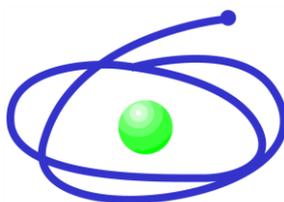




UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

DIEGO ALVES HOLANDA

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CURSO DE JAPONÊS DO NÚCLEO
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ**



C A P E S

Fortaleza - Ceará

2013

DIEGO ALVES HOLANDA

O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CURSO DE JAPONÊS DO NÚCLEO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito para obtenção do grau
de mestre em Linguística na área de
concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Tey Iwakami

FORALEZA – CEARÁ

2013

DIEGO ALVES HOLANDA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

H722u	<p>Holanda, Diego Alves.</p> <p>O uso do livro didático no curso de japonês do núcleo de línguas estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará / Diego Alves Holanda. – 2013.</p> <p>CD-ROM. 148 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.</p> <p>“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.</p> <p>Área de Concentração: Linguagem e Interação.</p> <p>Orientação: Prof^a. Dr^a. Laura Tey Iwakami.</p> <p>1. Livro didático. 2. Ensino de língua japonesa. 3. Abordagem comunitária. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 418</p>
-------	--

O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CURSO DE JAPONÊS DO NÚCLEO LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada (Área de Concentração: Linguagem e Interação).

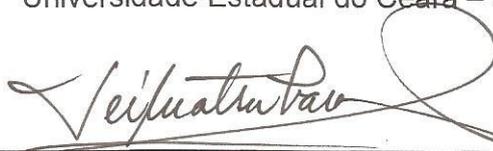
Autor: Diego Alves Holanda

Defesa em: 12/04/2013

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (Presidente)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales
Universidade de São Paulo - USP



Profa. Dra. Cludene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho:

Primeiramente a DEUS;

A meus familiares e amigos que me apoiaram durante esta longa empreitada;

A todos os professores e alunos do Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE.

Agradecimentos:

A Jesus Cristo, que me possibilitou a força espiritual necessária para enfrentar os desafios e concluir esta pesquisa.

A CAPES, pela bolsa de estudos, que me proporcionou o tempo necessário para cumprir minhas obrigações.

A Profa. Dra. Laura Tey Iwakami, minha orientadora, por seu apoio solícito, paciência e dedicação ao meu trabalho e por acreditar em mim e em minha pesquisa.

A meus pais, meu irmão e a todos os meus familiares, por toda paciência e apoio emocional que me proporcionaram durante toda a minha jornada como mestrando.

Ao Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE e seus professores, que gentilmente me receberam e me proporcionaram um ambiente amistoso de pesquisa.

Às Profas. Dras. Leiko Matsubara Morales (USP) e Cleudene de Oliveira Aragão (UECE), por atenciosamente aceitarem fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

RESUMO

A presente pesquisa trata do uso do livro didático realizado pelo professor de língua japonesa em sala de aula, contextualizando tal uso em uma abordagem de ensino que estimula a prática comunicativa da língua. O livro didático de línguas estrangeiras é um dos principais materiais didáticos utilizado pelos professores em sala de aula. Os livros geralmente seguem as características de uma determinada abordagem de ensino, sendo a Abordagem Comunicativa bem recebida na atualidade por seu foco linguístico essencialmente ligado à interação social. Apesar da importância dos livros didáticos, não podemos deixar de lado a função do professor em sala, sendo o livro didático um de seus instrumentos de trabalho. No ensino de língua japonesa, a investigação sobre a forma como o professor utiliza o livro didático também se mostra pertinente, permitindo-nos contextualizar nosso foco de pesquisa no Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, curso este que segue uma abordagem comunicativa para o ensino da língua japonesa. Para auxiliar o professor, é utilizado o livro didático do *Nihongo Shokyu Daichi* por ser considerado, pela equipe docente do Curso, mais comunicativo que seu antecessor, o livro *Minna no Nihongo*. Neste contexto, foi realizada uma investigação sobre o uso do livro didático *Daichi* por parte de três professores-participantes do curso mencionado durante os dois semestres letivos do ano de 2012, examinando a maneira como o livro é incluído no trabalho do professor em sala de aula e como os professores participantes concebem o livro didático e sua função em um ensino de língua japonesa voltado para a comunicação. Para isto, a pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-interpretativista, e construiu dois instrumentos de coleta de dados, a entrevista e o diário de observação das aulas dos participantes, lançando mão das teorias sobre a abordagem comunicativa de Almeida Filho (1995, 2005, 2011), Widdowson (1991), Richards & Rodgers (1986), Martinez (1996) e outros, assim como as teorias sobre o livro didático e seu uso expressas por Ramos (2009, p. 194), Gimenez (2009, p. 8); Magno e Silva (2009, p. 75), Pinto e Pessoa (2009, p. 96), Dias (2009, p. 221) entre outros. Os dados coletados por meio das entrevistas e dos diários de observação foram organizados e analisados em duas fases. A primeira delas analisou como os professores concebem o livro didático e sua função no ensino comunicativo. A segunda fase procedeu a uma análise dos dados reunidos por meio dos diários de observação, sendo verificado o modo como o livro foi utilizado em sala de aula pelos participantes. Os procedimentos analíticos dos dados permitiram concluir que os professores-participantes utilizaram o livro didático *Daichi* para propósitos comunicativos, realizando adaptações e complementações ao livro, nas aulas de língua japonesa, demonstrando também um uso consciente do livro didático ao delegarem a ele o papel de “ferramenta auxiliar”.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de língua japonesa. Abordagem comunicativa.

ABSTRACT

This research deals with the textbook used by the Japanese language teacher in the classroom, contextualizing such usage in a teaching approach that stimulates the communicative practice of the language. The foreign language teaching textbook is one of the most common teaching materials used by teacher in the classroom. Textbooks usually follow the main traits of a specific teaching approach, being the Communicative Approach the most preferred one nowadays, because of its linguistic focus aimed at the social interaction. Despite the textbooks' importance, we ought to consider the teacher's role in the classroom and the book's role as one of the teacher's tool of the trade. For this matter, the research about the way that the Japanese language teachers make use of the textbooks is crucial, allowing us to contextualize our research focus on the Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas, the Japanese course related to the Universidade Estadual do Ceará (UECE). The UECE's Japanese course has been following the precepts of Communicative Approach for the Japanese language teaching. In order to assist the teachers in their roles, the textbook *Nihongo Shokyuu Daichi* is currently being used for he is considered more communicative by the teachers, if compared with its predecessor, the book *Minna no Nihongo*. In this context, the conducted research focused on the textbook *Daichi* usage performed by three participant-teachers who work on the Japanese course previously mentioned. The research was conducted during the period of classes of 2012, examining the way that the textbook is included in the teachers' teaching style in the classroom and how the participant-teachers conceive the textbook and its function in the Communicative-aimed Japanese language teaching framework. For this objective, the research opted to follow a qualitative and exploratory approach, elaborating two data collecting instruments, being these instruments the interview and class observation journals. Both of instruments were created according to the theories on the Communicative Approach divulged by Almeida Filho (1995, 2005, 2011), Widdowson (1991), Richards & Rodgers (1986), Martinez (1996) among other authors, also including the theories on the foreign language teaching textbooks divulged by Ramos (2009, p. 194), Gimenez (2009, p. 8); Magno e Silva (2009, p. 75), Pinto e Pessoa (2009, p. 96), Dias (2009, p. 221) among others. The data collected by interviews and the observation journals were organized and analyzed in two separate phases. The first one analyzed the teachers conceive the textbook and its function in the communicative teaching network. The second phase analyzed the data gathered by the observation journals, verifying how the textbook was used in the classroom by the research participants. The data's analytical procedures allowed us to conclude that the participants made use of the textbook *Daichi* for communicative purposes, adapting and complementing its contents, during the Japanese language classes, demonstrating the conscious use of the textbook by the teachers, who bestowed it with the role of "auxiliary tool".

Keywords: Textbook. Japanese Language Teaching. Communicative Approach.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Quadros contendo os sistemas japoneses de escrita <i>hiragana</i> e <i>katakana</i>	34
FIGURA 2 - Capas dos livros-texto do <i>Nihongo Shokyuu 1 Daichi</i> e <i>Nihongo Shokyuu 2 Daichi</i>	59
FIGURA 3 - Atividade de entrevista..	61
FIGURA 4 - Atividade 1, pág. 9 do <i>Nihongo Shokyuu 1 Daichi</i>	89
FIGURA 5 - Atividade 2-2, pág. 44 do <i>Nihongo Shokyuu 1 Daichi</i>	90
FIGURA 6 - Atividade 4-3, pág. 69 do <i>Nihongo Shokyuu 1 Daichi</i>	91
FIGURA 7 - Atividade 4-2, pág. 90 do <i>Nihongo Shokyuu 1 Daichi</i>	92
FIGURA 8 - Atividades 1 e 2 da página 28 do <i>Minna no Nihongo</i>	94
FIGURA 9 - Atividade proposta no livro “ <i>Tanoshiku Yomu Hon</i> ”.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

CELJ – Curso de Extensão em Língua Japonesa

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

ENPULLCJ – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

L2 – Segunda Língua

NLE-UECE – Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE

PP – Professor em Pré-serviço Participante

PP1 – Professor em Pré-serviço Participante 1

PP2 – Professor em Pré-serviço Participante 2

PP3 – Professor em Pré-serviço Participante 3

RFT – Resposta Física Total

UECE – Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1 – O ENSINO DE LÍNGUAS PARA A COMUNICAÇÃO.....	20
1.1 – Breve histórico sobre os métodos de ensino de línguas.....	22
1.2 – A Abordagem Comunicativa	24
1.2.1 – A competência comunicativa	25
1.2.2 – As quatro habilidades linguísticas.....	27
1.2.3 – O papel do aluno e do professor.....	29
2 – A LÍNGUA JAPONESA	31
2.1 – A escrita japonesa.....	32
2.2 – Aspectos culturais e a língua japonesa.....	36
3 – O ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL E NO CEARÁ	39
3.1 – O período da imigração japonesa no Brasil	39
3.2 – O período pós-Guerra	40
3.3 – O Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE.....	41
3.3.1 – Panorama geral	41
3.3.2 – A formação dos professores	43
3.3.3 – A abordagem de ensino do Curso	44

4 – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA JAPONESA	46
4.1 – Considerações sobre o livro didático	46
4.2 – O livro didático para ensino de língua japonesa	48
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	53
1 – Natureza da Pesquisa.....	53
2 – Contexto da Pesquisa	55
2.1 – O Núcleo de Línguas da UECE	55
2.2 – Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE.....	56
3 – Sujeitos da Pesquisa.....	57
4 – Instrumentos de Pesquisa.....	58
4.1 – O livro didático <i>Daichi</i> – descrição	59
4.2 – Entrevista	64
4.3 – Diários de Observação	65
5 – Coleta e organização dos dados.....	67
6 – Metodologia de análise	67
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	69
1 – Análise das concepções dos professores sobre a função do livro didático <i>Daichi</i> em contexto de ensino voltado para a comunicação	69
1.1 – A concepção geral dos professores sobre a função do livro didático <i>Daichi</i> em um contexto de ensino comunicativo	69
1.2 – O livro didático <i>Daichi</i> como recurso para a prática comunicativa em sala de aula	73
1.3 – O livro didático <i>Daichi</i> como recurso para o estudo gramatical da língua japonesa em sala de aula	81
2 – Análise do uso do livro didático <i>Daichi</i> realizado pelos professores em sala de aula.....	87
2.1 – O conteúdo do livro didático <i>Daichi</i> utilizado como recurso comunicativo.....	88

2.2 – O conteúdo gramatical do livro didático <i>Daichi</i> utilizado para o planejamento da aula e para a prática gramatical	99
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICES	119
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata do uso do livro didático realizado pelo professor de língua japonesa em sala de aula, contextualizando tal uso em uma abordagem de ensino que estimula o aluno a pôr em prática as habilidades comunicativas na língua-alvo. A forte presença do livro didático no ambiente de ensino do nosso mundo contemporâneo pode estar atrelada à sua estreita relação com o professor, que pode utilizá-lo como fonte de atividades e materiais suplementares (GARINGER 2002) e como apoio metodológico. No entanto, Magno e Silva (2009, p.81) propõe ao professor que não conceba o livro didático como uma “bíblia”, pois sua eficácia só é possível através da própria prática docente. O autor chama aqui a atenção para a postura do professor de língua estrangeira como profissional crítico diante do livro didático, um de seus instrumentos de trabalho. Tal postura crítica se intensifica principalmente quando a ênfase do ensino proposto pelo professor está voltada para os preceitos da abordagem comunicativa do ensino de línguas, que preza o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2005).

Nosso trabalho é mais uma pesquisa na área de Linguística Aplicada (LA), sendo esta sido um campo fértil para os mais variados temas de pesquisa cujo foco está posicionado na relação entre a língua e sociedade que a utiliza. No Brasil, a LA já está presente nos currículos de diversas universidades. Podemos citar a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que possuem programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, com nível de mestrado e doutorado. No Ceará, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição ao qual esta pesquisa está vinculada, possui o programa de Pós-Graduação em LA que já realizou várias pesquisas na área do ensino de línguas estrangeiras no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE a nível de mestrado, incluindo trabalhos acadêmicos nas áreas de língua japonesa, inglesa, espanhola e francesa.

No Pós-LA foram também realizados trabalhos acadêmicos sobre livros e materiais didáticos, como a pesquisa de Corchs (2006) que examinou os textos literários em materiais didáticos de língua inglesa; Lima (2005) que analisou o livro

didático como um “gênero textual”, examinando as atividades de produção escrita presentes no livro; a pesquisa de Fontenele (2005) que procedeu a uma análise crítica que buscava identificar a presença de discursos e ideologias de cunho hegemônico e preconceituoso presente em livros didáticos de LE; o estudo de Carvalho (2005) que examinou os marcadores metadiscursivos presentes em textos didáticos de livros didáticos de língua alemã, como a pesquisa de Moura (2009), que buscou investigar as propostas de leitura e suas contribuições para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras dos alunos. A dissertação de Araújo-Júnior (2008) tratou de analisar os gêneros textuais presentes em um livro de língua espanhola a fim de avaliar até que ponto tais gêneros podem conduzir o aluno ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

No mesmo Programa, também foram realizadas pesquisas na Área do Japonês, destacando-se o trabalho de Largura Filho (2006), sobre o ensino de *kanji* (um sistema de escrita japonesa) no Curso de Extensão em Língua Japonesa (doravante CELJ); a pesquisa de Sousa (2007), sobre a poesia japonesa *haikai*; a pesquisa de Monteiro (2010), que examinou a obra do diretor japonês Akira Kurosawa; e, finalmente, o trabalho de Ito (2011), que investigou a forma como os professores do CELJ pronunciavam a língua japonesa.

A presente pesquisa, que colabora com as pesquisas sobre o ensino de língua japonesa da mencionada Universidade, visa investigar a utilização do livro didático realizada pelos professores em pré-serviço do Curso de Extensão de Língua Japonesa do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará. A contribuição que desejo dispor para as pesquisas realizadas sobre o livro didático na UECE é um olhar fora do livro didático, reconhecendo como primordial a função do professor na aplicação real do livro em sala de aula.

Projetamos então nosso olhar sobre o ensino de língua japonesa no Brasil, mais especificamente na cidade de Fortaleza, procedendo a uma investigação sobre a maneira como os professores de língua japonesa, atuantes em um contexto de ensino comunicativo, fazem uso do livro didático como recurso organizacional, gramatical e comunicativo da língua. Trata-se, considerando o contexto de ensino comunicativo em questão, do Curso de Extensão em Língua Japonesa (CELJ) no

Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que atualmente está adotando o livro *Nihongo Shokyuu Daichi* (doravante *Daichi*).

O CELJ do NLE da UECE iniciou-se formalmente em 1993. No entanto, antes da criação do Curso, aulas de língua japonesa já eram ministradas por um professor nativo do Japão que morava em Fortaleza. O Curso¹ é aberto à comunidade local, não sendo necessário ter descendência japonesa para ingressar no Curso. O curso surgiu para atender à demanda da comunidade, que se interessava pela língua e pela cultura japonesa (IWAKAMI, 2009, p. 322). Na última década, o público que procura o curso de japonês tem crescido consideravelmente, público jovem, em sua maioria, cujo interesse se inicia por influência da cultura *pop*, do *mangá* (histórias em quadrinhos japonesas) e do *animê* (desenhos animados japoneses).

Nesse contexto está presente o livro didático, cuja importância pode ser vista na estruturação do Curso e de seu programa: como o *Nihongo Shoho*² e o *Nihongo chûkyû*³ e o *Minna no Nihongo*⁴. O *Daichi* foi adotado recentemente pela instituição. Ele é uma versão reformulada de seu antecessor (*Minna no Nihongo*), com mais atividades voltadas para a comunicação. A mudança para o livro didático *Daichi* foi sugerida por um professor da JICA⁵ de Salvador, sendo também sugerido por um professor da JICA de Recife. O livro foi analisado pela equipe de ensino do Curso, que o consideram relevante para a prática do uso oral da língua japonesa com foco na comunicação.

O Curso é responsável pela formação de seu próprio corpo docente, visto que não há ainda um Curso de Graduação em Letras com Habilitação em Japonês na UECE. A formação dos professores se caracteriza como “pré-serviço”,

¹ Neste trabalho quando nos referirmos a ‘Curso’, estaremos nos referindo ao Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE.

² Tópicos Elementares em Língua Japonesa (tradução nossa).

³ Nível Intermediário de Língua Japonesa (tradução nossa).

⁴ Japonês para Todos (tradução nossa).

⁵ A sigla representa a *Japan International Cooperation Agency*.

possibilitando a reflexão e a construção do conhecimento de maneira qualitativa através da própria prática docente, considerando uma abordagem de língua mais comunicativa. Em reuniões semanais, o Grupo se reúne, discute sobre suas experiências e dificuldades e apresenta seminários, desenvolvendo reflexivamente sua função em sala de aula. Parece o oposto do contexto que Oliveira(2009, p. 148) descreve ao dizer que “professor é um profissional solitário” e raramente discute com seus colegas de trabalho “aquilo que de fato nos traz à escola: ensinar”.

O livro didático desempenha diversas finalidades, sempre atrelado às metodologias e abordagens de ensino, e várias formas de organização do conteúdo e focos diferentes (como veremos na fundamentação teórica deste projeto). Apesar dos vários tipos diferentes de material didático, sua posição como principal instrumento de ensino perpetuou-se por vários séculos e até hoje ele se faz presente na maioria das salas de aula de LE. Sua principal função na atualidade pode ser descrita por Dell’Isola(2009, p. 102) da seguinte forma:

O livro didático de LE que se destaca especificamente para o ensino de um idioma em ambiente escolar tem o papel idealizado de servir de apoio ou de roteiro de trabalho. Mais do que um simples suporte, o livro didático é um gênero que atende as condições de êxito apresentadas em Maingueneau (2001), a saber: uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, o suporte material e a organização textual. (DELL’ISOLA 2009, p.102)

As palavras de Dell’Isola podem justificar a necessidade de estudos sobre o livro didático de língua estrangeira, visto que sua posição de destaque no mundo escolar e na vida do professor e aluno é irrefutável.

Deste modo, os esforços iniciais que impulsionaram a realização desta pesquisa ocorreram ao mostrar-se proveitoso problematizar o uso que os professores fizeram do livro didático *Daichi* durante o período de mudanças de livro e abordagem de ensino, no sentido de incitar uma investigação sobre o modo como os professores do mencionado Curso se posicionaram diante das novas perspectivas de ensino e do novo livro didático proposto. Com o objetivo de proceder a uma investigação sobre o uso do livro *Daichi* pelos professores do CELJ no ensino de língua japonesa com fins comunicativos, foram estabelecidas três questões de pesquisa que impulsionaram os procedimentos utilizados. As perguntas são:

1. Qual a concepção que os professores participantes possuem sobre o ensino comunicativo de língua japonesa e a sua maneira pessoal de ensinar?
2. Qual a concepção que os professores participantes possuem sobre a função do *Daichi* em relação às suas práticas pessoais em sala de aula e como vêm o uso pessoal que fazem dele?
3. De que forma os professores participantes fazem o uso do *Daichi* na prática do ensino de japonês voltado para a comunicação?

Como optamos por centrar a presente pesquisa no uso do livro didático realizado pelo professor, inserimos perguntas que instigassem a investigação sobre as concepções que os professores possuem sobre os temas pertinentes à pesquisa, que são o ensino de língua japonesa para a comunicação e a função do livro *Daichi* para suas práticas docentes. A análise dos dados obtidos por meio da observação do uso do livro na sala de aula foi precedida por um estudo criterioso sobre a própria forma de pensar dos professores para que, desta forma, fosse possível criar um elo entre o que os professores pensam e o que foi registrado a partir das observações.

A partir das questões de pesquisa, foi possível elaborar o corpo escrito deste estudo, organizando cada aspecto teórico e metodológico da pesquisa em capítulos específicos. Apresentamos, a seguir, um breve resumo dos capítulos com seus principais temas.

O capítulo 1, o de Fundamentação Teórica, é constituído por quatro tópicos. O primeiro, intitulado “O ensino de línguas para a comunicação”, discorre sobre a nossa área de estudo, a linguística aplicada, métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e sobre abordagem comunicativa, para a qual está voltado nosso foco teórico.

No segundo tópico do capítulo 1, intitulado “A língua japonesa”, traçamos um breve histórico da língua nascida no Japão, em especial a sua forma escrita, originária da China. Em seguida, apresentamos as características da estrutura gramatical da língua e seus três sistemas de escrita, o *hiragana*, o *katakana* e o *kanji*. Complementando a discussão sobre o idioma nipônico, discorreremos também sobre

o aspecto cultural da língua japonesa, abordado por alguns estudiosos especializados.

No terceiro tópico do capítulo 1, intitulado “O Ensino de Língua Japonesa no Brasil”, traçamos um histórico do ensino de língua japonesa no Brasil, que se iniciou com a chegada dos imigrantes no povo nipônico ao Brasil em 1908, contextualizando tal ensino em dois períodos chamados “primórdios” e “pós-guerra”. Logo então, apresentamos o Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE como parte dessa história, expondo um panorama geral sobre o Curso, como se dá a formação de seus professores e a abordagem de ensino do Curso.

No quarto tópico do capítulo 1, “O livro didático de língua japonesa”, fazemos um estudo sobre o livro didático, em especial sobre o livro didático de língua japonesa, refletindo sobre o papel do professor e sua relação com o material didático.

No capítulo 2, apresentamos a metodologia da coleta de dados e da análise do corpus, descrevendo minuciosamente a natureza qualitativa da pesquisa e seu contexto investigação, o Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE. São também colocados os perfis dos três sujeitos selecionados para a pesquisa, assim como uma descrição do conteúdo do livro *Daichi* e as sugestões de uso elaboradas por seus autores. Em seguida, são descritos os três instrumentos utilizados para a coleta dos dados, que são um questionário, uma entrevista e diários de observação. É também descrito a forma como os dados foram coletados, organizados e analisados por meio de critérios elaborados a partir das bases teóricas presentes na pesquisa.

No capítulo 3, é exposta a análise dos dados colhidos por meio de questionários, entrevistas e diários de observação. A análise foi dividida em três etapas, sendo a primeira voltada para a concepção de Abordagem Comunicativa dos sujeitos participantes, a segunda sobre a concepção dos sujeitos sobre a função do *Daichi* e a terceira etapa diz respeito à análise das observações sobre o uso do *Daichi* realizado pelos professores participantes.

Espera-se que, a partir da leitura deste trabalho, o leitor possa encontrar informações pertinentes para futuras pesquisas vinculadas ao curso de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UECE relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, o uso do livro didático no contexto de sala de aula entre outras áreas de interesse aos quais os estudos presentes aqui possam vir a ser úteis.

É também esperado que a presente pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua japonesa para o Curso de Extensão em Língua Japonesa do NLE da UECE. Esta pesquisa pode contribuir para os estudos de didática realizados pela equipe de professores em pré-serviço e monitores do Curso de Japonês pois pode prover um material teórico e reflexivo sobre o próprio local em que os professores ministram suas aulas. Visto que há ainda poucos trabalhos acadêmicos sobre a língua e cultura japonesa no Ceará, se comparada a outras localidades do Brasil, como, por exemplo, em São Paulo, este trabalho pode contribuir no sentido de auxiliar novas pesquisas no Ceará na área de estudos Japoneses.

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 – O ENSINO DE LÍNGUAS PARA A COMUNICAÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) não é algo muito recente. Métodos de ensino foram desenvolvidos desde tempos antigos, visto que havia necessidade de comunicação entre povos diferentes.

Desde o período da segunda Guerra Mundial e no período pós-guerra que o assunto sobre ensino de LE vem sendo estudado de maneira reflexiva, constituindo teorias de ensino e de aprendizagem, o que propiciou o surgimento da Linguística Aplicada (doravante LA) como Área de Estudo. A partir dos anos 80, as pesquisas e estudos em torno da LA tornaram-se mais abrangentes, utilizando teorias de outras ciências para problematizar e investigar o uso da linguagem, distanciando-se, então, de seu foco inicial, que era o ensino de LE. Até o momento atual, a LA assume seu próprio espaço, como ciência própria, e não simplesmente como uma ramificação da Linguística. Apesar das origens entrelaçadas às teorias do ensino de línguas, a LA desenvolveu-se a ponto de possuir objetos de estudo e taxonomias próprios.

A evolução da LA proporcionou a ela um caráter interdisciplinar e multifacetado, abrindo os horizontes do ensino e expondo uma maior complexidade de variáveis possíveis inter-relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem, como as afetivas (atitude, motivação), sócio-cognitivas (estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência de contato linguístico com outros indivíduos em relação à língua alvo) e extrínsecos como o material didático, técnicas e recursos de métodos (ALMEIDA FILHO, 2005, p.17). Esta evolução provocou também mudanças no que tange ao ensino de línguas. Se antes a LA buscava maneiras de como aplicar as teorias da Linguística para proporcionar uma aprendizagem mais efetiva, atualmente ela assume uma postura própria, buscando problematizar e teorizar sobre a própria língua e seu ensino com o auxílio de outras disciplinas afins, como a linguística, a sociologia e a psicologia.

Desta forma, como a LA, como campo de conhecimento próprio, concebe o ensino de LE? Vejamos o conceito⁶ que Almeida Filho(2005, p. 66) expõe sobre o ensino institucionalizado de LE à luz da LA:

Ensiná-la(a LE) é viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua num ambiente formal institucional mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontânea-tradicional, altamente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares.(ALMEIDA FILHO 2005, p. 66).

O autor aqui explica o sentido de ensino institucionalizado de uma LE como “viabilizar o conhecimento sobre uma língua” através de processos metodológicos utilizados geralmente fundados em concepções de ensino. No mesmo texto o autor continua dizendo que “ao longo da história tem sido forte a tendência de promover o “estudo” formal de aspectos sistêmicos da língua-alvo vestidos com roupagem situacional em diálogos e reconhecíveis em pequenos textos”(idem 2005, p. 66).

É possível sentir em suas palavras a crítica aos métodos tradicionais, pondo em questão o “estudo” do aspecto formal e sistêmico da língua que escondem tendências prescritivas de língua em suas aparentes abordagens aparentemente situacionais e em diálogos.

A LA confluiu outros campos científicos em torno do ensino de LE e colaborou para um questionamento dos métodos de ensino, como o método de gramática-tradução⁷ e o método audiolingual. No Brasil, reconsiderações sobre as concepções pedagógicas e linguísticas sobre a LE iniciaram-se na década de 80, com a importação da abordagem comunicativa advinda da Europa e Estados Unidos, depois de uma longa e ainda presente tradição dos modelos clássicos de ensino,

⁶ Almeida Filho(2005,p 65) diferencia o conceito de L2 e LE, sendo a diferença entre elas o local onde é realizado. A LE é uma língua não materna estudada no local de origem do aluno. A L2 é uma língua não materna estudada no próprio local onde é falado.

⁷ Segundo Martinez(1996, p. 50), o método gramática-tradução trata do ensino de língua para desenvolvimento intelectual, atrelado ao conceito elitista da “bela língua”, tendo o professor como principal modelo. A metodologia consiste em textos literários, glossário e atividades de tradução, sem nenhum foco no crescimento das habilidades comunicativas.

cujo foco prescritivista minimiza a aprendizagem de línguas ao conhecimento de padrões estruturais de frases.

1.1 – Breve histórico sobre os métodos de ensino de línguas

A abordagem comunicativa é uma resposta a um longo histórico do ensino de línguas vigentes até o final da década de 70. Se as metodologias já extintas são vistas atualmente com olhos críticos e reprovadores, é necessário ter em mente que uma determinada metodologia de estudo de língua não-materna foi designada para funcionar em fatos e circunstâncias históricas, sociais e econômicas de sua respectiva época. Dentre os métodos anteriores à AC, podemos listar alguns dos mais proeminentes, seguindo as definições propostas por Richards e Rodgers (1986) como a **Metodologia Tradicional, Audiolingual, Natural, Resposta Física Total, Silencioso e Sugestopédia**.

A **Metodologia Tradicional** existe desde a antiguidade, quando o professor ficava no centro do processo do saber; conhecer a língua era entendido como “saber tanto quanto o professor”. As exigências sobre o professor eram mínimas, cabendo a ele apenas repassar as normas gramaticas. Do aluno, eram requisitadas exaustivas atividades e a memorização do conteúdo aprendido. O modelo ideal de língua eram os bons autores, que eram os expoentes das normas gramaticais. O principal foco não era o uso oral da língua, mas o conhecimento perfeito de suas regras estruturais, tornando mínima ou inexistente a oralidade da língua estudada em sala de aula.

Os teóricos estruturalistas do **Método Audiolingual** tinham como a oralidade o principal meio de comunicação humano. A língua era, portanto, naturalmente oral, partindo do princípio de que um determinado povo é capaz de produzir sua própria língua falada sem a necessidade da elaboração de um sistema de escrita; o Behaviorismo, é uma de suas principais bases científicas. Segundo o Behaviorismo, os processos de aprendizagem são resultados do comportamento do ser humano e são divididos em três fases: primeiramente, o falante sofre um “estímulo” externo a ele, que automaticamente causa nele uma “resposta” a esse

estímulo sofrido. Dependendo da consequência da resposta expressa pelo falante, o “reforço”, ou seja, a repercussão de tal resposta pode ser negativa ou positiva, incentivando ou não tal comportamento. Esta concepção de língua foi determinante para o foco linguístico do Audiolingualismo, que privilegiou a estrutura da língua-alvo.

