

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

RAFAELLA KAZUE GITIRANA UMETSU

**AS INFLUÊNCIAS DAS CRENÇAS DOS ALUNOS ACERCA  
DO CORPO DOCENTE EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM  
DE JAPONÊS COMO LE: ESTUDO DE CASO**

BRASÍLIA

2013

RAFAELLA KAZUE GITIRANA UMETSU

**AS INFLUÊNCIAS DAS CRENÇAS DOS ALUNOS ACERCA  
DO CORPO DOCENTE EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM  
DE JAPONÊS COMO LE: ESTUDO DE CASO**

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

Orientador: Prof. Dr. Yuki Mukai

BRASÍLIA

2013

RAFAELLA KAZUE GITIRANA UMETSU

**AS INFLUÊNCIAS DAS CRENÇAS DOS ALUNOS ACERCA  
DO CORPO DOCENTE EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM  
DE JAPONÊS COMO LE: ESTUDO DE CASO**

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

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Yuki Mukai – Universidade de Brasília (UnB)

---

Examinador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yuko Takano – Universidade de Brasília (UnB)

---

Examinador: Prof.<sup>a</sup> Camila Regina Pimentel – Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho a Deus e aos meus pais, Sergio e Anisia, pelo amor, apoio e dedicação incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Yuki Mukai, que com sua paciência, organização e prontidão ao me orientar me ajudou muito no meu crescimento intelectual e pessoal e me inspirou a continuar meus estudos na área de Linguística Aplicada.

A todos os professores do curso de Letras-Japonês que foram atenciosos e contribuíram com a minha formação acadêmica ao longo destes semestres.

Aos parentes e verdadeiros amigos pela energia positiva e palavras de motivação que me ofereceram.

Aos meus pais e namorado, Wesley, pela compreensão, confiança e apoio diário para a realização deste trabalho.

Aos participantes pela gentileza de contribuírem com a pesquisa para a conclusão deste trabalho, também registro meus sinceros e especiais agradecimentos.

## RESUMO

Os professores são os guias durante toda a nossa vida acadêmica. Compreende-se que os fatores socioculturais dos aprendizes interferem ou propulsionam, dependendo da positividade ou negatividade dos mesmos, a sua aprendizagem de LE (língua estrangeira). O relacionamento social dinâmico e de poder entre alunos e professor pode influenciar, de maneira tanto positiva quanto negativa, estes tais fatores socioculturais. O presente trabalho tem o objetivo de investigar as influências das crenças dos alunos acerca do corpo docente na sua aprendizagem de japonês como LE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e sua natureza é o estudo de caso. O contexto analisado é uma disciplina do oitavo semestre do curso de Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal no Brasil e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionário misto, observações de aulas, notas de campo e uma entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos demonstram que o relacionamento entre alunos e professores e as crenças dos alunos acerca do corpo docente afetam diretamente e indiretamente a aprendizagem de LE e também que o relacionamento entre alunos e professores ajuda a construir certas características identitárias constatadas nesta pesquisa. Espera-se que, a partir deste estudo, professores e alunos reflitam sobre a positividade e a negatividade no ensino-aprendizagem de japonês, derivado das identidades e crenças dos alunos acerca do corpo docente.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira como língua japonesa. Identidades sociais. Crenças. Corpo docente.

## ABSTRACT

Teachers are guides throughout our academic life. It is understood that sociocultural factors interfere or propel the learners, depending on the positivity or negativity of the same, their learning of FL (foreign language). The social relationship and power dynamic between students and teacher can influence, in both positive and negative ways, such sociocultural factors. The present work is to investigate the influences of students' beliefs about the teaching body in their learning of Japanese as FL. This is a qualitative research and its nature is the case study. The context analysis is a discipline of the eighth semester of the Japanese Course of a public university in the Federal District of Brazil and the instruments of data collection used were: mixed questionnaire, classroom observations, field notes and a semi-structured interview. The results were that the relationship between students and teachers and students' beliefs about teaching body affect directly and indirectly the learning of FL and also that the relationship between students and teachers helps build certain identity traits found in this research. It is hoped that from this study, teachers and students reflect on the positivity and negativity in the teaching-learning of Japanese, derived identities and beliefs of students about the teaching body.

**Key words:** Japanese language as foreign language. Social identities. Beliefs. Teaching body.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS CRENÇAS COMO CRENÇAS CENTRAIS E PERIFÉRICAS.....	07
--	----



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES.....	14
TABELA 2 – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	16

## LISTA DE SIGLAS

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

QM – Questionário Misto

ES – Entrevista semiestruturada

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	1
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	1
1.2. PROBLEMAS DE PESQUISA .....	2
1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	2
1.3.1. Objetivo Geral.....	2
1.3.2. Objetivos Específicos .....	2
1.4. PERGUNTAS DE PESQUISA .....	3
1.5. ESTRUTURA DA MONOGRAFIA.....	3
2. REVISÃO DE LITERATURA .....	4
2.1. CRENÇAS .....	4
2.1.1. Crenças dos alunos .....	8
2.2. IDENTIDADES (SOCIAIS).....	9
3. METODOLOGIA.....	12
3.1. MÉTODO.....	12
3.2. NATUREZA .....	12
3.3. CONTEXTO DA PESQUISA.....	13
3.4. PARTICIPANTES .....	13
3.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	15
3.6. PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS .....	15
3.7. PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS.....	16
4. RESULTADOS.....	18
4.1. QUESTIONÁRIO MISTO .....	18
4.2. OBSERVAÇÕES DE AULAS E ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	35
5.1. CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO .....	36

5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	37
5.3. CONCLUSÃO .....	37
REFERÊNCIAS .....	39
LISTA DOS APÊNDICES .....	42
APÊNDICE A.....	43
APÊNDICE B.....	44
APÊNDICE C .....	47
APÊNDICE D .....	48

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Desde o início da nossa vida escolar possuímos professores nos guiando ao longo do caminho do conhecimento. Durante este percurso já ouvi várias e várias vezes de colegas de aulas falarem coisas do tipo: “Gosto muito deste professor.”; “Ele ensina bem.”; “Aprendo com mais facilidade.”; “Gosto desta matéria.” ou “Não gosto deste professor.”; “Não consigo entender nada do que ele está explicando.”; “Não entendo a matéria.”. Recorrendo a memoraria, lembrei que a maioria dos meus colegas que gostavam do professor, também se dava bem com a matéria, e que a maioria dos alunos que não gostavam do professor, não se dava bem com a matéria ou simplesmente não gostava da matéria.

Na vida acadêmica, os professores acabam fazendo parte do ensino querendo ou não querendo. Acredito que os professores possuem um papel fundamental na aprendizagem dos alunos de língua estrangeira (doravante LE). Sendo assim, o foco não são os professores, mas sim os aprendizes.

Sabe-se que os fatores variáveis dos aprendizes interferem ou propulsionam a sua aprendizagem de LE (BROWN, 2007; LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Ou seja, as variáveis dos aprendizes podem tanto contribuir para ajudar como atrapalhar a aprendizagem de LE, dependendo tanto da positividade como da negatividade das mesmas.

