



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

ADRIANO FELIX FARIAS DA SILVA

**SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL: CRENÇAS DE ESTUDANTES
DE LÍNGUA JAPONESA SOBRE A ORALIDADE E A PRONÚNCIA
DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE**

BRASÍLIA
2025

ADRIANO FELIX FARIAS DA SILVA

**SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL: CRENÇAS DE ESTUDANTES
DE LÍNGUA JAPONESA SOBRE A ORALIDADE E A PRONÚNCIA
DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade de
Brasília (UnB), como parte das
exigências para a obtenção do título
de licenciada em Letras - Língua e
Literatura Japonesa.

Orientada pela Prof^a Dr^a: Kimiko
Uchigasaki Pinheiro

BRASÍLIA

2025

ADRIANO FELIX FARIAS DA SILVA

**SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL: CRENÇAS DE ESTUDANTES
DE LÍNGUA JAPONESA SOBRE A ORALIDADE E A PRONÚNCIA
DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade de Brasília
(UnB), como parte das exigências para a
obtenção do título de licenciada em
Letras - Língua e Literatura Japonesa.

Orientada pela Prof^a.Dr^a.: Kimiko
Uchigasaki Pinheiro

Banca examinadora

Prof^o Dr. Marcus Vinicius de Lira Ferreira Tanaka

Prof^o Dr. Yuki Mukai

Prof^a Dra. Kimiko Uchigasaki Pinheiro

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre a decolonização na formação de professor relacionando a aprendizagem da oralidade e como se manifestam as crenças de estudantes de língua japonesa em relação à oralidade e à pronúncia durante a formação docente, buscando compreender de que forma essas percepções influenciam o processo de aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos decoloniais de autores como Walter Mignolo (2011) e Aníbal Quijano (1989), nas reflexões sobre as crenças linguísticas e fonologia. A metodologia adotada foi qualitativa, com aplicação de um estudo de caso com estudantes do curso de Letras – Japonês da Universidade de Brasília. Os resultados evidenciam sentimentos recorrentes de insegurança na oralidade, frequentemente relacionados à idealização de uma pronúncia nativa.

Palavras-chave: oralidade, ensino de língua estrangeira japonesa, decolonização e formação docente.

ABSTRACT

This study aims to reflect on decolonization in teacher education by examining the learning of orality and how beliefs about speaking and pronunciation manifest among students of the Japanese language during their teacher training. It seeks to understand how these perceptions influence the process of learning Japanese as a foreign language. The theoretical framework is grounded in decolonial studies by authors such as Walter D. Mignolo (2011) and Aníbal Quijano (1989), as well as reflections on linguistic beliefs and phonology. A qualitative methodology was adopted, involving a case study with students from the Japanese Language and Literature program at the University of Brasília. The results reveal recurring feelings of insecurity regarding orality, often linked to the idealization of native-like pronunciation.

Keywords: orality, Japanese foreign language teaching, decolonization, teacher education.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	6
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Justificativa.....	2
1.2 Problematização.....	3
1.3 Objetivos de Pesquisa.....	4
1.3.1 Objetivo Geral.....	4
1.3.2 Objetivos Específicos.....	4
Investigar as dificuldades e inseguranças enfrentadas por estudantes de licenciatura em relação à oralidade na língua japonesa.....	4
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
2.1 Entendendo a decolonização.....	5
2.2 A perspectiva da decolonização no ensino de línguas.....	7
2.3 Oralidade no ensino da língua estrangeira.....	9
2.4 Diferenças fonológicas.....	10
2.5 Crenças sobre a oralidade.....	12
2.6 Silêncio em sala de aula.....	14
2.7 Crenças acerca da pronúncia perfeita.....	15
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	18
4. ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO.....	22
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

1. INTRODUÇÃO

Considerando que o processo de formação de professores de línguas estrangeiras envolve conhecimentos que vão além do domínio teórico da língua, o processo de formação pode gerar desafios que se tornam visíveis quando se trata do desenvolvimento da oralidade. Especialmente ao se tratar de língua japonesa, em que, além de ser uma língua distinta do português, com sons, estruturas e formas de se expressar distintas da nossa língua, a prática oral pode se tornar uma fonte de diversas dúvidas, pois a oralidade¹ pode ser vista, socialmente, como uma manifestação dos saberes da língua. Observamos que os estudantes relatam terem um bom domínio teórico, no entanto, sentimentos de medo e a sensação de que ainda não estão prontos para falar, e quanto mais para ensinar podem se fazer presente

A partir disso, este trabalho busca refletir sobre como a oralidade é vivida pelos estudantes durante a formação e como a perspectiva da decolonização pode ajudar a criar um ambiente que reforça a ideia de que a prática oral é algo que necessita de um constante desenvolvimento. Sendo assim, a ideia de alcançar uma pronúncia ideal perde o sentido, já que o foco passa a ser o processo de construção e aprimoramento contínuo da oralidade e não a chegada a um ponto fixo de perfeição.

Para realizar essas reflexões, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, serão apresentados os conceitos chave da pesquisa, com foco na decolonização na formação docente, crenças na aprendizagem da língua japonesa, ensino e aprendizagem da oralidade. No segundo capítulo temos a metodologia de pesquisa com a descrição da pesquisa qualitativa, um estudo de caso realizado com os estudantes do curso de Letras-Japonês e os critérios de

¹ Neste trabalho, entende-se "oralidade" como as práticas comunicativas que envolvem a produção e compreensão da fala em língua estrangeira, incluindo situações formais e informais, presenciais ou mediadas por tecnologia, conforme ampliado pela BNCC (2018). A oralidade é compreendida como uma habilidade comunicativa complexa e multifacetada, que não se limita à correção gramatical ou à aproximação de uma pronúncia nativa, mas que carrega elementos culturais, identitários e afetivos do sujeito falante. No âmbito da linguística aplicada, essa concepção dialoga com perspectivas críticas e decoloniais, reconhecendo a oralidade como um processo vivo, situado e contínuo, e não como um ideal fixo de competência linguística.

construção e análise dos dados. No terceiro capítulo, é feita a análise das respostas do questionário dos participantes do estudo de caso, com destaque para os sentimentos e reflexões que surgem em torno da aprendizagem da prática oral. Por fim, algumas considerações finais retomam os principais pontos discutidos e sugerem propostas que podem contribuir para uma formação mais sensível à trajetória dos aprendizes.

1.1 Justificativa

Ainda que os aprendizes tenham domínio sobre a estrutura da língua, se expressar oralmente pode ser um desafio, pois questões emocionais, culturais e até sociais podem interferir na realização da oralidade. Uma ideia que costuma reforçar isso seria a de que existe um certo padrão “aceitável” sobre como a pronúncia deve soar. Embora essa noção não seja necessariamente incentivada pelos professores ou pela universidade, ela aparece com frequência nas falas dos próprios alunos, como algo que foi sendo naturalizado ao longo da vida escolar ou pelo contato com modelos linguísticos considerados mais “legítimos”.

Dessa forma, esta pesquisa busca refletir como o processo de ensino-aprendizagem da oralidade pode ser complementado com ideias acolhedoras e conscientes das experiências de cada aluno. A proposta aqui é refletir a aprendizagem da língua japonesa para a formação de professores sob a perspectiva da decolonização, pois os seus conceitos e princípios podem ajudar a entender que existem várias formas possíveis de se expressar e que não é necessário almejar a perfeição para ser um bom falante ou professor de uma língua estrangeira.

A escolha desse tema vem da vontade de sugerir ideias e reflexões sobre as práticas de ensino existentes, de forma que ajude no reconhecimento dos saberes dos próprios estudantes e suas trajetórias. A partir do princípio de que ensinar e aprender não precisa seguir um padrão único, abrimos espaço para outras formas de viver a língua e de se reconhecer nela. É nesse sentido que a decolonização pode contribuir para uma formação mais crítica, mais sensível e mais conectada com a realidade dos futuros professores.

1.2 Problematização

Diante dos desafios que atravessam o processo de formação de professores de língua japonesa, especialmente no desenvolvimento da oralidade, senti a necessidade de refletir com mais profundidade sobre como essa formação tem sido vivida pelos estudantes. Ao longo da minha trajetória no curso, tanto pelas observações pessoais quanto pelas conversas com colegas, tornou-se visível a presença constante de sentimentos de insegurança quando se trata da fala em japonês, mesmo entre estudantes que já demonstram domínio teórico da língua. Essa percepção também foi reforçada nas autoavaliações realizadas ao final do Estágio 2, quando tivemos a oportunidade de experimentar, ainda que brevemente, o papel de professor em sala de aula.

Com base nessas experiências, este trabalho se propõe a investigar se esse sentimento de insegurança, muitas vezes relacionado ao medo de errar ou à idealização de uma pronúncia próxima à de um falante nativo, também se manifesta em outros estudantes do curso. O interesse está em compreender como essas sensações interferem na relação com a oralidade e na construção da identidade docente ao longo da formação.