No final do século XIX, o francês François Gouin desenvolveu o **Método Natural**, também conhecido como **Método Direto** ao analisar o desenvolvimento da linguagem na criança. Partindo do pressuposto de que a criança não necessita do conhecimento do sistema gramatical da língua para falá-la, o método considerou que não haveria a necessidade de traduções ou densas explicações gramaticais para o aluno aprender a língua se a língua-alvo fosse introduzida através do uso oral intensivo. Ao contrário do método tradicional, as estratégias de ensino do método natural seriam baseadas no uso direto e espontâneo da língua estudada a partir de processos indutivos provocados pela exposição intensiva da língua-alvo.

O método **Resposta Física Total (RFT)**, desenvolvido pelo professor de psicologia James Asher, ensina a língua através do movimento físico-motor. Os procedimentos se baseiam em comandos, respostas físicas e, finalmente, na produção da resposta oral. As atividades são praticadas através de jogos ou interpretação de papéis, onde os personagens praticam a língua juntamente com o movimento corporal necessário para a realização da ação.

O **método silencioso**, criado pelo cientista e matemático Caleb Gattegno, possui já em sua nomenclatura o que se espera do professor em seu trabalho em sala de aula: que ele fale o menos possível para assim proporcionar ao aprendiz mais oportunidades de prática da língua em sala de aula. Através de bastões coloridos e cartazes contendo cores que representariam sons, o professor apenas guia os alunos ao aprendizado dos sons da língua e à sua estrutura.

O **Sugestopédia** é um método de ensino de línguas criado pelo psiquiatra e educador búlgaro Georgi Lozanov, que leva em conta reações não racionais da mente proporcionados por elementos sugestivos físicos ou sonoros, como a decoração ou uma música de fundo que podem acrescentar melhorias no processo de aprendizado. O método lança mão das teorias psicológicas da “sugestologia”,

ciência esta que, segundo Lozanov, está focada no estudo das influências não-rationais ou não-conscientes à mente humana.

1.2 – A abordagem comunicativa

Para iniciarmos este tópico, lancemos mão do conceito de Almeida Filho (2005, p. 63) sobre “abordagem de ensino”:

“conceito mais amplo e abstrato (...) um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na língua alvo(o método) em sala de aula, mas também as outras dimensões do processo complexo(a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular, materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e dos agentes.” (idem, ibidem 1995, p. 63)

Em outras palavras, a metodologia está relacionada com o “como ensinar LE e com quais procedimentos”. Já a abordagem está além dos “comos”, pois abrange as questões mais amplas, adotando um olhar mais comunicativo e sociocultural. A abordagem também é “filosófica”, pois sua aplicação irá depender da concepção de ensino comunicativo que o professor possui e do contexto ao qual a abordagem está sendo aplicada. Desta forma, não existe apenas uma forma de adequar e conceber os pressupostos comunicativos no ensino de LE, abrindo a possibilidade para várias interpretações e adaptações.

Atualmente no Brasil, a abordagem comunicativa (AC) é vastamente adotada por escolas e instituições de ensino de línguas. Ela originou-se a partir das novas teorias da LA na Europa e Estados Unidos no final dos anos 60, surgindo como uma resposta aos métodos anteriores a ela, como o tradicionalista e o audiolingualista. A AC volta seu foco da língua para propósitos comunicativos, construindo novos olhares sobre o papel do professor e do aluno, reavaliando as concepções de língua, ensino e aprendizagem de uma língua não-materna.

Seu próprio nome designa sua principal ênfase linguística, que é a comunicação. Richards e Rodgers (1986, p. 161) expressam que a língua é um sistema para a expressão de significados, cuja principal função é possibilitar a interação e comunicação entre pessoas. Deste modo, segundo os autores, a

estrutura da língua reflete seu caráter funcional e comunicativo e os elementos presentes na língua (substantivos, verbos, artigos etc.) não são apenas de caráter gramatical, mas são também categorias funcionais e comunicativas no discurso.

A AC é, portanto, mais empenhada no aspecto comunicativo e funcional da língua, em detrimento do conhecimento pleno de seu sistema estrutural. A dominação da estrutura linguística através da oralidade era o foco do método audiolingual. A AC, por sua vez, vai mais além, buscando desenvolver no aluno os conhecimentos funcionais da língua no contexto real, tornando-o consciente de que os elementos linguísticos da LE que estuda têm, na realidade, funções práticas e significativas no discurso que está realizando e que ele pode fazer uso desse conhecimento em determinadas situações linguísticas para alcançar os melhores resultados possíveis nos mais variados contextos sociais.

1.2.1 - A Competência Comunicativa

O conceito de competência comunicativa surgiu a partir dos estudos etnográficos de Dell Hymes, que ampliou a noção de “competência linguística”, cuja essência era prescritivista e prezava o conhecimento estrutural como principal competência para o uso efetivo da língua-alvo. Novos estudos e teorias sobre a língua, apresentados na década de 80, consideram também pertinentes para o ensino de línguas o desenvolvimento de componentes linguísticos, paralinguísticos, discursivos, referenciais e socioculturais do aprendiz. Almeida Filho (2005, p.81), expõe o novo olhar manifestado nos anos 80 sobre a aprendizagem de LE:

Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. (idem 2005, p. 81)

O autor explica que o “discurso” mencionado por ele é “uma linguagem com fins específicos e aceitáveis” e é “marcado por diferenças individuais em situações sócio-culturais reais”. Neste caso, o usuário da língua possui seu próprio

discurso, repleto de características e valores culturais do grupo social no qual faz parte. E é através deste discurso que ele, ao entrar em contato com a cultura da língua que aprendeu, irá realizar conciliações nos possíveis conflitos sócio-culturais que poderá enfrentar. Considerando este fato, torna-se difícil conceber que apenas a competência linguística do aluno seria suficiente para preparar o aluno para lidar com o aspecto comunicativo e cultural da língua que estuda.

Canale e Swain (1980, p. 29) dividem a competência comunicativa em quatro partes indispensáveis para o uso sócio-cultural efetivo da língua-alvo:

Competência gramatical: o conhecimento dos elementos gramaticais da língua-alvo, como a morfologia, sintaxe e a semântica, que possibilita o aluno, a partir deste conhecimento gramatical, a compreensão sistêmica da língua e construção consciente do seu discurso do ponto de vista estrutural.

Competência sociolinguística: divide-se em dois componentes no qual o uso da língua está subjugado, que são as “regras socioculturais” e as “regras do discurso”. Através desta competência, o aluno pode discernir o que é ou não apropriado para os mais diversos contextos sociolinguísticos. Certos ambientes sociais, como o meio acadêmico e o profissional, poderiam considerar inapropriada a forma informal da língua, que difere da forma padrão e polida. Por outro lado, o uso polido da língua em contextos informais pode não ser bem recebido pelos sujeitos, soando talvez como uma maneira prepotente de falar. O aluno deve então possuir uma competência sociolinguística para que possa escolher a maneira mais adequada para cada situação.

Competência discursiva: é a habilidade de construir e interpretar mensagens e ser capaz de agregar estes elementos a um contexto maior, inferindo novos significados às mensagens individuais interconectadas e reconhecer o sentido geral do discurso ou texto.

Competência estratégica: diz respeito ao uso de estratégias de emergência caso não seja possível a construção efetiva do discurso, seja pela falta de conhecimento gramatical ou por razões socioculturais. Os autores comentam que tais estratégias são geralmente construídas durante o uso real da língua realizado pelo aluno ao vivenciar o contato com a cultura e o povo que fala a sua LE.

É também necessário refletir sobre a universalização do conceito de “competência comunicativa”. Como cada língua está diretamente atrelada ao povo que a utiliza, não podemos afirmar que exista apenas um conceito específico sobre o “ser comunicativamente competente”. Por exemplo, no Brasil, é socioculturalmente adequado que o indivíduo seja extrovertido e alegre nas interações sociais. É também comum para nós, brasileiros, nos sentirmos facilmente próximos a alguém e nos comunicarmos de maneira informal e afetiva com aqueles que fazem parte do nosso ambiente social (profissional, acadêmico etc.). Porém, temos que ter em mente que esta pode não ser a realidade de muitos povos, que preferem um relacionamento social mais fechado. Martinez (1995, p. 76), por exemplo, comenta que no Japão, a conversação funciona no modo da “convergência emocional”, ou seja, há uma compreensão mútua entre os sujeitos, mas a comunicação entre eles pode não expressar tal proximidade, mesmo que haja de fato uma afinidade entre pessoas da relação. Isto nos faz refletir sobre a forma como devemos abordar a comunicação no contexto em que estamos e se estamos de fato preparando aprendizes aptos a comunicarem-se em um determinado tipo de contexto sociocultural. Do ponto de vista do ensino de língua japonesa, é necessário o questionamento sobre nossa visão de competência comunicativa e se não a estamos concebendo através de um prisma essencialmente ocidental. Portanto, cabe aos educadores e instituições de ensino adaptar as teorias de maneira consciente e crítica aos seus respectivos contextos linguísticos e culturais.

1.2.2 - As quatro habilidades linguísticas

Para atingir o objetivo do estudo da LE com ênfase na comunicação, é necessário desenvolver as quatro habilidades necessárias para que o uso da língua na interação se dê de maneira efetiva. As quatro habilidades linguísticas, comumente chamadas de “falar”, “ouvir”, “ler” e “escrever”, são geralmente a base onde as atividades pedagógicas são criadas. Porém, os verbos mencionados anteriormente para nomear as habilidades são ainda muito vagos. É necessário aprofundar o sentido de cada habilidade e realçarmos suas características funcionais,

principalmente se tomamos como válido o aspecto comunicativo da língua. Widdowson (1991, p.83) expressa sua visão sobre as quatro habilidades linguísticas a partir de dois prismas: a “forma”, que é o aspecto gramatical e estrutural da língua, e o “uso”, que é o aspecto profundo e significativo do discurso oral ou escrito. Contrastando estes dois prismas, o autor descreve as quatro habilidades como segue:

Produção e Compreensão Oral: São duas ações ligadas à oralidade, que podem ser chamadas, de maneira geral, de “falar” ou “ouvir”. Widdowson (1991, p. 83) expõe que a ação de “falar” pode ser compreendida como a manifestação de sons interligados que, ao aglomerarem-se, tornam-se palavras e frases. Ouvir, por sua vez, seria a receitação de sons através do sistema auditivo e o reconhecimento das palavras ditas na língua estudada. Os sentidos apresentados de “falar” e “ouvir” estariam enquadrados no prisma da “forma” e funcionariam apenas no âmbito superficial, como habilidades separadas. Porém, o autor afirma que as duas habilidades estão conectadas se considerarmos o seu “uso” no contexto social, sugerindo os verbos “dizer” e “escutar” para nomear as ações presentes na “conversa”. Neste caso, a conversa seria a interação visível de sujeitos que são, ao mesmo tempo, falantes e ouvintes. Dizer e ouvir são ações ativas e passivas, pois juntas constroem o diálogo através do discurso trazido por ambos os sujeitos da interação.

Dizer e ouvir são, portanto, ações recíprocas, ou seja, uma depende da outra para que a “conversa” possa prosseguir coerentemente. A interação entre os dois sujeitos da conversa só é possível quando um compreende o sentido apresentado no discurso do outro. Para facilitar a compreensão mútua, outros fatores podem ser considerados, como a expressão facial, o tom de voz e os movimentos corporais empregados durante a conversa. No que tange ao ensino de línguas, é necessário que o aluno esteja ciente que a oralidade existe para que um diálogo se construa e se mantenha, considerando também os aspectos visuais e físicos. A atividade oral da língua deve ter caráter primordial no “uso”, e não na simples vocalização ou receitação auditiva de sua “forma”.

Produção e Compreensão Escrita: Do ponto de vista superficial da “forma”, Widdowson (1991, p. 91) nomeia as ações de produção e compreensão

escrita como “compor” e “compreender”, respectivamente. “Compor” seria o escrever uma frase gramaticalmente correta, sem necessariamente atentar-se ao contexto textual em que a frase está presente. “Compreender” um texto seria utilizar as capacidades visuais para reconhecer letras e palavras e inferir sentido na frase escrita por alguém. O autor contrasta tais ações a “escrever” e “ler”, que estão presentes no prisma do “uso”. “Escrever” não seria apenas compor frases gramaticalmente corretas, mas construir frases que, conectadas em textos, constituiriam, em uma só força. Quanto à leitura, esta não deve se limitar a simples decodificação de letras e palavras e a compreensão da frase lida. A leitura deve ser expandida para além da passividade, cultivando nela o seu aspecto transformador, pois a partir da interpretação do que é lido, se fazem possíveis a reconstrução de opiniões e pensamento e a criação de novos discursos.

A interação existe quando compreendemos o que escrevemos para alguém que irá ler, e que lemos algo escrito por alguém que deseja ser interpretado. Os atos de ler e escrever devem possibilitar novos olhares, construir e reconstruir novos discursos e criar novas possibilidades através da “interpretação” daquilo que lemos. Portanto, o aluno necessita ser guiado a um patamar mais profundo do ato de ler e escrever, compreendendo que não são ações superficiais do apenas “escrever gramaticalmente correto” ou “ler e compreender o texto”. A produção e compreensão escrita podem permitir a eles a (re)criação de novos olhares e interpretações, não sendo assim ações meramente “formais”.

1.2.3 - O papel do aluno e do professor

Uma das principais características metodológicas da AC é o aprendizado centrado no aprendiz e não no professor. Em métodos tradicionalistas, o aprendiz não tinha oportunidade de se manifestar, aprendia de forma passiva, esforçando-se para aproximar suas habilidades linguísticas às do professor. No audiolingualismo, apesar da constante atividade oral do aluno exigida pelo professor, o aprendiz devia apenas falar quando requisitado e esta fala limitava-se a constantes repetições ou atividades orais controladas pelo professor. Na abordagem comunicativa, o aluno

conquista espaço central no processo de ensino, como sujeito ativo, participante e consciente de sua aprendizagem e do desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Nesta abordagem, o trabalho do professor está estreitamente ligado às necessidades do aluno. Segundo Richards e Rodgers (1986, p. 167), o papel do professor de LE se divide em três subfunções: Ele é um **analista de necessidades**, ou seja, ele deve investigar as exigências comunicativas que seus alunos possuem, a fim de elaborar estratégias de ensino que possam satisfazer as necessidades dos alunos. O professor é também um **administrador**, ao ser responsável pela harmonia entre os interesses e necessidades de cada indivíduo presente na sala de aula, realizando o entrosamento destas necessidades em uma única abordagem de ensino. E, finalmente, ele é um **gerenciador de grupo**, pois tem a função de organizar o grupo em um ambiente comunicativo, dando aos alunos todas as oportunidades possíveis para que possam utilizar a língua-alvo. A AC incentiva os professores a concentrarem todos os esforços no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, portanto, em todas as atividades realizadas em sala de aula, incluindo-se aqui o foco gramatical da língua.

Deste modo, o professor poderá assumir caso este decida seguir a AC como principal linha didática de suas aulas. É importante ressaltar que tais máximas não formulam uma lista pré-estabelecida das etapas de uma “aula ideal”, mas são diretrizes de como o professor deve conceber o ensino para fins comunicativos. Deste modo, a relevância desta abordagem de ensino no mundo hodierno está relacionada ao seu compromisso com o aluno, que necessita da língua para comunicar-se nos mais variados contextos sociais. O professor de LE, que é o profissional que irá pôr em prática a AC em sala de aula, deverá ter em mente esta realidade e conduzir seus aprendizes ao desenvolvimento de suas competências comunicativas.

Resumindo este tópico, podemos observar que a LA contribuiu para novos olhares sobre o ensino de língua estrangeira, abrindo campo para a elaboração de abordagens e metodologias de ensino, dentre eles o método áudio lingual e a AC. Esta última tem, atualmente, tido larga aceitação em cursos de línguas, muitas vezes devido ao seu foco no uso da língua-alvo para fins comunicativos. Porém,

para que a AC seja de fato colocada em prática em sala de aula, faz-se necessário que o professor assuma uma postura crítica sobre o que de fato constitui uma aula que impulse o aluno a desenvolver sua competência comunicativa na língua estrangeira estudada. É importante que o professor, cujo trabalho docente está contextualizado em um ambiente que priorize o uso da língua para fins comunicativos, leve em consideração habilidades de produção e compreensão oral e escrita, que vão além do mero “falar a língua”, além de proporcionar ao aluno o espaço e tempo adequados para que possa vivenciar a língua-alvo e pôr em prática aquilo que aprendeu.

Concluindo este tópico, mencionamos o enfoque principal do presente estudo, que são as atividades de produção oral para a comunicação em língua japonesa propostas pelos sujeitos participantes. Também consideramos atividades que envolvessem as outras habilidades linguísticas na análise realizada no capítulo 3, porém não com a mesma ênfase que demos às de produção oral em língua japonesa. Vale salientar que tal escolha foi feita para fins científicos, com o intuito de delinear um ponto específico dentre o vasto campo de preceitos expostos pela AC.

2 – A LÍNGUA JAPONESA

Não se sabe de fato quando ou onde surgiram os primeiros vestígios da língua japonesa na história na civilização humana. Segundo alguns estudos históricos, pressupõe-se que o idioma nipônico, assim como a língua coreana, tenha suas origens ligadas às línguas altaicas⁸. Este fato reforça a possível ligação entre as línguas japonesa e coreana, já que, segundo estudos, apresentam características em comum (SAMPSON 1996, p. 187).

⁸ As línguas altaicas são uma família de línguas faladas na Ásia Central. Vários estudos defendem a teoria de que as línguas turcas e mongólicas, a língua coreana e a japonesa são oriundas da família das línguas altaicas.

Apesar das origens nebulosas da língua em questão, é certa a ligação entre a língua japonesa e chinesa em relação à escrita. Segundo Sampson (1996, p. 187) a língua japonesa não possuía um sistema de escrita próprio até o contato com a cultura chinesa no século V D.C.. A inserção da cultura chinesa trouxe consigo mudanças na língua e no pensamento da sociedade nipônica da época, que influenciaram fortemente o Japão. As principais contribuições chinesas levadas para o Japão foram os ensinamentos budistas através da escrita chinesa. Deste modo, o Japão adotou a escrita chinesa que, aos poucos, foi sendo adaptada, adquirindo características próprias.

O Japão, que não tinha um sistema de escrita próprio, absorveu para si a escrita e algumas palavras do vocabulário chinês. Porém, não podemos considerar que a adoção da escrita pelos japoneses tenha sido simples, pois a língua japonesa é bastante diferente da chinesa. As diferenças sintáticas entre os dois idiomas eram grandes, o que resultou em adaptações necessárias. O mesmo autor (1996, p.191) compara este fato com o que ocorreu com a língua inglesa, que também incluiu, por motivos históricos e políticos, palavras vindas do grego, francês e latim.

2.1 - A escrita japonesa

Para conceituarmos o sistema de escrita da língua japonesa atual, utilizaremos os conceitos criados por Cagliari (1997), que define os sistemas de escrita das línguas como **sistemas ideográficos, fonográficos e silábicos**.

Nos sistemas ideográficos, como a escrita chinesa, um caractere representa uma ideia, que pode ser expressa por uma palavra inteira ou parte de uma palavra composta. Nos sistemas fonográficos como o nosso, um caractere representa um segmento fonético do tipo consoante ou vogal. Nos sistemas fonográficos silábicos como o japonês, um caractere representa uma sílaba, ou seja, uma unidade fonética formada da soma de consoante e vogal.⁹ (CAGLIARI, 1997)

⁹ Texto original: Las letras son los caracteres del sistema alfabético de escritura. Carácter es la denominación de la menor unidad gráfica de cualquier sistema de escritura, no sólo del alfabeto. En

Como poderemos ver mais adiante, a língua japonesa possui características da escrita ideográfica e da escrita fonográfica-silábica. A escrita chinesa, que é totalmente ideográfica, foi adaptada à língua japonesa, transformando-se em uma escrita japonesa fonográfica-silábica e parcialmente ideográfica.

A presença da escrita ideográfica no idioma japonês é principalmente visível através do *kanji*, palavra esta que significa literalmente “letras da terra de Kan”, ou simplesmente “caracteres chineses”. Assim, por exemplo, a palavra da língua japonesa *hito*, que significa “homem”, adotou o *kanji* “人”. Como a palavra *hito* já existia na língua, apenas o caractere chinês foi assimilado para a forma escrita da palavra japonesa *hito*. No Japão, os *kanji* adquirem duas leituras, que são a leitura **KUN** (leitura japonesa) e **ON** (leitura chinesa). Portanto o *kanji* “人” pode ter a leitura **KUN** “*hito*” e a leitura **ON** “*nin*” ou “*jin*”.

De acordo com o *site About.com*, há cerca de 50 mil *kanji* existentes atualmente na língua japonesa. Porém, o Ministério da Educação japonesa listou cerca de dois mil *Kanji*, como os de uso comum no cotidiano japonês, os chamados *jyouyou kanji*, literalmente “*kanji* de uso cotidiano”. O conhecimento destes *kanji* torna possível a leitura das mídias escritas comuns no dia-dia, como jornais e livros.

A característica fonográfica-silábica da escrita japonesa se encontra nos *kana* (*hiragana* e *katakana*), que totalizam 104 fonogramas, que surgiram a partir dos *man'yogana*¹⁰. LARGURA FILHO (2006, p.19) descreve o *hiragana* e *katakana* da seguinte forma:

“O *hiragana* é usado para escrever apenas palavras e nomes de origem japonesa, partículas, desinências de verbos, de adjetivos e de advérbios. O silabário *hiragana* é composto por 46 sílabas básicas, 25 sílabas complementares e 33 sílabas compostas. (...)O *katakana* surgiu, inicialmente, como sinais gráficos para auxiliar na leitura de textos chineses,

los sistemas ideográficos, como la escritura china, un carácter representa una idea, que puede ser expresada por una palabra entera o parte de una palabra compuesta. En sistemas fonográficos como el nuestro, un carácter representa un segmento fonético del tipo consonante o vocal. En los sistemas fonográficos silábicos, como el japonés, un carácter representa una sílaba, o sea, una unidad fonética formada de la suma de consonante y vocal”

¹⁰ *Kanji* empregados como fonogramas (LARGURA FILHO 2006, p. 19).

ou ainda, para serem inseridos nos poemas ou textos em estilo chinês, a fim de facilitar sua leitura e compreensão aos japoneses. A grafia *katakana* foi criada com base em uma parte dos kanji, por isso seus traços são mais retos e rígidos.” LARGURA FILHO (2006, p.19)

Vale lembrar que, atualmente, o *katakana* expandiu-se para um uso mais prático no dia-dia do falante da língua japonesa. Hoje, o *katakana* é utilizado para incluir na língua japonesa palavras e nomes que não são oriundos do Japão, como por exemplo “パン”, lido “pan”, é proveniente da palavra portuguesa “pão” e tem o mesmo significado. O *katakana* é muito comum no mundo japonês e, devido ao apreço que o japonês tem pelo mundo ocidental e estrangeiro, atualmente é largamente utilizado para grafar palavras de origem estrangeira.

Na imagem a seguir, podemos ver a lista de todos os 104 *kana* da língua japonesa, juntamente com as suas respectivas leituras:

Hiragana

あ	い	う	え	お
a	i	u	e	o
か	き	く	け	こ
ka	ki	ku	ke	ko
さ	し	す	せ	そ
sa	shi	su	se	so
た	ち	つ	て	と
ta	chi	tsu	te	to
な	に	ぬ	ね	の
na	ni	nu	ne	no
は	ひ	ふ	へ	ほ
ha	hi	fu	he	ho
ま	み	む	め	も
ma	mi	mu	me	mo
や		ゆ		よ
ya		yu		yo
ら	り	る	れ	ろ
ra	ri	ru	re	ro
わ				を
wa				wo
ん				
n				

Katakana

ア	イ	ウ	エ	オ
a	i	u	e	o
カ	キ	ク	ケ	コ
ka	ki	ku	ke	ko
サ	シ	ス	セ	ソ
sa	shi	su	se	so
タ	チ	ツ	テ	ト
ta	chi	tsu	te	to
ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ
na	ni	nu	ne	no
ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ
ha	hi	fu	he	ho
マ	ミ	ム	メ	モ
ma	mi	mu	me	mo
ヤ		ユ		ヨ
ya		yu		yo
ラ	リ	ル	レ	ロ
ra	ri	ru	re	ro
ワ				ヲ
wa				wo
ン				
n				

Figura 1 - Quadros contendo os sistemas japoneses de escrita *hiragana* e *katakana*

Por meio dos *kana* acima descritos, é possível observar que a pronúncia da língua japonesa obedece a uma entonação silábica. Por exemplo, a palavra “すし” (lê-se “*sushi*”), que se trata do *sushi*, um prato japonês popular no Brasil, é escrita por meio dos *hiragana* “す” (su), “し” (shi), cada um representando uma sílaba da palavra.

Além dos sistemas *hiragana* e *katakana*, o povo japonês também adotou o método de escrita *romaji* (ローマ字), que significa “letra romana”. São palavras da língua japonesa escritas com letras do alfabeto ocidental. Por exemplo, a palavra “すし” é escrita “*sushi*” através do sistema *romaji*. Desta forma, a palavra é facilmente lida por pessoas ainda não familiarizadas com os *kana*, sendo tal sistema de escrita geralmente presentes em livros de ensino de língua japonesa para facilitar os alunos estrangeiros do ocidente na aprendizagem da leitura japonesa.

Quanto à sintaxe da língua, podemos ilustrá-la por meio da frase abaixo:

マリナさんは魚を食べません。

A frase acima, que significa “Marina não come peixe”, possui quatro diferentes tipos de elementos. A primeira palavra da frase “マリナ”, “Marina”, é um nome próprio ocidental e seguido do título honorífico “さん” (*san*), que é utilizado para pessoas geralmente do mesmo nível hierárquico. Como o nome “Marina” não é de origem japonesa, foi utilizado o sistema de escrita *katakana* para escrevê-lo. “は”(wa) e “を”(o) são partículas frasais que indicam o sujeito da frase e o objeto direto, respectivamente. O kanji “魚”, lido “*sakana*”, que significa peixe, pode ser escrito através do *hiragana* (さかな). A palavra “peixe”, se encontrada em um livro infantil japonês, estaria escrita em *hiragana*, dado que a criança, se muito nova, provavelmente não haveria ainda aprendido o *kanji* “魚” (*sakana*) no ensino escolar. O último elemento da frase, “食べません”, lido “*tabemasen*”, é o verbo “食べる” (lido

“*taberu*”) e está conjugado na forma negativa, possuindo o sufixo “*sen*” que indica negação, significando assim “não comer”.

Vimos na frase acima, fonogramas (*hiragana* e *katakana*) e o ideograma (*kanji*) interagindo em harmonia. Aqueles não acostumados com a língua japonesa poderiam considerar como caótica uma língua com três sistemas de escrita em uma mesma frase. Porém, a aparente complexidade da língua japonesa não foi impedimento para que ela seja útil para o povo nipônico até os dias atuais. Segundo Sampson (1996, p. 187), é baixo o índice de analfabetismo no Japão, sendo menor que em países como França e Estados Unidos.

2.2 – Aspectos culturais e a língua japonesa

Como dito anteriormente, não apenas a escrita chinesa foi bem recebida pelo povo japonês, mas também o budismo. A filosofia budista foi, durante o curso da história do Japão, um dos elementos fundamentais para vários aspectos da cultura, arte e ética social japonesa. Tomamos como exemplo as artes marciais japonesas, como o *karatê* e o *kendô* (técnica de combate de espadas), e o código *samurai* de conduta e honra. Tais artes de combate construíram suas bases éticas e filosóficas a partir dos ensinamentos de Buda, que enfatizava a longanimidade, o respeito, a hierarquia e a ligação entre corpo e espírito. Com tal impacto social e cultural, podemos considerar consequente a presença de um “poder místico” na língua japonesa, incorporada através das filosofias budistas.

O pesquisador Miller (1977) em seu livro “A Língua Japonesa no Japão Contemporâneo”¹¹ (tradução nossa), buscou analisar a “estrutura mística” (*mystical framework*) presente na língua japonesa, que o autor chama de “indescritível” (*ineffable*), para assim chegar a suas conclusões sobre como funciona o tecido social japonês. Ele percebeu que havia um envolvimento místico e poderoso do

¹¹ *The Japanese Language in Contemporary Japan*, no original (MILLER 1977).

falante japonês com a própria língua e que esse “poder” era também sentido pelos não-japoneses que entravam em contato com a língua e cultura japonesa.

Para fundamentar seus argumentos, o mesmo autor utilizou as palavras de Shouichi Watanabe (*apud* MILLER 1977), que escreveu sobre a presença da força mística da língua através da poesia *waka*¹². Watanabe (*op. cit.*, p. 9) afirma que há a presença do *koto-dama* (o “espírito da palavra”) na poesia *waka* e que o *koto-dama* está presente desde o advento da cultura chinesa no Japão. O autor expressa também seu desgosto pelas traduções das poesias *waka* ao inglês, pois considera que a essência do texto original se tornou simplória e perdeu seus significados profundos ao serem adaptadas para o inglês. Miller (1977, p. 13) considera que o japonês tem um apreço pela sua língua e acredita que ela seja tão complexa a ponto de tornar difícil a tradução de certas poesias.

Mas hoje, o Japão está inserido no contexto filosófico capitalista mundial, no qual a busca pelas condições materiais é preferida em detrimento das espirituais. Porém a língua japonesa permanece e o poder místico da língua ainda se reflete no contexto social japonês. A língua está profundamente unida à identidade étnica do japonês, e esta união pode ser percebida até mesmo por aqueles que não são parte do povo japonês.

O mundo ocidental sofreu também críticas do povo japonês, que o considerou deturpador da língua japonesa tradicional. Esse sentimento de proteção à língua pode estar relacionado ao *koto-dama* de Watanabe (*op. cit.*, 1977), traduzido pelo grande apreço do povo pela língua japonesa. Porém, pelo menos do ponto de vista ocidental, é possível considerar esta “deturpação” como uma das consequências da inserção do Japão no mundo globalizado.

Consideramos o *wasei-eigo*¹³, que é uma palavra japonesa criada a partir de uma palavra inglesa, como um dos frutos dessa inserção. Um exemplo satisfatório é a palavra “パソコン”, lido “*passokon*”, que significa “computador pessoal”. Esta palavra foi criada a partir da palavra inglesa *personal computer* e

¹² Forma poética japonesa de 31 sílabas.

¹³ Lê-se “*uassei-êigo*”.

escrita com o sistema *katakana* por ser uma palavra de origem estrangeira. A transcrição literal da palavra seria “パーソナルコンピュータ”, lido como “*paasonaru konpyuta*”, ou seja, “personal computer”, mas a palavra não foi simplesmente transcrita para o *katakana* como demonstrado. São utilizadas apenas quatro letras *katakana* para compor a palavra, sendo escrita como “パソコン”, uma abreviação da palavra original. Portanto, apesar da sua origem ser inglesa, a palavra “パソコン” é genuinamente japonesa. Assim como a palavra mencionada, muitos outros vocábulos *wasei-eigo* existem na língua japonesa atualmente e continuam sendo amplamente utilizados na vida prática, profissional e acadêmica do povo japonês.