No presente trabalho, serão focados os fatores socioculturais dos aprendizes de japonês como LE, tais como as crenças, identidade, uma vez que o relacionamento social dinâmico e de poder entre alunos e do professor pode influenciar, de maneira tanto positiva quanto negativa, no que se refere às crenças, a identidade e a atitude dos alunos no processo de sua aprendizagem de LE (NORTON, 1995, 2000).

## **1.2. PROBLEMAS DE PESQUISA**

As pesquisas sobre as crenças vêm crescendo no âmbito de ensino-aprendizagem de japonês como LE no Brasil, mas as específicas, como as crenças acerca do corpo docente e do relacionamento entre alunos e professores, ainda não têm sido exploradas. Portanto, é válido elaborar esta pesquisa sobre a relação alunos e corpo docente no contexto brasileiro pedagógico.

## **1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA**

O objetivo geral e os objetivos específicos que são pretendidos com a realização do estudo serão apresentados a seguir.

### **1.3.1. Objetivo Geral**

Este trabalho tem como objetivo geral investigar as influências das crenças dos alunos acerca do corpo docente na sua aprendizagem de japonês como LE.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos traçados com o intuito de alcançar o objetivo geral são:

- a) Investigar as crenças dos alunos acerca do relacionamento social entre alunos e professores no âmbito pedagógico;
- b) Investigar as crenças dos alunos acerca do corpo docente;

- c) Investigar as influências das identidades sociais dos alunos na sua aprendizagem de japonês;
- d) Refletir sobre a positividade e negatividade no ensino-aprendizagem de japonês, proveniente das identidades e crenças dos alunos acerca do corpo docente.

#### **1.4. PERGUNTAS DE PESQUISA**

As perguntas que nortearão esta pesquisa são:

- a) Como o relacionamento entre alunos e professor afeta a sua aprendizagem de japonês?
- b) Como o relacionamento entre alunos e professor afeta a identidade social dos alunos no processo de aprendizagem de japonês?
- c) Como as crenças dos alunos acerca do corpo docente do curso afetam a sua aprendizagem de japonês?

#### **1.5. ESTRUTURA DA MONOGRAFIA**

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos e apêndices. O primeiro capítulo corresponde à introdução do trabalho, com contextualização, justificativa, apresentação da problemática, os objetivos e as perguntas da pesquisa. No segundo capítulo, é feita uma breve revisão de literatura, crenças e identidades, que é base teórica de todo o trabalho. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa que inclui o método, a natureza, a descrição do contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa e o procedimento de coleta de dados, além do procedimento de análise dos dados coletados. No quarto capítulo, têm-se a análise de dados e a apresentação dos resultados obtidos. E no quinto e último capítulo, as considerações finais do estudo e as limitações da pesquisa são apresentadas juntamente com a conclusão.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Como já mencionado na introdução, vários fatores interferem na aprendizagem de LE. No intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, serão abordados dois fatores socioculturais dos aprendizes de LE: crenças e identidades.

### 2.1. CRENÇAS

Em comparação com as outras áreas tais como Antropologia, Psicologia, Sociologia e Educação, o estudo das crenças na área de Linguística Aplicada (doravante LA) é recente e iniciou-se no exterior em meados dos anos 80 e nos anos 90 no Brasil. Existem vários termos para designar crenças e isso dificulta o seu entendimento. As crenças servem como indicadores de como as pessoas pensam e agem e por isso que a pesquisa de crenças está crescendo cada vez mais.

De acordo com Barcelos (2007, p. 111), a história de crenças no Brasil pode ser dividida em três partes: “um período inicial que vai de 1990-1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente”.

Os marcos teóricos que se destacaram na história de crenças no Brasil foram: a pesquisa de Leffa que investigou as percepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; a definição de Almeida Filho sobre a “cultura de aprender” como formas de estudar e de estratégias utilizadas pelos alunos transmitidas pelas gerações; e a utilização do conceito de “cultura de aprender” para estudar as crenças dos alunos formados de Letras (BARCELOS, 2004, p. 128).

Pode-se definir crenças como opiniões e ideias e dentro da LA essas opiniões e ideias são de alunos e/ou professores em relação aos processos de ensino e aprendizagem de LE (BARCELOS, 2001, p. 71-72).

Para Wenden (1999, p. 435-436) as crenças são definidas pelo conhecimento dos aprendizes a respeito do seu processo cognitivo e provêm das experiências de



cada aprendiz, ou seja, são conhecimentos metacognitivos. Contudo, da mesma forma que Wenden (op. cit.) apresenta crenças como conhecimentos metacognitivos, ela explica que baseada na noção de valor relativo e temperamento, as crenças e conhecimentos metacognitivos são distintos, pois as crenças são mantidas com maior persistência do que o conhecimento.

Horwitz (1987, p. 119-120) apresenta crença como ideias preconcebidas a respeito de aspectos que envolveriam a aprendizagem de uma LE. Para Horwitz (op. cit.), crenças também são geradas a partir de processos cognitivos, ou seja, as crenças são concebidas pela aquisição do conhecimento. Esses processos podem ser qualificados como estáveis e imutáveis podendo estar correto ou incorreto.

Em contrapartida, Kalaja (1995, p. 196) define crenças como processos interativos inseridos em um contexto maior, ou seja, variam de acordo com o contexto e/ou o indivíduo. De acordo com Kalaja (op. cit.), as crenças são frutos de processos construídos socialmente e não meramente de processos cognitivos como afirmam Horwitz (1987) e Wenden (1999).

Mukai e Conceição (2012, p. 121) abordam crenças como:

[...] interativas e socialmente coconstruídas a partir de nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos. (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, p. 121.)

Pajares (1992, p. 308-309) afirma que crenças são baseadas em julgamentos de indivíduos e argumenta que seria mais razoável falar acerca das características das crenças levando em consideração que o termo “crenças” e o seu conceito variam de acordo com os autores que os abordam.

As crenças podem ser caracterizadas em: dinâmicas (ato de as crenças se modificarem ao longo do tempo ou até mesmo dentro de um mesmo contexto); emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente (ao mesmo tempo em que interagimos e modificamos nossas experiências somos modificadas por elas); experiências (construção e reconstrução das experiências como parte geradora de crenças); mediadas (crenças como reguladora da aprendizagem e da solução de

problemas); paradoxais e contraditórias (ao mesmo tempo em que são sociais, as crenças são individuais); relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa (não é sempre que as ações coincidem com as crenças, por mais que as crenças influenciem fortemente as ações); não tão facilmente distintas do conhecimento (é complicado distinguir as crenças de conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem) (BARCELOS, 2007, p. 114-115).

Barcelos (2001, p. 76-83) divide os estudos de crenças em três abordagens: normativa, metacognitiva e contextual. A primeira abordagem enxerga crenças como ideias preconcebidas e utilizam-se questionários com um conjunto de afirmações determinadas. Nessa abordagem, é possível investigar em uma grande quantidade, além de épocas diferentes. Contudo, as escolhas dos participantes ficam restringidas na hora de responder os questionários.

Na segunda abordagem, as crenças são vistas como conhecimento metacognitivo, ou seja, conhecimentos que ao serem refletidos ajudarão a desenvolver o potencial. Utilizam-se entrevistas semiestruturadas e isso permite que os entrevistados utilizem as suas próprias palavras refletindo sobre as suas experiências.

