

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

JESSICA ASSUNÇÃO CAMBRAIA

CENAS DE SALA DE AULA:
**Propostas metodológicas de um estudo de caso de uma escola de língua
japonesa do Distrito Federal**

BRASÍLIA

1º/2019

JESSICA ASSUNÇÃO CAMBRAIA

CENAS DE SALA DE AULA:
**Propostas metodológicas de um estudo de caso de uma escola de língua
japonesa do Distrito Federal**

Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade de Brasília e à Banca
Examinadora como requisito parcial para obtenção
de título de Licenciatura em Letras – Língua e
Literatura Japonesa.

Orientadora: Profa. Dra. Yuko Takano

Aprovado em _____ de _____ de 2019.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Yuko Takano
Universidade de Brasília — UnB

Examinadora: Prof. Mestre. Valdeilton Lopes de Oliveira
Universidade de Brasília — UnB

Examinadora: Profa. Suzana Sumire Niho
Universidade de Brasília — UnB

BRASÍLIA
1º/2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, por seu infinito amor e força, e em meio a tantas dificuldades que vivi durante a graduação Ele me capacitou e cuidou de mim para chegar até este ponto, glórias sejam dadas a Ele.

Agradeço também à minha família, que me apoiou, consolou e me deu forças para enfrentar esses obstáculos que passei. Em especial quero citar o meu pai de consideração Sérgio, que me viu iniciar esta trajetória acadêmica e me apoiou, mas não poderá ver a conclusão.

Aos meus amigos e colegas que sempre compartilharam forças e apoio nos momentos difíceis.

E, ainda, a todos os professores que me ensinaram, e me ajudaram a construir novos caminhos, vocês merecem meu respeito e gratidão. Destaco em especial a Professora Dr^a Yuko Takano que durante os anos no curso de graduação foi mais que uma incentivadora, mas também uma inspiração para poder continuar firme e me esforçando, fazendo o meu melhor, ainda como minha orientadora neste Trabalho de Conclusão de Curso, abraçou o projeto, dispondo seu tempo, paciência, palavras de apoio e amabilidade. Não me esquecerei de suas palavras de apoio e gentileza, obrigada.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de identificar o processo de aquisição-aprendizagem do ensino de língua estrangeira, no nosso caso, o foco será no ensino de língua japonesa de uma escola Pública do Distrito Federal. Para fundamentar esse estudo, buscamos teóricos como Lev Vygotsky (1998) e Stephen Krashen (1985) que referenciam em suas teorias temas como a aprendizagem e aquisição da linguagem; Almeida Filho (1993) que em sua obra Dimensões comunicativas no ensino de línguas expõe características de como pode ser desenvolvida uma aula com base na abordagem comunicativa. Quanto à metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, com o foco no estudo de caso, a pesquisa foi realizada em uma sala do curso língua japonesa do currículo pleno – nível D1 do CIL – Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. As ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram: observações (diários de bordo); entrevista e questionário discursivo, os quais nos forneceram insumos para a proposta de análise de dados. Foram 15 horas de observação em sala de aula, a entrevista e o questionário foram aplicados no último dia de observação. A entrevista foi dada por uma coordenadora/professora de língua japonesa da instituição de ensino, que forneceu os dados do CIL, as propostas metodológicas e temáticas dos cursos de línguas, e para o questionário discursivo participaram dois alunos de faixa etária variada. A análise de dados que propomos fundamenta-se na interpretação das observações de cena de aula que a pesquisadora presenciou durante a pesquisa de campo, e, a partir do formato de aula adotado pela instituição e pelo perfil do professor, podemos identificar o quanto esses indicadores colaboram para o processo de aprendizagem-aquisição da língua japonesa. Os dados analisados são discutidos com base nas propostas teóricas dos autores que fundamentam esta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Comunicativa. Aprendizagem. Aquisição. Ensino. Língua Estrangeira. Língua Japonesa.

ABSTRACT

This work has the purpose of identifying the process of acquisition and learning of foreign language, in this case, the focus is going to be on the teaching of Japanese language of a public school on Distrito Federal. To ground this study, we search on academics such as Lev Vygotsky (1998) and Stephen Krashen (1985) who refer on their theories themes such as teaching and acquisition of language; Almeida Filho (1993) who in his work "Communicative Dimensions in Language Teaching" exposes characteristics of how can a class be desolved with bases on the communicative approach. About the methodology, we will be using qualitative approach, with focus on case study, the search was made in a classroom of the Japanese language of the full curriculum - level D1 of CIL- Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. The methods used to collect data was: Observation (logbook); interviews and discursive questionnaire, from which was collected inputs to the purpose of data analysis. There were 15 hours of observation in classroom, an interview and a questionnaire on the last day of observation. The interview was given by a coordinator/professor of Japanese language of the educational institution, educational institution, which provided the CIL data, the methodological and thematic proposals of the language courses, and the questionnaire was given to the two students of varied age range. The analysis of data we propose is grounded by the interpretation of the scene's observations which the researcher has witnessed during the field research, and, with bases on the class format adopted by the institution and by the professor, we can identify how much those indicators collaborate to the process of learning-acquisition of the Japanese language. The data analyzed are discussed based on the theoretical proposals of the authors that base this research.

KEYWORDS

Communicative Approach. Learning. Acquisition. Teaching. Foreign Language. Japanese Language.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1	32
Excerto 2	36
Excerto 3	40
Excerto 4	42
Excerto 5	42
Excerto 6	42
Excerto 7	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Contextualização.....	9
1.2 Problema.....	9
1.3 Objetivos	9
1.3.1 Objetivos Gerais	10
1.3.2 Objetivos Específicos.....	10
1.4 Estrutura dos Capítulos.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 O desenvolvimento da linguagem e o Processo de Aprendizagem por Vygotsky	12
2.1.2 Modelo de Desenvolvimento descrito por Vygotsky	12
2.1.2.1 Interação	12
2.1.2.2 Mediação	13
2.1.2.3 Internalização	13
2.1.2.4 ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal	14
2.2 Aquisição e Aprendizagem de uma segunda língua	14
2.2.1 As teorias e hipóteses propostas por Stephen Krashen	14
2.2.1.1 Hipótese: Aquisição e aprendizagem	15
2.2.1.2 Hipótese: Ordem Natural	15
2.2.1.3 Hipótese: Monitor	16
2.2.1.4 Hipótese: <i>Input</i>	17
2.2.1.5 Hipótese: Filtro Afetivo	17
2.2.2 Krashen e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem	18
2.3 Abordagem Comunicativa	19
2.3.1 A aula comunicativa	20
3 A ESCOLA: DADOS HISTÓRICOS E DA INSTITUIÇÃO	22
3.1 Proposta Pedagógica.....	22
3.2 A Avaliação	24
3.3 O curso de língua japonesa	25

4 METODOLOGIA	26
4.1 Abordagem qualitativa	26
4.2 Estudo de caso	27
4.3 Procedimentos metodológicos	27
5 CENAS DE AULA: PROPOSTA DE ANÁLISE DE DADOS	30
5.1 Cenas de aula: professor e aluno	31
5.1.1 As cenas de aula: o ensino, aprendizagem-aquisição de língua japonesa	33
5.1.2 As cenas de aula do dia 28 de maio ao dia 11 de junho	37
5.2 Aquisição e Aprendizagem de uma segunda língua	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
APÊNDICE	47

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Vários estudos foram e são desenvolvidos para que os obstáculos no ensino de língua estrangeira sejam passados, aprimorando o ensino de idiomas e assim tornando os conteúdos lecionados importantes na aprendizagem e aquisição da língua estrangeira.

Esta pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em uma sala do curso língua japonesa do currículo pleno – nível D1 do, CIL – Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal.

Para atender à proposta desta pesquisa recorreremos à orientação teórica sob perspectiva de Ensino e Aprendizagem – Aquisição de língua estrangeira, no nosso caso, de língua japonesa. O foco da pesquisa foi às cenas de sala de aula, que nos permite mostrar na prática como as metodologias de ensino colaboram para que os alunos desenvolvam as competências comunicativas de forma mais eficaz para o uso da mesma. Nessa discussão também serão abordados teóricos como Lev Vygotsky que fala sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem, Stephen Krashen que propõe uma teoria com cinco hipóteses sobre aprendizagem e aquisição de língua estrangeira e Almeida Filho e a abordagem comunicativa como uma ferramenta eficiente para o ensino de língua estrangeira. E, ainda, identificar as abordagens de aprendizagem – aquisição de língua estrangeira que perpassam em sala de aula.

1.2. Pergunta de pesquisa

Exposto tais argumentos, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa:
Na prática, como aprendizagem e aquisição estão relacionados com o ensino de língua japonesa?

1.3. Objetivos

Este trabalho tem o objetivo de identificar o processo de aprendizagem - aquisição do ensino de língua estrangeira, no nosso caso, o foco será no ensino de

língua japonesa de uma escola Pública do Distrito Federal. E, ainda, identificar na prática como tais processos se passam em sala de aula.

Pelo fato de o nosso curso ser de Licenciatura é de suma importância estudos que envergam para a pesquisa na formação dos futuros professores de língua japonesa. Para atingir a nossa meta, foi desenvolvida uma pesquisa de campo de cunho qualitativo – “estudo de caso” em que as ações observadas enfatizam cenas de aula de um curso de língua japonesa de uma escola de Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal.