Outro exemplo pertinente à discussão é o *koroniago*, a língua japonesa falada pelos nipo-descendentes nas colônias japonesas do Brasil, que contém palavras de origem brasileira em sua estrutura linguística. Morales (2011, p. 33) afirma que muitos descendentes de japonês das colônias consideravam o *koroniago* “feio” ou “errado” e se sentem envergonhados em utilizar a língua japonesa dessa forma. Porém, a mesma autora os conscientiza do grande valor do *koroniago* como traço marcante de sua identidade nipo-descendente. Esta identidade é de fato notável, pois, se relevarmos o que disse Miller (1997, p.77), o usuário da língua japonesa é um cidadão japonês e vice-versa, e o descendente usuário do *koroniago* utiliza uma língua japonesa com palavras brasileiras. O descendente não está apenas demonstrando sua identidade nipo-descendente, mas ao mesmo tempo reafirmando sua identidade brasileira.

Neste sentido, considero que o *wasei-eigo* e o *koroniago* demonstram que tanto a língua quanto o povo japonês não são, de fato, tão “peculiares e fechados” como anteriormente mencionados. Este fato demonstra que o Japão atual está aberto ao mundo globalizado e está interessado em trocas culturais. Se alguma vez houve um forte estranhamento por conta dos japoneses e dos estrangeiros estudantes de japonês, pensamos que o tempo pode aliviar esta tensão. O mundo reconhece e respeita a cultura e idioma japonês e tem um grande interesse em conhecer o país. Um exemplo é o público jovem brasileiro que, por meio da cultura *pop* japonesa transmitida pela *internet*, são atraídos com curiosidade e satisfação ao mundo cultural e linguístico nipônico.

3 – O ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL E NO CEARÁ

Ao traçarmos o histórico do ensino de língua japonesa no Brasil, é impossível não abordarmos também a própria história da imigração japonesa ao Brasil, já que a educação em língua japonesa para os descendentes foi um dos principais elementos da história do povo *nikkei*¹⁴ no Brasil, no século XX.

3.1 – O período da imigração japonesa no Brasil

O *Kasato Maru*, a primeira embarcação a trazer os imigrantes japoneses ao Brasil, alcançou o solo brasileiro no dia 18 de junho de 1908, trazendo 781 imigrantes que, em sua grande maioria, buscavam trabalhar e adquirir recursos financeiros, muitos já chegando ao Brasil com contratos de emprego para trabalhar em cafezais.

Nos primórdios da imigração japonesa no Brasil, que se estende do ano de 1908 até 1930, os *issei*¹⁵ passaram a língua japonesa aos *nissei*¹⁶ como língua materna, sendo então o idioma japonês uma das formas de propagar o “espírito japonês” e construir, nos descendentes, futuros cidadãos japoneses fora do Japão. Neste período, o ensino de língua japonesa estava atrelado a questões filosóficas e espirituais, questões estas intensificadas pelo fato dos imigrantes se sentirem culturalmente distantes do Brasil (MORIWAKI 2009, p. 16).

O período entre 1930 até 1941 foi marcado pelo regime da era Vargas no Brasil, que cerceava o ensino de línguas estrangeiras no país devido a uma política nacionalista, incluindo-se aqui também o ensino de língua japonesa, sendo este cerceamento influenciado pelo governo americano anti-japonista da época. Além

¹⁴ *Nikkei* é a denominação dada aos descendentes de japoneses nascidos fora do Japão e a japoneses que vivem fora de seu país natal.

¹⁵ *Nissei* é a denominação dada aos cidadãos japoneses, nascidos no Japão, que imigraram ao Brasil.

¹⁶ *Issei* é a denominação dada à primeira geração de descendentes de japoneses, filhos dos imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil em 1908. Apesar da educação voltada para o “espírito japonês” e para a construção de um cidadão japonês, a geração *nissei* é de fato brasileira.

disso, o governo promovia naquele momento a instauração do “espírito brasileiro” no povo, o que ia contra o “espírito japonês” ensinado nas colônias. Porém, o cerceamento feito ao ensino de língua japonesa e a pressão sofrida pelos *nikkei* acabou por fortalecer o patriotismo japonês nas comunidades japonesas.

3.2 – O período pós-guerra

Permanecendo definitivamente no Brasil, a sociedade *nikkei* já buscava assimilar a cultura e a língua portuguesa com mais veemência, e assim foram fundadas instituições culturais e linguísticas que tinham como meta a integração com a sociedade brasileira. Apesar deste desejo de integração, havia também o desejo de que as próximas gerações mantivessem a cultura e os valores do Japão. Para este fato, o ensino de língua japonesa era mantido, porém não mais como língua materna, mas como **língua de herança** (LH) (MORALES 2010, p.45). Neste caso, o ensino da língua japonesa como língua de herança não focava em aspectos orais e comunicativos como as abordagens atuais de ensino.

Porém, até o final da década de 70, o mundo já estava em processo de mudança, assim como as comunidades *nikkei*, que cada vez mais se integravam à sociedade brasileira e assumindo uma identidade brasileira. “Formar o cidadão japonês” já não era mais uma obrigação, mas sim formar cidadãos capazes de se integrar à realidade econômica e social do Brasil.

Até a década de 80, o aprendizado da língua japonesa era de único interesse da comunidade *nikkei*, que herdava a língua de seus antepassados e a utilizavam no ambiente familiar e dentro de suas comunidades. Porém, o crescente interesse de cidadãos brasileiros não-*nikkei* pelo aprendizado da língua japonesa foi crucial para a reflexão sobre o futuro do ensino de língua japonesa naquela época, iniciando reflexões sobre o ensino de japonês como língua estrangeira, em detrimento do ensino como língua de herança, bem como reflexões sobre a função que o professor de japonês deve desempenhar não apenas para as comunidades *nikkei*, mas para toda a sociedade brasileira.

3.3 – O Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE

3.3.1 – Panorama geral

A inauguração do Curso, em agosto de 1993, marca o início do ensino formal de língua japonesa no estado do Ceará. É também relevante situar o Curso na continuidade histórica do ensino de japonês no Brasil, visto que não houve produções de materiais acadêmicos que situem o Estado do Ceará neste panorama histórico.

O ensino de língua japonesa no Ceará não está, de forma alguma, descontextualizado de todo histórico já relatado neste capítulo, apesar da sentida ausência de sua menção em trabalhos acadêmicos sobre o assunto. É possível supor que o professor, *nikkei* proveniente de São Paulo, atual responsável pela coordenação do Curso e que nasceu no sumo do contexto histórico do ensino de japonês no Brasil, trouxe consigo as crenças e percepções sobre o ensino de japonês como língua estrangeira e as implantou em solo fortalezense, tão distante de São Paulo.

Porém, o interesse que a sociedade fortalezense começou a focar na língua japonesa não estava diretamente relacionada às comunidades *nikkei*, mas no impacto cultural japonês que se alastrou por todo o Brasil. No que tange o perfil dos alunos com o passar dos anos, a autora relata da seguinte forma:

Os primeiros alunos, com idade entre 20 e 40 anos mais ou menos, estavam muito interessados em reconhecer a Cultura Tradicional Japonesa através do estudo da Língua Japonesa. Fomos percebendo que, com o passar dos anos, que o perfil dos alunos foi mudando para um quadro mais jovem, com interesse pela leitura e escrita japonesa, e, em anos mais recentes, o interesse desses jovens é pela cultura *pop*, e também pelos *animes* e *manga* japoneses. (IWAKAMI 2008, p. 322)

O que é possível constatar é que a condição de não-*nikkei*, perfil da grande maioria dos alunos do Curso e da população de Fortaleza, não inibiu a

curiosidade e a procura pela língua e cultura japonesa. De fato, o crescente interesse popular em relação à cultura japonesa é uma realidade em todo o país, incluindo a cidade de Fortaleza. Segundo a autora, o Curso foi inaugurado para atender este crescente interesse da sociedade fortalezense em conhecer a língua japonesa. Faço uma menção das palavras de Morales (2011, p. 51) que, em suas experiências como professora, observou em seus alunos um sentimento em relação ao japonês que considero semelhante ao que observei no Curso como pesquisador:

Esses alunos estudam japonês porque têm um sentimento genuíno, o de gostar de todas as coisas que sejam do Japão, de querer aprender a língua e a cultura do povo porque realmente apreciam aquele país.(...) De fato, o mais lógico é que uma pessoa queira aprender uma língua não por pertencer a um grupo étnico, mas porque escolheu por gostar da língua daquele país. (MORALES 2011, p. 51)

O apreço pela culinária, língua e cultura *pop* japonesa é um possível fator que os motivam a estudar o japonês. Porém, não podemos desconsiderar o importante espírito de equipe compartilhado por todos os sujeitos que fazem parte ativa do Curso, professores e alunos, entre si. Os valiosos esforços por parte de professores e alunos em prol do CELJ foram, e são, de fato, indispensáveis para a existência e continuidade do Curso.

É possível citar vários produtos culturais criados a partir do Curso e da iniciativa do corpo docente e discente. Foram criados dois grupos artístico-culturais, como o grupo de dança japonesa *Yosakoi Sôran* e grupo de *taiko*¹⁷ *Fuurinkazan wadaiko*. Estes grupos artísticos tiveram a oportunidade de realizar várias apresentações públicas, incluindo uma apresentação televisiva exibida por um canal local. O Curso também realiza vários eventos, como o concurso de karaokê, o concurso de oratória e festivais de cultura japonesa. O principal objetivo dos grupos artísticos e eventos culturais são o de divulgar a cultura, a língua japonesa e o CELJ.

¹⁷ Tambor japonês.

3.3.2 – A formação dos professores

Os atuais professores do CELJ, todos não-*nikkei*, foram selecionados dentre os alunos mais destacados do Curso e atualmente formam um grupo de formação de professores em pré-serviço, com foco na formação contínua, cujo objetivo principal é a formação de professores para o próprio curso.

A formação de professores em pré-serviço do Curso é um programa de auto-formação, que ocorre por meio de estudos individuais, discussões em reuniões semanais sobre a prática docente em sala de aula e auto-avaliações. A formação ocorre também através de minicursos voltados para a didática do ensino da língua japonesa, oferecidos voluntariamente por um dos professores que esteve no Japão para o aperfeiçoamento da prática do ensino de língua japonesa. Essa formação é voltada para o ensino comunicativo da língua japonesa, dando ênfase principalmente às produções orais em situações de conversação ou diálogos, a fim de desenvolver a competência comunicativa do aluno. Definimos os professores do CELJ como **professores em pré-serviço**, pois não possuem formalmente o título de “professores” de japonês, principalmente devido à inexistência de um Curso a nível de Graduação na área do Japonês.

A condição “informal” do ensino de japonês no Curso é um dos desafios relatados por Iwakami (2008, p. 324) no tocante às exigências do Núcleo de Línguas da UECE para a seleção de novos professores. A esse respeito, as palavras da autora:

No caso do Curso de Japonês, como não há vínculo acadêmico com a UECE, pois ainda não existe uma disciplina regular de Japonês em funcionamento na Faculdade de Letras, foge um pouco às características de funcionamento do Núcleo. Também logo nos deparamos com dificuldades referentes à remuneração do professor externo, devido às condições estabelecidas no NLE, como programa de Extensão da Universidade. Assim, para nos adaptarmos ao Núcleo, uma das condições era que o professor possuísse vínculo como aluno, professor ou funcionário, com a própria Universidade. Dessa forma, seria difícil manter um professor, conhecedor do idioma japonês, que estivesse dentro dos requisitos exigidos. (IWAKAMI 2008, p. 324)

Os problemas expostos pela autora no artigo, datado em 2008, persistem até os dias atuais. Além dos atrasos na remuneração dos professores do CELJ, mostra-se também dificultoso estar de acordo com as exigências da Universidade em relação aos professores e a seleção de novos professores. Foi necessário que algumas exceções fossem abertas ao Curso, principalmente no caso de duas professoras nativas japonesas que disponibilizaram seus valiosos serviços com o intuito de colaborar com a qualidade do ensino de japonês do CELJ.

Para sanar essa situação, o CELJ fundou a sua própria associação chamada “Associação Cearense de Cultura e Língua Japonesa” (ACLJ), mantendo ainda vínculo com o NLE da UECE. A associação própria facilitaria a seleção de novos professores e evitaria atrasos na remuneração dos professores.

O relato feito até o presente momento sobre o Curso de Extensão em Língua Japonesa do NLE da UECE não se fecha em si. O histórico do Curso ainda segue e com grandes expectativas de crescimento como associação e como grupo docente. Na nossa percepção sobre o grupo, o principal combustível para a superação dos obstáculos enfrentados é a união, a fraternidade e o compromisso de todo o grupo engajado no Curso, sejam eles professores ou alunos. Apesar da grande distância das comunidades *nikkei* e das facilidades didáticas que estas poderiam oferecer, a dedicação empregada em prol da construção e sustentação do Curso deverá, a nosso ver, conduzi-los a futuros resultados satisfatórios.

3.3.3 – A abordagem de ensino do Curso

A língua japonesa no CELJ é ensinada como Língua Estrangeira (LE), visto que a maioria dos alunos é brasileira nata e sem ascendência japonesa, bem como há poucos moradores nipo-brasileiros na cidade de Fortaleza. Nos últimos anos, o CELJ vem procurando adotar a abordagem comunicativa para o ensino de japonês como língua estrangeira.

O CELJ iniciou-se com a definição pelo “Curso de Conversação e Escrita Japonesa”, utilizando, para a conversação, o método áudio-lingual a partir do livro

didático da JICA, utilizado no início, cujo ensino tinha como base a repetição de frases e os exercícios de audição. No final de 1993, a Fundação Japão doou ao Curso dois novos materiais didáticos, o *Nihongo Shoho*¹⁸ e o *Nihongo Chuukyuu*¹⁹, editados pela própria Fundação Japão. Essa instituição realizou, quando requisitada, seminários para professores de língua japonesa, os quais contribuíram sobremaneira para a prática docente (IWAKAMI 2008, p. 323).

Até antes de 2004, era utilizado o livro *Shin Nihongo no Kiso*²⁰, também proveniente de doações da Fundação Japão. Em seguida, também por sugestão da instituição, foi adotado o *Minna no Nihongo*²¹, da editora *3A Corporation*. O que difere o *Minna no Nihongo* de seus antecessores é a contextualização dos tópicos gramaticais das lições em diálogos comuns no dia-dia.

A partir de 2010, o CELJ começa então a assumir uma postura de ensino mais voltada para a comunicação, considerando como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno em língua japonesa. É priorizada então a abordagem comunicativa de ensino, em detrimento do audiolingualismo, que tinha até então estado em vigor desde a fundação do Curso.

Em reunião com os professores e monitores do Curso, foi decidido que seria adotado um novo livro didático intitulado *Nihongo Shokyû Daichi*²², em substituição ao *Minna no Nihongo*. Porém, ele seria adotado aos poucos, iniciando a partir das turmas iniciais do Curso. A adoção do novo livro foi feita devido aos professores estarem fortemente engajados em um objetivo de ensino voltado para a construção da competência comunicativa do aluno, considerando o livro didático *Daichi* mais apto para uma abordagem de ensino mais voltada para a comunicação.

¹⁸ “Elementos básicos do Japonês” (tradução nossa).

¹⁹ “Japonês Intermediário” (tradução nossa).

²⁰ “Nova Base da Língua Japonesa”(tradução nossa).

²¹ “Japonês de Todos” (tradução nossa).

²² Japonês de Nível Básico “Solo” (tradução nossa).

4 – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA JAPONESA

4.1 – Considerações sobre o livro didático

Atualmente, o professor possui à sua disposição, dependendo do local de trabalho, diversos recursos que podem auxiliá-lo no exercício de sua função, como imagens, canções, vídeos e textos literários. Porém, o livro didático (doravante LD) possui função de destaque dentre estes utensílios, estando presente na maioria das salas de aulas de LE. Para descrever o seu papel em relação ao professor, alguns especialistas e pesquisadores utilizam a nomenclatura **ferramenta** ou **instrumento**. Gimenez (2009, p. 08) diz que os livros didáticos são vistos como “ferramentas importantes para a realização do trabalho em sala de aula”. Ramos (2008, p. 194) expõe que alguns autores geralmente concebem o LD como uma “ferramenta auxiliar”. De Deo & Duarte (2004, p. 4) salienta que o professor “atualizado”, “reflexivo” e bem preparado “pode tornar um aparente “livro ruim” em uma “ferramenta útil” e eficaz em suas aulas”. Já Tílio (2008, p.128 e 137) concebe o LD como “instrumento essencial” e como “uma importante ferramenta de ensino”. Deste modo, o LD possui uma importância funcional, pois é capaz de prover ao professor recursos e informações pertinentes ao contexto de ensino em um só material didático, facilitando assim o trabalho docente.

Apesar deste fato, a posição do LD como “ferramenta de ensino” não o pormenoriza. O conteúdo presente nele é uma fonte rica de elementos culturais e ideológicos, com os quais o professor deve estar atento. Tílio (2008, p.117) concebe o LD como um gênero discursivo recorrente na sala de aula e que “assume um caráter ideológico”. As ideologias e discursos de grupos hegemônicos, segundo o autor, seriam reproduzidos através da concepção capitalista de LD como mercadoria, seguindo padrões de livros que “deram certo” nas vendas. Seu caráter ideológico está presente no conteúdo do LD, ligado a uma “indústria cultural” que dissemina ideologias e discursos hegemônicos, geralmente alheios ao aprendiz. Ferraz (2007) analisa gêneros discursivos multimodais no LD, analisando criticamente as capas e imagens dos livros didáticos através das teorias da análise do discurso. Ela

demonstra em sua pesquisa a elaboração de significado entre imagem e texto, revelando possíveis ideologias, até mesmo sexistas.

Alguns autores concordam no seu papel como fonte de conteúdos e organizador de aulas e até mesmo da grade curricular de toda a instituição de ensino de LE, trazendo até mesmo junto com ele a grande parte dos materiais adjacentes complementares utilizados pelo professor (RICHARDS 2001; RAMOS 2009; DIAS 2009; DINIZ, STRADIOTTI & SCARAMUCCI 2009; BOHN 1988). Este ponto pode estar atrelado à própria estrutura do LD, que pode ser descrito como um produto organizado, sistematizado e complexo (LEFFA 2008, p.10).

Portanto os livros didáticos necessitam ser submetidos à análise e seleção adequada (DELL'ISOLLA 2009, p. 99), por ser um produto complexo e repleto de ideologias, elaborado a partir de uma determinada abordagem de ensino que certamente não é ideal a todos os contextos de ensino (DIAS 2009, p. 202). Apesar de reconhecermos a influente presença do LD e de seu papel nos diversos ambientes de ensino, não podemos esquecer que ele ainda é o instrumento do professor, ou seja, não podemos conceber o LD como um material pedagógico que está acima do professor.

Gimenez (2009, p. 8), ao escrever o prefácio do livro “O livro didático de língua estrangeiras: múltiplas perspectivas”, sumariza de forma clara a discussão trazida até agora:

Livros didáticos são vistos como ferramentas para a realização do trabalho em sala de aula. Se tomados como veículos de teorias mais adequadas e, portanto, superiores ao conhecimento construído na prática ao professor, podem subjugar-lo, tornando-o seu ‘fiel seguidor’. Se, no entanto, forem vistos com o olhar seguro de quem conhece suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para o alcance de seus objetivos traçados e resultados esperados – coletiva e democraticamente decididos. (idem, ibidem 2009, p. 8)

O professor, se não for atento, pode tornar-se mero utilizador do LD e aplicador inconsciente de ideologias nebulosas criadas por terceiros, produzindo um uso mecânico e irreflexivo. A aplicação das teorias não pode existir apenas no LD, mas também na formação do professor como profissional crítico e consciente.

Pesquisadores que promovem análises sobre o LD tecem também críticas sobre a necessidade de sua adoção. Ansary & Babaii (2002) expõe três possibilidades de uso ou desuso do LD pelo professor: ele pode ser necessário, desnecessário ou selecionado e complementado com materiais extras. O livro não é um instrumento obrigatório e sua necessidade também deve ser considerada e, se o for, deve também ser refletida a sua complementação. Apesar do julgamento reflexivo sobre a necessidade do LD como instrumento de ensino do professor, reconhecemos sua validade e seu suporte para trabalho do professor, pois o LD pode ser um auxílio metodológico e fonte de recursos linguísticos, discursivos e culturais para o professor de LE.

4.2 – O livro didático para ensino de língua japonesa

O profissional da educação precisa estar consciente também do uso dos instrumentos que utiliza. Sabemos que a noção de LD “perfeito” é duvidosa e segui-lo como uma bíblia seria um retrocesso como profissional do ensino de LE.

Entretanto, seria irreal de nossa parte conceber a prática docente como completamente profissional e desprovida de traços individuais do educador como ser humano. Podemos ver refletido no trabalho do professor também as suas crenças e pressupostos teóricos e metodológicos, caracterizando biograficamente sua função. Mas essas marcas também podem ser encontradas no LD, pois este também foi elaborado por um profissional. Então o professor deve estar preparado para divergências entre suas concepções e as dos autores do livro. (OLIVEIRA & FURTOSO 2009, p. 235-237).

Por esta razão Brown (1994, p. 145) chama a atenção para a situação de alguns professores que, em alguns casos, dispensam parcial ou completamente o LD e utilizam um material próprio. O autor não considera esta decisão como uma atitude necessariamente reflexiva, mas negligenciadora, por desconsiderar o conteúdo do material disponível. Se o professor assumir esta posição, ele estará sendo tão radical quanto os que seguem o livro fielmente. O LD pode favorecer o

trabalho do professor como rico recurso linguístico, cultural e comunicativo. Porém, seu uso deve ser realizado de maneira consciente.

Há estudos acadêmicos que procedem a análises de materiais didáticos de língua japonesa no Brasil e no mundo. Os resultados expostos podem conscientizar o professor sobre as características dos LDs de japonês e construir estratégias de como utilizá-los de uma maneira que possa tirar o melhor proveito em seu contexto de ensino.

Podemos citar a pesquisa de Mukai e Yoshikawa (2009) realizaram uma análise contrastiva entre os livros *Nihongo Shoho* e *Minna no Nihongo*, enfatizando as diferentes abordagens de ensino aplicadas nas atividades do livro. Segundo os autores, o primeiro livro apresenta características do método audiolingual, devido ao foco estrutural da língua refletido nas atividades orais de repetição e substituição (*drills*). O enfoque do *Nihongo Shoho* pode ser positivo para o estudo do japonês nas universidades, onde tal conhecimento é exigido. O segundo livro demonstra ênfase principal na forma da língua, contextualizando-a em atividades que relevam a situação real de interação, o que o torna um livro sugestivo para a prática comunicativa. Porém, o livro pode não ser ideal para alunos da escola pública que podem não desejar morar no Japão, pois as situações tratadas no livro dão ênfase às práticas do cotidiano japonês (idem, ibidem 2009, p. 165).

Ogassawara (2004, p. 244) promoveu uma análise do LD *Minna no Nihongo* a fim de investigar seus elementos culturais do Japão. Segundo a autora, o desenvolvimento das competências comunicativas auxilia o aluno a utilizar a língua japonesa como “recurso para expressar, organizar e simbolizar a sua realidade sócio-cultural.”. O livro, através de seu conteúdo, pode ser aproveitado pelo professor para abordar temas culturais como uma das bases de aprendizagem, onde o ensino da estrutura da língua japonesa poderia estar atrelado. Ao analisar o LD, a pesquisadora pôde destacar, dentre as atividades propostas no livro, vários temas culturais do Japão que podem ser aproveitados, como o cotidiano japonês, as festividades, a família e a história do país. Contudo, a autora expõe que o principal objetivo do LD analisado é a transmissão de conhecimentos, não propondo uma reflexão sobre intercultural entre a cultura do aluno e a estrangeira. Este fato não

desmerece o livro ou o conteúdo cultural presente nele, pois o seu real valor é aproveitado apenas quando seu uso em sala de aula favorece e aperfeiçoa suas principais características.

Takeda (2012) analisa contrastivamente dois LDs para o ensino de inglês, um coreano e outro japonês. Ao investigar o conteúdo do livro coreano, o autor constata que o material busca fazer um uso balanceado das quatro habilidades, tratando assim da língua inglesa de diferentes modos e contextos. Quanto ao livro de inglês elaborado no Japão, o autor abre uma discussão sobre a própria concepção japonesa de ensino de LE da seguinte forma:

Em contraste (com o livros coreanos), a ênfase nos livros didáticos de japonês está em prover conhecimento aos alunos (principalmente conhecimento gramatical) peça por peça. Em relação ao conteúdo, os livros didáticos japoneses proporcionam uma variedade de tópicos com conteúdo culturalmente neutro e figuras que possam expandir as perspectivas dos alunos. O objetivo é aumentar a consciência dos aprendizes sobre a multiculturalidade e a natureza de multiperspectivas do mundo. Entretanto, desde que o principal objetivo é proporcionar conhecimento gramatical, o conteúdo apresentado através dos livros didáticos não é expandido a ponto de incitar o pensamento crítico nos alunos. Baseado nestes fatores, é possível argumentar que a filosofia de educação para os livros didáticos japonesa é baseada em um paradigma de transmissão (*transmission paradigm*) que trata o aluno como uma folha em branco e a função educativa como aquilo que irá preencher a folha em branco com conhecimento.²³ (TAKEDA at alii 2012, p. 72 e 73)

Se a preferência ao enfoque estrutural e gramatical for de fato um padrão linguístico presente na concepção japonesa de ensino de LE, os LDs produzidos no Japão provavelmente serão os refletores desta concepção e servirão como possíveis disseminadores de metodologias que favoreçam o aspecto formal da

²³ Texto original: *"In contrast, the emphasis in the Japanese textbooks is on providing students with knowledge (especially grammar knowledge) piece by piece. As for the content, the Japanese textbooks provide a variety of topics with culturally neutral content and pictures that help broaden students' perspectives. The goal is to raise learners' consciousness about the multi-culture and multi-perspective nature of the world. However, since the main focus is providing grammar knowledge, the content provided through the textbooks is not expanded to invoke students' critical thinking. Based on these factors, we could argue that the philosophy of education for the Japanese textbooks is based on a transmission paradigm, which regards learners as an empty vessel and the role of education as filling up the vessel with knowledge."*

língua. Aproveito as palavras de Morato (2011), que, ao questionar o ensino de japonês no Brasil, pode contribuir para a discussão trazida até o momento:

O ensino de língua japonesa no Brasil acompanhou os movimentos comunicativistas amplamente discutidos no âmbito da Língua Aplicada atual? Permaneceram baseados em abordagens estruturais no ensino de línguas atrelados à abordagem adotada anteriormente no primeiro período da imigração pelos motivos filosóficos discutidos até aqui? (idem, ibidem 2011)

O ensino da língua japonesa atual originou-se na época da imigração, onde a língua era tratada como materna ou de herança. Os livros didáticos eram todos trazidos do Japão, seguindo os pressupostos japoneses de ensino de línguas. A autora questiona se o modo como ensinamos a língua atualmente, assim como utilizamos o LD, está atrelado tradicionalmente aos antigos tempos.

Contudo, não é possível afirmar que a tendência formal da língua do ensino japonês de LE tenha como principal objetivo apenas o conhecimento gramatical da língua. Como pudemos ver nas pesquisas de Mukai e Yoshikawa (2009), os LDs atuais de japonês consideram também o contexto funcional e situacional ao qual o aspecto estrutural da língua está integrado. Se o enfoque estrutural é acentuado nos livros de japonês, é possível que os pressupostos japoneses de ensino de LE suponham que a prática extensiva dos elementos estruturais da língua possa auxiliar o seu uso real em situações comunicativas. Porém, a ênfase dada na forma da língua aos LDs de japonês corre o risco de ser mal interpretada pelo professor, que pode, como afirmado por Widdowson (1991, p. 17), concentrar-se apenas na forma gramatical.

O livro de japonês, de fato, tem como objetivo ser instrumentalmente útil ao professor no exercício da sua função e a escolha de LD é indispensável para uma seleção consciente do melhor livro para determinados contextos de ensino. O CELJ do NLE/UECE selecionou o livro *Daichi* para ser adotado de acordo com os pressupostos da abordagem comunicativa. Este fato, contudo, não assegura a aplicação efetiva do ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Mukai e Yoshikawa (2009, p. 172), ao concluir a análise construtiva dos dois livros de japonês, comprovaram que não há livros perfeitos em

si ou que sejam capazes de solucionar todas as lacunas do professor. Este, por sua vez, deve procurar os melhores meios de utilizar os procedimentos metodológicos e os materiais de ensino, pois tem uma grande responsabilidade em sala de aula. A atual tendência pedagógica em centralizar o aluno no processo de ensino e aprendizagem não desmerece o papel fundamental do professor em sala de aula, que é o de guiar e supervisionar o aluno no processo de sua aprendizagem e criar o ambiente efetivo para que o aluno possa atingir seus objetivos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, a partir do seguinte questionamento: “Como se dá o uso do LD realizado pelos professores em pré-serviço do CELJ do NLE da UECE, cujo contexto de ensino preza o ensino voltado para a comunicação?”.

Partindo do princípio de que o uso do LD está ligado às concepções que os professores atuantes possuem sobre o ensino de japonês para a comunicação e a função do LD, foram estipuladas as três perguntas motrizes:

1. Que concepções os professores de japonês do Núcleo de línguas da UECE possuem sobre o ensino comunicativo de língua japonesa e a sua maneira pessoal de ensinar?
2. Que concepções os professores de japonês do Núcleo de Línguas da UECE possuem sobre a função do LD *Daichi* em relação a suas práticas em sala de aula?
3. Como os professores de japonês do Núcleo de línguas da UECE fazem uso do LD *Daichi*?

1 - Natureza da Pesquisa

Neste trabalho, a abordagem da pesquisa é de natureza **qualitativa**, de caráter exploratório e interpretativista, de cunho **etnográfico**, seguindo a perspectiva reflexiva e crítica da pesquisa na sala de aula proposto por Almeida Filho (1999, p. 12) em ensino de LE.

