área (Megumi – QE).

Megumi é uma aprendiz bastante tímida e não tão assídua nas aulas. Apesar de apresentar bom rendimento em sala de aula, parece não se dar muito bem com as tarefas extraclasse e com o seguimento do fluxo semestral de matérias de japonês.

Norbu

Norbu, 25 anos, é um aprendiz brasileiro de língua japonesa com bastante experiência na aprendizagem da língua. Estuda japonês desde os treze anos de idade, contabilizando mais de 10 anos de estudo. Além de estudar, Norbu também salienta que dá algumas aulas particulares para amigos e colegas que apresentam dificuldades. Tanto esforço rendeu a Norbu uma bolsa de estudos no Japão, onde passou cerca de um ano estudando a língua e a cultura japonesa em uma universidade japonesa. Norbu ainda trabalha como tradutor em recepção de cidadãos estrangeiros e visitantes japoneses ao Brasil. Todas essas experiências prévias contribuíram para Norbu ingressar no curso de Letras-Japonês.

[33] Estudo japonês desde os 13 anos e dou aulas particulares e bicos como intérprete de japonês (Norbu – QE).

Devido ao conjunto de experiências na língua, Norbu apresenta uma competência linguístico-comunicativa bastante desenvolvida, tanto que participa ativamente nas aulas, conversa com os professores, realiza as atividades e ajuda seus colegas de classe nas atividades propostas pelos professores. Nesse sentido, Norbu encontra no curso de licenciatura em língua japonesa a possibilidade de reconhecimento de seus esforços em aprender a língua da terra do sol nascente e ser caracterizado como um professor de língua japonesa diplomado. Além da vontade de obter um diploma, Norbu ressalta seu desejo voltar a estudar no Japão por meio de um programa de intercâmbio.

[34] Receber o diploma de professor de língua japonesa. Aumentar as chances de ser um bolsista de intercâmbio e aumentar a carga de estudo da língua (Norbu – QE).

Além da aspiração de estudar no Japão, Norbu tem a ânsia de trabalhar não somente lecionando, ato que já realiza mesmo que informalmente entre colegas e amigos, como também atuando como produtor de materiais didáticos e intérprete da língua japonesa.

[35] Me formar e trabalhar na produção de material didático midiático e trabalhar como professor e intérprete (Norbu – QE).

Norbu apresenta um comportamento de querer explorar as múltiplas possibilidades que o conhecimento de língua japonesa pode trazer. O fato de querer trabalhar lecionando, traduzindo e produzindo material didático revela um desejo de explorar a língua em sua plenitude, em tudo o que essa ferramenta social pode oferecer. Além de ser bastante competente, Norbu parece ser bastante motivado e curioso, gosta de ler materiais em japonês e diz que tem o hábito de estudar diariamente a fim de melhorar cada vez mais seu desempenho na língua japonesa.

PERFIS DOS APRENDIZES: LABJ

Maria

Maria, 21 anos, iniciou seus estudos sobre a língua japonesa despertados por seu fascínio pela cultura japonesa. Ela revela que sempre foi envolvida pela cultura da terra do sol nascente, o que a fez estabelecer a língua japonesa como uma ponte para melhor compreender a cultura do Japão.

[36] A língua japonesa sempre me cativou, então pensei que a melhor maneira de conhecer uma cultura é aprendendo a língua (Maria – QE).

Maria revela que sua expectativa ao ingressar no curso de Letras-Japonês era adquirir competência linguístico-comunicativa suficiente para visitar o Japão e conseguir interagir de maneira satisfatória, além de viabilizar seu aprofundamento nos estudos sobre a cultura japonesa no Japão.

[37] Ser fluente, para poder ir ao Japão e conseguir me comunicar bem, aprendendo/estudando sobre a cultura (Maria – QE).

Contudo, quando questionada sobre suas atuais expectativas em relação ao curso de licenciatura em língua japonesa, Maria demonstra certa frustração em relação ao atingimento do seu objetivo principal quando do ingresso no curso. Ela descreve a aquisição da competência linguístico-comunicativa como não atingida e demonstra querer continuar a estudar a língua no Japão, uma vez que o curso não se mostrou suficiente para tanto.

[38] Estudar mais japonês, talvez até mesmo no Japão, pois aqui no curso não consegui a fluência que queria (Maria – QE).