1.3.1. Objetivos Gerais

Este trabalho tem como objetivo geral identificar os processos de aprendizagem-aquisição de língua estrangeira dos alunos de japonês. E analisar como estes processos se conjugam no ensino de língua japonesa, identificando como as atividades em sala de aula contribuem na aprendizagem-aquisição de língua estrangeira.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Conceituar e descrever os processos de aprendizagem - aquisição de língua estrangeira;
2. Identificar os elementos que colaboram para os processos de aquisição – aprendizagem; Identificar quais contextos otimizadores e como funcionam;
3. Identificar os papéis que os professores desempenham.

Organização do trabalho: Introdução; Fundamentação Teórica; A Escola: dados históricos; Metodologia; Análise de dados; e Considerações finais.

No segundo capítulo desenvolvemos a Fundamentação Teórica, cuja orientação tem como base bibliografias com o tema de o desenvolvimento da linguagem, aprendizagem e aquisição de língua estrangeira e o ensino de língua estrangeira com base na abordagem comunicativa por Almeida Filho (1993). Os processos descritos foram teorias propostas por Lev Vygotsky (1998) e Stephen Krashen (1985).

Para o terceiro capítulo foram levantados dados históricos sobre a instituição de ensino escolhida para pesquisa, e, ainda sobre o curso de língua japonesa do Centro Interescolar de Línguas no Distrito Federal.

No quarto capítulo descrevemos a metodologia utilizada que fundamenta o levantamento e análise dos resultados obtidos durante a pesquisa, e, ainda, no item procedimento metodológico, descrevemos sobre os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No quinto capítulo analisamos os dados coletados no decorrer das observações feitas e os aspectos relacionados ao ensino, aprendizagem – aquisição de língua japonesa. A elaboração deste capítulo conta com apoio na metodologia aplicada e tendo como base para tal análise a Fundamentação Teórica apresentada nesta pesquisa.

No capítulo final, reorganizamos as informações obtidas e apresentamos um resumo dos resultados que foram obtidos na pesquisa, a sua relevância e considerações finais. As referências bibliográficas e apêndices complementam a monografia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O desenvolvimento da linguagem e o Processo de Aprendizagem por Vygotsky

Os estudos de Vygotsky (Linguagem e Pensamento, 1998) são conhecidos pelas ideias que enfatizam a psicologia interativista sócio-cultural. A teoria de Vygotsky considera que a linguagem e o pensamento estão fortemente vinculados, e para o teórico no processo de desenvolvimento da aprendizagem o indivíduo deve ser avaliado pelo que ele está aprendendo e pela capacidade de vir a aprender e não pelo que ele já sabe. Consideramos esses dois pontos propostos pelo teórico, pois em um contexto de uma escola de idiomas estes fatores são fundamentais no processo da aprendizagem-aquisição de língua estrangeira.

2.1.2. Modelo de Desenvolvimento descrito por Vygotsky

A teoria de Vygotsky não trata explicitamente de aprendizagem, mas sim do desenvolvimento, porém este modelo descrito pelo teórico permeia várias áreas de estudos, sendo possível usar as ideias propostas para descrever os processos de aprendizagem de língua materna ou de língua estrangeira. Dentro do modelo proposto por Vygotsky a interação, mediação, internalização e a ZDP – Zona Proximal de Desenvolvimento, são processos que estão intrinsecamente ligados e cada etapa deve ser vivenciada pelo indivíduo para que desse modo ocorra o desenvolvimento da aprendizagem ou da linguagem.

2.1.2.1. Interação

Ao enfatizar a natureza social do indivíduo, Vygotsky teoriza que o sujeito se constitui nas relações sociais, e que a interação social é o que gera a construção do pensamento. A partir das relações interpessoais o indivíduo poderá adquirir conhecimento, pois o resultado da aprendizagem que se forma em uma pessoa não é algo que se constituiu individualmente, ou seja, parte do seu aprendizado é um

resultado da construção da sua relação com o outro, de forma social, transitando na cultura e formando a visão do mundo. Desde criança até a sua vida adulta o ser humano é resultado da construção da sua relação com o outro, do grupo social ao qual ele pertence. O teórico enfatiza também que a interação comunicativa de uma criança com o adulto tem origem da linguagem, sendo assim, é uma ação extremamente social.

2.1.2.2 Mediação

Vygotsky argumenta que cultura negocia o sentido das coisas por meio da representação dos signos linguísticos. “A fala é considerada mediadora do pensamento” (*apud* Patrícia Falasca 2012, p. 31). A linguagem realiza uma mediação entre o seu significante e seu significado, e de acordo com Émile Benveniste (*apud* AGUSTINI e DEUS LEITE 2012, p. 114) “os elementos de determinado signo socializado só terá significado se este estiver inserido em um contexto de inter-relação, porque um signo por si só não possui um significado relevante”.

2.1.2.3. Internalização

Contextualizando essa etapa do desenvolvimento, usaremos como exemplo uma ação em sala de aula, no nosso caso a língua japonesa. Quando um professor ensina novos vocabulários para seus alunos, muitas vezes ele tende a usar uma imagem ilustrativa para figurar aquele vocabulário em questão, por exemplo: 花 (lê-se: *Hana* – Flor), para apresentar aos alunos este vocabulário usa a ilustração de uma flor, deste modo o professor levará seus estudantes a refletirem e associarem a palavra à imagem ou objeto da flor e seus vários tipos. A internalização é o processo em que determinado aprendizado se concretiza, quando o aluno é ensinado sobre o conceito prático de algo, ele abstrai esse conceito e internaliza essas informações, assim ocorrendo a internalização da aprendizagem.

2.1.2.4. ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

A ZDP pode ser caracterizada pela situação em que um indivíduo é capaz de alcançar determinado conhecimento, superior ao que ele já tem e conhece, ou seja, aquilo que ele tem potencialidade de desenvolver. Na situação da aprendizagem, referindo-se ao contexto escolar, é o professor que oferece suporte para que a aprendizagem ocorra, pois segundo o autor, o interlocutor, o mediador do processo de aprendizagem é o professor (Vygostky 2007, 2001 *apud* Patrícia Falasca 2012, p. 31).

Tendo em vista o modelo de desenvolvimento descrito por Vygotsky, percebemos a importância de cada desses processos na aprendizagem, pois o modelo parte de um princípio e importância da interação do sujeito com o meio até o momento em que um interlocutor dá um suporte para que o indivíduo possa atingir e aprimorar o seu potencial. O que não é diferente em um ambiente de sala de aula de língua estrangeira em que o professor tem o papel de mediar àquela nova língua e cultura ao aluno, por meio de aulas com atividades e interações, trabalhando assim, as competências comunicativas e da linguagem, o fragmento abaixo da Patrícia Falasca (2012) diz a importância do contexto da interação “... a aprendizagem passa a ocorrer a partir do momento em que há interações com o interlocutor e o falar e o pensar encontram-se numa relação de completa interligação”.

2.2. Aquisição e Aprendizagem de uma segunda língua

2.2.1. As teorias e hipóteses propostas por Stephen Krashen

Stephen Krashen (1985) é um linguista norte-americano considerado pioneiro do movimento comunicativo, e apesar de suas principais obras terem sido publicadas há mais de vinte anos, atualmente influenciam fortemente as áreas de estudos sobre o comunicativismo. A teoria de Krashen propõe um modelo com cinco hipóteses que fazem distinção entre aquisição e aprendizagem, relação do aluno com a segunda língua e as formas como o aluno pode reagir diante dela. A seguir uma breve descrição dessas hipóteses propostas pelo teórico.

2.2.1.1. Hipótese: Aquisição e aprendizagem

Para a apropriação de uma segunda língua Krashen (1985) diz que há dois caminhos. O primeiro é a aquisição (assimilação) em que o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma natural e intuitiva. É um processo automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por força de necessidade da comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da língua materna (Callegari, 2006). Para Santos Gargallo (*apud* Eckert, K., & Frosi, V. 2015, p. 202) é um processo espontâneo e inconsciente de internalização da língua como consequência natural para finalidades comunicativas, sem grande ênfase nas formalidades da língua. Para exemplificar aquisição de segunda língua, recorreremos ao exemplo de Silva Lima e Silva Filho que identifica uma situação de adolescentes e jovens moram no exterior por determinado tempo e com isso tem a necessidade de usar o idioma daquele país de forma prática, usando as competências comunicativas de compreensão oral e oralidade, obtendo assim um grau de fluência na língua estrangeira próximo ao da língua materna.

O segundo caminho é a aprendizagem, um conhecimento formal da língua. É um processo que ocorre de maneira consciente, pode-se fazer referência ao ensino tradicional de línguas estrangeiras, normalmente segue-se um plano didático e se concentra na racionalidade e no consciente, no ensino de vocabulários, regras gramaticais e proporciona o conhecimento metalinguístico¹.

2.2.1.2. Hipótese: Ordem Natural

A ordem natural se aplica a aquisição da língua estrangeira, essa ordem acontece de forma intuitiva e pode variar conforme cada pessoa. Inserimos um exemplo para contextualizar a situação, quando um indivíduo retém a informação sobre como funciona o plural de determinadas palavras, por exemplo, um aluno de língua japonesa compreende que a primeira pessoa do singular “eu” em japonês é “私” (lê-se: *watashi*) e que a primeira pessoa do plural “nós” é “私たち” (lê-se:

¹ Adjetivo. Relativo à metalinguagem que descreve a própria ou outras linguagens: o dicionário é um mecanismo metalinguístico.

watashitachi) perceberá que “たち” (lê-se: *tachi*) é uma forma de plural para o pronome, então de forma intuitiva ele fala “あなたたち” (lê-se: *anatatachi*) para falar o pronome “vocês” já que “あなた” (lê-se: *anata*) é o pronome “você” no singular.

Krashen pressupõe que há uma ordem previsível na aquisição de estruturas gramaticais da língua estrangeira, da mesma forma que existe uma ordem na aquisição de regras da língua materna, ou seja, algumas regras são internalizadas antes de outras (Callegari 2006).