A decolonialidade, neste contexto, não é abordada como uma proposta de intervenção prática ou como um modelo pedagógico a ser adotado. Ela aparece neste trabalho como uma lente teórica e crítica que possibilita refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua japonesa. Ao propor esse olhar, não se busca validar uma nova metodologia, mas sim problematizar certas ideias naturalizadas sobre o que é ensinar, aprender e falar uma língua estrangeira. O foco está em pensar como os princípios da decolonialidade podem abrir espaço para interpretações mais sensíveis, mais situadas e menos baseadas em ideais rígidos de competência.

Com isso, a pergunta que norteia este trabalho é a seguinte:

- Como se manifestam as crenças dos estudantes em formação docente na aprendizagem da oralidade em língua japonesa, e como essas crenças podem ser refletidas pela perspectiva decolonial?

1.3 Objetivos de Pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Refletir sobre como se manifestam as crenças de estudantes de língua japonesa em relação à oralidade e à pronúncia durante a formação docente, buscando compreender de que forma essas percepções influenciam o processo de aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira. A proposta é observar esse cenário à luz dos princípios da perspectiva decolonial, como forma de ampliar o entendimento sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade na formação de futuros professores, considerando suas experiências, trajetórias e identidades linguísticas.

1.3.2 Objetivos Específicos

Investigar as dificuldades e inseguranças enfrentadas por estudantes de licenciatura em relação à oralidade na língua japonesa.

Analisar como as crenças sobre pronúncia afetam a autoconfiança dos alunos no uso da fala.

Refletir as possíveis estratégias que fortaleçam a confiança dos alunos durante a formação, aproximando a oralidade de suas realidades, visando a perspectiva decolonial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Entendendo a decolonização

Neste capítulo, será discutida a perspectiva da decolonização a partir de sua dimensão histórica e social, e como ela se relaciona com o campo da linguística aplicada. Também será feita uma reflexão sobre as crenças envolvidas no ensino e na aprendizagem da oralidade da língua japonesa.

A decolonização trata dos processos históricos de locais que foram colonizados e suas trajetórias para a independência política, com destaque para o século XX e o enfraquecimento dos impérios europeus. Entretanto, o termo passou a ter um novo sentido nas últimas décadas, sendo utilizado em áreas que vão além do âmbito da política, repercutindo em aspectos intelectuais e culturais, ao questionar as diversas hierarquias impostas pelo colonialismo. Importante notar também que esta ampliação do conceito de descolonização evidencia que as opressões coloniais não desapareceram após a independência desses países. Pelo contrário, elas persistem de forma que molda o âmbito do conhecimento (privilegiando saberes europeus em detrimento de outros).

Essa nova forma de compreender a decolonização está fortemente presente nos estudos de Walter D. Mignolo. Em sua obra *The Darker Side of Western Modernity* (2011), ele traça um percurso crítico desde a percepção de que a modernidade não pode ser entendida de forma neutra ou universal. Para Mignolo, sua reflexão sobre a decolonialidade nasce do reconhecimento de que os projetos de modernidade sempre vieram acompanhados de uma lógica de dominação e exclusão. Ele escreve: “Fui levado à percepção de que a colonialidade, como o lado oculto da modernidade, é constitutiva da própria modernidade. A retórica da modernidade (salvação, novidade, progresso, desenvolvimento, democracia) é constantemente sustentada pela lógica da colonialidade (uma hierarquia inerente que coloca os povos e culturas ocidentais acima dos demais)” (MIGNOLO, 2011, p. 6, tradução nossa.).

Ao fazer essa crítica, Mignolo propõe que a decolonialidade não é uma rejeição absoluta da modernidade, mas sim da colonialidade que a sustenta. Essa proposta aponta para a necessidade de desconstruir as lógicas coloniais que

permanecem operando, mesmo na ausência de dominação política direta, inclusive nos modos de produção e validação do conhecimento.

Outro pensador fundamental para a contextualização da decolonização é Aníbal Quijano(2005), que reflete no capítulo “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, presente na obra *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas* (2005), sobre o conceito de "colonialidade do poder" como forma de organizar e analisar um mundo afetado pela colonização contínua. Sua reflexão parte da ideia de que os processos coloniais não terminaram com a independência formal das colônias, mas se mantiveram através de estruturas sociais, econômicas e epistêmicas. Quijano propõe que a dominação colonial deixou como herança um sistema de classificações sociais profundamente racializado e eurocentrado. Ele afirma: "A ideia de raça, na forma como foi elaborada na América, e associada desde o início com a ideia de inferioridade natural dos dominados, foi introduzida no universo cultural da modernidade ocidental, como o mais eficaz instrumento de dominação social, de exploração do trabalho, e de controle das subjetividades" (QUIJANO, 2005, p. 117).

A partir dessa perspectiva, países que passaram pela colonização foram inseridos em um sistema mundial no qual os centros de poder econômico, geralmente os países ricos, se apropriaram das funções sociais mais valorizadas, como tecnologia e pesquisa, enquanto relegaram aos países periféricos tarefas menos prestigiadas, como a agricultura e a extração de matérias-primas. Para Quijano, isso constitui uma forma de dominação indireta e persistente.

Com base nesses entendimentos, a decolonização não aborda apenas questões geopolíticas ou históricas. Ela se estende a diversas áreas responsáveis pelo desenvolvimento de um país, como a educação, a ciência e o ensino. É essencial que, a partir da compreensão desses conceitos, possamos passar por uma análise crítica das práticas da área do ensino da linguística, de modo que o ensino e o aprendizado sejam afastados de qualquer forma de hierarquia do saber, permitindo uma reflexão a partir de uma perspectiva decolonial que valorize todas as formas de conhecimento

2.2 A perspectiva da decolonização no ensino de línguas

No contexto do ensino de línguas, a perspectiva da decolonização pode ser utilizada como uma visão crítica e construtiva, a favor de um olhar mais cuidadoso e consciente sobre o ambiente de ensino. Essa perspectiva não é um ataque ao método da correção linguística ou da competência oral, mas sim, uma proposta de suplementação, por meio de um olhar mais inclusivo, que reconhece a realidade e trajetórias dos futuros docentes de língua estrangeira. É justamente nesse ponto que o professor Walter Mignolo (2018), trabalha o conceito da pluriversalidade no livro *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*, junto com a autora Catherine Walsh.

A pluriversalidade surge como uma resposta direta a essa ideia de um único padrão global. Em vez de aceitar a existência de uma verdade ou norma central, ela convida a reconhecer a convivência entre diferentes saberes, formas de vivência e modos de expressão. Ao trazer isso ao ensino de línguas, pode nos ajudar a perceber que há muitas maneiras legítimas de se comunicar, e que todas elas merecem um espaço e reconhecimento dentro da sala de aula.

Os autores refletem:

Para nós, o pluriversal abre, em vez de fechar, as geografias e esferas do pensamento e da prática decoloniais. Ele abre temporalidades coexistentes mantidas reféns pela ideia ocidental de tempo e pela crença de que existe uma única temporalidade: a temporalidade fictícia imaginada pelo Ocidente. Além disso, ele conecta e reúne em relação — como pluri e interversais — histórias locais, subjetividades, saberes, narrativas e lutas contra a ordem moderna/colonial e por um outro modo de ser. (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 14)

Ao mencionar a pluriversalidade nesse trecho, Mignolo trás a ideia de que não existe apenas uma forma universal de pensar, se expressar ou agir. Com isso, ele desafia os valores consolidados durante uma colonização.

Vale deixar claro que essa visão decolonial não se trata de uma mera tolerância à diversidade, mas sim de um posicionamento que exige que nos afastemos de nossas pressuposições, para que possamos ouvir efetivamente as vozes historicamente silenciadas pelo colonialismo.

Para reforçar esses pensamentos, também é importante ressaltar o que se entende por “*totalidade única*”. Para ampliar essa reflexão, o filósofo e sociólogo francês Edgar Morin, em sua contribuição ao Encontro Internacional para um Pensamento do Sul, promovido pelo SESC no Rio de Janeiro em 2011, oferece uma perspectiva complementar: “A totalidade da reflexão aqui proposta é a da recusa da redução (de um complexo a um de seus elementos), da disjunção (que separa ideias aparentemente antagônicas e, no entanto, complementares)”(2011, p. 10)

Este comentário vem de uma analogia discutida no encontro sobre "Norte" e "Sul" no debate decolonial. Neste debate, o "Norte" não se refere apenas a uma localização geográfica, mas ao eixo de poder que, desde a época da colonialidade, impôs seus paradigmas como universais, uma "totalidade única" que marginalizou outros saberes. Já o "Sul" representa os saberes e modos de interagir com o mundo que não se renderam a esse pensamento que “vem de cima”, o que mais uma vez é uma ideia de valorização de múltiplas realidades.