Durante as observações de aulas, pudemos constatar que Maria é tímida e não gosta muito de participar das aulas. Apesar de cumprir com as tarefas, ela apresenta certo desânimo, o que contribui para uma atitude de reserva e pouca interação com os colegas de classe. Nas observações não foi possível evidenciar o nível de competência linguístico-comunicativo de Maria, contudo pudemos

constatar que a aprendiz tem certa dificuldade nas tarefas relacionadas a leitura e escrita em língua japonesa.

Matheus

Matheus é um aprendiz de 22 anos que tem um comportamento bastante espontâneo em sala de aula. É aluno assíduo, bastante participativo, prestativo com a professora e com os colegas. Tem um olhar bastante curioso para tentar decifrar os ideogramas e mantém sempre um caderno de anotações ao lado durante as aulas e toma nota de comentários da professora e colega. Matheus revela que começou a estudar japonês cerca de 6 anos antes de ingressar no curso de licenciatura em língua japonesa. Ele descreve que os quadrinhos e desenhos animados japoneses foram sua porta de entrada para o estudo da língua japonesa. Com a curiosidade sobre a língua despertada, o aprendiz iniciou sozinho seu estudo sobre o japonês.

[39] Comecei a me interessar pelo entretenimento japonês no ensino médio (filmes, *animes*, músicas, *mangas*) e comecei a ter curiosidade com relação a língua, comecei a me introduzir sozinho no idioma (Matheus, QE).

Sobre os passos anteriores à entrada no curso de Letras-Japonês, Matheus aponta que seu desejo por fazer um curso de Letras foi somado a seu grande interesse pela língua/cultura japonesa, agregando dois pontos de interesse do aprendiz.

[40] Queria fazer um curso de Letras e, quando descobri o Japonês na UnB, resolvi entrar para juntar algo que queria com algo que gostava (Matheus – QE).

No tocante às expectativas relacionadas à licenciatura em língua japonesa, Matheus sinaliza que sua vontade era poder desenvolver sua competência linguístico-comunicativa em japonês a um patamar mais elevado do que era antes de ingressar no curso, tendo sido desenvolvido a partir de seus estudos por conta própria ainda no período do ensino médio.

[41] Acho que a maior expectativa era sair [do curso de Letras-Japonês] falando um japonês melhor que o meu atual (Matheus – QE, palavras entre colchetes nossas).

Em relação às suas atuais expectativas sobre sua formação em Letras-Japonês, Matheus se restringe a dizer que continuará a se esforçar para melhorar sua competência linguístico-comunicativa.

[42] Continuar melhorando o japonês (Matheus – QE).

Mith

Mith é brasileiro e tem 22 anos e estuda há mais de quatro anos. Como grande parte de seus colegas de classe, o aprendiz teve seu primeiro contato com a língua japonesa por meio dos quadrinhos japoneses e desenhos animados. No caso de Mith, seu interesse transpôs o nicho do entretenimento japonês e foi também para o estudo da sociedade e história do Japão.

[43] A princípio meu contato tanto com a língua e com a cultura foi devido aos *animes*. Após isso, passei a despertar interesse em outros fatores como sociedade, história, entre outros (Mith - QE).

Mith ainda ressalta que além do interesse na cultura e na sociedade japonesa, ele despertou a vontade de estudar japonês em função da ambição de estudar sobre o universo dos quadrinhos e desenhos animados no Japão, sendo a língua japonesa uma ponte viabilizadora para tanto.

[44] O interesse na cultura e a língua japonesa junto a vontade de estudar animação no Japão (Mith - QE).

Mith, sobre suas expectativas antes de ingressar no curso, se diz um pouco surpreso em relação ao porte do curso de licenciatura em língua japonesa, uma vez que, segundo ele, ao ingressar no curso é julgou que seria o mesmo nível de exigência de um curso de idiomas particular. Contudo, o curso de Letras-Japonês se mostrou bem mais exigente que ele havia considerado.

[45] Esperava um curso de línguas, mas a formação para professor exige bem mais (Mith - QE).

Esse fato ao invés de surpreendê-lo negativamente, ocasionando certo desanimo, surtiu o efeito contrário. Mith se diz bastante contente com o andamento do curso, tanto que pretende dar continuidade aos seus estudos fazendo um curso de pós-graduação no Japão, a fim de poder utilizar a língua que aprendeu e aperfeiçoou durante os anos de licenciatura na graduação.

