



Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET  
Área de Japonês

EULER LEMES PEREIRA

**CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES E DE UMA PROFESSORA  
A RESPEITO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE**

BRASÍLIA  
2015

EULER LEMES PEREIRA

**CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES E DE UMA PROFESSORA  
A RESPEITO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

BRASÍLIA

2015

EULER LEMES PEREIRA

**CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZES E DE UMA PROFESSORA  
A RESPEITO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Letras: Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Yûki Mukai – Universidade de Brasília  
(Orientador)

---

Profa. Ma. Kimiko Uchigasaki – Universidade de Brasília  
(Examinadora)

---

Prof. Dra. Kyoko Sekino – Universidade de Brasília  
(Examinadora)

BRASÍLIA  
2015

Dedico este trabalho com todo o carinho, alegria e satisfação aos meus pais e irmãos, pelo apoio e amor que me deram ao longo de minha vida.

E também aos Professores Yûki, Yuko e Sekino, por terem acreditado em mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado o dom da vida e a oportunidade de poder conhecer quando criança, a cultura e o povo japonês. E por ter aberto inúmeras portas para eu chegar aonde cheguei.

Aos meus pais Eurípedes e Cristina, por terem me criado, por todo o amor que me deram e pelo exemplo de casal e família que são para mim.

Ao meu irmão Júnior e sua esposa Ana Paula, pelo cuidado durante esses cinco anos de curso e por terem me incentivado, apoiado e tolerado.

Ao meu irmão Elder e sua esposa Juliana, pelo incentivo e acolhimento, por terem me proporcionado muitas alegrias e descontração durante as férias. Enfim, a toda minha família, pela motivação e estímulo.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Yûki Mukai, por ter me aceitado como orientando, por ter me apoiado e orientado até o último instante, com toda a atenção, paciência e dedicação.

À Professora Dra. Yuko Takano, pelo exemplo de professora e por todo o seu amor, dedicação, carinho e principalmente, por ter proporcionado minha primeira e inesquecível experiência na docência, durante a disciplina Metodologia de Ensino da Língua Japonesa e Estágios I e II.

À Professora Dra. Tae Suzuki, pelos conselhos, pelo ânimo e exemplo de devotamento ao ensino e Professora Dra. Kyoko Sekino, pelo grande auxílio neste trabalho, pela motivação e conselhos dados.

Ao Professor Me. Fausto Pinheiro Pereira e Professora Ma. Kaoru Tanaka de Lira Ferreira, pelo apoio e orientação durante o Projeto de Ensino de Línguas Online.

À Professora Dra. Alice Tamie Joko, por ter sido uma madrinha para mim, pela atenção, incentivo, apoio e carinho oferecidos antes mesmo, de me ingressar neste curso, por ter sido minha primeira professora e por ter criado este curso.

Ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por ter me proporcionado o primeiro contato com as Teorias da Linguística Aplicada, que me permitiram realizar este trabalho.

A todos os professores da Área de Japonês da Universidade de Brasília, pelo ensino e orientação.

Aos colegas e amigos de curso. E aos participantes da pesquisa, que me permitiram refletir e compreender melhor sobre a autonomia.

A todos, muito obrigado.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se  
pôs a caminhar.”*

(Paulo Freire)

## RESUMO

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso que investiga as crenças e ações de aprendizes e de uma professora de um curso de Letras – Japonês, a respeito da autonomia na aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira. Assim, os objetivos deste estudo foram: identificar as crenças e ações dos participantes sobre a autonomia, bem como, comparar e analisar suas respostas em busca de pontos convergentes e divergentes. Para isso, recorreremos a duas vertentes teóricas da Linguística Aplicada: a pesquisa em crenças (BARCELOS, 2001, 2004, 2006, 2007; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; MUKAI, 2014; PAJARES, 1992); e autonomia (BENSON, 1997, 2011; CASTRO; SEBA, 2010; MOURA FILHO, 2009; NICOLAIDES, 2003; PAIVA 2005, 2006). Esta pesquisa foi conduzida pelo método qualitativo, apresenta natureza descritiva e interpretativista e é caracterizada como um estudo de caso instrumental. Foram utilizados dois questionários mistos, observação de aulas e notas de campo para coleta dos dados. A investigação foi realizada em uma universidade pública do Distrito Federal e os participantes foram cinco alunos da disciplina Laboratório de Língua Japonesa e sua professora responsável. Os resultados sugerem que os aprendizes acreditam que autonomia é/ou está relacionada ao autodidatismo e a maioria de suas ações correspondeu às suas crenças sobre autonomia. Já a professora acredita que autonomia é uma competência e suas ações corresponderam à sua crença sobre autonomia. Por fim, foi constatado que existem mais pontos divergentes do que convergentes entre as crenças e ações dos participantes. Portanto, aprendizes e professora perceberam, compreenderam e agiram de forma divergente em relação à autonomia na aprendizagem da língua japonesa neste estudo de caso.

**Palavras-chave:** Crenças. Ações. Autonomia. Aprendizagem da Língua Japonesa como LE.

## ABSTRACT

This research is characterized as a case study that investigates beliefs and actions of learners and teacher of an Undergraduate course in Japanese Language about autonomy in Japanese language learning as foreign language. The aims of this study were: identify beliefs and actions of participants in the relation to autonomy, as well as compare and analyze their answers in search of convergent and divergent points. For this, we underpin two theoretical aspects of applied linguistics: research on beliefs (BARCELOS, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; MUKAI, 2014; PAJARES, 1992); and autonomy (BENSON, 1997, 2011; CASTRO; SEBA, 2010; MOURA FILHO, 2009; NICOLAIDES, 2003; PAIVA 2005, 2006). Qualitative method in this study presents descriptive and interpretative nature and is characterized as an instrumental case study. Two mixed questionnaires, classroom observation and field notes for data collection were used. The research was conducted in a public university in the Federal District and the participants were five students of the Japanese Language Laboratory discipline and responsible teacher. The results suggest that learners believe that autonomy is/or is related to self-education and majority of its actions correspond with your beliefs about autonomy. However the teacher believes that autonomy is a competence and its actions correspond to their belief about autonomy. Finally, it was found that there are more points divergent than convergent between the beliefs and actions of the participants. Therefore, learners and teacher perceived, understood and acted divergently in the relation to autonomy in Japanese language learning in this case study.

**Keywords:** Beliefs. Actions. Autonomy. Japanese Language Learning as Foreign Language.



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - DIFERENTES TERMOS E DEFINIÇÕES PARA CRENÇAS</b>	21
<b>QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS</b>	24
<b>QUADRO 3 - DIFERENTES DEFINIÇÕES PARA AUTONOMIA</b>	32
<b>QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES</b>	51
<b>QUADRO 5 - OBSERVAÇÃO DE AULAS</b>	56
<b>QUADRO 6 - GRUPOS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM</b>	70
<b>QUADRO 7 - COMPARAÇÃO ENTRE RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES</b>	90

## LISTA DE ABREVIATURAS

ArD	Ações relacionadas à Disciplina
ASL	Aquisição de Segunda Língua
AnD	Ações não relacionadas à Disciplina
BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory
CaE	Característica Específica
CoE	Comportamento Específico
CRAPEL	Centre de Recherches et d'Applications en Langues
DA	Desencadeador de Ações
EE	Estímulo Externo
EI	Estímulo Interno
JLPT	Japanese-Language Proficiency Test
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
QMA	Questionário Misto para Alunos
QMP	Questionário Misto para Professora
RE	Recursos Eletrônicos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1</b>	<b>Justificativa e problematização</b> .....	13
<b>1.2</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b> .....	14
1.2.1	Objetivos específicos .....	15
<b>1.3</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b> .....	15
<b>1.4</b>	<b>Estrutura do trabalho</b> .....	15
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Linguística Aplicada</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>Crenças</b> .....	19
<b>2.3</b>	<b>Crenças e ações</b> .....	25
<b>2.4</b>	<b>Autonomia</b> .....	30
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	40
<b>3.1</b>	<b>Método</b> .....	40
<b>3.2</b>	<b>Estudo de caso</b> .....	43
<b>3.3</b>	<b>Abordagens de investigação das crenças</b> .....	49
<b>3.4</b>	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	50
3.4.1	Descrição do curso .....	50
3.4.2	Descrição da disciplina .....	51
<b>3.5</b>	<b>Participantes</b> .....	51
3.5.1	Perfil dos alunos .....	52
3.5.2	Perfil da professora .....	53
<b>3.6</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b> .....	53
3.6.1	Questionário misto .....	54
3.6.2	Observação de aula .....	54
3.6.3	Notas de campo .....	56
<b>3.7</b>	<b>Procedimentos para coleta dos dados</b> .....	56
<b>3.8</b>	<b>Procedimentos para análise dos dados</b> .....	57
<b>3.9</b>	<b>Considerações éticas</b> .....	57
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	58
<b>4.1</b>	<b>Crenças dos aprendizes a respeito da autonomia</b> .....	58

<b>4.2</b>	<b>Crenças da professora a respeito da autonomia .....</b>	<b>61</b>
4.2.1	Questão 1 .....	61
4.2.2	Questão 2 .....	62
<b>4.3</b>	<b>Ações dos aprendizes a respeito da autonomia.....</b>	<b>63</b>
4.3.1	Questão 2 .....	64
4.3.2	Questão 4 .....	66
4.3.3	Questão 5 .....	68
4.3.4	Questão 6 .....	69
<b>4.4</b>	<b>Ações da professora a respeito da autonomia .....</b>	<b>72</b>
4.4.1	Questão 4 .....	72
4.4.2	Questão 5 .....	73
4.4.3	Questão 7 .....	74
<b>4.5</b>	<b>O controle da própria aprendizagem para os alunos .....</b>	<b>75</b>
4.5.1	Questão 3 .....	75
4.5.2	Questão 7 .....	78
4.5.3	Questão 8 .....	80
4.5.4	Questão 9 .....	81
4.5.5	Questão 10 .....	83
<b>4.6</b>	<b>O controle da própria aprendizagem para a professora .....</b>	<b>85</b>
4.6.1	Questão 3 .....	86
4.6.2	Questão 6 .....	86
4.6.3	Questão 8 .....	87
4.6.4	Questão 9 .....	88
4.6.5	Questão 10 .....	89
<b>4.7</b>	<b>Comparação de crenças e ações entre aprendizes e professora ....</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>5.1</b>	<b>Retomando os objetivos específicos.....</b>	<b>93</b>
<b>5.2</b>	<b>Retomando as perguntas de pesquisa .....</b>	<b>93</b>
5.2.1	As crenças e ações dos aprendizes .....	94
5.2.2	A crença e ações da professora .....	95
5.2.3	Pontos convergentes e divergentes .....	96
<b>5.3</b>	<b>Contribuições do estudo .....</b>	<b>97</b>

<b>5.4</b>	<b>Limitações do estudo .....</b>	<b>98</b>
<b>5.5</b>	<b>Sugestões para pesquisas futuras .....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO MISTO PARA ALUNOS .....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO MISTO PARA PROFESSORA .....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE E – NOTAS DE CAMPO .....</b>	<b>110</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e tem como objetivo principal, investigar as crenças e ações de cinco alunos e de uma professora de um curso de Letras – Japonês, a respeito da autonomia na aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira, dentro do contexto de uma universidade pública do Distrito Federal.

As motivações para a realização deste trabalho surgiram das minhas experiências pessoais, das experiências durante o meu processo de ensino e aprendizagem de língua japonesa na mesma instituição investigada, e do meu desejo e necessidade de compreender o que é autonomia e como agir com autonomia, e principalmente compreender quais são as crenças ações das outras pessoas a respeito da autonomia.

### **1.1 Justificativa e problematização**

A maioria das pessoas, algum dia de suas vidas, durante as mais diversas atividades, já ouviram ou disseram a palavra autonomia. Discursos como: “A autonomia é muito importante.”; “Sem autonomia não há sucesso.”; “Seja mais autônomo.” são proclamados com bastante ênfase e determinação pelas pessoas sem uma reflexão mais profunda do significado e implicações trazidos por este termo.

Como não poderia ser diferente, no contexto da educação, mais precisamente do ensino e aprendizagem de LE, quando ingressei em um curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa de uma universidade pública do Distrito Federal em 2010, comecei a ouvir dos professores que eu deveria ser autônomo, que o curso de japonês é um curso que exige muita autonomia dos alunos. Porém, durante todo o curso eu não fui e nem aprendi a ser autônomo, além disso, se eu tivesse tido mais autonomia, teria tido mais sucesso e conquistado outros objetivos, ido mais longe e alcançado meus sonhos rapidamente.

Após o meu contato com as Teorias da Linguística Aplicada, minha compreensão dos processos de ensinar e aprender línguas alargaram-se, pois a Linguística Aplicada permitiu-me conscientizar e compreender que existem elementos que não são explícitos, mas que estão relacionados ao ensino e a aprendizagem, como por exemplo, as crenças de alunos e professores.

Então, cansado de ouvir ao longo da minha vida e de meus estudos que eu deveria ser autônomo e que deveria agir com autonomia, decidi buscar compreender o que é, o que as outras pessoas acreditam que seja e como elas agem, e principalmente, dentro do contexto de ensino e aprendizagem de LE, como o professor poderia auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Dessa forma, surgiu esta pesquisa que tem a intenção de investigar as crenças e ações de alunos e professora a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE, tendo como base as Teorias da Linguística Aplicada.

Diante da falta de discussão e formação a respeito da autonomia na instituição de ensino investigada, além da escassa divulgação de conhecimento sobre autonomia e principalmente de como se tornar autônomo ou agir com autonomia, uma pesquisa que busca compreender o que autonomia é e como auxiliar a desenvolver a autonomia no aprendiz, mostra-se muito relevante para alunos, professores e processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa poderá vir ao encontro dos anseios daqueles alunos que não sabem o que autonomia é ou como ser autônomo, potencializando o seu sucesso no aprendizado da língua japonesa. Bem como dos professores que desejam alunos mais autônomos. Além disso, poderá contribuir para o enriquecimento das pesquisas da Linguística Aplicada no âmbito do Ensino e Aprendizagem de LE.

## 1.2 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral ***investigar as crenças e ações de alunos e de uma professora a respeito da autonomia na aprendizagem da língua japonesa***. Sendo assim, para conseguir chegar a este objetivo geral, serão determinados alguns objetivos específicos:

### 1.2.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos que foram determinados são os seguintes:

- a) **Identificar as crenças** dos aprendizes e de uma professora sobre autonomia na aprendizagem da língua japonesa;
- a) **Identificar as ações** dos aprendizes e de uma professora sobre a autonomia na aprendizagem da língua japonesa;
- b) **Comparar e analisar as respostas** de alunos e professora em busca de **pontos convergentes e divergentes**.

### 1.3 Perguntas de pesquisa

Com a intenção de atingir os objetivos específicos foram propostas três perguntas:

- a) Quais são as **crenças e ações dos aprendizes** a respeito da autonomia?
- b) Quais são as **crenças e ações da professora** a respeito da autonomia?
- c) Quais são os **pontos convergentes e divergentes** a respeito das **crenças e ações** dos participantes?

### 1.4 Estrutura do trabalho

O presente trabalho se divide em cinco (5) capítulos e cinco (5) apêndices. Os capítulos estão organizados da seguinte forma:

**Capítulo 1** – corresponde à introdução. Nesse capítulo são apresentadas a contextualização da pesquisa, a justificativa para o tema de pesquisa e o problema encontrado, bem como, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

**Capítulo 2** – corresponde ao referencial teórico. Nele é abordado a Linguística Aplicada e os conceitos teóricos de Crenças, Crenças e Ações e Autonomia.

**Capítulo 3** – corresponde à metodologia. No qual, são apresentados o método, a natureza da pesquisa, a abordagem específica de investigação de crenças, assim como a descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos para coleta e análise dos dados.



**Capítulo 4** – corresponde à análise e discussão dos dados. Nesse capítulo as respostas dos participantes são apresentadas, analisadas e interpretadas.

**Capítulo 5** – corresponde às considerações finais. Desse modo, os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa são retomados e são apresentadas as contribuições e limitações do estudo, bem como sugestões para pesquisas futuras.

Os apêndices estão organizados da seguinte forma:

- a) Apêndice A – termo de consentimento entregue para alunos e professora antes de realizar a investigação;
- b) Apêndice B – carta de solicitação e autorização para realizar a observação de aulas na disciplina Laboratório de Língua Japonesa;
- c) Apêndice C – perguntas do questionário misto para os alunos;
- d) Apêndice D – perguntas do questionário misto para a professora;
- e) Apêndice E – notas de campo da observação de aulas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico que proporciona a imersão nas Teorias da Linguística Aplicada no âmbito do ensino e aprendizagem de LE, estas Teorias compõem, embasam e conduzem este trabalho.

Portanto, este referencial teórico é constituído pelo conceito de Linguística Aplicada e pelos conceitos teóricos: Crenças, Crenças e Ações e Autonomia, apresentados nas subseções a seguir.

### 2.1 A Linguística Aplicada

A realização deste trabalho que se propõe aliar às pesquisas dentro do campo do ensino e aprendizagem de LE, só se torna possível graças às Teorias da Linguística Aplicada que o compõem, embasam e validam.

De acordo com Almeida Filho (2009, p.11) o termo Linguística Aplicada (doravante LA) tem sua origem nos programas americanos de ensino de línguas, especialmente as estrangeiras, realizados durante e após a II Guerra Mundial. Esses programas buscavam desenvolver técnicas e métodos práticos e rápidos de ensino de línguas para os indivíduos envolvidos no contexto da guerra.

O autor citado ainda explica que:

Durante a Guerra, a necessidade aguda de contato com os aliados falantes de outras línguas, e mesmo com os inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e linguística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas. As questões de uso de outras línguas se transformaram a partir daí num imenso território de estudos e produção de material teórico e prático. O nome linguística aplicada ainda não se tornara convencional para distinguir o esforço de teorizar sobre os processos de ensinar e aprender línguas. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 11).

A partir daquele período a LA (nome ainda não convencional) passa a ser interpretada como sendo sinônimo de ensino de línguas, considerada uma ponte entre a já conhecida Linguística e a prática de ensino de línguas. Então, naquele período buscou-se fazer aplicação de Teorias de Ensino, aplicação de Teorias Linguísticas, ou seja, uma prática que ainda era muito dependente da Linguística (ALMEIDA FILHO, 2009).

Acrescenta-se também, de acordo com Tucker (2011 apud FREITAS, 2013, p. 2) o termo LA, em inglês, foi usado pela primeira vez no periódico *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, da Universidade de Michigan nos Estados Unidos, em 1948. Ainda segundo Tucker (2008 apud MENEZES, 2009) tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, a LA significava a aplicação de uma chamada 'abordagem científica' ao ensino de LE.

Porém, Menezes discorda dizendo que:

[...] a LA não nasceu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada. Essa nova forma de fazer ciência abalou a academia e se confrontou com a pesquisa tradicional dentro de modelos teóricos e metodológicos muito rígidos. (MENEZES, 2009)

Acrescenta-se ainda, segundo Almeida Filho (2009) na década de 80 o conceito de LA é expandido quando esta começa a não depender somente da Linguística, mas busca-se em outras áreas como a Antropologia e Psicologia subsídios para solucionar problemas no meio social que são causados pela linguagem.

A compreensão que se busca fazer da LA hoje, como defende Almeida Filho, é de que ela faz parte da Grande Área da Linguagem, ocupando um espaço no campo de estudo da linguagem, assim como a Estética da Linguagem (Literatura) e a Linguística já o fazem. Dessa forma, é possível conceber a LA como uma ciência, pois ela possui um objeto de estudo que são as questões e problemas advindos do uso da linguagem na prática social em situações reais. Além disso, possui métodos próprios de investigação científica, terminologias, jargões e o profissional que é o linguista aplicado.

De acordo com Menezes (2009), quanto ao objeto de investigação da LA, parece haver um consenso de que este é a linguagem como prática social, em contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, ou qualquer outro contexto no qual surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.

Assim, segundo Menezes:

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência (MENEZES, 2009).

## 2.2 Crenças

No artigo intitulado “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas”, Barcelos (2004, p. 126) explica que foi a partir de uma mudança de visão de língua dentro da LA, do foco na linguagem e resultado final para um maior foco no processo, que surge o interesse pelo estudo de crenças. Assim, segundo Larsen-Freeman (1998 apud BARCELOS, 2004, p. 126) “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”.

Barcelos (2004, p. 127) ainda explica que o interesse por crenças começou a aparecer nos anos 70, mas não com esse nome. Foi durante o surgimento da abordagem comunicativa, que ocorreu uma maior preocupação em entender o processo, desvendando o mundo do aprendiz, seus anseios, necessidades, interesses, estratégias e, obviamente, suas crenças. Portanto, toda sua bagagem que é trazida para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas.

A autora citada destaca que foi em 1985 que o termo crenças sobre a aprendizagem de línguas apareceu pela primeira vez em LA, no instrumento de pesquisa *BALLI* (*Beliefs About Language Learning*), elaborado pela pesquisadora Elaine Horwitz (1985) para levantar as crenças de alunos e professores de forma sistemática.

Acrescenta-se também, de acordo com Barcelos (2004, p. 124) foi a partir de meados da década de 80 no exterior e meados de 90 no Brasil, que as crenças sobre aprendizagem de línguas se tornaram objeto de inúmeras investigações.

Desde 1995, o número de dissertações e teses a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas tem crescido bastante, e esse fato demonstra segundo a autora citada, a importância do conceito no Brasil e o crescente interesse.

Para melhor compreender a evolução dos estudos sobre crenças a respeito da aprendizagem de línguas no Brasil, Barcelos (2007, p. 111), divide estes cronologicamente em três períodos: o inicial (1990-1995), desenvolvimento e consolidação (1996 a 2001), e de expansão (início em 2002 até o presente).

Com relação à definição de crenças em geral, Pajares (1992, p. 307 e 309) ao tratar sobre as crenças de professores e de candidatos a professores apresenta uma preocupação quanto ao significado dado a este construto. O autor explica que “a dificuldade em estudar as crenças de professores tem sido causada por problemas de definição, conceituações pobres, e entendimentos diferentes de crenças e estruturas de crenças.”<sup>1</sup> Pajares continua sua explicação dizendo que as definições para crenças encontradas na literatura “viajam disfarçadas e muitas vezes sob pseudônimo”<sup>2</sup>:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios de prática, perspectivas, repertórios de compreensão, e estratégia social, para citar apenas alguns exemplos que podem ser encontrados na literatura.<sup>3</sup> (PAJARES, 1992, p. 309, tradução nossa).

Do mesmo modo, Woods (1993 apud MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, p. 118), aborda a questão da dificuldade em se definir o termo “crenças”, e destaca que existe uma “floresta terminológica” para se referir a um mesmo construto.

Para Barcelos (2001, p. 72), por exemplo, em termos gerais, crenças, podem ser definidas como opiniões e ideias que professores e alunos têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.

---

<sup>1</sup> Texto original: “The difficulty in studying teachers' beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understandings of beliefs and belief structures.”

<sup>2</sup> Texto original: “They travel in disguise and often under alias”

<sup>3</sup> Texto original: “attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature.”

Acrescenta-se ainda, de acordo com Barcelos, o conceito de crenças não é específico da LA:

O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. É um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos, não só dentro da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2007, p. 113).