Agora, como essas ideias aparecem na preparação de futuros professores é algo que Mariana Mastrella-de-Andrade (2020) estuda em seu artigo chamado de “Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica”. Neste artigo ela relata o seu acompanhamento de um estágio supervisionado com estudantes de Letras-Inglês da UnB que foi realizado dentro de uma escola pública, desde o primeiro dia até o final do semestre, diferente do modelo tradicional centrado na universidade.

A ideia do trabalho é a de sair dos muros da universidade e viver a formação dentro da escola, junto com os professores e alunos daquele espaço para discutir como o ensino de inglês pode reproduzir colonialidade e propõe alternativas decoloniais. A pesquisadora explica que essa experiência buscou “romper com colonialidades do saber, do poder e do ser” e que a intenção era construir uma formação mais democrática, em que todos aprendessem com todos, inclusive com os alunos da escola. Ela escreve: “A universidade não pode ser onipresente ou onisciente e precisa se reconhecer diante dessa impossibilidade. Professoras/es universitárias/os não podem formar sozinhas/os; não lhes seria possível.” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 211)

Por meio desse método, que consiste em deslocar a formação docente para o ambiente escolar, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar a prática educativa em sua complexidade, atuando como agentes ativos no processo de

ensino-aprendizagem. Eles planejaram aulas em diálogo constante com os professores da escola, participaram dos momentos de interação cotidiana, como os intervalos, e trocaram ideias tanto com docentes quanto com estudantes, o que favoreceu uma aprendizagem coletiva e situada, longe do modelo tradicional de observação passiva. Essa imersão permitiu que os futuros professores compreendessem melhor o contexto escolar e construíssem saberes junto à comunidade escolar, promovendo a “adentrarparaficação”, ou seja, entrar em um espaço com a disposição de pertencer, aprender e se transformar junto com os outros.

Realizar o estágio tendo em mente as ideias da decolonização, pode contribuir para pensar na formação de professores como um processo sensível de escuta. Não se trata de substituir ou corrigir o modelo tradicional de estágio, mas de mostrar como a perspectiva decolonial pode se somar a ele, oferecendo outras formas de vivência e compreensão oral. Ao colocar os futuros docentes em cenários que reforçam essa abordagem, pode ampliar a compreensão sobre o ensino como um processo coletivo, situado e atravessado por múltiplos saberes.

2.3 Oralidade no ensino da língua estrangeira

Na aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, a oralidade pode ser considerada uma das áreas mais complexas, pois envolve a fala, a compreensão oral e a interação de diversos contextos comunicativos. No contexto da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define oralidade como:

as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 78-79).

A partir dessa descrição, publicada pelo Ministério da Educação em 2018, observamos que a oralidade vai muito além de simplesmente “falar”. Com ou sem um contato presencial a oralidade abrange desde conversas cotidianas até as mais formais. É um canal para interações, onde saber se comunicar em diversos cenários e situações, pode levar a ter uma necessidade de uma produção espontânea e expressiva do indivíduo.

É no momento da realização da oralidade que o aluno dá vida a todos os seus conhecimentos estudados sobre a língua alvo . Por isso, deveria ser valorizada no mesmo nível do ensino da gramática, para que o processo não se resuma a repetições mecânicas ou diálogos decorados.

Ao longo da história, o ensino de línguas estrangeiras, por mais que seja influenciado por diversas metodologias, têm enraizado em si uma prioridade à gramática e à tradução. Um exemplo é o método de gramática-tradução, bastante comum no século XVIII para o ensino de línguas modernas, que tinha como modelo o ensino do latim. Como aponta Pères (2007) :”No século XVIII, as línguas modernas começaram a ser ensinadas com métodos inspirados no ensino do latim, com ênfase na gramática e tradução, em detrimento da oralidade” (PÈRES,2007, p. 3).”

Apesar de poder ser considerada uma metodologia de ensino arcaica, é fácil perceber como essas práticas de ensino estão enraizadas no ensino de línguas até hoje. Com uma longa tradição de ideias de linguagem voltadas às normas europeias, que pode ter pouca consideração com a realidade de cada aluno.

2.4 Diferenças fonológicas

A partir do contexto que a decolonização traz para o ensino de línguas, a pronúncia nativa pode ser vista como um ponto de referência, um modelo base a partir do qual diferentes formas de pronunciar podem se desenvolver, o que abre o

espaço para diversas formas de comunicação, que embora sejam diferentes do modelo idealizado, podem ser funcionais e eficazes para o aprendiz.

Para os falantes de português que estão passando pelo processo de aprendizagem da língua japonesa, essa perspectiva da decolonização pode ser de relevância, considerando as diferenças fonológicas que existem entre as línguas e os desafios enfrentados na oralidade.

Embora esses desafios possam parecer difíceis, eles não devem ser interpretados com falhas individuais ou baixo desempenho por parte dos aprendizes, mas sim como uma consequência de como o nosso cérebro funciona. De acordo com os estudos na área da neurociência de Patricia Kuhl (1992), os primeiros anos de vida do nosso sistema auditivo é ajustado para reconhecer os sons específicos da língua materna. Esse evento, conhecido com sintonização perceptiva, nos demonstra como a exposição de uma língua na nossa infância reduz gradualmente a sensibilidade de reconhecer contrastes fonéticos que não fazem parte daquele idioma. Sendo assim, quando adultos passam pelo processo de aprendizado de uma nova língua, muitas das vezes eles precisam lidar com sons que o cérebro não está naturalmente preparado para distinguir.

As diferenças fonológicas que existem entre a língua japonesa e portuguesa demonstram essa situação. Um exemplo prático seria a dificuldade que brasileiros podem ter ao tentar pronunciar o som “tsu” do japonês. Como esse fonema não é comum nas palavras em português, o cérebro tenta ajustar a pronúncia para algo mais familiar, como em “tsunami”, que muitos pronunciam como “tisunami”. Embora este fenômeno não se manifeste da mesma forma em todos os aprendizes, essas tendências nos ajudam a olhar com mais compreensão para os desafios enfrentados na aprendizagem, que podem estar menos ligados a falhas individuais.

Colocando em prática, a ideia central da perspectiva da decolonização poderia ser o de romper a crença de que existe apenas uma única maneira de realizar a oralidade, e reconhecer que podem haver variações linguísticas que refletem a língua materna do aprendiz da língua estrangeira. O que pode ser fácil de ser percebido se houver uma ênfase na perspectiva de que a comunicação não se trata apenas de um meio de transmitir informações, mas sim uma experiência mais viva e espontânea.

2.5 Crenças sobre a oralidade

Cabe notar que a crença de “soar nativo” não seria necessariamente uma pressão imposta pelos cursos ou professores. Muito pelo contrário, trata-se de uma percepção que alguns alunos desenvolvem por conta própria, que pode ocorrer por causa de um episódio de insegurança ou comparação com colegas que tem mais tempo de experiência de estudo na língua.

Em um estudo realizado por Jaqueline M. Fukushi e Yûki Mukai em 2012, com brasileiros estudantes de língua japonesa na Universidade de Brasília, foram analisadas as crenças dos alunos sobre as suas habilidades na oralidade. De acordo com a observação dos professores, mesmo com um ambiente de ensino que não tenha o reforço de tais padrões perfeccionistas, muitos estudantes apresentam sentimentos negativos em relação à oralidade. “Palavras como frustração, nervosismo, desespero e incapacidade traduzem bem estes sentimentos”(FUKUSHI; MUKAI, 2012, p. 78).

Para chegar neste cenário, os professores buscaram compreender se as crenças dos alunos era uma reflexão da metodologia que estava sendo utilizada. Para isso, eles realizaram um estudo de caso em uma disciplina de nível intermediário de forma qualitativa. O estudo contou com a participação de uma professora, responsável por uma disciplina de exercício de oralidade, e mais sete alunos que já possuíam conhecimento gramatical e que estavam focados no desenvolvimento da expressão oral. Para a coleta de dados, os professores realizaram questionários, entrevistas e observações dentro de sala de aula, o que permitiu analisar as estratégias de ensino utilizadas quanto às crenças dos participantes em relação à oralidade. Na realização das aulas, a professora utilizava métodos de ensino bem comunicativos, com atividades envolvendo debates e uso de vídeos com conversas espontâneas. Por mais que os alunos demonstraram um reconhecimento da efetividade e do valor dessas práticas, os participantes da pesquisa revelaram insegurança quanto à própria fala. Tal sentimento, como apontado por Fukushi e Mukai, parece ser comum entre aprendizes de línguas estrangeiras, mesmo em ambientes mais acolhedores.

Outro estudo que nos ajuda a entender como os alunos podem agregar um certo valor a um estilo ou modelo de fala são as considerações da Flavia Matias da

Silva, em que ela aplicou uma atividade com alunos do ensino médio em uma escola pública no Rio de Janeiro. Os estudantes ouviram um áudio com dois falantes de inglês, um com sotaque norte-americano e outro com sotaque indiano, mas sem saber quem era quem, a maioria dos alunos apontaram que o falante norte-americano era o mais fluente. A autora observou que *“a crença de que o inglês de origem hegemônica é o mais “padrão” e “original” está arraigada fortemente nesses alunos”*(Matias, 2019, p. 160).

