



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO –
LET

MARÍLIA GALVÃO BARBOSA

**COMO O USO DE RECURSOS IMAGÉTICOS PODE AJUDAR NO
ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA**

BRASÍLIA

2015

MARÍLIA GALVÃO BARBOSA

**COMO O USO DE RECURSOS IMAGÉTICOS PODE AJUDAR NO
ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA**

Monografia, apresentada ao Curso de Letras – Japonês da
Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a
obtenção do título de licenciatura em Japonês.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª. Dra. Yuko Takano

Prof. Dr. Yuki Mukai

Prof. Me. Fausto Pereira

BRASÍLIA
2015

MARÍLIA GALVÃO BARBOSA

**COMO O USO DE RECURSOS IMAGÉTICOS PODE AJUDAR NO
ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA**

Relatório final, apresentado à Universidade de Brasília
(UnB) como parte das exigências para obtenção do título de
Licenciatura do Curso de Letras – Japonês.

Brasília 12 de junho de 2015.

**BRASÍLIA
2015**

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo pesquisar o uso de materiais imagéticos extras trazidos pelo professor que auxiliam no processo de aprendizagem do letramento da língua japonesa, no que se refere à escrita do silabário do *hiragana*. Além do uso do material didático, o professor pode usar vários outros recursos no processo de ensinar línguas, dentre eles, os imagéticos. Os recursos imagéticos são quaisquer materiais que contenham algum tipo de imagem, como por exemplo, cartões, vídeos e slides. O estudo desta natureza é de grande importância no âmbito da licenciatura e para os processos de ensino-aprendizagem de língua japonesa. Este estudo segue preceitos de pesquisa qualitativa dentro de uma situação de estudo de caso, utilizando ferramentas tais como: notas de campo de e questionários. A fundamentação teórica foi dividida em duas instâncias de conhecimento: uma sobre imagens, com teóricos como Elkins (2011), Noth e Santaella (1997); e a outra sobre aquisição de língua, recorrendo a estudos como os de Ellis (2008) e Paiva (2014). Para aprofundar no estudo de caso, foi necessário fazer observação em sala de aula, e o local escolhido foi uma turma do básico 1 de japonês do Programa Permanente de Extensão UnB idiomas (PPE UnB Idiomas), as aulas foram realizadas às sextas-feiras pela manhã numa turma com 8 (oito) pessoas. Com a análise da coleta de dados foi possível ver alguns pontos favoráveis e desfavoráveis do uso de materiais imagéticos extras no ensino da língua japonesa.

Palavras-Chave: Recursos imagéticos. Aquisição de língua. Silabário *Hiragana*. Uso de imagens em sala de aula.

ABSTRACT

This work aims to research the use of additional imagery materials brought by the teacher that aid in the learning process of literacy of the Japanese language, concerning the writing of *hiragana* syllabary. Besides the use of the teaching material, the teacher can use various other resources in the process of teaching languages, among them, imagery ones. These imagery resources are all manner of materials containing any type of image, for example, cards, videos and slides. The study of this complexity is of great importance for the scope of the graduation area and the teaching-learning process of Japanese. This study follows qualitative research principles in a case study situation using tools such as: questionnaires and field notes. The theoretical foundation was divided into two bodies of knowledge: one on images by theorists like Elkins (2011), Noth and Santaella (1997); and the other about language acquisition using studies from theorists such as Ellis (2008) and Paiva (2014). To further investigate the case of study, it was necessary to make observations in the classroom, and the venue was a class of basic 1 Japanese from the PPE UnB Idiomas, lessons were held on Friday mornings in an 8 (eight) person class. With the analysis of the collected data, it was possible to ascertain some of the favorable and unfavorable points of the extra imagery materials in the teaching of the Japanese language.

Keywords: Imagery resources. Language acquisition. *Hiragana* syllabary. Use of images in the classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1: Chave	33
Figura 4.2: Vento	34
Figura 4.3: Carne.....	34
Figura 4.4: Fresco	38
Figura 4.5: Braço	39
Figura 4.7: Escritório	40
Figura 4.8: Sala de Reunião	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1: Respostas – Questão 2	31
Gráfico 4.2: Respostas – Questão 4	31
Gráfico 4.3: Respostas – Questão 9	32
Gráfico 4.4: Respostas – Questão 10	32

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.2. Justificativa	8
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivos Gerais	9
1.3.1. Objetivos Específicos	9
1.4. Problematização	10
 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 11
2.1. Material Imagético	11
2.1.1. Imagem e Semiótica	12
2.1.2. Imagem e palavra	15
2.1.3. Aprendendo com Imagens	15
2.1.4. Lados direito e esquerdo do cérebro	16
2.2. Ensino sob perspectiva da Aquisição	18
2.2.1. O que é “Aquisição da Segunda Língua”?	18
2.2.2. O Modelo Monitor de Krashen	19
 3. METODOLOGIA	 24
3.1. Pesquisa Qualitativa	24
3.2. Estudo de Caso	25
3.3. Contexto de Pesquisa e Procedimentos Metodológicos	26
3.3.1. Coleta de Dados	27
3.3.2. Participantes da Pesquisa	28
3.3.3. Descrição dos instrumentos de pesquisa	28

4. ANÁLISE DE DADOS	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÊNDICE A – Questionário	50

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é um trabalho de conclusão de curso, trata-se de uma disciplina obrigatória para que o aluno de letras Japonês complete a sua graduação em licenciatura. É uma etapa importante para a formação do profissional licenciado em língua japonesa que ele tenha maior conhecimento da área de estudo.

A língua japonesa, diferentemente de outras línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol, apresenta características peculiares que necessitam de suporte didático além do livro didático, ou seja, os materiais complementares e suplementares contribuem para o ensino-aprendizagem da língua. Nesta perspectiva, o professor usa de vários recursos didáticos, dentre eles: vídeos, figuras e imagens em sala de aula (ver abaixo).

O objetivo deste trabalho é estudar se os recursos imagéticos extras trazidos pelo professor em sala de aula podem influenciar no ensino-aprendizagem, no auxílio do letramento do *hiragana* e como as imagens refletem no aprendizado dos alunos de língua japonesa.

1.2. Justificativa

O livro didático é fundamental para o ensino de língua estrangeira, porém não é o único recurso que os professores dispõem. O educador pode usar vários outros materiais para tornar o assunto ensinado mais interessante e motivador para os alunos, dentre eles, os materiais imagéticos.

Não obstante, esses materiais extras que o professor leva para a sala de aula podem tanto facilitar o aprendizado quanto dificultá-lo ou até mesmo tornar-se um material desestimulante. Sendo assim, um estudo sobre os materiais extras e como eles afetam o estudo e aprendizado dos alunos de uma forma geral é de extrema importância para um professor que não deseja ficar preso ao livro didático e suas metodologias.

Para abordar essa pesquisa na prática, foi observada uma turma iniciante do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas (doravante PPE UnB idiomas). Tal escolha se deve ao fato de que o PPE UnB Idiomas tem o objetivo de incentivar pesquisas acadêmicas em conjunto com a Universidade de Brasília, e a turma de principiantes foi escolhida pois no

início do estudo do japonês há um reforço imagético muito maior do que nas turmas avançadas para introdução de vocabulário e ensino dos silabários. No nível iniciante, várias imagens costumam ser utilizadas com mais frequência para introduzir o aluno ao idioma mais facilmente, entretanto, já nos níveis avançados, o foco muda, o aluno precisa ler e compreender frases mais avançadas e estudar mais kanji, portanto, o uso de imagens acaba diminuindo com o passar do curso.

Diante do exposto, levantamos os objetivos e as questões que direcionarão esse estudo nos tópicos a diante.

1.3. Objetivos

Este tópico trata de organizar os objetivos gerais e específicos que irão guiar esta pesquisa.

1.3.1. Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho é analisar o uso de recursos imagéticos como uma estratégia para propiciar um contexto de aprendizagem da língua japonesa e avaliar como os alunos respondem aos estímulos visuais.

1.3.2. Objetivos Específicos

- 1) Identificar os pontos favoráveis e desfavoráveis do uso de materiais extras em sala;
- 2) Identificar se o material imagético estimula o aluno para aprendizagem;
- 3) Identificar se o material imagético é um elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem.
- 4) Identificar se os recursos visuais podem auxiliar no processo de letramento do *hiragana*.

1.4. Problematização

Tendo esses objetivos como referencia, foram levantadas as seguintes perguntas:

- Será que o uso de recursos imagéticos têm influência no ensino-aprendizagem de uma língua? Como as imagens influenciam?
- Será que o uso dos materiais imagéticos pode auxiliar no letramento do *hiragana* e, com isso, favorecer o processo de aquisição de vocabulário?

Para responder às perguntas e atingir os objetivos propostos, este trabalho propõe um estudo de fundamentação teórica que constitui o segundo Capítulo e contempla duas instâncias de estudo que irão direcionar a pesquisa em questão. Sendo assim, os estudos tratam sobre o material imagético e aquisição de língua. Na primeira instância, foram privilegiados estudo como os de Haig (2012), Elkins (2011), Noth e Santaella (1997), e na segunda, Ellis (2008) e Paiva (2014).

O terceiro Capítulo desta pesquisa é um estudo analisado à luz de referência metodológica de cunho qualitativo numa situação de estudo de caso. Para atender os objetivos da pesquisa foi escolhido o curso do Básico 1 de Língua Japonesa do PPE UnB Idiomas.

No que se refere à coleta de dados desta pesquisa, foram utilizadas ferramentas tais como: observação com anotações em campo e questionário para análise de dados. A análise será abordada no quarto Capítulo deste trabalho.

Este trabalho é composto por introdução; fundamentação teórica; metodologia; análise de dados; considerações finais; referências bibliográficas; e apêndice.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica baseia-se em duas instâncias de conhecimento: materiais imagéticos e aquisição de língua. Sobre imagem, serão abordadas algumas considerações conceituais, a relação da imagem com a semiótica e com palavras, além de estudos de ensino de línguas por meio de imagens e a relação de como o cérebro percebe linguagem e imagens em seus hemisférios. Sobre a aquisição de línguas, será abordado conceitos gerais de segunda língua e as teorias propostas por Krashen (apud Paiva 2014) para aquisição de língua. Outros teóricos utilizados para fundamentar esta pesquisa são Noth e Santaella (1997), Elkins (2011), Ellis (2008), Kosslyn e Miller (2014). Quanto à organização, o material imagético serão abordados primeiro por ser um pouco mais extenso e a aquisição de língua virá em seguida.