A autora citada (2004, p. 129) explica que esse conceito já era conhecido de outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente, filosofia. Afirma ainda que, uma das razões que torna esse conceito difícil de investigar é o fato de que em LA, não existe uma única definição para crenças, fato já observado por Pajares (1992) em geral.

#### QUADRO 1 – DIFERENTES TERMOS E DEFINIÇÕES PARA CRENÇAS

Termo / Autor / Ano	Definição
Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM; VANN, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).
Crenças (WENDEN, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5).
Crenças culturais (GARDNER, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (RILEY, 1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER; GINS-BERG, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).

Termo / Autor / Ano	Definição
Cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (CORTAZZI; JIN, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (RILEY, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132)

Analisando estes diferentes termos Barcelos (2004, p. 132) faz duas observações gerais: todos se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas e enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças.

[...] Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de Barcelos, 1995, Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997). (BARCELOS, 2004, p. 132).

A autora citada explica que devido à existência desses diferentes termos, existem diferentes maneiras de investigar as crenças. Ao fazer uma revisão da metodologia de investigação dos estudos sobre crenças a respeito da aprendizagem de línguas, Barcelos (2001, p. 76-82) agrupa os estudos em três abordagens de acordo com suas definições de crenças, métodos de investigação e relação entre crenças e ações que são: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

Segundo Barcelos (2001, p. 77) na primeira abordagem as crenças são definidas como opiniões dos alunos sobre aprendizagem de línguas e estas opiniões, influenciam sua forma de aprender ou sua prontidão para o ensino autônomo. As crenças são inferidas por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações apresentadas em questionários, como por exemplo: *Likert-scale* e *BALLI*. E a relação entre crenças e ações não é investigada, apenas sugerida.

A segunda abordagem chamada metacognitiva, define crenças como conhecimento metacognitivo e utilizam-se basicamente entrevistas semiestruturadas e autorelatos, além de questionários semiestruturados para auxiliar na reflexão do processo de aprendizagem dos aprendizes. A relação entre crenças e ações também não é investigada, apenas sugerida e discutida no que se refere às estratégias de aprendizagem.

Já em relação à terceira abordagem, chamada contextual, as crenças são definidas como específicas de um determinado contexto (ALLEN, 1996) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo (BARCELOS, 1995; GARCIA, 1999), ou seja, são dependentes do contexto. A investigação pode ser realizada por meio de ferramentas etnográficas: observação de aulas, entrevistas com professor e aluno, anotações em diários. E a relação entre crenças e ações não só é sugerida, como também investigada dentro do contexto específico dos alunos.

Porém, Barcelos (2001, p. 84) destaca que na prática, as distinções entre as três abordagens podem não ser tão notáveis. As formas de investigação dependem dos tipos de perguntas da pesquisa, além disso, em alguns trabalhos mais recentes, como de Carvalho (2000) e Sakui & Gaies (1999) foram combinados, por exemplo, questionários com escalas do tipo *Likert* e entrevistas. Assim, segundo Barcelos (2004, p. 133) a fase atual parece ser de transição, de mudança de paradigma de como pesquisar crenças.

Após Barcelos (2006, p. 2), discutir brevemente o artigo de Watson-Gegeo (2004), sobre os desenvolvimentos recentes nos estudos da ciência cognitiva, ela explica que esses avanços têm influenciado as visões recentes a respeito da natureza de crenças, indicando uma perspectiva mais situada e contextual desse conceito, diferentemente das pesquisas iniciais que acreditavam que as crenças apresentavam uma natureza estável e fixa.



Portanto, possuindo como base os trabalhos de vários pesquisadores (Cf. BARCELOS, 2000; 2001, 2004, 2006; BORG, 2003; KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; RICHARDSON, 1996) Barcelos (2006, p. 3), apresenta uma maneira mais recente de se definir e caracterizar crenças.

## QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS

Característica	Definição
<b>1) Dinâmicas</b>	As crenças possuem uma <i>natureza dinâmica</i> , elas mudam através do tempo ou dentro da mesma situação e estão ligadas a algo do passado, “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola” (DUFVA, 2003 apud BARCELOS, 2007, p. 114);
<b>2) Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente</b>	As crenças possuem uma <i>natureza social e contextual</i> , “elas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”. (BARCELOS, 2006, p. 3);
<b>3) Experienciais</b>	“as experiências são resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores” (BARCELOS, 2006, p. 3), assim, “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências” (HOSENFELD, 2003 apud BARCELOS, 2007, p. 114);
<b>4) Mediadas</b>	As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas que podem ser utilizadas ou não dependendo da situação, tarefa e pessoa com a qual se interage (ALANEN, 2003 apud BARCELOS, 2006, p. 3) e “meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas”. (DUFVA, 2003 apud BARCELOS, 2006, p.3);
<b>5) Paradoxais e contraditórias</b>	As crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003 apud BARCELOS, 2007, p. 115);
<b>6) Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa</b>	Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: “apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças” (BARCELOS, 2007, p.115), ou seja, “as crenças não necessariamente influenciam as ações” (BARCELOS, 2006, p. 3);
<b>7) Não tão facilmente distintas do conhecimento</b>	“para teóricos como Woods (2003), ‘as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem’ (p. 226-227)”. (BARCELOS, 2007, p. 114).

Fonte: Barcelos (2006, p. 3)

Desse modo, para Barcelos crenças são:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18, parênteses da autora).

Acrescenta-se ainda, de acordo com Mukai (2014, p. 401) as crenças são “interativas e socialmente coconstruídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos”.

Assim, após apresentar um breve histórico sobre o surgimento do interesse pelo estudo de crenças, suas diversas definições em geral e especificamente em LA, neste trabalho, compreende-se crenças como um conceito cognitivo, ou seja, uma forma de pensamento, mas também é um conceito social (BARCELOS, 2004, 2006). Crenças são socialmente coconstruídas pelas experiências anteriores e presentes, sendo constantemente formadas pela ação, interação e adaptação dos indivíduos aos contextos específicos. Resumidamente, crenças, é a maneira que o indivíduo tem de perceber o mundo e seus fenômenos de forma consciente ou não. Elas são dinâmicas (constantemente formadas e ressignificadas), paradoxais (individuais e sociais) e contextuais.

### **2.3 Crenças e ações**

Como este trabalho se propõe a investigar as crenças e ações dos alunos e da professora sobre a autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE, é importante apresentar alguns estudos e declarações de pesquisadores a respeito da relação entre crenças e ações.

Barcelos (2001, p. 73), afirma que uma das características mais importantes das crenças é sua influência no comportamento humano. Desse modo, de acordo com Pajares (1992 apud BARCELOS, 2001, p. 73), as crenças influenciam a forma como as pessoas organizam e definem suas tarefas, ou seja, são fortes indicadores

de como as pessoas agem. Esta relação entre crenças e ações é investigada na literatura em LA, no que se refere às influências das crenças de professores sobre suas abordagens de ensino, e as influências das crenças de alunos sobre suas abordagens e estratégias de aprendizagem. (BARCELOS, 2001, 2006).

Para Murphey (1996 apud BARCELOS, 2001, p. 74) a relação entre crenças e ações é recíproca, ou seja, as crenças podem influenciar as ações, mas as ações também podem influenciar e mudar algumas crenças. Além disso, Riley (1997 apud BARCELOS, 2001, p. 73) afirma que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.

Acrescenta-se também, segundo Victori (1999 apud BARCELOS, 2004, p. 145), vários estudos sugeriram que os alunos nem sempre agem da maneira que eles consideram mais eficiente, assim, crenças e ações nem sempre coincidem, e as razões para isso se devem a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo. Somando-se a isso, Benson e Lor (1999 apud BARCELOS, 2004, p. 145), afirmam que dependendo das circunstâncias, “o que os aprendizes acreditam ser verdade sobre ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir dentro de um determinado contexto”.

Além disso, Kalaja (1995 apud BARCELOS, 2001, p. 75), afirma que “as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião”.

Portanto, Barcelos afirma que a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto. (BARCELOS, 2001, p. 74). Dessa forma, esta relação é complexa e requer segundo a autora citada, uma definição de ação mais ampla, que não se limite a dicotomia ação/pensamento.

Barcelos (2001, p. 74) encontra essa definição na filosofia de John Dewey (1933) que caracteriza ação como intencional e proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento. Logo, para entender as crenças é necessário entender não somente as intenções, mas também “os significados intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações” (SCHWANDT, 1997, p 65). Por isso, Barcelos (2001, p. 74) explica que de acordo com Pajares (1992), Richardson (1996)

e Rokeach (1968), as crenças devem ser compreendidas não somente através de afirmações verbais dos participantes, mas também através de suas intenções e ações.

Acrescenta-se também, de acordo com Richardson (1996 apud BARCELOS, 2006, p. 6) existem pelo menos três maneiras de se entender ou perceber a relação entre crenças e ações. A primeira, uma relação de causa-efeito – crenças influenciam ações. A segunda, uma relação interativa – crenças e ações se influenciam mutuamente. E a terceira, uma relação hermenêutica – “relação complexa entre as crenças de professores e suas ações”.

Na primeira relação, de causa-efeito, as crenças tem forte impacto no comportamento. Por exemplo, se uma professora acredita que seu papel é ser um facilitador, dada as condições necessárias, ela poderá exercer esse papel, agindo de forma que interfira o menos possível, criando atividades que demandem maior controle pelos alunos. (RICHARDSON, 1996 apud BARCELOS, 2006, p. 6).

Já a segunda relação apontada por Richardson (1996), a relação interativa, admite que as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a “mudança nas e/ou formação” de novas crenças. Por exemplo, durante a aprendizagem de línguas, um aluno começa a ver filmes na língua-alvo e a discutir com seus colegas, ele poderá começar a acreditar que isso seja benéfico para sua aprendizagem e formará essa crença. (RICHARDSON, 1996 apud BARCELOS, 2006, p. 7).

Mas Barcelos (2006) lembra que esta mudança não será repentina, ela acredita que tem a ver com a existência de “momentos catalisadores de reflexão, e de conseqüente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática”. Ela define esses momentos como “gatilhos” que desencadeiam problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. Por exemplo, quando uma aluna recém-formada em Letras que acredita ser necessário ter um sotaque americano ou britânico, se torna consciente dessa crença ao ser questionada se há algo de errado com um sotaque brasileiro. (RICHARDSON, 1996 apud BARCELOS, 2006, p. 7).

A última relação apontada por Richardson (1996), chamada de relação hermenêutica, procura “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos”. Ao compreender esta relação dentro do contexto, surgem duas possibilidades: na

primeira, as crenças não correspondem necessariamente à ação, e na segunda, há influência de fatores contextuais nas ações. (RICHARDSON, 1996 apud BARCELOS, 2006, p. 7).

Em relação à primeira possibilidade, Barcelos (2006, p. 7) informa que a pergunta mais presente nos trabalhos sobre crenças é a respeito da discrepância entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática. Como nem sempre, as pessoas agem de acordo com o que acreditam, surge o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz. A autora citada (2006, p.7) utiliza os estudos de Woods (1996) sobre crenças e ações de professores, para explicar essa dissonância entre crenças e ações. Segundo Woods (1996), isso acontece quando “uma unidade de comportamento tornou-se uma rotina inconsciente realizada de forma não analisada”, assim, a crença pode evoluir, mas o comportamento não acompanha a evolução da crença.

Woods (1996 apud BARCELOS, 2006, p. 7) ainda explica a dissonância entre crenças e ações utilizando o conceito de “crenças abstratas” e “crenças em ação”. As “crenças abstratas” referem-se a “um conjunto de asserções sobre ‘a maneira como as coisas são’ e ‘a maneira como as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes”. Ainda segundo Woods (1996, p. 207 apud BARCELOS, 2006, p.7) “o que dizemos que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças”. Já o conceito de crenças em ação, refere-se às crenças que guiam as ações de maneira inconsciente.

Para o autor citado, o que uma pessoa diz que acredita pode não ser sempre o fator que influencia suas ações, além disso, a pessoa pode realizar ações que parecem ser incompatíveis com o que ela diz que acredita. Portanto, para Woods (1996) este é um aspecto bastante importante que deve ser levado em consideração quando se investiga crenças por meio de questionários. Pois, ao propor um questionário assume-se que o respondente tem consciência de suas crenças e o evento de preencher o questionário produz as condições para que as crenças expressas sejam compatíveis com as circunstâncias reais da vida dele. (WOODS, 1996 apud BARCELOS, 2006, p. 7-8).

Ainda a respeito da relação hermenêutica, a segunda possibilidade apontada por Barcelos (2006, p. 8) refere-se às influências dos fatores contextuais nas crenças e ações. Para Barcelos, (2003, p. 194) “crenças sobre ASL<sup>4</sup> de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele”. Além disso, para Dufva (2003, p. 135), é “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”.

Alguns exemplos de professores são apontados por Barcelos (2006, p. 8) a respeito das influências do contexto nas crenças e ações. Segundo a autora, vários estudos mostram que as crenças dos professores não são compatíveis com suas práticas, entre esses, o estudo de Johnson (1994, p. 69 apud BARCELOS, 2006, p. 8) revelou professores que ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes na sala de aula, adotaram posturas que não conciliáveis com o que pensam. Por exemplo, um professor que acredita em uma abordagem mais centrada no aluno, se vê forçado a adotar uma abordagem mais centrada no professor, para conseguir manter o “fluxo da instrução e manter autoridade em sala de aula”.

A respeito dos fatores contextuais, Borg (1998, 2003 apud BARCELOS, 2006, p. 9) cita alguns fatores que moldam a realidade da sala de aula e conseqüentemente influenciam as práticas do professor e a correspondência entre crenças e ações. Entre esses fatores contextuais estão: crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos; exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).

Além disso, Borg (2003) cita outros fatores mencionados em outros estudos como de Richards & Pennington (1998, p. 94-96): salas cheias; alunos desmotivados; programa fixo; pressão para se conformar com professores mais experientes; proficiência limitada dos alunos; resistência dos alunos a novas maneiras de aprender. Somam-se a isso, os fatores: crenças e expectativas dos alunos sobre a aula; as expectativas dos professores sobre seus alunos e material didático usado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002 apud BARCELOS, 2006, p. 9).

---

<sup>4</sup> ASL – Sigla para Aquisição de Segunda Língua.

Ainda sobre os fatores contextuais, Mukai (2014, p 401) em sua investigação de crenças e necessidades dos estudantes universitários brasileiros e portugueses apresenta uma relação entre crenças e contexto micro e macro:

[...] As crenças dos alunos, especificamente, formam e são formadas interativa e socialmente no contexto micro (uma escola, sala de aula) e macro (uma sociedade onde eles estão inseridos), a partir do conhecimento transmitido pelos professores, conhecimento construído com base nas influências de outros colegas, experiências (educacionais) anteriores/presentes e contatos com pessoas influentes no âmbito pedagógico. (MUKAI, 2014, p. 401, parênteses do autor).

Assim, neste trabalho, compreende-se a relação entre crenças e ações como Richardson (1996) e Mukai (2014). As crenças não correspondem necessariamente às ações e as ações podem ser influenciadas por fatores contextuais. As crenças dos alunos são formadas interativamente e socialmente dentro da sala de aula e na sociedade onde se encontram, através de suas próprias experiências anteriores e presentes e dos professores e colegas.

## 2.4 Autonomia

De acordo com Nicolaidis (2003, p. 23) autonomia passou a ser uma palavra-chave, indispensável para a formação de um profissional pronto para enfrentar os novos mercados de trabalho e mesmo os novos estilos de vida que o mundo apresenta. Do mesmo modo, Jarvis et al. (2001 apud MOURA FILHO, 2009, p. 253) explica que o dinamismo da sociedade do conhecimento<sup>5</sup> exige a busca de alternativas educacionais diferentes do tradicional modelo que é centrado no professor e aponta para a uma construção solidária do conhecimento entre professor e aluno, realçando, assim, a importância do aprendiz assumir papéis de destaque no seu processo de aprendizagem.

É fato que maioria das pessoas algum dia de suas vidas, durante as mais diversas atividades já ouviram ou disseram a palavra autonomia. Discursos como: “A autonomia é muito importante.”; “Sem autonomia não há sucesso.”; “Seja mais autônomo.” são proclamados com bastante ênfase e determinação pelas pessoas.

---

<sup>5</sup> Sociedade onde a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento são fatores indispensáveis à prosperidade e ao bem-estar das pessoas.

Mas diante destes discursos não há pausa para uma reflexão sobre o que seja autonomia ou mesmo como se espera que uma pessoa autônoma aja.

No dicionário Aurélio (1999, p. 236) é possível encontrar a seguinte entrada para o termo autonomia: 1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível. 5. Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta.

Para o senso comum, autonomia se resume em liberdade, agir sem restrições, autodidatismo e principalmente independência.

Diante dos diferentes contextos em que se utiliza o termo autonomia, neste estudo, será considerado o conceito de autonomia no campo do ensino e aprendizagem de LE.

A associação entre autonomia e aprendizagem de línguas, tem sua origem segundo Phil Benson, no Projeto Língua Moderna da Europa (*Europe's Modern Language Project*), iniciado em 1971 e cujo um dos frutos foi a criação do Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras (*Centre de Recherches et d'Applications en Langues – CRAPEL*).

O CRAPEL possui como fundador, Yves Châlon, considerado por Benson, o pai da autonomia na aprendizagem de línguas. Após a morte de Châlon, Henri Holec assumiu a liderança do CRAPEL e foi ele quem produziu em 1981, um relatório para o projeto do Conselho de Línguas Modernas da Europa, documento que fundou a associação entre autonomia e aprendizagem de línguas (BENSON, 2001, p. 8 apud MOURA FILHO, 2009, p. 256).

Quanto ao uso do termo autonomia em LA, Dickinson (1987 apud NICOLAIDES, 2003, p. 23) explica que existem outros termos que são utilizados por linguistas aplicados para se referir à autonomia, alguns desses termos são: a) autoinstrução – situações em que o aprendiz trabalha sem controle direto do professor; b) autodireção – o aprendiz aceita responsabilidade pelas decisões de sua aprendizagem, mas não necessariamente assume a execução destas decisões; c) semiautonomia – estágio em que o aprendiz está se preparando para a autonomia; d) materiais de autoacesso – “são materiais apropriados e disponíveis para autoinstrução”; e) instrução individualizada – (CHAIX; O'NEIL, 1978 apud



DICKINSON, 1987) processo de aprendizagem em que conteúdo, metodologia e ritmo são adaptados às características de um indivíduo particular.

Somando-se a isto, de acordo com Gremmo e Riley a respeito dos conceitos de autonomia, autodireção e autoacesso, seria extremamente arriscado tentar rastrear estes conceitos de volta a uma única fonte ou data de origem, “uma vez que eles têm um complexo relacionamento com desenvolvimentos da filosofia, ciência política, psicologia e sociologia, que remonta muitos séculos, em alguns casos”<sup>6</sup> (GREMMO; RILEY, 1995, p. 152, tradução nossa).

Para Nicolaides (2003, p. 23) a literatura na área da LA, apresenta uma variedade de conceitos para a autonomia, que não necessariamente são opostos uns aos outros, mas focam diferentes aspectos. Além disso, Moura Filho (2009, p. 256), acredita que os estudos sobre a autonomia na aprendizagem de línguas ainda carecem de maiores debates teóricos, visto que existem diversas definições de autonomia disseminadas pelos pesquisadores.

### QUADRO 3 – DIFERENTES DEFINIÇÕES PARA AUTONOMIA

Autor / Ano	Definição
Holec (1981)	[...] autonomia é a habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem. (p. 3).
Young (1986)	[...] a ideia fundamental em autonomia é a de que o aprendiz pode criar seu próprio mundo sem sujeitar-se à vontade alheia. (p.19).
Dickinson (1987)	[...] autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele. (p.11).
Allwright (1990)	[...] autonomia é um estado de constantes mudanças que possui, a qualquer hora, um estado de equilíbrio entre o máximo autodesenvolvimento e interdependência humana. (p.12).
Little (1991)	[...] autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações. (p. 4).
Dickinson (1994)	[...] autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem (p. 4).

<sup>6</sup> Texto original: “since they have complex relationships with developments in philosophy, political science, psychology and sociology, stretching back many centuries in some cases”

Autor / Ano	Definição
Benson (1996)	[...] autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes (p.34).
Cotterall (1995)	[...] autonomia é o ponto em que os aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem. (p.195).
Macaro (1997)	[...] autonomia é a habilidade de o aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdo, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É, também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo da aprendizagem e pela avaliação desse processo. (p.168).
Johnson & Johnson (1999)	[...] a autonomia é baseada no princípio de que os aprendizes devem assumir o máximo de responsabilidade e controle sobre seus próprios estilos de aprendizagem e estágios fora das restrições da sala de aula tradicional (p. 25).
Benson (2001)	[...] autonomia é a capacidade de alguém controlar sua própria aprendizagem. (p. 47).
Miccoli (2005)	[...] autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. (p.32).

Fonte: Moura Filho (2009, p. 257-258)

Diante da enorme quantidade de definições para o termo autonomia, no ensino de línguas, Benson e Voller (1997 apud MOURA FILHO, 2009, p. 256) explicam que esse termo tem sido usado pelo menos de cinco maneiras diferentes: 1) situações nas quais o aprendiz estuda totalmente por conta própria; 2) conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem autodirigida; 3) capacidade inata que é suprimida pela educação institucional; 4) exercício da responsabilidade do aprendiz pela própria aprendizagem; 5) direito dos aprendizes de determinarem a direção de sua própria aprendizagem.

Ainda segundo Moura Filho (2009, p. 256) a grande quantidade de definições para uma mesma expressão e o fato de algumas delas privilegiarem uns aspectos da autonomia em detrimento de outros motivaram alguns pesquisadores a propor contra definições que contribuem para a sua compreensão.

Dessa forma, para explicar as contra definições de autonomia apresentadas por Little (1999), serão utilizados dois autores: 1) Moura Filho (2009, p. 258) e 2) Nicolaidis (2003, p. 25).

- a-1) não é sinônimo de autoinstrução ou aprendizagem sem professor;
- a-2) aprender sem o auxílio do professor não implica necessariamente ser autônomo;
- b-1) “não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem”;
- b-2) a presença do professor não é dispensável e o fato do professor intervir no processo pedagógico não destruirá necessariamente o grau de autonomia que o aluno possa ter atingido;
- c-1) não é algo que os professores fazem para seus alunos;
- c-2) “não é uma nova metodologia, como se pudesse ser programada por meio de planos de aula”;
- d-1) “não é um comportamento único facilmente identificado”;
- d-2) “pode ser manifestada em maneiras muito diferentes, dependendo da idade, o quanto progrediram com sua aprendizagem e como percebem sua imediata necessidade de aprendizagem”
- e-1) “não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre”;
- e-2) “o fato é que autonomia é difícil de ser conquistada e sua permanência não pode ser garantida, além disso, um aprendiz pode ser autônomo em uma área e não ser em outra”.