O pensamento qualitativo propõe uma visão reflexiva através das experiências obtidas no contexto real de pesquisa, interpretadas a partir de referenciais teóricos e parâmetros de análise. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 49), o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é um olhar mais atento às pequenas nuances dos processos pedagógicos ocorridos em sala de aula, um olhar

sobre o que está dentro da “caixa preta” nos cotidianos escolares, visto que o real significado de pequenos detalhes nos processos de ensino e aprendizagem podem ser desprezados por serem considerados já “rotineiros”. A pesquisa qualitativa lança mão dos pequenos detalhes ocorridos em sala de aula e os organiza a fim de buscar explicações para o que ocorre no contexto de pesquisa.

A escolha da abordagem qualitativa está também relacionada à postura humanística assumida pela pesquisa ao tratar os sujeitos da pesquisa como indivíduos únicos, detentores de formas e conceitos pessoais sobre o ensino de japonês e o uso que fazem dos materiais didáticos disponíveis. Uma análise da prática docente, sem considerar a visão dos professores-sujeitos sobre o papel que desempenham e as concepções de língua e ensino de japonês que possuem, pode-se mostrar equivocada e incompleta, pois apenas toma como reais e relevantes os dados empíricos levantados durante a aula.

A etnografia é uma pesquisa baseada em experiências vivenciadas dentro do próprio ambiente de investigação, possuindo uma metodologia específica para pesquisadores que não fazem parte diretamente do contexto analisado, como o presente trabalho, cujo pesquisador não é o sujeito da pesquisa.

As recentes pesquisas sobre o ensino de línguas, como as propostas por Almeida Filho (et alii 2009), primam por um estudo voltado para o aspecto qualitativo da análise de dados, a fim de examinar o conteúdo da “caixa preta” e interpretar o que ali ocorrer.

Para a realização da pesquisa, contamos com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)²⁴ e do programa e Pós-LA da UECE²⁵ e do NLE-UECE²⁶ para iniciar todos os procedimentos realizados no contexto de pesquisa. Contamos também com o consentimento dos sujeitos que se dispuseram livremente a participar desta pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

²⁴ A aprovação concedida pelo CEP consta no apêndice A, página 120, deste trabalho.

²⁵ A aprovação concedida pelo Pós-LA da UECE consta no apêndice B, página 123, deste trabalho.

²⁶ A aprovação concedida pelo NLE-UECE consta no apêndice C, página 124, deste trabalho.

²⁷, onde foram esclarecidos aos sujeitos os possíveis incômodos que poderiam ocorrer durante os procedimentos da pesquisa, bem como a liberdade de se desligarem da pesquisa em qualquer momento e por quaisquer motivos que pudessem surgir.

2 - Contexto da Pesquisa

2.1 - O Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE

O Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE (doravante NLE/UECE) é um projeto de extensão universitária ligado ao curso de Letras da universidade. O NLE/UECE proporciona campo de estágio supervisionado e bolsa remunerada aos alunos das licenciaturas de línguas inglesa, francesa e espanhola, possibilitando oportunidade de exercitar a prática docente. Os professores são submetidos a um rigoroso processo de seleção, sendo pré-requisitos para a obtenção da vaga de estagiário no NLE ser aluno do Curso de Letras, ter cursado, no mínimo, uma disciplina de didática na grade curricular do Curso de Letras e nenhuma reprovação até o momento da seleção.

Para ingressarem nos cursos de línguas do NLE, é necessário que os candidatos se submetam a um teste de admissão de Língua Portuguesa de nível fundamental (gramática e compreensão textual). Após a admissão, os alunos poderão efetuar a matrícula e iniciar as aulas, que são ministradas duas vezes por semana com duração de três horas semanais (segundas e quartas, terças e quintas) ou uma vez na semana aos sábados ou às sextas, com duração de quatro horas semanais.

²⁷ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelas PPs estão disponíveis no apêndice D, página 125, deste trabalho.

2.2 - O Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE

O CELJ é vinculado ao Núcleo de Línguas da UECE, sendo inaugurado formalmente em agosto de 1993 e hoje oferece oito semestres, iniciando com noções básicas da língua japonesa, como o aprendizado do alfabeto japonês, e seguindo até tópicos linguísticos mais avançados em semestres mais adiantados. O Curso vem adotando a abordagem comunicativa para o ensino da língua japonesa e, para este fim, os professores em pré-serviço usufruem de muitas ferramentas e materiais capazes de auxiliá-los no exercício de sua função na sala de aula, incluindo-se aqui o LD *Daichi*.

A equipe de ensino em que o coordenador, que é professor efetivo da UECE, atua é atualmente formada por sete professores em pré-serviço e um corpo discente com cerca de 100 alunos. Há também no Curso um grupo de monitoria com cerca de dez monitores, selecionados dentre os alunos já concludentes que demonstraram interesse em dar continuidade à prática da língua japonesa e tornarem-se professores do Curso. Cada professor é auxiliado por pelo menos dois monitores em suas respectivas turmas. Os monitores possuem várias funções, dentre elas auxiliarem os professores durante uma atividade em sala de aula e ajudarem alunos com dúvidas sobre o conteúdo estudado.

Durante o processo de análise de dados, que se realizou nos dois semestres letivos de 2012, o livro *Daichi* foi utilizado apenas em turmas de níveis básicos (1º, 2º e 3º semestres), sendo ainda utilizado o *Minna no Nihongo* para níveis mais elevados (4º até o 7º semestre). Isto se deveu ao fato do *Daichi* ter sido adotado recentemente pelo Curso na época, não havendo ainda muitas turmas que o utilizassem.

O CELJ possui um grande acervo de materiais didáticos à disposição dos professores, como livros, *mangá*, imagens e vídeos educativos, sendo grande parte deste acervo proveniente de doações feitas pela JICA e Fundação Japão ao Curso. Muitos destes materiais foram efetivamente utilizados em sala de aula pelos professores que participaram desta pesquisa.

3 - Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são três professores em pré-serviço do CELJ, com idades entre 23 e 34 anos, que não possuem ascendência japonesa, pois são todos brasileiros e nascidos no estado do Ceará. Todos os sujeitos já foram alunos do próprio Curso e nenhum deles sujeitos possui formação acadêmica em Letras com Habilitação em Japonês, compartilhando desta característica com o restante do grupo docente do curso.

Como critério de seleção dos sujeitos, se fez necessário selecionar professores em pré-serviço que estivessem fazendo uso real do livro em sala de aula durante o período determinado para o início da coleta de dados, que foi o início do primeiro semestre letivo de 2012. Dentre o grupo docente em atividade no Curso, foi possível selecionar três professores em pré-serviço que preenchiam o requisito. Impossibilitou-se a seleção de outros professores que também utilizavam o livro *Daichi* durante o período de coleta, pois estes possuíam turmas nos mesmos horários dos professores selecionados.

Tendo selecionados os sujeitos, foi acompanhada uma turma de cada sujeito, totalizando três turmas. Foram assistidas apenas as aulas ministradas pelos professores-participantes cujo planejamento era voltado para a apresentação e prática do conteúdo programado para o semestre, sendo assim não relevadas as aulas ministradas pelos monitores, dias de prova escrita ou oral, aulas de entrega de notas e correção da prova em sala de aula. Foram assistidas 10 aulas de cada PP, tendo cada uma a duração total de duas horas-aula.

Quanto ao perfil dos sujeitos selecionados, seus nomes foram codificados para manter suas identidades em sigilo, assumindo os pseudônimos **PP1**, **PP2** e **PP3**²⁸. O PP1 possui formação acadêmica, sendo formado em Serviço Social. Já possui três anos de experiência com o ensino de língua japonesa, sendo esta experiência obtida totalmente no Curso, onde permanece em atividade. Além da língua japonesa, o participante não leciona nenhuma outra língua ou possui

²⁸ “PP” é uma abreviatura para “professor em pré-serviço participante”.

experiência neste ramo. Segundo o PP1, o aprimoramento das habilidades em língua japonesa e a admiração pela cultura do Japão o motivaram a participar do grupo de formação de professores, sendo o Curso também um importante incentivador, pois oferece diversas atividades culturais e reuniões pedagógicas com os outros professores em pré-serviço e monitores.

O PP2 também possui formação acadêmica completa, sendo graduado em Tecnologia em Artes Plásticas. Possui três anos de experiência no ensino de língua japonesa, exercendo a atividade docente no Curso e em dois outros cursos livres de línguas. Não possui experiência no ensino de outras línguas ou disciplinas escolares. O participante afirmou que o interesse pessoal pela língua japonesa foi o principal motivador para que se integrasse ao grupo de formação de professores do Curso. Afirmou também que o Curso o motivou por proporcionar a possibilidade de aprofundar o conhecimento já absorvido enquanto aluno e a oportunidade de adquirir experiência ao ensinar a língua japonesa.

O PP3 é graduado em Publicidade e Propaganda. Possui 1 (um) ano de experiência no ensino de língua japonesa, exercendo sua função no Curso e como professor particular e não possui experiência no ensino de outras línguas ou disciplinas escolares. O PP3 afirmou que o desejo de visitar o Japão e o interesse pelo ensino de japonês o motivaram a ingressar no grupo de formação de professores do Curso. Mas o que o fez considerar a função docente de maneira especial foi o empenho e dedicação demonstrados pelos integrantes do grupo de professores em pré-serviço e monitores em prol do Curso, assim como a oportunidade de exercer a desejada atividade docente em sala de aula.

4 - Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o **LD *Daichi***, a **entrevista** e **os diários de observação**. Cada instrumento possibilitou à investigação olhares de diferentes perspectivas sobre os vários elementos que circunscrevem a atividade real do professor com o livro *Daichi*, como veremos a

seguir, na descrição minuciosa de cada instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa.

4.1 - O livro didático *Daichi* - descrição

Para entendermos melhor o uso que o professor faz do LD *Daichi*, colocamos aqui as informações gerais sobre o livro. Trata-se de uma descrição do conteúdo do LD, expondo o objetivo traçado e o público-álvo propostos por seus idealizadores, a organização das atividades e o objetivo e procedimentos pedagógicos propostos por Yamazaki (et alii 2008) autores do livro.

O *Nihongo Shokyyu Daichi*²⁹ é uma série de livros didáticos de língua japonesa publicada em 2008 pela editora *3A Corporation*. A série é dividida em duas coleções de livros: *Nihongo Shokyyu 1 Daichi* e *Nihongo Shokyyu 2 Daichi*. Cada coleção é formada por um livro-texto principal, um livro de gramática e tradução do livro-texto (tradução disponível em inglês, chinês e coreano), um livro de atividades e um guia do professor.



Figura 2 – Capas dos livros-texto do *Nihongo Shokyyu 1 Daichi* (à esquerda) e *Nihongo Shokyyu 2 Daichi* (à direita).

²⁹ Japonês Básico *Daichi* (tradução nossa).

No contexto de pesquisa, apenas a primeira coleção foi utilizada pelos professores, visto que na época de pesquisa a adoção formal do *Daichi* ocorrera recentemente.

O público-alvo proposto pelos autores do livro é adulto, alunos de cursos de língua japonesa e/ou universitários. Segundo os autores, o conteúdo do livro foi elaborado para que os alunos sejam capazes de usar a língua, porém é necessário que eles sejam conscientizados de sua responsabilidade no aprendizado.

Os idealizadores do livro propuseram sugestões direcionadas aos professores em relação ao uso dos elementos presentes no *Daichi*. É sugerido que as ilustrações presentes nas atividades sejam aproveitadas e o conteúdo cultural do cotidiano japonês presentes nas atividades sejam realçadas e discutidas pelo professor em sala de aula. É também aconselhado pelos autores do livro que respeitem o conhecimento e a produção oral em língua japonesa de seus alunos, considerando adaptações nas atividades propostas, bem como a possibilidade de existirem respostas alternativas às propostas nos exercícios de *drill*.

As atividades das lições não apresentam uma explicação explícita sobre os procedimentos a serem realizados, sendo responsabilidade do professor interpretar os procedimentos da atividade com antecedência. Há em algumas atividades, a presença de ícones que representam a essência da atividade proposta. Há no início do livro considerações feitas pelos autores do livro sobre cada ícone, explicando como se deve proceder em cada atividade específica. É possível observar na figura abaixo um ícone com forma de microfone. Isto significa que a atividade deve proceder para a prática oral em forma de entrevista, na qual os alunos devem perguntar aos colegas as informações requeridas pela atividade.

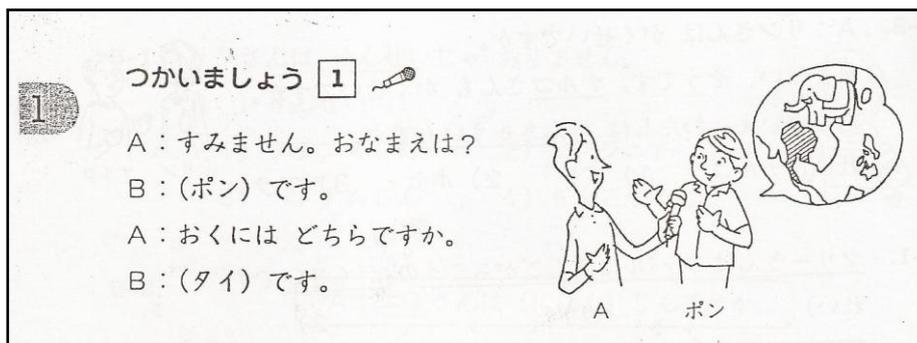


Figura 3 - Atividade de entrevista. Note a presença do ícone que demonstra o tipo da atividade proposta.

O livro possui 22 lições, 4 capítulos de revisão e uma “pré-lição”. O livro é organizado da seguinte forma: **Vamos começar**³⁰ ou “*hajimemashou*” (はじめましょ): este capítulo é uma “pré-lição”, onde os alunos aprendem as noções básicas da língua japonesa, como expressões do dia-dia (bom dia, boa tarde, até logo etc.), os números, os dias da semana, as datas, as horas e as expressões comuns na aula de aula.

Diálogo³¹ (会話): Sob o título de *kaiwa*, esta seção está presente em todas as lições e é sempre a primeira seção da lição, apresentada sempre em apenas uma página. As “Conversações” foram elaboradas, segundo os autores do livro, para incluir o conteúdo gramatical e o vocabulário da lição em um diálogo entre os personagens elaborados para o livro, não sendo neste momento a gramática abordada de maneira direta e nem há atividades propostas. Os diálogos ocorrem em várias situações e locais onde os personagens se encontram, conversando sobre os mais variados temas, como a cerimônia do chá japonesa, o que gostam de fazer nas horas vagas ou sobre suas opiniões a respeito dos trens de Tóquio. O diálogo pode

³⁰ Vide anexo A, página 129, para ver uma amostra desta seção. Neste anexo, podemos ver algumas frases em japonês utilizadas no cotidiano, como “Bom dia” (おはようございます) e “Muito obrigado” (ありがとうございます), e os números de 1 a 10.

³¹ Vide anexo B, página 130, para ver uma amostra da atividade. Nesta amostra, vemos um personagem de nacionalidade chinesa e outra personagem, feminina, de Austrália, (em diálogo interativo).

ser ouvido no CD do livro e o número da faixa em que o diálogo se encontra no CD está marcada na página do diálogo.

Os diálogos apresentam uma linguagem formal, utilizando formas verbais e partículas frasais comuns na linguagem formal, apesar de grande parte dos diálogos terem sido elaborados com personagens em certo grau de intimidade. Este fato pode demonstrar preocupação por parte dos autores em construir um texto capaz de introduzir o conteúdo gramatical e o vocabulário da lição de maneira clara e simples.

Apresentação Gramatical³² (文型提示): Esta seção, presente em todas as lições do livro, é originalmente chamada de *Bunkei Teiji*, que significa Apresentação Frasal. Entretanto, neste trabalho nomeei esta seção da unidade como “Apresentação Gramatical”, pois ela apresenta, além dos exemplos frasais, os principais tópicos gramaticais da lição, como a conjugação verbal.

Esta seção, ao contrário da anterior, apresenta o foco gramatical de maneira direta. Ela apresenta a estrutura gramatical formal da língua e, a partir da unidade 14, é introduzida a modalidade informal abordada na seção “Diálogo entre Amigos”.

Esta seção serve também como organizador de toda a lição, pois os conteúdos gramaticais abordados nas lições são numerados. Esta numeração servirá para organizar a seção seguinte, em que as atividades propostas irão estar diretamente ligadas às frases exemplificadas em “Apresentação Gramatical”. A seção numera exemplos frasais ou tabelas com a conjugação de verbos ou adjetivos contendo o conteúdo gramatical da lição, mas não menciona nomenclaturas didáticas, por exemplo “comparativos de superioridade” ou “superlativos”.

Os exemplos frasais podem ser frases singulares, frases contendo múltiplas opções de substantivos ou verbos, demonstrando diferentes formas de utilizar a mesma estrutura frasal exposta. Os exemplos podem também conter

³² Vide anexo C, página 131, para uma amostra da atividade. Nesta amostra, vemos a apresentação dos verbos **ir** (行きます) e **vir** (来ます), utilizados de diversas formas.

pequenos fragmentos de diálogos formais apresentando exemplos de respostas para uma pergunta.

A partir da unidade 14, é exposto um novo tópico especial para a seção “Conversa entre Amigos”, com fragmentos de diálogos informais abrangendo o conteúdo da língua estudada na lição, mas este não é numerado como os outros tópicos gramaticais da seção por não estar contido na organização numérica da seção “Exercícios de fixação”.

Exercícios de fixação³³ (問題練習): Denominada *mondai renshû*, em japonês, esta seção é iniciada a partir da terceira página de cada lição. A organização do conteúdo é feita numericamente, seguindo a listagem numérica do conteúdo gramatical feita na seção anterior (“Apresentação Gramatical”). Nesta seção, as atividades ligadas à prática gramatical do conteúdo da lição foram elaboradas para serem realizadas oralmente em sala de aula, sendo assim possível encontrar vários tipos de atividades nesta seção, por exemplo, atividades de substituição (*drills*), entrevistas, *information gap*, entre outros. Não há uma quantidade padrão de atividades, podendo alguns tópicos gramaticais terem mais atividades que outros.

Vamos Utilizar³⁴ (使いましょう): Nomeado *tsukaimashou*, em japonês, este tópico trata de atividades que envolvem todos os elementos estudados na lição, geralmente incluídas em exercícios orais, como diálogos e apresentações orais, ou produções escritas, como cartas e cartões postais, inseridas em contextos do cotidiano japonês.

³³ Vide anexo D, página 132, para ver uma amostra da atividade. Nesta amostra, vemos três exercícios de substituição para serem feitos oralmente. O principal assunto discutido nas atividades são as ocupações, como “engenheiro” (エンジニア) e estudante (がくせい), e as nacionalidades, como americano (アメリカじん) e coreano (かんこく人).

³⁴ Vide anexo E, página 133, para ver uma amostra da atividade. Nesta amostra, a atividade trata de um diálogo, onde os alunos devem substituir as palavras entre parênteses por suas próprias informações.

Conversa entre Amigos³⁵ (友達の会話): *Tomodachi no kaiwa*, em japonês, são atividades introduzidas a partir da lição 14, visando a oralidade informal da língua japonesa, ao contrário da seção anterior, que pratica a língua japonesa formal.

Revisão³⁶ **1, 2, 3 e 4** (まとめ 1-2-3-4): Após as lições 6, 12, 18 e 22, há uma lição voltada para a revisão do vocabulário e gramática dos conteúdos trabalhados nas unidades anteriores, na seção denominada *matome*. É possível encontrar atividades voltadas para a revisão gramatical e de leitura.

Os autores do livro expuseram um exemplo de desenvolvimento da aula, introduzindo a aula a partir do vocabulário trabalhado na lição. Após a introdução da aula, o professor pode, seguindo o exemplo oferecido pelo livro, trabalhar os tópicos gramaticais da lição através da organização proposta na “Apresentação Gramatical”, para somente depois praticar os diálogos em língua japonesa. Não é exigido que seja seguido à risca este exemplo, dando ao professor a liberdade de organizar os procedimentos da aula da forma que considerar pertinente, tendo como base o contexto de ensino que ensina.

4.2 – Entrevista

Optamos pelo modelo de **entrevista semi-estruturada**, que permite maior flexibilidade nas perguntas e um contato mais confiável e recíproco entre as duas partes (ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 30), para propiciar uma proximidade maior entre o pesquisador e as PPs e para possibilitar maior flexibilidade das perguntas, extraindo o máximo possível dos dados necessários à pesquisa.

³⁵ Vide anexo F, página 134, para ver uma amostra da atividade. Nesta amostra, é proposto que os alunos pratique a modalidade informal da língua para realizar pedidos. Há um exemplo na imagem, onde a senhora fala “Pon, jogue o lixo fora” (ポンさん、ゴミ、すてて). Os alunos devem seguir o exemplo, substituindo por outros objetos.

³⁶ Vide anexo G, página 135, para ver uma amostra da atividade. Nesta amostra, é proposto que os alunos coloquem as partículas da língua japonesa corretamente nas frases.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em dias separados, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada PP. Justamente por conta da disponibilidade dos participantes, que estavam muito atarefadas durante o período letivo, foi apenas possível a realização das entrevistas no final do semestre, após o término das aulas e entrega das notas finais. Não houve um limite de tempo específico para as entrevistas, apesar de ter sido pré-determinado que a duração dos encontros não se estendesse a ponto de causar desconfortos e atrasos em suas agendas.

A transcrição das entrevistas foi realizada apenas nos trechos em que os entrevistados respondiam às perguntas propostas. A codificação das entrevistas seguiu o modelo³⁷ apresentado por Preti (at alii 1999, p. 19) de normatização de transcrição de entrevistas gravadas.

Apesar da flexibilidade proposta para a entrevista, foi desenvolvido um roteiro de perguntas³⁸ seguindo três tópicos específicos, ligados às questões de pesquisa. Os três tópicos centram-se no ponto de vista do professor a respeito de:

- concepções sobre a abordagem comunicativa e o ensino de língua japonesa voltada para a comunicação;
- concepções sobre a função do LD e sua opinião a respeito do *Daichi*;
- prática docente, descrevendo a forma como ensinam e como fazem uso do *Daichi* neste processo.

4.3 – Diários de Observação

Os diários de observação tiveram por objetivo o levantamento de dados sobre o uso do *Daichi* realizado pelas PPs dentro de sala de aula, sendo estes

³⁷ O modelo utilizado está disponível no apêndice E, página 126, deste trabalho.

³⁸ O roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas está disponível no apêndice F, página 127, deste trabalho.

dados obtidos por meio de observação não participante, onde sujeitos puderam ministrar as aulas de maneira natural, seguindo um planejamento próprio e pessoal. Os diários possuem descrições detalhadas dos procedimentos realizados em sala de aula pelas PPs em relação ao *Daichi*, incluindo-se aqui também as adaptações feitas nas atividades propostas, o uso de materiais didáticos alheios ao *Daichi* e a ausência do livro em certas atividades.

Foram observadas três turmas, de níveis iniciais (primeiro, segundo e terceiro semestres, respectivamente), uma de cada professor participante. Duas turmas foram observadas no primeiro semestre de 2012 e uma turma no semestre seguinte do mesmo ano. Para tal observação, foi necessária uma delimitação do que de fato seria pertinente observar nas aulas das PPs, visto que a sala de aula possui inúmeros elementos que podem servir de objeto de investigação para os mais variados temas de pesquisa. Para isto, tomamos como base a descrição **criterosa**, que, segundo Stake (2011, p. 69), segue o pensamento baseado em critérios pré-estabelecidos, que podem recortar e delimitar o campo de análise a fim de assegurar uma análise mais direta e controlada dos dados em função das questões pertinentes à pesquisa.

Para tal descrição, elaboramos três critérios de observação das aulas baseados nas leituras teóricas explanadas nos quatro tópicos do capítulo 1 deste trabalho, considerando as funções do LD em uso real em sala de aula, desempenhado pelo professor em um ambiente de ensino comunicativo, onde o livro deve ser utilizado como instrumento para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Os critérios de observação são os seguintes:

- O uso do LD como recurso gramatical;
- O papel do LD como recurso sociolinguístico e cultural;
- O papel do LD como recurso organizacional dos procedimentos da aula;

5 – Coleta e organização dos dados

Os dados analisados foram obtidos durante o primeiro e segundo semestre letivos do ano de 2012, havendo uma pausa durante o mês de julho devido ao recesso dos alunos. Os dados reunidos foram organizados em três grupos, a partir da utilidade delegada ao LD *Daichi* pelos PPs durante as entrevistas e as aulas observadas por meio dos diários, que se deu da seguinte forma:

- **Recurso comunicativo:** o conteúdo presente no livro *Daichi* sendo utilizado para promover a prática comunicativa da língua japonesa em sala de aula;
- **Recurso gramatical:** o conteúdo presente no livro *Daichi* sendo utilizado para ensinar e fixar a estrutura gramatical da língua japonesa;
- **Recurso para o planejamento da aula e organização do conteúdo:** o conteúdo presente no livro *Daichi* sendo utilizado para planejar e organizar os procedimentos a serem realizados durante a aula e o conteúdo a ser trabalhado durante todo o semestre letivo.

6 – Metodologia de análise

A análise dos dados colhidos por meio dos diários de observação necessitou da complementação provida através das informações obtidas pela entrevista, sendo, deste modo, necessária uma organização lógica e linear em duas etapas, que serão discutidas mais adiante.

A análise realizada em cada etapa procedeu através de discussões reflexivas sobre os dados reunidos e os seguintes critérios de análise, elaborados por meio do arcabouço teórico previamente discutido neste trabalho:

- A principal meta da abordagem comunicativa é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, considerando necessárias as quatro

habilidades linguísticas, o conhecimento estrutural e cultural da língua para que tal competência seja alcançada;

- A postura do professor diante do ensino comunicativo, que deve dispor aos seus alunos a oportunidade de praticar a língua-alvo para fins comunicativos, concentrando todos os esforços feitos em sala de aula para este fim comum;
- A função do LD como ferramenta auxiliar para que professor possa dispor de um material cujo conteúdo possa ajudá-lo a conduzir a sua aula;
- A postura do professor diante do LD, que deve reconhecer a função do LD como ferramenta auxiliar e utilizá-lo de forma responsável e crítica, não permitindo tornar-se um mero “utilizador” da ferramenta, mas que possa agir criticamente sobre ele.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

1 – Análise das concepções dos professores sobre a função do livro didático *Daichi* em contexto de ensino voltado para a comunicação

Foram analisados nesta etapa os dados obtidos por meio da entrevista, que se referem às concepções de cada um dos PP sobre o ensino comunicativo de japonês e a maneira como vêem o próprio ensino. A análise foi realizada por meio de trechos retirados e transcritos das entrevistas, que foram organizados em três subgrupos, sendo o primeiro deles intitulado “A concepção geral dos PPs sobre a função do LD *Daichi* em um contexto de ensino comunicativo”, o segundo “*Daichi* como recurso para a prática comunicativa em sala de aula” e o terceiro subtópico intitulado “O LD *Daichi* como recurso para o estudo gramatical da língua japonesa em sala de aula”.

1.1 – A concepção geral dos professores sobre a função do livro didático *Daichi* em um contexto de ensino comunicativo

Este subtópico tratou de examinar a perspectiva geral que os participantes possuem sobre as funções do LD *Daichi* em suas práticas pessoais de docência em sala de aula. Para iniciarmos este subtópico, lançaremos mão das respostas obtidas por meio da pergunta “Qual a função do LD *Daichi* para o professor de língua japonesa?”, que podem ser observadas nos trechos abaixo:

Trecho 1: “PP1 - ...Bem na minha opinião, o livro didático é um material necessário pra se usar em sala de aula como um...um...um suporte para o professor e::: a função dele é justamente essa, um suporte, como um guia das aulas. O professor vai utilizar como um guia para::: planejar suas aulas e:: saber o que que vai ser dado em cada lição, o que deve ser abordado.”

Trecho 2: “PP2 – (...) ele é o livro-texto seguido pelo curso, então é um guia para o que eu vou dar em cada aula e em que ordem. Eu sigo exatamente a ordem das matérias dos pontos gramaticais que o *Daichi* apresenta, mas eu sempre tento trazer alguma informação que não tá dentro do *Daichi*, como

um exemplo especial dependendo da gramática, se possível eu trago alguma coisa de fora.”

Trecho 3: “PP3 - Eu uso o *Daichi* frequentemente em sala de aula. De três aulas, eu não utilizo em uma. Eu faço as atividades dele, mas nem todas conforme o livro apresenta. Ele serve mais justamente para guiar a matéria como exemplos de estrutura gramatical. O *Daichi* apresenta propostas de exercício comunicativo e algumas destas propostas eu não faço exatamente como o livro traz. Bem, no meu ponto de vista, o livro didático é um guia gramatical e dá ordem de como a matéria vai ser conduzida ao aluno.”

Vemos que os PPs concordam quanto ao papel desempenhado pelo *Daichi* em suas aulas e estão conscientes de sua real função para o professor, utilizando termos como “guia” e “suporte” para caracterizá-lo. Em seu discurso, o PP1 expõe a importância que o livro possui em relação à organização do conteúdo gramatical a ser estudado. O PP2 segue o mesmo raciocínio, enfatizando sua utilidade na organização dos tópicos programados para serem abordados durante o decorrer do semestre de aula. O PP3, assim como os demais professores participantes, também utiliza o *Daichi* como um “guia” para auxiliá-lo a estabelecer um planejamento dos conteúdos do semestre letivo por meio do conteúdo gramatical presentes no livro para, a partir disto, embasar os procedimentos realizados em sala e que possa facilitar o aprendizado do aluno e o estudo que este faz da língua japonesa por meio deste planejamento.

Ao observarmos os trechos 1, 2 e 3, da entrevista, é possível também perceber que os PPs delegaram ao LD *Daichi* uma função flexível, isto é, o direcionamento do conteúdo presente no livro não é obrigatório ou inflexível. Os participantes não se limitam a abordar em suas aulas apenas os elementos da gramática e do vocabulário de uma determinada lição do livro. PP2 e PP3 expuseram que utilizam o conteúdo programado do livro para direcionar os procedimentos realizados durante as aulas, mas deixam claro que o livro pode ser complementado por novos elementos advindos de outros materiais, caso considerem o *Daichi* insuficiente para um contexto específico. Quando questionados sobre a função geral do LD *Daichi* para o trabalho docente, obtivemos as seguintes respostas:

Trecho 4: “PP1 – O livro didático deve ser visto como um guia, né? Não dá pra seguir à risca. Pois ainda falta muita coisa nele. Eu acho que o que falta também é uma clareza na explicação dos exercícios pro aluno entender o

que é pra fazer. Porque ele dá um exemplo, mas não está claro o suficiente o que se deve fazer pra fazer a questão, né? É muito difícil pra um aluno de primeiro semestre porque eles não entendem bem, nem mesmo as figuras.”