2.1. Material Imagético

Para dar início a esse trabalho, primeiramente é necessário um maior entendimento e estudo sobre os termos utilizados e o que eles representam. Sendo assim, a fundamentação teórica começa com uma breve definição da palavra ‘imagético’.

Neste estudo, pode-se considerar como material imagético extra em sala de aula tudo aquilo que for relacionado à imagem. Desde slides em PowerPoint, cartões didáticos com figuras até mesmo vídeos, que são uma sucessão de imagens e sons em movimento.

A partir desse pensamento, outro ponto importante surge. O que é uma imagem?

James Elkins (2011) lista em seus estudos três categorias principais de imagem que serão enumeradas abaixo.

Primeiro, no ambiente de artes visuais, cujo o conceito costuma estar num domínio cognitivo separado da linguagem, da lógica e da matemática. Entretanto, teóricos como Kosslyn e Miller (2012) que serão mencionados mais adiante, provaram que a linguagem e a imagem não são processadas separadamente no cérebro. Geralmente, esse conceito artístico diz que algumas coisas podem ser somente comunicadas pelo meio visual.

Segundo, em relação à crítica da arte e a história da arte, o termo imagem é comumente utilizado sem carregar um amplo significado. Isso é uma característica do discurso dessa área de conhecimento, que não necessita de um conceito definido. Imagem pode ser, por exemplo, uma pintura, desenho, figura, ícone, entre outros.

Terceiro, com relação ao estudo de artes visuais, cuja a área em desenvolvimento usa a palavra imagem como um termo com amplo peso retórico associado às ideias visuais e seus significados. A cultura contemporânea hoje está inserida numa cultura visual específica, pois vemos é a que vê mais imagens ao longo da vida do que qualquer outra cultura que já existiu. Por isso, o estudo da natureza das imagens tem fundamental importância para a constituição do conhecimento de estudos visuais.

As imagens são muito importantes, pois elas possuem conceitos, significados e contextos próprios. Elas indicam muita coisa de forma direta e, por isso, o uso delas durante o ensino de uma língua pode ajudar os aprendizes a adquirirem o significado de uma palavra ou até mesmo de uma frase sem ter de usar o recurso da tradução o tempo todo.

2.1.1. Imagem e Semiótica

Noth e Santaella (1997) dividem o mundo das imagens em dois âmbitos: um é a de representação visual (desenhos, pinturas, gravuras, fotos, vídeos, etc.); e o segundo é o âmbito imaterial, que são as imagens na mente humana, abrangendo fantasias, imaginações e modelos. Ambos estão interligados e não existem sem o outro. E, partindo desse princípio, os conceitos que unem essas duas áreas da imagem formam os conceitos de signo e representação. O estudo da união das imagens visuais e mentais são temas de duas esferas de conhecimento: a semiótica e a ciências cognitiva.

Segundo ambos os autores, o conceito de representação é usado como chave da semiótica há séculos e sendo referida usualmente como um sinônimo de signo e símbolo. Para facilitar o estudo para esse projeto, signo e representação serão tomados como sinônimos.

Sendo assim, é necessário o entendimento de semiótica e ciência cognitiva. O primeiro, segundo Jeremy Sherman (2011¹), é o estudo de signos e seu significados. Entretanto, há dois conceitos conflitantes de signo e significado. Um diz que signo é algo com significado

¹ Não possui paginação por ser um artigo online.

intrínseco e o outro diz que signo não é uma coisa, mas sim uma relação que evolui, um processo de interpretação que muda com o tempo.

No primeiro conceito, o significado é algo estático, ou seja, não muda; já o segundo é mutável, evoluindo conforme a necessidade. Um exemplo proposto por Sherman (2011) é dizer “se ele é muçulmano, é terrorista”, comparado ao segundo que é como dizer “considerando o que se sabe sobre muçulmanos, acho que ele é um terrorista”. Ou seja, o primeiro conceito afirma que todo o signo tem sempre o mesmo significado e o segundo, apesar de firme, permite reinterpretação.

Já a área da ciência cognitiva que abrange o tema da representação mental, conforme Noth e Santaella (1997, p. 26, grifo do autor), essa ciência “desenvolve modelos do conhecimento, e, portanto, representações, e modelos do processamento de duas estruturas em processos mentais, quer dizer, modelos de processos *cognitivos*” e, sendo assim, essa ciência tem seu principal foco de estudo nas representações mentais de informações linguística e visual.

A semiótica e a ciência cognitiva estão intrinsecamente conectadas ao ponto em que os autores defendem a teoria de que os símbolos seriam uma representação mental. Noth e Santaella (1997) mencionam alguns teóricos que defendem a linguagem e os conceitos abstratos como sendo representados na mente por meio de símbolos enquanto outros afirmam que mesmo imagens na forma de símbolos são representadas na mente. Desde Platão (citado por ELKINS, 1958 apud NOTH; SANTAELLA, 1997), a relação entre ideia e imagem é abordado na filosofia, que acreditava que ambos os conceitos eram distintos e imagens não seriam o resultado da percepção. Outros estudiosos como Palmer (1981, apud NOTH; SANTAELLA, 1997, p. 28, grifo do autor), defenderam que na semântica “se encontram significados de palavras devem ser interpretados como imagens mentais [...] palavras, em *todos* os casos evocam imagens mentais”.

Piaget (1964 apud NOTH; SANTAELLA, 1997) denomina a imagem mental como imagem interior, desenvolvendo sua teoria a partir da semiologia de Saussure. Para Piaget (1970 apud NOTH; SANTAELLA, 1997, p. 30), “a capacidade de trazer à mente imagens internas” é uma das características da função semiótica, ao que o autor explica como sendo a “capacidade geral do ser humano de ‘representar algo através de um signo ou um símbolo ou um outro objeto’”. (NOTH; SANTAELLA, *idem*)

Gestalt (METZGER, 1985 apud NOTH; SANTAELLA, 1997) foi o primeiro estudioso a desenvolver um modelo para interpretação da imagem como signo autônomo, ou seja, como formas visuais independentes da linguagem. As figuras são captadas, basicamente, por meio de suas formas, sendo assim, a percepção ocorre através de um processo construtivo da organização do campo visual, como é explicado no trecho a seguir.

Esse processo é determinado pelas chamadas leis da forma (Metzger 1975), como por exemplo: (a) a *figura* se distingue de sua *base* como uma forma relativamente fechada; (b) na percepção, encontramos a tendência de interpretarmos a forma aberta antes da fechada ou de preencher a interrupção por linhas (lei da continuidade); (c) segundo o princípio da menor distância, os elementos visuais são vistos conjuntamente como grupos ou figuras (lei da proximidade); (d) elementos iguais são interpretados mais facilmente do que grupos (lei da igualdade); (e) a simetria fortalece a impressão da qualidade formal. (NOTH; SANTAELLA, 1997, p. 45, grifo do autor)

Nestes termos, as formas para Noth e Santaella (1997) podem ser interpretadas pela semiótica autônoma, apesar de não possuírem significados definidos, pois é todo o contexto que irá definir o significado das formas em cada imagem.

As imagens também podem servir como contexto de outras imagens dependendo da interpretação. A relação entre elas pode se dar por dois meios, o da proximidade e da disposição sequencial. Noth e Santaella (1997, p. 57) citam como exemplo os estudos de montagem de filme de Kuleschow, que mostram como que o público relaciona “a uma imagem A (o rosto de um homem) se modifica significativamente, dependendo se ele for mostrado em contiguidade com uma imagem B (um prato de sopa), C (uma mulher morta) ou D (uma menina brincando)”.

Posteriormente, também foram feitos estudos sobre efeitos contextuais de imagens sequenciais mencionados por Noth e Santaella (1997) sobre o efeito semiótico nas fotografias. Nesse estudo, é argumentado que imagens dispostas lado a lado são relacionadas semanticamente por meio de uma lógica de atribuição, ao passo que imagens dispostas em ordem cronológica são ligadas pela lógica da implicação, pois a ordem costuma ter como efeito a impressão de uma relação causal. Ou seja, apesar do contexto verbal ser importante, também é possível obter um contexto somente por meio do uso de imagens. Isso é explicado através do seguinte fragmento “num sentido semiótico mais geral, no qual as imagens são apenas um dos dois tipos possíveis, não há signo sem contexto, visto que a mera existência de um signo já indica seu contexto”. (NOTH; SANTAELLA, 1997, p. 57)

2.1.2. Imagem e palavra

Noth e Santaella (1997, p. 53) dizem que a “relação entre imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário”. Sendo assim, pode parecer que a autonomia da semiótica da imagem fica comprometida, mas isso não é uma regra. A imagem tem uma ampla abertura de interpretação, então o contexto mais importante da imagem é o verbal que torna o conceito da figura único e específico.

Partindo desse princípio, estudiosos ponderaram se as imagens seriam inferiores ou superiores às mensagens nos textos e até se seriam obsoletas ou fundamentais para o completo entendimento de uma mensagem. Noth e Santaella (1997, p. 54, grifo do autor) citam então as três situações:

(1) A imagem é inferior ao texto e simplesmente o complementa, sendo, portanto, redundante. *Ilustrações* em livros preenchem ocasionalmente essa função, quando, por exemplo, existe o mesmo livro em uma outra edição sem ilustrações. (2) A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que ela é mais informativa do que ele. *Exemplificações* enciclopédicas são frequentemente desse tipo: sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida. (3) Imagem e texto tem a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto. A relação texto-imagem se encontra aqui redundância e informatividade.

Nos casos de equivalência entre texto e imagem, foi descrita pelos referidos autores com o nome de “*complementariedade*”, e sua vantagem está relacionada quando os conteúdos de imagem e de palavra utilizam vários potenciais de expressão semióticos das duas mídias. Redundância está ligado ao primeiro caso descrito no trecho e informatividade, ao segundo. Já as relações de discrepância ou até mesmo de contradição não se encaixam em nenhuma das descrições. (NOTH; SANTAELLA, idem)

2.1.3. Aprendendo através de imagens.

Haig (2012²) afirma que o cérebro é mais suscetível a guardar lembranças através do sentido visual por ser um processador de imagens e não um processador de palavras. Isso se deve ao fato de que palavras são abstratas e por isso são mais difíceis de serem acessadas pelo

² Não possui paginação por ser um artigo online.

cérebro, enquanto que imagens são concretas e permitem que a pessoa visualize a lembrança de forma direta, sendo assim, reforços imagéticos ajudam as pessoas a recordar e lembrar informações com maior facilidade. Portanto, quando se trata de aprendizagem, é natural o uso de recursos com imagens em sala de aula.