Para o autor a aquisição desse conteúdo nem sempre seguirá a ordem da língua materna, pois em uma segunda língua não há uma sequência para que ela aconteça, nesses termos, a ordem não é significativa, assim essa aquisição ocorre de forma natural.

2.2.1.3. Hipótese: Monitor

A hipótese do monitor baseia-se na aprendizagem, ou seja, o conhecimento consciente das regras de determinada língua, basicamente quando um indivíduo fala algum idioma ele precisa de determinadas regras gramaticais, estruturas, vocabulários e etc. Para Krashen o monitor é como um regulador da fala de forma consciente, e segundo o autor (*apud* Souza, A.d. 2015, p. 16) existem três regras para que o monitor ocorra:

Tempo: quando o indivíduo consegue organizar suas ideias para poder expressar-se na língua alvo;

Foco na forma: quando o falante monitora não somente o que está falando, mas a forma como está falando, para que sua comunicação seja feita de modo mais efetivo;

Conhecimento das regras: de acordo com Krashen (1982, p. 16) “essa pode ser uma exigência terrível”, posto que os alunos têm exposição apenas a uma parte das regras na língua-alvo, o que torna a comunicação mais complicada, mesmo em relação àqueles alunos que são considerados muito bons.

O monitor entra como um corretor em que quando o falante percebe algum erro na fala vê a necessidade de corrigir-se. Os efeitos desse monitoramento devem ser equilibrados, pois se há falta do monitor o falante pode reproduzir em sua comunicação frases sem sentidos e que será de difícil compreensão para o

interlocutor, outra situação que podemos referir é quando ocorre o uso demasiado do monitor, o falante tende a ficar muito hesitante e acaba pensando muito para falar algo, o que pode ocasionar uma situação do não uso da língua-alvo. O ideal é que o monitor seja utilizado de maneira moderada, para que o indivíduo possa se comunicar de forma mais natural e fluente.

2.2.1.4. Hipótese: *Input*

O foco da hipótese do *Input* (insumo) está no que se aprende e não em como se aprende, ou seja, para Krashen o aluno consegue adquirir outro idioma quando a mensagem na língua-alvo é compreensível (SOUZA, A.d. 2015). Sendo assim, o foco se concentra na mensagem e na comunicação. O autor faz a seguinte elaboração: **i+1**, em que **i** é referente ao nível de competência do aluno, e o insumo ideal a ser oferecido **i+1**, que seriam novos vocabulários, regras gramaticais e estruturas ainda desconhecidas pelos alunos, mas dentro de um contexto linguístico em que o aluno tenha um breve conhecimento e que seja favorável à aquisição da língua.

2.2.1.5. Hipótese: Filtro Afetivo

A hipótese do filtro afetivo é de grande relevância para o autor, já que os fatores do filtro afetivo estão diretamente relacionados com os níveis de motivação, ansiedade e a autoconfiança do aluno de língua estrangeira. Para Callegari (2006) “embora do nosso ponto de vista esta hipótese seja de grande relevância, Krashen dispensou-lhe um tratamento bastante sucinto”.

Krashen (1985) percebeu que a primeira dificuldade que o insumo encontra para ser um processo internalizado é o filtro afetivo, por mais que o *input* seja compreensível e acessível ao aluno, se este não estiver afetivamente disposto a recebê-lo, dificilmente conseguirá desenvolver a aquisição daquele idioma. O filtro afetivo pode ser definido como uma barreira ou bloqueio que o aluno desenvolve quanto ao idioma que ele está aprendendo, esse bloqueio pode ser motivado pelo alto nível de ansiedade, baixa estima, falta de motivação ou até mesmo a falta do interesse pela língua estrangeira. Se o filtro afetivo for muito alto, haverá diminuição

na capacidade do aluno de internalizar os insumos que lhe são propostos. Se o aluno possui um filtro afetivo relativamente baixo, logo terá facilidade para absorver o insumo já que ele tem motivação e confiança suficientes para se desenvolver. Então quanto maior o filtro afetivo, mais dificuldade este aluno terá de aprender e quanto menor o filtro afetivo, mais facilidade ele terá.

Segundo Krashen (*apud* Silva, N e Silva, M. 2013) a motivação é uma das soluções para que o processo de internalização do insumo aconteça. O professor em sua aula tenta encorajar os alunos, para que eles se sintam confiantes e motivados, e assim cria um ambiente em sala de aula em que o nível de ansiedade seja baixo para que dessa forma o filtro afetivo fique baixo, para Silva Lima, N e Silva Filho, M. (2013, p. 20) “Consequentemente, o melhor professor de língua é aquele que fornece o *input* correto e que torna esse *input* o mais compreensível possível”.

2.2.2. Krashen e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem

Krashen propõe três funções centrais que um professor deve possuir para que o aluno possa aprender de forma mais efetiva.

Primeiro o professor é a principal fonte de input da língua estudada, conseqüentemente ele deve produzir um fluxo constante de linguagem e paralelamente oferecer auxílio aos alunos durante a interpretação do input. Segundo, o professor deve criar um ambiente favorável que desperte o interesse do aluno obtendo assim um baixo filtro afetivo. E por fim o professor deve escolher e gerenciar uma grande variedade de atividades de sala de aula, que envolva diferentes grupos, conteúdos e contextos (SILVA, N e SILVA, M. 2013, p. 25).

O papel do professor é primordial para o desenvolvimento do aluno e apesar de apresentar essas funções centrais devemos sempre lembrar que cada aluno compreende e internaliza os insumos de forma diferente, apresentando diferentes dificuldades, cabe ao professor se organizar de uma forma que aula e o conteúdo sejam acessíveis a todos os alunos. E apesar desse papel que o professor tem em sala de aula, o foco do ensino de língua estrangeira deve-se concentrar no aluno. Devido à essas indagações e preocupações surgiram diversos métodos e abordagens para que o ensino de língua estrangeira se tornasse cada vez mais acessível e compreensível e que os alunos possam cada vez mais otimizar o próprio

processo de aquisição da língua. Cabendo ao professor oferecer situações para que se efetive a aquisição da língua.

2.3 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa foi um modo como alguns linguistas confrontaram os métodos de gramática e tradução e o audiolingual, uma vez que os estudos de métodos de ensino de língua mostram que estes não estavam desenvolvendo as competências de compreensão oral e oralidade, e que por meio dos métodos tradicionais os alunos não conseguiam se comunicar na língua que estudavam. Os métodos tradicionais davam mais importância à forma do que ao significado e ao uso.

A abordagem comunicativa foi desenvolvida no final do século XX, e Segundo Almeida Filho (1993, p. 36) o ato comunicativo é o que deve ser desenvolvido com prioridade no aluno de língua estrangeira, aqui o mais importante passa a ser o significado e não a gramática. Apesar dessa ênfase no ato comunicativo, esta abordagem em teoria trabalha de forma conjunta as quatro competências da comunicação: ler, escrever, ouvir e falar. Quanto ao contexto dos conteúdos, devem estar relacionados a situações do cotidiano, em que o aluno possa perceber a função, necessidade e o uso prático do que ele está aprendendo. Para Souza (*apud* Silva, N e Silva, M. 2013, p. 22) os alunos devem aprender a pedir e dar informações, fazer convites, expressar interesse e paciência e saber mudar de assunto em um diálogo. Esses conteúdos são funcionais e valoriza o ensino e a competência comunicativa.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 36) o conteúdo estudado deve ter ênfase naquilo que permitirá com que o aluno reconheça a relevância de tal para a sua vida, então os conteúdos devem proporcionar experiências que atendam as necessidades e o interesse dos alunos para que assim eles estejam capacitados a usar a língua-alvo com os falantes-usuários dessa língua.

Apesar da ênfase na comunicação, o conteúdo gramatical também é importante para que o aluno possa compreender as funções comunicativas, no entanto, esse conteúdo deve estar contextualizado para que exponha a sua relevância para o aluno e ainda facilite os processos de aquisição da língua oral.

Silva Lima e Silva Filho (2013, p. 23) citam o Nunan (1985) sobre algumas características da abordagem comunicativa, são elas:

- 1) Uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- 2) a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- 3) a provisão de oportunidades para os alunos, não somente da linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- 4) uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula;
- 5) uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora deste ambiente.

2.3.1. A aula comunicativa

A aula comunicativa deve estar bem contextualizada de forma que permita a interação em um ambiente multicultural, com conteúdos relevantes e significativos proporcionando uma compreensão natural da língua para os alunos (Silva, N e Silva, M. 2013, p. 22).

Segundo Almeida Filho (1993, p. 51-52) o ensino em uma aula comunicativa deve ser significativo para o aluno e que para o ensino de língua estrangeira aconteça com mais espontaneidade o professor necessita proporcionar um clima em que o aluno seja confiante, que o conteúdo seja apresentado de forma significativa para o uso da linguagem, formas que o aluno consiga usar o idioma com fluência coerente e uso real e ajudar os alunos estabelecer estratégias para a aquisição de língua estrangeira.

[...] a abordagem comunicativa é caracterizada por ter o foco no sentido, no significado e na interação entre os falantes da língua nova. Logo, o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências e aprender em termos de tarefas/atividades e de interesse e/ou necessidade do aluno para que ele esteja capacitado a usar a língua-alvo (Almeida Filho 1993, p. 36).

Ou seja, as atividades desenvolvidas em sala associam-se aos interesses ou necessidades dos alunos para que desta forma eles sejam influenciados a se comunicarem na língua-alvo.