[46] Continuar estudando japonês, fazer uma pós-graduação relacionando com algo que possa ligar ao japonês (Mith – QE).

Mith é um aluno bastante atento e que, apesar do gosto pela língua japonesa, se comunica pouco utilizando-a. Tem um bom relacionamento com seus colegas e gosta de realizar as tarefas passadas em sala sempre em parceria com seus colegas. Apresenta um pouco de dificuldade na leitura e compreensão de textos, talvez por não ter tido tantas oportunidades de prática em língua japonesa, como algum de seus colegas de classe tiveram.

Naginata

Naginata é uma jovem aprendiz de japonês. Tem 21 anos e estuda a língua japonesa há cerca de cinco anos. Naginata tem um perfil curioso, pois atribui ao comportamento de sua família, a necessidade de aprender a língua japonesa e por conta disso ingressou no curso de Letras-Japonês. Ela afirma que, por ser descendente do povo japonês, foi influenciada pelo comportamento do povo e de tal modo, deveria também aprender a língua de seus ancestrais.

[47] Sou *sansei* (descendente do povo japonês) e fui influenciada pelo comportamento japonês, com uma educação familiar mais hierárquica e “fria” do que a comum brasileira (Naginata – QE).

Durante o preenchimento do questionário, Naginata ainda menciona que além da questão familiar, outros argumentos foram fundamentais para que

optasse pelo curso de Letras-Japonês. Para ela, sua nota no vestibular não seria suficiente para alcançar o argumento mínimo necessário para ser aprovada no curso que gostaria (Artes Plástica ou Psicologia – comunicação pessoal). Dessa forma, ela optou pelo curso de licenciatura em língua japonesa, a qual apresenta um argumento mínimo mais baixo em relação ao curso que pretendia. Além disso, por influência de uma amiga próxima, que planejava fazer o curso, ela se sentiu sugestionada a fazer o mesmo curso, tendo em vista também que já tinha algum conhecimento sobre a língua japonesa aprendido em um curso de idiomas particular.

[48] Não sabia se seria capaz de cursar o curso que realmente gostaria na época do vestibular em 2011. Escolhi japonês por 2 motivos: estava em uma escolinha de idiomas na época e por minha amiga (que também não sabia o que cursar) disse que entraria no mesmo curso comigo (Naginata – QE).

Talvez por não ter se informado quando da escolha do curso de Letras-Japonês, Naginata tinha a expectativa de que o curso de licenciatura em língua japonesa seria um curso simplificado e provedor de toda a informação sobre a língua. Além disso, ela acreditava que adquiriria competência linguístico-comunicativa ao término do curso, o que segunda ela demonstra, parece que não será alcançada.

[49] Mesmo sendo *sansei*, minha família nunca me ensinou japonês, por isso, acreditava que sairia do curso fluente no idioma. Tinha a expectativa de ser um curso fácil e completo (Naginata – QE).

Em relação às suas expectativas sobre seu futuro como licenciada em língua japonesa, Naginata demonstra certo desinteresse em relação ao seguimento na carreira de ensino de língua japonesa, revelando que possivelmente mude de foco de estudo após a conclusão da graduação.

[50] Poucas em relação a continuidade com o conteúdo de japonês (gramática e idioma) que aprendi. Me identifiquei apenas com os estudos culturais e literários. No geral, creio que cursarei outra matéria na [instituição de ensino pesquisada], pois não gostaria de levar a

graduação e carreira de japonês adiante (Naginata – QE, palavras entre colchetes nossas).

Pudemos constatar que a aprendiz Naginata é atenta e parece ter facilidade para aprender línguas estrangeiras, considerando seu desempenho em sala de aula. Apesar de demonstrar certo desânimo em relação ao curso, a aprendiz é assíduo e cumpre as tarefas de sala e de casa, gosta de auxiliar seus colegas menos competentes na leitura e escrita de textos e participa, com certa reserva, das aulas quando solicitada pela professora. Muito de suas opiniões atuais são sempre referenciadas em experiências prévias de aprendizagem da língua, especialmente no que tange o material didático, o que veremos nas seções que seguem.

Silvia

A aprendiz Silvia é comunicativa e participante ativa das aulas. Tem 22 anos e iniciou seus estudos sobre a língua japonesa por volta dos 16 anos, o que totaliza cerca de 6 anos de estudo. Silvia sinaliza que desde criança tem paixão pela cultura japonesa, o que despertou sua curiosidade para descobrir mais sobre a língua japonesa. Embora estude e tenha interesse na língua, ela relata ter muita dificuldade em se expressar oralmente na língua japonesa, pois, segundo ela, a falta de prática a impossibilita de melhorar sua competência linguístico-comunicativa.