Um dos estudos citados por Haig (2012) indica a força que as imagens têm ao serem usadas pelo cérebro para recordação. A pesquisa usou vários voluntários, os quais foram entregues várias séries de três palavras simples, como cachorro, bicicleta e rua, em seguida, foi pedido aos voluntários que memorizassem tais palavras. Os que tentaram lembrar das palavras através da repetição oral tiveram um resultado pouco satisfatório em comparação aos que o fizeram com o auxílio de recursos visuais.

Weidenmann (1988, apud NOTH; SANTAELLA, 1997) também evidencia a importância do uso de imagens no aprendizado por sua característica de estimular atenção e motivação. Para diferenciar a linguagem e a imagem, Noth e Santaella (1997) citam Langer (1942), que considera a linguagem como discursiva e possuindo significados permanentes que são captados um após o outro, enquanto imagens são representações abrangentes, permitindo que sejam percebidas em sua totalidade e de forma direta.

Há muitas coisas que podem ser consideradas como recursos visuais em sala de aula, tais como fotos, ilustrações, símbolos, mapas, vídeos, entre outros. Todos eles podem obter um bom resultado em sala de aula no ensino de uma língua estrangeira como o japonês.

2.1.4. Lados direito e esquerdo do cérebro

Kosslyn e Miller (2014³) mencionam que por muito tempo, acreditava-se no mito popular de que o lado esquerdo do cérebro é “lógico e analítico”⁴ enquanto o direito era considerado “intuitivo e criativo”⁵. De fato, sabe-se que os dois lados do cérebro possuem funções distintas, entretanto, eles não são completamente opostos e estão sempre trabalhando juntos. Por causa dessa crença que separa os dois lados do cérebro, era considerado que

³ Não possui paginação por ser um artigo online.

⁴ Tradução nossa. No original: “logical and analytical”

⁵ Tradução nossa. No original: “intuitive and creative”

funções como a linguagem eram processadas somente no lado esquerdo enquanto que a percepção de imagens eram somente no lado direito.

Entretanto, como Kosslyn e Miller (2014) afirmam, a linguagem é gramaticalmente ordenada pelo lado esquerdo, mas o lado direito tem uma grande importância também, pois é ele que vai decifrar o significado de uma frase. Por exemplo, ao dizer “tenho dois pés esquerdos”, um lado do cérebro vai cuidar da parte gramatical da frase enquanto o outro vai perceber que a mensagem não significa que a pessoa tem literalmente dois pés esquerdos e sim que a pessoa não tem uma boa coordenação.

Sendo assim, é possível compreender que ambos os lados têm funcionalidades distintas, mas de forma alguma os hemisférios trabalham de forma separada. Kosslyn e Miller (2014) dizem que o lado esquerdo é responsável pela fala e é importante para a compreensão gramatical, já o lado direito é capaz de compreender significados implícitos e produzir metáforas e humor, além de ser amplamente responsável por decifrar o significado nas mudanças no tom de fala.

A percepção visual segue um padrão similar, como afirmam Kosslyn e Miller (2014), cada lado do cérebro é responsável por captações distintas da imagem. Por exemplo, ao olhar para uma casa, o hemisfério esquerdo é responsável por captar formas das janelas, portas e outras partes enquanto que o hemisfério direito vai registrar o contorno geral da casa. Ao mesmo tempo, o lado esquerdo vai especificar locações dos objetos uns com os outros, tais como “a janela esquerda está do lado da porta”, enquanto que o lado direito fica responsável por medir precisamente as distâncias entre os objetos. Estudos sobre percepção imagética indicam que vários aspectos do processamento de estímulos visuais se encontram nos dois hemisférios.

Sendo assim, os estudos de Kosslyn e Miller (2014), mostram que os hemisférios realmente são diferentes e com funções distintas, entretanto, não é algo tão simples como dizer que um lado é responsável por uma coisa e o outro lado por algo oposto. O hemisfério esquerdo é mais analítico e tem mais facilidade, por exemplo, em processar estrutura gramatical, como foi colocado anteriormente, todavia, ele não é o único lado responsável por processar uma informação. As pessoas não pensam primeiro com um lado e depois com o outro do cérebro, ambos os hemisférios foram feitos para trabalhar sempre em conjunto.

2.2. Ensino sob perspectiva da Aquisição

Neste tópico, serão abordados conceitos e definições sobre Aquisição de Segunda Língua para introduzir os processos de ensino de uma língua estrangeira, bem como a teoria que será usada como base para esta pesquisa.

2.2.1. O que é “Aquisição da Segunda Língua”?

Geralmente, esse termo está associado com o aprendizado de uma segunda, terceira ou quarta língua, qualquer uma que seja adquirida após a língua materna. Muitas outras definições ou ramificações desse tipo de estudo podem ser feitas, por exemplo, outra distinção comum é entre “segunda língua” e “língua estrangeira”. Ellis (2008) explica que uma frequente distinção dos termos citados considera que o primeiro se refere a um papel institucional e social numa comunidade, funcionando como meio de comunicação num ambiente onde as pessoas se comunicam em outra língua como sendo a língua materna. Por exemplo, no caso de estudar inglês na Inglaterra ou nos EUA, ou estudar japonês no Japão. Em contraponto, o segundo termo, “língua estrangeira”, acontece quando a língua não tem um papel fundamental para a sociedade, sendo primeiramente aprendida em sala de aula, por exemplo aprender francês no Japão ou japonês no Brasil.

O objetivo principal do estudo de aquisição de segunda língua é caracterizar o conhecimento da segunda língua para descrever e explicar a competência de quem a adquire. No entanto, alguns pesquisadores mencionados por Ellis (2008) possuem concepções diferentes de como interpretam a “competência”. Alguns a definem como o conhecimento gramatical da segunda língua, denominando-a de “competência linguística”, enquanto outros a reconhecem por “competência comunicativa”, sendo caracterizado como o conhecimento da gramática da segunda língua e de como coloca-la em prática para conseguir se comunicar. Em seu livro, Ellis (2008) adotou o conceito mais amplo, essa pesquisa seguirá o mesmo.

Para seguir adiante com esse estudo, será necessário fazer também uma definição dos termos “aquisição” e “aprendizagem”. O primeiro é um processo subconsciente de adquirir a língua através de exposição a ela enquanto que o segundo é referido ao ato de estudar a língua de forma consciente. É possível que os aprendizes possam “adquirir” ou “aprender”

independentemente e em momentos separados. Entretanto, como ambos são termos fundamentais para entender a segunda língua e como são termos muito difíceis de distinguir durante o aprendizado, sendo assim, ambos poderão ser considerados como sendo intercambiáveis. Sendo assim, é possível entender que, quando o aprendiz “adquiri” ou “aprende” uma língua, ele começa a desenvolver a “competência”.

No entanto, esta pesquisa segue vários dos preceitos fundamentados por Krashen, como será mostrado a seguir.

2.2.2. O Modelo Monitor de Krashen

O Krashen preconiza em seus estudos teorias que indicam a importância do entendimento e compreensão de forma natural para o aprendiz de uma língua estrangeira.

O Modelo Monitor (também conhecido por Hipótese do *Input* ou Hipótese da Compreensão) de Krashen é uma teoria apresentada por volta de 1970 e é ao mesmo tempo muito combatida e citada por vários estudiosos. (apud PAIVA, 2014)

Os principais argumentos dessa teoria considera que tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, no entanto, diferente. O ambiente informal oferece o insumo necessário para as operações mentais, causando o chamado *intake*, que é a absorção do insumo linguístico. Enquanto que o ambiente formal oferece o desenvolvimento do monitor, ou seja, um editor da produção linguística que é responsável por usar o conhecimento consciente da gramática aprendida. Sendo assim Krashen diz que o aprendiz de segunda língua pode “interiorizar” regras gramaticais da língua-alvo de duas formas, a implícita (denominada aquisição inconsciente) e a explícita (denominada aprendizagem consciente) da língua. (PAIVA, 2014)

Krashen (1970 apud PAIVA, 2014) compara a aquisição inconsciente à aprendizagem da primeira língua pelas crianças, pois requer uma interação significativa na língua alvo pela sua interação espontânea em que os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados. Já a aprendizagem consciente funcionaria somente como monitor. Krashen afirma que, na aquisição, a corrente explícita de erros não parece relevante, ao passo que na aprendizagem consciente, a atenção ao erro pode ajudar no processo de percepção da língua e

suas regras gramaticais. O trecho a seguir explica como Krashen visa o bom uso de sua hipótese.

Krashen (1981) apresenta condições para o uso bem-sucedido do monitor. A primeira condição é o **tempo**. Em situação de conversação, por exemplo, o aprendiz, geralmente, não tem tempo necessário para pensar nas regras gramaticais, de forma a usá-las conscientemente. A segunda é o **foco na forma**, ou correção, e a terceira é o **conhecimento da regra**. Ele reconhece que são raras as situações em que as três condições são satisfeitas. (PAIVA, 2014, p. 28, grifo do autor)

Baseado em evidências empíricas e pesquisas por ele e por outros pesquisadores, Krashen (1981, apud PAIVA, 2014, p. 28) apresenta e comprova três características para o modelo monitor. A primeira característica diz que “usuários bem-sucedidos do monitor editam o *output* (aquilo que o aprendiz produz na língua, seja de forma escrita ou falada) da segunda língua quando não há interferência na comunicação”. O segundo aspecto é com relação à essa edição que “resulta em desempenho variável, isto é, percebemos tipos e quantidades diferentes de erros sob condições diferentes”. A terceira e última propriedade do modelo monitor é a de que “os usuários do monitor demonstram preocupação com a ‘correção’ linguística e a consideram sua produção de fala escrita não monitorada como descuidada”.

Paiva (2014), enfatiza que, para Krashen (1981), a condição essencial para que a aquisição aconteça é o *intake* (insumo absorvido), pois a sala de aula de segunda língua tem a função principal de prover o *intake* para a aquisição. Ele afirma também que as correções que os adultos fazem focam a habilidade de comunicação com um ouvinte e, tendo como base a interação entre adultos e crianças. Destacando características como: o *intake* é uma comunicação natural e sequenciado, ou seja, vai progredindo e ficando mais complexo.