Dickinson (1994 apud MOURA FILHO, 2009, p. 256) apresenta também algumas contra definições: a) autonomia não é licença para comportamentos irrestritos e só fará sentido se operada em uma estrutura organizada. Por exemplo, aprendizes adultos são livres para frequentar ou não a escola, mas se frequentarem, eles devem aceitar as convenções do ambiente e os direitos e deveres de todos os atores sociais envolvidos no contexto; b) autonomia não é uma questão de espaço físico de aprendizagem. Por exemplo: autonomia é limitada à colocação do aprendiz em isolamento ou em um centro de autoacesso, pressupondo que o espaço físico é determinante na definição de autonomia; c) autonomia não é uma ameaça ao

emprego dos professores. Estes devem exercer novas funções como estimular e aconselhar os aprendizes apoiando a sua aprendizagem.

De acordo com Benson (1997, p. 18-21) mesmo com a grande quantidade de definições para autonomia, tem havido pouca discussão sobre o significado da autonomia dentro do campo da teoria da aprendizagem de línguas. Então, o autor citado sugere que existem, na verdade, três grandes versões de autonomia na aprendizagem de línguas (a técnica, a psicológica e a política). Estas correspondem aproximadamente às três grandes teorias sobre o conhecimento e aprendizagem nas ciências humanas e sociais (o positivismo, o construtivismo e a teoria crítica).

O autor citado (1997, p. 19-20) explica que a autonomia técnica é definida como o ato de aprender uma língua fora do quadro de uma instituição de ensino e sem a intervenção de um professor. É vista em termos de como equipar os alunos com habilidades e técnicas necessárias para lidar com situações em que os alunos são obrigados a tomar conta da sua própria aprendizagem. Esta versão relaciona-se ao positivismo, que é baseado no pressuposto de que o conhecimento é um reflexo mais ou menos fiel da realidade objetiva. Nesta versão, o professor é visto como detentor do conhecimento, o aluno como uma tábula rasa que pode adquirir conhecimento por meio do professor e por testagem de hipóteses. No positivismo as concepções de linguagem são descritas como estruturas, padrões, sistema ou código predeterminado.

Quanto à versão psicológica, é definida segundo o autor (1997, p. 19 e 21) como uma capacidade – construção de atitudes e habilidades – que permitem o aluno assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia é visto como uma transformação interna do indivíduo. Relaciona-se ao construtivismo, para o qual, aprender, consiste na reorganização e reestruturação das experiências, em vez da internalização gradual ou descoberta de conhecimento pré-determinado. O construtivismo compreende a linguagem como a matéria-prima do significado, esta não reflete a realidade, mas é o meio pelo qual a realidade é construída.

Já a versão política é definida por Benson (1997, p. 19 e 22) em termos de controle do aluno sobre os processos e os conteúdos de aprendizagem. A principal questão é como conseguir as condições estruturais que permitirão aos alunos controlar tanto a sua própria aprendizagem individual e o contexto institucional em que ela ocorre. Esta versão está relacionada com a teoria crítica, para a qual o

conhecimento não é um reflexo neutro da realidade objetiva, mas é formado por versões ideológicas concorrentes dessa realidade que expressa interesses dos diferentes grupos sociais. E aprender é visto como um processo de envolvimento com o contexto social, que implica a possibilidade da ação política e mudança social. Dessa forma, a teoria crítica argumenta que a linguagem é ideologia.

Contudo, o autor citado explica que a maioria dos processos de aprendizagem autônoma envolvem combinações de características das três categorias por ele apresentadas.

Acrescenta-se ainda a estas versões de autonomia, a autonomia econômica proposta por Paiva (2005), que a define como “independência econômica para escolher onde estudar e para ter acesso e materiais e tecnologias que dão suporte à aprendizagem”.

Ao analisar os conceitos apresentados sobre autonomia, Paiva (2006, p. 87) explica que resumidamente estes conceitos focam um ou mais dos seguintes pontos:

- a) capacidade inata;
- b) conjunto de habilidades que podem ser aprendidas (BENSON, 1997);
- c) responsabilidade sobre a própria aprendizagem;
- d) controle sobre o conteúdo e o processo, auto direção, autogerenciamento;
- e) direito/liberdade para fazer suas próprias escolhas e para construir a própria aprendizagem.

Porém, Paiva (2006, p. 88) conclui que “autonomia não é uma questão apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo ‘dado’ pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo”. Assim, considerando-se a complexidade do conceito e também algumas restrições que interferem na autonomia, Paiva propõe a seguinte definição:

Autonomia é um sistema sócio cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 88-89)

Para apoiar essa definição Paiva cita Benson (1997, p.29), para o qual a autonomia é um “conceito complexo e multifacetado”. Esse conceito é formado por um grande número de elementos, que o torna difícil de ser completamente descrito em uma única definição. Além disso, para Paiva (2006, p. 91) um sistema complexo não é um estado, mas um processo no qual cada componente pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo e existe um constante movimento de ação e reação que geram mudanças com o passar do tempo.

Acrescenta-se ainda, de acordo com Nicolaidis (2003, p. 34), que Benson (2001, 47-50) posteriormente, preferiu definir autonomia como “a capacidade de alguém controlar sua própria aprendizagem” comparada à definição de Holec (1981) de que, a autonomia é a capacidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem. Mais adiante Benson desenvolve seu conceito e propõe uma definição mais ampla de que autonomia é “a capacidade para assumir controle de sua própria aprendizagem”<sup>7</sup> (BENSON, 2011, p. 58, tradução nossa).

Como o objetivo deste trabalho é investigar as crenças e ações dos alunos e professora a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE, é fundamental que se compreenda também quais são as características ideais de um aprendiz autônomo. O que se espera do aprendiz.

De acordo com Castro e Seba (2010, p. 31) pesquisas realizadas por renomados teóricos (RUBIN, 1975; DICKINSON, 1987; NAIMAN et al., 1996), indicam de modo geral que aluno autônomo apresenta as seguintes características:

- a) participa ativamente do seu processo de aprendizagem;
- b) tem um forte desejo de se comunicar na língua-alvo;
- c) cria oportunidades para praticar o que aprendeu dentro e fora da sala de aula;
- d) está atento à forma e procura padrões na língua;
- e) identifica seus problemas relacionados à aprendizagem e sabe como lidar com eles;
- f) utiliza as estratégias de aprendizagem flexivelmente de acordo com as exigências das tarefas;

---

<sup>7</sup> Texto original: “the capacity to take control of one’s own learning.”

- g) sabe lidar com as suas necessidades afetivas;
- h) aprende a partir dos próprios erros, não tem medo de ser corrigido e corre riscos durante a aprendizagem;
- i) planeja, direciona, monitora e avalia o seu processo de aprendizagem;
- j) colabora com os outros.

Para Nicolaides (2003, p. 37), a definição de Holec (1981) para autonomia, é a que ainda de forma mais geral, abrange o que realmente se almeja quando se pensa em aprendizado autônomo: “que o aprendiz se responsabilize por sua própria aprendizagem, gerenciando seu tempo e seu ritmo e respeitando, assim, suas preferências e necessidades individuais”. Mas segundo a autora citada, “mesmo a autonomia sendo uma capacidade existente no indivíduo, precisa ser desenvolvida (o que pode acontecer em diferentes graus)”, assim, o papel do sistema de educação passa a ser fundamentalmente importante.

Além disso, a autora enfatiza que a questão do contexto não está explícita na definição de Holec. Dessa forma, ela aponta características que o aprendiz idealmente precisa ter para encarregar-se por sua própria aprendizagem (NICOLAIDES, 2003, p. 38):

- a) saber definir suas metas;
- b) entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento;
- c) estar apto a definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico;
- d) ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas, tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- e) conseguir avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem;
- f) desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.

Após expor várias definições de autonomia e algumas características ideais do aprendiz autônomo, é possível perceber que descrever uma definição para autonomia na aprendizagem de LE no campo da LA é muito mais complexo do que simplesmente afirmar que autonomia é independência e liberdade como o senso comum a compreende.

Neste trabalho, portanto, procura-se compreender autonomia como uma capacidade, que é assumir controle da sua própria aprendizagem (BENSON, 2011) e também autonomia é compreendida como um sistema sócio cognitivo complexo, pois envolve processos individuais mentais e sociais que se manifestam em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, além de envolver capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006).



### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os caminhos que foram escolhidos e seguidos para se realizar esta pesquisa. Portanto, a seguir serão apresentados o método, a natureza da pesquisa, a abordagem específica de investigação de crenças, bem como a descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos para coleta e análise dos dados.

#### 3.1 Método

O método escolhido para a condução desta pesquisa é o qualitativo. Segundo Chizzotti (2006, p. 26-27), durante o processo de investigação, surge a questão de qual caminho tomar para esclarecer o problema e formular uma afirmação autêntica. O caminho escolhido determinará estratégias, técnicas ou instrumentos, métodos que estejam conectados e subordinados com a concepção assumida para chegar à comprovação. Assim, segundo o autor, a pesquisa segue uma metodologia de trabalho.

A pesquisa atual em ciências humanas e sociais segue duas orientações básicas a partir dos fundamentos e práticas de pesquisa, com pressupostos teóricos, modos de abordar a realidade e meios de colher informações diferentes, genericamente designadas de pesquisas quantitativas ou qualitativas. (CHIZZOTTI, 2006, p. 27).

Para Richardson e colaboradores (1999, p. 70) é necessário enfatizar que “o método precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, mas é a natureza do problema ou seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método”. Do mesmo modo, André (1995, p. 45) afirma que a escolha do tipo de pesquisa depende da natureza do objeto que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 27), se a concepção do pesquisador é de que a natureza é uniforme e logicamente organizada e o interesse da pesquisa está nos objetos materiais e na necessidade de encontrar frequência das ocorrências, recorre-se aos recursos quantitativos (mensuráveis) para comprovação. Desse modo,

as ciências naturais privilegiam a pesquisa quantitativa, também chamada de pesquisa experimental, pois seus objetos naturais são determinados, estáveis, manipuláveis, sendo possível analisar a frequência de sua ocorrência e realizar a sua reprodução, verificação e controle em laboratório.

Ainda para Richardson e colaboradores (1999, p. 70), “o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto na coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. Igualmente para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa quantitativa enfatiza o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, não os processos. Para isso, o pesquisador serve-se de modelos matemáticos, tabelas estatísticas e gráficos, e geralmente utiliza-se uma prosa impessoal, em terceira pessoa, para escrever sobre a pesquisa.

Contudo, segundo Chizzotti (2006, p. 27-28), se a concepção do pesquisador é de que “o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais”, é necessário encontrar fundamentos para análise e interpretação do fato “que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele”. Sendo assim, para designar as pesquisas que utilizam ou não quantificações, mas que “pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”, recebem o termo genérico de pesquisa qualitativa. O autor citado (2006, p. 28) ainda acrescenta que o termo qualitativo envolve “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Além disso, Denzin e Lincoln afirmam que:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.  
(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Ainda de acordo com os autores citados (2006, p. 25) o pesquisador qualitativo utiliza a prosa etnográfica, narrativas históricas, relatos em primeira pessoa, imagens congeladas, histórias de vida, fatos transformados em ficção e materiais biográficos e autobiográficos, entre outros, para a coleta de materiais empíricos, para então analisá-los e escrever a seu respeito.

Acrescenta-se também, segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 220) a perspectiva qualitativa é um termo mais geral que envolve diferentes abordagens de investigação, mas que compartilham características comuns, pois são:

- a) naturalistas – realizadas dentro de contextos naturais;
- b) descritivas – os dados coletados tomam forma de palavras ou figuras;
- c) processuais – interesse no processo, não se preocupando com o produto;
- d) indutivas – os dados são analisados de forma indutiva, não busca evidências que comprovem ou não hipóteses;
- e) buscadoras de significados – interesse na forma como participantes constroem significados de suas ações e de suas vidas.

A respeito das vantagens e desvantagens de cada método abordado, Goldenberg (1997, p. 49-50) afirma que os métodos quantitativos presumem uma população de objetos de estudo comparáveis, fornecendo dados que podem ser generalizados, estatísticos, resumidos em tabelas, enquanto os métodos qualitativos destacam as particularidades de um fenômeno, como cada indivíduo ou grupo vivencia a realidade pesquisada, estudando questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais.

Portanto, segundo a autora citada (1997, p. 49) a estatística empregada no método quantitativo é incapaz de dar conta da singularidade de fenômenos complexos. Além disso, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 24) os critérios positivistas e pós-positivistas que embasam o método quantitativo reproduzem uma ciência que silencia um enorme número de vozes. Porém, segundo Goldenberg (1997, p. 53) os dados qualitativos por seu caráter descritivo e detalhista, não são padronizáveis, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento da coleta e análise.

Somando-se a isso, de acordo com Telles (2002, p. 102), atualmente, os educadores e professores interessados mais na qualidade dos fenômenos educacionais, do que em números. Estão optando pela pesquisa qualitativa, pois

esta não esconde a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais.

Depois de realizar uma rápida reflexão sobre a metodologia da própria pesquisa, apresentar algumas definições e características para os métodos quantitativos e qualitativos, além de apontar algumas vantagens e desvantagens, é possível perceber que a metodologia que se mostrou mais adequada para condução deste trabalho, foi a qualitativa, uma vez que a presente pesquisa tem como objeto de estudo as crenças e ações dos estudantes e da professora a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa, objeto situado em um contexto real de sala de aula. Além disso, é uma pesquisa que visa descrever e interpretar os fenômenos no seu cenário natural (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), não se preocupando com o resultado final, mas com o processo, sendo realizada de forma indutiva, sem pretender buscar evidências que comprovem ou não hipóteses (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220).

### **3.2 Estudo de caso**

Segundo André (2008, p. 13) os estudos de caso já são utilizados há muito tempo em diferentes áreas do conhecimento: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, possuindo variações quanto aos métodos e finalidades.

Corroborando com André e acrescentando uma crítica Yin (2001) em seu prefácio, explica que o estudo de caso foi estereotipado como “parente pobre” entre os métodos da ciência social, e os pesquisadores que o realizam são vistos como desviantes de suas disciplinas, suas investigações não têm precisão (quantificação), objetividade e rigor suficientes. Mas o autor esclarece que, mesmo assim, os estudos de caso continuam sendo utilizados de forma ampla nas pesquisas das ciências sociais tradicionais (psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, história) e práticas (planejamento urbano, administração pública, política pública, ciência da administração, trabalho social e educação).

É importante destacar que de acordo com Adelman, Jenkins e Kemmis (1980 apud ANDRÉ, 2008, p.16), o estudo de caso não é um método específico de

pesquisa, mas sim uma forma particular de estudo. Em geral as técnicas utilizadas para coleta de dados são: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas estas técnicas não definem o tipo de estudo, é o conhecimento produzido que o define. Do mesmo modo, segundo Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 18), o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. E o que o caracteriza é um tipo de conhecimento e não um método específico. (STAKE, 1994 apud ANDRÉ, 2008, p. 16).

Para Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 16-17), Stake considera que o conhecimento gerado pelo estudo de caso tem características que o diferencia do conhecimento gerado por outras pesquisas, pois ele é:

- a) mais concreto – mais vivo, concreto e sensório do que abstrato, encontrando eco nas experiências vividas das pessoas;
- b) mais contextualizado – as experiências vividas têm raízes num contexto;
- c) mais voltado para a interpretação do leitor – o leitor traz para o estudo de caso suas experiências e compreensões, que permitem generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos;
- d) baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – o leitor participa ao estender a generalização para populações de sua referência.

A autora citada (1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 17-18), após rever diferentes definições de autores sobre o estudo de caso, conclui que quatro características são essências:

- a) particularidade – o estudo de caso focaliza uma situação, programa, fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno ou pelo que representa, sendo adequado para investigar problemas práticos, questões do dia a dia;
- b) descrição – o produto final do estudo de caso é uma descrição completa e literal da situação investigada. Assim, envolve-se um grande número de variáveis e retratam-se suas interações ao longo do tempo, seus dados são expressos por meio de palavras, imagens, citações literais, figuras literárias;

- c) heurística – o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Pode revelar a descoberta de novos significados, aumentar a experiência do leitor ou refleti-la.
- d) Indução – os estudos de caso, em grande parte, baseiam-se na lógica indutiva. “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo” (MERRIAM, 1988, p. 13).

Ainda a respeito das características, as autoras Lüdke e André (1986, p. 18-20) acrescentam que existem características ou princípios frequentemente associados ao estudo de caso “naturalístico”:

- a) visa à descoberta – o quadro teórico inicial serve de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados;
- b) enfatiza a “interpretação em contexto” – as ações, percepções, os comportamentos e as interações das pessoas são relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas;
- c) busca retratar a realidade de forma completa e profunda – o pesquisador revela a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; enfatizando a complexidade natural das situações; evidenciando a inter-relação dos seus componentes;
- d) usa uma variedade de fontes de informação – o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes;
- e) revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas – o pesquisador relata suas experiências durante o estudo, assim o leitor ou usuário pode fazer as suas “generalizações naturalísticas”. A generalização naturalística (STAKE, 1983) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, quando este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.
- f) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social – o pesquisador procura trazer para o

estudo essa divergência de opiniões, revelando seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo, são apresentados vários elementos para que o leitor possa além das conclusões do autor, chegar às suas próprias conclusões e decisões.

- g) possibilita relatos com uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa – os dados podem ser apresentados numa variedade de formas: dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições, preocupando-se com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Quanto ao tipo de estudo de caso, Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 19) reconhece três tipos, que podem tanto atender a diferentes interesses quanto a diferentes orientações metodológicas, são eles:

- a) Estudo de caso intrínseco – o pesquisador tem interesse específico no caso particular, o interesse está no caso em si, o método de coleta de dados pode ser: a história de vida, observação participante, análise de documentos e entrevistas;
- b) Estudo de caso instrumental – o pesquisador tem interesse na questão que um caso particular vai ajudar a esclarecer, o método de coleta de dados pode ser: entrevista individual e coletiva, análise de documentos e observações;
- c) Estudo de caso coletivo – o pesquisador não se concentra em apenas um caso, mas em vários com finalidade intrínseca ou instrumental, o método de coleta de dados pode ser: entrevista individual e coletiva, análise de documentos e observações.

Acrescenta-se também, segundo André (2008, p. 25) em relação à pesquisa realizada no âmbito educacional, o que tem sido feito é uma adaptação da etnografia à educação, portanto, a autora conclui que se faz um estudo do tipo etnográfico. Ainda segundo autora citada (2008, p. 23) o estudo do tipo etnográfico é recente na literatura educacional, e também, nem todos os estudos de caso são do tipo

etnográfico, existindo ainda os estudos de caso históricos e os relatos autobiográficos. Além disso, de acordo com Basse (2003 apud ANDRÉ, 2008, p. 23) nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso.

Para André (2008, p. 24) o estudo de caso do tipo etnográfico é caracterizado quando se enfatiza o conhecimento do singular e também quando se preenche requisitos da etnografia. Segundo a autora citada (2008, p. 24), no contexto educacional, o caso pode ser escolhido, por exemplo, quando dentre várias escolas que apresentam a mesma situação ou fenômeno educacional, uma é escolhida para estudo sistemático ou o caso é escolhido quando há interesse em conhecer uma situação ou fenômeno educacional específicos de uma escola, em outras palavras de acordo com Kenny e Grotelueschen (1980 apud ANDRÉ, 2008, p. 29), a situação é escolhida porque representa outros casos ou porque é distinta de outros casos.

Mas André (2008, p. 24) destaca que em ambas as escolhas busca-se conhecer profundamente o particular. Desse modo, o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto unidade, sem deixar de estar atento ao contexto, às suas inter-relações enquanto algo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo.

Além disso, a autora citada (2008, p. 31) ao sintetizar ideias de vários autores propõe que o estudo de caso do tipo etnográfico deve ser usado quando:

- a) há interesse em conhecer uma instância em particular;
- b) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade;
- c) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Quanto às vantagens e limites do estudo de caso do tipo etnográfico, André (2008, p. 33) expõe que o estudo de caso possibilita uma visão mais profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, formada por múltiplas variáveis. Mas para isso, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, tanto no planejamento do trabalho quanto na coleta, análise e interpretação dos dados. Além disso, o estudo de caso possui a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, mas isso exige uma



boa aceitação do pesquisador pelos participantes, requerendo-se muita sensibilidade no contato e nas relações de campo.

Em relação às qualidades ideais para o pesquisador que deseja realizar um estudo de caso, Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 38) seleciona três:

- a) ter tolerância à ambiguidade – saber conviver com dúvidas e incertezas, aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível;
- b) ter sensibilidade – precisa usar sua sensibilidade principalmente no período de coleta, estando atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, e o contexto que está sendo estudado. Também durante a análise dos dados, o pesquisador faz uma “leitura” interpretativa dos dados, recorrendo aos pressupostos teóricos do estudo e às suas intuições, sentimentos, enfim, sua sensibilidade;
- c) ser comunicativo – “uma pessoa comunicativa é empática com os informantes”.

André (2008, p. 43) ainda acrescenta outra qualidade, que segundo ela não foi enfatizada por Merriam (1988), mas que é mencionada rapidamente em outras publicações. Esta habilidade é a expressão escrita. André (2008, p. 43) esclarece que muitas vezes o pesquisador não consegue expressar, pela escrita, aquilo que observou, ouviu e sentiu, algumas vezes, devido a grande quantidade de dados acumulados ou, por outras razões próprias à metodologia de coleta e análise. Mas muito frequentemente, por causa de uma grande dificuldade de lidar com a palavra escrita.

Quanto à prática do estudo de caso, Nisbett e Watts (1978 apud ANDRÉ, 2008, p. 47) caracterizam o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: a) exploratória ou de definição dos focos de estudo; b) coleta dos dados ou de delimitação do estudo; c) análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. Contudo, a autora citada (2008, p. 47) esclarece que estas fases são referências para condução dos estudos de caso, pois durante a pesquisa, em determinados momentos, pode haver conjugação de duas ou mais fases, ênfase maior em uma delas e superposição.

Segundo André (2008, p. 48) a fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer contatos iniciais para entrar em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Já a fase de

coleta de dados, o pesquisador procede à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificados.

E finalmente, na fase de análise sistemática dos dados e elaboração do relatório, o pesquisador, após concluir a coleta de dados organiza o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, de acordo com as fontes ou em ordem cronológica. Passa-se a seguir à leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas. Porém, a autora esclarece que é preciso o pesquisador ir além da mera descrição, recorrendo aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas do estudo. No relatório final, a preocupação é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxima da experiência pessoal do leitor.

Após apresentar informações importantes sobre o estudo de caso, suas definições, características e técnicas empregadas. E ciente do estereótipo que muitas pessoas têm desta forma particular de estudo, porém confiante de sua contribuição, a presente pesquisa, realizada dentro de um contexto educacional se configura como um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Além disso, o tipo de estudo de caso adotado, é o estudo de caso instrumental (STAKE, 1995), pois o interesse desta pesquisa é investigar as crenças e ações de alunos e professora de uma turma a respeito da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de língua japonesa, ou seja, esta situação é representativa de outros casos (KENNY; GROTELUESCHEN, 1980).

### **3.3 Abordagens de investigação das crenças**

Como já apresentado na subseção 2.1 deste trabalho, Barcelos (2001) agrupa os estudos em três abordagens de acordo com suas definições de: crenças, métodos de investigação e relação entre crenças e ação. São elas: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

Esta pesquisa, de acordo com seus objetivos, se pauta pela mistura das abordagens metacognitiva e contextual. Ou seja, as crenças são definidas como

conhecimento metacognitivo e como dependentes do contexto, neste caso, a sala de aula e a relação que se estabelece entre alunos e professora e entre alunos e alunos. Com essa mistura das abordagens, a investigação, é realizada através de questionário misto, observação de aulas e notas de campo. E a relação entre crenças e ação não só é sugerida, como também é investigada dentro do contexto específico dos alunos (BARCELOS, 2001, p. 76-82).