Trecho 5: “PP2 - Eu gosto de trabalhar com o *Daichi*. Ele tem problemas, como todo livro, e eu acho que todo professor, independente do livro que use, o *Daichi* ou qualquer outro, ele procura outros livros pra complementar, porque nenhum livro é completo. Então, eu tô gostando, sim, do *Daichi*.”

Trecho 6: “PP3 – “Na verdade, livro nenhum tem a língua japonesa real, livro nenhum traz comunicação --melhor, livro nenhum de língua estrangeira traz a língua real falada. Isso daí já é uma questão de vivência.”

Nos trechos 4, 5 e 6, vemos a posição crítica colocada pelos participantes. PP1 expressa que, apesar da sua utilidade como mediador do conteúdo gramatical, ele não deve ser utilizado integralmente, pois há elementos presentes que são, segundo o participante, confusos para o professor e para o aluno. O PP2 ressalta a opinião favorável que possui em relação ao livro, mas também expõe que o *Daichi*, assim como qualquer outro livro, não é perfeitamente adaptado para todos os contextos de ensino, sendo função do professor encontrar maneiras de complementar os LDs que adota. O PP3, assim como o participante anterior, argumenta que não há LDs que, de fato, possuam um conteúdo linguístico perfeito colocando em questão a autenticidade do LD em relação aos elementos presentes nos textos e diálogos dos LDs de LE, se comparados ao modo como a língua se manifesta no cotidiano real. Tais trechos demonstram a clara consciência que os PPs possuem sobre a real função do *Daichi* em suas práticas docentes e que não se permitem ser conduzidas cegamente pela estrutura gramatical organizada para o livro.

Os PPs possuem opiniões favoráveis em relação ao *Daichi* apesar de não o considerarem “perfeito”. A opinião positiva é ainda mais evidente quando os participantes comparam o livro atual com o seu antecessor, o *Minna no Nihongo*, chamado apenas como “*Minna*” pelos PPs durante a entrevista. A opinião geral dos participantes em relação ao antecessor do *Daichi* é que seu extenso foco estrutural da língua japonesa, até mesmo elogiado pelos PPs, não está implantado em bases comunicativas e não instiga o uso comunicativo da língua japonesa. Os três trechos da entrevista listados abaixo, obtidos em vários momentos da entrevista, podem ilustrar esta afirmação:

Trecho 7: “PP1- (...) em relação à abordagem comunicativa, comparando com o outro livro, que era o *Minna*, eu acho o *Daichi* melhor. Porque ele tem mais sugestões para trabalhar essa parte (comunicativa³⁹). Sugestões de como trabalhar isto, formas de entrevista ou um diálogo que os alunos devem elaborar com os colegas. O *Minna* era repetição, repetição e pronto. O livro tem um vocabulário mais atual também. Eu acho que a gente pode continuar, sim, a utilizar o *Daichi* em sala de aula, mas NÃO...nos limitarmos somente a ele.

Trecho 8: “PP2 – A minha experiência com o ensino é pouca, porque eu comecei agora e eu não usei o livro anterior, o *Minna*, só como aluna, mas não como professor. Mas, mesmo assim, quando eu comparo o *Minna* com o *Daichi*, eu prefiro o *Daichi*, eu acho a abordagem dele, a organização dele melhor que a do *Minna*. Eu acho o *Minna* muito mecânico. Eu nunca escolheria trabalhar com o *Minna* em vez do *Daichi*. Talvez troque o *Daichi* por outros livros, mas eu não deixaria de trabalhar com o *Daichi* para trabalhar com o *Minna*, porque eu acho o *Minna* muito mecânico e antiquado.”

Trecho 9: “PP3 – Comparando com o *Minna*, eu prefiro o *Daichi*. Porque ele é mais comunicativo, mais dinâmico do que o *Minna*. O *Minna no Nihongo* é muito rígido. Ele tem ótimos exercícios de fixação gramatical, Mas ele não um livro que...é de fato comunicativo, saber usar aquilo no cotidiano. Não acaba falando um japonês que não é comum, que não é de fato usado. Tanto que eu raramente utilizo o *Minna* em sala de aula, apenas pra exercícios gramaticais, porque realmente as atividades voltadas para a gramática do *Minna* são muito bons. Mas ele tem um vocabulário defasado, então acaba sendo necessário que eu faça correções dele o tempo todo.

Segundo as PPs, o *Minna no Nihongo* não é ideal para os objetivos comunicativos do Curso atualmente, por sua característica “mecânica”, que não aborda a língua japonesa com um foco voltado para seu uso cotidiano. Podemos observar que a principal deficiência apontada pelos participantes em relação ao *Minna no Nihongo* está diretamente ligada ao uso comunicativo da língua, aspecto este, segundo os participantes, bem mais presente no *Daichi*.

O que de fato mostrou-se significativo no discurso dos PPs sobre a concepção que possuem sobre a função do *Daichi* em suas práticas docentes foi a concepção de que o livro é um “guia” pedagógico, ou seja, que o LD pode ser utilizado como um recurso que pode auxiliar o professor a planejar os procedimentos de sua aula, assim como pode apresentar sugestões de atividades comunicativas que podem ser utilizadas integralmente, do mesmo modo como estão presentes no livro, ou podem instigar a criatividade do professor para a complementação ou elaboração de atividades mais direcionadas à realidade do aluno.

³⁹ Notação nossa.

O posicionamento crítico e reflexivo assumido pelos PPs proporcionou opiniões favoráveis em relação ao *Daichi*, opiniões estas que estão fundadas na ênfase dada pelos participantes à prática comunicativa em sala de aula, o que o torna um livro mais direcionado para os objetivos do ensino que seu antecessor, o *Minna no Nihongo*, segundo os próprios participantes.

1.2 – O livro didático *Daichi* como recurso para a prática comunicativa em sala de aula

Este tópico tratou de analisar trechos das entrevistas que colocassem a posição colocada pelos PPs em relação à abordagem comunicativa e a pertinência que dão a esta abordagem de ensino. Para iniciarmos a discussão sobre a função do LD *Daichi* como recurso para a prática comunicativa, vejamos alguns trechos onde os PPs expõem seus pontos de vista a respeito da AC e se de fato a consideram pertinente para o ensino de língua japonesa. Para a pergunta “O que você entende por abordagem comunicativa?”, obtivemos as seguintes respostas:

Trecho 10: “PP1 – A Abordagem comunicativa é você...fazer com que...o aluno desenvolva a capacidade em ENTENDER o japonês e que ele consiga se expressar em japonês. Principalmente que ele consiga expressar em japonês, que ele consiga desenvolver uma conversa em japonês. Ou seja, entender a língua japonesa e se expressar. (...) Eu considero a prática comunicativa importante sim, porque, ao meu ver, os alunos que entram aqui querem entrar em contato com a cultura japonesa, e querem, como sempre dizem, “não, eu quero conseguir entender japonês e conseguir me expressar”. fazer atividades com os alunos, dinâmicas que façam esse aluno se soltar mais, perder a vergonha aos poucos e colocar em prática aquilo que ele aprendeu falando...junto com os outros colegas, sempre em conjunto ou em pares, tentando fazer um jeito que...-- bem, que ele tá conseguindo aprender e aos poucos ele vai conseguindo desenvolver um pouco...-- aos poucos ele tá conseguindo expor de uma forma que até um japonês nativo pode entender. E eu acho bastante importante, não que eu tire a importância de você abordar a estrutura gramatical ou a explicação de *kanji*, não tiro. Mas eu acho que a abordagem comunicativa, o fato de você puxar mais a prática oral pesa mais, é bem mais importante.”

Trecho 11: “PP2 - ...Ensinar japonês de uma forma que os alunos consigam entender, mas não somente entender, mas assimilar e conseguir usar, principalmente porque eu acho que os livros pensam muito em apresentar a gramática e não centram no uso dela. Principalmente o *Daichi*, eu acho que ele traz muito mais a explicação gramatical. Então, é ensinar de uma forma que eles consigam assimilar e usar mais tarde nas atividades deles. (...) Eu tento utilizar a comunicativa. Pra mim, a abordagem comunicativa é

diferente das anteriores. Você apresenta as regras gramaticais...em um determinado contexto, para que os alunos consigam inferir qual é o uso dela, pra depois quando eles conseguirem entender “Ah! É isso!”, cai aquela ficha, a gente apresenta a gramática.”

Trecho 12: “PP3 – Pra mim, trabalhar com a abordagem comunicativa é fazer os alunos se sentirem seguros e capacitados a usar a comunicação especialmente no cotidiano. Tanto que é comunicação quando eles sentem a capacidade de compreender e serem compreendidos. Seria pela escrita ou pela oralidade. (...) A prática comunicativa é necessária em sala de aula para estimular acontecimentos reais e as formas como os usuários da língua podem atuar a partir desses acontecimentos.”

O ponto de vista exposto por PP1 no trecho 10 não trata de uma descrição sobre a abordagem comunicativa em si, mas trata de expor as principais ações motrizes do ensino comunicativo, que é promover o desenvolvimento do conhecimento da língua japonesa no aluno para que este possa compreender os aspectos sociolinguísticos presentes na interação social e, por sua vez, ser compreendido. O conhecimento estrutural da língua, segundo o entrevistado, é importante, mas não deve ser este o foco principal do ensino de japonês, preferindo uma prática mais voltada para a oralidade em uso comunicativo. O que motiva O PP1 a direcionar o seu ensino para tal finalidade é o próprio desejo dos alunos de se tornarem capazes de utilizar a língua japonesa. O foco voltado para comunicação mostra-se pertinente devido às necessidades e objetivos traçados pelos seus estudantes.

O trecho 11 expõe a visão de ensino comunicativo do PP2. As características positivas da AC são contrastadas com as “abordagens anteriores”, que tinha enfoque maior na estrutura da língua. Segundo o participante, o aprendizado da gramática deve ser conduzido com base em um contexto real e que esteja claro o uso prático daquilo que está sendo estudado, para que, desta forma, os alunos possam “inferir o uso” do conteúdo trabalhado em sala e possam direcionar seu aprendizado a objetivos mais ligados ao contexto real. As atividades propostas nas aulas, incluindo os exercícios presentes no *Daichi*, servem, portanto, para praticar e fixar o conteúdo gramatical em um contexto comunicativo.

No trecho 12 podemos observar que o PP3 concebe a sala de aula de japonês como um ambiente propício para estimular a prática comunicativa por meio de atividades que simulem situações da vida cotidiana, tornando o aluno

responsável por seu próprio aprendizado e reconhecendo os avanços que produz ao se perceber capaz de construir um diálogo com seus colegas de sala. O PP3 vai mais além da prática oral, incluindo também a habilidade da escrita japonesa também como uma competência comunicativa necessária para o uso efetivo da língua.

Vemos que os PPs, apesar de concentrarem o foco de seu ensino em objetivos voltados para a comunicação, algumas características mencionadas nas concepções dos participantes em relação ao ensino comunicativo de língua japonesa não são exatamente as mesmas. Segundo Almeida Filho (2005, p. 77) a AC pode ser descrita e concebida de diversas formas, diferindo geralmente na “ênfase, na quantidade de elementos constitutivos e na relação entre eles.” O caráter flexível da AC que busca diferentes recursos didáticos, em contraste aos métodos herméticos de ensino, pode ser observado por meio dos discursos dos participantes, onde cada um expressou a própria visão que possuem sobre o ensino voltado para a comunicação.

Os três PPs declararam que consideram a prática comunicativa pertinente para o ensino de japonês e que se esforçam para a adotar esta nova proposta de ensino em sala de aula. Segundo os participantes, eles lançam mão de vários materiais para que o ensino de língua japonesa voltado para a comunicação se concretize. Dentre tais materiais, o *Daichi* se destaca, assim como mencionado no subtópico anterior, como um “guia” para a elaboração de atividades que estejam de acordo com esta nova abordagem. Segundo Richards e Rodgers (1986, p. 168), o LD adotado para o ensino de LE voltado para a comunicação deve incitar a interação entre os membros da sala (professor e alunos) e o uso da língua-alvo, além de promover o uso comunicativo da língua, dando apoio ao professor para a realização desta empreitada. Por meio dos trechos listados abaixo, podemos ver que o LD *Daichi* possui, como já exposto no subtópico anterior, um parecer favorável por suas atividades propostas para o uso oral da língua e está sendo aproveitado da forma como foi proposto pelos autores mencionados: Para o questionamento “O *Daichi* foi útil para promover a prática comunicativa na sua aula?”, obtivemos as seguintes respostas:

Trecho 13: “PP1 – Sim, creio que ajuda sim, de uma certa forma, pois como esse livro é mais voltado para a abordagem comunicativa, então as atividades dele, diferente do Minna, os exercícios propostos sempre colocam você pra dividir a turma em pares ou em grupos, fazendo com que eles pratiquem em sala de aula. Tem algumas atividades que eu faço como tá ali. Outras eu tento fazer de uma forma diferente. Uma atividade que eu acho interessante que sempre aparece, que o livro sempre dá proposta pra fazer entrevistas. Então você forma equipe, geralmente duplas, sobre um determinado tema, ele até sugere perguntas e cada um vai fazendo pergunta e depois tem que apresentar o que o amigo respondeu. Chegar lá e dizer “o meu amigo disse isso, isso e isso sobre isso e acha isso.” Essa é uma das atividades que aparecem mais no *Daichi* que eu acho interessante e eu utilizo bastante em sala. E outras são as sugestões de redação, também. Às vezes eu não sigo igual, eu mudo um pouquinho, mas também eu uso bastante. A pessoa vai elaborar uma redação e eu peço pra eles não só me entregar escrita, mas também apresentar aos colegas em sala de aula.”

Trecho 14: “PP2 – Em todo os capítulos, ele tem exercícios que são marcados com balõezinhos ou símbolos indicando que exercícios pra serem utilizados em dupla. Exercícios de entrevista, ele tem em praticamente todos os capítulos e é uma grande diferença com o livro anterior, que a gente é que tinha que criar, a gente é que tinha que perceber onde poderia se colocar exercícios de conversação. E apesar do *Daichi* não ser comunicativo por si só, ele dá sugestões de como pode ser abordada a gramática. (...) Eu acho que ele tenta, eu acho que ele é um avanço. Ele dá essa oportunidade para os professores, mas ele não é, em sua natureza, um livro que você olha e diz que é comunicativo.”

Trecho 15: “PP3 – (...) existem alguns exercícios do próprio *Daichi* mesmo que estimulam essa comunicação, como os exercícios de entrevista, que eu costumo trazer pelo menos um por capítulo. Ou outras atividades que a gente faz em sala, como discursos, apresentações, debates, outras entrevistas, trocas de informação e outras. Quando esse tipo de atividade que exige uma compreensão e um repasse de informação (...) ele é importante, porque ele mostra alguns exemplos de como se aplicar essa comunicação. Mas ele não é a ferramenta principal. No meu ponto de vista, a ferramenta principal é o próprio aluno. Ele é quem deve experimentar, tentar estimular essa vivência. Então, a ferramenta principal é o que ele aprendeu. Como ele vai usar o que ele aprendeu.”

O PP1 considera o *Daichi* como um livro voltado para a AC devido às suas atividades que estimulam a prática oral da língua através da interação entre os alunos da sala. Todos os PPs concordam que as atividades, principalmente as relacionadas com “entrevistas”, são úteis para os objetivos do Curso. Porém, discordando do PP1, o PP2 não considera o LD *Daichi* propriamente comunicativo. Ele de fato reconhece que o livro “tenta” propor atividades voltadas para a prática oral, o que pode promover o uso da língua e estimular a prática comunicativa em sala de aula, e o torna mais adequado aos objetivos de ensino atuais do Curso, se comparado ao *Minna no Nihongo*. Ele menciona a presença dos ícones

(“baldezinhas”) que podem indicar uma atividade preparada para propiciar o uso oral da língua entre os alunos. O PP3 não inclui o *Daichi* em uma determinada abordagem de ensino, mas reconhece muitas das atividades propostas no livro são, de fato, promotoras da prática comunicativa. Porém, como é perceptível nas falas dos PPs, o conteúdo presente no livro são apenas propostas para o uso, adaptação ou criação de atividades alternativas.

Apesar das considerações positivas em relação ao *Daichi*, os PPs também tecem críticas às atividades propostas pelo livro para a prática oral da língua japonesa e a maneira como estas atividades são propostas. Vejamos dois trechos onde os PPs 1 e 3 colocam suas opiniões a esse respeito, enquanto teciam comentários sobre o papel do LD *Daichi* como recurso comunicativo:

Trecho 16: “PP1 – Mesmo que o nosso objetivo seja a abordagem comunicativa, eu acho que a repetição, de uma certa forma, tem esse lado positivo, principalmente quando se trabalha gramática e:: não acho que tem que ser deixado de lado, certo?”

Trecho 17: “PP3 – O que precisa de melhoramento é que, ele sendo um livro que segue a abordagem comunicativa, ele tem exemplos em excesso. E acaba tornando a prática repetitiva. Mas ele sugere um exercício comunicativo. Por isso que a gente não pode ficar trancado dentro do livro. Eu sempre tenho retirado pra fazer o aluno pensar, caso contrário o exercício seria de substituição e se distanciando do exercício comunicativo.”

É perceptível o contraste presente na visão que os dois professores possuem sobre a “repetição” presente em algumas atividades do livro, uma característica muito presente nos métodos audiolinguais. Enquanto o PP1 considera positiva a presença de atividades de repetição para promover a fixação do conhecimento gramatical da língua, PP3 considera a repetição negativa para a prática da língua japonesa. Apesar disto, a principal vertente que move as opiniões contrastantes é a comunicativa, pois ambos consideram que a repetição influencie, de forma positiva ou negativa, como o aluno irá aprender a língua e ser capaz de utilizá-la para propósitos comunicativos.

Para que tal comunicação seja concretizada da maneira mais efetiva possível, Canale e Swain (1980, p. 29) propuseram a noção de “competência sociolinguística”, que trata dos elementos sociais e culturais presentes na língua, assim como foi explicitado no subtópico 3.2 do capítulo 1. Se considerarmos,

também, as observações de Miller (1977) a respeito do tecido social japonês, vemos que é necessário considerar os aspectos sociais e culturais do Japão na prática comunicativa do idioma nipônico. Deste modo, ao serem questionados sobre a utilidade do *Daichi* neste quesito, os participantes se mostraram insatisfeitos com o conteúdo cultural presente no livro e nas atividades voltadas para a comunicação:

Trecho 18: “PP1 – Nesse ponto...ele não ajuda muito, não. Não tem quase nada abordando a parte cultural no livro. Até quando eu utilizo o livro, eu penso às vezes e eu falo em sala de aula algum ponto importante, alguma expressão que o livro mostra, mas não explica porque (é importante), em que momento você pode utilizar e com quem você pode usar. E:: mostrar como é o dia-dia, por isso eu gosto de colocar música, vídeos, porque eu acho que o livro, em relação a isso aí, deixa bem a desejar. Nesse caso, eu acho necessário o professor pesquisar, achar algumas coisas interessantes e mostrar para os alunos. Como até em um caso – vou dar um exemplo – com os meus alunos. Como (na sala de aula) somos eu e os dois monitores, então um dos monitores já apresentou sobre as histórias japonesas de terror e tal, sobre o festival de *bon-odori*, a dança e o que essa dança representa na cultura japonesa e sobre outros pontos e tal. Quanto a essa parte cultural de tratamento, em relação à...bem, que a gente sabe que no Japão tem muitas dessas diferenças, a forma como você conversa com as pessoas mais velhas e tal, a hierarquia e tal, o livro não aborda...quase nada. Não tem uma explicação pra...pra deixar claro.

Trecho 19: “PP2 - Não. O problema do *Daichi* é que a parte cultural tá principalmente no livro (anexo) de gramática que no momento se encontra em inglês. E mesmo tendo lá, as informações que ele traz são muito poucas. Então geralmente quando a gente acaba levando a gramática pra um lado mais cultural, quando a gente quer abordar sobre o *matsuri*, por exemplo, são informações que os professores têm que procurar e trazer à parte do *Daichi*.”

Trecho 20: “PP3 – O *Daichi* procura apresentar um conteúdo generalizado, então ele mostra poucos pontos onde o fator cultural é de fato necessário. Existem alguns pontos gramaticais que ele enfatiza o fator cultural, mas em geral, ele não traz exercícios que sejam fundamentalmente culturais.”

Podemos observar duas principais razões pelas quais o conteúdo cultural presente no *Daichi* não se apresenta útil aos professores. A primeira razão, compartilhada pelos PPs 1 e 3, é relativo à cultura japonesa não ser trabalhada diretamente pelo livro. A percepção de hierarquia (respeito aos superiores e aos mais velhos, por exemplo), mencionada pelo PP1, é determinante para a forma como o diálogo entre as pessoas irá ocorrer, que não é, segundo os PPs 1 e 3, aprofundado pelo livro. Os autores do *Daichi* expuseram no início do livro que o conteúdo cultural, social e cotidiano japonês está contido no próprio conteúdo linguístico das lições e por meio das atividades propostas, os alunos entrariam em

contato com as particularidades da cultura e da sociedade do Japão e se conscientizariam automaticamente de tais elementos. Porém, esta proposta do livro em relação ao conteúdo cultural não foi recebida positivamente, sendo os elementos culturais considerados inexistentes no conteúdo do livro. A segunda razão, expressa pelo PP2, é o fato dos tópicos culturais presentes no livro de gramática e tradução estarem em inglês. Isto se deve ao fato de não existir um livro de gramática e tradução do *Daichi* em língua portuguesa, tendo o Curso, em mãos, apenas o livro em inglês. Neste caso, cabe ao professor buscar por fontes e opções alheias ao LD e que sejam capazes de trazer o conteúdo cultural e social nipônico para a sala de aula, postura esta assumida pelos PPs, como é possível observar em suas afirmações.

Quanto à prática da compreensão auditiva, uma das habilidades linguísticas necessárias para a obtenção da competência comunicativa da língua-alvo, o *Daichi* não é aproveitado. Os PPs 1 e 2 mencionaram esta habilidade quando questionados sobre os pontos positivos e negativos que observavam sobre o LD *Daichi*, como podemos ver nos trechos abaixo:

Trecho 21: “PP1 – Ele não tem, também, exercícios pra se trabalhar a compreensão auditiva. E, por conta disso, eu tenho que procurar tanto esses exercícios aprofundados em relação à gramática e compreensão auditiva em outros materiais. O *Daichi* tem o CD, mas aqueles exercícios para o aluno escutar e escrever, o *Daichi* não tem. No CD do *Daichi*, só tem o nativo falando “exemplo” tal e aí ele lê, só isso. Mas não tem um exercício focado para trabalhar a parte auditiva. (...)”

Trecho 22: “PP2 – Eu não uso as atividades de áudio do *Daichi*, porque eu não gosto deles. Eu procuro em outros livros, nos capítulos que tem lá a matéria correspondente, pra trazer e usar em sala de aula, mas nem sempre é possível devido ao tempo. Às vezes utilizo os vídeos na comunidade do *Facebook* deles, que eu passo pelo *Youtube*, que não é dentro de sala, mas a gente utiliza como atividade de interpretação de áudio.”

Vemos que os PPs 1 e 2 não utilizam o *Daichi* para a prática da compreensão auditiva em língua japonesa pois não consideram que as faixas do áudio presentes nos CDs sirvam para este propósito. Como colocado pelo PP1, o áudio apenas lê o conteúdo escrito do livro, mas não promove o exercício da compreensão e interpretação das informações repassadas pela atividade. Deste modo, os participantes procuram outros meios de trabalhar a habilidade de

compreensão auditiva com os alunos através de materiais alheios ao *Daichi*. O PP2, por exemplo, explica que disponibiliza vídeos da *internet* nas redes sociais que podem ser visualizados pelos alunos em casa.

Quanto ao exercício da leitura e escrita, o PP2 fez comentários sobre o uso do *Daichi* em relação ao ensino do *kanji*, um dos sistemas de escrita explicados no segundo tópico do capítulo 1 deste estudo, e as atividades de interpretação de texto. Segundo o participante, como é possível ver no trecho abaixo, estes elementos não são aprofundados pelo livro:

Trecho 23: “PP2 – Ele não trabalha com *kanji*. É uma matéria que, apesar de ser, assim, SUPER importante para o estudo do japonês, você não pode estudar japonês sem estudar o *kanji*, então...é uma coisa que ele não apresenta, então...é uma coisa que a gente sempre tem que trazer separado, procurar em outros livros. Eu não gosto que ele não tem textos. Ele não trabalha -- tirando os diálogos e as gramáticas -- os textos são muito pequenos. Ele não tem questões de interpretação de texto nem nada, e isso é uma coisa que eu acho importante.”

Segundo o PP2, o livro não aborda o *kanji* de modo direto e não exercita a sua leitura e escrita, o que é uma falta grave para ele, que considera o conhecimento sobre este sistema de escrita indispensável para o estudo da língua japonesa e, conseqüentemente, para a vida cotidiana em solo japonês. É ressaltada também pelo participante a falta da diversidade de diferentes gêneros textuais e atividades de interpretação textual no livro.

Na época em que os dados foram coletados, a abordagem comunicativa de ensino havia sido adotada recentemente no curso. Após um longo período de tempo seguindo os pressupostos do método áudiolingual de ensino, enfocando principalmente a estrutura da língua, os três PPs mostram-se conscientes do novo rumo a ser mantido, que é o de propiciar aos alunos os subsídios necessários para o desenvolvimento de suas competências comunicativas em língua japonesa. Apesar de demonstrarem durante a entrevista que ainda estavam aprendendo a utilizar o *Daichi* em uma proposta de ensino voltada para o uso comunicativo da língua japonesa, podemos perceber que todos os participantes desta pesquisa estão conscientes de suas funções em sala de aula e da forma como devem proceder diante do LD e da AC. Veremos, nos próximos subtópicos, que todas as decisões

tomadas para o uso ou não do livro *Daichi* estão ligadas ao esforço em prol da prática comunicativa da língua japonesa em sala de aula.

1.3 – O livro didático *Daichi* como recurso para o estudo gramatical da língua japonesa em sala de aula

Este subtópico tratou de analisar os trechos das entrevistas em que os participantes expuseram a função que delegaram ao LD *Daichi* para o ensino e prática da gramática da língua japonesa, assim como a relação do conteúdo gramatical presente no LD *Daichi* com o planejamento e organização dos procedimentos da aula.

Como já mencionado no capítulo 1 deste trabalho, a AC trouxe uma nova perspectiva sobre o estudo de LE ao propor um objetivo mais comunicativo e prático para o ensino dos elementos gramaticais da língua-alvo. Os métodos tradicionais, muitos deles ainda presentes nos cotidianos das salas de aula nos dias atuais, dão grande relevância aos elementos estruturais e disponibilizam boa parte da aula (senão a aula toda) apenas para exercícios de fixação gramatical, sem proporcionar aos alunos a possibilidade de por em prática o que aprenderam por meio de atividades que simulem o cotidiano real de interação social e estimule o uso da língua estudada. Este foco gramatical não deve ser completamente desconsiderado, como às vezes evitado por professores comunicativistas de línguas. O conhecimento estrutural da língua é uma competência necessária, assim como Canale e Swain (1980, p. 29) propuseram ao expandirem a noção de competência comunicativa.

Deste modo, o ensino da gramática é um dos procedimentos indispensáveis para o aprendizado da língua japonesa. O LD, por sua vez, pode exercer uma função útil para o professor ao facilitar esse ensino com explicações gramaticais bem estruturadas e claras, além de sugerir atividades que possam fixar o conhecimento aprendido. Quanto à utilidade do LD *Daichi* para esta função, os PPs expressam que não utilizam o *Daichi* para auxiliá-las na explicação do conteúdo

gramatical da lição. A pergunta “Como o livro *Daichi* é útil para o ensino da gramática da língua japonesa?”, obtivemos as seguintes respostas:

Trecho 24: “PP1 – Eu utilizo o livro...mas não em todas as aulas. Quando eu vou dar explicação gramatical, geralmente eu não utilizo. Eu prefiro fazer a explicação dando exemplos e aplicando alguns exercícios e:: em sala de aula, pedindo para os alunos repetirem e tal, pra checar se eles entenderam bem aquela estrutura que foi dada e: -- na verdade eu utilizo mais o *Daichi* como um guia mesmo, lendo o vocabulário no momento que eu preciso esclarecer o significado de alguma palavra, alguns exercícios que eu passo como tarefa de casa e outros que:: eu uso como está lá ou adapto de alguma forma para fazer alguma dinâmica em sala de aula. Mas não utilizo ele em todas as aulas.(...) a única coisa que eu acho ruim é que não tem a versão dele em português, ele é todo em inglês. É claro, o inglês é uma língua universal, a maioria das pessoas entendem, mas mesmo assim tem outras que não. E mesmo que entendam, sempre vai existir alguma dúvida sobre alguma coisa que não ficou bem explicado. Quanto a explicação dos tópicos gramaticais, o ponto negativo dele é esse.”

Trecho 25: “PP2 – Porque na hora de explicar a gramática, eu sempre penso em criar um contexto pra frases, às vezes é um diálogo, uma história que eu faço com os monitores e nem sempre -- aliás, não é nem sempre -- nunca as frases que estão presentes no *Daichi* permite que a gente crie uma atmosfera da gramática. São sempre frases que estão alheias a qualquer contexto. Então eu não uso as frases que têm lá. Eu prefiro criar umas que a gente possa começar com uma conversa que eles já saibam a gramática, pra depois adicionar a gramática que eles não sabem pra ver se eles conseguem inferir qual é o uso dela. (...) o livro de gramática dele tá todo em inglês e a média dos alunos não consegue fazer uma (ligação) entre japonês e o inglês e o português, então eu prefiro dar uma explicação que esteja diferente do livro. E aí o livro serviria só como...um apoio pra isso, pra gramática.”

Vemos que a não utilização do livro para explicação gramatical se dá por duas razões principais. A primeira porque o livro-texto do *Daichi* não possui, segundo os PPs, um foco gramatical situado em contextos linguísticos mais próximos ao cotidiano do aluno. Os professores preferem elaborar suas próprias formas de apresentar e explicar a gramática, lançando mão de situações e contextos que se assemelhem ao cotidiano dos alunos para que o aluno possa não somente aprender o conteúdo, mas possa também entender o uso prático dos elementos linguísticos que aprendeu. O desejo de contextualizar a explicação gramatical e conscientizar o aluno da utilização real de tais elementos na prática cotidiana demonstra que os participantes consideram que a língua é um fenômeno social e que o aprendizado dos elementos estruturais da língua não é importante em si, mas são de grande valor ao serem direcionados para objetivos práticos e comunicativos.