Krashen avalia algumas atividades de sala de aula, em termos de *intake*, e considera que, nos estágios elementares e intermediários, a conversação livre, rádio ou TV podem não funcionar porque os alunos frequentemente têm problemas de compreensão, mas podem ser muito úteis para alunos de níveis mais avançados. Essas atividades não atenderiam às três primeiras características do *intake*. Em muitos casos, essas atividades seriam as únicas oportunidades de adquirir certas estruturas. O autor descarta, totalmente, os exercícios de repetição mecânica, onde não há nenhuma intenção comunicativa, mas considera que atividades de repetição comunicativa, ou seja, onde o aluno pode dizer a verdade ou mesmo representar (role-play) têm potencial para satisfazer todos os requisitos do *intake*. (PAIVA, 2014, p. 29)

Paiva (2014) ressalta a afirmação de Krashen (1981) de que o *intake* é antes de tudo o *input* compreendido (aquilo que o aprendiz recebe e entende na língua, seja de forma escrita ou falada). Segundo seus estudos, a compreensão pode estar no centro do processo de aquisição de língua, afirmando que as pessoas aprendem através da compreensão de um

língua que está “um pouco além” do nível atual de competência. “Em termos formais, se o aprendiz está no estágio *i* na aquisição de sintaxe, ele pode progredir para o estágio *i* + 1 ao compreender o *input* naquele nível de complexidade” (2014, p. 29, grifo do autor).

Em 1985, Krashen (1985, apud PAIVA, 2014) publicou um livro denominado *Input Hypothesis*, apresentando sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: da aquisição-aprendizagem; da ordem natural; do monitor; do *input*; do filtro afetivo. Essas hipóteses serão mencionadas a seguir:

A primeira hipótese prevê duas maneiras de desenvolver a segunda língua, uma inconsciente (aquisição) que se assemelha ao processo de crianças aprendendo a língua materna; enquanto que a outra forma é denominada de aprendizagem é consciente e significa o ‘saber sobre’ a língua, ou seja, suas regras.

A segunda, denominada ordem natural, inspirada em Corder (1967, apud PAIVA, 2014), pressupõe que nós adquirimos as regras de uma língua em uma ordem previsível independentemente da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula.

A hipótese do monitor é a terceira listada e ela busca reforçar que a capacidade em gerar enunciados em outra língua é fruto de um conhecimento inconsciente e que o conhecimento consciente tem como finalidade o monitoramento. Esse conhecimento consciente tem o objetivo de fazer correções do *output* antes de usar a língua de forma escrita ou oral. Tal foco na forma busca a precisão gramatical.

A quarta hipótese de Krashen (1985, apud PAIVA, 2014) é a do *input*, que é a favorita e mais importante para o pesquisador. Ela presume que o aprendiz adquire a língua de uma maneira surpreendentemente simples: compreendendo a mensagem. Paiva (2014) menciona que Krashen testou várias outras maneiras, por exemplo, aprendendo regras gramaticais, memorizando vocabulário, usando equipamentos caros, formas de terapia de grupo, entre outros. E o que ficou faltando esses anos todos foi o ingrediente do *input* compreensível. Sendo assim, a hipótese destaca que há apenas um jeito de adquirir a língua: compreendendo mensagens, ou seja, através do recebimento do *input* compreensível.

Krashen (1985, apud PAIVA, 2014) complementa afirmando que há dois corolários para essa hipótese. O primeiro resultado diz que a fala é consequência da aquisição e não a causa, ou seja, a fala não é ensinada diretamente, ela surge à medida que o aprendiz adquire competência na língua a partir do *input* compreensível. O segundo resultado diz que se há

quantidade suficiente de *input* e ele pode ser compreendido, a gramática necessária é fornecida, ou seja, o professor não precisa se prender às questões gramaticais, pois elas serão fornecidas automaticamente caso o aprendiz receba uma quantidade considerável de *input*.

Entretanto, Krashen (1985, apud PAIVA, 2014) diz que o *input* compreensível, apesar de necessário, não é suficiente para que ocorra a aquisição. Além disso, o aprendiz necessita também de estar aberto ao *input*, e é então que entra a sua quinta hipótese, a do filtro afetivo.

O filtro afetivo é um bloqueio mental capaz de impedir o aprendiz de absorver completamente o *input* compreensível que é recebido para a aquisição da língua. Um aprendiz que é pouco motivado, inseguro, ansioso e com baixa autoestima, costuma ter o filtro afetivo muito alto, o que acaba por impedir a conexão do *input* com o aprendizado da língua alvo. (PAIVA, 2014)

Paiva (2014), diz que Krashen sintetiza suas cinco hipóteses com o fragmento abaixo:

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e eu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro afetivo está ‘baixo’ e é apresentado o *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985 apud PAIVA, 2014, p. 32)

Atualmente, Krashen (1985 apud PAIVA, 2014) prefere usar o termo compreensão para sua hipótese, ao invés de chamá-la de hipótese do *input*, para mudar o foco do exterior ao indivíduo para o interior. Ele enfatiza que a aquisição é causada pelo *input* e não pelo *output*. E, apesar de numa situação de conversação uma pessoa fala e outra escuta, no entanto, a hipótese da compreensão prevê que a contribuição da conversação para a aquisição de língua é o que a outra pessoa diz ao aprendiz e não o que ele fala.

Apesar das hipóteses de Krashen (1985 apud PAIVA, 2014) serem amplamente citadas, elas também sofreram vários ataques de pesquisadores da aquisição como de professores que não aceitavam a minimização da importância do ensino formal do idioma. Receberam as críticas de pesquisadores, dentre eles Ellis (1985) que Paiva (2014) cita em seus estudos. Neste estudo, não trataremos dessas divergências, mas deixaremos registrado para que possamos aprofundar em outras instâncias de pesquisa.

Paiva (2014) cita alguns exemplos de casos de pessoas que aprenderam seguindo as hipóteses de Krashen. O primeiro exemplo é de uma aprendiz que comprova que a sala de

aula pode ser um local adequado para oferecer o *input* compreensível. A segunda aprendiz demonstra uma preocupação com o estudo da gramática, fica claro que ela atribui sua aquisição através da diversidade de *input* que recebeu, citando como o professor usava a língua em sala, passava músicas, filmes, leituras e até interagia pela internet. Como o professor só usava inglês para se comunicar, a aprendiz diz ter ficado empolgada a medida que conseguia ir entendendo sem recorrer à tradução, pois ela não gostava de usar tal recurso.

O segundo exemplo é de um aprendiz de espanhol, em seu depoimento, mostra a importância de ler e ouvir, ou seja, *input* compreensível. Ele diz que se baseou bastante no português (a língua materna dele) para aprender o espanhol, mas que a medida que foi aprendendo mais, foi conseguindo separar as duas línguas e começou a entender melhor a leitura de jornais que um amigo estrangeiro que morava com ele disponibilizava, além disso, ele consegue conversar bastante fora de sala com alunos que têm a língua materna sendo o espanhol. Ele também diz que procura ouvir muito, por exemplo, com músicas, para aumentar seu contato com a língua. Por fim, o aprendiz declara que leitura e literatura ajudam muito na aquisição de vocabulário.

Embora as críticas à esse sistema não tenham sido abordadas neste estudo, elas existem, mesmo assim, a hipótese da compreensão de Krashen (1985) é apresentada como factível nos exemplos acima e sua teoria, segundo Paiva (2014), influenciou e continua influenciando o âmbito de ensino de línguas estrangeiras com grande impacto. De fato, o aprendiz não pode aprender uma segunda língua somente na sala de aula, ele precisa ter mais contato com ela para adquirir fluência e devida competência, seja através de outras fontes dentre elas: vídeos, música, animes que servem de (*input*) para que o aprendiz cada vez mais consiga se expressar na língua alvo. Os (*inputs*) adquiridos no processo de aprendizagem pode vir a promover a instância de aquisição que Krashen propõe em seu trabalho.

3. METODOLOGIA

O terceiro Capítulo desta pesquisa trata da metodologia, com base nos teóricos Bortoni-Ricardo (2013) e Gil (2009) para fundamentar como será realizada a pesquisa qualitativa num estudo de caso. Em seguida, como foi feito os procedimentos metodológicos.

3.1. Pesquisa Qualitativa

O desenvolvimento desse estudo foi feito com base nos conceitos e aspectos da pesquisa qualitativa por não se tratar de medir estatisticamente uma teoria (característico da pesquisa quantitativa), mas sim de um estudo social em meio acadêmico com o objetivo de analisar uma situação particular, como é mostrado no trecho abaixo.

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do **positivismo**, ou com paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**. O **positivismo** e o **interpretativismo** são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social. O positivismo começou a ser empregado nas ciências exatas e foi depois importado pelas ciências sociais, a partir do início do século XIX, desfrutando desde então grande prestígio. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 10, grifo do autor)

Bortoni-Ricardo (2013) traça um comparativo entre ambas vertentes opostas, o paradigma positivista e o interpretativista. A primeira favorece a razão analítica buscando explicações causais através de relações lineares entre fenômenos, enquanto que a segunda pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e, ainda, busca a interpretação dos significados culturais.

O primeiro paradigma, positivista, sempre teve grande prestígio na área de pesquisas acadêmicas, acompanhando as ciências sociais de modo geral. Todavia, nas escolas e especificamente as sala de aula, começaram a se tornar ‘palcos’ favoráveis para a condução de pesquisas qualitativas embasadas pela teoria da interpretação. Isso pode ser ilustrado no trecho abaixo retirado de Bortoni-Ricardo (2013, p. 32).

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. Esse e outros postulados do paradigma

qualitativo serão retomados ao longo deste livro em nossa reflexão sobre a pesquisa qualitativa e, muito particularmente, sobre a pesquisa etnográfica.

Sendo assim, pode-se encontrar vários tipos de métodos e práticas empregadas sobre a ótica do interpretativismo usadas em pesquisas qualitativas, por exemplo, pesquisas etnográficas, observação participante, estudo de caso, pesquisa construtivista, entre outros. O nome interpretativismo se deve ao fato de que o ponto principal que todos esses métodos têm em comum é o compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (BORTONI-RICARDO, 2013)

A pesquisa quantitativa tem como objetivo de procurar estabelecer relações de causa e consequência entre variáveis sendo que a denominada variável independente ou explicação, é antecedente enquanto a variável dependente, que é a explicada, é um fenômeno consequente. Na pesquisa qualitativa, o objetivo não é estabelecer relações entre variáveis ou fenômenos e sim procurar entender e interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto. Em outras palavras, o pesquisador está mais interessado em um processo que acontece em determinado ambiente e deseja saber como os sujeitos envolvidos nesse processo o percebem e o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2013)

Este estudo pode ser categorizado como uma pesquisa qualitativa por ter características, como estabelecer relações de causa e consequência sob a ótica interpretativista, ao analisar como o uso de recursos imagéticos podem afetar o ensino-aprendizagem dos alunos.