A abordagem contextual, como o próprio nome explica, analisa o fenômeno dentro do contexto que está inserido. As crenças são descritas como parte específica de um grupo e os instrumentos de análise são variados: observações de aulas, entrevistas, diários, entre outros. Com a utilização de vários instrumentos, as vantagens dessa abordagem são mais profundas, além das palavras dos entrevistados, considera-se o contexto. Em oposição, a terceira abordagem gasta muito tempo e precisa ser com um pequeno grupo de participantes.

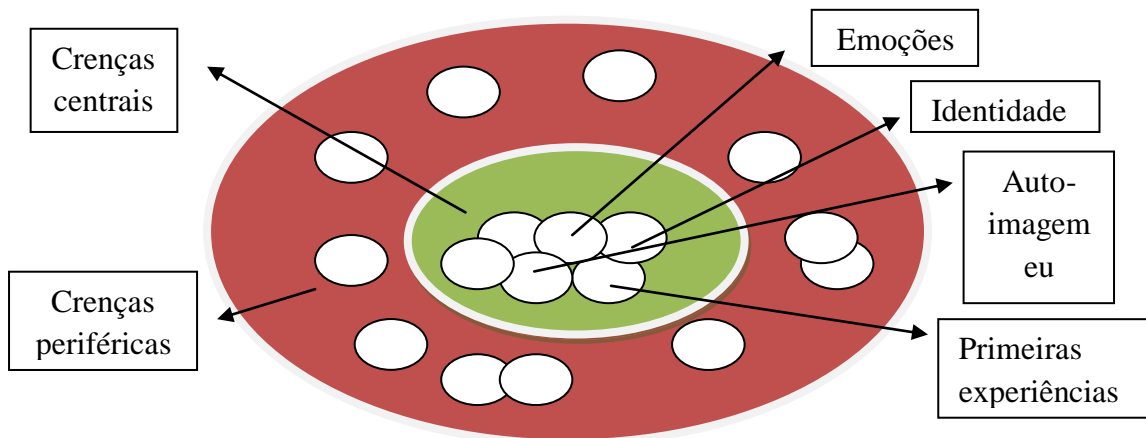
É importante notar, entretanto, que, na prática, as distinções entre as três abordagens podem não ser tão distintas. As escolhas metodológicas frequentemente dependem dos tipos de perguntas de pesquisa. (BARCELOS, 2001, p. 84)

Podem-se perceber as diferenças distintas entre as três abordagens. Porém não é possível e nem certo dizer que um é mais certo que o outro. Como Barcelos (op. cit.) diz anteriormente, é necessário definir a pesquisa para assim escolher a

abordagem de acordo com os objetivos do estudo, tornando assim, todas as abordagens válidas e importantes para o meio científico.

Crenças possuem uma natureza complexa. E essa natureza é composta por uma estrutura que pode ser entendida como uma teia formando um sistema. (Conferir figura 1) Barcelos (2007, p. 117) explica que as crenças se dividem em dois grupos: crenças centrais e crenças periféricas.

### FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS CRENÇAS COMO CRENÇAS CENTRAIS E PERIFÉRICAS



Fonte: BARCELOS (2007, p. 117) <sup>1</sup>

As crenças centrais são aquelas crenças que somos mais apegados, ou seja, mais difíceis se desfazer das crenças centrais. Elas estão mais ligadas às identidades e às emoções, e como estão interconectadas entre si, se comunicam com mais facilidade trazendo mais consequências para as ações. As crenças periféricas possuem menos conexões e são mais parciais, depende do gosto do indivíduo (BARCELOS, 2007, p. 117-118).

Assim, para que haja mudança de uma crença é mais complicado. Primeiro deve-se desfazer da crença para depois construir uma nova. A crença nova precisa

<sup>1</sup> Figura inspirada na metáfora de um átomo de Rokeach (1968) sobre a estrutura de crenças.

ser razoável aos olhos do indivíduo para que esse substitua uma crença pela outra (BARCELOS, op. cit.).

Em relação às crenças e ações, as crenças afetam direta e indiretamente as ações. Essa relação entre crenças e ações pode ser estudada em três grupos: o primeiro grupo é a influência direta da crença sobre uma ação, ou seja, a relação de causa e efeito; o segundo grupo é a interação entre a crença e a ação, em outras palavras, uma crença influencia uma ação e uma ação influencia uma crença; o terceiro é uma relação interpretativa, quer dizer,

[...] que situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino. Dessa forma, é possível dizer que as crenças e ações do professor podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais. (BARCELOS, 2007, p. 120)

A importância de se estudar crenças no presente trabalho dá-se pela busca da “compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam, ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira” (BARCELOS, 2007, p.111-112), além de outros motivos.

### 2.1.1. Crenças dos alunos

De acordo com Richards e Lockhart (1996, p. 52), as crenças são muito trabalhadas no ponto de vista do professor. Argumentam que, por mais que o aprendizado seja o objetivo do ensino, para se ter um *feedback* em relação ao processo de aprendizado é necessário investigar os aprendizes que por sua vez trazem suas próprias crenças, atitudes e metas que influenciam a forma como eles aprendem.

As crenças dos aprendizes podem ser influenciadas pelo contexto social e essa influência pode afetar tanto o posicionamento do aprendiz em relação à língua quanto ao aprendizado da língua em si. Essa influência é capaz de modificar as

motivações para aprender, as expectativas sobre aprendizagem de língua, percepções da língua como o que é fácil e o que é difícil (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 52).

De acordo com Barcelos (2007, p.112), algumas das crenças mais comuns dos aprendizes são:

- É preciso ir para o exterior para se aprender inglês.
- Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos.
- É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.

Sendo assim, Richards e Lockhart (1996, p. 53-56) tratam das várias crenças que os aprendizes carregam como: mitos, lendas e opiniões a respeito da natureza de uma LE: da oralidade de uma LE; das quatro habilidades (audição, oralidade, leitura e escrita); do ensino- aprendizagem de língua; do comportamento adequado em uma sala de aula; do próprio aprendiz e metas. Conseqüentemente, pelo aumento da quantidade de estudos acerca das crenças dos aprendizes e pelo estudo feito por Richards e Lockhart (op. cit.), é possível observar o valor dos estudos mostrando o quão poderosos podem ser as crenças na aprendizagem de língua para um aprendiz.

## **2.2. IDENTIDADES (SOCIAIS)**

A identidade não é uma questão de uma única área. Várias áreas atuais, como Linguística, Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outras, estão tratando de identidade conforme seu entendimento, e esse entendimento varia entre si. Devido à variedade pode ocorrer falhas e confusões quando relacionadas à ideologia e cultura.

Alguns desses conceitos de identidade já estão sendo revisados (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 87).

Mastrella-de-Andrade (op. cit., p. 88) explica que a discussão atual sobre identidade tem sua origem na crise em que a própria identidade está passando. E aponta a causa como sendo a instabilidade adquirida pela identidade. Assim, é preciso compreender melhor essa tal crise.