Além disso, de acordo com Barcelos (2001, p. 82) a abordagem contextual fornece uma riqueza de detalhes das crenças e do contexto, permitindo uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos. Mas esta abordagem despende tempo e é mais adequada às investigações com menor número de participantes.

Dessa maneira, esta pesquisa está de acordo com a abordagem metacognitiva e contextual, pois tem como objetivo identificar as crenças e ações dos alunos e professora a respeito da autonomia na aprendizagem de língua dentro do contexto da sala de aula.

### **3.4 Contexto da pesquisa**

O contexto desta pesquisa se encontra em uma sala de aula da disciplina Laboratório de Língua Japonesa do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa de uma universidade pública do Distrito Federal. Os alunos têm aulas com duração de uma hora e quarenta minutos, duas vezes por semana, no período noturno.

#### **3.4.1 Descrição do curso**

O curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa é formado por dois níveis: básico e intermediário. Esses níveis são distribuídos em nove semestres e correspondem aos níveis dos livros didáticos adotados pelo curso: “*Nihongo Shoho* (Japonês básico)” – quatro primeiros semestres; “*Nihongo Chûkyû I* (Japonês intermediário 1)” – quinto e sexto semestres; e “*Nihongo Chûkyû II* (Japnês intermediário 2)” – sétimo e oitavo semestres. E o nono semestre é destinado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Neste, curso, além do estudo de Japonês como LE, os alunos também aprendem sobre sociedade e literatura japonesas (quatro semestres), metodologia de ensino de língua japonesa (um semestre), e demais disciplinas de outros departamentos, como o de educação e psicologia.

### 3.4.2 Descrição da disciplina

A disciplina Laboratório de Língua Japonesa é obrigatória e é realizada no oitavo semestre do fluxo do curso. Segundo a ementa desta disciplina, encontrada no site da própria universidade, o objetivo é a aprendizagem de métodos e técnicas do ensino de leitura instrumental em língua japonesa. Compreensão dos processos subjacentes à leitura e formação do bom leitor. Estudo dos fatores facilitadores e pré-requisitos na aquisição de leitura em língua japonesa. Compreensão da noção de estratégia. Dessa forma, nesta disciplina utiliza-se a leitura, a tradução e interpretação de textos e exercícios relacionados aos mesmos.

Neste segundo semestre de 2015, seis alunos cursam esta disciplina.

### 3.5 Participantes

Os participantes desta pesquisa são cinco alunos da disciplina Laboratório de Língua Japonesa e sua professora responsável.

A seguir apresenta-se uma tabela com as características dos alunos e da professora, respeitando-se as considerações de ética e preservação da identidade dos participantes, foram atribuídos pseudônimos a eles.

**QUADRO 4 – CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES**

APRENDIZES			
Nome	Idade	Sexo	Semestre em curso
Alice	25	Feminino	12º
Carlos	24	Masculino	10º
João	26	Masculino	8º
Kaio	21	Masculino	8º
Kaito	21	Masculino	8º
PROFESSORA			
Nome	Faixa Etária	Sexo	Há quanto tempo leciona
Haruka	50 anos	Feminino	12 anos

(quadro nosso)

### 3.5.1 Perfil dos alunos

Alice é uma jovem brasileira de 25 anos que está terminando o curso de japonês. Ela se apresenta como uma aluna muito tímida e quase não conversa com seus colegas, também apresenta ter um menor domínio da língua japonesa em relação aos seus colegas e se mostra mais dependente de ajuda da professora. Antes de ingressar neste curso, nunca estudou japonês e nunca fez o JLPT. Além disso, ela informa que estuda o inglês.

Carlos é um jovem brasileiro de 24 anos que acabou de chegar do Japão após passar um ano estudando naquele país, para isso, ele foi aprovado em um programa de bolsas de estudo do governo japonês. Ele demonstra ter um bom nível e domínio da língua japonesa, bem como autoiniciativa e algum grau de autonomia. É o aluno que mais procura utilizar a língua japonesa em sala de aula. Antes de ingressar neste curso, nunca estudou japonês, já fez o JLPT para o nível N3<sup>8</sup> e possui certificado para esse nível. Ele informa que estuda também chinês e coreano.

João é o aluno mais velho dos participantes, é brasileiro, possui 26 anos, aparenta ser um líder em sala de aula e tem um bom relacionamento com todos os outros colegas e a professora. Ele é um dos alunos mais curiosos, sempre faz perguntas e apresenta contribuições em japonês ou em português. Também já estudou no Japão durante um ano depois de ser aprovado em um programa de bolsas de estudo do governo japonês. Apresenta um bom nível e domínio da língua japonesa, bem como algum grau de autonomia. Antes de ingressar neste curso, já estudou japonês em uma escola modelo de língua japonesa do Distrito Federal durante um período de nove anos. João já fez o JLPT para o nível N1 e N2 e possui certificado para o nível N2. Ele também informa que estuda inglês.

Kaio é um brasileiro de 21 anos que participa bastante das aulas, apresentando suas opiniões, críticas e contribuições, porém, em português. Demonstra ter um menor domínio da língua japonesa e se mostra mais dependente de ajuda da professora. Antes de ingressar neste curso, já estudou japonês em um centro de interescolar de línguas da rede pública do Distrito Federal durante um período de dois anos. João já fez o JLPT para o nível N5 e possui certificado para esse nível. E ele informa que não estuda outra língua.

---

<sup>8</sup> O JLPT avalia e certifica a proficiência no idioma japonês aos não nativos, possui cinco níveis: N5, N4, N3, N2 e N1, sendo o nível N5 o mais básico e o nível N 1 o mais difícil.

Kaito aparenta ser o mais jovem de todos os participantes, mas ele tem a mesma idade de Kaio. Ele também já estudou em uma escola modelo de língua japonesa do Distrito Federal, durante o período de um semestre e demonstra possuir conhecimento da língua japonesa, porém sua timidez faz com que participe somente quando é solicitado, quase não se ouve a voz de Kaito ou sua participação em sala de aula, comportamento que dificulta conhecê-lo melhor. Ele já fez o JLPT para os níveis N5, N4 e N3, e possui certificados para esses níveis. Kaito informa que além do japonês, estuda italiano e inglês.

### 3.5.2 Perfil da professora

A professora Haruka é uma japonesa que já leciona há 12 anos na instituição de ensino investigada. Possui experiências na área de LA, com ênfase em Tradução e no ensino de língua japonesa como LE. Apresenta ser uma professora muito cordial e atenciosa para com os alunos e se preocupa bastante com a motivação dos alunos procurando sempre incentivá-los.

Na atual turma, ela também se preocupa em ajudar os alunos que apresentam menor domínio da língua japonesa para acompanhar os outros alunos com maior domínio. Para isso, após ler os textos em japonês ela explica o conteúdo dos textos em português. Então, as aulas ficam divididas quanto ao idioma, às vezes se utiliza mais o japonês e às vezes se utiliza mais o português.

## 3.6 Instrumentos para coleta de dados

Para a realização desta pesquisa, conduzida por um estudo de caso, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Questionário misto;
- b) Observação de aula;
- c) Notas de campo.

### 3.6.1 Questionário misto

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 221), os questionários são fáceis de aplicar e consomem menos tempo que as entrevistas no momento da aplicação, mas requerem do pesquisador muito tempo e cuidado no momento da elaboração, observando-se: o nível de linguagem e conhecimento dos participantes, brevidade e clareza das perguntas e a extensão do instrumento.

Ainda de acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 222) o questionário misto, envolve questões fechadas e abertas, e tem sido utilizado como propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, que comprovem ou não dados coletados por métodos qualitativos.

O questionário misto utilizado nesta pesquisa possui questões fechadas relacionadas às informações pessoais e curriculares dos participantes e questões abertas relacionadas às percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa.

Por meio das questões abertas, busca-se respostas mais ricas e detalhadas em relação àquelas obtidas por questionários fechados, mas estas requerem tratamento mais cuidadoso na análise dos dados. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222).

É importante ressaltar que neste estudo de caso, foram utilizados dois questionários: o primeiro é um questionário misto elaborado para os aprendizes (vide apêndice C) e o segundo é um questionário misto, elaborado para a professora responsável pela turma (vide apêndice D).

### 3.6.2 Observação de aula

A observação de aulas possibilita ao pesquisador documentar sistematicamente ações e ocorrências que são particularmente relevantes para as questões e tópicos de investigação. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 225).

Ainda para a autora citada existem dois tipos de observação: a observação participante e a observação não-participante. A primeira refere-se ao tipo de observação na qual o pesquisador observa-se e observa o outro, tornando-se membro e participante do contexto. Já a segunda refere-se ao tipo de observação em que o pesquisador observa e grava o que ocorre, sem se envolver com o contexto.

Neste estudo foi adotada, conforme Vieira-Abrão (2006), a observação não-participante, com o objetivo de não interferir nos processos, apenas foram realizados a observação e registro, para posterior descrição.

Desse modo, foram realizadas cinco observação de aulas na disciplina Laboratório de Língua Japonesa procurando-se observar principalmente as atitudes e comportamentos de alunos e professora a respeito da autonomia.

Quanto aos alunos, três alunos apresentam possuir maior conhecimento e domínio da língua japonesa e não se mostram dependentes da professora e dois alunos apresentam menor conhecimento e maior dificuldade em relação à língua japonesa e se mostram mais dependentes da professora. Entre os cinco alunos, dois apresentam timidez e participam pouco das aulas e três alunos participam mais constantemente, utilizando mesmo o português para isso.

Quanto à professora, a metodologia que ela adota é a aula expositiva, durante a maior parte do tempo se encarrega de organizar as falas dos alunos com maior domínio da língua japonesa para retransmitir aos alunos com menor domínio para que eles consigam acompanhar a aula. Além disso, após a leitura dos textos em japonês a professora explica o conteúdo do texto para os alunos em português. Ela demonstra que sempre incentiva seus alunos.

Em alguns momentos a professora solicita a participação dos alunos, sempre perguntando antes: “Alguém quer...?”, como por exemplo: “alguém quer ler?”; “alguém quer escrever?” Mas às vezes alguns alunos espontaneamente participam com perguntas e contribuições. Quando os alunos não conseguem continuar a falar em japonês, utilizam também o português.

Como um dos principais objetivos desta disciplina são a leitura e compreensão de textos, constatado em sua ementa, os alunos utilizam muito a tradução e alguns possuem e utilizam aparelhos eletrônicos como celular, *tablet*, *notebook* e dicionário eletrônico para pesquisar as palavras em sala de aula.

Durante as observações a professora propôs aos alunos um trabalho para montar um dicionário com expressões convencionais em japonês que deveriam ser discutidas e analisadas entre os próprios alunos e o processo de desenvolvimento deste dicionário seria avaliado pela professora.

Entre as cinco aulas observadas houve aulas em que alguns alunos apresentaram autoiniciativa, espontaneidade e participação e aulas em que não.



A seguir, apresenta-se um quadro com informações e relação das aulas observadas:

### QUADRO 5 – OBSERVAÇÃO DE AULAS

Observação	Data	Nº de Alunos presentes	Atividades Trabalhadas
1ª	15/10/2015	6	texto; exercícios; expressões convencionais
2ª	22/10/2015	4	texto; expressões convencionais
3ª	05/11/2015	6	expressões convencionais; discussão sobre montagem de dicionário; texto
4ª	17/11/2015	6	mini teste; correção e discussão de expressões convencionais e processo de criação do dicionário
5ª	19/11/2015	5	expressões convencionais; exercícios

(quadro nosso)

#### 3.6.3 Notas de campo

As notas ou notas de campo são definidas segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 226) como: “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritas de forma relativamente objetiva”. Burns (1994 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226) explica que as notas de campo apresentam relatos de informação não verbal, do ambiente físico, das estruturas grupais e registros de conversas e interações, buscando-se responder as seguintes perguntas: quem; o quê; onde; quando; como e por quê.

Desse modo, as notas de campo para este estudo de caso (vide apêndice E), foram utilizadas como apoio para enriquecimento dos dados obtidos nos questionários mistos e observação de aulas.

#### 3.7 Procedimentos para coleta dos dados

Primeiramente os alunos e a professora receberam o termo de consentimento, após terem concordado com o termo e o assinado, foram informados de que o questionário misto seria aplicado via e-mail.

Em seguida foram realizadas cinco observação de aulas e anotações pertinentes a estas aulas.

### **3.8 Procedimentos para análise dos dados**

Após a coleta de dados a análise foi feita procurando-se obedecer ao seguinte roteiro de investigação:

- a) Identificar as crenças a respeito da autonomia na aprendizagem de língua dos aprendizes e da professora;
- b) Identificar as ações a respeito da autonomia na aprendizagem de língua dos aprendizes e da professora;
- c) Realizar a triangulação dos dados coletados com o questionário misto, observação de aula e notas de campo;
- d) Comparar e analisar as respostas de alunos e professora em busca de pontos convergentes e divergentes.

### **3.9 Considerações éticas**

A pesquisa foi realizada observando-se as considerações de ética e preservação da identidade dos participantes, utilizando-se pseudônimos para os participantes, informando aos participantes dos objetivos da pesquisa, bem como salvaguardando quaisquer informações que possam de alguma forma, identificar os participantes desta pesquisa.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas a análise e a interpretação dos dados coletados junto aos participantes por meio dos questionários mistos, observação de aulas e notas de campo.

Em primeiro lugar serão apresentadas e analisadas **as crenças** dos aprendizes (subseção 4.1) e da professora (subseção 4.2) a respeito da autonomia. Em seguida, serão apresentadas e analisadas **as ações** dos aprendizes (subseção 4.3) e da professora (subseção 4.4) a respeito da autonomia. Na sequência serão apresentadas e analisadas as respostas a respeito do **controle da própria aprendizagem** para os alunos (subseção 4.5) e para a professora (subseção 4.6). Por último, será apresentado um quadro com a **comparação dos pontos convergentes e divergentes das crenças e ações** dos participantes analisados nesta investigação.

### 4.1 Crenças dos aprendizes a respeito da autonomia

É importante destacar que nesta investigação, compreendemos crenças como a maneira que o indivíduo tem de perceber o mundo e seus fenômenos de forma consciente ou não. Elas são dinâmicas (constantemente formadas e resignificadas), paradoxais (individuais e sociais) e contextuais. (BARCELOS, 2004, 2006; MUKAI, 2014).

A primeira pergunta do questionário misto para os alunos tem a intenção de identificar quais são as crenças dos aprendizes sobre o que é autonomia, e o que é ser um aprendiz autônomo.

Os alunos responderam com a seguinte afirmação (grifo nosso):

[1] Para mim, autonomia é **ter disciplina** para estudar todos os dias. Um aprendiz autônomo é aquele que tem disciplina para **estudar todos os dias, sozinho**, sem necessidade de um professor para acompanhar. (QMA – Alice)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> QMA – Sigla de questionário misto para o aluno, seguida do pseudônimo do aluno.

[2] Acho que ser um aprendiz autônomo é quando você em um **nível** que você se sente capaz de continuar a evoluir no estudo de japonês **sem precisar de um professor ou alguém que fique te ajudando** o tempo inteiro. (QMA – Kaito)

[3] É ter **liberdade e responsabilidade** para **estudar sozinho**. (QMA – Kaio)

[4] Autonomia é o aluno **ter iniciativa para trabalhar e estudar por conta própria** o que acha necessário. Colocar suas **próprias metas** e trabalhar em torno e suas metas. (QMA – Carlos)

[5] Para mim, autonomia significa conseguir estudar e progredir **sem precisar de um professor**. É algo **semelhante à autodidatismo**, acho que depois que o aluno chega até certo **nível** de japonês, ele já consegue continuar seus estudos guiando a si mesmo. (QMA – João)

Ao analisar as respostas dos aprendizes para esta questão, foi possível constatar que todos os cinco aprendizes têm a crença de que autonomia está relacionada ao autodidatismo, ou seja, acreditam que ter autonomia é estudar sozinho ou por conta própria, sem ter um professor ou pessoa que os acompanhe.

Além disso, é importante destacar que os participantes também mencionaram elementos diferentes que classificaremos como:

- a) comportamentos específicos (CoE) – ter disciplina, ter liberdade e responsabilidade, ter autoiniciativa, estabelecer metas e trabalhar para alcançá-las;
- b) característica específica (CaE) – ter um nível.

Podemos então constatar que, dos cinco alunos, três apresentaram CoE diferentes e dois apresentaram a mesma CaE.

Como este trabalho é pautado nas Teorias da Linguística Aplicada no âmbito do ensino e aprendizagem de LE, é importante colocar ao lado das afirmações dos participantes, as afirmações de linguistas aplicados.

Segundo Little (1999 apud NICOLAIDES, 2003, p. 25), aprender sem o auxílio do professor não implica necessariamente ser autônomo, pois, o professor não é dispensável e o fato dele intervir no processo pedagógico não destruirá, necessariamente, o grau de autonomia que o aluno possa ter atingido. Do mesmo modo, para Dickinson (1994 apud MOURA FILHO, 2009, p. 256), autonomia não é uma questão de espaço físico de aprendizagem e não é uma ameaça ao emprego dos professores. Estas afirmações, portanto, não são compatíveis com o senso

comum de que autonomia seja independência, liberdade e autodidatismo que foi visto nos excertos acima.

É interessante perceber que as crenças dos cinco aprendizes do Laboratório de Língua Japonesa a respeito da autonomia na aprendizagem, se relacionam com o senso comum, ainda que estejam na academia. Esse fato, infelizmente sugere que mesmo na universidade, não há espaço para a discussão e formação a respeito da autonomia na aprendizagem.

Se considerarmos a classificação realizada por Benson (1997, p. 18-21), sobre as três grandes versões de autonomia, a que é apresentada pelas crenças dos alunos se refere à autonomia técnica. Esta é definida como o ato de aprender uma língua fora de uma instituição de ensino e sem a intervenção de um professor. É compreendida em termos de como equipar os alunos com habilidades e técnicas necessárias, para lidar com situações em que os alunos são obrigados a tomar conta da sua própria aprendizagem.

Outro elemento que chama a atenção nesta análise, é o que classificamos de característica específica (CaE) - determinado nível para estudar sozinho, o qual dois aprendizes acreditam ter que possuir. Contudo, segundo Litte (1999 apud NICOLAIDES, 2003, p. 25), autonomia não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre – “o fato é que autonomia é difícil de ser conquistada e sua permanência não pode ser garantida, além disso, um aprendiz pode ser autônomo em uma área e não ser em outra”.

Somando-se a isso, a resposta do aprendiz Carlos, corrobora com uma das características que o aprendiz idealmente precisa ter para encarregar-se, por sua própria aprendizagem, e que é apresentada por Nicolaidés (2003, p. 38), ou seja, saber definir suas metas.

Sintetizando, nesta análise constatamos que os aprendizes têm as seguintes crenças sobre autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE:

- a) ter disciplina para estudar sozinho (CoE);
- b) ter liberdade e responsabilidade para estudar sozinho (CoE);
- c) ter autoiniciativa para estudar sozinho (CoE);
- d) estabelecer metas e trabalhar para alcançá-las (CoE);
- e) ter um nível para estudar sozinho (CaE).

Portanto, podemos concluir que as crenças a respeito da autonomia na aprendizagem da língua japonesa para os alunos investigados, estão relacionadas a comportamentos específicos (CoE) e uma característica específica (CaE) que lhes permitam estudar sozinhos.

## 4.2 Crenças da professora a respeito da autonomia

As questões número um e dois do questionário misto da professora, relacionam-se às crenças dela sobre o que é autonomia e o que é ser um aprendiz autônomo.

### 4.2.1 Questão 1

Nesta questão procura-se identificar quais são as crenças da professora sobre o que é autonomia e o que é ser um aprendiz autônomo.

A professora Haruka respondeu da seguinte forma (grifo nosso):

[6] A autonomia **é uma competência** que o indivíduo consegue tomar decisão em situações adequadas dentro da capacidade. Vejo a autonomia dos estudantes quando eles aplicam seu conhecimento em uma situação inédita ou um problema inédito. Portanto, seja qual for o nível, **quem tem competência demonstra comportamentos de autonomia**. (QMP – Haruka)<sup>10</sup>

Para a professora, é possível constatar que autonomia está relacionada a uma competência do aluno ou indivíduo no que se refere à tomada de decisões, diante de situações adequadas às suas capacidades. Ela percebe a autonomia dos alunos principalmente, quando eles conseguem aplicar seus conhecimentos em uma situação ou problema inéditos.

Logo, para a professora, independente do nível apresentado, o aluno ou indivíduo que tem competência para tomar decisões diante de situações adequadas às suas capacidades, demonstra comportamentos de autonomia.

---

<sup>10</sup> QMP – Sigla de questionário misto para professora, seguida do pseudônimo da professora.

A autonomia apresentada na crença da professora se refere à autonomia que Benson (1997, p. 19 e 21) classifica como autonomia psicológica. Esta é definida como uma capacidade – construção de atitudes e habilidades – que permitem o aluno assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem. É compreendida como uma transformação interna do indivíduo.

Porém, é importante destacar nesta análise, que segundo Paiva (2006, p. 88), “autonomia não é uma questão apenas de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo ‘dado’ pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo” que envolve muitos outros fatores como: capacidade, habilidade, atitude, desejo, tomada de decisão, escolhas, etc.

#### 4.2.2 Questão 2

Na questão dois, a professora ao ser questionada se seus alunos da disciplina Laboratório de Língua Japonesa são dependentes para aprender um conteúdo/assunto, responde de forma direta que existem alunos não dependentes e alunos dependentes, como pode ser visto em sua afirmação.

[7] alguns, sim. outros, não. (QMP – Haruka)

Durante a análise das respostas dos aprendizes foi possível perceber que, dos cinco alunos participantes desta investigação, apenas um se considerou não autônomo. Este fato que contradiz a afirmação da professora de que, existem alunos dependentes e alunos não dependentes para aprender, corrobora com a afirmação de Little (1999 apud MOURA FILHO, 2009, p. 258) que autonomia não é um comportamento único facilmente identificado, e corrobora com a afirmação de Nicolaidis (2003, p. 25), com base em Little (1999) de que “pode ser manifestada em maneiras muito diferentes”, dependendo da idade, do quanto progrediram com sua aprendizagem e como percebem sua imediata necessidade de aprendizagem, por exemplo.

Assim, podemos compreender que autonomia do aluno na aprendizagem não pode ser considerada apenas quanto a um único comportamento específico (CoE), como o ato de não depender do professor para aprender. Little (1999 apud

NICOLAIDES, 2003, p. 25), afirma que aprender sem o auxílio do professor não implica necessariamente ser autônomo.

É importante explicar que por meio da observação de aulas e notas de campo, foi possível constatar que dos cinco alunos investigados, três alunos apresentaram grande conhecimento e domínio da língua japonesa e, portanto, não se mostraram dependentes da professora. Dois alunos apresentaram menor conhecimento e maior dificuldade em relação à língua japonesa e se mostraram mais dependentes da professora. Este fato corrobora com a afirmação da professora.