3.2. Estudo de Caso

O estudo de caso é comumente confundido com a pesquisa qualitativa, geralmente, isso se deve ao fato de que o estudo de caso pode, por muitas vezes, adotar uma abordagem qualitativa, entretanto, podem também ser identificados estudos de caso quantitativos. Todavia, Gil (2009, p. 4) aponta que a “maioria das pesquisas definidas como qualitativas não é constituída por estudos de caso. A confusão se dá porque muitos dos procedimentos adotados nos estudos de caso foram ‘tomados de empréstimo’ das pesquisas qualitativas”.

Gil (2009), aponta que o estudo de caso como delineamento de pesquisa, indica princípios e regras a serem observados ao longo do processo de investigação. Mesmo sem

apresentar padrões extremamente rígidos como outras formas de pesquisa, o estudo de caso envolve etapas de formulação e delimitação de problema, seleção de amostra, definição de procedimentos para coleta de dados e os modelos para interpretação. Sendo assim, é possível descartar qualquer definição que aponte o estudo de caso como sendo apenas um método ou técnica de coleta de dados. “Dessa forma, o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos” (2009, p. 6).

Gil (2009) afirma ser possível definir estudo de caso mediante a identificação de suas características essenciais: é um delineamento de pesquisa (portanto não pode ser confundido com método ou técnica); preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado; investiga um fenômeno contemporâneo; não separa o fenômeno do contexto; é um estudo em profundidade; e, requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados.

Considerando o exposto acima, esta pesquisa se trata de um estudo de caso, pois é um delineamento de pesquisa (de cunho qualitativo), preservando o caráter unitário da situação observada e estudada. Esta pesquisa é considerada como estudo de caso, principalmente por focar a atenção de uma situação única e específica de uma sala de aula.

3.3. Contexto de pesquisa e Procedimentos Metodológicos

O local escolhido para a observação foi no PPE UnB Idiomas, por ser uma escola vinculada à UnB que oferece ensino de língua japonesa para a comunidade interna e também externa, ou seja, para toda a sociedade além disso, é uma instância que desenvolve estudos acadêmicos de pesquisa. Além disso, por ser um curso de idiomas diferentemente das matérias de japonês do curso da UnB, possui características mais abrangentes e descontraídas durante o ensino, além de algumas aulas já terem sido observadas pela pesquisadora e foi comprovado vários usos de diversos recursos imagéticos.

No PPE UnB Idiomas existe cursos Básicos, Intermediários e Avançados na língua japonesa. A turma escolhida foi de nível básico 1, esta escolha deve-se pelo fato de que no início do curso a tendência de ter recursos visuais extras com maior frequência é maior do que em turmas mais avançadas; além disso, seria interessante explorar o uso de recursos imagéticos desde a para a iniciação em letramento da língua japonesa. O uso menos frequente

dos materiais imagéticos se deve ao fato de que o foco do curso muda, para estruturas mais complicadas e completas, além de ser mais complicado de expor visualmente estruturas complexas, termos como expressões idiomáticas e conceitos abstratos avançados.

3.3.1. Coleta de Dados

O primeiro passo é negociar com as pessoas do local escolhido para a pesquisa, e é importante para o pesquisador evidenciar que todas as identidades dos participantes (alunos e professores), fique resguardada se assim for preferido. (BORTONI-RICARDO, 2013)

Há várias formas de se obter dados, os mais comuns são a observação, questionários e entrevistas. Cada um com seus pontos positivos e negativos com métodos e técnicas para suas respectivas realizações. Nesta pesquisa, foi utilizado apenas a observação e o questionário, a entrevista era desejada, mas infelizmente, não foi possível realizá-la por motivo de agenda acadêmica. (GIL, 2009)

A observação, segundo Gil (2009), nada mais é do que a utilização dos sentidos para adquirir os conhecimentos necessários, mas é uma das mais importantes estratégias para obtenção de dados. O principal ponto positivo da observação apontado por Gil (2009) é que os fatos são recebidos de maneira direta pelo pesquisador, ou seja, sem intermediário. Enquanto que o ponto negativo principal trata de que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, inibindo a espontaneidade. Portanto, a observação exige muita cautela e habilidade do pesquisador. É recomendado também que, no momento da observação, o pesquisador abandone sua postura neutra, pois esse é um princípio de análise após os fatos e não de observação em local. “Assim, o observador pode deixar-se chocar, ficar furioso, contente, maravilhado, pois tudo isso ajuda a observar. Mas irá expressar suas observações apenas mentalmente” (2009, p. 71).

Gil (2009) cita três tipos de observação: a espontânea, a participante e a sistemática. Devido às suas características, o tipo de observação para essa pesquisa se encaixa no último tipo citado. A observação sistemática é considerada a mais adequada para estudos de caso descritivos. O observador pode elaborar previamente um plano com a identificação dos itens que lhe interessa observar, estabelecendo, previamente o que deve ser observado assim como a forma de registro e organização das informações. Esse registro, é feito no momento da

observação por diferentes formas, podendo ser de forma escrita ou por meio de gravações de áudio e/ou vídeo.

O questionário foi organizado com a finalidade de buscar informações reais para poder analisar e também em checar os dados colhidos na observação. Visto que no questionário semi estruturado os aprendizes podem dar sua opinião, fornecendo assim, dados mais concretos para a análise.

A observação foi realizada nos dias 17 de abril até 12 de junho de 2015 e a aplicação do questionário foi realizado no dia 22 de maio.

Foi com base nesses preceitos que essa pesquisa qualitativa tem seus fundamentos e é então construída.

3.3.2. Participantes da Pesquisa

As aulas foram realizadas no Pavilhão Anísio Teixeira da UnB do início de abril a início de julho de 2015, porém as observações contemplaram o período de abril ao início de junho. A turma era de 8 (oito) alunos, sendo 6 (seis) do sexo masculino e 2 (duas) do sexo feminino. Para fins didáticos e para resguardar a identidade dos participantes, eles foram chamados com a inicial maiúscula A com um número de 1 a 8 para identificá-los, a ordem foi dada de maneira aleatória seguindo os questionários entregues por eles. Dentre os alunos, apenas A2 e A8 são do sexo feminino, com idades variando entre 18 e 30 anos.

A professora era jovem e estava no início da carreira e realizou estudos no Japão, ela buscava entreter e motivar os alunos com materiais que ela mesma formulou. Ela também buscava uma dinâmica interativa em sala de aula, aplicando técnicas metodológicas que contemplam a interação e dentre elas, a TPR e utilizou de vários recursos imagéticos.

3.3.3. Descrição dos instrumentos de pesquisa

Os instrumentos para a análise dessa pesquisa são notas de campo da pesquisadora feita durante as observações e questionário. Infelizmente, não foi possível a realização de entrevista por motivos de agenda acadêmica. O questionário foi aplicado no dia 29/05.

Foram observadas ao todo 6 (seis) aulas distribuídas nos dias 17/04; 24/04; 08/05; 15/05; 22/05 e 12/06. As aulas eram sempre às sextas-feiras pela manhã, de 8h da manhã às 12h, totalizando 20h horas observadas. O questionário semi estruturado, ou seja, questões com perguntas fechadas e abertas, no total de 11 questões. Quanto às questões, a maioria das perguntas eram abertas, permitindo que o aluno pudesse discursar sobre suas impressões e opiniões pessoais sobre o assunto tratado, as questões que tiveram alternativas fechadas foram as de número 2, 4, 9 e 10.

Os procedimentos metodológicos utilizados orientaram esta pesquisa. Com os instrumentos, como as notas de campo da pesquisadora durante as observações e os questionários respondidos pelos alunos colaboradores, foi possível fazer a análise de dados que será exposto no próximo Capítulo desta pesquisa.

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados consistirá nas respostas averiguadas a partir do questionário e nas observações de campo realizadas durante a coleta de dados.

Durante a observação sobre o papel da imagem no ensino de língua japonesa, foi perceptível que, como era investigado informações subjetivas, só era possível obter dados quando algum dos alunos se manifestava. Entretanto, eram poucos os que se proferiam com frequência, portanto, foi necessário muita atenção para qualquer manifestação dos alunos com relação a qualquer recurso imagético em sala de aula, que se tornou um desafio para o andamento da pesquisa.

Antes de dar início à análise, é necessário lembrar os objetivos e a problematização. Em suma, o propósito desta pesquisa é averiguar como o uso de recursos imagéticos influenciam no ensino-aprendizagem da língua japonesa, que é uma língua que requer o letramento, ou seja, precisa que o aluno aprenda em primeiro lugar os dois silabários (*hiragana* e *katakana*).

Foram respondidos ao todo 8 (oito) questionários da turma observada, conforme mencionado no Capítulo anterior, são 2 (duas) mulheres e 6 (seis) homens, totalizando 8 (oito) participantes.

Na análise de dados, as questões fechadas foram ilustradas por meio de gráficos que mostram de forma clara como os alunos interpretam e aceitam os materiais visuais extras; e, para as questões abertas, será discursado sobre os resultados com amparo do referencial teórico.

Para melhor ilustrar as perguntas fechadas, segue abaixo alguns gráficos de acordo com as respostas obtidas nas 4 (quatro) perguntas que tiveram opções a serem marcadas objetivamente. Foram utilizados para os gráficos cores diferentes com intuito de mostrar os dados objetivos para uma rápida identificação deles. Eles serão também referenciadas ao longo da análise.

As questões que tiveram perguntas objetivas foram as de número 2, 4, 9, e 10, as perguntas foram também transcritas a seguir.

Questão 2: Você acha que a imagem facilita na identificação do significado na língua japonesa?

Gráfico 4.1: Respostas – Questão 2



Fonte: Elaboração da autora

Questão 4: Você acha que as imagens contribuem para que os estudos da escrita sejam mais interessantes?