Na modernidade, o sujeito é único, centrado e racional. Em contraste, a pós-modernidade traz o sujeito como um ser fragmentado, variável e contraditório, ou seja, a identidade não é mais fixa e sim, mutável de acordo com o meio em que se encontra. Por causa dessa mutação constante que a identidade entrou em crise e precisa ser cuidadosamente estudada (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 96).

Na LA, a identidade anda de mãos dadas com o conceito de linguagem. Quando a linguagem é vista como algo neutro, a identidade é tratada como imutável e fixa, e quando a linguagem é aceita como “agência permite entender que é na língua e por meio dela, nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas em diferentes lugares e momentos no tempo”. E assim, compreender a identidade como algo mutável e fluida (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011a, p.228).

Norton (1995, p. 9) afirma que

[...] a linguagem não é só um sistema linguístico de sinais e símbolos; é também uma prática social complexa em que os valores e significados atribuídos para uma elocução são determinados em parte pelos valores e significados atribuídos pela pessoa que fala (NORTON, 1995, p. 9), (tradução nossa)<sup>2</sup>

ou seja, os locutores dependem da prática social para interpretar ou construir um texto e não é apenas uma relação de aprendizagem de sistema linguístico.

---

<sup>2</sup> Do original: “[...] language itself is not only a linguistic system of signs and symbols; it is also a complex social practice in which the value and meaning ascribed to an utterance are determined in part by the value and meaning ascribed to the person who speaks” (NORTON, 1995, p. 9).

De acordo com Couto (2011, p. 298), a identidade é formada pela interação do indivíduo com o mundo, como essa interação é construída pelo tempo e espaço, e pela compreensão do indivíduo em relação às possibilidades do futuro.

Segundo Moita Lopes (2003, p. 28), “as identidade sociais devem ser entendidas [...] como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos”.

A identidade é formada socialmente. Contudo, não é um processo pacífico. O processo identitário se dá pela imposição e disputa. Essa disputa se configura em torno de bens que podem ser tanto concretos como abstratos. Essa imposição e disputa têm como fonte de alimento o poder, ou seja, “é ele, o poder, que a permite e impõe” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 101). O poder é capaz de incluir, excluir, classificar, delimitar, dentre outras coisas. Na sala de aula de LE, pode-se observar claramente a funcionalidade,

[...] contexto no qual os sujeitos são geralmente identificados a partir de toda uma estrutura pré-fixada que, de antemão, define e prescreve o que é o bom e o ruim no processo de aprender uma LE, quem pode ou não ter sucesso em tal processo e quais os caminhos que levam ao êxito. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 103)

É possível verificar que ao longo do tempo existem divergências e mudanças a respeito de conceitos e métodos em relação a crenças e identidades, além de que cada área de estudo como LA possui a sua definição. Deste modo, neste trabalho, as crenças serão tratadas de acordo com a definição de Mukai e Conceição (2012.), onde crenças são mutáveis e interativas. A definição de identidades que será trabalhada é a de que as identidades são construídas socialmente a partir das diferenças pela interação do indivíduo no mundo (COUTO, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, 2011a, 2011b, 2011c; MOITA LOPES, 2003; NORTON, 1995).

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. MÉTODO**

Para poder focar e aprofundar o máximo possível durante o curto período que será utilizado, o método escolhido é o qualitativo e interpretativo. O método qualitativo surgiu com o propósito de estudar “o ser humano, sua cultura, sua vida social” (TEIS; TEIS, 2006, p. 2). Além disso, esse método tem uma característica naturalista, ou seja, é um estudo do fenômeno no seu ambiente natural sem que haja manipulação das variáveis. E ainda, não exclui todos os componentes da situação dentro da interação e as influências que assim sofrem. Sendo assim, possível colher informações detalhadas dos participantes (TEIS; TEIS, op. cit., p. 2-4).

No interpretativo, “a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. O pesquisador não pode contemplar a neutralidade porque os fatos são vistos como indissociáveis da figura do pesquisador” (OLIVEIRA, 2006, p. 44-45), ou seja, o próprio pesquisador faz parte da pesquisa sendo que mesmo parcial a sua visão faz parte do processo.

Portanto, o método qualitativo e interpretativo é mais adequado para o objetivo da pesquisa, levando em consideração que crenças são dinâmicas e sociais, sendo possível a verificação e a interpretação das crenças e identidades dos alunos de japonês da universidade pública do Distrito Federal dentro da realidade em que se encontram.

#### **3.2. NATUREZA**

De acordo com Telles (2002, p. 108), o estudo de caso encaixa-se em um estudo centralizado na descrição e explicação de um acontecimento único e isolado



do qual pode ser definido como uma única entidade e as características desse acontecimento serão estudadas de forma profunda.

No caso dessa pesquisa, será focada em uma classe com atenção voltada para os alunos e o professor que a constituem.

[...] para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo [...], nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária [...]. (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 221)

Com o intuito de proporcionar uma pesquisa mais adequada foi escolhida esta natureza. Uma vez que ela permite a combinação de vários instrumentos de coleta e assim permite que o estudo se realize de forma mais profunda possível.

### **3.3. CONTEXTO DA PESQUISA**

O curso de Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal é composto por nove semestres dos quais quatro são o nível básico, seguido de mais quatro de nível intermediário e o último semestre é para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, para finalizar a graduação deve-se obter 162 créditos no mínimo sendo que dos 162 créditos necessários 104 créditos são disciplinas obrigatórias.

### **3.4. PARTICIPANTES**

Os participantes da pesquisa são quatro alunos da disciplina de Laboratório de Língua Japonesa. Nesta disciplina possuem cinco alunos matriculados, porém apenas quatro alunos frequentam as aulas. Esta disciplina é obrigatória e é

oferecida no oitavo semestre do curso de Letras-Japonês. A disciplina é ofertada valendo quatro créditos por duas vezes na semana com duração de uma hora e quarenta minutos, totalizando sessenta horas aulas em quinze encontros. No primeiro semestre de dois mil e treze, as aulas estão marcadas para todas as terças e quintas feiras das dezenove horas até vinte horas e quarenta minutos. O professor e os alunos apenas se encontram nas terças feiras, permitindo assim, que os alunos preparem os textos nas quintas feiras para a próxima aula de terça.

A escolha dessa turma deve-se ao fato que como já estão no oitavo semestre é cabível que se espere que tenham tido mais de um professor diferente ao longo dos semestres. Portanto, é possível que esses alunos possuam conceitos formados desses perfis de professores e assim, o estudo ficará mais consistente, além de ser a última disciplina obrigatória do curso de japonês que terão relação professor-aluno numa sala de aula.

Foram atribuídos nomes fictícios para os participantes no intuito de preservar as suas verdadeiras identidades. A seguir encontra-se uma tabela com as características dos participantes.

---

**TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES**

<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Semestre no curso</b>	<b>Idade</b>
Carla	Feminino	8º semestre	26 anos
Fernando	Masculino	8º semestre	32 anos
Márcio	Masculino	8º semestre	25 anos
Talita	Feminino	8º semestre	26 anos

(Tabela nossa)

### **3.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram:

- a) Questionário misto (doravante QM) para ser aplicado aos alunos (com o objetivo de se conseguir respostas mais precisas a respeito do que se procura e conduzir o aluno ao que se busca na pesquisa);
- b) Observação de aulas com notas de campo (com o objetivo de observar o comportamento dos alunos perante o professor e como o professor o afeta para que esse comportamento se concretize);
- c) Gravações das aulas em áudio (com o objetivo de auxiliar na observação de aulas, pois as notas de campo são insuficientes e falhos devidos a memória humana do observador);
- d) Entrevistas semiestruturadas com gravação em áudio para serem aplicados aos alunos (com o objetivo de complementar e aprofundar os dados colhidos nos QM e nas observações das aulas, essas entrevistas foram baseadas nas respostas obtidas dos QM).