Na abordagem comunicativa o professor é um mediador daquilo que o aluno deverá alcançar, e entre ele e o aluno deverá ser estabelecida uma relação de respeito mútuo. Nesse processo de aprendizagem o aluno é participante ativo, o professor deve falar menos e ouvir mais, dessa forma o aluno se sentirá à vontade para se expressar.

O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos (Almeida Filho 1993, p. 52).

Muitas ideias das hipóteses de Krashen são encontradas na abordagem comunicativa, a ideia comum e predominante é que o indivíduo que estuda uma língua estrangeira não aprenda somente a teoria dessa língua, mas sim desenvolva também suas competências de compreensão oral e principalmente a oralidade. Ainda os conteúdos devem ser contextualizados, compreensíveis e significativos, e que a função comunicativa, as hipóteses de Krashen, as teorias de Vygotsky levem ao que todos os alunos almejam – a aquisição da língua-alvo.

3. A ESCOLA: DADOS HISTÓRICOS E DA INSTITUIÇÃO

A instituição de ensino escolhida para observação o Centro Interescolar de Línguas (CIL) pertence à rede pública de ensino do Distrito Federal e dispõe de 16 unidades para atender alunos matriculados na escola pública que cursam a partir do 6º ano do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), podendo concorrer a vagas no curso de inglês, francês e espanhol, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Porém, há alguns anos atrás o CIL iniciou novos cursos de idiomas e algumas unidades passaram a disponibilizar o curso de alemão e língua japonesa. (Fonte: Secretaria de Estado de Educação SEEDF, 2018)

O CIL possui dois currículos, o Currículo Específico que é um curso de três anos, 6 semestres, sendo o primeiro ciclo os níveis E1, E2 e E3 e o segundo ciclo os níveis E4, E5 e E6. O Currículo Específico atende o aluno com perfil do ensino médio, de acordo com a realidade e necessidade deles, alguns alunos iniciam o curso no final do ensino médio e podem estar na universidade ou trabalhando, então o curso tem que atender a necessidade dos alunos que já são jovens ou até mesmo adultos, esta informação foi dada pela coordenadora e professora da instituição. O Currículo Pleno é um curso de 6 anos que se divide em três ciclos, no primeiro ciclo tem-se os níveis 1A, 1B, 1C e 1D; no segundo ciclo 2A, 2B, 2C e 2D e o terceiro ciclo 3A, 3B, 3C e 3D. Assim cada ciclo conta com quatro semestres. No primeiro ciclo os níveis 1 A e 1 B atendem alunos até o 6º ano do ensino fundamental, pois os alunos estão na faixa dos 10 aos 12 anos de idade, são mais jovens ou novos, por isso precisam de uma atenção um pouco diferenciada.

3.1 Proposta Pedagógica

As informações contidas neste tópico foram escritas com base na entrevista feita com a coordenadora/ professora da instituição.

Nos ciclos não há reprovação. Os professores da instituição acreditam que os alunos tem a oportunidade sanar as dificuldades que eles possuem no decorrer dos níveis de cada ciclo e um aluno só ficará retido caso não atinja os pré-requisitos mínimos para cada ciclo. Neste caso, o aluno ficará um pouco a mais de tempo no final do ciclo para atingir os objetivos necessários e assim passar para o próximo. No

final do terceiro ciclo é uma exceção, pois neste caso os professores acreditam que os alunos desse nível já atingiram uma autonomia para construir o aprendizado deles na língua, assim acreditam que a escola cumpriu sua missão com ele, não necessariamente o aluno sai um autônomo falante da língua, mas ele já tem conhecimento suficiente para buscar entendimento aprofundado do idioma.

O CIL trabalha com temas, esses temas são escolhidos pelos alunos, a escola sugere alguns e também pede sugestões aos alunos que sejam de interesse deles, então a escola realiza uma grande votação, para se escolher o tema para cada semestre. A partir dessa escolha as equipes (formadas pelos professores de cada idioma) conversam sobre quais tópicos são interessantes de trabalhar dentro do tema escolhido. A proposta pedagógica da escola está de acordo com o Currículo em Movimento que defende a abordagem comunicacional no ensino de línguas, de forma que a instituição não adote um único material didático, assim o professor não se torna tão dependente do material, contudo isso não significa que os professores não recorram a materiais que lhes deem inspiração para atividades, textos ou materiais de livros para usar em sala de aula. Essa proposta pedagógica é usada desde 2016, é uma forma recente de se trabalhar e no decorrer desses anos os professores perceberam que havia algumas falhas, com este diagnóstico os professores estão aprimorando o processo de forma que a contextualização dos temas trabalhe melhor os conteúdos para a aprendizagem.

Para o segundo semestre de 2019, a coordenadora disse que a escola está adotando conteúdos básicos para cada ciclo, essa proposta é para que os conteúdos de ensino sejam organizados e assim o professor terá uma base de ensino para trabalhar em sala de aula. Para o ciclo 1 foram estabelecidos conteúdos com funções e itens linguísticos que vão servir de base para a aprendizagem, e trabalhar esses conteúdos de forma que seja contextualizado com o tema do semestre. Essa mudança se deve ao fato de uma avaliação geral da escola, em que todas as equipes viram a necessidade de uma base de conteúdo principalmente nos níveis iniciais, já que antes os professores entravam direto no tema e sentiram que faltava uma base para os alunos. Segundo a informação dada pela coordenadora na entrevista, a contextualização dos conteúdos deve estar de acordo com o tema e a escola adotará a seguinte organização:

- 1) Tema: Escolha por votação. Por exemplo: cultura.

- 2) Tópicos: Dentro do tema são escolhidos tópicos como, por exemplo: maneiras de se portar.
- 3) Funções Linguísticas: Trabalhar as maneiras do tópico. Por exemplo: O que se pode ou não fazer quando se visita uma casa japonesa.
- 4) Itens linguísticos: Ensino da gramática de acordo com o uso das funções linguísticas do tópico.
- 5) Avaliação: Um trabalho final em que os alunos fazem uma apresentação que esteja de acordo com o conteúdo que foi estudado nos tópicos em sala. Geralmente o professor escolhe um tema para os alunos.

3.2 A avaliação

A escolha dos tópicos também pode ficar a critério do professor, mas no planejamento o professor tem que deixar claro como ele irá trabalhar os tópicos que ele escolheu, as funções linguísticas e itens linguísticos de acordo com o tema.

Os alunos realizam diversas atividades e tudo que eles produzem são avaliados pelos professores. A maioria dos professores não aplica a prova tradicional, no formato formal. No final de cada bimestre acontece a auto avaliação, em que os alunos avaliam tudo o que eles conseguiram aprender dos conteúdos propostos e como eles estão se sentindo com relação à aprendizagem – aquisição da língua. A razão pela qual a instituição não utiliza mais a avaliação formal, pois com base em várias pesquisas na área avaliação, constatou-se que os resultados da avaliação não são mensurações verdadeiras, ou seja, o teste não avalia o desenvolvimento real do aluno, é apenas uma avaliação circunstancial do que o aluno sabe naquele momento. Segundo os professores da Instituição, procuram não rotular os alunos através de ‘números/ notas’. Mas sim, avaliar o que eles precisam melhorar no processo para que o aluno aprenda. No entanto não é proibida a aplicação da avaliação formal, existem professores da escola que aplicam esse tipo de provas e testes formais para seus alunos.

No final os professores fazem um relatório sobre cada aluno que eles acham que não alcançaram o esperado, para que o próximo professor possa ler o relatório e ajudar no diagnóstico para que o aluno possa superar as barreiras que ele está tendo na aprendizagem – aquisição da língua.

3.3 O curso de língua japonesa

O curso de língua japonesa passou a ser ofertado em 2011 e atualmente sete unidades do CIL disponibilizam o curso, sendo elas: Sobradinho, Paranoá, Ceilândia, Gama, Taguatinga e Recanto das Emas e Brazlândia. De acordo com dados de 2016 da SEEDF, cerca de 660 alunos foram recebidos e estima-se que a procura por vagas no curso pode aumentar. A pretensão da Secretaria de Ensino é ampliar a oferta do curso de língua japonesa para todas as unidades do CIL. (Fonte: Secretaria de Estado de Educação SEEDF, 2016).

No momento da realização da pesquisa a instituição em que foi feita as observações o CIL dispõe de dois professores de japonês e 11 turmas de língua japonesa, sendo 7 turmas no turno vespertino e 4 turmas no noturno. O professor do turno vespertino tem uma jornada ampliada e coordena de manhã e ministra as aulas à tarde. No turno noturno o professor coordena e ministra aula no mesmo turno.

4. METODOLOGIA

Este capítulo trata de apresentar a metodologia utilizada que fundamenta a pesquisa e os instrumentos utilizados que orientam para a organização dos dados coletados. Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados incluem os seguintes instrumentos: observação *in loco* totalizando 15 horas de observações em campo em uma das instituições do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, diário de bordo que foram feitos dessas horas de aulas assistidas, uma entrevista oral e um questionário discursivo. Nos tópicos a seguir, descrevemos os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados coletados.

4.1. Abordagem Qualitativa

Esta pesquisa orienta-se na abordagem qualitativa de pesquisa, pois este trabalho dispõe um caráter descritivo e não emprega instrumentos estatísticos. No caso desta pesquisa, adotamos essa abordagem pelo fato de tratar de “cenas de sala de aula” com a finalidade de explicar e descrever quais atividades são realizadas em sala de aula, o comportamento e reação dos alunos, e ainda citar qual método os professores utilizam em sala de aula. Ainda, o estudo de caso tem como ambiente natural e a fonte direta para a coleta de dados, observando, assim, as situações reais e seus processos, quesitos de suma importância para a nossa pesquisa. O texto abaixo de Godoy reitera a importância dessa abordagem:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se de videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo anotações num bloco de papel. Para estes pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados (GODOY, 1995 p. 62).