A segunda razão da não utilização do livro de gramática e tradução, que está adaptado para a língua inglesa, como já exposto pelo PP2 no trecho 19 é porque, segundo o PP1, não seria prudente presumir que os alunos conheçam a língua inglesa para o livro de gramática e tradução do *Daichi* fosse usado em sala. O PP2 afirma que a mistura da língua japonesa, inglesa e portuguesa na aula possa vir a confundir o aluno durante a aula. É perceptível que o livro de gramática e tradução do *Daichi* não esteja sendo aproveitado pelos professores, tanto como recurso cultural quanto gramatical.

Apesar de não considerarem o livro-texto e o livro de gramática e tradução do *Daichi* como recursos importantes para a explicação gramatical devido aos motivos acima explicitados, os PPs 2 e 3 o consideram o LD um bom material para a prática e fixação do conteúdo estrutural por meio das atividades propostas, principalmente os exercícios presentes na seção “Exercícios de Fixação” contido do livro-texto. Ao serem questionadas sobre os pontos positivos do livro *Daichi*, os professores expressaram as seguintes respostas:

Trecho 26: “PP2 – Na verdade, uma das melhores características do *Daichi* são os exercícios de fixação da matéria, não só com o livro-texto, mas com ele tem um caderno de exercícios, de exercícios gramaticais de fixação dos conteúdos gramaticais da matéria. O que eu adapto são principalmente os temas de gramática e de redação que tem no final de cada capítulo, que ele dá uma sugestão -- assim, o tema inicial é bom -- mas não trabalha de uma forma mais interessante. É um tema às vezes relevante à gramática, mas que não é muito interessante para os alunos.”

Trecho 27: “PP3 – Eu o considero um bom material didático. Ele apresenta um conteúdo com explicações inteligentes. As atividades são simples, mas são basicamente bem elaboradas. São atividades para fixar o conteúdo (...). E eles propõem muitas atividades que podem ser trabalhadas principalmente em sala de aula e assim você pode exigir um pouco mais do aluno, depois que ele está com o conteúdo fixado. (...) Comparando com o *Minna*, eu prefiro o *Daichi*. Porque ele é mais comunicativo, mais dinâmico do que o *Minna*. O *Minna no Nihongo* é muito rígido. Ele tem ótimos exercícios de fixação gramatical, Mas ele não um livro que...é de fato comunicativo. (...) Tanto que eu raramente utilizo o *Minna* em sala de aula, apenas pra exercícios gramaticais, porque realmente as atividades voltadas para a gramática do *Minna* são muito bons.”

As perspectivas colocadas pelos PP2 e PP3 se assemelham principalmente ao considerarem as atividades gramaticais do livro relevantes para o exercício da competência gramatical da língua japonesa. Ambos os PPs utilizam as

atividades gramaticais disponíveis no *Daichi*, mas fazem adaptações para que se tornem mais “interessantes” para os alunos. Segundo o PP2, os temas são “relevantes à gramática”, ou seja, os temas abordados nas explicações e atividades gramaticais foram escolhidos pelos autores para a elaboração dos exercícios de fixação gramatical, e não para o uso prático que tais estruturas linguísticas possam ter em contexto real. O PP2 afirma que as atividades propostas para a fixação do conteúdo estrutural da língua, se usada em sala de aula, pode se tornar uma forma de “exigir” mais do aluno, ou seja, pode se tornar um meio que permita o aluno se aprofundar no conhecimento linguístico e entre em contato com estruturas mais complexas da língua japonesa.

O que nos chama a atenção no trecho 27 é a consideração feita pelo PP3 sobre as atividades voltadas para a gramática do japonês presentes no LD *Minna no Nihongo*. O entrevistado diz que “raramente utiliza o *Minna*”, mas diz também que utiliza o mesmo LD “apenas para exercícios gramaticais, porque realmente as atividades voltadas para a gramática do *Minna* são muito bons”, como frisa bem. Já o PP1, como pode ser visto no trecho 28 abaixo, afirma que utiliza o *Minna no Nihongo* para fixação da gramática, compreensão auditiva e para checar se os alunos estão compreendendo bem o conteúdo da lição:

Trecho 28: “PP1 - Sim...é útil, mas eu também utilizo outros materiais. Um deles é o *Minna no Nihongo*, quando eu quero praticar estruturas gramaticais e como tem muitos exercícios do *Minna* de repetição que eu vejo importância também. Eu gosto de utilizar os exercícios pra... ver se os alunos tão entendendo bem a utilização das partículas, de algumas estruturas e...-- O *Minna no Nihongo* quando eu falo é toda a coleção do *Minna*, né? O *choukaï*⁴⁰, livro de redação, livro de exercícios de fixação(...)”

Percebemos aqui a discrepância entre o discurso de PP1 e PP3 em relação ao antecessor do *Daichi*. Isto demonstra as diferentes perspectivas sobre a função do ensino da gramática da língua japonesa presentes nas concepções de ensino comunicativo entre os dois participantes. Pudemos ver no subtópico anterior que os três professores consideram pertinentes os pressupostos tecidos pela AC e declararam que se esforçam para abordar o ensino comunicativo em suas aulas.

⁴⁰ Compreensão auditiva (tradução nossa).

Como afirmado por Almeida Filho (2005, p. 77), o fato dos professores darem diferentes ênfases aos elementos da AC é comum para uma abordagem de ensino que não se fecha em métodos rígidos e se abre para diferentes alternativas de ensino. Porém, as diferentes ênfases estão todas para o mesmo propósito comunicativo. Tomando esta afirmação como base, seria prudente primeiramente considerar os esforços que todos os três participantes vêm aplicando às suas aulas, em vez de buscarmos as maneiras “certas” ou “erradas” de ensinar comunicativamente. Se os PPs 1 e 3 diferem na abordagem do ensino da gramática da língua japonesa, eles concordam nas metas traçadas pelo Curso e pelo próprio corpo docente que lá atua. Diante das disparidades entre o “pensar” e o “fazer” a AC que começam a surgir entre os participantes, se fez necessário clarificar ou enfatizar o real propósito desta pesquisa, que é o de investigar a maneira como os PPs utilizam o LD *Daichi* em um ambiente de ensino que preza a comunicação e buscar possíveis respostas que possam explicar o porquê de assim utilizarem o livro. Não é, de forma alguma, objetivado pela pesquisa enaltecer uma forma de ensinar comunicativamente em detrimento às demais formas.

O que podemos observar até o presente momento é que os PPs expuseram que, de fato, lançam mão do LD e colocam sobre ele a função de estimular e promover a prática comunicativa e gramatical da língua japonesa, como proposto por Richards e Rodgers (1986, p. 168). Porém, os professores assumem para si a função de apresentar e explicar os conteúdos propostos para a aula, sem fazerem uso dos elementos presentes no livro-texto ou no livro de gramática e tradução do *Daichi*. Deste modo, apenas as atividades propostas pelo LD são utilizadas, bem como o conteúdo estrutural da língua que é organizado e distribuído por meio das 22 lições existentes no livro-texto do *Daichi*.

Por meio das entrevistas, foi reconhecido que o conteúdo gramatical do *Daichi* é também aproveitado para o planejamento do conteúdo dos semestres letivos e para a escolha dos materiais extras a serem utilizados em sala de aula. As PPs expuseram a forma como o *Daichi* é útil para a organização e planejamento do conteúdo trabalhado em sala, como um “guia” que auxilia a estruturar os procedimentos nas aulas e o conteúdo a ser abordado. Ramos (2009, p. 176) afirma que o LD “auxilia a dar consistência e continuidade a um curso” e “ajuda os

professores a preparar as suas aulas”. A este respeito, vejamos como os PPs se posicionaram ao serem questionados sobre a forma como o *Daichi* os ajuda no planejamento da aula:

Trecho 29: “PP1 – Em relação aos tópicos a serem abordados em sala, a lição tal aborda partícula tal, verbo tal, conjugação de verbos e de adjetivos, SIM. Ele ajuda nesse ponto. Mas em relação à organização de aula, NÃO. (...) Pra mim, ele só é bom pra você ter como base, pra você ter uma linha e saber no começo do semestre até dia tal eu vou ter que dar esses pontos. Os verbos tais, as conjugações, os adjetivos, o uso de determinada partícula. Mas no dia-dia, em cada aula, não. Eu analiso a aula anterior vejo como eu poderia iniciar a próxima aula, desenvolver e ir até o fim, de acordo com como foi a aula, como os alunos se comportaram durante a aula, se eu sentir que eles aprenderam mesmo o que foi passado na aula anterior, se não foi aí eu me baseio pra fazer a outra aula.”

Trecho 30: “PP2 – (O *Daichi*) é o livro-texto seguido pelo curso, então é um guia para o que eu vou dar em cada aula e em que ordem. (...) Os pontos positivos, principalmente a organização da gramática, é que ele tem uma boa organização, talvez um capítulo ou outro eu mudaria de ordem, mas eu gosto da ordem dos pontos gramaticais que é apresentada.”

Trecho 31: “PP3 – Ele ajuda a organizar o plano de aula...basicamente me ajudando e me guiando à::: preparar uma sequência de atividades. (...) O *Daichi* é um guia do conteúdo gramatical. Então eu não preciso apontar o que vai ser cobrado. Os alunos sabem que o que foi visto no conteúdo gramatical é o que vai ser usado na prova.”

Vemos que o conteúdo gramatical e a ordenação das atividades presentes nas lições do livro auxiliam a forma como as aulas são organizadas. O conteúdo programado para o semestre, assim como afirmado pelo PP3 no trecho 31, segue o conteúdo gramatical e o vocabulário existentes no livro. O PP1, porém, expõe que suas aulas não são apenas planejadas de acordo com o *Daichi*, mas também por meio do ritmo em que as aulas estão sendo conduzidas. O participante sonda seus alunos e observa se estão todos compreendendo a matéria estudada e se é pertinente ou não seguir adiante com o conteúdo. Caso haja problemas, o conteúdo não é prosseguido e as dúvidas dos alunos são tratadas. Deste modo, o planejamento executado através do conteúdo gramatical organizado nas lições do *Daichi* não segue um direcionamento rígido, mas é flexível às dúvidas e necessidades dos alunos.

Concluindo a primeira fase da análise dos dados, que tratou de examinar as concepções e percepções dos três PPs sobre a função que designaram ao LD *Daichi* para auxiliá-los a desenvolver a competência comunicativa do aluno,

podemos observar, além disso, o modo como os participantes estão lidando com a AC em suas aulas. Como visto anteriormente, o Curso passou por longos anos seguindo uma metodologia de ensino que dava ênfase principal na estrutura da língua japonesa. Esta metodologia foi redirecionada para propósitos mais comunicativos, o que resultou na adoção do livro *Nihongo Shokyuu Daichi*, em detrimento do *Minna no Nihongo*. Apesar da longa tradição áudiolingual, os pressupostos comunicativos foram bem recebidos pelos PPs e são reconhecidos como propostas pertinentes para os alunos, que buscam aprender a língua para se tornarem capazes de se comunicar e entender a língua. As colocações feitas sobre a ineficiência do *Daichi* como recurso cultural, textual e auditivo, assim como as demais afirmações contidas nos trechos mencionados nesta etapa da análise, nos leva a crer que os PPs de fato têm consciência sobre os principais pressupostos da AC, apesar não terem tido contato direto com a teoria da AC por meio da formação acadêmica em um curso de Letras.

Finalizada a discussão analítica realizada por meio dos dados obtidos nas entrevistas, podemos prosseguir para a próxima etapa da análise dos dados. No próximo tópico, os fragmentos das aulas dos três PPs serão examinados lançando mão de toda a análise realizada aqui.

2 – Análise do uso do livro didático *Daichi* realizado pelos professores em sala de aula

Nesta etapa, foram analisados os dados relacionados ao uso do LD realizado pelo professor em sala de aula, recolhidos por meio dos diários de observação. Foram utilizados excertos do LD *Daichi* que ilustram as atividades utilizadas ou adaptadas presentes no livro pelos participantes, bem como excertos de atividades extras elaboradas por eles ou extraídas de outros materiais. Foram também utilizados elementos não diretamente ligados ao LD *Daichi*, os planos de aula dos professores e as atividades alheias ao *Daichi*, pois proporcionaram uma investigação sobre a não utilização do LD em determinadas situações.

A presente fase de análise foi organizada em dois subtópicos, sendo o primeiro intitulado “O conteúdo do LD Daichi utilizado como recurso comunicativo”: O segundo subtópico, intitulado “O conteúdo gramatical do LD Daichi utilizado para o planejamento da aula e para a prática gramatical”.

2.1 – O conteúdo do livro didático *Daichi* utilizado como recurso comunicativo

Este subtópico tratou de examinar como os professores utilizaram o conteúdo presente no livro para promover a prática comunicativa em sala de aula, sendo incluso também as adaptações de atividades feitas pelos professores, além do não-uso do livro em determinadas ocasiões. Os PPs lançaram mão de diversas atividades voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa e das quatro habilidades dos alunos. Porém, como recurso comunicativo, o *Daichi* foi especialmente útil para incentivar a prática oral da língua japonesa, principalmente por meio da leitura dos diálogos em voz alta, das atividades de entrevista e de troca de informações (*information gap*) contidas no livro. Vejamos abaixo a narrativa de algumas atividades do *Daichi* realizadas pelos PPs que podem embasar esta afirmativa.

O PP1, no dia 30 de outubro de 2012, utilizou a atividade 1⁴¹ da Lição 2, página 9 do *Daichi*. A atividade do livro está exposta na figura abaixo:

⁴¹ Esta atividade se refere ao uso dos pronomes demonstrativos este(a) (これ), esse(a) (それ), aquele(a) (あれ) e suas flexões. A atividade propõe que os alunos digam quais são os objetos trabalhados nas imagens da atividade utilizando os pronomes demonstrativos, indicando três exemplos para que os alunos possam segui-los.



Figura 4 - Atividade 1, pág. 9 do *Nihongo Shokyu 1 Daichi*

Esta atividade possui o áudio dos três primeiros exemplos da atividade. O PP1 reproduziu o áudio para que os alunos pudessem seguir o exemplo do uso da matéria estudada. Depois do áudio reproduzido, o professor separa os alunos em duplas para que executem a atividade oralmente por meio das informações já presentes na imagem. Durante todo o processo, o professor e seus monitores observavam a produção dos alunos, buscando sanar quaisquer dúvidas possíveis. Após o término do tempo planejado para a atividade, cerca de 10 minutos, o professor escolheu quatro duplas para que, cada uma delas, pudesse responder as questões em voz alta para a turma. A atividade impulsionou os alunos a tentar a produção oral em japonês.

O PP2, no dia 5 de maio de 2012, utilizou a atividade 2-2⁴² de entrevista da lição 7, página 44 do *Daichi*:

⁴² Esta atividade trata de uma entrevista: os alunos irão fazer perguntas aos seus colegas se alguns tópicos (como o dever de casa [宿題], os estudos [勉強], a escola [学校] e os amigos [友達]) são, por exemplo, complicados (大変). A atividade sugere respostas como “Sim, é muito...” (はい、とても~), “Sim, é...” (はい、~) ou “Não é muito...” (いいえ、あまり~) e “Não é...” (いいえ、~).

2-2.  A: 宿題は (大変です) か。
B: (いいえ、あまり 大変じゃありません)。

◎はい、とても～	○はい、～	△いいえ、あまり～	×いいえ、～
例) 宿題は (大変です) か。			△
1) 勉強は () か。			
2) 学校は () か。			
3) 友達は () か。			
4) () か。			

Figura 5 – Atividade 2-2, pág. 44 do *Nihongo Shokyyu 1 Daichi*

Antes de iniciar esta atividade, o professor aproveitar a situação para complementar a atividade ao ensinar dois novos advérbios “とても” e ぜんぜん⁴³, que, segundo ele, não são abordados diretamente pelo livro. Após a explicação, os alunos se agruparam em duplas e entrevistaram seus colegas, fazendo perguntas para obter as informações pedidas nas atividades. O PP2 não interferiu em nenhum momento durante a atividade, indo até seus alunos apenas se requisitado, caso houvesse dúvidas. Ao terminarem a entrevista, os alunos apresentaram aos colegas as informações recebidas de seus colegas, bem como o *feedback* do professor sobre o uso que fizeram da língua.

O PP2, no dia 2 de junho de 2012, utilizou a atividade proposta da seção “Vamos utilizar” da lição 9, página 58 do *Daichi*⁴⁴. Este exercício trata de um *information gap*, onde os alunos devem trocar as informações providas pelo livro, sendo que um não tem a mesma informação que o outro, estimulando assim o uso da língua japonesa para recolher os dados que foram pedidos pela atividade. Durante o exercício, o professor ajuda os alunos que mostraram dificuldades principalmente devido ao vocabulário utilizado na aula. O professor tirou as dúvidas

⁴³ Significam “muito” e “nada” em português, respectivamente.

⁴⁴ O trecho do livro que contém esta atividade está disponível no anexo H, página 136, deste trabalho.

e a atividade continuou normalmente, sem que o professor interferisse na produção oral dos alunos.

O PP3, no dia 20 de março de 2012, lançou mão da atividade 4-3⁴⁵ da lição 11 do *Daichi* juntamente com seus alunos. A atividade é do tipo “entrevista”, como é possível ser observado na imagem abaixo:

4-3.  A: (B) さん、わたしの 国へ 来ませんか。
 B: いいですね。いつが いちばん (いいです) か。
 A: (9月) が いちばん (いいです)。

	(B) さんの 国	() さんの 国	() さんの 国
例) いつ	9月		
1) どこ	パリ		
2) なに	ワイン		

いいです ・ きれいです ・ 有名です ・
 おいしいです ・ にぎやかです ・ ()

Figura 6 - Atividade 4-3, pág. 69 do *Nihongo Shokuyuu 1 Daichi*

Apesar de as perguntas e respostas já estarem disponibilizadas na atividade, o professor pede que as duplas utilizem também informações que não estão presentes no livro, para que assim pratiquem o uso do vocabulário da lição de maneira mais ampla. O professor tornou a atividade flexível e permitiu que os alunos produzissem respostas que estivessem além das que foram disponibilizadas pelo livro, considerando também que as informações pessoais dos alunos fossem aproveitadas para a prática.

O PP3 utilizou, no dia 10 de maio de 2012, a atividade 4-2 da lição 14, página 90, que se encontra na imagem abaixo. O livro propôs uma atividade em dupla, onde os dois parceiros debateriam sobre os lados positivos de dois pontos de

⁴⁵ A atividade indica ao aluno que entreviste seus colegas seguindo o roteiro de perguntas (“Quando?” [いつ], “Onde?” [どこ] e “O que?” [なに]) sobre o suposto país onde a parceiro moraria.

vista contrários, neste caso um hotel nas montanhas (山ホテル) e outro na praia (海ホテル)⁴⁶:

4-2.  A: 山ホテルは いいですよ。温泉に入る ことができますから。
 B: そうですね。でも、海ホテルも いいですよ。安いですから。

山ホテル	海ホテル
例1) 温泉に入る ことができます。	例2) 安いです。
1)	3)
2)	4)

Figura 7 – Atividade 4-2, pág. 90 do *Nihongo Shokyyuu 1 Daichi*

O professor, por sua vez, adaptou a atividade para um debate só, dividindo toda a turma em dois grandes grupos, onde um debateria com o outro sobre as localidades com os quais deveriam defender por meio de argumentos relevantes, tornando os monitores da turma os “juízes” do debate. Venceria o grupo que apresentasse os melhores argumentos, sendo premiado com uma caixa de chocolates. Foi uma atividade bem proveitosa, que estimulou toda a turma a praticar oralmente a língua japonesa por meio de uma atividade prazerosa.

Foi observado que os PPs também produziram suas próprias atividades orais comunicativas por meio do vocabulário e gramática abordados na lição. O PP1, no dia 30 de outubro de 2012, logo após a explicação gramatical, dividiu a turma em pares e iniciou uma atividade oral no qual o aluno, juntamente com o colega, deveria elaborar um diálogo contendo o tópico gramatical estudado na aula, sendo neste

⁴⁶ Na atividade proposta pelo livro, os alunos devem se dividir em pares e escolher, cada um, o hotel que preferissem, neste caso, um hotel nas montanhas ou um na praia. A atividade propõe que o aluno dialogue com seu colega sobre o hotel que escolheu e o que se pode ser feito lá, abrindo então um breve debate em dupla sobre qual dos dois estabelecimentos é o melhor para se hospedar.

caso os pronomes “これ”, “それ” e “あれ”⁴⁷ relacionados com a lição 2 do *Daichi*. Enquanto os alunos praticavam o uso oral das estruturas gramaticais estudadas, eles também transcreviam seus diálogos para apresentação em sala, conforme instruídos pelo professor. O professor e os monitores auxiliavam os alunos a produzirem seus diálogos, sanando as dúvidas relacionadas às estruturas linguísticas e ao vocabulário. Nesta atividade, foi dado um período de tempo considerável (20 minutos) para a elaboração e prática oral do diálogo. A língua japonesa foi utilizada oralmente entre os colegas e, posteriormente, cada dupla apresentou seu diálogo para toda a turma.

O PP2, no dia 2 de junho de 2012, preparou uma atividade oral com seus alunos. Entregou a cada aluno fotografias de pessoas que se vestiam de forma excêntrica. O professor então expõe que as pessoas nas fotos seriam seus “futuros filhos” e que, como pais preocupados, os alunos deveriam procurar cônjuges ideais para seus filhos. O PP2 explica aos alunos que a atividade trata do *omiai*, um costume tradicional japonês em que pessoas solteiras são apresentadas umas às outras para um possível casamento. Os alunos, sabendo do que se tratava a atividade, iniciaram a preparação de suas falas em forma de texto a respeito de seus supostos filhos, que durou cerca de 10 minutos, para depois apresentá-los aos colegas de classes e, assim, encontrar o melhor cônjuge. A atividade se mostrou produtiva, pois permitiu que os alunos interagissem com seus colegas de sala em língua japonesa e aprendessem novas palavras não ligadas diretamente ao vocabulário do *Daichi*.

O PP3, no dia 8 de maio de 2012, iniciou uma dinâmica oral em sala com os alunos chamada “*uso geemu*”, ou seja, o “jogo da mentira”. A atividade não se encontra no *Daichi*, mas põe em prática o conteúdo da lição que trata do verbo *dekiru*⁴⁸ para expressar habilidade e a forma *jishokei*⁴⁹ dos verbos. A turma foi dividida em dois grandes grupos e cada aluno deveria produzir oralmente três frases

⁴⁷ “Este”, “esse” e “aquele” em português, respectivamente.

⁴⁸ “*Dekiru*” é o verbo japonês no modo infinitivo que significa “poder fazer” ou “saber fazer” no modo infinitivo.

⁴⁹ *Jishokei* é a forma “dicionário”, como os japoneses denominam para a forma verbal no modo infinitivo”.

sobre coisas que sabe fazer, sendo que duas destas frases deveriam ser falsas, ganhando assim o grupo que descobrisse mais informações verdadeiras. A atividade promoveu o uso oral da língua japonesa sem uma preparação anterior, o que tornou a prática do conteúdo do *Daichi* mais espontânea. Outro ponto positivo foi o uso informal da língua japonesa por iniciativa dos próprios estudantes e que, posteriormente, foi incentivado pelo professor.

Quanto às atividades voltadas para a prática da **compreensão auditiva**, não foi constatado, durante as aulas observadas, uma atividade presente no livro *Daichi* que fosse especificamente voltada para essa finalidade. Deste modo, os professores buscaram tais atividades em outros materiais que estavam a sua disposição.

O PP1 utilizou, no dia 22 de novembro de 2012, a cópia da página 28 do LD *Minna no Nihongo*, cujas atividades 1 e 2 serviram para a prática da compreensão auditiva, como podemos ver abaixo:

もんだい
問題

1. 1) _____
 2) _____
 3) _____
 4) _____
 5) _____

2. 1) () 2) () 3) () 4) () 5) ()

Figura 8 – Atividades 1 e 2 da página 28 do *Minna no Nihongo*

A primeira questão da atividade propõe cinco perguntas por meio do áudio para que os alunos respondam nas linhas traçadas. A segunda questão trata de atividade de “verdadeiro ou falso”. O conteúdo das duas questões é similar ao da

lição 5 abordada na aula em que foi utilizado o material extra, o que justifica a escolha da atividade. Este fato comprova a afirmação do PP1 durante a entrevista (trecho 28 do capítulo 3, subtópico 1.3 desta pesquisa) em que utiliza o *Minna no Nihongo* para a prática auditiva, por não considerar o *Daichi* um bom recurso para tal função.

Para a atividade de compreensão auditiva, o PP2, no dia 12 de maio de 2012, adaptou o diálogo inicial da lição 8, página 47⁵⁰. O diálogo do texto é entre um professor de língua japonesa e seu aluno tailandês, que conversam sobre o monte Fuji e o que há no lugar (animais [どうぶつ] e lojas de presentes [おみやげのみせ], por exemplo). O professor pediu para que os alunos fechassem os livros e escutassem o diálogo inicial sem as falas escritas. Em seguida, ela fez algumas perguntas sobre o que ouviram. Durante as aulas assistidas, esse foi o principal método de atividade auditiva realizada pelo PP2. Isto pode ser justificado pelo fato de nem sempre poder executar tais atividades devido ao tempo, como foi dito por ele durante a entrevista (trecho 22 do capítulo 3, tópico 1.2 desta pesquisa).

O PP3, no dia 22 de março de 2012, lançou mão de uma canção⁵¹ em língua japonesa do cantor americano Paul Gilbert chamada “*Boku no Atama*”⁵². A canção possui elementos gramaticais ligados ao conteúdo da lição 11, justificando assim a escolha da música. Na atividade, os alunos foram instruídos a ouvir a canção sem a letra, para que tentassem compreender ao máximo, anotando as palavras e frases que conseguissem entender. Os alunos não apresentaram dificuldades em compreender a canção, então o professor distribuiu a cópia da letra impressa. Desta vez, os alunos deveriam ouvir novamente a canção e escrever a leitura dos *kanji* presentes na letra da canção. O professor aproveitou a mesma atividade para trabalhar a compreensão auditiva e a leitura do *kanji*.

Isso nos leva a crer que as atividades de áudio, se feitas a partir do *Daichi*, serão sempre atividades adaptadas, pois não há exercícios específicos para esta

⁵⁰ Vide anexo I, página 137, deste trabalho.

⁵¹ A letra da canção está disponível no anexo J, página 138, deste trabalho.

⁵² “A minha cabeça” (tradução nossa).

função. Foi, então, necessário que os PPs buscassem em outros materiais, como o LD *Minna no Nihongo*, atividades que incentivassem a compreensão auditiva ou que realizassem adaptações do próprio conteúdo do LD *Daichi* para que essa habilidade do aluno fosse exercitada.

Os três professores utilizaram o *Daichi* para praticar a **escrita** de modo similar. Em sala de aula, a escrita era principalmente realizada durante a feitura de exercícios gramaticais do *Daichi*, através das entrevistas, no qual os alunos necessitavam escrever as informações levantadas de seus colegas ou através da elaboração escrita dos diálogos ou discursos (*speech*) que deveriam ser apresentados à turma. A escrita é também exercitada por meio de redações elaboradas pelos alunos em casa e que, posteriormente, seriam entregues aos professores para a correção adequada. Tomamos como exemplo a redação proposta pelo PP3 no dia 20 de março de 2012, ao pedir que os alunos escrevessem cartas em língua japonesa para os colegas.

Para a **leitura**, o *Daichi* foi aproveitado principalmente por meio do diálogo inicial das lições, que foram utilizados de modo similar por todos as PPs. Os textos eram lidos em voz alta pelos alunos, por vezes divididos em pares, onde cada aluno ficava responsável por um determinado personagem. A entonação da voz e a pronúncia eram consideradas durante o processo de leitura, apontando a atividade também para questões comunicativas, por considerar os tons de voz, que podem soar frios ou muito calorosos para uma interação social em língua japonesa.

Para o enfoque **cultural** sobre o Japão, *Daichi* não foi utilizado diretamente em nenhuma das aulas observadas porque, como exposto pelos professores durante as entrevistas, não há uma base cultural explícita no livro. Os professores aproveitaram o conteúdo linguístico das atividades que realizavam para abordar o aspecto da cultura nipônica.

O PP1, por exemplo, ao iniciar a lição 3 no dia 22 de novembro de 2012, trouxe para a sala algumas fotos com imagens relacionadas ao vocabulário planejado para a aula. Em uma das fotos, havia um lugar cheio de neve, o que fez os alunos lembrarem do Natal. O professor aproveita o assunto para ensinar como se diz “Feliz Natal” em japonês, lembrando que a expressão utilizada no Japão é

merii kurisumasu, cuja origem vem da expressão inglesa *Merry Christmas*. Esta explicação proporcionou aos alunos o conhecimento sobre o uso da escrita *katakana* para representar palavras estrangeiras incorporada pela cultura japonesa em sua língua.

Outro exemplo de contextualização cultural foi realizado pelo PP2, durante a atividade de leitura e comunicação oral. Como podemos ver na imagem abaixo, os alunos receberam pedaços de papel contendo informações sobre um determinado apartamento de um prédio⁵³:

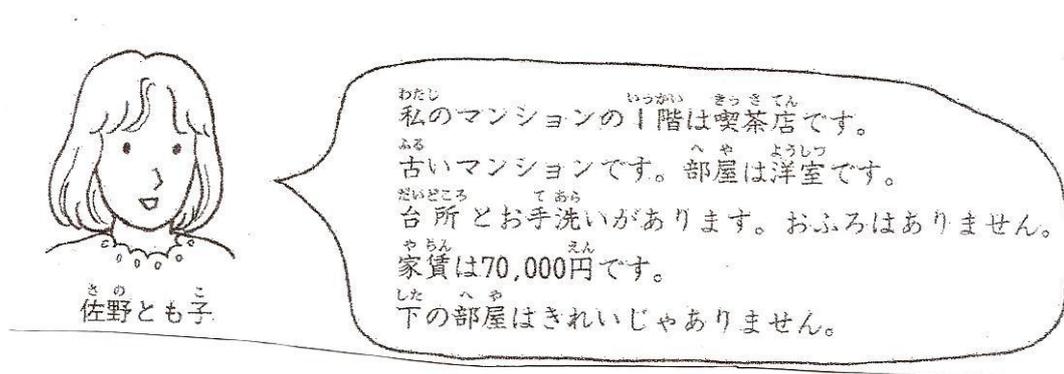


Figura 9 - Atividade proposta no livro “*Tanoshiku Yomu Hon*”

Uma aluna, ao ler o seu texto em voz alta, cometeu um erro ao ler o preço do apartamento, que custava “70,000 ienes”, mas leu como “700,000 ienes⁵⁴”. Ao corrigir a aluna, foi iniciada uma breve discussão sobre o preço de produtos e apartamentos no Japão, assim como os locais onde os imóveis seriam mais caros e mais baratos. O professor esteve alerta e aproveitou o tema levantado pela aluna e enfocou o aspecto cultural do Japão.