### **3.6. PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS**

A coleta de dados foi feita no primeiro semestre de dois mil e treze. Inicialmente os alunos receberam as explicações e o termo de consentimento no dia onze de junho de dois mil e treze. Após concordarem com o termo de consentimento (Conferir apêndice A) e assinarem, receberam o QM (Conferir apêndice B). Foi dada uma semana para a elaboração das respostas dos QM. Partindo das respostas obtidas nos QM foram feitas entrevistas com perguntas semiestruturadas para complementar os dados, juntamente com as observações de aulas (Conferir apêndice D). Foram duas aulas observadas nos dias onze e dezoito de junho de dois mil e treze.

As entrevistas semiestruturadas (Conferir apêndice C) foram realizadas da seguinte forma em salas da universidade:

**TABELA 2: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

<b>Nome</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Carla	04/06/2013	06'48''
Fernando	Não foi possível entrevistar	Não foi possível entrevistar
Márcio	02/06/2013	07'59''
Talita	02/06/2013	08'22''

(Tabela nossa)

Todos os alunos participantes das aulas assinaram o termo de consentimento e responderam o QM. Apenas um dos alunos não participou da entrevista por motivos pessoais. A entrevista com o participante Fernando tinha sido marcada, entretanto, ele não compareceu e após esse dia não foi possível contatar o participante nem pelo telefone e nem pelo e-mail. O primeiro e-mail que mandei para o participante foi respondido, confirmando a entrega, e depois ao mandar outros e-mails para o mesmo endereço, todos os e-mails mandados retornaram, mostrando que havia algum problema que impedia a chegada da mensagem. E ao ligar, todas às vezes o número de telefone deu como desligado ou fora da área de serviço.

### **3.7. PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS**

Após a coleta de dados, buscou-se identificar e descrever as crenças e identidades dos participantes a respeito da sua aprendizagem, relacionamento

professor-aluno e relacionamento corpo docente-aluno. Os dados coletados foram agrupados de acordo com as suas categorias com a finalidade de facilitar a análise e interpretação. Desta maneira, a análise dos dados foi feita conforme a seguinte ordem:

- a) Identificação das crenças e identidades dos alunos;
- b) Descrição e agrupamento das crenças e identidades dos alunos;
- c) Triangulação dos dados;
- d) Análise e interpretação.

## 4. RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados apresentados anteriormente. Convém ressaltar que a escolha da turma se deu pela busca de uma turma que possuísse uma experiência mais profunda em relação aos professores que compõem o corpo docente da área de língua japonesa da universidade estudada. Inicialmente, serão abordados as percepções, as relações professor-aluno e corpo docente-aluno dos participantes referentes à sua aprendizagem em língua japonesa para depois, serem apresentadas as crenças inferidas e as identidades.

Na seção a seguir, serão trabalhadas as análises dos dados obtidos através dos questionários mistos (QM), observações de aula e entrevistas semiestruturadas, para entender melhor as relações entre as crenças e identidades.

### 4.1. QUESTIONÁRIO MISTO

Nos QM, foram obtidos resultados semelhantes dos participantes em algumas questões, havendo algumas divergências e mudanças de opiniões. Todos marcaram a opção “muito bom” na questão no. (1): “Se você pudesse definir sua aprendizagem ao longo deste semestre, você diria que tem sido”.

Entretanto, houve justificativas diferentes para esta mesma resposta. O participante Márcio justifica que:

[1] No curso de japonês da (nome de uma universidade), você deve criar seus próprios instrumentos de aprendizado da língua, **a sala de aula torna-se um auxílio para aprendizagem**. Além do contato com os intercambistas japoneses que ajudou muito. (grifo nosso)

Observa-se que Márcio acredita que um estudo deve ser mais autônomo e menos dependente de salas de aulas, diferente do participante Fernando que a sua justificativa mostra que a sua base de estudo permanece mais na sala de aula do que fora dela:

[2] Tenho aprendido muito na aula, mas não tenho tido tempo para me dedicar mais e aprender mais.

A justificativa da Carla não atribui o nível da sua aprendizagem ao fato de estar aprendendo mais na sala de aula ou fora dela. A Talita justificou que:

[3] Este é o penúltimo semestre do curso. O ensino da gramática sai e dá lugar à compreensão e interpretação de textos. Percebi que diferentemente dos outros semestres, neste, **o papel do professor é apenas subsidiário e o esforço deve partir de nós alunos**. Sinto dificuldade de conseguir ler um texto básico e isto me deixava frustrada, mas hoje vejo que já tenho certo conhecimento sobre as complexidades gramaticais e o maior problema está no vocabulário e *kanji* [ideogramas]. Eu acredito que as aulas deste semestre têm como intuito justamente fazer com que o aluno supere este obstáculo, estimulando a leitura. Assim, além da aprendizagem em nível teórico, as aulas têm contribuído também o enriquecimento em nível psicológico. (grifo e palavra entre colchetes nossos)

Na justificativa da Talita, é notável que antes deste semestre em que ela se encontra, ela dava mais valor ao papel do professor em sua aprendizagem de LE. E que no atual semestre, o papel do professor é mais para auxiliar os alunos a buscarem o seu próprio caminho da aprendizagem. Percebe-se a semelhança da percepção do Márcio que acredita que o curso de japonês é uma base para que o próprio aluno busque aprender de forma mais autônoma. Deste modo, averigua-se que as crenças são dinâmicas e contextuais como vistos no item 2.1. (BARCELOS, 2007). Para Talita que antes a sala de aula era um local onde o professor somente ensinava, agora é um local de auxílio onde o próprio aluno precisa buscar mais aprendizado.

Os participantes constataram que se sentem à vontade para tirar dúvidas durante as aulas de japonês (questão no. [3]). Contudo, a participante Carla informa que depende do professor para que ela se sinta à vontade.

[4] **Depende do professor que ministra a aula.** Quando o professor é mais receptivo a interrupções durante a aula tiro minhas dúvidas no momento. Quando sinto receio de interromper a aula espero pelo término da mesma para tirar as dúvidas. (grifo nosso)

Atenta-se aqui na positividade e negatividade das crenças e das identidades dos alunos a respeito do corpo docente. O fato de depender de como os alunos veem a sua relação com o professor para assim terem mais liberdade ou menos liberdade para sanarem as suas dúvidas. O que nos confirma a influência das crenças quanto as suas ações.

Em relação à situação de conversar com algum professor da Área de Japonês fora da sala de aula (questão no. [4]), Márcio e Carla confirmaram terem contatos com professores de japonês fora das aulas e esses contatos são de aspecto acadêmico. Já Talita e Fernando, respectivamente, responderam que não conversam com professores fora da sala de aula:

[5] Fora de sala não tenho proximidade com nenhum professor.