[51] Com a língua eu tenho dificuldade e prática quase nenhuma, porém desde criança me envolvi com pontos da cultura e me apaixonei por ela (Silvia – QE).

Silvia ainda revela que sua expectativa em aprender a língua da terra do sol nascente estava vinculada ao objetivo de estudar uma arte tradicional no Japão.

[52] Tinha a intenção de estudar arquitetura japonesa tradicional no Japão (Silvia – QE).

Para tanto, ela acreditava que o curso viabilizaria a plena aquisição da competência linguístico-comunicativa em japonês. Nesse sentido, ela tinha a crença de que, após a licenciatura em língua japonesa, ela conseguiria ter domínio pleno do japonês, plenitude essa expressa em letras em caixa alta quando do preenchimento do questionário escrito misto aplicado para coleta de dados da presente dissertação.

[53] Aprender a falar TUDO em japonês (Silvia – QE).

A aprendiz, que cursa o oitavo semestre de um total de nove, atualmente, tem a expectativa de terminar o curso de Letras-Japonês com uma competência linguístico-comunicativa mais modesta, que estará em função do atendimento de situações mais corriqueiras, como interações cotidianas e pequenas conversas em japonês.

[54] Conseguir lidar com situações cotidianas no Japão, como pedir informações, comprar, conversar (Silvia – QE).

Silvia, apesar de demonstrar certa insegurança quando tem de se expressar oralmente em língua japonesa, é bastante atenta e faz rápidas associações entre aspectos gramaticais e de vocabulário da língua japonesa com a língua portuguesa. Tem gosto por desenhos e animações japonesas e ainda gostaria de fazer formação continuada no Japão.

Tanaka

Tanaka, 22, é brasileiro de pai descendente de japoneses e mãe japonesa. O jovem pondera que seu contato com a língua japonesa ocorre desde muito cedo, pois a língua circula em seu contexto familiar por ser a língua materna de sua mãe e a língua de herança de seu pai. Ele classifica seu círculo familiar como um contexto bilíngue, no qual a língua japonesa de sua mãe tinha interface com a língua portuguesa de seu pai. Dessa forma, Tanaka considera que para ele, a língua japonesa também tem caráter de herança cultural.

[56] Cresci em contexto bilíngue, portanto, o meu contato com a língua e a cultura é de herança (Tanaka – QE).

Tanaka revela que, em virtude de haver crescido em um contexto com constante exposição à língua japonesa, suas habilidades de fala e compreensão de língua oral se desenvolveram naturalmente a um ponto que ele julga como sendo satisfatório. Contudo, no tocante a leitura e escrita de ideogramas, Tanaka se diz um pouco insatisfeito em relação à memorização e ao uso desse recurso. Dessa forma, para ele, o ingresso no curso de Letras-Japonês estava atrelado à expectativa de estudo de compêndio de ideogramas e a possibilidade de obter a graduação em língua japonesa para dar aulas.

[57] Aprender *kanji* e a licenciatura em língua japonesa (Tanaka – QE).

[58] Ser “forçado” a entender e aprender *kanji* (Tanaka – QE).

Contudo, no presente momento, Tanaka revela que suas expectativas em relação à licenciatura de língua japonesa são voltadas ao aprimoramento de sua aptidão para lecionar, bem como a pretensão de estudar outras línguas estrangeiras após o término do curso de Letras-Japonês.

[59] Torna-me um bom professor de língua japonesa e [...] estudar outras línguas estrangeiras (Tanaka – QE).

Em relação à sua formação como professor, Tanaka demonstra ter clareza em relação a sua parcela de responsabilidade no processo, tendo em vista que o aprendiz é assíduo, cumpre as tarefas, participa de seminários de formação de professores e faz leituras sobre o assunto.

Yamada

Yamada, 23 anos, começou a estudar a língua assim que ingressou no curso de Letras-Japonês. Até então, seu contato com o japonês havia sido por meio de quadrinhos e desenhos animados japoneses. Yamada relata que foi a

partir desse primeiro contato com os quadrinhos e a animação que houve o despertar da curiosidade sobre o Japão e sua língua.