Mas como percebemos nas afirmações de Moura Filho (2009) e Nicolaidés (2003) com base em Little (1999), não podemos identificar a autonomia apenas quanto a um único comportamento específico (CoE), não podemos considerar que o aluno que possui mais conhecimento da língua japonesa, seja mais autônomo e o aluno que possui menos conhecimento seja menos autônomo.

Diante do exposto, constatamos que a professora tem a seguinte crença a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE: autonomia é uma competência para tomar decisões em situações adequadas à capacidade do indivíduo, o que lhe permite assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem. Contudo, apuramos também, que a autonomia do aluno na aprendizagem não pode ser observada quanto a um único comportamento específico (CoE).

### **4.3 Ações dos aprendizes a respeito da autonomia**

As questões número dois, quatro, cinco e seis do questionário misto dos alunos, estão relacionadas às suas ações a respeito da autonomia na aprendizagem.

Como já descrito neste trabalho (vide subseção 2.3), segundo Barcelos (2001, p. 73), uma das características mais importantes das crenças é sua influência no comportamento humano. Assim, de acordo com Pajares (1992 apud BARCELOS, 2001, p. 73), as crenças são fortes indicadores de como as pessoas agem.

Dessa forma é importante destacar que a relação entre crenças e ações é investigada na literatura em LA quanto às influências das crenças de professores



sobre suas abordagens de ensino e as influências das crenças de alunos sobre suas abordagens e estratégias de aprendizagem. (BARCELOS, 2001, 2006).

Barcelos (2001, p. 74) ainda explica de acordo com Pajares (1992), Richardson (1996) e Rokeach (1968), que as crenças devem ser compreendidas não somente através de afirmações verbais dos participantes, mas também através de suas intenções e ações. Desse modo, nesta investigação, pedimos aos alunos que descrevessem suas ações específicas e verificamos seus comportamentos e atitudes por meio de observação de aulas e notas de campo.

É importante destacar também que compreendemos a relação entre crenças e ações como Richardson (1996) e Mukai (2014). As crenças não correspondem necessariamente às ações e as ações podem ser influenciadas por fatores contextuais. As crenças dos alunos são formadas interativamente e socialmente dentro da sala de aula e na sociedade onde se encontram, através de suas próprias experiências anteriores e presentes e dos professores e colegas.

#### 4.3.1 Questão 2

A questão número dois, tem o objetivo de identificar se os alunos se consideram ou não autônomos e principalmente, caso sim, quais são suas ações específicas para se considerarem alunos autônomos. Vejamos suas respostas (grifo nosso).

[8] Sim. Eu consigo estudar japonês e aprender cada vez mais a língua **sem depender que outros me ensinem.** (QMA – Alice)

[9] Sim. **Procuro fontes e materiais de estudo e estudo por conta própria.** (QMA – Kaio)

[10] Sim. Eu **coloco metas para mim mesmo** e procuro sempre **trabalhar além do que trabalho em sala de aula.** (QMA – Carlos)

[11] Sim, me considero. Todo dia eu **estudo, de forma direta e indireta.** Indireta é quando eu "estudo" só pelo contato com a língua, por exemplo: eu deixo qualquer eletrônico com as configurações em japonês, (computador, email, facebook) e etc. Dessa forma eu sempre estou tendo que ler em japonês. Isso eu considero um estudo indireto. E de forma direta, eu costumo ver videos no youtube em que são dadas aulas sobre questões do N1 e N2. Além disso eu costumo ler sobre a gramática japonesa. (QMA – João)

Dos cinco alunos, quatro responderam que se consideram alunos autônomos. Entre as ações específicas que justificam suas afirmações, estão: estudar e aprender por conta própria ou sem depender de outros; procurar fontes e materiais de estudo; estabelecer metas para si mesmo e estudar além do que é proposto em sala de aula; estudar todos os dias de forma direta e indireta. Portanto, podemos compreender que estas ações mencionadas pelos alunos, são ações que partem do próprio aluno e estão relacionadas ao autodidatismo, elemento que nesta análise corrobora com suas crenças sobre o que é autonomia.

Já a aluna Alice, não se considera autônoma, respondeu com pesar, dizendo que não possui disciplina, um elemento que classificamos como comportamento específico (CoE) nesta análise (vide subseção 4.1). Assim, ela acredita que é necessário ter disciplina para estudar sozinha todos os dias.

Além disso, é interessante destacar que a aluna é capaz de perceber que necessita de estímulos, que são descritos por ela, como: a sala de aula, provas, trabalhos e professores. Como a aluna não possui um comportamento específico (CoE) que é a disciplina para estudar sozinha, ela precisa de estímulos, que classificaremos nesta análise de estímulos externos (EE), pois partem de ações que não dependem do aluno.

Os elementos que classificamos como comportamentos específicos (CoE) na subseção 4.1, por exemplo, ter disciplina, serão classificados também como estímulos internos (EI) nesta análise. Assim, como pode ser constatado na afirmação de Alice, a ausência desses estímulos internos (EI) é a justificativa dela para acreditar que não possui autonomia (grifo nosso).

[12] Infelizmente não. **Não tenho a disciplina** necessária **para aprender sozinha, preciso de estímulos como sala de aula, provas, trabalhos, professores, etc.** (QMA – Alice)

Uma ação que é mencionada pelo aprendiz Carlos chama muito a atenção nesta análise devido às implicações para o desenvolvimento da aprendizagem. Ele diz que trabalha além do que é trabalhado em sala de aula. Esta ação vai de encontro ao que Leffa afirma:

[...] os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua. (LEFFA, 2003, p. 40).

Ainda em relação à resposta de Carlos, ele descreve que faz a leitura dos textos previamente, ou seja, este aluno, sem que seja instruído por alguém, compreende que é preciso ler o texto antes da aula. Esta ação corresponde à sua crença de que autonomia é ter autoiniciativa para estudar sozinho.

Outra ação que nos chama a atenção é descrita pelo aprendiz João, ele diz que estuda de duas formas diferentes, denominadas por ele de estudo direto e estudo indireto. O que chama a atenção para esta análise é o estudo indireto, uma forma de estudo não sistemática e informal, nela a língua passa a fazer parte do dia a dia do aluno em atividades que permitem o contato constante com a língua.

#### 4.3.2 Questão 4

A questão número quatro visa descrever a forma como os alunos costumam estudar a língua japonesa em sala de aula.

As respostas dos alunos foram as seguintes (grifo nosso):

[13] **Presto atenção** e faço **anotações pertinentes**, como leitura e significado de palavras e kanji. (QMA – Alice)

[14] Em sala de aula eu sempre tenho um **dicionário (eletronico ou nao)** para ver as palavras que eu nao entendi assim que as escuto ou as leio. (QMA – Kaito)

[15] Eu costumo **acompanhar as explicações da professora**, tento **ler os textos** da disciplina e **faço os exercícios**. (QMA – Kaio)

[16] Procuro **ler os textos previamente** e **procurar palavras desconhecidas no dicionário**. (QMA – Carlos)

[17] Durante a aula eu **faço o que professor pede**, mas sempre estou com um **dicionário** ao lado para **procurar alguma palavra que não tenha entendido**. (QMA – João)

Podemos constatar que entre as ações descritas pelos alunos estão as seguintes: prestar atenção e fazer anotações pertinentes – leitura e significado de palavras e *kanji*<sup>11</sup>; usar dicionário eletrônico ou não para palavras desconhecidas logo após escutá-las ou lê-las; acompanhar a explicação da professora; ler textos e fazer exercícios relacionados aos textos; ler textos previamente; fazer o que solicitado pela professora.

Desse modo, podemos compreender que existem ações que dependem do aluno como: prestar atenção e fazer anotações pertinentes; usar recursos eletrônicos para pesquisar palavras desconhecidas; acompanhar a explicação da professora; ler textos e fazer exercícios relacionados aos textos; e também ações que dependem das instruções da professora como afirma o aprendiz João: “fazer o que é solicitado pela professora”.

Compreendemos também nesta análise, que as ações que dependem do aluno correspondem aos estímulos internos (EI) e as ações que dependem das instruções da professora correspondem aos estímulos externos (EE).

É importante destacar que no contexto observado da disciplina Laboratório de Língua Japonesa, a utilização de textos para leitura e interpretação é um dos principais recursos utilizados pela professora. Conforme a ementa da disciplina, encontrada no site da universidade, o objetivo é a aprendizagem de métodos e técnicas do ensino de leitura instrumental em língua japonesa. Compreensão dos processos subjacentes à leitura e formação do bom leitor. Portanto, a maior parte das ações dos alunos em sala de aula está voltada para o aprendizado por meio da leitura, tradução, interpretação de textos e resolução de exercícios relacionados aos mesmos.

É interessante notar que alguns alunos não mencionaram que utilizam celular, *notebook* ou mesmo o dicionário eletrônico ao descrever a forma como estudam em sala de aula, mas devido à observação de aulas e notas de campo foi possível perceber estas ações e descrever nesta análise. Além disso, foi possível perceber que a falta de qualquer um destes recursos, que classificaremos de recursos eletrônicos (RE), gerou uma maior dificuldade para os alunos Alice e Kaio acompanharem o andamento da aula e até mesmo responderem aos exercícios propostos pela professora em tempo hábil. Desse modo, é possível dizer que a

---

<sup>11</sup> *Kanji* – Ideogramas chineses; um dos três sistemas de escrita que compõem a língua japonesa.

utilização de qualquer um dos recursos eletrônicos (RE), apenas para fins de estudo e pesquisa em sala de aula, é fundamental para acompanhamento da aula e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

#### 4.3.3 Questão 5

A questão número cinco procura descrever a forma como os alunos costumam estudar a língua japonesa fora da sala de aula e durante quanto tempo.

Os alunos descreveram suas ações da seguinte forma:

[18] Eu **estudo pelo kumon em média 20 minutos por dia** (quando consigo todo o dia). E/ou estudo **lendo os textos passados pelos professores(as), procurando expressões e leituras de palavras e kanji**. Muitas vezes, também faço **treino com cartões pelo celular**, mas infelizmente não é todo o dia. (QMA – Alice)

[19] Faço muitas coisas. Gosto de **tentar ler textos em japonês. Vejo canais no Youtube** que explicam expressões que caem no JLPT. (QMA – Kaito)

[20] Eu costumo **ouvir áudios junto com diálogos de livros didáticos em japonês** e depois **exercitar os conteúdos novos por meio de exercícios ou treino. 1h em média**. (QMA – Kaio)

[21] Atualmente estou usando **lista de vocabulários de livros voltados para o JLPT**. Também estou **lendo livros em japonês**. Eu estudo **uma hora e meia por dia**. (QMA – Carlos)

[22] Eu **estudo de forma indireta todos os dias**. Quase todos dias eu **leio ou vejo materiais sobre gramática**, mas digo indireta, porque eu **sempre tenho o contato com a língua. Deixo a configuração do computador, jogos e celular e japonês**. Pois são coisas que eu uso todo o dia. Em relação ao tempo, falando de estudo direto, eu devo estudar por volta de **5 horas por semana**. (QMA – João)

Constatamos que entre as ações descritas estão: estudar pelo método *Kumon*; ler textos atribuídos pelo professor procurando expressões e leituras de palavras e *kanji*; treino com *flashcards* pelo celular; ler textos em japonês; ver vídeos no *Youtube* – explicação de expressões (JLPT<sup>12</sup>); ouvir áudios junto com diálogos de livros didáticos em japonês; exercitar conteúdos novos por meio de exercícios ou treino; estudar – lista de vocabulário de livros (JLPT); ler livros em japonês; estudar de forma indireta; estudar materiais sobre gramática.

<sup>12</sup> JLPT – Sigla para *Japanese-Language Proficiency Test* (Teste de Proficiência em Língua Japonesa).

Quanto ao tempo dedicado ao estudo da língua japonesa fora da sala de aula, podemos constatar que todos os alunos afirmaram que estudam a língua japonesa fora da sala de aula, ação que contribui fundamentalmente para adquirir o domínio de uma língua (LEFFA, 2003, p. 40). Dos cinco aprendizes podemos considerar que: três estudam em média pelo menos 1 hora por dia, os outros dois, um não respondeu e outro disse que em média 20 minutos por dia.

Nesta análise, as ações dos alunos fora da sala de aula serão classificadas em: ações relacionadas à disciplina (ArD) e ações não relacionadas à disciplina (AnD). Quanto à primeira, são aquelas que envolvem o estudo da língua japonesa por meio de textos ou atividades relacionadas à sala de aula. Compreendemos que estas ações são realizadas como uma obrigação do aluno, ou seja, foram provocadas por estímulos externos (EE).

Já a segunda, são ações que envolvem o estudo da língua japonesa por meio da utilização de outros recursos ou métodos, como por exemplo, o *Kumon*, estudo indireto, uso de *flashcards*, uso de áudio, uso de livros e usos de vídeo no *Youtube*. Compreendemos que estas ações são realizadas espontaneamente pelo próprio aluno, ou seja, foram provocadas por estímulos internos (EI).

Contudo, consideramos que tanto as ações relacionadas à disciplina (ArD) quanto ações não relacionadas à disciplina (AnD) podem ser provocadas por estímulos externos (EE) ou estímulos internos (EI).

#### 4.3.4 Questão 6

A questão número seis procura identificar as técnicas que os alunos mais utilizam para estudar a língua japonesa em sala de aula ou e em casa.

Os alunos responderam que (grifo nosso):

[23] **Anotações, leitura e pesquisa de palavras e kanji, blocos de atividade do kumon, treino de cartões no celular**, entre outros. (QMA – Alice)

[24] Ultimamente tenho usando bastante os **materiais de preparatório para o JLPT**. (QMA – Kaito)

[25] **Leitura de textos, resolução de exercícios, expressão oral e escrita**, além de **contato direto com o idioma por filmes, animes, músicas**, etc. (QMA – Kaio)

[26] **Técnicas de anotações, flash cards, leituras**, entre outros. (QMA – Carlos)

[27] Uso **materiais de estudo para o JLPT e canais do youtube** que ensinam japonês. (QMA – João)

Como observado, entre as técnicas mencionadas estão: anotações; leitura e pesquisa de palavras e *kanji*; bloco de atividades do *Kumon*; treino com *flashcards* no celular; materiais de estudo/preparatórios para o JLPT; leitura de textos; resolução de exercícios; expressão oral e escrita; contato direto com o japonês por meio de filmes, *animes* e música; utilização de canais do *Youtube* que ensinam japonês.

Para poder analisar as técnicas que os alunos mais utilizam para estudar a língua japonesa em sala de aula ou em casa, recorreremos ao conceito de estratégias de aprendizagem abordada por Oxford:

[...] estratégias de aprendizagem são ações específicas realizadas pelo aprendiz com a intenção de tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirecionada, mais eficiente e mais transferível para novas situações<sup>13</sup> (OXFORD, 1990, p. 8, tradução nossa).

De acordo com Paiva (1998, p. 73), Oxford identifica dois grandes grupos principais de estratégias de aprendizagem: estratégias diretas – relacionadas à língua alvo e estratégias indiretas – não relacionadas à língua alvo. Oxford ainda divide estes dois grupos, como observado a seguir:

#### QUADRO 6 – GRUPOS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

<b>ESTRATÉGIAS DIRETAS</b>
<b>Estratégia de memória:</b> armazenagem e recuperação de informações novas.
<b>Estratégias cognitivas:</b> compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz.
<b>Estratégias de compensação:</b> auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento.
<b>ESTRATÉGIAS INDIRETAS</b>
<b>Estratégias metacognitivas:</b> planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.
<b>Estratégias afetivas:</b> regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação.
<b>Estratégias sociais:</b> interação e cooperação com os outros.

Fonte: PAIVA (1998, p. 73)

<sup>13</sup> No original: “[...] learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.”

Sendo assim, de acordo com a classificação de Oxford (1990), podemos dizer que as técnicas ou estratégias de aprendizagem que identificamos nas afirmações dos aprendizes nesta investigação, se resumem a: estratégia de memória – treino com *flashcards* e a estratégia cognitiva – anotação; repetição; prática formal (leitura de textos, resolução de exercícios, expressão oral e escrita, materiais de estudo JLPT, vídeos que ensinam sobre a língua); prática natural (contato direto por meio de filmes, *animes* e música).

É interessante notar que nenhum aluno menciona a tradução como técnica, mas de acordo com a observação de aulas e notas de campo, esta é uma técnica muito utilizada pelos alunos nesta disciplina, quando realizam a pesquisa de palavras desconhecidas e a interpretação dos textos. Conforme a classificação de Oxford (1990), a tradução está associada à estratégia cognitiva.

Durante a observação também foi possível constatar que os alunos utilizam a estratégia de compensação quando recorrem à língua materna para tentar responder a uma pergunta feita pela professora em japonês. E ainda podemos observar nesta análise, a estratégia metacognitiva na fala do aprendiz Carlos ao dizer que coloca metas para si mesmo.

Para encerrar a análise destas subseção 4.3, faremos um resumo das interpretações das ações dos aprendizes a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE:

- a) as ações dos aprendizes estão relacionadas ao ato de aprender sozinho – autodidatismo;
- b) nesta subseção as ações dos aprendizes correspondem às suas crenças;
- c) apresentam ações que dependem deles e ações que dependem de instruções da professora;
- d) as ações que dependem deles correspondem aos estímulo internos (EI);
- e) as ações que dependem de instruções da professora correspondem aos estímulos externos (EE);
- f) apresentam ações relacionadas à disciplina (ArD) e ações não relacionadas à disciplina (AnD);
- g) as ArD e AnD estão condicionadas aos estímulos externos (EE) e/ou estímulo internos (EI);



h) as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) apresentadas são: estratégias cognitivas; estratégia de memória; estratégia metacognitiva e estratégia compensatória.

Concluimos que as ações dos aprendizes neste contexto investigado estão voltadas para o autodidatismo, portanto, suas ações correspondem às suas crenças. Constatamos que existem ações que dependem do próprio aluno e ações que dependem das instruções da professora, bem como ações relacionadas à disciplina (ArD) e ações não relacionadas à disciplina (AnD) que estão condicionadas a estímulos externos (EE) e/ou estímulos internos (EI). Além disso, muitas ações realizadas pelos próprios alunos não são percebidas por eles.

#### **4.4 Ações da professora a respeito da autonomia**

As questões número quatro, cinco, sete do questionário misto da professora estão relacionadas às ações da professora em prol da autonomia dos alunos.

##### **4.4.1 Questão 4**

Na questão número quatro, procura-se identificar quais são as oportunidades em sala de aula que a professora cria para desenvolver autonomia nos alunos.

A professora responde dizendo que (grifo nosso):

[28] eu **não desenvolvo autonomia dos alunos**. Isso **seria uma intuição dos alunos**; tem um momento que eles se sentem livre de **tomar sua própria decisão para solucionar problemas**. (QMP – Haruka)

Compreendemos que segundo a professora, ela não desenvolve autonomia nos alunos, pois acredita que autonomia também está relacionada à intuição dos alunos, e sendo assim, uma competência dos alunos para tomar decisões e solucionar problemas conforme constatado na subseção 4.2 desta investigação.

#### 4.4.2 Questão 5

A questão número cinco tem intenção de verificar, se durante as aulas, se em algum momento a professora conscientiza os alunos sobre a importância da autonomia. E se sim, de que forma ela o faz.

A professora também responde a esta questão de forma direta, afirmando que não, como pode ser constatado a seguir.

[29] Não. (QMP – Haruka)

Desse modo, como a professora acredita que autonomia é uma competência do aluno, ela também acredita que não precisa desenvolver autonomia nos alunos e muito menos conscientizá-los sobre a importância da autonomia.

Porém, nesta análise, compreendemos que o papel do professor no desenvolvimento da autonomia é importante, principalmente para os alunos que acreditam não possuir autonomia. Segundo Paiva (2005) “o professor pode contribuir para formar aprendizes mais bem sucedidos e autônomos, incentivando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos”. Do mesmo modo, Dickinson (1987 apud CASTRO; SEBA, 2010, p. 34) sugere, alguns procedimentos que devem ser seguidos pelo professor para desenvolver a autonomia dos aprendizes:

- a) demonstrar que, como professor, aprova e encoraja a autonomia;
- b) encorajar uma postura independente no aluno;
- c) favorecer o sucesso do aluno em experiências de aprendizagem autônoma;
- d) fornecer ao aluno oportunidades para desenvolver a sua autonomia;
- e) ensinar ao aluno a utilizar as estratégias de aprendizagem apropriadas e de acordo com seu estilo de aprendizagem;
- f) reconhecer as diferenças individuais.

Além disso, para Dickinson (1987 apud CASTRO; SEBA, 2010, p. 32) diferentes níveis de autonomia podem ser alcançados gradativamente por meio da prática e estes dependem do objetivo e necessidade da cada indivíduo.

#### 4.4.3 Questão 7

A questão número sete tem intenção de verificar, se a professora promove espaço para a reflexão dos alunos sobre a própria aprendizagem deles, caso sim, de que forma.

Mais uma vez a professora responde a esta questão de forma direta, mas dessa vez afirma que sim, quando proporciona espaço para os alunos debaterem, como pode ser observado a seguir.

[30] sim. para eles debaterem. (QMP – Haruka)

Esta atitude da professora foi percebida várias vezes durante a observação de aulas e notas de campo. O trabalho proposto pela professora para montar um dicionário com expressões convencionais em japonês exigia que os alunos debatessem entre si.

Além disso, a professora solicitou aos alunos que realizassem um relatório que poderia conter a descrição e análise do processo de confecção desse dicionário, bem como as dificuldades percebidas e as soluções encontradas.

Concluimos na análise desta subseção 4.4 que a professora afirma que não cria oportunidades, não desenvolve autonomia nos alunos e não os conscientiza, pois ela acredita que autonomia é uma competência do indivíduo.

Porém durante a observação de aulas e notas de campo constatamos que houve ações da professora que permitiram aos alunos realizarem debates e uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem, no que se refere ao desenvolvimento de um dicionário. E ações que permitiram aos alunos responsabilizarem-se pela criação e correção de mini testes que foram aplicados aos colegas. Assim, podemos compreender de acordo com Dickinson (1987 apud CASTRO; SEBA, 2010, p. 34), que as ações da professora forneceram aos alunos oportunidades para desenvolverem a sua autonomia.

## 4.5 O controle da própria aprendizagem para os alunos

É importante destacar que neste trabalho não compreendemos autonomia de uma única maneira. Compreendemos autonomia como uma capacidade, que é assumir controle da sua própria aprendizagem (BENSON, 2011) e também como um sistema sócio cognitivo complexo (PAIVA, 2006).

Segundo Paiva (2005) as estratégias metacognitivas, representadas pelo planejamento, monitoração, e avaliação da própria aprendizagem são essenciais para a autonomia de qualquer aprendiz.

Sendo assim, as perguntas número três, sete, oito, nove e dez do questionário misto do aluno têm a intenção de verificar se os alunos possuem ou percebem algum controle sobre sua própria aprendizagem.

### 4.5.1 Questão 3

A questão número três procura identificar durante as aulas, quais são os momentos que o aluno percebe que lhe proporciona maior autonomia e menor autonomia.