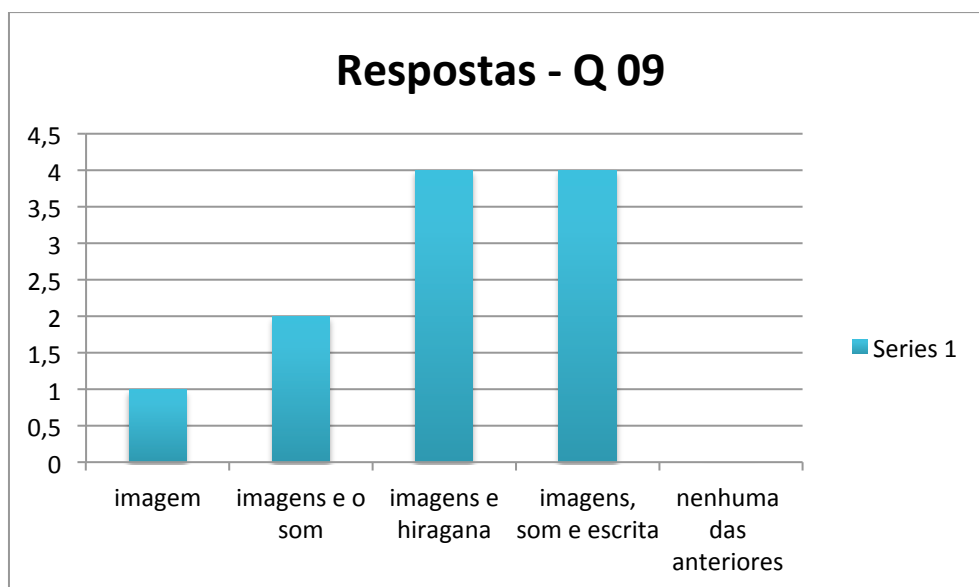
Gráfico 4.2: Respostas – Questão 4



Fonte: Elaboração da autora

Questão 9: Na hora de estudar em casa, como você lembra do vocabulário passado em sala, pelas:

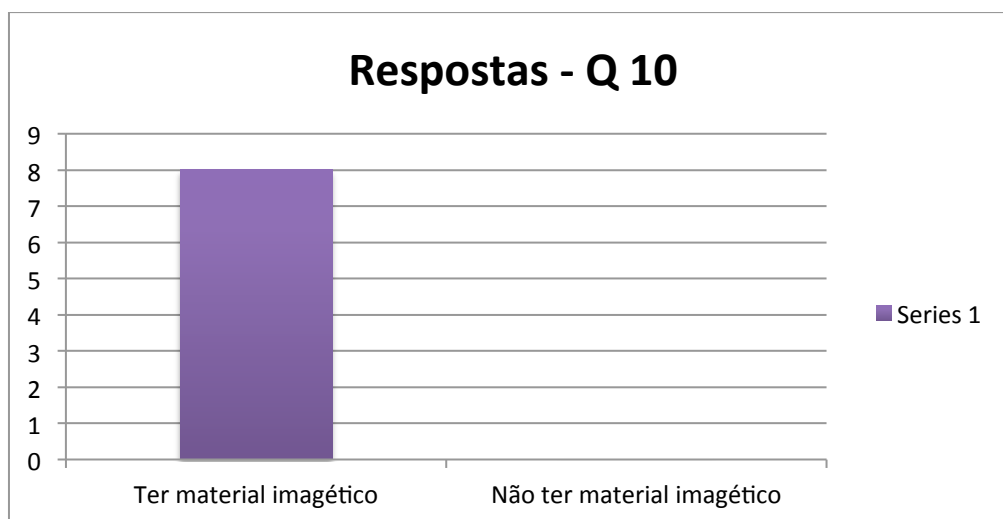
Gráfico 4.3: Respostas – Questão 9



Fonte: Elaboração da autora

Questão 10: Você acha que no seu processo de aprendizagem seria melhor:

Gráfico 4.4: Respostas – Questão 10



Fonte: Elaboração da autora

Como pode ser observado pelos gráficos, as respostas mais positivas para com o uso das imagens durante o ensino das aulas foi quase unanime.

A partir das anotações de campo feitas durante as observações, foi possível notar que os alunos, na maioria das vezes, conseguiam identificar palavras novas do vocabulário através de decodificação das imagens apresentadas, o que, para Palmer (1981 apud NOTH; SANAELLA, 1997) identifica como palavras que sempre invocam imagens na mente.

Quando a professora passava, por exemplo, novo vocabulário através de slides, muitos alunos já faziam a associação e deduziam o significado da palavra em hiragana pela imagem antes da professora dizer o vocábulo. Esse contexto observado mostra a importância da imagem na esfera cognitiva como foi apresentado no referencial teórico, Langer (1942 apud NOTH; SANTAELLA, 1997), os aprendizes podem identificar o significado pela característica das imagens de serem percebidas pela totalidade e associadas por meio da cognição. Noth e Santaella (1997, p. 26, grifo do autor) também referenciam a ciência cognitiva “desenvolve modelos do conhecimento, e, portanto, representações, e modelos do processamento de duas estruturas em processos mentais, quer dizer, modelos de processos *cognitivos*”.

Para a aquisição de língua, essa forma de compreender um significado de forma direta é amparado por Paiva (2014) que ressalta a afirmação de Krashen (1981) de que as pessoas aprendem através da compreensão, seguindo sua hipótese sobre o *input* compreendido.

A seguir, serão apresentadas algumas imagens dos slides utilizados em sala para ilustrar como o significado de uma palavra em *hiragana* pode ser associado de forma direta sem o uso da tradução.

Figura 4.1: Chave

かぎ



Fonte: Slides fornecidos pela professora.

Figura 4.2: Vento

かぜ



Fonte: Slides fornecidos pela professora.

Figura 4.3: Carne

ぎゅうにく



Fonte: Slides fornecidos pela professora.

Estes são apenas alguns exemplos de como os alunos demonstraram entender o significado de uma palavra escrita em japonês associando de forma imediata através das imagens.

Nas anotações realizadas durante as observações, foi percebido que um dos alunos destacava-se mais do que os outros por sua ampla participação em responder os significados das palavras em *hiragana* de forma direta.

No que se refere a imagem por associação foram obtidas respostas que demonstram a importância do elemento visual para o ensino de língua japonesa, conforme pode ser observado nas questões analisadas a diante.

Na questão 8 do questionário aplicado (doravante QQ) “As imagens ajudam na fixação dos vocábulos em *hiragana*? Porque?”. Nessa pergunta a resposta do aluno A1 (nomenclatura conforme mencionado no Capítulo anterior) será transcrita no excerto abaixo.

4.1. Excerto da questão 8: A1

“Sim, por associação”

No caso do participante A5 explica o motivo de achar que em seu processo de aprendizagem seria melhor se tiver material visual com sua resposta da questão 10 “Você acha que no processo de aprendizagem seria melhor se:”, com a opção ter ou não ter o material sendo e, ainda, na mesma questão foi incluída espaço para a explicação em seguida. Sua fala foi transcrita no excerto 4.2 a seguir.

4.2. Excerto da questão 10: A5

“Acredito que esse recurso é fundamental para a memorização e dedução das palavras”

Sendo assim, ambos A1 e A5 usavam da associação para ligar o significado da palavra à sua escrita em *hiragana* de forma direta, deduzindo assim o significado da palavra em japonês. Todos os alunos participantes marcaram a opção “muito”, na questão 2 que indagava se o uso de imagens facilita na identificação do significado na língua japonesa, como é mostrado no gráfico azul (de número 4.1) no início da análise de dados.

Para Noth e Santaella (1997), isso se deve pelo fato de que o mundo das imagens se dividem em dois âmbitos, o da representação visual e o imaterial, que seria a imagem na mente humana; ambos os âmbitos estão interligados e os conceitos que unem essas duas áreas da imagem formam os conceitos de signo e representação. O estudo da união das imagens visuais e mentais são temas da ciência da semiótica. Os referidos autores também citam os estudos de Langer (1942 apud NOTH; SANTAELLA, 1997), que explicam as imagens sendo captadas em sua totalidade de forma imediata. Sendo assim, o que permite os alunos,

inclusive o A1, a identificar o significado das palavras em hiragana através da imagem que a representa é a união entre os dois âmbitos do mundo das imagens.

Reforçando o sentido de que é necessária a união dos dois âmbitos da imagem, proposto por Noth e Santaella (1997) no referencial teórico, na QQ 7 “Você sente que lembra de palavras ou frases por causa das imagens, por exemplo, no *kakitori* (ditado)?” A1 disse o que foi evidenciado no excerto 4.3.

4.3. Excerto da questão 7: A1

“Sem as imagens, ou talvez até com, seria interessante o uso da imaginação como ferramenta de associação”

Entretanto, na pergunta 5 do questionário que diz “Você está aprendendo hiragana, ao pensar numa palavra em japonês, você associa o *hiragana* à imagem ou a imagem ao *hiragana*?”; e A1 respondeu

4.4. Excerto da questão 5: A1

“Só faço associação com *kanjis*” (*sic*)

Ele é um aluno dedicado à língua japonesa que já começou a estudar alguns kanji de forma adiantada com um livro extra. Ao que pode-se interpretar pela sua resposta que ele entendeu o “*hiragana*” da questão como sendo cada sílaba e não a palavra, mas que, de qualquer forma, o aluno afirma fazer essa associação quando se trata de palavras e seus significados. Complementando, em QQ 11, o mesmo aluno participante respondeu o seguinte:

4.5. Excerto da questão 11: A1

“O ideal seria variar os estímulos entre visuais, sensoriais, etc.”

Nas observações de notas de campo, A1 foi um aluno que pareceu bem estimulado com a quantidade de recursos extras trazidos pela professora e as respostas do questionário mostram o quanto ele se interessa por uma aula que tenha vários estímulos sensoriais que não se prendem somente ao livro didático.

A ideia de que as imagens ajudam no ensino de línguas é defendida por Weidenmann (1988 apud NOTH; SANTAELLA, 1997), que fala da importância do uso de imagens por elas estimularem atenção e motivação. O uso de imagens é também reforçado por Haig (2012), que diz que o cérebro é mais suscetível a guardar lembranças através do sentido visual por ser

um grande processador de imagens por serem concretas e permitirem que a pessoa visualize a lembrança de forma direta.

De acordo com a teoria de Haig (2012), na pergunta 3 “Você sente que consegue deduzir o significado de uma palavra ou expressão através do material visual? Explique”, o participante A5, respondeu que as imagens ajudam na memorização, conforme pode ser observado no excerto seguinte:

4.6. Excerto da questão 3: A5

“Sim. A correspondência entre significado, palavra e imagem ajuda na compreensão e memorização”

A fala de A5 transcrita acima evidencia os estudos de Haig (2012) sobre a memorização estimulada pelo uso de imagens. Outros exemplos de como o uso de recursos imagéticos propicia uma melhor condição para a memória durante o ensino de línguas serão colocados a diante.

Em QQ 4, “Você acha que as imagens contribuem para que os estudos da escrita sejam mais interessantes?”, com as opções “muito; não muito; pouco; e, não”, e em seguida, o aluno deveria explicar sua resposta. A parte objetiva da pergunta foi contemplada no gráfico 2 em vermelho, enquanto que na parte discursiva, A3 explicou:

4.7. Excerto da questão 4: A3

“Sim. Para nós que não temos contato constante com o idioma, as referencias visuais aumentam as relações mnemônicas (de memória) com o novo vocabulário”

E também, a aluna A2 que na QQ 8 “As imagens ajudam na fixação dos vocabulários escritos em *hiragana*? Porque?” respondeu o que foi transcrito no quadro adiante:

4.8. Excerto da questão 8: A2

“Sim. Bem, eu particularmente tenho uma memória visual melhor que as outras, então associá-las a imagens me ajuda a decorá-las”

As respostas referidas acima indicam como puderam lembrar melhor e fixar o vocabulário por causa do uso das imagens ao introduzir novas palavras em japonês.