[60] Primeiro contato foi através de quadrinhos e desenhos, passei a procurar mais sobre a cultura a medida do passar dos anos [sic] (Yamada – QE, palavras entre colchetes nossas).

Já ingresso no curso, Yamada revela que suas expectativas em relação a licenciatura em língua japonesa estavam relacionadas ao seu fascínio pela cultura japonesa, bem como por seu gosto por tradução.

[61] Meu interesse por tradução e gosto pela cultura (Yamada – QE).

Sobre suas atuais expectativas, Yamada descreve que gostaria de aprimorar sua competência linguístico-comunicativa a fim de utilizá-la em seu cotidiano.

[62] Ser capaz de falar e entender japonês o suficiente para usar no cotidiano (Yamada – QE).

Interessante notar que Yamada, diferentemente de muitos de seus colegas, não ingressou o curso de Letras-Japonês com algum conhecimento sobre a língua japonesa adquirido por curiosidade ou estudo por conta própria. Ele teve de aprender a língua japonesa no transcorrer do curso, sem ter tido uma experiência prévia significativa na aprendizagem de língua japonesa.

Yumi

Yumi é uma tímida aprendiz de 22 anos. Ela estuda a língua japonesa há mais de cinco anos, sendo há quatro na atual universidade em que estuda. Yumi aponta sua descendência de família japonesa como o fator preponderante para que ela iniciasse seus estudos na língua de seus antepassados. A aprendiz descreve que, para ela, o japonês é uma língua de herança, passada de seus avós para ela. Foram seus avós, inclusive, que apoiaram-na no início dos estudos.

[63] Em questão com a língua é um pouco por herança, pelos meus avós. Apesar de meus pais não conversarem em japonês comigo e com minha irmã, meus avós me ajudaram (Yumi – QE).

Além de ajudar a iniciar seus estudos na língua japonesa, Yumi também atribui o apoio de seus avós como um elemento fulcral para que ela escolhesse o curso de Letras-Japonês na universidade e, assim, dessa continuidade aos estudos sobre a língua japonesa. Aliado a esse fator, Yumi revela que tem a intenção de ir ao Japão e ser competente na língua ajudaria bastante o processo de adaptação.

[64] Meu motivo foi mais por causa da família. E também tenho a pretensão de ir ao Japão e morar lá (Yumi – QE).

No tocante às expectativas sobre a licenciatura em língua japonesa, Yumi diz que sua maior expectativa é aprender de maneira plena todos os aspectos da língua japonesa e, com isso, desenvolver a competência linguístico-comunicativa para conseguir se expressar na língua de seus avós.

[65] Aprender japonês de fato (Yumi – QE).

[66] Me formar e conseguir me comunicar bem em japonês (Yumi – QE).

Apesar da timidez, Yumi participa das tarefas propostas pela professora e cumpre com as tarefas de casa e sala. Por conta de experiências prévias na língua, muito devido a influência familiar, Yumi parece ter facilidade na compreensão de excertos de língua oral em japonês, mas revela certa timidez em situações que deva se expressar oralmente.

APÊNDICE J

PERFIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA JAPONESA

Catarina (Professora de Jap7)

Catarina é japonesa, tem 39 anos e uma pós-graduação em ensino de língua japonesa para estrangeiros cursada em uma universidade no Japão. Ela ensina japonês há mais de 10 anos e trabalha na universidade pública de Brasília, contexto de investigação da presente dissertação, há pouco menos de dois anos.

Catarina é carismática e parece ser bem quista por seus aprendizes. Ela gosta de dar suas aulas priorizando sempre o uso contínuo da língua japonesa, pois, segundo ela, essa prática viabiliza aulas mais dinâmicas e propiciam oportunidades de interação entre seus alunos e ela já na língua-alvo de aprendizagem. Catarina revela que direciona sua prática pedagógica para a abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2012), valorizando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em seus aprendizes, pois acredita que essa seja a forma mais proveitosa de ministrar aulas de língua estrangeiras.

[67] Procuo que a minha abordagem seja comunicativa. Então, dou importância não só à compreensão, mas também à produção e à interação. Então, planejo situações de comunicação entre pares/grupos, aleatoriamente ou escolhido na hora (Catarina – QE).