[6] Ultimamente não tenho conversado com nenhum professor, mas as vezes converso com ex-professores.

É possível perceber que Fernando mantém contato com professores da área, mas atualmente não tem sido frequente este contato.

A questão no. (5): “Na sua opinião, como os professores da Área de Japonês o acham como aluno?” obteve respostas distintas. A resposta de Fernando foi:



[7] **Dedicado**, participativo e com bom conhecimento de japonês, sempre fui elogiado pelos professores. (grifo nosso)

Essa resposta é um pouco contraditória à resposta da questão no. (2) onde ele afirma não ter tido tempo para se dedicar mais aos estudos. Assim, pode-se perceber a formação da identidade do Fernando como aluno de LE no que concerne a sua imagem de aluno ao ponto de vista dos professores sob o olhar do aluno. A Carla responde que:

[8] Acredito que os professores me vêem como alguém esforçado, pois apesar de não atingir as notas máximas nas disciplinas procuro realizar todas as atividades e participar nas aulas **quando me sinto a vontade**. (grifo nosso)

A expressão “quando me sinto à vontade” foi destacada para mostrar a confirmação da resposta da questão no. (3) onde ela diz depender do professor para ela se sentir à vontade de se manifestar durante as aulas o que nos mostra que dependendo do professor ela se sente inibida.

Márcio se considera um bom aluno aos olhos dos professores por demonstrar desempenho satisfatório. Em contraste, Talita acredita que ela não se destaca por ser uma aluna “normal” por apresentar desempenho similar aos dos outros alunos.

Aqui corrobora a relação de poder como a origem da identidade onde surge a classificação, delimitação, exclusão, inclusão, entre outras coisas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007). Quando os alunos falam da visão do professor sobre eles, alunos, os participantes acabam exercendo essa relação de poder.

E na visão de como eles se veem como alunos (questão no. [6]), os participantes confirmam a visão de como eles acham que os professores os veem. As identidades dos participantes como alunos de LE se baseiam em suas visões e nas visões que eles acreditam serem dos seus professores. Fernando como aluno dedicado e participativo, Márcio como bom aluno que busca satisfazer o rendimento em sala, Carla como aluna esforçada que por mais que não tire notas altas busca superar as dificuldades e Talita como uma aluna “normal” que não se destaca da turma, mas faz a sua parte.

Carla, Fernando e Talita responderam “bom” na questão no. (7): “Como você define seu relacionamento com os professores da Área de Japonês?”, enquanto que Márcio respondeu “muito bom”.

[9] Em um geral tenho um ótimo relacionamento com os professores da área de japonês. Infelizmente não vou com a cara de dois que são **péssimos professores**. (grifo nosso)

A justificativa de Márcio nos mostra que ele se dá bem com os professores da Área de Japonês que ele considera como “bons” professores. Fernando reafirma que mesmo que haja um bom relacionamento com os professores, ele não tem muito contato, além do contato professor-aluno dentro da sala de aula:

[10] Me dou bem com os professores, mas não tenho muito contato fora da aula.

Para Carla, respeito mútuo e boa convivência são fatores para o bom relacionamento dela com os professores. E a resposta de Talita mostra que havendo necessidade ela entraria em contato fora da sala de aula com os professores da Área de Japonês:

[11] Meu relacionamento com os professores da área se restringe à sala de aula. Contudo, talvez em razão do número reduzido tanto de professores quanto de alunos do curso de japonês, **tenho uma empatia maior por eles do que quaisquer outros que já tenham me dado aula**. Assim, eu me sentiria confortável por exemplo em cumprimentar ou conversar com um professor ao encontrá-lo em outro ambiente, ou em entrar em contato através de telefone ou e-mail, se houvesse necessidade. (grifo nosso)

Ela ainda explica que possui uma empatia maior pelos professores dessa área e acredita que se deve ao fato do corpo docente não ser muito grande. O número de professores que compõem o corpo docente de japonês reflete na empatia da participante, ou seja, há uma crença neste aspecto. Na fala de Talita onde diz que se sente confortável em conversar com os professores possui uma

contradição comparando-se a resposta da questão no. (4) onde ela diz que não conversa com nenhum professor fora da sala de aula. Conforme verificado na seção 2.1, crenças são relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, uma vez que nem sempre as atitudes são correspondentes às crenças (BARCELOS, 2007).

Na questão no. (9): “Como você define seu relacionamento com o seu professor de japonês deste semestre?”, Fernando e Talita marcaram “muito bom”. E “ótimo” foi marcado por Márcio e Carla, demonstrando assim possuírem afinidade com o professor do semestre. Carla justifica que:

[12] Este semestre não possuo nenhuma matéria de japonês exceto laboratório de línguas. Considero o relacionamento como “muito bom” pois o professor da disciplina demonstra **flexibilidade e disponibilidade para sanar dúvidas**. (grifo nosso)

Percebe-se que para Carla, um bom relacionamento com um professor se dá pela disponibilidade de um professor para tirar dúvidas de um aluno. Essa crença é visível também na resposta da questão no. (3). A justificativa de Márcio demonstra que o seu relacionamento com o professor da disciplina é mais que um relacionamento professor-aluno:

[13] O *sensei* [professor] foi meu *senpai* [veterano], sendo assim **somos amigos antes da situação aluno-professor**. O que ajuda bastante em sala de aula.(grifo e palavras entre colchetes nossos)

O professor da disciplina dos participantes se formou no curso de japonês da universidade em que esta pesquisa está sendo realizada. Por isso alguns alunos o tiveram como veterano do curso e assim, possuem um contato anterior além do contato aluno-professor. Contudo, pude perceber durante a aula que por mais que alguns alunos o identificassem como amigo, dentro da sala de aula os alunos o respeitam como professor, porém com mais liberdade na hora de fazer perguntas, críticas, opinar, entre outros atos.

Como no caso de Márcio que se identifica como amigo, além de aluno do professor. E para ele, isso não atrapalha, mas ajuda na dinâmica da sala de aula. O

Fernando também afirma ser amigo do professor da disciplina, mas avaliou o seu relacionamento com o professor como “muito bom” em vez de “ótimo” como fez Márcio. Pode-se inferir que a classificação como “muito bom” em vez de “ótimo” vem do fato de que Fernando não possui muito contato fora da sala de aula, assim restringindo-se à sala de aula.

Constata-se aqui aquela crença de que o corpo docente com número reduzido ajuda na empatia da Talita pela sua justificativa:

[14] Como são professores que já me deram aula anteriormente, o relacionamento acaba sendo muito mais próximo, proveitoso e direto. É mais próximo, pois eles já nos conhecem pelo nome e características, já temos a familiaridade que remove certas barreiras como a da insegurança. Ao conhecer uns aos outros, as aulas ocorrem com maior fluidez e a **comunicação é favorecida**. (grifo nosso)

Se o número de professores do corpo docente de japonês fosse grande, poderia acontecer de não se repetirem professores ou que na disciplina cursada aparecesse professor desconhecido. Talita infere que o fato de que os professores já são conhecidos pelos alunos ajuda na comunicação e na fluidez das aulas removendo barreiras, ou seja, ela se sente à vontade para interagir na aula caso necessário.