Estes três excertos indicam que metade dos alunos participantes da pesquisa afirmam de forma explícita que o uso de imagens auxilia na memória de alguma forma. Langer (1942 apud NOTH; SANTAELLA, 1997) explica que isso acontece pois as imagens podem representar de forma total e direta um determinado contexto. Sendo que alguns deles, como de

A3 e A5, afirmaram o auxílio na memória em mais de uma questão, por exemplo, no excerto 4.2, em que A5 fala na QQ 10 que as imagens são um recurso fundamental para a memorização.

Através das anotações de campo da pesquisadora, um exemplo de como as imagens podem ajudar os alunos a deduzir o significado das palavras passadas em slides foi observado uma situação em que muitos alunos já tinham afirmado o significado sem a tradução, com exceção de A4, mas assim que a professora falou a tradução, ele exclamou “Ah, então é isso”, como se tivesse imaginado o significado correto, mas duvidava por alguma razão. A palavra nesta ocasião é “*suzushii*”, que, em japonês pode ser traduzido como “fresco” e o slide dessa palavra é a figura 4.4 logo abaixo.

Figura 4.4: Fresco

すずしい



Fonte: Slides fornecidos pela professora.

Além disso, na QQ 2 em que é questionado “Você acha que a imagem facilita na identificação do significado da língua japonesa?”, em que quatro alternativas são apresentadas (como foi visto no gráfico 4.1 em azul) todos os alunos colaboradores assinalaram “muito”. Assim como em QQ 4, também com alternativas (referente ao gráfico 4.2 em vermelho) quase todos responderam novamente “muito”, com exceção do aluno A6, que assinalou “não muito”, explicando o seguinte:

4.9. Excerto da questão 4: A6

“Acredito que as imagens facilitam o aprendizado, mas não aumentam ou contribuem com o interesse pelo estudo da escrita”

Sendo assim, é possível comprovar dentro da turma observada no estudo de caso que as imagens tiveram um impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos e, na maioria das vezes, promove um interesse maior a continuar estudando mais o letramento do *hiragana*.

Para complementar e ilustrar como o uso de imagens auxiliam na aquisição de língua, na QQ 6 “Para você, as imagens atrapalham a sua aprendizagem da escrita do *hiragana*? Porque?”; nenhum deles respondeu sim, a maioria respondeu “não, pelo contrário”. E A3 ainda ressaltou:

4.10. Excerto da questão 6: A3

“De alguma forma. O próprio *hiragana* ainda é imagem pra mim e não fonética”

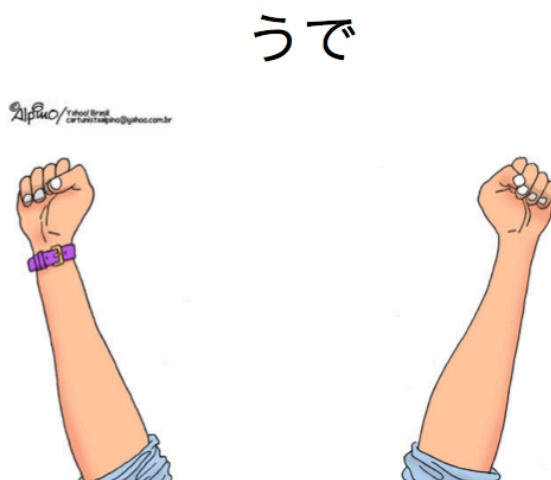
Em contra partida, ainda na QQ6, A2 respondeu conforme pode ser observado a seguir

4.11. Excerto da questão 6: A2

“Só às vezes, quando uma imagem não tem muito a ver com seu significado”

Sendo assim, é possível comprovar que dependendo da imagem e o significado, o recurso visual pode gerar certo atrito ou criar ‘ruídos’. Um exemplo disso na observação em sala está no slide de “*ude*”, que significa “braço”, a imagem tinha dois braços levantados para cima e a maioria indagou se “*ude*” significava “viva” antes de receberem a tradução. Abaixo, segue o slide referido para melhor entendimento.

Figura 4.5: Braço



Fonte: Slides fornecidos pela professora.

Outro exemplo da interferência que imagens podem causar no processo de aquisição da língua é quando a imagem não é tão precisa, como no caso em que a professora apresentava palavras relacionadas a lugares. Na atividade, a professora passou slides com a imagem representando a palavra em japonês e os alunos iam falando o que era em português, na maioria, os alunos não tiveram problemas e responderam adequadamente apenas através das imagens. Contudo, em um dos slides, a professora disse que a palavra era “sala de reunião” enquanto que um dos alunos, A6, se manifestou dizendo que a imagem era parecida com um “escritório”, ao que a professora concordou e disse que trocaria. A imagem do slide contestada pelo aluno é a figura 4.6. A Figura 4.7 representou melhor a palavra “sala de reunião”.

Figura 4.6: Escritório



Fonte: Slides fornecidos pela professora.

Figura 4.7: Sala de Reunião



Fonte: Slides fornecidos pela professora.

Apesar de haver algumas interferências que o uso de imagens pode causar como foi visto nas observações e pelas respostas nos questionários citados acima, todos os alunos marcaram a opção “ter material visual” na QQ 10 (como indica o gráfico 4.4 em roxo) quando é perguntado “você acha que no processo de aprendizagem seria melhor se:” com a opção de ter o material ou não ter durante as aulas. A8 ainda complementou para explicar sua resposta dizendo o que foi transcrito a seguir:

4.12. Excerto da questão 10: A8

“Acho importante para fixar a informação”

Sobre a mesma questão, os excertos 4.13 e 4.14 mostram as respostas de A5 e A4 respectivamente:

4.13. Excerto da questão 10: A5

“Acredito que o recurso é fundamental para memorização e dedução das palavras”

4.14. Excerto da questão 10: A4

“O material visual facilita a aprendizagem”

Os três excertos (4.12, 4.13, 4.14) acima fazem parte da explicação da QQ 10 e foram os mais interessantes para ilustrar o motivo deles acharem importante ter o material visual no ensino de língua estrangeira. O que ajuda a sustentar a teoria de Weidenmann (1988, apud Noth e Santaella, 1997) e Haig (2012) sobre o uso de materiais visuais no ensino de línguas para facilitar a aquisição e memorização.

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante também lembrar que segundo Noth e Santaella (1997), as imagens podem ser percebidas referenciadas com base em duas principais áreas científicas. O primeiro para constatar o segundo é a de representação visual (desenhos, pinturas, gravuras, fotos, vídeos, etc.). E o segundo é o âmbito imaterial, a imagem na nossa mente, abrangendo fantasias, imaginações e modelos. Ambos estão interligados e não existem sem o outro.

Um exemplo do uso da cognição nas notas de campo aconteceu durante o ensino de locais. Foi numa revisão através de slides com a palavra e a palavra escrita em hiragana. Os alunos não apresentaram grandes problemas ou dificuldades, confundindo apenas quando não sabiam ou não lembravam. Entretanto, em um dos slides, ninguém conseguia responder o que

era “*byouin*”, até que a professora falou que é um lugar reconhecido por uma cruz vermelha, desenhando isso no quadro em seguida, só assim, os alunos conseguiram traduzir como “hospital”.

Noth e Santaella (1997) explicam isso através da ciência cognitiva, que abrange o tema da representação mental, essa ciência desenvolve modelos de conhecimento, ou seja, cria representações e modelos em processos mentais ou modelos de processos cognitivos. Esta ciência tem seu principal foco de estudo nas representações mentais de informações linguística e visual. Citado pelos referidos autores, Piaget (1970), diz que faz parte da habilidade humana representar algo a partir de um signo ou símbolo. Sendo assim, os alunos conseguiram identificar a imagem do slide pela representação mental que eles possuem de que hospital é identificado por uma cruz vermelha através da cognição.

Quando foi perguntado aos alunos na QQ 11 do questionário “Em que momento você acha que não deveria usar o material visual. Justifique.”; metade deles disse que o material visual deveria ser usado sempre.

Somente A2, A5, A6 e A7 disseram que deveria ter momentos em que não precisaria usar material visual. A2 afirmou o que foi transcrito a seguir:

4.15 Excerto da questão 11: A2

“Na hora de aprender regras gramaticais! Acredito que é necessário escrevê-las à mão e praticá-las para melhorar o seu entendimento”

Os excertos 4.16, 4.17 e 4.18 são transcrições das respostas de A5, A6 e A7 respectivamente:

4.16 Excerto da questão 11: A5

“Em atividades de compreensão oral”

4.17 Excerto da questão 11: A6

“No momento que o foco não fosse o significado ou ideia da palavra a ser aprendida”

4.18 Excerto da questão 11: A7

“No momento de memorização da escrita”

Para esses alunos, o material visual torna a aula interessante e mais dinâmica, mas somente em alguns momentos, o foco visual não é essencial. Isso mostra como que o uso das imagens têm um forte impacto durante o processo de uma língua estrangeira como o japonês, especialmente considerando que metade dos alunos responderam que deveria ter o material imagético sempre.

Complementando, Noth e Santaella (1997) citam os estudos de Palmer (1970), afirmando que os significados de palavras devem ser interpelados como imagens mentais e mais ainda que palavras, em todos os casos, evocam alguma imagem mental. Ou seja, mesmo quando não é usado uma imagem física, apenas ao pensar em qualquer palavra, uma imagem para representá-la aparece na mente dos aprendizes de forma automática e natural. Os referidos autores também citam Weidenmann (1988 apud NOTH; SANTAELLA, 1997) que evidencia a importância do uso de imagens no aprendizado por sua característica de estimular atenção e motivação.

Com relação à aquisição de língua, Krashen (1970 apud PAIVA, 2014) compara a aquisição inconsciente à aprendizagem da primeira língua pelas crianças, pois requer uma interação significativa na língua alvo pela sua interação espontânea em que os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados. Já a aprendizagem consciente funcionaria somente como monitor. Krashen afirma que, na aquisição, a correção explícita de erros não parece relevante, ao passo que na aprendizagem consciente, a atenção ao erro pode ajudar no processo.