Apesar de ser proficiente também em língua portuguesa, Catarina opta por não utilizar muito a língua de seus aprendizes durante suas aulas na universidade. A professora prefere utilizar a língua japonesa para estimular o desenvolvimento de seus aprendizes. Segundo ela, o uso contínuo da língua japonesa nas aulas deve estar associado a aulas mais dinâmicas e atrativas para os aprendizes, o que de acordo com Catarina, é feito por ela quando leciona. Além disso, Catarina acredita que é uma professora que facilita o alcance do conhecimento por parte dos aprendizes, uma vez que tenta contextualizar a temática das aulas em situações factíveis aos contextos dos aprendizes, bem

como propiciar experiências significativas na língua-alvo para que aprendizes tenham a oportunidade de cada vez mais se apropriar da língua que estão aprendendo.

[68] Eu sou uma professora que quero dar aulas dinâmicas. Por isso busco utilizar bons materiais didáticos de forma que os estudantes possam se interessar pelo conteúdo da disciplina. Também busco contextualizar os conteúdos na medida do possível, ao criar com os alunos situações ligadas à culinária, à vida em sociedade, com atividades simples como ir a um restaurante ou até mesmo participar da cerimônia do chá japonesa de forma que se evidencie a interação entre as pessoas nessas situações do cotidiano (Catarina – QE).

Catarina também acredita que é importante estar em constante processo de aprendizagem como professora de línguas. Nesse sentido, ela frequenta cursos, faz leituras sobre a formação de professores e planeja ingressar na pós-graduação *strictu sensu* em Linguística Aplicada com linha de concentração em formação de professores. Catarina demonstra bastante satisfação no que faz e esse contentamento se traduz em sua prática pedagógica.

Matheus (Professor de Jap5)

Matheus, 39 anos, é professor de língua japonesa como língua estrangeira há mais de oito anos. Sua formação inclui uma graduação em Letras-Japonês, em uma universidade pública brasileira, e mestrado em Linguística Aplicada, em uma universidade do Japão. Matheus é brasileiro e descreve sua experiência de ensino de japonês em função da expectativa que se cria sobre o professor nativo de japonês e que ele, sendo brasileiro, vai de encontro.

[69] Creio que o fato de não ser descendente ajuda a reduzir o mito de que é necessário ser descendente para dominar a língua. Como qualquer professor de língua, acredito e espero estar contribuindo para a redução de distâncias entre os dois países eliminando a barreira de línguas (Matheus – QE).

O professor ressalta sua crença no fato de que ser brasileiro e ensinar a língua japonesa contribui para cair por terra a ilusão de que somente descendentes e/ou nativos podem ensinar a língua da terra do sol nascente. Matheus revela que, para ele, o objetivo de ser professor de línguas está ligado à missão de diminuir o distanciamento existente entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo que ele deseja aprender. Para tanto, como professor, ele busca incutir nos aprendizes os padrões recorrentes da língua por meio de aulas expositivas e atividades de prática oral, bem como correção e reflexão sobre os desvios identificados e passíveis de melhoria.

[70] Devido à natureza das disciplinas, desta vez trabalho com o método expositivo, mas tento ao máximo evitar uma postura meramente passiva por parte dos alunos, incitando-os a inferir a lógica pertinente às estruturas e formas de aplicação ao invés de meramente dar respostas diretas e simplificadas. Se verifico que o aluno cometeu algum erro ou emitiu uma expressão pouco utilizada ou não natural, tento primeiro fazê-lo se dar conta da necessidade de rephraseamento ou correção (Matheus – QE).

Como professor, Matheus acredita que os aprendizes devam participar ativamente do seu processo de aprendizagem de língua japonesa, evitando uma atitude somente receptora dos aprendizes. Ele pondera que sua proposta como formador de professores deve ser de viabilizar experiências significativas na língua japonesa fazendo seus aprendizes perceberem que são parte fundamental do processo de aprendizagem de japonês.

MEBS (Professora de LabJ)

MEBS, pseudônimo escolhido pela própria professora, tem 37 anos, é graduada em Letras-Japonês, tem mestrado e doutorado em Letras Clássicas por uma universidade brasileira e leciona língua japonesa há pouco mais de três anos. MEBS é carismática e bastante espontânea, gosta de conduzir suas aulas com bastante dinamicidade e parece ser muito querida por seus alunos da disciplina de LabJ. Assim como seu colega, o professor Matheus, MEBS pontua o fato de não ser descendente de japoneses como uma das tônicas de sua carreira como professora de japonês. Contudo, no caso de MEBS, essa característica esteve ligada a uma experiência conturbada no início de sua carreira.