O PP3, por sua vez, no dia 8 de maio de 2012, iniciou a lição 14 do livro *Daichi*. Esta lição é a primeira a abordar o aspecto informal na estrutura da língua

⁵³ Na atividade, que pode ser vista na figura 9, a moça fala do casarão em que mora. Ela especifica que o primeiro andar é uma casa de chás e que é um casarão velho, com cozinha e banheiro, mas sem um *ofurô*, típico local japonês para banhos quentes relaxantes. Ela diz que o aluguel custa 70,000 yen e que o quarto debaixo não é bonito.

⁵⁴ Na língua japonesa, é utilizado o sufixo numérico *-man* para cada dez mil. No caso de 70,000, seria *7-man* (*nana-man* 七万). No caso do numeral 700 mil, a leitura seria *70-man* (*shitchijûman* 七十万).

japonesa. Não há no livro uma explicação clara sobre o uso da língua japonesa informal em determinadas situações comunicativas. Deste modo, o professor abre uma discussão com os alunos sobre as situações em que a informalidade na fala seria aceita, expondo que os diálogos com pessoas de nível hierárquico superior, como os chefes e os professores, devem sempre ser de maneira formal. Especifica que não há necessidade de os alunos se referirem a ele por meio da língua formal, pois, segundo o próprio professor, no Brasil este tipo de contato com o professor é mais incomum. Porém, o professor os alerta a sempre se dirigirem com respeito e polidez com aqueles de lugar hierárquico mais elevado, utilizando a língua japonesa informalmente apenas com amigos.

Observamos que o livro *Daichi* foi utilizado pelos três PPs com propósitos comunicativos. Eles lançaram mão de atividades de entrevista e *information gap* para incentivarem e promover a prática da língua japonesa em contextos elaborados de uso, além disso, propuseram adaptações de atividades, como a atividade oral em dupla (como visto na figura 5) adaptada pelo PP3 em um grande debate em sala de aula.

Porém, como já discutido pelos participantes no tópico 1 do capítulo 3 deste trabalho, o *Daichi* não se mostrou um bom recurso para a prática de outras habilidades e conhecimentos também relevantes ao aprendizado do aluno, como as habilidades relacionadas à compreensão auditiva e a interpretação de textos. O olhar reflexivo sobre o *Daichi* permitiu a observação de suas lacunas e a complementação de atividades voltadas para as diferentes habilidades linguísticas por meio de adaptações do próprio conteúdo do livro ou através de outros materiais pelos sujeitos participantes.

É perceptível a postura crítica assumida pelos participantes, que conhecem a função apropriada do livro: uma ferramenta auxiliar que serve como recurso para o aprendizado da língua japonesa para propósitos comunicativos. Deste modo, o LD assumiu o papel central no planejamento e execução das aulas dos PPs, mas não foi o único elemento determinante para a preparação das atividades em sala. O livro dispôs de recursos auxiliares para o planejamento das aulas e do conteúdo estudado no semestre (*syllabus*), para praticar e estimular a

comunicação em sala de aula, para abordar e facilitar a fixação da gramática e vocabulário, assim como também afirmou Richards (2001, p. 251).

2.2 – O conteúdo gramatical do livro didático *Daichi* utilizado para o planejamento da aula e para a prática gramatical

Este subtópico tratou de examinar a forma como o livro *Daichi* foi utilizado para a prática e ensino do conteúdo gramatical da língua japonesa, bem como o planejamento das aulas e dos procedimentos (explicação da matéria, atividades de fixação etc.) que foram realizados em sala de aula. Foi constatado, durante as observações das aulas, que o conteúdo gramatical da língua japonesa presente no livro *Daichi*, separado e organizado por meio de lições (*syllabus*), foi de fato de grande importância não apenas para o planejamento individual das aulas, mas também para toda a estruturação de todo o conteúdo linguístico trabalhado em cada semestre observado, como pode ser observado nas amostras de planos de aula cedidos pelos PPs.

Nos planos de aula propostos pelo PP1⁵⁵, podemos observar que a aula do dia 13 de novembro de 2012 foi planejada seguindo o conteúdo gramatical abordado pela lição 3 do *Daichi* e seguindo alguns procedimentos propostos pelo livro por meio das atividades gramaticais e de leitura. Porém, o professor adicionou um conteúdo que não faz parte da lição, que é o ensino de *kanji*, mais especificamente *kanji* sobre os dias da semana. Deste modo, o professor é flexível em seu planejamento, expandindo o conteúdo para além do livro *Daichi* e enriquecendo sua aula com novas informações.

O planejamento de aula do PP2⁵⁶ para a aula do dia 10 de março de 2012 também segue o conteúdo gramatical organizado pelo *Daichi*, iniciando nesta aula a lição 4, seguido de atividades propostas e, assim como PP1, inclui suas próprias

⁵⁵ Vide Anexo K, página 139.

⁵⁶ Vide Anexo L, página 140.

atividades relacionadas com o conteúdo estudado; neste caso o professor realizou um jogo antes do intervalo da aula.

Assim como os demais professores, podemos observar que o plano de aula desenvolvido pelo PP3⁵⁷ também segue o conteúdo gramatical proposto pelo *Daichi*. O conteúdo gramatical da aula, bem como as atividades propostas, seguem os procedimentos sugeridos na lição 11 do *Daichi*.

Vemos que, de fato, o *Daichi* serve como um “guia” para o planejamento do conteúdo gramatical programado para a aula. A palavra “guia” merece ser relativizada, visto que é possível também ser constatado que os professores não obedeceram fielmente todos os procedimentos colocados pelo LD. Este fato foi por eles afirmado durante as entrevistas (trechos 1, 2 e 3 do capítulo 3, subtópico 1.1), assumindo uma postura similar à de Ramos (2009, p. 176) que propõe o uso consciente e crítico do LD.

O conteúdo gramatical de fato foi útil para a organização e o planejamento do *syllabus* da aula e do semestre, porém, durante as aulas observadas, foi constatado que o LD *Daichi* não foi utilizado para a explicação da estrutura da língua japonesa gramatical, sendo apenas aproveitados os tópicos gramaticais pontuados no livro. Como fora visto e discutido nos dados obtidos por meio de entrevistas, os PPs preferiram elaborar formas próprias para explicar a matéria, por não considerarem o conteúdo gramatical contextualizado para o uso cotidiano. A postura tomada pelos professores pode ser ligada com o ponto de vista de Widdowson (1991, p.32) a respeito do ensino estrutural da língua estrangeira:

Um pressuposto frequente entre professores de línguas parece ser (...) o de que a tarefa essencial é a de ensinar uma seleção de palavras e estruturas, ou seja elementos da forma, e que isso por si só atenderá as necessidades comunicativas qualquer que seja a área de uso relevante para o estudante num estágio superior. O que estou sugerindo é que deveríamos tomar uma área (ou áreas) de uso desde o início e basear nisso a nossa seleção, gradação e apresentação. Somente dessa forma, me parece, poderemos assegurar o ensino de língua como comunicação e não como um depósito de forma que poderão nunca vir a ocorrer na vida real. (idem *ibidem* 1991, p. 32)

⁵⁷ Vide Anexo M, página 141.

Deste modo, os professores seguem um propósito comunicativo ao incluir o contexto real como base para a explicação da gramática da língua japonesa. Eles lançam mão de elementos da vida cotidiana para contextualizar a estrutura da língua, direcionando o aprendizado para além das regras. Vejamos alguns fragmentos das aulas dos participantes que possam embasar esta afirmação.

O PP1, no dia 30 de outubro de 2012, apresentou o conteúdo da lição 2 (pronomes demonstrativos) utilizando fotos dos atores hollywoodianos Johnny Depp e Angelina Jolie. Aproveitando-se da popularidade dos artistas, o professor utilizou os pronomes em perguntas orais aos alunos (このひとはだれですか。/そのひとはなんさいですか。⁵⁸), que compreenderam o sentido da pergunta e o uso dos pronomes quando o professor deu exemplos de respostas (por exemplo, o professor perguntou “このひとは Robert Downey Jr. ですか”⁵⁹ ao referir-se ao ator Johnny Depp.). Neste caso, o professor aproveitou o conhecimento da cultura *pop* dos alunos para contextualizar o ensino da forma estrutural da língua japonesa. Aproveitou também o contexto real para trabalhar outros elementos gramaticais e um vocabulário mais amplo, como os países onde os artistas nasceram e suas respectivas profissões.

O PP2, no dia 5 de maio de 2012, planejou a apresentação e explicação do conteúdo da unidade 7 do *Daichi*, sobre o uso dos adjetivos para coisas e lugares. O PP inicia um diálogo juntamente com sua monitora sobre as bolsas que compraram recentemente. Eles utilizam vários adjetivos para descreverem as bolsas, que eram diferentes em tamanho e cor, sempre fazendo uso das expressões faciais e gestos para demonstrar o sentido de cada adjetivo, como, por exemplo, expandir as mãos para indicar que uma das bolsas era grande e aproximar as mãos para caracterizar a outra como pequena. Por meio deste diálogo, os alunos entraram em contato com os adjetivos através de um contexto específico de uso. Após a apresentação do conteúdo, o professor escreveu algumas frases no quadro contendo adjetivos e só então iniciou a explicação dos tópicos gramaticais sem o auxílio direto do *Daichi*.

⁵⁸ “Quem é **esta** pessoa?” e “Quantos anos **essa** pessoa tem?” em português, respectivamente.

⁵⁹ “Este é o Robert Downey Jr.?” em português.

Ainda sobre a aula do PP2, é importante mencionar um material impresso⁶⁰ elaborado por ele e sua monitora que resumia todo o conteúdo gramatical para a prova final do semestre (lições 7, 8 e 9). Todas as explicações estruturais já estavam disponíveis no próprio livro de gramática e tradução do *Daichi*, mas, como já mencionado anteriormente, todo o livro encontra-se em língua inglesa. Durante a entrevista, as PPs 1 e 2 deixaram claro que o livro de gramática e tradução não é útil por não estar disponível em língua portuguesa (trecho 24 e 25 do capítulo 3, subtópico 1.3). Isto pode justificar a opção pela elaboração e uso do material extra, visto que as explicações em língua inglesa, segundo os PPs, poderiam confundir os alunos em relação à compreensão da estrutura da língua japonesa.

O PP3, no dia 17 de maio de 2012, apresentou a forma “*te*”(て) dos verbos da língua japonesa, que funciona para diversas funções, como a forma imperativa do verbo e o presente contínuo dos verbos (juntamente com a forma “*imasu*” います). Para apresentar o conteúdo gramatical da aula, o professor fez três desenhos, o primeiro contendo uma pessoa com o prato de macarrão (indicando futuro, em que a pessoa ainda comerá), o segundo com a pessoa comendo o macarrão (indicando ação que está ocorrendo no presente), e a outra com o mesmo indivíduo já com seu prato vazio e rosto expressando saciedade (indicando o passado, pois a pessoa já comeu). O professor aponta para a primeira e a terceira imagens, perguntando como as ações podem ser descritas (*tabemasu* たべます e *tabemashita* たべました⁶¹, respectivamente), que são respondidas pelos alunos. A segunda imagem, que representa o meio termo entre a primeira e terceira imagens, é o foco da explicação, cuja compreensão foi facilitada através das duas figuras anteriormente expostas. Através das imagens que representavam uma ação comum no cotidiano dos alunos, o professor pôde apresentar o conteúdo gramatical e, em seguida, explicar a estrutura gramatical dos verbos, sendo neste caso a forma verbal “*te*” (*tabete imasu* たべて います⁶²).

⁶⁰ Vide anexo N, página 142, deste trabalho.

⁶¹ “Comerá” e “comeu” em português, respectivamente.

⁶² “Está comendo” em português.

Apesar do livro não ser de fato utilizado em sala de aula para a apresentação e explanação dos elementos gramaticais do *Daichi*, ele foi utilizado para a prática da gramática, através de exercícios direcionados especialmente para o exercício deste conhecimento. Vejamos a seguir as narrativas de trechos das aulas dos PPs observadas para que possamos ilustrar este argumento.

O PP1, no dia 12 de novembro de 2012, colocou como atividade de casa as questões 2-2, 2-3 e 3 da lição 3⁶³, páginas 16 e 17. Se observarmos as atividades, veremos que as três são direcionadas para atividades orais em sala de aula, principalmente as questões 2-3 e 3, onde há ícones (cartões com ponto de interrogação) para atividades de *information gap*. As atividades foram, então, adaptadas para um exercício escrito da gramática do japonês pelo professor.

O PP2, no dia 5 de maio de 2012, passou a questão 3-1⁶⁴ da lição 7, página 44, para ser feita em sala de aula. A atividade propunha completar frases com as frases utilizando o melhor adjetivo, como gostoso (おいしい) e bonito (きれい), presente na caixa abaixo das frases. O professor também fez uso de uma atividade gramatical no dia 2 de junho de 2012, atividade 3-2⁶⁵ da unidade 9, página 57, trata-se de uma atividade para ligar a parte inicial de uma frase até a outra parte. As atividades foram feitas pelos alunos por escrito e de maneira silenciosa.

O PP3, no dia 22 de maio, utilizou as questões 2-2 e 2-3 da lição 15, página 95⁶⁶. As duas atividades tratam da prática oral da forma “te”(て) dos verbos japoneses com a palavra *kudasai* (ください), que representa um pedido gentil se utilizado com um determinado verbo. As atividades foram feitas oralmente, mas com caráter explicativo, no qual o professor elucidava os pontos gramaticais praticados e os melhores verbos para serem utilizados nas situações expostas nas ilustrações das questões.

⁶³ Vide anexo O, página 143 deste trabalho.

⁶⁴ Vide anexo P, página 144 deste trabalho.

⁶⁵ Vide anexo Q, página 144 deste trabalho.

⁶⁶ Vide anexo R, página 145 deste trabalho.

Concluindo a análise, podemos observar que os PPs consideraram o conteúdo gramatical do *Daichi* como principal base para o planejamento das aulas e a projeção do *syllabus* de todo o semestre. Porém, os procedimentos propostos pelo livro para a prática da língua não foram seguidos de maneira linear. Como já especificado durante as entrevistas, os PPs explanaram que LD *Daichi* é um recurso para o planejamento das aulas. Isto pode ser demonstrado pelas adaptações e complementações ao livro propostas pelos participantes e que puderam ser observadas no decorrer do presente capítulo.

Pôde-se perceber também que a perspectiva comunicativa foi considerada pelos PPs para a maneira como o conteúdo gramatical presente do *Daichi* foi abordada em sala de aula. Para a explanação das regras estruturais da língua japonesa, os professores mostraram-se mais empenhados em elaborar contextos com elementos do cotidiano real dos alunos para demonstrar a utilidade prática daquilo que é estudado. Para o estudo e fixação do conhecimento estrutural do japonês, o livro foi de fato utilizado pelos PPs, que também lançaram mão de outros materiais para o exercício da competência gramatical.

Vemos que as questões propostas pelo *Daichi* são de caráter oral, mas foram adaptadas pelos PPs 1 e 3 para se tornarem atividades voltadas para a gramática da língua japonesa. De fato, as atividades propostas no *Daichi* mesclam-se entre propostas para o uso oral comunicativo, como as entrevistas, e para a prática oral da gramática em atividades de uso controlado da língua que se baseiam em substituições de elementos frasais, como pode ser visto na figura 3. A prática escrita dos elementos estruturais presentes nas questões não são de fato propostas pelos idealizadores do LD *Daichi*, mas puderam ser adaptadas pelos professores, como o PP1, como formas de trabalhar a escrita da língua japonesa.

Concluindo a análise, podemos observar que os PPs consideraram o conteúdo gramatical do *Daichi* como principal base para o planejamento das aulas e a projeção do *syllabus* de todo o semestre. Os procedimentos propostos pelo livro para a prática da língua não foram seguidos de maneira linear, porém, como já especificado durante as entrevistas, os PPs explanaram que LD *Daichi* é um recurso para o planejamento das aulas. Isto pode ser demonstrado pelas adaptações e

complementações ao livro propostas pelos participantes e que puderam ser observadas no decorrer do presente capítulo.

Pôde-se perceber também que a perspectiva comunicativa foi considerada pelos PPs para a maneira como o conteúdo gramatical presente do *Daichi* foi abordada em sala de aula. Para a explanação das regras estruturais da língua japonesa, os professores mostraram-se mais empenhados em elaborar contextos com elementos do cotidiano real dos alunos para demonstrar a utilidade prática daquilo que é estudado. Os PPs utilizaram o LD para o estudo e fixação do conhecimento estrutural do japonês, e também lançaram mão de outros materiais para o exercício da competência gramatical.

Vemos que as questões propostas pelo *Daichi* priorizam a prática do conhecimento estrutural da língua através de exercícios orais, mas a adaptação realizada pelos PPs proporcionou aos alunos o exercício do uso da língua japonesa para fins comunicativos. De fato, as atividades propostas no *Daichi* mesclam-se entre propostas para o uso oral comunicativo, como as entrevistas, e para a prática oral da gramática em atividades de uso controlado da língua que se baseiam em substituições de elementos frasais, como pode ser visto na figura 3. A prática escrita dos elementos estruturais presentes nas questões não são de fato propostas pelos idealizadores do LD *Daichi*, mas puderam ser adaptadas pelos professores, como o PP1, como formas de trabalhar a escrita da língua japonesa.

Em suma, pôde ser constatado no primeiro tópico deste capítulo que os PPs possuem uma postura crítica em relação ao LD que utilizam em sala de aula e que optam por utilizar o material didático como suporte lingüístico, prática da língua japonesa em sala e para organização do conteúdo. Tais considerações puderam ser constatadas no segundo tópico do presente capítulo, que explicitou o uso realizado pelos PPs das atividades presentes no LD *Daichi*. Pudemos ver que os participantes proporcionaram adaptações do conteúdo do livro em situações que considerassem favoráveis, especialmente para o uso oral da língua japonesa para propósitos comunicativos. Observamos também que a perspectiva comunicativa foi considerada pelos PPs, ao contextualizarem o conteúdo gramatical presente do *Daichi* fazendo uso de elementos do cotidiano real dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados analisados no capítulo anterior e com base nos critérios de análise previamente delimitados, foi possível chegar à conclusão de que os professores participantes desta pesquisa utilizam, de fato, o LD *Daichi* para propósitos comunicativos. Todos os procedimentos realizados em sala de aula foram planejados pelos PPs em prol das habilidades comunicativas dos alunos, assumindo, o LD *Daichi*, uma função importante em todo o processo de ensino dos três participantes. Dentre estes procedimentos, podemos enfatizar as constantes adaptações realizadas pelos PPs para tornar as atividades do LD *Daichi* mais comunicativas, requerendo do aluno a prática do conhecimento aprendido dentro das situações simuladas nas atividades juntamente com os colegas. É também pertinente salientar a atenção prestada pelos participantes em relação às demais habilidades linguísticas, ao adaptarem, por exemplo, os diálogos iniciais das unidades em atividades para a prática da compreensão auditiva por não existir atividades para este fim no conteúdo do livro *Daichi*.

A postura comunicativa assumida pelos PPs no uso do livro *Daichi* pode ser comparada à de Richards (2001, p. 270), que descreve a função do LD de LE da seguinte forma:

“Não importa quais as formas de materiais didáticos os professores utilizam, sejam eles livros didáticos, materiais institucionais ou materiais preparados pelo próprio professor, os materiais representam *planos*⁶⁷ para o ensino. Eles não representam o processo do ensino em si. Ao utilizar os materiais, os professores realizam adaptações e os transformam para que possam se adequar aos grupos particulares de alunos e seus próprios estilos de ensino. Esses processos de transformação estão posicionados no centro (*heart*) do ensino e permitem que bons professores criem lições efetivas a partir dos recursos com os quais fazem uso.”⁶⁸ (idem *ibidem*, 2001, p.270)

⁶⁷ Ênfase dada pelo autor.

⁶⁸ Trecho original em inglês: “No matter what form of materials teachers make use of, whether they teach from textbooks, institutional materials, or teacher-prepared materials, the materials represent plans for teaching. They do not represent the process of teaching itself. As teachers use materials they adapt and transform them to suit the needs of particular groups of learners and their own teaching styles. These processes of

Assim como colocado pelo autor acima, os participantes utilizaram o livro de um modo que fosse possível adaptar os conteúdos propostos no livro ao contexto no qual ensinaram, respeitando e considerando o nível de conhecimento da língua japonesa dos alunos e suas possíveis dúvidas ao prosseguir com os procedimentos planejados para a aula. Porém, não o utilizaram, como disse o autor mencionado, como “o processo do ensino em si”. Ou seja, não conceberam o LD *Daichi* como o único e suficiente material de ensino capaz de englobar todas as opções e contextos de ensino existentes. As adaptações realizadas por eles, baseadas no conhecimento que possuem sobre a AC, são provas de que os PPs estão conscientes sobre o uso do LD *Daichi* para fins comunicativos.

Deste modo, a postura assumida pelos PPs em relação ao livro pode ser relacionada à seguinte afirmação de Ramos (2011, p. 194) sobre a função do LD:

“...acredito que, apesar dos diferentes papéis que se atribuem a ele (o LD), seu papel de “ferramenta auxiliar” é o mais contemplado, tanto pela literatura como por seus usuários. Complementando, se o LD pode ser “um estímulo ou instrumento para o ensino/aprendizagem”, ele pode ser uma fonte de exemplos práticos e ideias para que o professor saiba avaliar, modificar, complementar, levando em conta os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha (estrutura física, recursos disponíveis etc.), as necessidades e desejos dos alunos, as necessidades “locais” e, principalmente hoje, as novas concepções de ensino/aprendizagem e de linguagens vigentes nos documentos oficiais. Argumentando, portanto, que, sem passar por um processo de avaliação, dificilmente o professor poderá ter a visão de que ele pode ser “um bom criado”, “um guia”, “uma ferramenta auxiliar.” (idem *ibidem* 2011, p. 194 e 195)

Assim como exposto acima pela autora, os PPs assumiram uma postura crítica e reflexiva diante das ferramentas de ensino que estão à sua disposição, não se colocando de maneira submissa ao conteúdo do LD. Tal postura se configura também na abordagem de ensino comunicativo, que abre espaço para prática docente mais aberta para múltiplas possibilidades de ensino da língua, em detrimento de um método previamente estipulado com procedimentos específicos e rígidos. O LD, em uma abordagem comunicativa de ensino, assume então a função

transformation are at the heart of teaching and enable good teachers to create effective lessons out of the resources they make use of.”

de “ferramenta auxiliar” para a prática da comunicação através da língua e, assim, atingir o objetivo principal almejado pelos alunos, que é o de tornarem-se capazes de utilizar a língua alvo em contexto real.

As conclusões trazidas até o momento demonstram os resultados positivos obtidos pelo programa de formação de professores do CELJ, do desenvolvimento contínuo do conhecimento adquirido por meio do auto-didatismo e pela visão crítica e reflexiva sobre as experiências colhidas durante a prática docente. Apesar de os participantes não possuírem uma formação em Letras, é possível afirmar que estes estão cientes da real função do *Daichi* para a prática docente em um contexto de ensino que enfoca a comunicação. Deste modo, a tendência do Curso para um ensino voltado para o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno podem ser confirmadas.

Porém, é também válido que seja selecionado um LD que esteja de acordo com os objetivos lingüísticos expostos pelo grupo docente e que disponha de conteúdos que possam auxiliar o professor em sala de aula. Como colocado pelos professores, o livro não apresentou atividades voltadas especialmente para a prática da compreensão auditiva, o que os motivou a adaptar o áudio existente no próprio CD do livro ou buscar em outros materiais para sanar esta lacuna. Deste modo, o LD *Daichi* poderia ser aproveitado de forma mais positiva pelo professor se dispusesse de atividades direcionadas para a compreensão auditiva em língua japonesa, complementando assim a função do LD ao professor os elementos necessários e facilitar o seu trabalho.

As atividades voltadas para a prática oral da língua japonesa presentes no LD *Daichi*, comumente encontradas em formas de *drills* e *information gaps*, podem vir a limitar a exploração de formas mais variadas de comunicar-se oralmente, assim como afirmado pelo PP3 no trecho 17, podem se tornar atividades de simples “substituição”, distanciando-se do “exercício comunicativo”. Os autores do livro, por sua vez, aconselham os professores a permitirem que os alunos exponham outras respostas. Porém, é necessária a atenção do professor para que o foco comunicativo da língua seja relevado, não sendo a prática comunicativa do japonês em sala apenas sob a responsabilidade do LD.

Consideramos, como sugestão, que seria proveitosa a elaboração de novos materiais didáticos de japonês que também explorem o uso comunicativo oral do japonês, devido às novas demandas de ensino de língua japonesa (e outras línguas) que buscam utilizar abordagens de ensino mais voltadas para a comunicação. Se considerarmos a pesquisa de Takeda (2012), os livros de LE produzidos no Japão, incluindo-se aqui o LD *Daichi*, seguiriam um padrão estruturalista que preza o conhecimento gramatical da língua, secularizando a prática comunicativa, característica esta que o professor deve ter em mente caso esteja utilizando o LD para fins comunicativos. Deste modo, por meio da análise dos dados procedida neste trabalho e da proposta de Morales (2011, p. 43) em prol do ensino de língua japonesa como LE, sugerimos a elaboração de futuros LDs que possam dispor de conteúdos linguísticos e culturais que estejam adaptados aos novos contextos específicos do ensino de língua japonesa no Brasil, visto que o aprendizado do idioma nipônico ultrapassou as fronteiras *nikkei* e alcançou novos horizontes em locais onde as comunidades *nikkei* ainda são pequenas se comparadas com cidades como São Paulo e Curitiba.

Tendo em mente a importante função do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem, foi possível constatar que os professores- participantes do Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE possuem consciência das funções do professor e a postura necessária para o uso consciente do LD. Isto demonstra não apenas os resultados positivos do programa de formação de professores do referido Curso, mas o esforço pessoal empregado por cada professor em prol do desenvolvimento e prática de ensino para fins comunicativos.

A ausência do Curso de Letras com Habilitação em Língua Japonesa pode deixar uma lacuna em relação à obtenção do título profissional oficial obtida pelo meio acadêmico. Porém, tal ausência não diminui a relevância da contribuição proporcionada pela iniciativa do grupo de monitoria do curso formação de professores, que registra uma experiência própria e um esforço no sentido de buscar um ensino de língua japonesa de qualidade, capaz de dispor a seus alunos os subsídios necessários para a prática oral do japonês em sala de aula e conduzi-los à facilitação do uso real da língua em contextos reais.

Consideramos, portanto, que atingimos o objetivo principal da pesquisa, que foi o de proceder a uma investigação sobre o uso do livro *Daichi* pelos professores do CELJ no ensino de língua japonesa com fins comunicativos, obtendo resultados relevantes. Porém, julgamos importante salientar que os resultados expostos no capítulo anterior foram obtidos a partir de uma ótica particular, que considerou as diretrizes expostas pela AC para realizar uma apreciação reflexiva. Não buscamos aqui expor conclusões definitivas sobre os participantes ou sobre o contexto investigado, visto que a função docente está sempre em constante evolução e o professor (re)constrói diariamente sua forma de ensinar e suas concepções pessoais sobre o ensino e aprendizagem, refazendo-se por meio de novas experiências, sejam elas vividas em sala de aula, por meio do conhecimento acadêmico ou na troca de conhecimentos entre outros professores de Curso e/ou entre profissionais de outras instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

3A Corporation online. Disponível em <

http://www.3anet.co.jp/english/books/text_e_b_daichi.html > Acesso em 25 de ago. 2012.

ABE, N. **About.com.** Disponível em: <

<http://japanese.about.com/library/blqow27.htm> > Acesso em: 7 de out. 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2011.

___ (org). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 3ª ed., 2009.

ANSARY, H. & BABAI, S. **Universal Characteristics of EFL/ESL textbooks: a step towards sytematic textbook evaluation.** *The Internet TESL Journal*, v.8, n.2, fev. 2002. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>> Acesso em: 8 de abr. de 2012.

ARAÚJO-JUNIOR, J. S. **Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BARREIRA, S. R. C. **O desenvolvimento da compreensão oral por meio de instrução explícita sobre a fonologia do inglês em estágios iniciais da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2008.

BATISTA, J. G. A. **O Professor de Inglês enquanto leitor: um estudo sobre motivação, realização profissional e implicações para o ensino.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2002.

BOHN, H. I. Avaliação de Materiais. In: BOHN, H;VANDRESEN, P.(Orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada – O Ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 292-312.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** IN: Applied Linguistics. Inglaterra. Editora Oxford, Vol. 1. 1980. p. 1-47. Disponível em < http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/applied_linguistics/full_text/Volume-01-01-March-1980/canale.pdf > Acesso em 12 de dez. 2012.

CAGLIARI, L. C. **Las letras y sus estilos.** IN: Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Asociación Ciencia Hoy. Vol 07, no 40. UNICAMP: 1997. Disponível em < <http://www.cienciahoy.org.ar/hoy40/letras1.htm> > Acesso em: 7 de agosto 2012.

CARVALHO, E. P. **Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2005.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2006.

DE DEO, A. S. R. & DUARTE, L.M. **Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira.** São Paulo: Revista Eletrônica da Unibero, set. 2004, p. 128 e 133. Disponível em < http://www.unibero.edu.br/download/revistaeletronica/Set04_Artigos/An%E1lise%20de%20Livro%20Did%E1tico%20-%20TI.pdf > acesso em: 07 abr. 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livro didático de português língua estrangeira: o que falta? IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 99-120.

DINIZ, L. R. A., STRADIOTTI, L. M. & SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 265-304.

ENDO, C. M. Para se tornar um profissional da educação. IN: MORALES, L. M. (Org.). **Ensino e Aprendizagem da Língua Japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 1ª ed. v. 1., 2011, p. 165-174.

FONTENELE, L. M. S. **Análise de materiais didáticos em inglês como LE: ideologia e relações de hegemonia**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2005.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Revista Estudos Avançados, São Paulo: vol.15, no.42 Maio/Ago 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013 > Acesso em 6 ago 2012.

GARINGER, Dawn. **Textbook Selection for the ESL Classroom**. Eric Digest. Alberta Institute of Technology. Dez 2002. Disponível em : < www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0210garinger.pdf > acesso em: 05 abr. 2012.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 7-10.

IKEZU, J. No que consiste a linguagem humana? IN: MORALES, L. M. (Org.) . **Ensino e Aprendizagem da Língua Japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 1ª ed. v. 1., 2011, p. 17-26.

ITO, Y. Uma tentativa de compreensão das dificuldades dos aprendizes brasileiros de língua japonesa quanto à sua produção – o caso dos monitores do curso de japonês da Universidade Estadual do Ceará. IN: **Anais do XIX encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, p. 225-234.