Blumer (1969) faz uma reflexão sobre a coleta de dados e o uso de tais na abordagem qualitativa, quando se realiza as observações é necessário pensar no problema da pesquisa e estabelecer pontos na coleta de dados que estejam

relacionados com a proposta do que se está pesquisando. Quando estiver com os dados coletados é preciso refletir sobre as conexões existentes entre os dados e o problema de pesquisa e interpretar os resultados obtidos.

4.2. Estudo de Caso

O estudo de caso é um método de pesquisa estruturado, podendo ser aplicado em diferentes situações de pesquisa, colaborando com o conhecimento de fenômenos individuais ou em grupo. Para Yin (2015, p. 17) o estudo de caso é definido como:

O estudo de caso é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Em outras palavras, você poderia querer usar a pesquisa de estudo de caso por desejar entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso (por exemplo, Yin & Davis, 2007).

Segundo Gil (2009) o estudo de caso se dá por meio do estudo aprofundado de um número pequeno de dados observáveis. O estudo de caso é uma das estratégias para se obter dados no método qualitativo.

4.3. Procedimentos Metodológicos

Este tópico irá esclarecer as técnicas e procedimentos escolhidos para a elaboração dos materiais utilizados na coleta de dados.

A coleta se deu ao longo de 15 horas, com observações para identificar os processos de ensino, aprendizagem-aquisição em sala de aula.

A turma que foi observada está no nível D1 do curso de língua japonesa do CIL, é composta por 19 alunos, mas apenas 12 são frequentes (sendo 7 do gênero feminino e 5 do gênero masculino), as idades variam dos 13 aos 15 anos de idade, e a escolaridade dos alunos varia do 9º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio. A escolha da turma foi feita com base no critério da idade e escolaridade, e ainda por estarem cursando o último nível do primeiro ciclo do

currículo pleno (o curso que tem duração de seis anos). Os alunos no semestre anterior já haviam tido uma introdução à escrita japonesa (*hiragana* e *katakana*), e já possuem algum conhecimento sobre a língua. Ao escolher essa turma a pretensão era observar a aprendizagem e aquisição no decorrer das aulas de japonês e como eles reagiam aos conteúdos que foram ensinados e as atividades propostas, acompanhando a evolução dos mesmos no decorrer das observações. Porém para uma pesquisa com essa temática seria necessário acompanhar os alunos por um semestre completo e dado ao tempo que tivemos, focamos nas cenas de sala de aula, nas atividades que foram realizadas nos períodos de aula, na reação dos alunos quanto às propostas metodológicas e atividades que eles tiveram que fazer em sala de aula e nos pontos relevantes que são citados na bibliografia.

A anotação das observações se deu por meio de diários de bordo, levamos em consideração os seguintes critérios para anotações: métodos e abordagens que os professores utilizaram em aula (neste tópico tais métodos e abordagens são apenas citados por darem andamento nas atividades em sala de aula, não havendo a possibilidade de excluí-los das cenas de aula), quais os tópicos foram estudados e que tipo de atividade os alunos tiveram que fazer em sala de aula e como essas atividades foram trabalhadas, e se houve uma evolução na aprendizagem da língua japonesa. E, ainda, para critério nas anotações consideramos os tópicos das habilidades linguísticas escrita, leitura, compreensão oral e oralidade e como foram trabalhadas em sala de aula e por último a gramática e como os professores a utilizaram em sala de aula.

A entrevista oral foi aplicada para a professora de japonês, na instituição de ensino no dia 18 de junho, terça-feira às 14:15. A entrevista foi gravada e tem o total de 23 minutos e 47 segundos, a pesquisadora fazia as perguntas e a professora respondia, contém cinco perguntas (sobre a instituição de ensino e a proposta pedagógica) que nortearam a entrevista, cujas questões, estão no item de apêndice, em anexo. As respostas da entrevista não foram transcritas, porém os dados obtidos são de suma importância, visto que o Capítulo 3 foi elaborado com as informações da coordenadora.

O questionário escrito foi aplicado pra dois alunos da turma, contou com sete perguntas discursivas, e estão anexadas no item apêndice desta pesquisa. O questionário foi aplicado pela parte manhã no dia 20 de junho. Para a escolha dos alunos entrevistados estabelecemos os seguintes critérios: frequência nas aulas e

participação nas atividades propostas pelo professor. As perguntas do questionário são orientadas com base no filtro afetivo proposto por Krashen (1985) e os interesses de tais alunos pela língua japonesa.

Os nomes dos alunos participantes do questionário não serão revelados por conta de um critério de ética segundo a orientação acadêmica e científica. Por esta razão os alunos participantes serão mencionados como estudantes, sendo assim, utilizamos as sigas E1 e E2 para citar a participação desses alunos e para identificar suas respostas no questionário, a numeração é aleatória e apenas serve como um guia para diferenciar as respostas.

5. CENAS DE AULA: PROPOSTA DE ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo tratamos sobre a interpretativa de dados que obtivemos a partir das 15 horas de observação *in loco* e do questionário com questões discursivas que referenciamos no capítulo 4 Metodologia.

Durante as observações a pesquisadora procurava identificar os métodos e técnicas utilizadas pelo professor e a reação dos alunos às atividades proposta, bem como acompanhar o processo de aprendizado do conteúdo que era proposto.

Inferimos que a partir do formato de aula adotado pela instituição e pelo perfil do professor, podemos identificar o quanto esses indicadores colaboram para o processo de aprendizagem-aquisição da língua. Os contextos otimizadores de ensino são de suma importância para que os alunos se desenvolvam o seu próprio processo de aprendizagem-aquisição.

A Instituição que pesquisamos, conforme já referenciada em outros momentos dessa monografia, utiliza-se do tema para cada semestre, no primeiro semestre de 2019 o tema escolhido foi 'Cultura'. A partir desse tema os professores desenvolvem os conteúdos propostos e as atividades. Esse formato de ensino de línguas é adotado para todos os cursos da Instituição. E quanto à avaliação já referida anteriormente, não adotam as provas/testes tradicionais e utilizam-se a auto avaliação.

A turma que foi observada está no nível D1 que corresponde ao segundo nível, os alunos possuem um conhecimento prévio da língua japonesa, e por ser do primeiro ciclo é possível perceber qual o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem – aquisição de língua japonesa durante as aulas. A turma é composta de aproximadamente 12 alunos, há alunos tanto do gênero feminino quanto do gênero masculino. Quanto à faixa etária varia de 13 aos 15 anos e a escolaridade do 9º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio. São adolescentes com perfil e interesses distintos quanto ao estudo da língua japonesa.

5.1. Cenas de aula: professor e aluno

Os alunos parecem se relacionar bem com a professora, eles a chamam de ‘先生’ (lê-se: *sensei* – professor (a)), aparentemente a professora estabeleceu um vínculo afetivo de professor – aluno, assim conquistando a confiança dos alunos. A língua japonesa é muito diferente da língua portuguesa desde sua escrita a oralidade, como o contato com a língua japonesa se concentra a maior parte do tempo em sala de aula, a professora sempre motiva os alunos a estudarem e terem o contato com a língua. A professora incentiva os alunos a terem interesse tanto na cultura quanto na língua, estimulando-os a assistirem os *animês*² e ouvir músicas (para treinar a habilidade linguística de compreensão oral), experimentar comidas típicas do Japão (para conhecer um pouco da cultura), e á revisarem as atividades e conteúdos que são estudados em sala (adquirir autonomia nos estudos e fixar conteúdos que já foram ensinados). E em sala de aula, por mais que seja difícil falar em japonês a professora se utiliza da língua alvo para explicar conteúdos e conversar com os alunos, também os incentiva e os encoraja a usar a língua japonesa. Esse contexto de aprendizagem – aquisição nos permite recorrer ao teórico Krashen (1985) que na sua argumentação comenta que os professores devem motivar seus alunos para o filtro afetivo seja relativamente baixo, assim tornando compreensível o insumo e evitando bloqueios na aprendizagem - aquisição da língua japonesa.

No decorrer das observações, devido à necessidade da Instituição, ocorreu a substituição de professor, ou seja, a professora foi substituída pelo outro docente. A professora que lecionava passou a integrar a coordenação. O fato é que os alunos não queriam a substituição da professora, pois os alunos já tinham um vínculo afetivo com ela.

A maneira como o novo docente estabelece o relacionamento com os alunos é diferente da antiga professora e observamos que os alunos perceberam e sentiram essa diferença³. No entanto, observamos que alguns alunos foram bem receptivos. Essa mudança aparentemente não afetou o aprendizado dos alunos, visto que a maioria dos alunos continuou frequente nas aulas e participaram das atividades que

² Animê é o nome dado para o tipo de desenho animado produzido no Japão.

³ Inferimos que essa situação pode ser corroborada, uma vez que alunos chegaram a faltar algumas aulas.

foram propostas pelo novo docente, contudo percebemos que eles sentiram falta da afetividade da outra professora quando em conversas informais os alunos falavam sobre a saudade que sentiam dela. Krashen (1985) comenta que o filtro afetivo não é apenas um bloqueio que o próprio aluno pode criar, mas também a forma como o professor se relaciona com ele em sala de aula, isso pode afetar a motivação e o desempenho do aluno na aprendizagem e aquisição da língua, no entanto esse relacionamento entre aluno e professor depende da experiência pessoal de cada aluno com o docente. Isso ficou um pouco mais evidente no questionário discursivo. No excerto abaixo estão a pergunta e as respostas discursivas do questionário aplicado aos alunos, o qual teve como base a hipótese do filtro afetivo e o relacionamento aluno e professor, a resposta que obtivemos foi transcrita no trecho abaixo:

Como você se sentiu com a mudança de professor?