[71] Eu tinha me formado em Letras-Japonês e já dava aula de outras línguas, mas foi minha primeira experiência como professora de japonês. Foi uma experiência positiva, mas não era ainda o contexto de ensino de graduação em Japonês. Ainda no Rio de Janeiro, comecei a dar aulas de japonês para crianças na Associação Nikkei, mas desisti depois de um mês. Não que as crianças fossem hostis; é que eu percebia um certo preconceito da parte de pais e de outros professores pelo fato de eu não ser descendente, e eu não tive maturidade na época para lidar com isso. Tinha também a carga horária, a distância da minha casa, o salário que não era bom... Acabei desistindo (MEBS – NE).

MEBS descreve com nitidez o início difícil quando começou a lecionar a língua japonesa. A professora atribui ao fato de ser brasileira a atitude de descrédito por parte dos pais dos alunos da escola na qual trabalhava. A participante ressalta ainda que esse descrédito, manifesto no que ela qualifica como “preconceito”, fizeram-na repensar seu papel de professora e desistir de dar aulas de japonês naquele momento. É possível perceber que a crença sobre a superioridade do professor nativo para ensino de línguas, muitas vezes, interfere negativamente nas ações dos professores não nativos, bem como na percepção que esses profissionais têm de si.

Por conta desse e de alguns outros motivos, MEBS permaneceu afastada do ensino de língua japonesa por cerca de dez anos, dedicando-se ao ensino de

língua portuguesa somente. Passado esse tempo, MEBS recebe o convite de uma universidade federal para dar aula para o curso de licenciatura em língua japonesa, fato que motiva seu retorno ao lugar que havia deixado anos antes, agora encarando o ensino de língua japonesa e a sua atitude como professora com outros olhos.

[72] Acho que faço um esforço para tornar o conteúdo compreensível, partindo da minha própria experiência como aluna. Tento pensar quais dúvidas poderão surgir para os alunos, partindo das dúvidas que eu mesma tinha e ainda tenho quando estudo japonês. Acho que sou uma professora que mantém a perspectiva de estudante. Isso é bom, mas também pode ser ruim, pois às vezes acho que transmito certa insegurança na hora em que são colocadas algumas dúvidas em sala de aula (MEBS – QE).

MEBS descreve sua prática docente sempre pautada na sua visão como aprendiz, o que segundo ela pode ajudar e, ao mesmo tempo atrapalhar. O fato de a língua japonesa ter sido segunda língua para MEBS, a ajuda no momento em que se vê no papel de professora, uma vez que ela demonstra estar mais sensível às dificuldades que um aprendiz, cuja língua materna seja o português do Brasil, pode enfrentar para aprender a língua japonesa. A nosso ver, a manutenção dessa perspectiva de aprendiz inculcada na prática docente é positiva, pois favorece uma postura êmica em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, direcionando os esforços para iniciativas que sejam, de fato, significativas aos aprendizes.

Por conta disso, ciente de que grande parte dos aprendizes de línguas estrangeiras deseja desenvolver plenamente a competência linguístico-comunicativa, MEBS declara que agrega essa visão em sua postura de professora de língua japonesa, direcionando sua prática docente para os pressupostos metodológicos da abordagem comunicativa, embora reconheça que, muitas vezes, ela se vê como uma professora com posturas mais ligadas a abordagens tradicionais.

[73] Eu procuro seguir a abordagem comunicativa, mas confesso que às vezes me vejo agindo como um professor tradicionalista, como os da minha época de estudante (MEBS – QE).

A crítica que MEBS faz à sua própria prática revela uma preocupação de estar sempre alinhada ao que acredita que seja melhor para seus aprendizes, considerando sua própria experiência com a aprendizagem da língua japonesa. A professora acredita que a abordagem comunicativa está em oposição a abordagens mais tradicionais, e que gosta de seguir a primeira, mas não escapa da alçada das últimas, fruto de experiências anteriores com seus professores de japonês, em uma espécie de repetição de modelos.

O fato de MEBS problematizar sua prática como professora de língua japonesa demonstra compromisso com a melhoria constante, postura essa traduzida em participações em eventos de linguística, de estudos japoneses e atualização por meio de leituras e cursos, o que favorece que suas aulas sejam dinâmicas e muito apreciadas pelos aprendizes.