Depois que as nacionalidades foram reveladas, as preferências dos alunos não mudaram, o que nos mostra o quanto esse tipo de ideia já está naturalizado. Segundo a própria autora, *“Ou seja, é preciso promover uma conscientização sobre a importância de todas as variedades, pois, de forma inconsciente, os educandos repetem e reproduzem uma visão limitada de língua, pois, muitas vezes, nunca foram apresentados a outra perspectiva de aprendizagem no contexto escolar”*.

Com base nesse contexto, se houver a orientação no processo da formação do docente de que a pronúncia perfeita não é um requisito para ensinar bem, é possível que seja promovida uma abordagem encorajadora que almeje a oralidade funcional.

Outro estudo que também contribui para entender como essas crenças sobre oralidade e modelo de fala podem criar uma limitação nos alunos está no trabalho desenvolvido por Denise Scheyerl, Kelly Barros e Diogo Oliveira do Espírito Santo(2024). O estudo foi desenvolvido como um projeto de pesquisa, com base na observação de aulas de diferentes línguas estrangeiras, aplicação de questionários a professores e análise de materiais didáticos utilizados em escolas públicas.

A partir da análise desses dados, os autores refletiram sobre as limitações de abordagens que tratam a língua como algo isolado de contextos culturais e sociais. Ao longo do trabalho, os autores propuseram e testaram atividades didáticas com foco intercultural, à procura de incentivar o desenvolvimento de uma postura crítica diante as diversas práticas linguísticas e culturais no mundo. Os autores defenderam a ideia de que o ensino de línguas precisa ir além da estrutura e da correção formal, incluindo também a reflexão sobre identidades, culturas e formas de viver.

Segundo os autores:

[...]a aprendizagem de uma língua é um processo global, em que o aluno

entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo e de agir numa sociedade como se dela fizesse parte", pois "as línguas não são sistemas abstratos desvinculados da realidade, mas instrumentos de comunicação social que não podem ser separados do contexto sociocultural em que funcionam (SCHEYERL et al., 2014, p. 146).

A partir dessa reflexão, a orientação dos futuros docentes sobre uma perspectiva inclusiva pode contribuir para um ensino de línguas encorajador e conectado com a sua realidade e a dos seus futuros alunos. Quando a ideia de uma pronúncia idealizada ou perfeita deixa de ser um requisito central, é possível que seja aberto um espaço para uma oralidade mais concentrada em sua funcionalidade, onde os alunos se sintam à vontade para se expressar sem medo constante de errar, o que pode possibilitar uma perspectiva que enxerga a oralidade como um processo em constante construção, que se adapta ao ritmo de cada um.

Considerando os estudos apresentados, é possível perceber que as crenças sobre o que seria uma fala “legítima” ou “fluente” podem ser formadas a partir de experiências individuais, da convivência com colegas, da forma como o ensino é conduzido e também dos modelos culturais que os alunos têm acesso, seja dentro ou fora de sala de aula. O estudo de Fukushi e Mukai (2012) mostra como essas inseguranças podem aparecer mesmo em ambientes acolhedores, enquanto a pesquisa de Flávia Matias da Silva (2019) revela como a preferência por um inglês hegemônico pode estar profundamente naturalizada. Complementando essas observações, o trabalho de Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014) apresenta a abordagem intercultural como uma possibilidade de reconhecer essas crenças e agir nelas ao promover um ensino que reconhece a diversidade linguística e cultural como algo construtivo do próprio processo de que aprende.

2.6 Silêncio em sala de aula

Ainda em relação aos desafios envolvidos na oralidade, é importante também considerar outros fatores que podem influenciar o desenvolvimento dos alunos. Um desses fatores é o silêncio, que muitas vezes aparece quando o estudante opta por não falar, mesmo já tendo certo conhecimento da língua. Esse tipo de comportamento pode estar ligado à insegurança e à ansiedade.

Isso é discutido por Kate Maher e Jim King (2023) no estudo *Language anxiety and learner silence in the classroom from a cognitive-behavioral perspective*, onde os autores analisam como a ansiedade pode afetar a participação oral dos alunos em sala de aula. Para isso, eles utilizam uma teoria da psicologia chamada modelo cognitivo da fobia social, desenvolvida por Clark e Wells (1995), que foi adaptada para o contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Segundo os autores, quando o aluno se sente ansioso, ele tende a focar a atenção em si mesmo, o que pode gerar sintomas como dificuldade de lembrar palavras, tensão ou falta de concentração durante a fala. Esse processo acaba reforçando a ideia de que ele não é capaz de se comunicar bem, o que faz com que ele evite falar e entre em um ciclo de insegurança. Como explicam os próprios autores: *“sintomas cognitivos da ansiedade, como a dificuldade de lembrar palavras ou de se concentrar no que o interlocutor está dizendo, também podem resultar em episódios de silêncio provocados por esses pensamentos, que acabam reforçando as dúvidas que o aluno tem sobre si mesmo e mantêm o ciclo negativo”* (Clark e Wells, 1995, p. 108).

Esse olhar ajuda a perceber que o silêncio em sala de aula não deve ser visto apenas como uma escolha, mas pode ser o resultado de um conjunto de fatores emocionais que limitam a participação do aluno. Levar isso em consideração é essencial para pensar em práticas de ensino mais cuidadosas, que levem em conta não apenas o conteúdo, mas também a forma como o estudante se sente ao falar uma língua estrangeira.

2.7 Crenças acerca da pronúncia perfeita

No âmbito da aprendizagem de línguas, a ideia da pronúncia perfeita seria uma idealização predominantemente vinda dos alunos, como uma expectativa de soar como um falante nativo da língua alvo. Em um estudo chamado de *“Ter ou não ter? eis a questão!” Crenças de alunos de secretariado executivo sobre o sotaque do falante nativo de inglês*, realizado por Fernando Silvério de Lima (2017), buscou compreender como os alunos percebem o ensino da pronúncia do inglês como língua estrangeira. O trabalho foi realizado com 21 alunos de uma universidade federal localizada em Minas Gerais, a partir de um questionário com perguntas

abertas e fechadas, foi possível observar como esses futuros profissionais lidam com a ideia de pronúncia.

Um dado levantado pelo estudo, nos mostra a presença da crença recorrente entre os alunos de que "Falar como um nativo" é visto tanto como um objetivo quanto como uma necessidade. Mais da metade dos alunos (52%) declararam se preocupar em desenvolver uma pronúncia próxima da de um falante nativo de inglês, o que fica bem ilustrado segundo o seguinte depoimento de um aluno:

É melhor ter uma pronúncia próxima de um falante nativo, porque na minha futura carreira profissional eu estarei em contato com estrangeiros. Além disso, eu espero poder trabalhar com traduções e sei que quando fizer a minha entrevista de emprego, eles confiarão em mim se eu tiver uma boa pronúncia. (2017, p. 115)

Esse tipo de preocupação nos mostra como a “pronúncia” ou o falar de um nativo carrega um certo tipo de valor dentro dos alunos, idealizada como um padrão de competência, o que pode ser ainda mais agravado quando se trata de alunos que almejam utilizar o seu aprendizado da língua estrangeira em uma carreira ou mercado de trabalho, pois a pronúncia pode ser vista como um medidor de credibilidade, o que gera uma má concepção de que alguém só pode ser compreendido e valorizado através de ideais insensíveis.

Outro exemplo, observamos no excerto da pesquisa (2017, p. 117):

[A pronúncia] é muito importante, pois [a disciplina de inglês] é como a última chance para desenvolvê-la quanto mais a gente puder, antes de alcançar o mercado de trabalho. É a última chance dos alunos serem alunos, podendo cometer erros que não serão prejudiciais para eles. É o que eu tento fazer, melhorar minha pronúncia o máximo que posso.

O que sugere que o aprendizado de línguas numa universidade representa como um ato final para corrigir “falhas” dos alunos em relação à pronúncia antes de enfrentar o mercado de trabalho, como também nos mostra um certo nível de medo da rejeição. O que nos leva a perceber como a pressão autoimposta dos estudantes pode ir muito além de uma idealização de modelo de pronúncia, pois se o período universitário é visto como uma “última chance” de alcançar um ideal irrealista, os alunos podem estar se encurralando dentro de suas próprias mentes, principalmente na oralidade. Afinal, se o ato de comunicar é como uma forma de materializar os seus conhecimentos desenvolvidos até o momento, é compreensível que o aluno

sinta que está sendo julgado, principalmente em ambientes competitivos, como em carreiras e no mercado de trabalho.

A partir disso, vemos a importância de estar sempre atento a lembrar os alunos de que uma vez que o curso está “encerrado”, não significa que não há mais espaço para tropeços, principalmente quando se trata da oralidade, pois o seu desenvolvimento não se encerra no momento da entrega de um diploma, já que a língua é algo vivo, que exige adaptações do falante durante o seu desenvolvimento.