Podemos verificar que dos cinco alunos que participaram da investigação, um não respondeu e os outros quatro alunos responderam com elementos bastante diferentes que serão analisados após apresentarmos suas respostas (grifo nosso):

[31] São dois principais momentos que me proporcionam a autonomia: a **inspiração ao estudo** (momentos em que o/a professor(a) fala coisas a respeito da língua que me fascinam e eu procuro mais informações sobre o assunto); e quando os professores(as) passam **atividades em sala ou em casa para me fazer pensar**, mas sabendo que posso contar com o apoio deles.

Os momentos que menos me proporcionam autonomia são os **momentos repetitivos ou de leitura em voz alta** que, para mim, são atividades meramente mecânicas. Também não gosto de ter de **responder perguntas sem a devida preparação**, por tanto, quando os professores(as) passam atividades/textos para estudar previamente, eu geralmente me empenho para responder da melhor forma possível. (QMA – Alice)

[32]. *Não respondeu a esta questão.* (QMA – Kaito)

[33] O que mais proporciona são **atividades de resolução de tarefas em grupo ou individualmente**. O que menos proporciona é a parte das **aula expositiva**, etc. (QMA – Kaio)

[34] **Não proporciona muito, e além de não proporcionar também não há incentivo nenhum.** (QMA – Carlos)

[35] Quando o **professor tenta conversar em japonês** e quando me **põe para ler textos.** (QMA – João)

Nesta análise, classificaremos os momentos que mais proporcionam autonomia para o aluno como momento A e os que menos proporcionam como momento M.

Para Alice existem dois momentos A, o primeiro está relacionado à inspiração ao estudo – aluna sente-se fascinada por determinado elemento da língua abordado pela professora e procura por conta própria mais informações. Ao analisar esta resposta compreendemos que à inspiração ao estudo, nesta análise, é um elemento que depende do estímulo externo (ação da professora) e do estímulo interno (ação do aluno). Dessa forma, a inspiração é um elemento que classificaremos nesta análise de desencadeador de ações (DA), essas ações levam o aluno a agir por conta própria buscando mais conhecimento, como observado nas ações de Alice.

O segundo momento A para Alice está relacionado a atividades em sala ou em casa que a fazem pensar. Desse modo, podemos perceber que esta aluna compreende que atividades que não exijam maior raciocínio não lhe proporcionam autonomia, pois ela não precisa pensar.

Quanto ao momento M, Alice também descreve dois. O primeiro está relacionado às atividades que a aluna denominou de meramente mecânicas – repetição e leitura em voz alta. E o segundo está relacionado a responder perguntas sem a devida preparação.

Ao analisarmos as respostas de Alice podemos compreender que o momento A está relacionado à inspiração e a atividades ou situações que exijam maior raciocínio da aluna e o momento M está relacionado às atividades que envolvam repetição. Ou seja, para esta aluna autonomia está relacionada à ação de agir por conta própria, estudar por conta própria, raciocinar por conta própria, logo, autodidatismo. Assim, suas percepções dos momentos A e M corroboram com sua crença sobre autonomia.

Uma ação que chama a atenção na resposta de Alice é o ato de responder perguntas sem a devida preparação. A aluna acredita que as atividades que exijam uma atitude imediata, não lhe proporcionam autonomia, pois não há tempo para se preparar melhor.

Acreditamos também que o fato desta aluna dizer que não gosta de responder perguntas sem a devida preparação, esteja relacionado com a sua grande timidez e dificuldade em relação à língua japonesa verificadas durante a observação de aulas.

Quanto ao aluno Kaio, acredita que o momento A está relacionado às atividades de resolução de tarefas em grupo ou individualmente. E o momento M está relacionado à metodologia – aula expositiva.

A ação de resolver tarefas em grupo nos chama a atenção. Com esta resposta o aluno corrobora com a afirmação de Dickinson (1987, apud NICOLAIDES, 2003, p. 29), para o autor “muitos aprendizes autônomos trabalham com outros em sua aprendizagem – autonomia não implica isolamento”.

Compreendemos que uma atividade em grupo não diminui a autonomia do aluno. Para que seja realmente fruto do trabalho de um grupo, é necessário que o aluno assuma uma atitude ativa, pois ele deve tomar decisões, apresentar suas ideias, compreender as ideias do outro e juntamente com o outro aluno chegar a uma resolução.

Ao analisarmos as respostas de Kaio podemos compreender que o momento A está relacionado à ação do aluno resolver atividades e o momento M está relacionado à passividade gerada no aluno durante as aulas expositivas, nas quais o professor mantém maior domínio sobre os turnos de fala. Assim, para este aluno autonomia está relacionada à ação do aluno, à participação do aluno. A percepção dos momentos A e M para Kaio corrobora com sua crença sobre autonomia, pois à participação do aluno também exige a liberdade e a responsabilidade, mas precisamos acrescentar um elemento novo, que é trabalhar em grupo.

Já o aluno Carlos afirma que em sala de aula, não há momentos que proporcionem autonomia e também que não há incentivos. Esta afirmação nos permite compreender que para este aluno as atividades, as situações apresentadas em sala de aula não atendem ao nível de autonomia que ele apresenta. Como durante as aulas este aluno não encontra momentos para ter autoiniciativa (crença do aluno sobre autonomia), ele compreende que não há momentos que proporcionem autonomia em sala de aula, logo sua percepção está relacionada com sua crença sobre autonomia.

Quando Carlos afirma que não há incentivos para proporcionar autonomia, compreendemos as razões para esta afirmação de duas maneiras, a primeira está

relacionada à metodologia – aula expositiva, na qual o professor tem maior domínio de fala e a segunda está relacionada ao fato da professora acreditar que autonomia é uma competência do aluno e por isso não a desenvolve e nem conscientiza os alunos.

É importante destacar que durante a observação de aulas e notas de campo foi possível constatar que a professora ao abrir espaço para a participação dos alunos, sempre pergunta antes: “Alguém quer/poderia...?”, como por exemplo: “alguém quer ler?”; “alguém quer escrever?”, “alguém poderia resumir?” “você poderiam traduzir?” Desse modo, os únicos momentos que percebemos autoiniciativa de alguns alunos, foram quando a professora entrega o texto e não pede aos alunos para ler, mas estes começam a ler e traduzir por conta própria e quando participam com perguntas e contribuições (observação de aulas e notas de campo).

Finalmente, quanto a João, descreve o momento A quando a professora tenta conversar em japonês e o momento M quando a professora pede a ele para ler textos. Ao analisarmos estas respostas podemos compreender que o momento A está relacionado mais uma vez à ação do aluno, que neste caso é prestar atenção na fala da professora e compreender o japonês.

Quanto ao momento M, entendemos de duas formas, a primeira se refere à passividade, pois a ação parte da professora, o estímulo é externo (EE). A segunda forma de compreender é que a ação de ler um texto pode ser uma atividade meramente mecânica para este aluno. Assim para este aluno a autonomia também está relacionada a uma atitude, uma ação que parte do aluno sem depender do professor. Sua percepção dos momentos A e M corrobora com sua crença de que autonomia é algo semelhante ao autodidatismo.

Logo, podemos compreender nesta análise que as percepções dos momentos A e M dos alunos que responderam a esta questão estão relacionadas às suas crenças sobre autonomia.

#### 4.5.2 Questão 7

A questão número sete tem a intenção de verificar se o aluno reflete sobre a própria aprendizagem, caso sim, de que forma ele realiza essa reflexão.

As respostas dos alunos foram as seguintes:

[36] Sim, costumo refletir sobre as palavras, frases e expressões depois do momento de estudo, mas somente as que me chamaram mais atenção. (QMA – Alice)

[37] Nem sempre. Mas eu costumo tentar **lembrar quando eu consegui aprender mais, e ver se eu me lembro se usei algum método**, mesmo que inconsciente. (QMA – Kaito)

[38] Não (QMA – Kaio)

[39] Sim, procurando saber se eu **sinto que os estudos dão resultados em um curto espaço de tempo**. (QMA – Carlos)

[40] Nem sempre. Fico me perguntando **como que eu poderia aprender aquilo de maneira mais fácil**. (QMA – João)

Dos cinco alunos, podemos constatar que o aluno Kaio afirmou que não reflete sobre a própria aprendizagem, Alice afirmou com uma reflexão que consideramos nesta análise, momentânea e relacionada apenas ao conteúdo (palavras, frases e expressões), já os outros três alunos descreveram reflexões que estão relacionadas ao processo de aprendizagem que era o objetivo da pergunta.

Das respostas que consideramos nesta análise, podemos constatar também que dos três alunos que responderam refletir sobre a própria aprendizagem, dois afirmaram que nem sempre o fazem.

Entre as respostas estão: lembrar quando consegue aprender mais e verificar qual método utilizou; sentir que os estudos dão resultado em um curto espaço de tempo; como poderia aprender de maneira mais fácil.

Ao analisarmos as respostas dos alunos Kaito, Carlos e João, podemos constatar que suas ações relacionadas à reflexão se resumem a: lembrar, sentir, indagar-se. Desse modo, podemos compreender que estas ações se referem à auto-observação, autoavaliação e monitoramento, ações classificadas por Oxford (1990) de estratégias metacognitivas.

É importante destacar que conseguir avaliar-se não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem é uma das características do aprendiz para encarregar-se por sua própria aprendizagem (NICOLAIDES, 2003, p. 38).



O fato de alguns alunos afirmarem que nem sempre refletem ou ainda que não fazem reflexão sobre a própria aprendizagem, sugere que suas estratégias metacognitivas são pouco utilizadas ou ainda não foram desenvolvidas.

#### 4.5.3 Questão 8

A questão número oito procura verificar se as atividades propostas pela professora atendem ou não as expectativas de ensino e aprendizagem dos alunos, e principalmente, caso não, qual é a atitude do aluno.

Entre as respostas dos alunos, podemos constatar que Alice e Kaito responderam que sim. Já os outros alunos apresentaram respostas diferentes que serão analisadas após suas apresentações (grifo nosso):

[41] Sim. (QMA – Alice)

[42] Sim. (QMA – Kaito)

[43] Nem sempre. Procuo **estudar por conta própria** e não depender da professora para aprender. (QMA – Kaio)

[44] Depende das atividades. Quando é uma atividade não atende as expectativas, eu **apenas faço a atividade normalmente**. (QMA – Carlos)

[45] Depende do nível que esta falando. Já tive vários professores. Quando não atendiam minhas expectativas **eu mesmo procurava estudar a matéria**. (QMA – João)

Ao começar nossa análise, percebemos que o aluno Kaio afirma que nem sempre as atividades propostas pela professora atendem as suas expectativas de ensino e aprendizagem e por isso, ele estuda por conta própria e procura não depender da professora.

Já o aluno Carlos afirma que depende da atividade, quando a atividade não atende as suas expectativas ele apenas faz a atividade normalmente.

Quanto ao aluno João, disse que depende do nível e quando a atividade não atende suas expectativas ele afirma que estuda por conta própria.

Gostaríamos de explicar melhor que o objetivo desta questão era verificar qual a atitude do aluno quando uma atividade proposta pela professora da disciplina Laboratório de Língua japonesa não atendia suas expectativas de ensino e

aprendizagem. Desse modo, compreendemos expectativas de ensino e aprendizagem nesta questão da seguinte forma: a expectativa de ensino se refere à ação que o aluno espera que seja realizada pela professora, ou ainda, a ação que ele iria adotar como futuro professor. A expectativa de aprendizagem se refere ao conteúdo/assunto que o aluno espera aprender.

Ao analisarmos as respostas dos alunos Kaio e João, podemos constatar que suas atitudes perante a situação discutida se resumem a estudar por conta própria, ação que corrobora com suas crenças a respeito da autonomia.

Já ao analisarmos a resposta do aluno Carlos, compreendemos que o fato do aluno dizer que apenas realiza a atividade normalmente, sugere que não há estímulo interno (EI) que neste caso corresponde ao comportamento específico (CoE) – ter autoiniciativa. Esta atitude do aluno não corrobora com sua crença de que autonomia está relacionada à autoiniciativa.

Podemos constatar assim, que nem sempre as atividades atendem às expectativas de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que alunos podem apresentar diferentes níveis de autonomia (DICKINSON, 1987; LITTLE, 1999; PAIVA, 2006) e também interesses, necessidades, objetivos, estilos e estratégias de aprendizagem diferentes.

#### 4.5.4 Questão 9

A questão número nove tem a intenção de verificar se o aluno consegue detectar suas dificuldades, caso sim, nos interessa saber o que ele faz para resolvê-las.

Ao observar as afirmações, constatamos que todos os cinco alunos afirmaram que conseguem detectar suas dificuldades. As ações para resolvê-las serão analisadas após apresentarmos suas respostas (grifo nosso).

[46] Sim. **Procuo ajuda para esclarecer as dúvidas**, mas **raramente tenho disciplina** para resolvê-las todos os dias. Por exemplo, esqueço kanji muito facilmente, mas quase não os reviso, treino ou escrevo com frequência e acabo esquecendo novamente. (QMA – Alice)

[47] Sim. **Depende da dificuldade. Procuo ver onde estou mais fraco** (kanji, gramática, compreensão), e achando isso, **eu foco o estudo nela**. (QMA – Kaito)

[48] Sim. Busco **estudar com foco nas dificuldades** para reforçá-las. (QMA – Kaio)

[49] **Procuo trabalhar mais nos pontos onde tenho dificuldade.** (QMA – Carlos)

[50] Sim. **Eu vou atrás de materiais sobre o assunto.** Mas primeiramente eu **pergunto o que eu nao entendo para um professor ou alguém que saiba mais que eu.** (QMA – João)

De acordo com Nicolaides (2003, p.38) detectar as dificuldades e procurar soluções para as mesmas é uma das características que o aprendiz idealmente precisa ter para encarregar-se por sua própria aprendizagem.

Desse modo, podemos constatar que Alice afirmou que procura ajuda para esclarecer as dúvidas, mas acrescentou novamente que não possui o CoE – ter disciplina. Assim, como esta aluna acredita que não tem disciplina que também classificamos como estímulo interno (vide subseção 4.3.1), ela precisa de estímulos externos (EE), que nesta análise, correspondem às ações que dependem de instruções da professora. Assim podemos perceber que sua atitude corresponde mais uma vez à sua crença de que não possui autonomia e de que precisa de estímulos externos (EE).

Já os alunos Kaito, Kaio e Carlos afirmam que estudam a partir das ou com foco nas suas dificuldades. Isso sugere que eles conseguem detectar suas dificuldades. Mas é importante destacar que Kaito afirma que depende da dificuldade, isso sugere também que não são todas as dificuldades que ele consegue perceber. Ao analisarmos estas respostas podemos perceber que as atitudes dos alunos Kaito, Kaio e Carlos também corroboram com suas crenças de que autonomia está relacionada ao autodidatismo.

Quanto a João, afirma que para solucionar suas dificuldades primeiramente pergunta a um professor ou alguém que ele julga que saiba mais e depois ele mesmo procura materiais relacionados à sua dúvida. Esta atitude do aluno de perguntar a um professor ou alguém que ele julga que saiba mais não corrobora com sua crença de que autonomia é conseguir estudar e progredir sem precisar de um professor.

Assim, podemos constatar que os cinco alunos afirmam que conseguem detectar suas dificuldades, que serão resumidas nesta análise a componentes

linguísticos da língua japonesa (*Kanji*, gramática, etc.) e habilidades linguísticas (leitura, expressão escrita, compreensão oral e expressão oral).

Após detectar suas dificuldades os alunos procuram soluções para as mesmas que se resumem em: pedir ajuda a alguém e estudar com foco nas dificuldades por conta própria.

#### 4.5.5 Questão 10

A questão número dez tem a intenção de identificar quem o aluno acredita que decide sobre o quê, como e quando aprender durante o seu aprendizado, ou seja, quem tem o controle sobre a aprendizagem do aluno.

É de extrema importância explicar que compreendemos que o controle da própria aprendizagem não depende somente do aluno. Assim, como já afirmado, concebemos autonomia como a capacidade de assumir controle da própria aprendizagem (BENSON, 2011), mas também como um sistema sociocognitivo complexo, pois envolve processos individuais mentais e sociais. (PAIVA, 2006).

No contexto em que este estudo ocorre, o aluno não está sozinho, o controle da sua própria aprendizagem está condicionado a outros elementos, como professora e também a instituição.

Como afirma Nicolaides (2003, p. 207), independentemente do contexto a que nos referimos, não é possível que se aja apenas de acordo com os próprios interesses, pois estamos condicionados a uma estrutura social que impõem regras e restrições.

Do mesmo modo, Paiva (2006) afirma que:

[...] raramente, aprendizes de LE serão capazes de tomar todas as decisões sobre sua aprendizagem e de implementá-las. Dependerão, pelo menos, de material produzido por alguém que, por sua vez, já decidira sobre o conteúdo e sobre os princípios linguísticos e metodológicos que embasam o material. (PAIVA, 2006, p. 82)

Além disso, se considerarmos a classificação realizada por Benson (1997, p. 18-21) sobre as três grandes versões de autonomia, a que se apresenta dentro desta condição que estamos analisando nesta questão é a chamada versão

“política”. Esta é definida por Benson (1997, p. 19 e 22) em termos de controle do aluno sobre os processos e os conteúdos de aprendizagem.

Esta versão de autonomia está relacionada com a teoria crítica, para a qual o conhecimento não é um reflexo neutro da realidade objetiva, mas é formado por versões ideológicas concorrentes dessa realidade que expressa interesses dos diferentes grupos sociais.

Gostaríamos de explicar também que nesta questão os elementos: o quê, como e quando, se referem respectivamente a: conteúdo; metodologia/estratégias de aprendizagem; organização do *syllabus*/nível linguístico do aluno.

Quanto às respostas dos alunos, são apresentadas a seguir (grifo nosso):

[51] **Varia, às vezes é o professor**, com atividades e provas, **às vezes sou eu**, quando me interesse por um assunto. (QMA – Alice)

[52] **Eu decido**. Eu raramente estudo kanji. Mas as vezes vou ler um texto e percebo o quanto que eu estou fraco em kanji, então eu tento estudar um pouco mais. Ultimamente tenho estudado apenas expressões e gramática. (QMA – Kaito)

[53] Eu mesmo. (QMA – A3)

[54] **Eu que decido** o que e quando irei aprender. (QMA – A4)

[55] Eu. (QMA – Rafael)

Após observar estas repostas podemos constatar que os alunos Kaito, Kaio, Carlos e João apresentam a mesma afirmação: é o aluno quem decide sobre o quê, como e quando aprender durante o seu aprendizado.

Entretanto, para Alice, varia, a tomada de decisão depende às vezes do professor – estímulos externos (atividades e provas) e ações que dependem de instruções da professora. E às vezes depende do aluno – estímulos internos (interesse) e ações que dependem do aluno.

Ao analisarmos estas respostas podemos inferir que para os alunos Kaito, Kaio, Carlos e João os estímulos internos (EI) nesta questão são tão fortes e presentes que os alunos se esquecem ou nem percebem de que também existem os estímulos externos (EE) e que sua aprendizagem não depende somente de suas ações.

Já Alice demonstra que possui consciência de que está inserida em um contexto em que as ações e o controle sobre sua própria aprendizagem não dependem somente dela.

Diante do exposto, faremos um resumo das interpretações das compreensões dos alunos sobre o controle da própria aprendizagem. Porém, é importante lembrar que nem todos os alunos responderam as questões e que durante a análise nas questões 8 e 9 houve ações que não corresponderam às crenças dos alunos.

O resumo será apresentado a seguir:

- a) as percepções dos momentos A (maior autonomia) e M (menor autonomia) estão relacionadas às crenças dos alunos sobre autonomia;
- b) as ações a respeito da reflexão dos alunos estão relacionadas a: auto-observação, autoavaliação e monitoramento (estratégias metacognitivas – OXFORD, 1990);
- c) todos os alunos afirmam que conseguem detectar suas dificuldades e procurar soluções para resolvê-las;
- d) As ações para resolver as dificuldades dos alunos se resumem a: pedir ajuda a alguém e estudar com foco nas dificuldades por conta própria.

Concluimos nesta análise da subseção 4.5 que houve ações dos alunos a respeito do controle da própria aprendizagem que corresponderam às suas crenças sobre autonomia e ações que não corresponderam (questão 8 e 9). Além disso, alguns alunos afirmaram que nem sempre refletem ou ainda que não fazem reflexão sobre a própria aprendizagem, fato que sugere que suas estratégias metacognitivas são pouco utilizadas ou ainda não foram desenvolvidas.

#### **4.6 O controle da própria aprendizagem para a professora**

As questões número três, seis, oito, nove e dez do questionário misto da professora estão relacionadas à percepção da professora a respeito do controle da aprendizagem do aluno.

#### 4.6.1 Questão 3

A questão três tem intenção de verificar quais são os momentos que mais proporcionam autonomia e os que menos proporcionam autonomia para o aluno na visão da professora.

Ela afirma que (grifo nosso):

[56] Quando **eu dirijo os alunos para um determinada direção**, vejo menos autonomia por parte dos alunos. Por outro lado, quando **os alunos discutem e tomam uma decisão**, vejo mais autonomia de cada um. (QMP – Haruka)

A professora explica que quando direciona os alunos para uma determinada direção, ela percebe que esse momento proporciona menos autonomia aos alunos. Já quando os alunos discutem e tomam decisões, a professora percebe que este momento proporciona mais autonomia aos alunos.

Assim, na visão da professora os momentos que mais proporcionam autonomia e os que menos proporcionam autonomia para os alunos estão relacionados à sua crença de que autonomia é uma capacidade do aluno para tomar decisões.

Porém, é importante destacar que segundo Little (1999 apud MOURA FILHO, 2009, p. 258) autonomia não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem. E segundo Nicolaides (2003, p. 25) com base em Little (1999), a presença do professor não é dispensável e o fato do professor intervir no processo pedagógico não destruirá necessariamente o grau de autonomia que o aluno possa ter atingido.

#### 4.6.2 Questão 6

A questão seis procura saber como a professora acredita que um professor poderia ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela?

A professora responde que (grifo nosso):

[57] os profissionais **podem ajuda-los adquirirem competência** para poder ser independente na tomada de decisão em qualquer momento situacional/contextual. (QMP – Haruka)

Como podemos perceber mais uma vez as ações se relacionam à crença da professora de que autonomia é uma competência do aluno. Mas em sua afirmação ela não explica como os professores poderiam ajudar os alunos a adquirirem essa competência.

Nesta investigação compreendemos que o papel do professor também é de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia do aluno e segundo Paiva (2005) o professor pode sim contribuir para formar aprendizes mais autônomos, incentivando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos (vide subseção 4.4.3).

#### 4.6.3 Questão 8

A questão número oito tem intenção de verificar durante a aula, como a professora lida com os turnos de fala? Quem mantém maior domínio? E por quê?

A professora responde dizendo que (grifo nosso):

[58] essa questão é bastante problemático para mim na atual turma. **Há uma discrepância significativa na competência dos alunos.** Se eu sempre **considere os que têm menor competência linguística, compromete uma injustiça no tratamento para os demais.** Os alunos competentes que já foram para Japão, discutem muito bem os assuntos sugeridos durante a aula. **Estou apenas na posição de organizar as falas deles e repeti-las** para os que não conseguiram entender o que está rolando na sala de aula. (QMP – Haruka)

Ao analisarmos a resposta da professora, percebemos que primeiramente ela declara que esta questão é muito problemática para ela na atual turma da disciplina Laboratório de Língua Japonesa, pois existe uma grande diferença entre a competência linguística dos alunos. Ela acredita que ao considerar apenas os alunos com menor competência linguística, cometerá uma injustiça para com os demais. Então, ela se coloca na posição de organizar as falas dos alunos com maior competência linguística e repeti-las para os alunos com menor competência linguística.