As respostas da questão no. (11): “O relacionamento com o corpo docente atrapalha ou facilita o seu aprendizado de japonês?” demonstram que os participantes acreditam que o relacionamento com o corpo docente pode sim afetar de alguma forma a aprendizagem de LE. Carla acaba não justificando a resposta exatamente. Ela diz que:

[15] O **bom relacionamento facilita** a aprendizagem uma vez que ajuda na comunicação. O relacionamento difícil com certos professores dificulta, e muito, o andamento da aula já que a pessoa não se sente inclinado nem a participar, nem a realizar as atividades propostas. (grifo nosso)

Contudo, na questão no. (7), ela classifica o seu relacionamento com os professores da Área de Japonês como sendo “bom”. Assim, pode-se inferir que o

seu relacionamento com o corpo docente de japonês facilita na sua aprendizagem de japonês como LE. Fernando afirma que facilita:

[16] Acho que facilita, pois tenho mais intimidade com o professor faz com que a gente se sinta mais a vontade para tirar dúvidas ou fazer críticas.

Márcio também responde que sim:

[17] Facilita bastante o aprendizado. **O filtro afetivo cai e falamos mais em sala.** Além, sempre recebemos materiais extras com a boa relação. (grifo nosso)

Márcio praticamente confirma a afirmação de Talita que quando a barreira cai melhora a comunicação. Essa relação ajuda na aprendizagem de LE de acordo com os participantes. Para Talita o relacionamento com o corpo docente é:

[18] [...] vantajoso, pois trata-se de uma equipe de professores maravilhosos. Estão sempre a disposição dos alunos, são nossos motivadores, nossos pilares, nossos impulsionadores.

Para Márcio, não existe diferença cultural entre ele e o corpo docente de japonês (questão no. [12]). Ao contrário de Carla, Talita e Fernando que responderam ao marcar “sim” que há diferença cultural entre eles e o corpo docente. A diferença é um mecanismo essencial para a aprendizagem no ponto de vista da Carla. Um mecanismo que facilita ao apresentar um novo ponto de vista. Carla acredita que a diferença cultural facilita em seu aprendizado de japonês:

[19] Acredito que as diferenças, mais que os pontos em comum, facilitam o aprendizado. Com o diferente é possível conhecer outros pontos de vista e novas percepções acerca de um mesmo assunto. Isso é imprescindível para a aprendizagem, não só de japonês, mas em geral.

Para Fernando, a diferença cultural não facilita e nem dificulta o aprendizado de LE. Ele acredita que independente da diferença:

[20] [...] há professores japoneses que sabem ensinar melhor que outros japoneses, assim como há professores brasileiros melhores que outros brasileiros.

A resposta de Talita concorda com a resposta de Carla que a diferença facilita na aprendizagem:

[21] A diferença cultural nunca foi uma barreira nas aulas, principalmente porque essa diferença advém da nacionalidade japonesa. Ao contrário, tem mais a contribuir para o ensino do que prejudicar.

Para Talita, a diferença existente é a nacionalidade do professor, o professor como nativo da língua estrangeira, no caso, professor japonês dando aula de língua japonesa. Aqui se percebe a crença de que um professor nativo tem mais a colaborar em relação ao professor não nativo.

As respostas da questão no. (14): “O que precisaria para manter bom relacionamento com seus professores no âmbito pedagógico?”, serão expostas na ordem a seguir: Fernando; Márcio; Carla; Talita.

[22] Espaço para diálogo, poder fazer críticas.

[23] Sempre buscar aprender a língua e focar em estratégias de aprendizado.

[24] Disposição do docente em tirar dúvidas, tentar compreender as dificuldades dos alunos e assim desenvolver diferentes estratégias para ensinar, além de manter um canal de comunicação com os estudantes.

[25] Afinidade com a pessoa e com seus métodos e posturas utilizados em sala de aula. Respeito dentro e fora de sala. Cordialidade, que é sempre bem-vinda.

Carla foca no corpo docente para manter um bom relacionamento com os professores, demonstrando que um corpo docente receptivo e aberto ao canal da comunicação com os alunos é a melhor. Já Márcio foca no aluno como se um bom aluno fosse o ideal para manter um bom relacionamento entre aluno e professores da mesma forma que Talita foca mais no aluno. A resposta de Fernando foi um pouco incompleta, mas é possível concluir que está falando do professor abrir espaço para diálogo e críticas.

No tocante ao desempenho do próprio aluno e o desempenho do corpo docente de língua japonesa (questão no. [15]), variou de satisfeito para não tão satisfeito. Fernando retomou a resposta da questão no. (2) dizendo sobre dedicação:

[26] Desempenho do corpo docente acho que está bom, o meu está um pouco aquém, pois não tenho me **dedicado** muito aos estudos. (grifo nosso)

A Talita também retoma respostas de outras questões (no. [5] e [6]) na sua resposta:

[27] Em geral sim. Quanto ao corpo docente, só tenho a elogiar e a agradecer por estarem sempre tão empenhados em realizar cada qual sua tarefa da melhor maneira possível. Quanto ao meu desempenho, **sempre pode ser melhor**.

Ela continua se considerando uma aluna na “normal” que não se destaca e que poderia melhorar. Quanto ao corpo docente, confirma a resposta dada na questão no. (11). Em se tratando da resposta de Carla:

[28] Estou satisfeita. **A maioria dos professores** age de maneira a orientar os alunos, tanto na sua aquisição de conhecimentos sobre a língua

japonesa, quanto na sua formação acadêmica como um todo. Como aluna, percebo esta preocupação por parte dos professores. (grifo nosso)

Deduz-se que a participante não inclui todo o corpo docente em sua resposta ao responder usando o termo “a maioria dos professores”, demonstrando que ela não está satisfeita com todos os professores da Área de Japonês, mas sim, com a sua maioria. Isso pode ser observado em outras respostas como na questão no. (3) e (8). A resposta de Márcio é:

[29] Estou satisfeito com meu desempenho. Entretanto, creio que o corpo docente atual não se empenha para dar uma boa aula. Faz muito tempo que vi um professor preparar aula. Eles só seguem o livro texto ou apresentam algum texto extra e fazem tradução na hora da aula. Sinto falta de uma aula preparada, onde o professor se preocupa com as dificuldades dos alunos. E também sinto falta dos grupos de estudos feitos pelos professores. Algo que o atual corpo docente não faz. E por fim, grupos de pesquisa. Um dos pontos do tripé acadêmico (ensino, pesquisa, extensão) a área de japonês faz pouquíssimas pesquisas.

Ele compara a sua visão de um corpo docente de antes com o atual que para ele não está satisfatório. Verifica-se que para Márcio um corpo docente satisfatório é aquele que possui um desempenho acadêmico melhor e mais dedicado a se relacionar com os alunos nos quesitos de pesquisas e estudos.

#### **4.2. OBSERVAÇÕES DE AULAS E ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

Cabe lembrar que dos quatro participantes um deles não realizou a entrevista que é o Fernando. A entrevista tinha sido marcada, porém ele não apareceu e não foi possível entrar em contato com Fernando nem por telefone e nem por e-mail.