No entanto, como aponta a pesquisa, nem todos os alunos entrevistados se deixam levar por esses tipos de pensamentos, por exemplo, outro aluno afirma o seguinte: “sou brasileira e isso nunca vai mudar”(2017, p 116). O que nos mostra uma ótima perspectiva que recusa a necessidade de “apagar” a sua identidade linguística em favor de soar em um certo modo, valorizando a clareza da comunicação sem abrir mão de sua origem.

Ainda que este seja um estudo isolado onde as perspectivas estão divididas, a pesquisa nos serve como ponto de reflexão sobre a necessidade de abrir um espaço em salas de aulas para discutir essas crenças. Com essa forma de abordar o ensino da pronúncia, é possível que os alunos sejam incentivados a refletirem em suas expectativas e inseguranças.

Diante de tudo isso, o ensino e aprendizado da oralidade deve estar sempre buscando a clareza da comunicação, o que vai muito além de simplesmente soar como um nativo, que por meio da autovalorização, a compreensão da forma em que nós falamos faz parte da nossa identidade. Sendo assim, a abordagem da aprendizagem da oralidade em LE como um processo flexível e contínuo, pode ser um passo fundamental para a formação de futuros profissionais mais seguros em relação às suas próprias capacidades.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho adota uma metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso como abordagem. Fundamentado de acordo como Lüdke e André (1986) orientam o método de pesquisa qualitativa no artigo “Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características”, de Cristiano Lessa de Oliveira (2008). Esse artigo orienta que a pesquisa com o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tem o interesse em analisar “uma situação singular, particular” e cuja compreensão exige atenção ao seu ambiente específico, uma vez que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (p.6).

Segundo Oliveira (2008), a abordagem qualitativa, busca interpretar as condições de uma dada situação a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos, considerando as interações, os sentidos, as experiências e o contexto no qual elas se desenrolam. Sendo assim, o estudo de caso “visa a descoberta”, enfatiza a “interpretação em contexto” e “busca retratar a realidade de forma completa e profunda” (2008,p.6), permitindo que se compreendam “os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (2008,p. 5), o que é essencial quando uma pesquisa busca acessar a vivência subjetiva de estudantes no processo de formação.

Oliveira (2008) explica que o estudo de caso qualitativo permite uma abordagem flexível, que integra teoria e prática e possibilita adaptações ao longo da pesquisa, exigindo uma visão interpretativa onde “o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos” (p. 4). Nesse sentido, esta pesquisa propõe refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua japonesa na formação de futuros docentes, a partir da perspectiva dos princípios da decolonização. O objetivo é compreender como as crenças dos estudantes em relação à oralidade e à pronúncia se manifestam durante sua formação e de que maneira essas percepções influenciam o processo de aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira. Busca-se, assim, ampliar o entendimento do ensino da oralidade no ambiente acadêmico, valorizando as experiências, trajetórias e identidades linguísticas dos futuros professores, por meio de uma escuta atenta e crítica que favoreça reflexões inclusivas e conscientes para a construção de práticas formativas mais sensíveis.

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de letras japonês da Universidade de Brasília. O questionário foi divulgado para todos os alunos do curso de Licenciatura em Letras em Língua Japonesa, por meio dos grupos de turma e divulgação dos próprios professores. O questionário ficou disponível para respostas por 20 dias, de 04/06/25 a 24/06/25.

No total, 12 estudantes contribuíram com as suas respostas, que embora o número não seja alto, ele é significativo dentro da realidade do curso, que geralmente conta com turmas em média de 10 a 20 alunos. A intenção da aplicação do questionário foi compreender, com profundidade, como esses alunos vivenciam o processo de aprendizagem da oralidade e como se sentem diante da ideia de se tornarem professores de língua japonesa futuramente.

O instrumento utilizado para coletar os dados foi um questionário com perguntas abertas, elaborado por meio do Google Forms, o que permitiu que os alunos respondessem com liberdade e no seu próprio estilo. Embora as respostas tenham sido coletadas de forma a preservar o anonimato, foi possível associá-las aos participantes por meio de uma planilha, permitindo a construção de perfis individuais. Para garantir a confidencialidade, os nomes apresentados são fictícios. Dessa forma, os resultados oferecem tanto uma visão geral do grupo quanto a possibilidade de analisar características específicas dos participantes. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de coletar dados sobre as reflexões dos alunos acerca de suas experiências e percepções em relação à aprendizagem da oralidade na formação inicial docente. Em seguida, será apresentada uma tabela com os perfis dos participantes para melhor contextualização dos dados coletados.

Participante (Nome Fictício)	Etapa da formação	Semestre
Rafael	Concluiu	Finalizado
Beatriz	Cursando	6º semestre
Camila	Cursando	8º semestre
João	Cursando	9º semestre
Larissa	Cursando	5º semestre

Fernanda	Cursando	2º semestre
Igor	Cursando	3º semestre
Vivian	Cursando	7º semestre
Juliana	Cursando	2º semestre
Marina	Cursando	9º semestre
Patricia	Cursando	6º semestre
Daniel	Concluiu	Finalizado

As questões foram as seguintes:

1 - Como você avalia sua própria confiança ao se comunicar oralmente em língua japonesa?

2 - Quais são, na sua opinião, os principais desafios na aprendizagem da oralidade em língua japonesa?

3 - Ao pensar na sua prática oral em japonês, você sente que sua identidade linguística ou cultural influencia sua performance? Se sim, de que maneira?

4 - Na sua visão, que conhecimentos, competências ou habilidades são indispensáveis para exercer a profissão de professor de língua japonesa?

5 - Quais tipos de apoio, práticas ou recursos você acredita que poderiam contribuir para fortalecer sua confiança para exercer o papel de um professor futuramente?

6 - Existe algum aspecto da sua formação que faz você se sentir mais inseguro ou menos confiante para assumir o papel de professor? Poderia explicar?

Seguindo a orientação de um estudo qualitativo, com respeito à ética na pesquisa, todos os participantes foram informados dentro do próprio questionário sobre o objetivo da pesquisa e de que a participação era de forma voluntária. Além

disso, o questionário era de natureza anônima garantindo que cada participante pudesse se expressar de forma livre e segura, sem nenhum tipo de exposição.

4. ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Após os participantes foram introduzidos a natureza do questionário, por meio de um breve texto que explicava a sua finalidade e o fato de que era uma pesquisa anônima e voluntária, o questionário pediu informações básicas para contextualização do perfil dos participantes. Eles precisavam responder em qual semestre cursaram, para que a partir desse dado fosse situado em que ponto da trajetória acadêmica se encontravam os participantes. A partir disso, foi observado que o grupo de participantes foi composto por estudantes de variados momentos da graduação.

De acordo com os dados, a pesquisa contou com a representação do segundo até o nono semestre, além de dois que responderam já ter concluído o curso, o que nos ajuda a compreender como as crenças sobre a própria capacidade de se comunicar não estão restritas a um único momento do curso, pois é um processo contínuo que se molda com as experiências com a própria língua em aprendizado.

Após essa breve ambientação, os participantes então seguiram para a primeira pergunta da pesquisa, que buscava saber como cada um avaliava a sua própria confiança ao se comunicar oralmente em japonês, por meio de um formato de resposta livre, onde o participante podia descrever por meio de texto a própria experiência da forma que quisessem. A pergunta feita foi a seguinte: “Como você avalia sua própria confiança ao se comunicar oralmente em língua japonesa?”. Enquanto alguns alunos apenas fizeram uma descrição numérica ou objetiva, como por exemplo “de 0 a 10, eu diria 4”, ou utilizaram termos breves como “básica” ou “muito baixa”, já outros optaram por fazer um discurso mais elaborado para descrever a própria oralidade.

Ao analisarmos a resposta da Marina (9º semestre) “*Diria que mediana. Sei que sou capaz de manter, pelo menos, uma conversa cotidiana. Entretanto, sou uma pessoa tímida e ansiosa e isso sim me atrapalha na hora de falar.*” O que nos mostra um ponto de contradição importante: por mais que o domínio teórico da língua exista e tenha sido devidamente transmitido, e que a participante tenha compreensão de como a língua funciona estruturalmente, não necessariamente significa que essas noções e conhecimentos vão automaticamente se converter em uma oralidade onde essa aluna tem a confiança para se expressar. Pois no momento da realização da

oralidade na língua alvo, não é apenas o conhecimento da língua que está sendo trabalhado, mas também a visão que o aluno tem sobre si mesmo como alguém capaz de se comunicar, que pode ser uma crença moldada por aspectos sociais e emocionais. O que é algo que foi referenciado anteriormente neste trabalho a partir da pesquisa de Fukushi e Mukai (2012) que diz o seguinte: “Identificamos alguns sentimentos dos alunos quando não conseguem se expressar oralmente da forma que eles gostariam. Palavras como frustração, nervosismo, desespero e incapacidade traduzem bem estes sentimentos.” (p. 91) O que nos mostra como essa carga emocional não é algo momentâneo, mas algo que pode existir dentro de si mesma, o que pode estar moldando a forma em que essa aluna se posiciona em frente ao uso da língua estrangeira.