Excerto 1

E1: Eu gostei, adorava a sensei, mas esse sensei novo é legal também.

E2: Fiquei bem chateada, acho que me apeguei demais a sensei porque ela tem um jeitinho caloroso. Mas estou gostando bastante do novo sensei.

O participante E2 sempre esteve presente na aula e observamos que ele sentiu a ‘troca do professor’, com semblante triste e faltou (até então isso não era comum). No entanto, o E2 na sua resposta comenta que “estou gostando bastante do novo sensei”, isso demonstra que o E2 está “aberto” para receber o novo professor. Inferimos que mesmo com a mudança na questão da afetividade do professor, isso não foi razão para que os alunos apresentassem algum bloqueio, ou algum aumento no nível do filtro afetivo, até mesmo do participante E2, que aparentemente começou a se adaptar ao jeito do novo professor.

Quanto à exposição da matéria e das atividades, percebemos que o professor transmite o conteúdo conforme o tema contextualizando os mesmos de acordo também com o tema do semestre escolhido pela instituição.

5.1.1. Cenas de sala de aula: O ensino, aprendizagem - aquisição de Língua Japonesa.

Neste item, tratamos das cenas de sala de aula quanto ao que observamos sobre o ensino, aprendizagem – aquisição de língua japonesa, e ainda nossa proposta de análise de dados com fundamentação teórica em Vygotsky (1998), Krashen (1985) e a abordagem comunicativa proposta por Almeida Filho (1993).

➤ Como acontece a contextualização do conteúdo pela primeira professora?

Em sala de aula a professora utiliza ao máximo a língua japonesa desde a explicação do conteúdo a conversar outros assuntos com os alunos, na sala de aula há calendário, cartazes com frases em japonês, *origamis*⁴ e outras atividades artísticas produzidas pelos alunos. O ambiente da sala remete aos aspectos culturais da língua que se estuda, proporcionando, assim, contextos que colaboram para desenvolvimento da linguagem. Segundo Vygotsky (1998) a interação do indivíduo com o meio irá proporcionar ao mesmo conhecimento; neste caso o ambiente que transmite ao aluno interação com o idioma japonês e a cultura japonesa.

Para adequar o conteúdo da aula com o tema do semestre a professora levou uma atividade em que os alunos estudassem aspectos culturais do festival do *Hanami*⁵ e partindo dessa temática falou sobre os tipos de comida, músicas tradicionais, entre outros para dar contexto ao que eles estão aprendendo que são frases simples como ‘お茶を飲みます’ (lê-se : *ocha wo nomimasu* – bebe o chá); ‘団子を食べます’ (lê-se: *dango wo tabemasu* – come o dango) entre outras situações de uso da língua japonesa.

Para trabalhar o conteúdo a professora utiliza um pouco do método expositivo⁶, pois por meio dos slides ela ilustra os vocabulários, expõe frases, e imagens ilustrativas que contextualizem os conteúdos. A principal técnica que a professora utiliza é o de repetição, leitura e perguntas em japonês que são feitas relacionados ao conteúdo. Durante as observações segundo a percepção da pesquisadora, foi

⁴ Origami: é uma técnica japonesa, uma arte de dobrar papel, sem cortes e nem colas, para criar objetos e outros seres.

⁵ festival que acontece na primavera em que e os japoneses fazem piquenique entre outras atividades que incluem ver o desabrochar das flores de *sakura*.

⁶ Método Expositivo: está centrado nos conteúdos, a participação do aluno é quase irrelevante. Contudo, nas cenas de sala de aula é utilizado para ilustrar imagens em slides para os alunos.

pouco trabalhada a compreensão oral, visto que a exposição da aula é realizada na língua portuguesa, exceto nos momentos que a professora usa-se da língua japonesa para trabalhar em sala de aula. A professora passou um exercício do vídeo do material “O desafio de Erin”, em que ela fazia perguntas em japonês, alguns alunos aparentam dificuldade enquanto outros apresentam insegurança em dar as respostas em japonês. A professora percebendo a dificuldade dos alunos repassa o vídeo, mas dessa vez pausando a cada frase e pedindo para que os alunos repitam. No final dessa atividade a professora refez as perguntas em japonês, e a maioria dos alunos teve êxito na atividade proposta. Abaixo temos uma breve descrição do conteúdo e das cinco aulas observadas:

- Os tópicos trabalhados no período das observações: o Festival Hanami e as estações do ano no Japão e no Brasil.
- Os métodos⁷ utilizados em sala: Expositivo (apenas para ilustração de imagens e leituras), Comunicativo (metade do tempo total observado a abordagem foi utilizada), Gramática e tradução (pouco usado e somente quando necessário), Leitura (pouco utilizado, mas presente em todas as aulas), TPR (pouco usado), Audiolingual (pouco usado).
- A escrita: no período das cinco primeiras aulas observadas os alunos aprenderam os ideogramas que mais aparecem nos tópicos como *kanji* de flor, primavera, verão, outono, inverno, comer, beber e etc. As aulas de *kanji* a professora usava o método expositivo, escrevia o *kanji* no quadro, as leituras em *onyomi* (leitura fonético) e *kunyomi* (leitura semântico), depois fazia o *kanji* traço por traço, em seguida os alunos escreviam no papel de exercício o *kanji* pelo menos uma vez. Os alunos também produziram uma pequena redação sobre as datas (o começo e o término) das estações do ano no Brasil, adjetivos que caracterizam o clima do Brasil (quente, frio e etc.), e se há algum festival ou data comemorativa que se destaca no período das estações (por exemplo: no inverno temos a festa junina) a redação foi escrita em língua japonesa.
- Leitura: a professora levava um texto escrito na língua-alvo relacionado ao tema e durante várias aulas eles fizeram a leitura dele. No começo os alunos liam com muita dificuldade, ou não conseguiam fazer a leitura, mas no

⁷ Os métodos são citados por fazerem parte das cenas de sala de aula, para mais aprofundamento em métodos de ensino, por favor, pedir orientação.

decorrer das aulas os alunos foram aprendendo sobre os vocabulários do texto, a função das frases e etc. No decorrer da observação, percebemos que na última atividade da leitura os alunos conseguiram ler bem melhor. Esse exercício de leitura ajudou os alunos a aprenderem os vocabulários básicos e estruturas gramaticais que estavam contidos no texto.

- **Oralidade:** durante as aulas a professora faz muitas perguntas em japonês com a intenção de que os alunos respondam também em japonês. Geralmente as perguntas estão sempre relacionadas às estruturas de frases e vocabulários dos textos e exercícios que eles estudam em sala de aula, e também são muitos utilizados pela professora durante a explicação de cada conteúdo. Outra forma em que a professora exercita a oralidade dos alunos é por meio de repetições de frases ou vocabulário, por exemplo, ela fala uma frase em japonês em seguida os alunos repetem duas vezes. A professora dá um espaço de tempo, fala outras coisas, e quando volta ao contexto daquela frase pede que os alunos falem sozinhos, caso eles tenham dificuldades ela os ajuda, nesta cena podemos recorrer ao que Vygotsky (1998) diz que o papel do professor é de mediador do processo de aprendizagem.
- **Compreensão oral:** no período das observações, de acordo com a percepção da pesquisadora a maior parte do tempo foi desenvolvida no uso da língua japonesa pela professora, não houve nem um exercício que incluía áudio. No entanto como já foi citado anteriormente, a professora utilizou o recurso audiovisual do material *O desafio de Erin* que testou compreensão oral dos alunos de acordo com as estruturas de frases em japonês que eles viram e ouviram no decorrer das aulas. Com a professora sendo mediadora nos exercícios orais, os alunos conseguiram elevar o nível do *input*, já que durante a atividade a professora explicava algumas coisas das estruturas que apareciam nos diálogos do vídeo, tornando mais claro e específico o uso oral daquele tipo de frase. Para Krashen (1985) o *Input*, nesse momento a mensagem na língua-alvo tornou-se compreensível para os alunos, que internalizaram o insumo (internalização processo de aprendizagem descrito por Vygotsky (1998)) o que lhes foi ensinado pela professora.
- **Gramática:** a parte gramatical foi pouco usada nas aulas, no entanto quando foi utilizada foi importante, pois falando da gramática japonesa a professora explicava em português os usos das partículas, as funções delas de acordo

com o conteúdo que eles estavam estudando, assim os alunos conseguiam compreender tais funções e usos o que resultava em uma melhora na hora de montar as frases tanto na resposta oral quanto na escrita, isso foi percebido quando após as explicações gramáticas, os alunos faziam atividades orais e apresentava melhor fluência na língua-alvo. Nesta cena de aula é possível perceber na prática o monitor de Krashen (1985) a partir do momento que os alunos tiveram o conhecimento consciente das regras da língua-alvo, colocaram em prática na oralidade, corrigindo o que estava errando e complementando sua fala com o que foi aprendido.

Quanto a uma percepção geral sobre as competências comunicativas, para compreensão oral e oralidade segundo os diários de bordo não houve tantas atividades que trabalhassem essas competências de maneira que fosse percebida aquisição da língua japonesa, porém, não se descarta a hipótese de que existem momentos de “silêncio” em que o aluno vai assimilando e adquirindo a língua japonesa. Mesmo assim é interessante comentar que muitos alunos se esforçavam para responder em japonês algumas perguntas que a professora fazia. No questionário houve uma questão voltada para a oralidade da língua japonesa, a pergunta baseia-se no que Krashen (1985) propõe na hipótese do monitor, a resposta que obtivemos foi transcrita no trecho abaixo:

Quando o professor faz uma atividade em que você precisa falar em japonês, se preocupa com forma correta da frase? Pensa muito nas regras antes de falar, ou para se corrigir? Tem medo de errar na hora de falar?