Tal teoria pode ser percebida pela resposta de A8 à QQ 1 quando é perguntado “Você gosta de quando a professora usa recursos imagéticos (slides, cartões, vídeos, etc.)? Porque?”, sua resposta foi transcrita a seguir:

4.19 Excerto da questão 1: A8

“Sim. A comunicação também é feita visualmente, se você utiliza de um recurso visual no aprendizado, reforça a comunicação, sendo assim mais fácil de compreender”

Para a mesma pergunta, A4 também demonstra o quanto que as imagens podem facilitar a aquisição da língua nos preceitos propostos por Krashen (1970 apud Paiva 2014), Weidenmann (1988, apud Noth e Santaella, 1997) e Haig (2012) ao responder:

4.20 Excerto da questão 1: A4

“Sim, isso torna a aula mais dinâmica, além de facilitar o aprendizado através da associação do conteúdo às imagens”

A4 também responde algo relacionado na QQ 8 “As imagens ajudam na fixação dos vocabulários escritos em hiragana? Porque?”, transcrito a seguir:

4.21 Excerto da questão 8: A4

“Creio que sejam mais eficientes na aquisição de vocabulário, mas não muito na fixação de vocabulário”

E, segundo A5, na mesma questão:

4.22 Excerto da questão 8: A5

“Inicialmente, associo o vocabulário ao significado e em seguida, à imagem”

A5 também respondeu na QQ 4 “Você acha que as imagens contribuem para que os estudos da escrita sejam mais interessantes? Explique.” O que foi transcrito no excerto abaixo:

4.23 Excerto da questão 4: A5

“Os recursos de imagens possibilitam a apresentação de elementos da cultura e do idioma, o que facilita a prática do ensino e aprendizagem”

Os excertos acima referidos mostram a opinião dos alunos de vários pontos positivos do uso da imagem para ensinar uma língua estrangeira como o japonês. Nos questionários obtidos não teve resposta de nenhum dos alunos participantes que o uso das imagens seja desfavorável à aquisição de língua. O uso construtivo de imagens é amparado por Langer (1942 apud NOTH; SANTAELLA, 1997), Weidenmann (1988 apud NOTH; SANTAELLA, 1997) e Haig (2012), como pôde ser observado com atenção no Referencial Teórico no segundo Capítulo desta pesquisa.

Além disso, em QQ 7 “Você sente que lembra de palavras ou frases por causa das imagens, por exemplo, no *kakitori* (ditado)?”; a maioria respondeu diretamente que sim ou algumas vezes sim, ou sim, mas nem todas. Apenas dois participantes, A1 e A3, não afirmaram de forma direta, como foi transcrito nos excertos 4.3 citado anteriormente e o 4.24 apresentado a seguir.

4.24 Excerto da questão 7: A3

“Ainda não, mas isso aumenta meu repertório”

Essas afirmações mostram claramente a associação entre imagem e significado, permitindo que o novo vocabulário seja introduzido de forma natural e espontânea como na hipótese de Krashen (1970), o que permite o aprendiz a ter contato com o *input* em sala de aula e causando o *intake*, que é a absorção do insumo linguístico, como é resumido por Paiva (2014). Sendo assim Krashen diz que o aprendiz de segunda língua pode “interiorizar” regras gramaticais da língua-alvo de duas formas, a implícita (denominada aquisição inconsciente) e a explícita (denominada aprendizagem consciente) da língua.

Os dados observados e analisados neste Capítulo mostram que, mesmo de forma singular, o uso construtivo da imagem referenciado pelos teóricos Haig (1912), Noth e Santaella (1997) é significativo, visto que os recursos imagéticos podem contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas. E, ainda os dados revelaram que o recurso visual auxilia no processo de aquisição de língua, sob perspectiva teórica de Krashen (apud PAIVA, 2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo identificar pontos favoráveis e desfavoráveis do uso de recursos imagético extras no ensino-aprendizagem da língua japonesa em sala de aula e como seu uso reflete na aprendizagem de língua-alvo dos alunos.

Para cumprir todos os objetivos propostos no primeiro capítulo, tivemos de dividir o referencial teórico em duas instâncias, uma sobre material imagético e outra sobre aquisição de língua e para embasar a fundamentação teórica usamos os estudos de teóricos como, por exemplo, Noth e Santaella (1997), Haig (2012), Elkins (2011), que tratam sobre o material imagético e no que se refere ao arcabouço teórico da aquisição de língua, utilizamos os teóricos Krashen (1970 apud PAIVA, 2014), Ellis (2008) e Paiva (2014).

Foi também necessário entendimento sobre pesquisa qualitativa e estudo de caso, amparados pelos estudiosos Bortoni-Ricardo (2013) e Gil (2009), realizamos esta pesquisa de campo. Os procedimentos como a coleta de dados, recorremos a ferramentas tais como: a observação em sala de aula com notas de campo e o questionário com perguntas abertas e fechadas. Esses instrumentos foram fundamentais para a construção da análise de dados. A turma pesquisada foi uma turma do básico japonês 1 do PPE UnB Idiomas. Como foi mencionado em outras instâncias, buscamos observar o processo de aquisição da língua japonesa, com o foco no letramento, ou seja, da escrita japonesa (*hiragana*).

Tendo como foco a problematização, durante as observações e ao aplicar o questionário, procuramos averiguar as influências que o uso de recursos imagéticos poderiam ter durante o ensino dos 8 (oito) alunos da turma iniciante.

Através da análise de dados feita usando os dados coletados foi possível alcançar os objetivos propostos. Pudemos observar e avaliar como os alunos respondiam aos estímulos visuais, em sala de aula, identificamos pontos favoráveis e desfavoráveis do uso do recurso imagético extra, conforme já relatado na análise de dados. Inferimos que ao analisar as respostas dos alunos pelas observações de notas de campo colhida durante a pesquisa que, o material imagético estimula o aluno no processo de aprendizagem e, ainda torna-se uma ferramenta facilitadora para a aquisição do letramento e vocabulário.

Com os dados coletados para a análise, pudemos chegar à conclusão de que as imagens apresentaram um impacto positivo no nível introdutório da língua japonesa como LE no contexto desta pesquisa. Além de estimular atenção e motivar os estudos na maioria dos alunos neste estudo de caso, as imagens se mostraram também ser uma eficiente ferramenta

de associação de significados sem recorrer ao uso da tradução, sendo assim um facilitador para a aquisição de vocabulários.

Entretanto, o uso de imagens deve ser bem dosado pelo professor, como foi visto no quarto capítulo, metade dos alunos afirmaram que há momentos na aula em que o foco não deve ser a imagem, e ainda, as imagens escolhidas devem ser muito bem escolhidas pelo professor pois uma imagem errada pode gerar ‘ruídos’ durante a aprendizagem e para isso, o professor necessita de ter cautela e tempo para selecionar as imagens mais adequadas.

Concluimos que uma pesquisa desta natureza, ainda que apenas uma proposta, que busca recursos extras para o ensino de língua japonesa, é significativa. Unir o letramento do *hiragana* aos meios visuais contextualizados podem contribuir no ensino-aprendizagem da língua japonesa e na ampliação do vocabulário. Sendo assim, esta pesquisa é significativa para o ensino-aprendizagem da língua japonesa e que estudo desta natureza pode abrir novos horizontes de pesquisa. E, ainda, pode contribuir para que os professores construam aulas utilizando diferentes meios, aprimorando suas formas de ensinar. Com esta pesquisa verificamos o efeito do “mundo visual” no ensino de línguas, pois o ensino deve sempre estar vinculado às novas demandas, ou seja, seguir a ordem natural dos insumos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 49 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador – Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

ELKINS, James. **What is an Image?** 1ª Ed. The Pennsylvania State University, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Atlas Editora, 2009.

KOSSLYN, Stephen M.; MILLER, G. Wayne. **Left Brain, Right Brain: Two sides Always Working Together**. *Psychology Today*. Publicado em 07/03/2014. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-theory-cognitive-modes/201405/left-brain-right-brain-two-sides-always-working-together> (Último acesso em 19/05/15).

KOSSLYN, Stephen M.; MILLER, G. Wayne. **Left Brain, Right Brain? Wrong**. *Psychology Today*. Publicado em 27/01/2014. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-theory-cognitive-modes/201401/left-brain-right-brain-wrong> (Último acesso em 19/05/15).

KOUYOUMDJIAN, Haig. **Learning Through Visuals: Visual imagery in the classroom**. *Psychology Today*. Publicado em 20/07/2012. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/blog/get-psyched/201207/learning-through-visuals> (Último acesso em 19/04/15).

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**. 1ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora LTC, 1987.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

NOTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. 1ª Ed. São Paulo, SP: Editora Iluminuras LTDA, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

ROD, Ellis. **The Study of Second Language Acquisition**. 1ª Ed. Oxford University Press, 2008.

SHERMAN, Jeremy. **Semiotics: what it means and what it means for you**. *Psychology Today*. Publicado em 20/02/2012. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/blog/ambigamy/201102/semiotics-what-it-means-and-what-it-means-you> (Último acesso em 01/05/15).

APÊNDICE A – Questionário

Questionário para o trabalho de conclusão de curso em Língua Japonesa da UnB

Este questionário tem por finalidade averiguar como o uso dos materiais imagéticos extras podem auxiliar no processo de ensino da língua japonesa. É um instrumento que será usado para a minha monografia e, exclusivamente seguimos a orientação das normas acadêmicas/científicas.
Muito obrigada.

Marília Galvão Barbosa

1) Você gosta quando a professora usa recursos imagéticos (slides, cartões, vídeos, etc.)? Porque?

2) Você acha que a imagem facilita na identificação do significado na língua japonesa?

() Muito	() Pouco
() Não muito	() Nada

3) Você sente que consegue deduzir o significado de uma palavra ou expressão através do material visual? Explique.

4) Você acha que as imagens contribuem para que os estudos da escrita sejam mais interessantes?

() Muito	() Pouco
() Não muito	() Não

Explique.

5) Você está aprendendo hiragana, ao pensar numa palavra em japonês, você associa o hiragana à imagem ou a imagem ao hiragana?

6) Para você, as imagens atrapalham para a sua aprendizagem da escrita do hiragana? Porque?

7) Você sente que lembra de palavras ou frases por causa das imagens, por exemplo no kakitori (ditado)?

8) As imagens ajudam na fixação dos vocábulos escritos em hiragana? Porque?

9) Na hora de estudar em casa, como você lembra dos vocábulos passados em sala, pela(as):

- ☐ imagens
- ☐ imagens e o som
- ☐ imagens e escrita em hiragana
- ☐ imagens, som e escrita
- ☐ nenhuma das anteriores

10) Você acha que no seu processo de aprendizagem seria melhor se:

- ☐ Não ter material visual
- ☐ Ter material visual

Explique.

11) Em que momento você acha que não deveria usar o material visual. Justifique.