Outra resposta que observamos de Juliana (2º semestre) diz o seguinte: *“Muito pouca. Porque não tenho bastante conhecimentos aptos pra aplicar em uma conversa cotidiana (por exemplo). Montar uma frase já é um desafio.”* O que podemos evidenciar que esse participante poderia ter construído uma ideia de que ele não pode ser suficiente na língua já aprendida, e que há um tipo de requisito mínimo ou um ideal que deve ser alcançado antes que ele se autorize a se expressar. Novamente a pesquisa de Fukushi e Mukai (2012) confirma essa visão no seguinte trecho: “observamos diversas causas da crença de que falar a língua japonesa é difícil. Sistematizando, podemos citar: a falta de vocabulário, a falta de contato com a língua [...] e nervosismo” (p. 90).

O que nos mostra que, a partir de uma idealização, os alunos se seguram, como se estivessem esperando o momento certo ou acumular mais vocabulário para poder realizar a oralidade, quase como se não tivessem a legitimidade para realizar a oralidade, mostrando como o aluno se põe em um beco sem saída, que enquanto o ideal não for alcançado, o silêncio é a opção mais segura. Como discutido na fundamentação teórica, onde foi apresentado o estudo de Maher e King (2023), essa insegurança pode estar relacionada a fatores emocionais e à ansiedade no contexto de aprendizagem de línguas, o que muitas vezes resulta em silêncio em sala de aula.

Dando continuidade à análise, a próxima pergunta do questionário procurou convidar os participantes a refletirem diretamente sobre os desafios envolvidos na aprendizagem da oralidade em língua japonesa, com a seguinte pergunta: “Quais são, na sua opinião, os principais desafios na aprendizagem da oralidade em língua

japonesa?”. Podemos observar que os participantes apontam dificuldades técnicas e práticas como barreiras no desenvolvimento da oralidade. Respostas como “falta de prática”, “formar frases”, “cadência”, “acentuação” e “construção de frases” aparecem com frequência, o que nos mostra uma atenção voltada aos elementos mais estruturais e fonológicos da língua. Apesar das respostas serem breves, existe nelas um sentimento comum de que ainda falta algo para que possam se expressar com segurança, como se o domínio técnico fosse um pré-requisito obrigatório para a fala, e não algo que pode ser aprimorado justamente por meio da prática. Esse tipo de percepção pode gerar um ciclo em que a falta de confiança leva à falta de prática, dificultando ainda mais o desenvolvimento da oralidade. O que também se relaciona com o que foi discutido anteriormente na fundamentação teórica, no estudo de Maher e King (2023), que trata da influência da ansiedade e da insegurança no comportamento silencioso de estudantes de línguas, mesmo quando já possuem certo domínio da língua japonesa.

Entre as respostas, uma que chama atenção é a de Marina que diz o seguinte: *“Pessoalmente, sinto que a maior dificuldade é treinar com outras pessoas. Não só pela falta de oportunidade em conversar com nativos, mas também pela falta de costume em falar japonês com os professores ou outros colegas, isso dentro do contexto do curso. De forma mais geral, a preocupação em não cometer erros também é outra coisa que costuma travar e atrapalhar.”*

De maneira sutil, essa resposta nos revela uma ideia muito comum entre estudantes de línguas, de que a prática oral se tornaria mais “válida” ou mais “rica” se ela contasse com a participação de falantes nativos, o que pode fazer com que o aluno inconscientemente esteja sugerindo um modelo “ideal nativo” como padrão de qualidade. Ao pensar assim, o aluno pode gerar um bloqueio que não se resume apenas a uma falta de prática, mas à ausência de uma validação que não necessariamente seja essencial para o desenvolvimento da oralidade, ainda mais se tratando da realidade, pois não deveria existir uma expectativa de que todo ambiente de ensino esteja contado com a participação de uma pessoa nativa como forma de validação do desenvolvimento.

Esse tipo de crença retoma o artigo de Flávia Matias da Silva. A autora comenta:

Foi interessante observar, que durante a atividade, grande parte dos alunos pesquisados apresentou predileção pelo sotaque norte-americano, classificando-o como belo e original. Tais asserções corroboram a importância da implementação de atividades de viés intercultural, que promovam um olhar mais crítico e menos colonizado acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa. (Matias da Silva, 2019, p. 160)

A partir do que a autora apontou nesse trecho, fica claro que existe uma insegurança expressa pela participante na sua necessidade internalizada de conversar com nativos, o que deixa de ser uma limitação em relação à prática, mas também uma percepção de que a sua própria oratória não é “suficiente”. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de mostrar aos alunos que não apenas o inglês, mas por extensão qualquer língua, não pertence a um único grupo, ou que a língua só exista de uma única forma, pois não é a presença de um nativo que determina se a prática é válida ou não.

Dando continuidade à análise, a pergunta seguinte buscou compreender quais saberes e competências os participantes consideram ser indispensáveis para o exercício da docência em língua japonesa. A pergunta foi feita da seguinte forma:

Na sua visão, que conhecimentos, competências ou habilidades são indispensáveis para exercer a profissão de professor de língua japonesa? Entre as respostas dos participantes, a resposta da participante Vivian (7º semestre) :*Especificamente para um professor de línguas estrangeiras que não possuem proximidade com a língua materna do aluno, acho importante que exista a capacidade de ensinar o aluno a encontrar uma forma que ele aprenda melhor. Certos elementos, muito ‘estrangeiros’ para o aluno que fala uma língua materna distante da estudada, podem vir a ser extremamente difíceis de se aprender da forma como o aluno estaria acostumado (ao aprender inglês, por exemplo). É importante que o professor deixe bem claro e reitere diversas vezes que, por exemplo, não existe equivalência de significado entre certas palavras ou estruturas gramaticais.*

Vivian nos mostra uma perspectiva bem saudável ao deslocar o foco da competência técnica do professor para a experiência de aprendizado dos seus alunos. Ao invés de criar expectativas irrealistas de que o professor precisa “dominar todos os conhecimentos” para ser competente, o participante nos mostra uma sensibilidade ao considerar as diferenças entre as línguas e a forma como essas diferenças podem impactar o processo de aprendizagem. Ao reconhecer que uma língua estrangeira pode soar distante, ele mostra que está mais preocupado em

ajudar o aluno a entender do que em se colocar como alguém que sabe mais. Isso nos mostra uma ótima compreensão da função de docente, especialmente no ensino de línguas em contextos interculturais.

Esse tipo de posicionamento é exatamente o que defendem Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014), os autores afirmam:

A maioria dos professores de línguas estrangeiras (doravante LE) tem consciência da importância dos aspectos socioculturais no relacionamento entre pessoas de diferentes comunidades linguísticas e, portanto, de que a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida à aquisição de vocabulário ou de estruturas gramaticais. Na verdade, a aprendizagem de uma língua é um processo global, em que o aluno entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo e de agir numa sociedade como se dela fizesse parte.(SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 146)

Esse trecho nos mostra como o participante tem o entendimento de que o ensino de uma língua estrangeira não se trata de apenas passar listas de palavras traduzidas ou listas de regras de gramática, mas de entrar em contato com outros jeitos de ver o mundo e dar significado às coisas. Esse participante, tem como o papel do professor, facilitar esse encontro entre línguas, culturas e formas de pensar, o que ajuda o aluno a entender que nem tudo que é aprendido pode ser direto ou equivalente.

A partir disso, observamos que temos possíveis futuros docentes que demonstram uma consciência linguística e pedagógica que vai além do conteúdo, pois se observarmos o nosso contexto de que somos brasileiros aprendendo língua japonesa, um docente que escuta ativamente aquilo que o aluno precisa para se desenvolver não apenas contribui para a aprendizagem em si, mas pode criar um ambiente acolhedor, onde o estudante pode se sentir compreendido nas suas dificuldades.

Entre as respostas dos participantes que compartilham percepções semelhantes, podemos observar a valorização da prática, da segurança e do domínio da língua como aspectos fundamentais para o ensino do japonês. Um deles comentou que, para ensinar bem, é preciso "ter proficiência na língua, prática e confiança". Outro destacou a importância de saber organizar o conteúdo de forma

clara e didática, dizendo que é essencial "ter a capacidade de passar o conteúdo para os alunos de forma metodológica e estruturada para o entendimento visual e oral da língua e escrita japonesa". Já um terceiro participante reforçou o papel da comunicação no aprendizado, afirmando que "domínio da habilidade de fala, leitura e escrita". Conversação acho que é o mais importante, pois, sem a habilidade de conversar, não é possível realmente falar que você domina uma língua".