Durante a observação de aulas e notas de campo foi possível perceber que quem mantém maior domínio sobre os turnos de fala é o professor. Compreendemos que esse fato se deve a metodologia adotada pela professora, que



é a aula expositiva, bem como sua preocupação em ajudar os alunos com menor domínio da língua japonesa.

Como explicado pela professora, durante a maior parte do tempo ela se torna encarregada de organizar as falas e de retransmiti-las aos alunos com menor domínio da língua japonesa para que eles consigam acompanhar a aula. Além disso, após a leitura dos textos em japonês constatamos que a professora tem a preocupação de explicar o conteúdo do texto para os alunos em português.

#### 4.6.4 Questão 9

A questão número nove tem a intenção de identificar durante a aula qual o comportamento dos alunos na visão da professora quanto a: autoiniciativa; dependência; participação e passividade.

A professora afirma que (grifo nosso):

[59] **dependência/passividade** são demonstradas em geral **quando explico a direção da aula/atividade**. Na atual turma, os alunos não têm tarefas de casa. Mas, **vejo que estudam bem, pois conseguem reagir bem**. São tímidos, em geral, pela natureza ou pela falta de confiança. Mas, eles **sempre têm respostas e participam espontaneamente das atividades** introduzidas na aula. (QMP – Haruka)

A professora explica que a dependência/passividade dos alunos são demonstradas quando ela tem que direcioná-los durante a aula ou determinada atividade (vide subseção 4.6.1).

Explica também que nesta turma não há atividades para casa e mesmo assim ela percebe que os alunos estudam e conseguem reagir bem. Alguns são tímidos por natureza ou por não terem confiança em si mesmo, mas segundo ela, eles sempre participam.

Ao analisarmos a resposta da professora podemos constatar que ela percebe a dependência e passividade no mesmo momento (direcionamento dos alunos). Quanto à participação, ela percebe que os alunos sempre têm respostas e participam espontaneamente das atividades.

De acordo com a observação de aulas e notas de campo percebemos que dos cinco alunos que participaram desta investigação Alice e Kaito apresentaram timidez ou falta de confiança e participavam muito mais quando havia estímulos externos (EE), como por exemplo, perguntas da professora ou atividade para ser resolvida em sala.

Quanto aos alunos Kaio, Carlos e João, sua participação é mais constante e espontânea, não dependem tanto de estímulos externos (EE), pois aparentam possuir estímulos internos (EI) como curiosidade e confiança.

Ainda quanto à observação de aulas e notas de campo, constatamos que houve aulas em que alguns alunos apresentaram autoiniciativa, espontaneidade e participação e aulas em que não. Compreendemos que esta variação durante as aulas se deve a dois fatores: o primeiro é a ausência ou presença de estímulos externos (EE) – incentivos da professora; tipo de atividade desenvolvida no dia; metodologia adotada pela professora. E o segundo é a ausência ou presença de estímulos internos (EI) – autoiniciativa; curiosidade; confiança.

#### 4.6.5 Questão 10

A questão número dez tem a intenção de identificar quem a professora acredita que decide sobre o quê, como e quando aprender durante o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, quem tem o controle sobre a aprendizagem do aluno.

Nesta questão a professora afirma que (grifo nosso):

[60] É muito difícil responder a essa pergunta. Decidir o que? Há várias situações de ensino e de aprendizagem. **Cada um tem sua espontaneidade e passividade. Cada um demonstra sua decisão ou passividade, de acordo com a situação.** (QMP – Haruka)

É importante destacar que nesta pergunta compreendemos que os elementos: o quê, como e quando se referem respectivamente a: conteúdo; metodologia/estratégias de aprendizagem; organização do *syllabus*/nível linguístico do aluno (vide subseção 4.5.5). Igualmente, também compreendemos que estes

elementos se relacionam ao papel do aluno, da professora e da instituição de ensino em quem se encontram.

Ao observarmos a resposta da professora podemos compreender que ela acredita que durante o processo de aprendizagem do aluno cada um tem seu papel, há momentos, situações em que o aluno é o responsável e há momentos, situações que não dependem do aluno.

Concluimos nesta análise da subseção 4.6 que para a professora os momentos A (maior autonomia) e M (menor autonomia) proporcionados para os alunos estão relacionados à crença da professora de que autonomia é uma competência. Além disso, a professora acredita que os professores poderiam ajudar o aluno a ser mais autônomo ajudando-o a adquirir competência e para a professora durante o processo de aprendizagem do aluno há momentos em que o aluno é o responsável e há momentos que não dependem do aluno.

#### 4.7 Comparação de crenças e ações entre aprendizes e professora

Após analisar as respostas dos participantes nesta investigação, apresentamos um quadro com a comparação das respostas para cinco perguntas que apresentavam o mesmo questionamento. A comparação foi realizada buscando-se encontrar pontos convergentes e divergentes a respeito das crenças e ações dos participantes.

**QUADRO 7 – COMPARAÇÃO ENTRE RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES**

Pontos Convergentes	
Aprendizes	Professora
<p><b>Questão 7</b>  <i>CRENÇAS - Aluno / AÇÕES - Aluno</i>  <b>Não realiza reflexão: 1 aluno</b>  <b>Nem sempre realiza reflexão: 2 alunos</b>  <b>Realizam reflexão: 2 alunos</b></p>	<p><b>Questão 7</b>  <i>CRENÇAS - Professora / AÇÕES - Professora e Aluno</i>  houve ações da professora que permitiram aos alunos realizarem <b>debates e reflexão</b> sobre seu processo de aprendizagem, no que se refere ao desenvolvimento de um dicionário.</p>

Pontos Divergentes	
Aprendizes	Professora
<b>Questão 1</b> CRENÇAS - Alunos Autonomia é <b>autodidatismo</b>	<b>Questão 1</b> CRENÇAS - Professora Autonomia é <b>uma competência</b>
<b>Questão 2</b> CRENÇAS - Aluno / AÇÕES - Aluno Consideram-se autônomos: <b>4 alunos</b> Considera-se não autônomo: <b>1 aluno</b>	<b>Questão 2</b> CRENÇAS - Professora / AÇÕES - Aluno Considera que <b>existem alunos dependentes e alunos não dependentes</b> para aprender.
<b>Questão 3</b> CRENÇAS - Aluno / AÇÕES - Aluno e Professora Percepções dos momentos de maior autonomia e menor autonomia em sala de aula <b>se relacionam as suas crenças de que autonomia é autodidatismo.</b>	<b>Questão 3</b> CRENÇAS - Professora / AÇÕES – Professora e Aluno Percepções dos momentos de maior autonomia e menor autonomia em sala de aula <b>se relacionam à sua crença de que autonomia é uma competência.</b>
<b>Questão 10</b> CRENÇAS - Aluno / AÇÕES - Aluno e Professora <b>Eu controlo</b> minha aprendizagem: <b>4 alunos</b> <b>Depende:</b> às vezes é o professor e às vezes é o aluno: <b>1 aluno</b>	<b>Questão 10</b> CRENÇAS - Professora / AÇÕES - Professora e Aluno <b>cada um tem seu papel, há momentos, situações em que o aluno é o responsável e há momentos, situações que não dependem do aluno.</b>

(quadro nosso)

O principal objetivo desta comparação é verificar se há pontos convergentes e divergentes entre as respostas dos aprendizes e da professora no que se refere às suas crenças e também ações.

Ao analisarmos as comparações podemos constatar que na questão 7 – reflexão sobre a aprendizagem – há um ponto convergente entre as respostas de alunos e professora. Apesar de haver um aluno que diz não refletir, e dois alunos que dizem nem sempre, consideramos que há reflexão. Assim, nesta questão o ponto convergente é a ação de refletir dos alunos com a ação de proporcionar debates e reflexão da professora.

Já na questão 10 – o controle da aprendizagem – apenas a resposta de Alice apresenta um ponto convergente com a resposta da professora Haruka. As respostas dos outros quatro alunos apresentaram divergência e por serem unânimes foram escolhidas para representar a comparação nesta questão.

Como pode ser visto no quadro de comparação, todas as outras questões apresentaram pontos divergentes que serão elencados a seguir:

- a) para os alunos autonomia é autodidatismo, já para a professora é competência;
- b) quatro alunos se consideram autônomos e um aluno não se considera autônomo, já a professora considera que existem alunos que são dependentes e alunos que não são dependentes em sala de aula;
- c) as percepções dos alunos dos momentos de maior autonomia e menor autonomia em sala de aula se relacionam as suas crenças de que autonomia é autodidatismo, já as percepções da professora se relacionam à sua crença de que autonomia é uma competência;
- d) quatro alunos afirmam que controlam a própria aprendizagem e apenas um aluno afirma que depende às vezes do professor e às vezes do aluno, já a professora afirma que depende às vezes do professor e às vezes do aluno.

Este fato demonstra que neste estudo de caso, aprendizes e professora percebem e compreendem a autonomia de forma diferente. Além disso, a maioria das ações dos alunos e professora correspondeu às suas crenças.

Isso sugere que é preciso haver mais espaço nas instituições também para o debate e formação da autonomia, por meio de encontros, palestras, mesas-redondas e pequenos momentos durante as próprias aulas. Não adianta professores desejarem alunos autônomos e estes desejarem se tornar autônomos se esta percepção, compreensão e ação a respeito da autonomia entre eles são divergentes. É preciso que tanto professores e alunos cheguem a um consenso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão retomados os objetivos específicos que nos orientaram durante todo o trabalho e as perguntas de pesquisa que propusemos a responder neste estudo de caso.

Ao final, serão apresentadas as contribuições que esperamos ter proporcionado. Em seguida, serão apresentadas as limitações percebidas que dificultaram o desenvolvimento desta pesquisa e por fim, serão apresentadas sugestões para futuras pesquisas.

### 5.1 Retomando os objetivos específicos

Ao iniciar este trabalho nosso objetivo principal foi investigar as crenças e ações de alunos e de uma professora sobre a autonomia no ensino e aprendizagem da língua japonesa, mas para chegar a este objetivo, foram determinados algumas metas específicas que apresentamos a seguir:

- a) **Identificar as crenças dos aprendizes e de uma professora** a respeito da autonomia no ensino e aprendizagem da língua japonesa;
- b) **Identificar as ações dos aprendizes e de uma professora** a respeito da autonomia no ensino e aprendizagem da língua japonesa;
- c) **Comparar e analisar as respostas de alunos e professora** em busca de **pontos convergentes e divergentes**.

### 5.2 Retomando as perguntas de pesquisa

Com a intenção de atingir os objetivos específicos foram propostas três perguntas que retomamos a seguir:

- a) **Quais são as crenças e ações dos aprendizes** a respeito da autonomia na aprendizagem?
- b) **Quais são as crenças e ações de uma professora** a respeito da autonomia na aprendizagem?

- c) **Quais são os pontos convergentes e divergentes** a respeito das **crenças e ações** dos participantes?

As perguntas aplicadas aos participantes nos questionários mistos e também a observação de aulas e notas de campo, tiveram como propósito responder às perguntas que foram destacadas acima.

Ao realizar a análise das respostas dos participantes, com base nas Teorias da Linguística Aplicada no âmbito do ensino e aprendizagem de LE, chegamos a algumas conclusões que serão apresentadas nas subseções a seguir, como respostas às perguntas de pesquisa.

### 5.2.1 As crenças e ações dos aprendizes

As crenças dos aprendizes a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE, estão relacionadas a comportamentos específicos (CoE) e uma característica específica (CaE) que lhes permitam estudar sozinhos. Portanto, para eles autonomia é:

- a) ter disciplina para estudar sozinho (CoE);
- b) ter liberdade e responsabilidade para estudar sozinho (CoE);
- c) ter autoiniciativa para estudar sozinho (CoE);
- d) estabelecer metas e trabalhar para alcançá-las (CoE);
- e) ter um nível para estudar sozinho (CaE).

Diante do exposto, podemos concluir que **os aprendizes acreditam que autonomia é/ou está relacionada ao autodidatismo**.

Quanto ao controle da própria aprendizagem, quatro alunos acreditam que são eles que controlam sua própria aprendizagem e apenas uma aluna acredita que varia, às vezes depende da professora e às vezes do aluno.

Quanto as ações dos aprendizes, neste contexto investigado, constatamos que **a maioria de suas ações correspondeu às suas crenças**, ou seja, **ações relacionadas ao ato de aprender sozinho**.

Das nove perguntas do questionário misto para os alunos que tinham relação com suas ações, apenas nas questões 8 e 9 (subseção 4.5), dois alunos, um em cada questão, apresentaram ações que não corresponderam às suas crenças.

Constatamos que existem ações que dependem do próprio aluno e ações que dependem das instruções da professora, assim como ações relacionadas à disciplina (ArD) e ações não relacionadas à disciplina (AnD). Além disso, estas ações estavam respectivamente condicionadas a estímulos externos (EE) e estímulos internos (EI).

Foi constatado também que os alunos apresentaram algumas estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990): estratégias cognitivas; estratégia de memória; estratégia metacognitiva e estratégia compensatória.

### 5.2.2 A crença e ações da professora

A crença da professora a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE, é de que **autonomia é uma competência**. Para a professora, autonomia é uma competência para tomar decisões em situações adequadas à capacidade do indivíduo. Assim, concluímos que a professora acredita que autonomia é uma competência que permite ao aluno assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

A professora acredita também que os professores poderiam ajudar o aluno a ser mais autônomo, ajudando-o a adquirir competência. Além disso, para a professora durante o processo de aprendizagem do aluno, há momentos em que o mesmo é o responsável e há momentos que não dependem dele.

Quanto às ações da professora em prol da autonomia do aluno, ela afirma que **não cria oportunidades, não desenvolve autonomia nos alunos e não os conscientiza**, pois acredita que autonomia é uma competência do indivíduo. Portanto, **as ações da professora corresponderam à sua crença sobre autonomia**.

Porém, durante esta investigação constatamos que **houve ações da professora que permitiram aos alunos realizarem debates e uma reflexão** sobre seu processo de aprendizagem, no que se refere ao desenvolvimento de um dicionário, bem como **ações que permitiram aos alunos responsabilizarem-se** pela criação e correção de mini testes que foram aplicados aos colegas.



### 5.2.3 Pontos convergentes e divergentes

Para responder a esta pergunta, cinco questões do questionário misto dos alunos e professora apresentavam o mesmo questionamento. Ao compararmos as respostas das cinco perguntas verificamos que na questão 7 – reflexão sobre a aprendizagem – há **um ponto convergente** entre as respostas de alunos e professora. Apesar de haver um aluno que diz não refletir, e dois alunos que dizem nem sempre, consideramos que há reflexão. Assim nesta questão, o **ponto convergente é a ação de refletir dos alunos com a ação de proporcionar debates e reflexão da professora.**

Já na questão 10 – o controle da aprendizagem – apenas a resposta de um aluno apresenta um ponto convergente com a resposta da professora. Esse ponto convergente é a crença de que durante o aprendizado do aluno, o controle da aprendizagem depende, ora aluno, ora professor. As respostas dos quatro alunos restantes apresentaram divergência, e por serem unânimes, foram escolhidas para representar a comparação nesta questão.

**Quanto às outras perguntas, foram constatados apenas pontos divergentes**, elencados a seguir:

- a) para os alunos autonomia é autodidatismo e para a professora é competência;
- b) quatro alunos se consideram autônomos e um aluno não. Já a professora considera que existem alunos dependentes e alunos não dependentes em sala de aula;
- c) as percepções dos alunos dos momentos de maior e menor autonomia em sala de aula, se relacionam às suas crenças de que autonomia é autodidatismo e para a professora, se relacionam à sua crença de que autonomia é uma competência;
- d) quatro alunos afirmam que controlam a própria aprendizagem e apenas um afirma que depende às vezes do professor e às vezes dele mesmo. Já a professora afirma que cada um tem o seu papel. Há situações em que o aluno é o responsável e há situações que não dependem dele.

Desse modo, constatamos que neste estudo de caso, ***existem mais pontos divergentes do que convergentes entre as crenças e ações dos participantes. Por isso, aprendizes e professora percebem, compreendem e agem de forma divergente a respeito da autonomia.***

### **5.3 Contribuições do estudo**

Segundo Barcelos (2000 apud MUKAI, 2014, p. 393), a maioria dos estudos feitos sobre crenças são de professores e alunos de língua inglesa. Existem poucos trabalhos que envolvem professores e alunos de outras línguas estrangeiras. A autora citada ainda destaca que os estudos de crenças deveriam focalizar crenças mais específicas. Portanto, este trabalho contribui para as pesquisas sobre crenças de professores e alunos em outro idioma, neste caso, o japonês. E contribui também para as pesquisas com foco em crenças específicas, como a autonomia.

Além disso, também de acordo com Barcelos (2000 apud MUKAI, 2014, p. 393), os estudos sobre crenças poderiam ajudar a solucionar conflitos entre crenças de professores e alunos, e ainda contribuir para a compreensão das ações e motivações dos aprendizes de línguas.

Por conseguinte, esta pesquisa poderá contribuir para abertura de um questionamento sobre a necessidade de mais espaço no meio acadêmico e nas salas de aula, para a discussão entre alunos e professores sobre suas crenças e ações a respeito da autonomia na aprendizagem de língua japonesa, bem como, sobre a formação de aprendizes mais bem sucedidos e autônomos. (DICKINSON, 1987, 1994; LEFFA, 2003; PAIVA, 2005).

Esperamos principalmente, que este trabalho contribua para com os alunos que não compreendem o que é autonomia ou como ser autônomo, potencializando o seu sucesso no aprendizado da língua japonesa e também para com os professores que anseiam por alunos mais autônomos. Além disso, esperamos que contribua para o enriquecimento das pesquisas da Linguística Aplicada no campo do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Sendo assim, esperamos que esta pesquisa, que se mostra pioneira, abra caminhos para que sejam realizadas mais pesquisas sobre as crenças e ações de

alunos e professores sobre a autonomia na aprendizagem de língua japonesa como LE.

#### **5.4 Limitações do estudo**

A falta de tempo foi uma das principais limitações para a realização deste estudo. A demora em aplicar os questionários mistos e também a demora dos alunos na devolução dos mesmos, provou-se como um grande empecilho para a condução e desenvolvimento da pesquisa dentro do tempo hábil destinado para esta, quatro meses.

Este e outros contra tempos, como feriados, greves e problemas pessoais do investigador, corroboraram com a falta de tempo para aplicar outro instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada.

Além disso, a grande escassez de bibliografias e outros trabalhos a respeito da autonomia escritos em língua portuguesa também se mostrou uma limitação para esta pesquisa.

#### **5.5 Sugestões para pesquisas futuras**

Sugerimos que se realizem mais pesquisas pautadas nas Teorias da Linguística Aplicada no campo do Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, e que estas investiguem as relações entre as crenças e ações de alunos e professores nessa área de estudo.

Propomos ainda mais buscas que investiguem como o aluno autônomo age para aprender a língua japonesa e também crenças específicas, como a de que a autonomia contribui ou é determinante para o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: Wenden, A. & Rubin, J. (Orgs.), **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.
- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-86.
- ALLWRIGHT, D. Autonomy in language learning pedagogy. **CRILE Working Paper 6**, Center for Research in Education, University of Lancaster, 1990.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 3. ed. Campinas: Arte Língua, Pontes, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liberlivros, p. 7-70, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- \_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- \_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.
- \_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-38, 2007.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.
- BENSON, P. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al. (Ed.). **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 27-34.

\_\_\_\_\_. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teaching and researching autonomy in language learning**. 2. ed. New York: Routledge, 2011.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v.27, n. 4, p. 459-472, 1999.

CASTRO, G. T. I.; SEBA, R. G. O desenvolvimento da autonomia através do material didático de um curso de língua estrangeira a distância. **Revista Desempenho**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-50, jun. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: Coleman H. (Org.), **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 169-203.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. **System**, v.23, n.2, p. 195-205, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DICKINSON, L. **Self instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. p. 2-12.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FREITAS, M. S. **Daquilo que sabemos**: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas. Dissertação de mestrado. 111f. Mestrado em Linguística Aplicada. LET-UnB. Brasília, 2013.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v. 38, n.1, p.101-126, 1988.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 11-107.

GREMMO, M-J.; RILEY, P. Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea. **System**, v. 23, n. 2, p. 151-164, 1995.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: Wenden, A. & Rubin, J. (Orgs.), **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES C. et. al. (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LITTLE, D. **Learner autonomy 1: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACARO, E. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.31-51.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: Freed, B. F. (Org.), **Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 293-315.

MOURA FILHO, A.C.L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem & ensino**. Pelotas, v.12, n.1, p. 253-183, jan/jun. 2009.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.2, p. 391-440, maio/ago. 2014.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo Língua Japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.). **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 111-154.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 232f. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

OXFORD, R. L. **Language learnig strategies: what every teacher should now**. Boston. Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan/jul. 1998.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p.77-127, jan/jun. 2006.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, 1989. p. 65-72.

\_\_\_\_\_. Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. In: Esch, E. (Org.), **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, 1994. p. 7-18.

\_\_\_\_\_. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P; VOLLER, P. (Orgs.), **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, 1997. p. 114-131.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

\_\_\_\_\_. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986a.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, R. **Personal autonomy: beyond negative and positive liberty**. London: Croom Helm, 1986.



## APÊNDICE A



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
 Área de Japonês  
 Disciplina: Projeto de Curso  
 Orientador: Prof. Dr. Yūki Mukai  
 Orientando: Euler Lemes Pereira

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa a respeito do aprendizado da Língua Japonesa como língua estrangeira para o Trabalho de Conclusão de Curso - Japonês na Universidade de Brasília.

Eu, \_\_\_\_\_ li antes de assinar este documento e declaro que concedo ao investigador Euler Lemes Pereira o direito de uso dos dados coletados por meio de questionário, observação de aulas (com gravação de áudio) e notas de campo. Portanto, concordo em participar voluntariamente da investigação, assegurando que as informações por mim divulgadas serão verídicas.

Estou ciente de que:

- A presente pesquisa está sendo realizada com o objetivo de coletar dados necessários para a conclusão de monografia elaborada na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - Japonês;
- A minha participação é de natureza voluntária e que, em momento algum, me senti coagido(a) a participar;
- Posso retirar o meu consentimento e encerrar a minha participação em qualquer estágio da investigação;
- Todas as minhas respostas escritas ou orais permanecerão anônimas e a minha identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimo ou código;
- As minhas respostas poderão ser utilizadas no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos impressos ou *online*;
- A minha participação nesta investigação envolverá o *preenchimento de questionário online*.

Declaro que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e que terei a minha identidade preservada por pseudônimo ou código, conforme um dos princípios éticos da investigação acadêmica e entendo qual será a minha contribuição como participante. Afirmo, ainda, que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Assim sendo, desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do/a participante)

Contato (e-mail): \_\_\_\_\_

Pesquisador: Euler Lemes Pereira (eulerlemes@hotmail.com)

## APÊNDICE B



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
*Área de Japonês*  
*Disciplina: Projeto de Curso*  
*Orientador: Prof. Dr. Yūki Mukai*  
*Orientando: Euler Lemes Pereira*

### CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezada professora,

Sou formando do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da UnB e venho por meio desta solicitar autorização para observar suas aulas (com gravação de áudio) na disciplina de Laboratório de Língua Japonesa durante o período de 1 (um) mês.