Excerto 2

E1: Sim, eu penso e tento formular uma frase, mas caso esteja errado o professor estará ali para me corrigir e ensinar como formular uma frase gramaticalmente correta.

E2: Sim, sinto que se eu não falar da forma correta irei me acostumar com a forma errada, me prejudicando no futuro. Confesso que raramente me lembro das regrinhas antes de falar, mas não perco a oportunidade de corrigir depois. Não tenho medo de errar, mas se erro, está tudo bem o importante é não persistir no erro.

A forma como cada aluno utiliza o monitor pode variar de acordo com a percepção deles do uso oral da gramática. No caso dos estudantes entrevistados, percebemos que o monitor está em equilíbrio segundo o que Krashen (1985) descreve na hipótese do monitor, pois o medo de errar na hora de falar não impede a participação desses alunos, assim como eles entendem da importância funcional da gramática para o uso da língua japonesa. Em um contexto geral os alunos se dividem nos seguintes grupos: metade dos alunos se esforça para falar em japonês quando não conseguem tendem a responder em português, enquanto a outra parte dos alunos, aparentemente, parecem estar 'perdido' e o restante fica totalmente em silêncio, esse critério foi avaliado de acordo a participação dos alunos nas atividades orais que foram propostas em sala de aula e anotada nos diários de bordo. Apesar de ter poucas atividades voltadas para compreensão oral, uma parte dos alunos parece ter compreensão do que a professora está perguntando em japonês, observamos que às vezes os alunos sentem insegurança se realmente compreenderam o que a professora perguntou.

Quanto à parte da escrita e leitura, houve várias atividades em que os alunos puderam exercitar essas habilidades linguísticas. Tanto que em uma das últimas observações os alunos conseguiam ler muito bem um texto que foi trabalhado em sala de aula, o texto tinha como temática "1 Ano no Japão", e falava sobre estações do ano no país. As competências de escrita e leitura deram uma base para o processo de aprendizagem – aquisição, em alguns momentos da aula percebia-se que depois de algumas dessas atividades os alunos apresentavam alguma confiança na expressão oral da língua japonesa.

As aulas da primeira professora ocorreram do dia 30 de abril ao dia 23 de maio, somando cinco aulas no total. A partir do dia 28 de maio foi apresentado o novo professor de japonês.

5.1.2. As aulas do dia 28 de maio ao dia 11 de junho

Com a mudança de professor houve também a mudança na metodologia utilizada.

- Como acontece a contextualização do conteúdo pelo segundo professor?

A professora anterior havia encerrado o tópico do Festival do *Hanami*, então o novo professor deu continuidade no tópico sobre “As Estações do Ano”. Na primeira aula o professor pede aos alunos para fazerem o 自己紹介 (Lê-se: *jikoshoukai* – auto apresentação), ele projetou no quadro cinco perguntas em japonês em que eles tinham que falar o nome, idade, comida favorita, animes e jogos favoritos e a escolaridade. Os alunos puderam fazer em dupla e apresentar o colega para o professor, na execução dessa atividade foi possível perceber quais alunos tinham mais dificuldades em compreender e falar em japonês, o professor colocou a tradução das perguntas no quadro para ajudar os alunos, a aula foi um pouco complicada devida a mudança de professor e a diferença na questão da afetividade de cada um. A afetividade como já citado fundamenta-se no que Krashen (1985) diz sobre a hipótese e filtro afetivo.

O novo professor não se aprofundou muito no tema ou no tópico das Estações do Ano, porém trabalhou muitas de compreensão oral e oralidade e atividade de vocabulários com os alunos. Abaixo temos uma breve descrição do conteúdo e das cinco aulas observadas:

- Métodos utilizados: Comunicativo (predominante na maioria das aulas), Expositivo (apenas para ilustrar imagens para exercícios que foram realizados), Gramática e tradução (pouco usado) e leitura.
- Escrita: o professor ensinou novos vocabulários para os alunos, geralmente essas palavras parecem ser que eles mais vão usar no decorrer do curso de língua japonesa, é um vocabulário básico e que de acordo com o professor em sala para os alunos “é bom vocês anotarem e decorarem estes vocabulários, porque eu não vou mais falar a tradução deles e vocês vão ouvir muito essas expressões no decorrer das aulas”. O professor ainda os aconselhou a treinar a escrita do *hiragana* e do *katakana*⁸.
- Leitura: o professor logo percebeu que os alunos tinham dificuldades em ler tanto o *hiragana* quanto o *katakana*, então uma das primeiras atividades foi usar a tabela dos silabários que eles tinham no caderno para dar apoio para a leitura de texto. O professor pediu que os alunos não usassem a romanização, para que dessa forma eles conseguissem ter melhor desempenho tanto na escrita quanto na leitura. Essa atividade aconteceu no

⁸ O Hiragana e o Katakana são símbolos fonéticos e cada caractere representa uma sílaba. Estes silabários fazem parte do sistema de escrita japonesa.

momento em que os alunos começaram a ler um texto e o professor vendo a dificuldade dos alunos de identificarem o *hiragana*, pediu-lhes que pegassem a tabela para dar esse suporte, porém percebendo que eles tinham anotado as romanizações, os aconselhou a apagarem para que dessa forma conseguissem tornar o aprendizado do silabário mais eficaz e a leitura se tornasse mais fluente.

- Oralidade: no decorrer das cinco últimas aulas observadas, a oralidade foi muito exercitada, todos os alunos tinham que participar de forma individual, e com o passar das aulas e esses exercícios foi possível ver que os alunos que tinham muita dificuldade em falar ou não falavam nada em japonês, começaram a participar das aulas e a ter um bom desempenho na aquisição da língua, isso foi avaliado com base na observação do comportamento de alunos que não participavam das atividades orais que eram propostas, porém no decorrer desse exercício que o professor realizou, foi possível ver a participação e o uso da língua japonesa por parte desses alunos. Geralmente nos exercícios orais os alunos tinham que relatar frases do seu cotidiano, por exemplo, no parque eu faço exercício físico, no shopping eu vou ao cinema e etc. Nesses exercícios percebe-se que o professor tenta contextualizar o cotidiano de forma que o aluno possa refletir sobre o uso da língua japonesa no seu dia a dia. Essa é uma das características da abordagem comunicativa, de acordo com Almeida Filho (1993, p. 36):

[...] organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários da língua.

- Compreensão oral: novamente não houve atividades específicas com áudios em que os alunos exercitassem a compreensão oral, e na maior parte do tempo a compreensão é exercitada com o uso da língua japonesa por parte do professor, que durante o tempo de aula fala muito em japonês e evita ao máximo o uso do português, inclusive o professor anotou no quadro expressões e frases em japonês que ele usará muitas vezes e avisou aos alunos que a partir daquele momento aquelas frases e palavras eles não ouviriam mais em português em sala de aula. Contudo, o professor passou

uma música em sala de aula e os alunos puderam identificar os vocabulários que eles conheciam, e as estruturas e frases que eles entendiam, o professor aproveitou para ensinar novos vocabulários, nesse processo podemos identificar o que Krashen (1985) propõe na hipótese do *input*, em que o contexto foi favorável para aquisição da língua-alvo. A música compõe a trilha sonora de um *anime* famoso, então parecia que os alunos gostaram muito da atividade.

- Gramática: a forma como o professor usou para ensinar a gramática é mesmo que a outra professora usava e que está de acordo com a abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho (1993) a gramática deve dar um suporte, reforço e criar uma condição favorável para aquisição da língua-alvo.
- Atividades dinâmicas (jogos ou atividades artesanais): durante o período das observações o professor levou uma atividade online, que é um jogo da memória do material *Genki kokugo*. O professor dividiu a turma em dois grupos e estabeleceu as seguintes regras para o jogo: o grupo deveria escolher um cartão que tinha um *hiragana* ou *katakana* e os alunos (sem olhar no material) tinham que dizer qual era a leitura, se eles acertassem tinham que encontrar o cartão que continha aquele mesmo *kana*, se o grupo errasse a leitura passava a chance para o próximo grupo. Os alunos pareciam empolgados durante a atividade, percebendo que aquela atividade motivou os alunos, incluímos no questionário uma pergunta sobre motivação fundamentada na hipótese do filtro afetivo e do monitor (Krashen, 1985) quando os alunos puderam testar seus conhecimentos sobre o *hiragana* ou *katakana*. A resposta que obtivemos foi transcrita no trecho:

Sobre o jogo da memória que o professor passou nas últimas aulas, como você se sentiu?

Excerto 3

E1: Eu gostei bastante! Relembrar o hiragana e katakana, ajudar os colegas que não lembravam foi muito divertido.

E2: Foi divertido gosto bastante dessas dinâmicas.

Essa atividade pareceu ser um 'quebra-gelo' entre o professor e os alunos, pois depois de fazerem essa atividade a forma como eles estavam se relacionando parecia mais fluido.