Essas perspectivas nos mostram como os participantes compreendem o valor da fluência, domínio da língua da prática e organização didática para que o aluno compreenda os conteúdos. No entanto, por mais que essas sejam pontos relevantes para aprendizagem da língua estrangeira japonesa, o desenvolvimento das competências no ensino de línguas estrangeiras envolve a dimensão intercultural da prática docente, como destaca Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014):

A aprendizagem de uma língua é um processo global, em que o aluno entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo e de agir numa sociedade como se dela fizesse parte. Isso ocorre porque as línguas não são sistemas abstratos desvinculados da realidade, mas instrumentos de comunicação social que não podem ser separados do contexto sociocultural em que funcionam. (SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 146)

Dessa forma, as perspectivas desses participantes podem ser complementadas ao lembrar que, além de saber a língua e organizar os conteúdos, é papel do professor criar pontes entre cultura, de forma que esse olhar ampliado, que vai além da competência técnica no qual pode fortalecer ainda mais a prática docente e pode aproximar o aluno do conteúdo, especialmente quando ele se depara com línguas que estão fora de sua vivência cotidiana, como o japonês.

Procurando buscar nos participantes uma reflexão sobre o que poderia tornar o caminho da formação acolhedora, e significativo, foi elaborada uma pergunta que diz o seguinte: "Quais tipos de apoio, práticas ou recursos você acredita que poderiam contribuir para fortalecer sua confiança para exercer o papel de um professor futuramente?". O objetivo foi observar através das perspectivas dos participantes não só as carências materiais ou estruturais, mas também suas visões sobre o que os ajudaria a se sentirem preparados e confiantes para assumir a docência de língua japonesa.

Entre as respostas, existem sugestões como, materiais didáticos, oportunidades de conversação e maior acesso a nativos, até propostas mais pedagógicas, como o uso da cultura japonesa nas práticas de escrita e oralidade, ou disciplinas focadas na prática de ensino. O que nos mostra como os participantes podem ter uma inclinação sobre a ideia da importância do ensino como algo que vai muito além de uma transmissão de ensino teórico, ao mostrar um interesse de se conectar profundamente com a língua e com práticas reais de ensino, em vez de apenas dominar conteúdos, o que é algo refletido na resposta de Igor (3º semestre): *“usar por intermédio a cultura japonesa como ponte para a prática da escrita e oralidade, usando as músicas e livros e colocando em prática o entendimento de ambos.”*, o que nos mostra como reforço da ideia de que o estudo de línguas é uma interação entre culturas, pode tornar o ensino e a aprendizagem como algo mais vivo, pois o participante não está apenas pedindo conteúdo, mas propondo uma maneira de vivenciar a língua.

Essas percepções têm a pesquisa de Flávia Matias da SILVA (2019), que traz em seu artigo reflexões de diversos autores em relação a importância da interação entre culturas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que a partir desse diálogo ela conclui: “A figura do professor-mediador intercultural poderia ser descrita como a de um professor sensível, não somente ao reconhecimento da diversidade cultural, mas também ao seu próprio modo interagir e de pensar outras culturas.” (MATIAS, 2019 p.165,)

A presença desse tipo de reflexão em relação à interculturalidade, presente mesmo que de forma sutil nas respostas dos participantes, pode nos indicar como eles enxergam seu próprio processo de aprendizagem e o que esperam dele. O que pode ser um indicativo que alguns participantes já demonstram uma disposição positiva para uma formação docente mais crítica e consciente, e que só precisa ser reforçada e aprofundada ao longo do percurso formativo.

A última pergunta do questionário, foi pensada como uma oportunidade para os participantes olharem para si mesmos e refletirem nos pontos da formação que ainda causam dúvida ou desconforto, como também foi uma forma de se imaginarem no papel de um professor para que o participante observe como o seu desenvolvimento pode ser aperfeiçoado. A pergunta foi dada da seguinte forma: “Existe algum aspecto da sua formação que faz você se sentir mais inseguro ou menos confiante para assumir o papel de professor? Poderia explicar?”

Algo que pode ser observado nas respostas, seria o sentimento de insegurança, ao expressarem um certo medo de não conseguir explicar um conteúdo com clareza, por mais que os participantes tenham relatado terem um domínio da teórica. Juliana (2º semestre) põe da seguinte forma: *“Tenho muita dificuldade em ir ali e colocar em prática, eu até sei, mas colocar no quadro e explicar com clareza fica meio confuso fazer isso.”* Com essa reflexão podemos observar que alguns participantes estão cientes de que se um conteúdo foi dominado teoricamente, não significa que esse conteúdo pode ser automaticamente transmitido.

Outra insegurança que foi apontada novamente pelos participantes, está relacionada a prática da oralidade. Vários mencionam diretamente que não se sentem preparados para conduzir aulas que envolvam prática de fala ou que temem situações onde precisam entrar em uma conversa com falantes mais experientes. Daniel (Concluiu o curso) diz o seguinte: *“Não tive muitas oportunidades de treinar a oralidade na faculdade”* Enquanto Rafael (concluiu o curso) relata da seguinte forma: *“O fato de na formação não ter tantas oportunidades de expressão oral de forma livre [...] impediu em certo grau a confiança e criatividade no momento de me expressar oralmente.”* O que nos mostra como os participantes podem estar apontando uma carência de espaços mais de prática, não no sentido de ausência total, mas de uma presença pouco significativa, que não foi suficiente para desenvolver segurança na aplicação da oralidade em contextos reais de ensino. Essa falta de contato mais consistente com a fala pode não comprometer o aprendizado da língua em si, mas pode afetar diretamente a construção da confiança necessária para se colocar no lugar de quem ensina.

Essas percepções podem ser valiosas se consideradas dentro de uma proposta de formação que enxergue a interculturalidade não como um conteúdo a ser ensinado, mas como uma postura formativa que compreende e acolhe as diversas experiências dos alunos. Como reforça o artigo de Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014), *“a aprendizagem de uma língua é um processo global, em que o aluno entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo e de agir numa sociedade como se dela fizesse parte”* (p. 146). Com a recorrência dos relatos dos participantes serem semelhantes, pode ser que exista uma necessidade de formação mais aberta à escuta, que promova ambientes onde os aprendizes

possam construir sentido a partir de sua própria realidade, e não apenas repetir modelos prontos.

Em suma, por mais que seja importante que os participantes tenham um espaço para reflexão, e que eles reconheçam as nuances do seus desenvolvimentos, a proposta da decolonialidade pode reforçar essa reflexão, de forma que eles tenham confiança de exercer o papel de um professor a partir do entendimento de que é o processo contínuo. Em vez de buscar uma performance idealizada e baseada em modelos de autoridade, o indivíduo em processo de formação pode se enxergar como alguém que atua com base nas experiências que já possui, sem precisar esperar por uma suposta prontidão total para se autorizar a ensinar, cujo a legitimidade não dependa da perfeição. A partir da decolonização é possível que haja um deslocamento da cobrança sobre si mesmo, no momento em que é valorizado a própria experiência e saberes, que podem estar sempre se acumulando ao longo do processo, para que a partir das incertezas, a pessoa em processo de formação entenda que ensinar também é aprender a sustentar essas incertezas de forma crítica e comprometida.

No desenvolvimento deste trabalho, trazer a perspectiva daqueles que vivenciam o processo de formação foi de extrema importância para entender o processo de aprendizagem, e em especial o desenvolvimento da oralidade. A ideia foi observar como a experiência da formação impacta os participantes, através dos seus relatos, de suas trajetórias, onde cada participação foi acolhida como uma experiência concreta, carregada dos significados das suas vivências reais, e não como uma simples opinião momentânea ou percepção isolada.

Como resultado da observação, um sentimento que apareceu com frequência entre os participantes foi o de insegurança, o que pode gerar dúvidas ao refletir no que é se tornar um professor, pois por mais que o discente apresente um bom interesse, desenvolvimento e dominação dos conteúdos teóricos e das bases até as nuances mais complexas do papel de um professor, esses sentimentos de insegurança podem se manifestar de maneira negativa ao transformar o que foi aprendido em ações reais de ensino. Frases como “eu até sei, mas colocar no quadro e explicar com clareza fica meio confuso” mostram que o desafio está em aplicar o conhecimento na prática com segurança.

O que podemos observar é que não se trata apenas do domínio da língua, mas como transmitir o que foi aprendido por meio da fala pode se mostrar um

desafio, especialmente diante da insegurança ou o receio de se expor. Sendo assim, é possível que aqueles que estão no processo de formação, sejam conduzidos com atividades complementares, por meio de espaços de acolhimento e confiança que favoreçam a expressão oral. Por isso, a proposta da decolonização pode oferecer caminhos para complementar a formação já existente. O que pode começar com gestos simples, mas significativos. Um exemplo, seria uma prática que tive a oportunidade de vivenciar nos primeiros semestres do curso, em que foi usado atividades que incentivaram os alunos a se expressarem em japonês a partir de experiências pessoais ou referências culturais brasileiras. Esse tipo de abordagem pode ajudar a desfazer a ideia de que só existe uma forma “correta” e legítima do uso da língua. No entanto, percebi que, com o passar dos semestres, essas propostas se tornam menos frequentes. Por isso, trazer esse tipo de prática para outras etapas do curso pode ser uma forma de fortalecer a relação dos alunos com a língua e com sua própria maneira de aprender.