Informo que a observação de aulas será realizada para coletar dados para minha pesquisa a respeito do aprendizado da Língua Japonesa como língua estrangeira que está sendo realizada na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - Japonês.

Desde já agradeço pela preciosa colaboração e disposição.

Atenciosamente,

Euler Lemes Pereira  
Pesquisador

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO MISTO PARA ALUNOS

[Sair deste questionário](#)

**Pesquisa a respeito do aprendizado da Língua Japonesa como LE para o Trabalho de Conclusão de Curso - Japonês**

**(QUESTIONÁRIO - 1ª PARTE)**

*Para alunos do Laboratório de Língua Japonesa*

**1. Nome:**

**2. Idade:**

**3. Sexo:**

**4. Período de ingresso na universidade. Ex: 2/2010**

**5. Semestre em que se encontra no fluxo do curso. Ex: 11/15**

**6. Quando ingressou no curso de Letras-Japonês da UnB já possuía conhecimento prévio da língua japonesa?**

a) Sim ou Não?

b) Se sim, onde estudou?

c) Se sim, qual o período que estudou?

**7. Estuda outra língua?**

a) Sim ou Não?

b) Se sim, qual(is)?

**8. Já realizou o Exame de Proficiência em Língua Japonesa – JLPT?**

a) Sim ou Não?

b) Se sim, para qual nível/níveis?


N5	N4	N3	N2	N1
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

c) Possui certificado para qual nível/níveis?

N5	N4	N3	N2	N1
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Termine!! Quero enviar minhas respostas.**

Ativados pela



## QUESTIONÁRIO MISTO PARA ALUNOS (continuação)

(APÊNDICE-C1)

Sair deste questionário

Pesquisa a respeito do aprendizado da Língua Japonesa como LE  
para o Trabalho de Conclusão de Curso - Japonês

## (QUESTIONÁRIO - 2ª PARTE)

Para alunos do Laboratório de Língua Japonesa

1. Para você, aluno que estuda a língua japonesa, o que é autonomia e o que é ser um aprendiz autônomo?

2. Você se considera um aluno autônomo? Sim ou Não? Se sim, o que você faz (ações específicas) para se considerar um aluno autônomo?

3. Na sua opinião, em sala de aula, qual o momento que mais lhe proporciona autonomia e o que menos lhe proporciona?

4. De que forma você costuma estudar a língua japonesa em sala de aula? Descreva o que você faz.

5. De que forma (descreva o que você faz) e durante quanto tempo você costuma estudar a língua japonesa fora da sala de aula?

6. Quais são as técnicas que você mais utiliza para estudar a língua japonesa (em sala de aula e em casa)?

7. Quando você estuda, você reflete sobre sua própria aprendizagem? Se sim, como?

8. As atividades propostas pela professora atendem às suas expectativas de ensino e aprendizagem? Sim ou Não? Caso não, qual é a sua atitude?

9. Durante o estudo, você consegue detectar suas dificuldades. Sim ou Não? Caso sim, o que você faz para resolvê-las?

10. Para você, durante o seu aprendizado da língua japonesa, quem decide sobre o *quê*, *como* e *quando* aprender?

Termine! Quero enviar minhas respostas.

Ativados pela



## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO MISTO PARA PROFESSORA

[Sair deste questionário](#)

**Pesquisa a respeito do aprendizado da Língua Japonesa como LE  
para o Trabalho de Conclusão de Curso - Japonês**

**(QUESTIONÁRIO - 1ª PARTE)**

*Para professora responsável pela disciplina Laboratório de Língua Japonesa*


**1. Nome:**

**2. Faixa etária:**

**3. Há quanto tempo leciona a língua japonesa na instituição onde trabalha?**

**4. Trabalhou anteriormente como professora de japonês em outro lugar? Se sim, onde e durante quanto tempo?**

[Terminei! Quero enviar minhas respostas.](#)

Ativados pela  
 SurveyMonkey®

## QUESTIONÁRIO MISTO PARA PROFESSORA (continuação)

(APÊNDICE-D1)

[Sair deste questionário](#)

**Pesquisa a respeito do aprendizado da Língua Japonesa como LE  
para o Trabalho de Conclusão de Curso - Japonês**

**(QUESTIONÁRIO - 2ª PARTE)**

*Para professora responsável pela disciplina Laboratório de Língua Japonesa*

1. Para você, professora de língua japonesa, o que é autonomia e o que é ser um aprendiz autônomo?

2. Você considera que seus alunos da disciplina Laboratório de Língua Japonesa são dependentes de você para aprender um conteúdo/assunto?

3. Na sua opinião, em sala de aula, qual o momento que mais proporciona autonomia aos alunos e o que menos proporciona?

4. Quais são as oportunidades em sala de aula que você cria para desenvolver autonomia nos alunos?

5. Durante as aulas, em algum momento, você conscientiza os alunos sobre a importância da autonomia? Se sim, como?

6. Na sua opinião, como o professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela?

7. Você promove espaço para a reflexão dos alunos sobre a própria aprendizagem deles? Se sim, de que forma?


8. Durante a aula, como você lida com a questão dos turnos de fala? Quem mantém maior domínio? E por quê?

9. Como seus alunos se comportam durante sua aula com relação a: auto iniciativa; dependência; participação e passividade?

10. Para você, durante o aprendizado da língua japonesa, quem deve decidir sobre o *quê*, *como* e *quando* aprender?

[Termine! Quero enviar minhas respostas.](#)

Ativados pela

 SurveyMonkey®

**APÊNDICE E**  
**NOTAS DE CAMPO**

**Notas da 1ª aula**

**Data: 15/10/2015**

Horas	Descrição
19:06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora monta data show;</li> <li>entrega folha texto - relato acidentes determinada prática esportiva.</li> <li>- estão presentes 3 alunos – sala de aula.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos João e Carlos começam ler texto e sublinhar palavras.</li> <li>- João utiliza notebook p/ pesquisar palavras desconhecidas.</li> <li>- Carlos utiliza dicionário eletrônico p/ pesquisar palavras desconhecidas.</li> <li>- Professora não deu comando e eles já começaram ler.</li> </ul>
19:12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora faz perguntas em japonês sobre texto.</li> <li>- Carlos responde em japonês, depois muda pra português quando não consegue.</li> </ul>
19:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluna Alice chega.</li> <li>- Professora lê texto em japonês aos poucos e começa explicar em português;</li> <li>faz perguntas sobre texto em português;</li> <li>pergunta qual esporte sugere a imagem no texto;</li> <li>reproduz no data show vídeo c/ acidente ocorrido na prática esportiva do texto.</li> </ul>
19:24	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno Kaito chega;</li> <li>utiliza dicionário eletrônico p/ traduzir texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora continua leitura e tradução do texto;</li> <li>pede p/ alguém ler texto.</li> <li>- após leitura do aluno, professora explica o parágrafo.</li> <li>- O aluno Kaio participa quando professora fala em português.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta: próximo bloco alguém quer ler?</li> <li>- Aluna que não participa da pesquisa lê texto.</li> <li>- Professora pergunta em japonês;</li> <li>depois pergunta em português: quantas pessoas se machucaram?</li> </ul>
19:27	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta: ultimo bloco alguém poderia ler e interpretar?</li> <li>- Kaito lê com dificuldade e palavras que não consegue pronunciar professora ajuda.</li> <li>- logo após Kaito ler, professora pergunta sobre texto;</li> <li>professora oferece opções para resposta.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- João meche no celular;</li> <li>- Professora mostra imagem atleta que se feriu em acidente sendo carregado por colega.</li> <li>- A professora demonstra se preocupar c/ motivação dos alunos.</li> </ul>
19:33	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exercícios 2 e 4 usando data show.</li> <li>- texto 2 – completar partículas no texto.</li> <li>- alunos vão lendo completando partículas.</li> </ul>
19:44	<ul style="list-style-type: none"> <li>- outra forma de exercício – texto todo em japonês com substantivo em português;</li> <li>- Professora nomeia alunos p/ ler texto e lembrar como o substantivo é em japonês.</li> <li>- Carlos lê texto.</li> <li>- Alice lê texto.</li> <li>- Kaio lê texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaito conversa com colega (não participantes desta pesquisa) ao lado pegando dicas.</li> </ul>
19:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora incentiva: “alguém quer coloca palavras aqui”. (pedindo ajuda)</li> </ul>

## NOTAS DE CAMPO

(APÊNDICE-E1)

Notas da 1ª aula (continuação)

Data: 15/10/2015

Horas	Descrição
19:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos se voluntaria para digitar no <i>netbook</i> e preenche as lacunas. (data show)</li> <li>- alunos vão lendo respondendo exercício.</li> <li>- Carlos digita.</li> </ul>
19:55	<ul style="list-style-type: none"> <li>- João participa quando todos alunos ficam c/ dúvida sobre expressão convencional.</li> </ul>
20:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora fala que vai trabalhar expressões convencionais c/ alunos; propõe trabalho p/ alunos desenvolverem – após prova do dia 20/11; montar dicionário de expressões convencionais.</li> </ul>
20:08	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora explica que texto lido tinha palavras diferentes, estranhas; expressões convencionais tem caráter coloquial. são utilizados <i>Kanji</i> de partes do corpo (ideogramas chineses - caracteres).</li> </ul>
20:10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora explica que dicionário terá exemplos fáceis para colegas do curso usarem; lê expressões convencionais no data show c/ o significado ao lado.</li> </ul>
20:14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos guardaram o significado. (expressões convencionais)</li> <li>- Carlo responde que guardou alguns.</li> <li>- Professora pede p/ quem puder ir até <i>netbook</i> escrever frase c/ expressões convencionais.</li> <li>- são apresentadas várias expressões convencionais com uso do <i>Kanji</i> de <i>Kuchi</i> (boca)</li> <li>- Alice faz uma pergunta sobre uma expressão específica.</li> </ul>
20:24	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos pesquisa no dicionário eletrônico e lê os exemplos apresentados no dicionário.</li> <li>- João cria mais frases.</li> <li>- algumas expressões dão trabalho para serem traduzidas.</li> <li>- Kaio contribui com as expressões em português equivalentes.</li> <li>- João pergunta algumas dúvidas sobre as expressões.</li> <li>- utiliza-se muito o português para explicar as expressões.</li> <li>- Professora explica que culturalmente as expressões apresentam diferenças.</li> </ul>
20:37	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos acham difícil fazer 1000 expressões até novembro.</li> <li>- João pergunta como será o trabalho. (montagem dicionário)</li> <li>- Professora explica que é a discussão que será importante; o processo todo será avaliado.</li> <li>- João contribui com sugestões para a realização do trabalho.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- terá prova na terça-feira. (20/10/2015)</li> </ul>
20: 44	Acaba aula



## NOTAS DE CAMPO

(APÊNDICE-E2)

Notas da 2ª aula

Data: 22/10/2015

Horas	Descrição
19:12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora explica como Alice não vem e talvez João, não tem como discutir hoje sobre montagem dicionário.</li> <li>- Professora monta data show e retoma texto anterior.</li> <li>apresenta texto novo – acidentes que podem ocorrer na escola por práticas esportivas.</li> <li><i>Kumitaisô</i> (movimento coordenado entre pessoas).</li> <li>explica rapidamente sobre locais e cidades do Japão que aparecem no texto.</li> <li>explica texto – advogado de vítimas de acidente desta prática esportiva que escreve.</li> <li>- estão presentes 4 alunos - sala de aula.</li> <li>- Professora explica sobre diferença entre termos na educação entre os países.</li> </ul>
19:25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora reproduz vídeo sobre acidente c/ <i>Kumitaisô</i>. (pirâmide alunos desmorona).</li> <li>- Carlos comenta vídeo em português.</li> <li>- Kaio comenta vídeo em português.</li> <li>- Professora pergunta em português: “quantas pessoas se machucaram?”</li> <li>- Carlos e Kaio comentam em português.</li> </ul>
19:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora diz - gostaria que vocês lessem e ver se entendem bem.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos já leram um pouco;</li> <li>- Professora pergunta: “tem prática esportiva no Brasil parecida (<i>Kumitaisô</i>)?”</li> <li>- Kaio meche <i>tablete</i>;</li> <li>- Carlos pesquisa caracteres (<i>kanji</i>) no dicionário eletrônico;</li> <li>- Kaito meche no celular e também dicionário eletrônico.</li> <li>- Professora pergunta sobre texto em português.</li> <li>- Kaio responde em português.</li> </ul>
19:39	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alunos leram grande parte do texto;</li> </ul>
19:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora lê o texto e explica em português.</li> </ul>
19:53	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos entenderam.</li> <li>- Professora faz perguntas sobre texto.</li> </ul>
19:57	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos participa com contribuições em japonês.</li> <li>- Kaio participa com contribuições em português.</li> </ul>
19:58	<ul style="list-style-type: none"> <li>- texto possui muito termos técnicos – a professora traduz e explica.</li> </ul>
20:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora termina de falar sobre texto.</li> </ul>
20:06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pede p/ alunos lerem novo texto (artigo produzido por estrangeiro).</li> </ul>
20:19	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora termina explicar texto – dificuldade estrangeiros c/ expressões convencionais</li> <li>- alunos ler texto.</li> </ul>
20:22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos entenderam texto.</li> <li>pede para Kaito interpretar as quatro primeiras linhas. “Você poderia interpretar?”</li> <li>- após explicação de Kaito, professora explica melhor.</li> </ul>
20:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos tiveram dificuldade com expressões convencionais.</li> <li>diz que prefere textos teóricos – pelo contexto é mais fácil entender.</li> <li>- Carlos apresenta contribuições em japonês.</li> </ul>
20:35	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora cita mais exemplos expressões convencionais.</li> <li>- explica sobre expressões convencionais.</li> </ul>
20: 38	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora lembra - não haverá aula dia 27, 29 (Evento 120 anos amizade Brasil Japão).</li> </ul>
20: 40	Acaba aula

## NOTAS DE CAMPO

(APÊNDICE-E3)

Notas da 3ª aula

Data: 05/11/2015

Horas	Descrição
19:08	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aula anterior cada aluno ficou responsável criar frases p/ expressões convencionais.</li> <li>- Kaito apresenta frase c/ expressão convencional que ficou responsável no quadro; explica sobre expressão convencional. / Estão presentes 6 alunos.</li> <li>- Professora comenta e corrige junto com alunos.</li> <li>- enquanto isso João pesquisa no dicionário eletrônico.</li> </ul>
19:22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos apresenta frase c/ expressão convencional que ficou responsável no data show. explica sobre expressão convencional.</li> <li>- Professora comenta e corrige junto com alunos.</li> </ul>
19:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaio e João participam bastante em português.</li> </ul>
19:39	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora utiliza site p/ procurar expressões convencionais mais utilizadas.</li> <li>- João apresenta dúvidas.</li> <li>- Professora pergunta: "como vocês querem fazer?"</li> </ul>
19:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora e alunos discutem bastante sobre a confecção do dicionário. quais serão os elementos apresentados: sinônimos, explicação em japonês e português, exemplos, definição, critérios p/ escolha das expressões, expressão equivalente em português.</li> <li>- Kaio da sugestão p/ utilizar apenas partes do corpo para as expressões convencionais.</li> <li>- João da sugestões.</li> <li>- Carlos da sugestões.</li> <li>- Alice da sugestões.</li> <li>- dividem as expressões entre os alunos.</li> <li>- professora pede p/ alunos escolherem.</li> <li>- João c/ 10 de <i>Ki</i> (energia, espírito).</li> <li>- Kaio c/ 10 de <i>Atama</i> (cabeça).</li> <li>- Alice c/ 10 de <i>Me</i> (olho).</li> <li>- Kaito c/ 10 de <i>Te</i> (mão).</li> <li>- Carlo c/ 10 de <i>Kubi</i> (pescoço).</li> <li>- professora pergunta: até que dia poderão enviar p/ João compilar?</li> </ul>
20:03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora continua leitura do texto aula anterior - contextos importantes culturalmente. pergunta se algum dos alunos que estiveram no Japão já foram em determinados lugares relacionados ao texto.</li> <li>mostra localidades no mapa do Japão (relacionado ao texto).</li> </ul>
20:17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora continua leitura do texto e alunos acompanham.</li> </ul>
20:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta sobre texto.</li> <li>- discutem sobre comida que já comeram no Japão e comidas representativas.</li> <li>- Professora explica sobre expressões convencionais no texto. explica como determinada expressão surgiu no Japão; pergunta se tem equivalente em português.</li> </ul>
20:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora lê e traduz parte do texto;</li> <li>explica sobre expressões convencionais no texto;</li> <li>explica que algumas expressões ela também nunca viu.</li> </ul>
20:36	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pede p/ alunos ler texto.</li> <li>- alunos e professora discutem sobre texto.</li> </ul>
20: 48	Acaba aula

## NOTAS DE CAMPO

(APÊNDICE-E4)

Notas da 4ª aula

Data: 17/11/2015

Horas	Descrição
19:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação de Mini Testes – Expressões Convencionais. (começou aula passada) mini testes elaboradas pelos próprios alunos p/ os colegas.</li> <li>- duração 20 min.</li> <li>- nesse dia - Kaito.</li> <li>- João termina primeiro, seguido de Carlos, Kaio e Alice.</li> <li>- enquanto aguarda João corrige testes dos seus colegas (aula passada).</li> <li>- estão presentes 6 alunos – sala de aula.</li> </ul>
19:28	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora conversa com alunos sobre as dificuldades c/ expressões convencionais; explica que existem expressões que os alunos tiveram facilidade e outras não; as que apresentaram dificuldade se deve – equivalência, não é sempre que há equivalência. Explica que tradução não é transportar uma língua para outra.</li> <li>- Professora explica que gostaria que alunos trabalhassem dicionário até início dezembro; explica que alunos terão que fazer relatório em português falando sobre experiência na montagem do dicionário ou estudo mais profundo sobre expressões - implicações p/ tradução até início de dezembro. Por isso, vocês vão anotando, onde teve problema, como resolveu, o debate entre vocês ajudou ou não. Como ajudou. O que vocês aprenderam com essa experiência.</li> <li>- João apresenta dúvidas.</li> </ul>
19:38	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alunos perguntam retirando dúvidas sobre este relatório.</li> </ul>
20:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos tiveram dúvidas c/ expressões.</li> <li>- João pergunta se professora poderia corrigir as principais (<i>Ki</i> – energia, espírito)</li> <li>- são analisadas as expressões de Alice.</li> <li>- Professora corrige e comenta com alunos.</li> <li>- João pergunta uma expressão: “pessoa de bom coração” “Qual o sentido <i>sense</i>?”, ela responde: “pessoa íntegra”.</li> <li>- Professora pergunta determinada expressão se alunos conseguem equivalência portug.</li> <li>- Alice apresenta dúvida.</li> <li>- Professora disse que vai procurar mais exemplos. Explica que precisamos prestar atenção em qual contexto, o contexto é importante pra usar as expressões também. Temos que realmente procurar, verificar exemplos de usos.</li> <li>- Kaito meche celular.</li> <li>- João meche notebook.</li> </ul>
20:25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta p/ Alice quais foram dificuldades dela ao fazer as frases.</li> <li>- Alice tira dúvidas sobre expressões com <i>Me</i> (olho).</li> <li>- são analisadas as expressões de Alice.</li> <li>- Professora corrige e comenta com alunos.</li> <li>- alunos discutem;</li> <li>- Kaio da contribuições em português.</li> <li>- Carlos da contribuições em português.</li> </ul>
20:47	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos tem sugestão p/ o cronograma. ela conclui do jeito que fizeram hoje, não vai dar tempo. em uma semana vocês produzem 80 expressões. Não conseguiremos tratar uma por uma até o final. Temos que pensar outro jeito. Então ela pede para alunos só trazerem as expressões que tiveram dúvidas, verificar o do colega na tabela compilada.</li> </ul>
20:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acaba a aula</li> </ul>

## NOTAS DE CAMPO

(APÊNDICE-E5)

Notas da 5ª aula

Data: 19/11/2015

Horas	Descrição
19:02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora diz: “talvez teremos que diminuir quantidade de expressões.” pergunta: “alguém fez com <i>Ashi</i> (pé, perna) desta vez?” “não houve <i>ashi</i>?” pergunta se Kaito já corrigiu os mini testes dos colegas.</li> <li>- Professora monta data show e apresenta slides.</li> <li>- Professora explica que olhou em outro site que tinha várias expressões convencionais. procurou expressões que são mais usuais. apresenta estas expressões em slides.</li> <li>- Carlos da contribuições em japonês.</li> <li>- Professora explica cada expressão que ela encontrou e selecionou; explica a construção de algumas expressões e apresenta imagens para ilustrá-las.</li> <li>- João apresenta contribuições.</li> <li>- Professora lê pequenos textos que contêm expressões convencionais.</li> <li>- Carlos diz que já viu a expressão explicada.</li> <li>- Alice apresenta uma dúvida sobre determinada expressão.</li> <li>- estão presentes 5 anos – sala de aula.</li> </ul>
19:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos pesquisa no dicionário eletrônico.</li> <li>- alguns alunos prestam atenção e outros não.</li> <li>- João meche <i>notebook</i>.</li> <li>- Kaito meche celular.</li> </ul>
20:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora pergunta se alunos conseguem preencher folha com expressões que acabaram de ver nos slides. (exercício)</li> <li>- João pergunta pronúncia de um determinado <i>Kanji</i>.</li> <li>- Professora lê as frases que devem ser completadas no exercício.</li> <li>- Pergunta algumas palavras em japonês incentivando se os alunos sabem.</li> <li>- João apresenta dúvida. Ele sempre quer saber, parece que nunca deixa dúvidas. ele constatou que tem duas possibilidades no número 9.</li> <li>- Professora pergunta aos alunos – <i>Dekimashitaka?</i> (conseguiram?) pede p/ Kaio responder o número 1. (ele não consegue)</li> <li>pede p/ Carlos responder o número 2. (ele consegue)</li> <li>pede p/ Kaito responder o número 3 e ele responde que começou pelas últimas. Então a professora pede p/ ele responder qual ele fez, que foi a número 5. (ele não consegue)</li> <li>pede p/ Alice responder o número 3. (ela não consegue)</li> <li>pede p/ João responder o número 4. (ele consegue)</li> <li>pede p/ Kaio responder o número 6. (ele não fez ainda)</li> <li>pede p/ Carlos responder o número 6. (ele consegue)</li> <li>pede p/ Kaito responder o número 7. (ele consegue)</li> <li>pede p/ Alice responder o número 8. (ela consegue)</li> <li>pede p/ João responder o número 9. (ele consegue)</li> <li>- sempre quando alunos respondiam a professora – quando certo – confirmava e lia novamente; quando errado – explicava e o aluno conseguia responder.</li> <li>- os alunos que não conseguiram responder a tempo ou que não conseguiram, não utilizaram nenhum recurso eletrônico para tradução ou pesquisa</li> </ul>
20:22	<ul style="list-style-type: none"> <li>- surgem dúvidas e um questionamento sobre o relatório – montagem dicionário.</li> </ul>
20:35	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acaba a aula</li> </ul>