Quanto a uma percepção geral sobre as competências comunicativas considerando o critério de atividades que foram realizadas em sala de aula, nas habilidades de escrita e leitura o professor as trabalhou concomitantemente de maneira que a escrita melhorasse o nível de leitura e leitura ajudasse os alunos a superarem suas dificuldades na escrita. Pelo fato desta pesquisa ser de cunho qualitativo-interpretativo, inferimos que não se pode afirmar com exatidão o quanto os alunos melhoraram, pois o que está sendo relatado tem como base a observação do comportamento dos alunos quanto às atividades que eles realizaram em sala. Nas competências de compreensão oral acreditamos que houve uma falta de atividades que desenvolvesse melhor essa competência nos alunos. Quanto à oralidade, no decorrer das observações foi possível identificar uma evolução na linguagem, já que os alunos que não falavam em sala começaram a participar e tiveram um bom desempenho nas atividades orais.

Nas cenas de sala de aula de ambos os professores é possível perceber a predominância do método comunicativo, os professores sempre se preocupam com os alunos e a aprendizagem deles, segundo Almeida Filho (1993) "ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE", percebe-se que os professores tentam contextualizar ao máximo os conteúdos para que os alunos tenham a percepção da importância dos conteúdos para a sua vida.

5.2. Aluno e Filtro Afetivo

Nesta sessão em especial iremos abordar sobre o a motivação dentro do que Krashen (1985) diz que está relacionado ao filtro afetivo do aluno adolescente que estuda a língua japonesa. A hipótese fala que dependendo dos níveis de ansiedade, motivação e interesse do aluno, o processo do insumo terá mais facilidade de ser internalizado, ou seja, o aluno terá mais êxito nos processos de aprendizagem e aquisição da língua. Como fundamento para formulação das perguntas, tais ideias

da hipótese, abaixo seguem as perguntas e as respostas que obtivemos que foram transcritas nos trechos abaixo:

Você gosta de estudar japonês?

Excerto 4

E1: sim, eu adoro japonês!

E2: Sim, bastante.

Quando você vê animes, música entre outras coisas da cultura japonesa se sente mais motivado para estudar japonês?

Excerto 5

E1: Sim, a cultura japonesa é muito interessante.

E2: Com certeza. Só de saber que não vou precisar esperar para legendarem ou traduzirem os animes ou mangás que gosto.

Se sente feliz quando vem pra aula?

Excerto 6

E1: Sempre.

E2: Sim.

Você se sente a vontade em sala de aula?

Excerto 7

E1: Sim.

E2: Sinto, mas no começo era meio desconfortável, me sentia muito perdida.

Como apresentado no questionário, o filtro afetivo e os fatores que a hipótese considera influenciam na aprendizagem – aquisição de língua japonesa. Os participantes da entrevista geralmente demonstravam interesse na língua-alvo, este pode ser um fator para ambos terem um bom desempenho no decorrer das atividades que foram propostas em sala de aula, cada qual apresentava seu desempenho nas atividades ora com dificuldade e outras com facilidade, mas sempre participavam com o que sabiam e sempre ouviam quando o professor os corrigia. Assim, a partir das observações do comportamento e das respostas dos participantes do questionário, inferimos que um bom desempenho também parte do interesse do aluno não apenas da abordagem ou do método que o professor utiliza em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho de pesquisa foi investigar as cenas de sala de aula – os contextos otimizadores de ensino – e, ainda, a partir do formato de aula adotado pela instituição e pelo perfil do professor, podemos identificar o quanto esses indicadores colaboram para o processo de aprendizagem-aquisição da língua japonesa.

Por esta pesquisa fundamentar-se na abordagem qualitativa, em que favorece a observação de fenômeno do mundo real, e não de dados numéricos e estatísticos, e também por tratar-se de um assunto de cunho psicológico, cognitivo e pedagógico que são aspectos subjetivos, é difícil dar uma resposta definida e fixa para a conclusão desse estudo. No entanto, por meio da interpretação dos dados coletados, observamos que há contextos como a motivação do aluno, afetividade professor-aluno e o formato de aula, podem ser favoráveis para a aprendizagem-aquisição de língua japonesa. Sendo assim, algumas reflexões podem ser levantadas a partir da proposta de análise de dados no decorrer deste trabalho.

As cenas de sala de aula expõem a realidade do contexto escolar de uma escola de idiomas, e quais desafios que os professores perpassam para que os processos de aprendizagem – aquisição seja internalizado em seus alunos, lembrando de Vygostky (1998) quanto ao papel de interlocutor/mediador do professor nesses processos. E, ainda, como fundamentado nesta pesquisa a partir de Krashen (1985) podemos identificar como a motivação e interesse dos alunos são de suma importância para o desenvolvimento dos mesmos.

Quanto à forma como instituição desenvolve o trabalho pedagógico a falta uma base programada de conteúdos específicos para ensinar a língua japonesa deixou a desejar, pois quando tentamos juntar os conteúdos e atividades que foram trabalhadas em sala de aula eles se mostram independentes, de forma que o sentido das competências comunicativas acaba perdendo o foco, assim aquele conhecimento que o aluno adquire durante o semestre pode acabar se perdendo porque não teve uma base para se consolidar.

Para responder a pergunta de pesquisa deste trabalho que é: Na prática, como aprendizagem e aquisição estão relacionados com o ensino de língua

japonesa? Inferimos que na primeira instância o aluno deve estar motivado e interessado em estudar a língua japonesa; na segunda instância o professor não necessariamente precisa uma pessoa muito afetiva, no entanto deve saber se comunicar com seus os alunos, e ser o mediador no processo de aprendizagem – aquisição, orientador para que o insumo da língua japonesa aconteça e por último a metodologia de ensino, nesta instância, a aplicação das aulas devem criar cenários em que as atividades propostas atendam as necessidades reais da comunicação e favoreçam os processos de aprendizagem – aquisição, e aqui, devemos considerar a importância do aluno conseguir falar na língua-alvo, pois o estudo de idiomas deve estar centrado na comunicação, é de suma importância perceber nos alunos o quanto eles podem evoluir na oralidade e compreensão oral.

As instâncias referidas no parágrafo anterior foram colocadas a partir da interpretação de dados, e nos leva a refletir sobre o quando o ensino de língua estrangeira deve considerar não somente o contexto de sala de aula como também fatores que são ligados ao filtro afetivo como os sentimentos dos alunos e o relacionamento professor-aluno. Quanto o contexto das aulas de sala de aula há muito que ser estudado para o aperfeiçoamento dos conteúdos e atividades que são trabalhados em sala de aula, e que estes possam realmente se voltar para que as competências comunicativas e assim seja constatado no aluno não apenas a aprendizagem da língua, mas também a aquisição, ou seja, que o aluno possa ser um falante da língua alvo. Os processos de aprendizagem – aquisição de língua estrangeira considera muitos aspectos para que se concretize como um conhecimento, e isso nos incentiva a ir mais além de uma pesquisa nessa área, considerando a importância desse tema para o contexto da docência de língua estrangeira e que nos inspira a fazer futuras pesquisas nessas áreas de conhecimento. Esperamos que esta pesquisa de campo realizada poderá contribuir para a formação dos professores e, também, para a formação continuada de professores de língua japonesa.

REFERÊNCIAS

Agostine, C., & Leite D. J. **Benveniste e a Teoria Saussuriana do Signo Linguístico: O Binômio *Contingência-Necessidade***. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos* nº 30, 2012.

BLUMER, Hebert. **Symbolic Interactionism Perspective and Method**. Califórnia, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1969.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2006, vol.45, n.1, pp.87-101. ISSN 2175-764X.

Eckert, K., & Frosi, V. (2015). **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave**. *Domínios De Linguagem*, 9(1), 198-216.

FALASCA, Patrícia. **Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários**. 2012. 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

FILHO, J. C. P Almeida. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In ERA. V 35, nº2 Mar/Abr, São Paulo, 1995.

Frizzo, Celina Eliane. **O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo**. 2013. 55f. Monografia - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, DHE – Departamento de Humanidades e Educação, 2014.

KRASHEN, S. (1985). **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman

SILVA LIMA, N e SILVA FILHO, M.N (2013). **A Abordagem Comunicativa no Processo de Aquisição de Língua Inglesa**. *Web-Revista SOCIODIALETO*. nº 9. 27 p.

SOUZA, A.d. (2015). **O Processo de Aquisição de um Segundo Idioma em Crianças e Adultos**. *Revista Estação Científica (Editorial e Artigos)* nº 14. 36 p.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamentos e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman; 2015.

<http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Curr%C3%ADculo_em_Movimento_DF_Ensino_Fundamental_-_6%C2%BA_ao_9%C2%BA_ano.pdf> Acesso em 20 de junho de 2019.

< <http://noticias.se.df.gov.br/noticias/ultimas-noticias/arigato-cil-curso-de-japones-abre-diversas-oportunidades-aos-estudantes-da-rede-publica/> > Acesso em 20 de junho de 2019.

APÊNDICES

1. Entrevista oral – Perguntas

- 1) Quantas turmas de língua japonesa têm no CIL atualmente?
- 2) Quantos formatos de cursos tem no CIL? E como funciona os níveis e ciclos?
- 3) Qual a proposta pedagógica da instituição?
- 4) Como realizam a escolha do tema para o semestre?
- 5) Qual a razão por não realizarem a prova no formato formal?

2. Questionário discursivo

- 1) Como você se sentiu com a mudança de professor?
- 2) Quando o professor faz uma atividade em que você precisa falar em japonês, se preocupa com forma correta da frase? Pensa muito nas regras antes de falar, ou para se corrigir? Tem medo de errar na hora de falar?
- 3) Sobre o jogo da memória que o professor passou nas últimas aulas, como você se sentiu?
- 4) Você gosta de estudar japonês?
- 5) Quando você vê animes, música entre outras coisas da cultura japonesa se sente mais motivado para estudar japonês?
- 6) Se sente feliz quando vem pra aula?
- 7) Você se sente a vontade em sala de aula?