Outro ponto importante seria incluir discussões que levem os futuros professores a refletirem sobre suas próprias trajetórias de aprendizagem. Isso pode ser feito, por exemplo, com atividades regulares de autoavaliação ao final de disciplinas, em que os alunos não apenas apontem suas dificuldades, mas sejam convidados a escrever breves relatos sobre como aprendem, que estratégias funcionam para eles e o que os ajuda a se sentir confiantes, semelhante aos relatórios de aula nos estágios 1 e 2, quando são convidados a elaborar relatórios reflexivos sobre suas experiências. Esse tipo de prática pode favorecer a autoavaliação e o reconhecimento das próprias conquistas e dificuldades. No entanto, em vez de se restringir a momentos pontuais ao final da formação, essa proposta poderia ser incorporada em diferentes etapas do curso, funcionando como um recurso contínuo de desenvolvimento da autonomia e fortalecimento da confiança dos alunos.

Além disso, oficinas pedagógicas ou rodas de conversa entre alunos de diferentes semestres, podendo ser em locais físicos ou em grupos na internet, podem ser criadas como espaços de troca sobre experiências de ensino e aprendizagem. Nessas ocasiões, os alunos podem compartilhar como têm aprendido japonês, que obstáculos enfrentam e que ideias gostariam de testar em sala de aula. Isso poderia ajudar a criar uma formação mais viva, que reconhece a

diversidade de percursos e oferece referências concretas para quem está em início de trajetória.

Para complementar isso tudo, o ensino da decolonização pode ser um tema que acompanha os alunos ao longo do curso, é possível incorporar momentos de retomada e reflexão ao fim de cada semestre. Professores podem, por exemplo, propor que os estudantes revisitem textos ou debates que tratam da decolonização e escrevam breves comentários sobre como esses princípios se relacionam com as práticas que vivenciaram nas disciplinas, pois a partir do momento em que os futuros professores tem dentro de si os princípios da decolonização, pode ser possível que se gere uma formação mais crítica, onde a reflexão sobre o ensino não se separa das experiências concretas de aprender e ensinar, pois compreender o que significa uma perspectiva decolonial no ensino não é apenas um exercício teórico, mas pode ser uma ferramenta prática para ampliar a forma como futuros professores enxergam o seu papel.

O entendimento dos conceitos da decolonização pode aumentar os espaços de escuta dos alunos, onde o reconhecimento de diversos tipos de saberes podem ser adaptados em conteúdos com mais liberdade, para que o espaço da sala de aula possa se tornar um espaço com mais diálogos. Ao longo do tempo, essa consciência pode contribuir para uma atuação sensível, e conectada com a realidade de quem aprende.

No desenvolvimento deste trabalho, trazer a perspectiva daqueles que vivenciam o processo de formação foi de extrema importância para entender o processo de aprendizagem, e em especial o desenvolvimento da oralidade. A ideia foi observar como a experiência da formação impacta os participantes, através dos seus relatos, de suas trajetórias, onde cada participação foi acolhida como uma experiência concreta, carregada dos significados das suas vivências reais, e não como uma simples opinião momentânea ou percepção isolada.

Como resultado da observação, um sentimento que apareceu com frequência entre os participantes foi o de insegurança, o que pode gerar dúvidas ao refletir no que é se tornar um professor, pois por mais que o discente apresente um bom interesse, desenvolvimento e dominação dos conteúdos teóricos e das bases até as nuances mais complexas do papel de um professor, esses sentimentos de insegurança podem se manifestar de maneira negativa ao transformar o que foi aprendido em ações reais de ensino. Frases como “eu até sei, mas colocar no

quadro e explicar com clareza fica meio confuso” mostram que o desafio está em aplicar o conhecimento na prática com segurança.

O que podemos observar é que não se trata apenas do domínio da língua, mas como transmitir o que foi aprendido por meio da fala pode se mostrar um desafio, especialmente diante da insegurança ou o receio de se expor. Sendo assim, é possível que aqueles que estão no processo de formação, sejam conduzidos com atividades complementares, por meio de espaços de acolhimento e confiança que favoreçam a expressão oral. Por isso, a proposta da decolonização pode oferecer caminhos para complementar a formação já existente. O que pode começar com gestos simples, mas significativos. Um exemplo, usar atividades que incentivem os alunos a se expressarem em japonês a partir de experiências pessoais ou referências culturais brasileiras. Esse tipo de abordagem pode ajudar a desfazer a ideia de que só existe uma forma “correta” e legítima do uso da língua. No entanto, percebi que, com o passar dos semestres, essas propostas se tornam menos frequentes. Por isso, trazer esse tipo de prática para outras etapas do curso pode ser uma forma de fortalecer a relação dos alunos com a língua e com sua própria maneira de aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta que orienta este trabalho: Como se manifestam as crenças dos estudantes em formação docente na aprendizagem da oralidade em língua japonesa, e como essas crenças podem ser refletidas pela perspectiva decolonial? Ao longo deste estudo, foi possível observar que muitos dos desafios enfrentados pelos estudantes durante a formação não estão exatamente relacionados ao conteúdo em si, mas à forma como se percebem diante do processo de aprendizagem, especialmente quando se trata da oralidade.

Por meio dos relatos analisados, observamos que sentimentos como insegurança, medo de errar e a busca por uma fala idealizada aparecem com frequência. Mesmo quando os estudantes já demonstram domínio da estrutura da língua, o receio de se expor e de não corresponder a certos padrões podem impedir que se expressem com confiança. Isso mostra que a construção da oralidade está profundamente atravessada por fatores emocionais, culturais e subjetivos, e que a formação precisa considerar essas dimensões.

A perspectiva decolonial, neste trabalho, foi adotada como um ponto de reflexão para pensar de forma mais crítica e sensível a formação docente, como base teórica para observar como certas práticas e discursos presentes no ensino de línguas podem reforçar inseguranças, silenciar trajetórias e desvalorizar formas legítimas de se expressar. Ao trazer essa perspectiva para a análise, tornou-se possível reconhecer que a oralidade não pode ser reduzida a um ideal técnico ou a um modelo único de performance.

Ao valorizar as experiências, os sentimentos e os modos de aprender dos próprios estudantes, a formação docente pode se tornar mais aberta à escuta e ao acolhimento. Práticas como autoavaliações, relatos reflexivos e espaços de troca, se integradas ao longo do curso, podem fortalecer a confiança dos alunos e criar oportunidades mais significativas para o desenvolvimento da oralidade. A fala, nesses contextos, deixa de ser apenas uma habilidade a ser treinada e passa a ser compreendida como parte do processo de formação.

Refletir sobre a formação de professores sob a perspectiva decolonial permite pensar em práticas que reconhecem a diversidade de experiências e que buscam construir relações mais horizontais entre quem ensina e quem aprende. Isso

contribui para que o ambiente de formação seja também um espaço de construção de autonomia, de escuta e de reconhecimento, onde a oralidade possa se desenvolver de forma mais livre e conectada com a realidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MIGNOLO, Walter D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011. Disponível em: <https://www.perlego.com/book/3454332>. Acesso em: 03 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. Disponível em: <https://www.perlego.com/book/2864021>. Acesso em: 08 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 29, p. 117–126, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.241>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MORIN, Edgar. Conferência no Encontro Internacional para um Pensamento do Sul, SESC Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xyz123>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FUKUSHI, Jaqueline M.; MUKAI, Yûki. Como desenvolver a habilidade de fala dos aprendizes da língua japonesa como LE (língua estrangeira) em um curso universitário: uma análise da metodologia de ensino. *Revista Contexturas*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 77–89, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/contexturas/article/view/13116>. Acesso em: 06 maio 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Marina. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 572–582, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/22294>. Acesso em: 13 maio 2025.

KUHL, Patricia. Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Psychobiology*, v. 25, p. 521–528, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/dev.420250703>. Acesso em: 27 maio 2025.

LIMA, Fernando Silvério de. “Ter ou não ter? eis a questão!”: Crenças de alunos de secretariado executivo sobre o sotaque do falante nativo de inglês. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 90–106, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3903>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

PÈRES, Daniel. Linguística crítica e epistemologia da linguagem: notas introdutórias. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 8, n. esp. 2, p. 1–14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13072>. Acesso em: 09 jul. 2025.

MAHER, Kate; KING, Jim. Language anxiety and learner silence in the classroom from a cognitive-behavioral perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 43, p. 105–111, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0267190523000077>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SILVA, Flávia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 158–176, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *EntreLínguas*, Alfenas, v. 1, n. 1, p. 144–160, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/entrelinguas/article/view/54661>. Acesso em: 04 jul. 2025.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1–17, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.ca?id=702078545015>. Acesso em: 08 jul. 2025.