IWAKAMI, L. T. Os quinze anos do curso de língua japonesa (núcleo de línguas) da UECE – a construção de um ambiente próprio. IN: **Anais do XIX encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, p. 286-291.

KOIDE, K. **Nihongo wo manabu hitotachi no tame no nihongo wo tanokushiku yomu hon chiyuu jiyoukiyuu**. Tóquio: Sanou Tanki-Daigaku Kokusai Kouryu sentaa, 1993.

LARGURA FILHO, A. C. **O processo de aquisição da escrita ideogramática japonesa - o caso dos alunos do curso de japonês da UECE/Núcleo de Línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2006.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. IN: **LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: prática e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41

LIMA, A. M. J. **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2005.

MAGNO E SILVA, W. **Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da automatização?** IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009

MELO, W. N. A inserção de atividades culturais no curso de língua japonesa. IN: **Anais do XIX encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, p. 286-291.

Minna no Nihongo Shokyu I (livro-texto). Tóquio: 3A Corporation, 1998.

MILLER, R. A. **The japanese language in contemporary Japan.** Washington, D.C: American Enterprise for Public Policy Research, 1977.

MONTEIRO, A. M. E. **Cinema e misticismo oriental: a representação do zen budismo na obra de Akira Kurosawa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2010.

MORALES, L. M. O ensino de (língua de) herança. IN: MORALES, L. M. (Org.) . **Ensino e Aprendizagem da Língua Japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino.** São Paulo: Fundação Japão, 1^a ed. v. 1., 2011, p. 43-56.

___ O ensino de língua de herança e o ambiente linguístico. IN: MORALES, L. M. (Org.) **Ensino e Aprendizagem da Língua Japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino.** São Paulo: Fundação Japão, 1^a ed. v. 1., 2011, p. 105-118.

MORATO, G. A. A. **Situando a Língua Japonesa no Contexto da História do Ensino de Línguas no Brasil.** Disponível em http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=190:situando-a-lingua-japonesa-no-contexto-da-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16. Acesso em 8 de dez. 2012.

MUKAI, Y. & YOSHIKAWA, M. E. **Análise e crítica de dois materiais didáticos em língua japonesa.** São Paulo: Estudos Japoneses (USP), v. 29, 2009, p. 157-178.

OGASSAWARA, A. T. A cultura na aprendizagem de língua estrangeira: análise de um material didático. IN: **Encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. p. 243-253.

PAIVA, V. L. M. O. História do livro didático. IN: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 7-10.

PINTO, A. P. & PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 79-98.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto.** São Paulo: Humanitas Publicações , Projetos Paralelos, 2ª. ed., v.2, FFLCH/USP, 1999.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 199-234.

RICHARDS, J. C. The role and design of instructional materials. IN: **Curriculum development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 251-285.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Nova Iorque: Cambridge, 1986.

ROSA, M. V. F. P. C. & ALNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 1ª. ed., 2009

SAMPSON, G. Um sistema misto: a escrita japonesa. IN: **Sistemas de Escrita Tipologia, História e Psicologia**. São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 187-209.

SILVA, W. M. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 57-78.

SOUSA, T. A. **Haikais de bashô: o oriente traduzido no ocidente**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2007.

SPADA, N. **Foreign language teaching – na interview with Nina Spada**. IN: Revista virtual de estudos de linguagem. 2004, vol. 2, n.2. Disponível em < <http://www.revel.inf.br/pt>> Acesso em: 18 de nov. 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa – estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAKEDA, A. *et al.* **Analysis and comparison of the junior and senior high school level english textbooks for Japan and Korea**. Universidade do Havaí, 2012. Disponível em < <http://www.hawaii.edu/>>. Acesso em 8 de dez. 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. IN: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. Número XXVI. Jul/Set 2008. Disponível em <
<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>> acesso em: 6 de abr. 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. IN: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro: Editora da Unigranrio. vol. viii, n. XXX, jul-set 2009. Disponível em: <
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>> acesso em: 15 dez. 2011.

YAMAZAKI, Y.(et all). **Nihongo Shokyyu Daichi**. Tokyo: 3A Corpoation,2008.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Parecer de Aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O Uso do Livro Didático no Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE

Pesquisador: Diego Alves Holanda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12754913.6.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Funece)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 263.278

Data da Relatoria: 26/03/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisa diz respeito ao uso do livro didático Nihongo Shokyu Daichi utilizado pelos professores do Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas Estrangeiras na UECE, baseado em um contexto de ensino que lança mão da abordagem comunicativa como principal base pedagógica de ensino de japonês. Os procedimentos para coleta de dados serão: 1. Entrevista gravada com os professores. Este procedimento tem como fim investigar o ponto de vista do professor sobre o próprio trabalho docente, a visão pessoal sobre a abordagem comunicativa e a função do livro didático; 2. Observação do trabalho docente em sala de aula, mais especificamente sobre o uso que faz do livro didático no ensino de língua japonesa que realiza em sala de aula. Os dados serão reunidos através de um diário de bordo, seguindo os critérios de análise baseados nas teorias da abordagem comunicativa; 3. Questionário. Este instrumento tem como finalidade a obtenção de dados mais específicos sobre o conhecimento que os professores possuem sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas, o uso que fazem desta abordagem de ensino e do livro didático adotado pelo curso. A análise dos dados será de natureza qualitativa e interpretativa, permitindo uma visão mais crítica e reflexiva sobre o problema em questão. Para tal realização, serão utilizados para análise os dados obtidos através do questionário, da entrevista e dos diários de observação. A análise dos diários de observação

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: diana.pinheiro@uece.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 263.278

necessitará de uma organização lógica e linear em três etapas, permitindo assim que os resultados das análises feitas em uma etapa possam complementar a outra e vice-versa. A análise realizada em cada etapa será feita de forma narrativa e reflexiva, permitindo discussões entre o arcabouço teórico (leituras teóricas e critérios de análise) e o empírico (dados levantados pelos instrumentos) da presente pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar de que forma os professores do Curso de Extensão em Língua Japonesa utilizam o livro didático em relação à ênfase à abordagem comunicativa de ensino de línguas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, o pesquisador informa sobre os possíveis incômodos causados pela presença do pesquisador em sala, considerando que os professores possam se sentir acuados ou tímidos diante da observação analítica de suas aulas e como minimizá-los.

Quanto aos benefícios, prover aos sujeitos participantes um olhar reflexivo sobre suas práticas docentes em sala de aula propiciando material que instigue a auto-avaliação e reciclagem da prática de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será um instrumento importante para o fortalecimento do curso porque é uma avaliação dos procedimentos dos professores em relação ao recurso livro-didático e porque é uma oportunidade de revisão geral da prática de ensino elaborada pelos professores envolvidos no curso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto está devidamente assinada.

O TCLE está edequado.

Apresenta termo de anuência do Instituto de Estudos Pesquisas e Projetos da UECE.

Apresenta financiamento próprio.

Recomendações:

No projeto refazer o cronograma no item aplicação do questionário e TCLE, o qual só deverá ser aplicado após recebimento do parecer favorável do CEP. No TCLE, informar o contato do comitê de ética da UECE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa atende plenamente aos ditames da das Resoluções 196/96.

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: diana.pinho@uece.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 263.278

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos. Ao final do estudo, deverá ser enviado um relatório ao CEP-UECE.

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

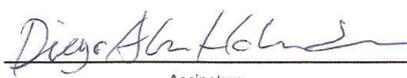
E-mail: diana.pinheiro@uece.br

APÊNDICE B – Folha de Rosto da Plataforma Brasil assinado.



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O Uso do Livro Didático no Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE		2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 3	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Diego Alves Holanda			
6. CPF: 015.848.293-03		7. Endereço (Rua, n.º): JOAO PESSOA 5819 MONTESE Bl. A3 apto 103 FORTALEZA CEARA 60425682	
8. Nacionalidade: BRASILEIRA		9. Telefone: (85) 3232-5212	10. Outro Telefone:
		11. Email: diegoalvesuece@hotmail.com	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>6 / 2 / 2013</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ ((FUNECE))		14. CNPJ: <u>07885809/0001-97</u>	15. Unidade/Orgão: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Funece)
16. Telefone: (85) 3101-9863		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO</u>		CPF: <u>231575183-72</u>	
Cargo/Função: <u>Professora / Membro da Comissão do POSLA</u>			
Data: <u>6 / 2 / 2013</u>		 Assinatura Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo Membro da Comissão do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada Universidade Estadual do Ceará	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE C – Termo de Anuência assinado pelo Coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
Núcleo de Línguas Estrangeiras



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa de Diego Alves Holanda intitulado “O uso do livro didático no Curso de Extensão em Língua Japonesa do Núcleo de Línguas da UECE”, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Tey Iwakami do Curso de Pós-Graduação em Língua Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, o qual terá o apoio desta Instituição.

Fortaleza, 04 de fevereiro de 2013.

Prof. JOÃO ARTUR FREITAS DA ROCHA
Coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE

APÊNDICE D – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas PPs.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA JAPONESA DO NLE/UECE

Pesquisador Responsável: DIEGO ALVES HOLANDA

Professor(a) Orientador(a): Prof.a Dr.a LAURA TEY IWAKAMI

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Telefones para contato: (85) 3232-5212 / (85) 86796587

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G. _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA JAPONESA DO NLE/UECE", de responsabilidade do pesquisador Diego Alves Holanda, vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

A sua participação no referido estudo será no sentido de dispor ao pesquisador o ambiente de investigação para a obtenção de dados sobre o uso que faz do livro didático *Daichi* em sala de aula.

Durante a realização da pesquisa, é comum que professores sintam-se desconfortáveis devido à observação realizada pelo pesquisador. Para evitar este efeito negativo, deixo claro que a investigação em sala de aula não objetiva a busca de erros ou incoerências pedagógicas, mas a observação de como ocorrem os procedimentos didáticos. Os benefícios trazidos pela pesquisa podem minimizar tais desconfortos, como a possibilidade da auto-avaliação profissional através das leituras teóricas e da análise dos dados levantados a partir da sua prática docente.

O Sr. (a) poderá exigir quaisquer esclarecimentos do pesquisador, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia de investigação em sala de aula e os objetivos da pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa identificá-lo(a) de qualquer forma será mantido em sigilo.

Caso haja uma necessidade maior, o Sr.(a) poderá se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo no exercício de sua função.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do sujeito ou seu responsável legal

Nome e assinatura do pesquisador

Nome e assinatura da professora orientadora

APÊNDICE E – Modelo de Codificação das entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRÉIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o cadenciamento da frase. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista

0 – Qual é o seu nome e qual semestre ensina?

1- Para você professor, o que é o livro didático e qual a sua função para o professor e para a aula?

2 - Você usa o livro didático em sala? Se sim, como e por que usa desta forma? Se não, por qual razão e qual material utiliza para substituí-lo?

3 - É necessário usar outros materiais? Que materiais são e por que utilizá-los?

4- Materiais como provas, figuras, mapas, textos, vídeos etc. são elaborados ou escolhidos de acordo com o conteúdo/organização do conteúdo do Daichi?

5 – O você entende por abordagem comunicativa?

6 - O que é prática comunicativa?

7 - Você leva em consideração na prática comunicativa da língua em sua aula?

8 - Se sim às duas respostas acima, quais aspectos do livro são úteis para sua prática em geral? Quais aspectos do livro não são úteis para a prática comunicativa de sua aula?

9 - De quais formas o *Daichi* é útil na sua prática docente?

- Como organizador da sequência didática da aula
- Como sugestão para o conteúdo comunicativo e linguístico do semestre
- Como recurso comunicativo e situacional para a prática oral da língua
- Como recurso gramatical para o foco estrutural da língua
- Como recurso cultural do Japão, como “festividades japonesas” e “hierarquia social japonesa”
- Como recurso para o estudo e atividades de casa do aluno
- Como recurso para a elaboração de provas escritas
- Como recurso para a elaboração de provas orais
- Outro(s)

9 - Qual a opinião pessoal sobre o Daichi? É positiva ou negativa? O que você melhoraria no material? O que já faz para melhorar?

ANEXOS

ANEXO A – Seção “Vamos Começar” presente no livro *Daichi*.

はじめましょう

CD-02

1.



2-1.

0…ゼロ/れい

1…いち

2…に

3…さん

4…よん/し

5…ご

6…ろく

7…なな/しち

8…はち

9…きゅう/く

10…じゅう

ANEXO B – Exemplo do diálogo inicial presente nas lições do *Daichi*,
pág. 1.

1 わたしは リン・タイです



CD-03

リン・タイ :はじめまして。わたしは リン・タイです。
どうぞ よろしく。

マリー・スミス:わたしは マリー・スミスです。どうぞ よろしく。
リンさん、おくには どちらですか。

リン・タイ :ちゅうごくです。マリーさんは?

マリー・スミス:オーストラリアです。

リン・タイ :そうですか。

1

ANEXO C – Exemplo da seção “Apresentação Gramatical” do *Daichi*, pág. 34.

1. わたしは [ロンドン] へ 行きます。
ぎんこう
 銀行

A: 午後 [どこ] へ 行きますか。

B: [ぎんこう] へ 行きます。

2. わたしは [3月30日に] 日本へ 来ました。
きょねん
 去年

A: リンさんは [いつ] 日本へ 来ましたか。

B: [3がつ30にちに] 来ました。

3. わたしは バスで 大使館へ 行きます。
たいしかん
 大使館

A: リンさんは [なん] で 大使館へ 行きますか。

B: [バス] で 行きます。

4. わたしは 田中さんと 病院へ 行きます。
たなか びょういん
 田中さん 病院

A: リンさんは [だれ] と 病院へ 行きますか。

B: [たなかさん] と 行きます。

5. A : 一緒に [昼ご飯を たべ] ませんか。
ひるごはん
 ジョギングをし

B1 : ええ、いいですね。

B2 : すみません。ちょっと……。

① どこへも 行きませんでした。

ANEXO D – Amostra dos Exercícios de Fixação do Daichi, pág. 4.

3-1. リンさんは せんせいじゃありません。

れい) せんせい

- 1) フランスじん 2) エンジニア
- 3) ベトナムじん 4) ぎんこういん



3-2.

A: エミさんは (にほん) じんですか。

はい

いいえ

B1: はい、(にほん) じんです。

B2: いいえ、
(にほん) じんじゃ
ありません。
アメリカじんです。



4-1. リンさんは がくせいです。

マリーさんも がくせいです。

れい)	1)	2)	3)
リン マリー	キム イ	すずき さとう	ホセ のぐち
がくせい	かんこくじん	せんせい	かいしゃいん

ANEXO E – Exemplo de atividade da seção “Vamos Utilizar” do *Daichi*, pág. 86.

つか
使いましょう  

A: (B) さん、いつ ^{にほん} 日本へ ^き 来ましたか。

B: (5年) ^{ねん} まえに ^き 来ました。今、(みどり大学) ^{だいがく} の ^{ねんせい} 4年生) です。

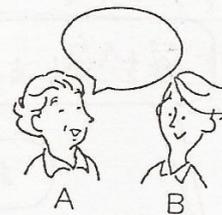
A: (B) さんは ^{らいねん} 来年 どう しますか。

B: わたしは (大学院) ^{だいがくいん} に ^{はい} 入り) たいです。

A: (大学院) ^{だいがくいん} で ^{なに} 何を ^{けんきゅう} 研究 したい ですか。

B: (ロボット工学) ^{こうがく} を ^{けんきゅう} 研究 したい です。

A: そう ですか。 (がんば) ^{がんば} 頑張って ください。



わたしは ^{にほん} 日本へ (ロボット工学) ^{こうがく} の ^{けんきゅう} 研究) に ^き 来ました。
(日本) ^{にほん} の ^{だいがくいん} 大学院で ^{けんきゅう} 研究し) たい です。将来 (くに) ^{しょうらい} (くに) ^{だいがく} の ^{おし} 大学で ^{おし} 教え) たい です。



ANEXO F – Exemplo de atividade da seção “Conversa entre Amigos” do *Daichi*,
pág. 98.



ANEXO G – Exemplo das lições de Revisão do *Daichi*, pág. 39.

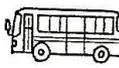
まとめ 1 (1—6)

1. 例) キムさん (は)  (に) 起きます。

おはよう
ございます。

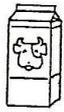
1)  ()  () 食べます。

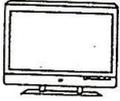
 () 飲みます。

2)  ()  () 行きます。

3)  ()  () 勉強します。

4) 午後  ()  () します。

5)  ()  () 買います。

6)  ()  () 見ます。

7)  () 寝ます。

おやすみなさい。

ANEXO H – Atividade proposta da seção “Vamos Utilizar”, localizado na lição 9, página 58 do *Daichi*.

つか
使いましょう  P.192

A : (B) さん、いい ^{ひと} 人が いませんか。
 B : じゃ、お見 ^み 合 ^あ い しませんか。
さゆり さんは どうですか。
 A : そうですね。ご ^{かぞく} 家 ^け 族 ^{ぞく} は？
 B : お ^{かあ} 母 ^{はは} さんと お ^{おとうと} 弟 ^{てい} さんが ^{ひとり} 1 人 います。
 A : さゆり さんは ^{なんさい} 何 ^{なに} 歳 ^{さい} ですか。
 B : 25 歳 ^{さい} です。 ピアノ の ^{きょうし} 教 ^け 師 ^し です。
 A : そうですか。
 B : さゆり さんは ^{りょこう} 旅 ^{りょ} 行 ^{こう} が ^す 好 ^す き ^き ですよ。
 どうですか。

例) さゆり 
 はは ^{おとうと} 母 ^{ひとり} ・ 弟 ^{ひとり} 1 人、
 25 ^{さい} 歳、
 ピアノの ^{きょうし} 教 ^け 師 ^し、
 旅行 ^{りょこう} が ^す 好 ^す き



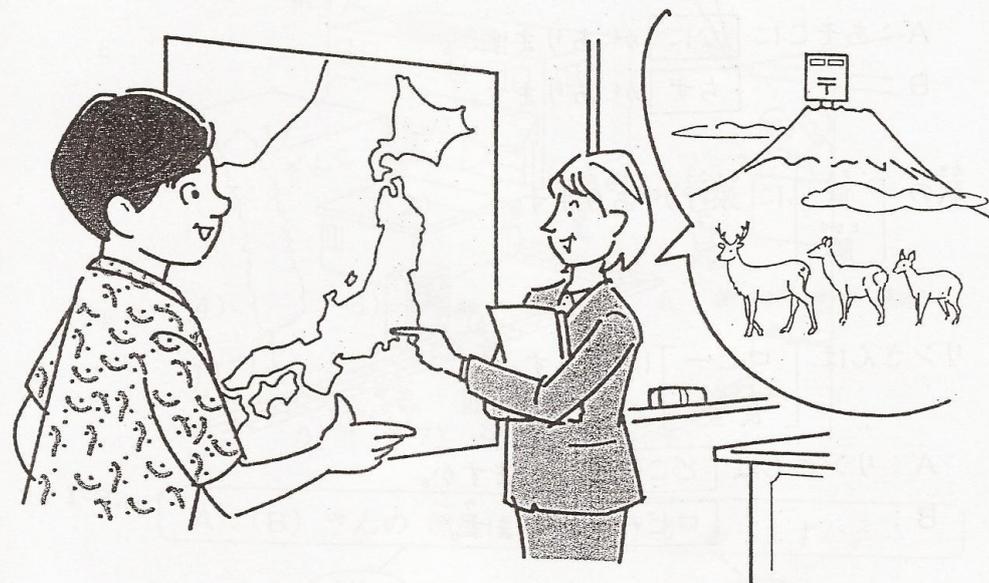
A1 : いいですね。よろしく
 お願 ^{ねが} い します。

A2 : うーん、ちょっと……。

<p>例) <u>さゆり</u> さん <u>25</u> 歳 家族 : 父・<u>母</u>。 兄 () 人 姉 () 人 弟 (1) 人 妹 () 人 ピアノの ^{きょうし} 教 ^け 師 ^し 旅行 ^{りょこう} が ^す 好 ^す き</p>	<p>____ さん ____ 歳 家族 : 父・母。 兄 () 人 姉 () 人 弟 () 人 妹 () 人 _____ _____</p>	<p>____ さん ____ 歳 家族 : 父・母。 兄 () 人 姉 () 人 弟 () 人 妹 () 人 _____ _____</p>
--	---	---

ANEXO I – Diálogo inicial da lição 8, página 47, adaptado para atividade de compreensão auditiva.

8 富士山はどこにありますか



CD-17

チャチャイ：^{せんせい} 先生、^{ふじさん} 富士山はどこにありますか。

鈴木：^{ここ} 这里是。

チャチャイ：^{とうきょう} 東京から ^{とおい} あまり遠くないですね。

チャチャイ：^{せんせい} 先生は ^{ふじさん} 富士山へ ^い 行きましたか。

鈴木：^{ええ} ええ。^{きょねん} 去年 ^{ともだち} 友達と ^い 行きました。

チャチャイ：そうですか。

鈴木：^{どうぶつ} 動物が ^{たくさん} たくさんいます。

チャチャイ：へえ。

鈴木：^{やま} 山の上 ^{うえ} に ^{みやげ} お土産の ^{みせ} 店や ^{しょくどう} 食堂があります。

鈴木：^{ゆうびんきょく} 郵便局も ^{あります} ありますよ。

チャチャイ：そうですか。

ANEXO J – Atividade extra: Letra da canção de Paul Gilbert “*Boku no Atama*”.

「ボクの頭」

PAUL GILBERT

ボクの頭はトマトでできている

ボクの頭はトマトでできている

でもトマトの方がなすより好きだよ

ボクのハートはイチゴでできている

ボクのハートはイチゴでできている

でもイチゴの方がなしより好きだよ

あなたの頭は何でできてるか

あなたのハートは何でできてるか

UHH~~~~

ボクの頭はトマトでできている

ボクのハートはイチゴでできている

UMM~~~~

ANEXO L – Amostra do planejamento de aula do PP2.

日時:2012年3月10日	クラス:2回生	学習者数:13人	教科書:大地	授業担当: [REDACTED]	
到達目標:		学習項目:「Vます・ません」			
<ul style="list-style-type: none"> 過去形と未来形で毎日の生活について、どこで何をすることを伝えられること。 		<ul style="list-style-type: none"> NをVます・ません・ました・ませんでした LでVます・ません・ました・ませんでした それから 			
段階	時間	教師の活動	学習者の活動	活動形態	教材・教
導入	5分	皆さん、元気ですか? 誰かコピーのお金まだ払いませんか? 誰か講座のシャツを買いますか? こちらは二回生のモニターです。自己紹介して下さい。	答える	S→T	
	10分	今日第4課を続けましょう。動詞を勉強しますね?じゃ、今日から授業は日本語です。 「先生、ゆっくり話して下さい」、「もう一度、お願いします」と「言葉がわかりません!」と言ってもいいです。 じゃ、はじめましょう! 宿題:問題がありましたか? [ボードに 「第4課 - 明日何をしますか? ○をVます・ません。 何も ~それから、 ~で○ます・ません。」を書く] 最初は動詞を勉強します [カードを使う] 動詞の意味が分かりますか?	聞く	T→S	ボード
		4.2読んで下さい。 ペアで24ページの「使いましょう」をしましょう。 時間です!	読む・話す	S→S	
	10分	ゲームしましょう!ここにじげんばくだんがあります。 [ボードに「私は○○を○○ます。」を書く] 私は人と所で○を○ます・ません・ました・ませんでした。	話す 私は○○を○○ます。	S→T	
INTERVALO					
導入	15分	「ます」と「ません」の違いが分かりますか?じゃ、「ました」と「ませんでした」も分かりますか? 昨日私は休みました。ラグーラ先生は昨日何をしましたか? この動詞の「ました」と「ませんでした」は何ですか? [ボードに書いた動詞ノ過去形作る。] はい、そうです。 Aさん、昨日何をしましたか?	聞く	T→S	
		29ページの4.2をして下さい。 答えは何ですか? ペアで30ページの5.2をして下さい。5分です。 時間です!	書く・答える	S→S	
	5分	153ページ。 この言葉を読んで下さい。 [ボードに書く] 問題がありますか?	読む		
基本練習	10分	この言葉で文を作りましょう! 私は始めます! 昨日の朝パンを食べました。	話す いっ○を○ます・ません・ました・ませんでした。	S→T	

ANEXO M – Amostra do planejamento de aula do PP3.

授業教案					
日時:2012年3月20日		クラス:3回生	学習者数:18人	教科書:大地	授業担当:●●●●●
到達目標:			学習項目:「第11課:NとNとどちらが「形容詞」です」		
<ul style="list-style-type: none"> • 選ばれることの聞き方を練習すること、 • 選ばれたことの言い方を練習すること、 • 比べることの言い方を練習すること、 • 書き表すことを練習すること。 			<ul style="list-style-type: none"> • NはNが「形容詞」です。 • NはNより「形容詞」です。 • NとNとどちらが「形容詞」ですか。 *Nのほうが「形容詞」です。 *どちらも「形容詞」です。 • Nで「疑問詞」が一番「形容詞」ですか。 *NでNが一番「形容詞」です。 • 「い」形容詞+くて、「な」形容詞+で、名詞+で 		
段階	時間	教師の活動	学習者の活動	活動形態	教材・教
ウォーミングアップ	10分	授業を始める前に挨拶することです。 皆さん、元気ですか?今週何をしましたか?	答える	T→S	宿題:作文:友達への手紙 教科書:大地
基本練習	20分	今日の授業を始めましょう。 宿題をしましたか? 宿題をした人、発表しましょうね。(二人か、三人か、発表させる。それで、宿題を集めて、帰って直すつもり。)	聞く	T→S	
	30分	教科書の1-1から4-2までと5-2と一緒に答える。	答える	S→T	
応用練習	15分	大地の4-3の例を聞いて、言葉が書いてある紙をもらって、友達と一緒に会話を作って、発表する。	話させる	S→S	書いた言葉の紙
	15分	大地の5-3の例を聞いて、絵を見て、文を作る。プラスが見せられるとき、同じような感じの形容詞を伝うつもり。マイナスが見せられるとき、反対のような感じの形容詞を伝うつもり。	見る 話す	T→S	絵カード

ANEXO N – Resumo para a prova elaborado pelo PP2 e sua monitora

RESUMO PARA PROVA

Unidade 7

- ADJ な

Afirmativo – ADJ です。

Negativo – ADJ じゃありません。

Adjetivo quando modificador – ADJ + な + SUBSTANTIVO

- ADJ い

Afirmativo – ADJ です。

Negativo – ADJ いたくないです。

* いいです → よくないです。

Adjetivo quando modificador – ADJ + SUBSTANTIVO

- どな
- どれ
- そして
- が

Unidade 8

- N1 に N2 があります。
- N1 に N2 がいます。
- 何があります/いますか。
- Localizações: N1 の (まえ、なか、うしろ、よこ) に N2 (no caso o N2 refere-se ao local) があります。
- N1 は N2 (no caso o N2 refere-se ao local) にいます/あります。
- Para contagens- local に N が (quantidade) います/あります。
- V まましよう。

Unidade 9

- N が (adj na que requerem objetos- すき、きれい、じよず、へた) です。
- どんあ
- N がわかります。(para o verbo わかります, utiliza-se a partícula が)
- から。(Porque)
- どうして/から。
-

Advérbios de intensidade

Advérbio + Afirmativo	Advérbio + Negativo
よく	あまり
だいたい	ぜんぜん
すこし	

Advérbios de quantidade

Advérbio + Afirmativo	Advérbio + Negativo
たくさん	あまり
すこし	ぜんぜん

ANEXO O – Atividades 2-2, 2-3 e 3 propostas na seção “Exercícios de Fixação”, localizado na lição 3, páginas 16 e 17 do *Daichi*.

2-2.

すみません。じしよはどこですか。

あそこです。

れい) じしよ 1) ちず 2) しんぶん 3) CD
 4) ざっし 5) コピーキ 6) マリーさん

2-3. P.187

すみません。パソコンは なんかいですか。

れい) 1) 2) 3) 4) 5)

そうですか。どうも。

2かいです。

3. P.187

この テレビは いくらですか。

25,000 円です。

じゃ、これを ください。

れい)

¥25,000

1) []	2) []	3) []	4) ¥197,800	5) ¥1,100	6) ¥63,000
---------------	---------------	---------------	--------------------	------------------	-------------------

**ANEXO P – Atividade 3-1 proposta na seção “Exercícios de Fixação”,
localizado na lição 7, página 44 do *Daichi*.**

3-1. バドミントンは (楽しい) スポーツです。

- 1) 桜は () 花です。
- 2) バナナは () 果物です。
- 3) マリーさんの パソコンは
() パソコンです。
- 4) 京都は () 町です。
- 5) わたしの 国は () 国です。



たの
楽しいです ・ いいです ・ おいしいです ・ きれいです ・
ゆうめい
有名です ・ おお
大きいです ・ ()

**ANEXO Q – Atividades 3-2 propostas na seção “Exercícios de Fixação”,
localizado na lição 9, página 57 do *Daichi*.**

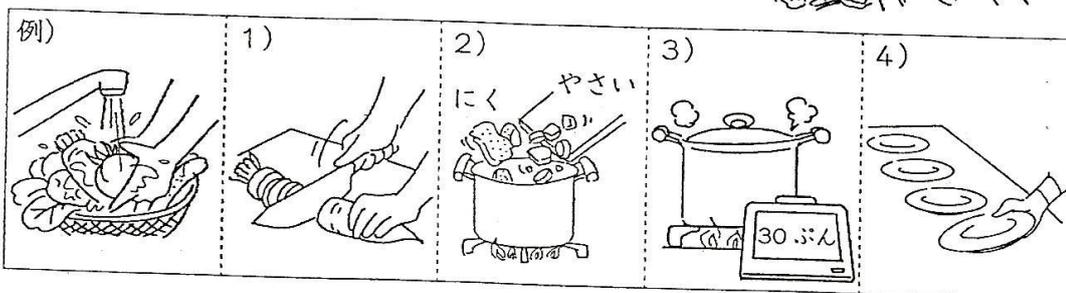
3-2. 例) 雨ですから、

- 1) 国で勉強しましたから、
- 2) 日本語が上手ですから、
- 3) 注射が嫌いですから、
- 4) 時間がありませんから、
- 5) 日本のアニメが好きで
すから、

- 漢字が少し分かります。
- テニスをしません。
- 説明会で通訳をします。
- 日本へ来ました。
- 病院へ行きません。
- デートをしません。

ANEXO R – Atividades 2-2 e 2-3 propostas na seção “Exercícios de Fixação”, localizado na lição 15, página 95 do *Daichi*.

2-2.



2-3.

すみません。しおと 塩を取ってください。