Com relação à pergunta como tem sido o aprendizado de japonês na universidade, Márcio confirmou que acredita em um estudo mais autônomo como a melhor forma de aprender uma LE.



[30] Ah, vamos lá. Acho que... Desde... Acho que você pega uma base no primeiro e segundo semestre forte tanto da gramática quanto da, da, oralidade no japonês pra você criar mais um, um, uma questão de estudo é... Autônomo. Acho que você tem que criar suas ferramentas de, de, estratégias de aprendizado pra poder aprender japonês sim aqui na (nome de uma universidade). Eu creio isso que... Desde que comecei o curso... Eu tenho... Adquiridos várias ferramentas pra poder aprender bem. Então, acho que meu aprendizado de japonês está bem assim... Creio que terminarei o curso falando sim.

Ao ser interrogada sobre o seu aprendizado de japonês, Talita expressou que a língua japonesa é mais complicado que a língua inglesa, justificando o fato de que a visibilidade do progresso da língua japonesa é mais lenta que a língua inglesa em sua concepção:

[31] Ah que... É por que... Acho que diferente da maioria da turma eu já entrei com uma carga um pouquinho maior... Assim, eu não sabia TANTO, principalmente a parte de escrita eu não sabia mesmo. A parte de conversação, de entendimento... Tinha um pouco mais de noção. E a princípio eu achei que a gente ia sair, formar, com conhecimento já de nível de conversação, de chegar no país e está tudo certinho, mas ao longo do semestre, eu fui percebendo que a realidade era bem diferente, né? Acho que o japonês é uma língua mais complicada não é igual inglês que... Você tem um avanço, uma progressão bem mais rápida. No começo eu tinha ficado um pouco frustrada por causa disso, mas... Acho que depois desse, desse, semestre eu entendi que o esforço tem que vir da gente. Agora só mais parte de vocabulário e a gente vai conseguindo.

Para Carla, o seu curso de japonês iniciou-se no curso de extensão:

[32] Bom já tinha começado a... aprender japonês no curso de extensão. Aí então, quando vim pra universidade eu fazia também outro curso e pegava as matérias de japonês quando eu entrei realmente no curso de japonês, eu já entrei no meio, eu já sabia alguma coisa por causa do curso de extensão. Foi meio diferente dos outros alunos.

Ao serem questionados a respeito de como eles se veem como aluno de japonês, Márcio, Talita e Carla pareciam incertos à como responder e também pareciam surpresos quanto à pergunta. No QM, observou-se que Márcio se considera um bom aluno que busca “criar técnicas de estudo para melhorar o

aprendizado”. Na entrevista semiestruturada (ES), ele também se caracterizou como um bom aluno:

[33] Me vejo como bom aluno de japonês. Bom aluno que tenta estar inserido na... na cultura, aprender através do contexto, não descontextualizar o aprendizado. Acho que sempre procuro contextualizar as, as, coisas que estou aprendendo, até porque quando eu for, porque nunca fui pro Japão, pretendo ir assim que terminar agora. É... Eu estar dizendo as coisas no momento certo, no contexto certo, acho que isso é o importante. Creio que sou um bom aluno.

Esse bom aluno para Márcio é aquele que busca sua própria técnica de aprendizado, tornando se autônomo e utilizando a sala de aula como um auxílio.

Talita se caracterizou como uma aluna normal nas respostas do QM. E reafirma ser “normal” na entrevista. Ela parece se esforçar não mais que o mínimo:

[34] Como aluna... Eu acho que... normal. Eu tento na medida do possível comparecer as aulas, assiduidade, presença, horário, atenção, cumprir deveres, tarefas...

Carla se define no QM como uma aluna boa por se esforçar, mas não por possuir um nível de aprendizagem esperado por parte dela. E na ES, ela também mostra a sua preocupação com o nível não satisfatório em que se encontra e não se classifica nem boa e nem ruim, apensa em processo de aprendizagem.

[35] Ah, eu me vejo como ainda, né. No processo de aprendizagem. Acho que a faculdade não dá o... dá a fluência cem por cento, né. Acho que deixa ainda no nível intermediário. Um pouco da minha preocupação é essa de sair sem ter uma fluência necessária pra falar, né, em japonês.

No que concerne ao professor da disciplina e ao corpo docente, os participantes demonstraram entusiasmo. E aos responderem como se sente em relação ao professor da disciplina e ao corpo docente de língua japonesa, acabaram respondendo a pergunta a respeito de como considera o seu (do participante)

relacionamento com o professor da disciplina e os demais professores da Área de Japonês. Márcio sente-se próximo ao professor da disciplina e acredita que isso é muito bom para a sua aprendizagem de LE:

[36] Ah, então. Eu... O (nome do professor da disciplina), ele foi o meu *sempai* [veterano] quando eu entrei, ele que fez o trote da minha turma. E ele já foi monitor da minha turma, já tinha uma relação de ensino aprendizado entre os dois. E é a segunda vez que eu o tenho como *sensei* [professor] agora em laboratório e eu gosto pra caramba, porque há uma questão de proximidade. É muito além da sala de aula, porque você tem aquela questão da sala de aula e passar o material e tirar as dúvidas, mas tem a questão da sala de aula, que te dá material extra, conversa com você e também tira dúvidas no corredor ou por e-mail. E com o corpo docente geral tenho uma relação boa assim, porque todos os professores são bem abertos na questão de ensino. (palavras em colchete nossas)

Talita e Carla possuem a resposta muito parecida da resposta de Márcio no que se refere a ser próximo ao professor da disciplina e de possuir liberdade de interagir com o corpo docente quanto ao ensino e aprendizagem de LE. Durante as aulas foi possível observar a liberdade dos alunos em fazer perguntas para o professor da disciplina.

No que diz respeito ao relacionamento entre alunos e professores afeta ou não a aprendizagem dos participantes, todos responderam que afeta e muito. E as suas respostas foram muito semelhantes. A resposta de Carla será utilizada como modelo:

[37] Eu acho que afeta, porque se você não se dá bem com o professor ou ele cria alguma atmosfera que o aluno... Não seja boa assim tanto pra um quanto pra outro AFETA. Meu caso não tenho desavenças, com nenhum professor, né, A MAIORIA, é... eu acho que quanto mais tiver próximo, né, do professor com o aluno, acho que facilita o aprendizado exatamente por essa questão de poder perguntar, tirar dúvidas, saber os assuntos até também das experiências pessoais dos professores que eles contam pra gente, acho que tudo isso ajuda e é importante.

Após a pergunta sobre o relacionamento afetar ou não a aprendizagem, foi perguntado como esse relacionamento influencia o rendimento e desempenho como

aluno na sala de aula. Entre os participantes, as respostas desta questão também foram semelhantes. A mais completa e detalhada resposta é a do Márcio:

[38] Ah, então. É... o que eu tinha dito na outra. É bem, bem relacionado à questão de ajuda, de que você ter um bom relacionamento com o professor ajuda bastante, porque você sente atraído pela língua, atraído a aprender mais e de repente tudo que o professor passar de estratégia de aprendizagem e de exercício você vai querer correr atrás pra fazer, porque você está sendo incentivado até por essa questão da proximidade.

No que se refere ao corpo docente, os três participantes, Carla, Talita e Márcio, concordaram ao afirmar que o relacionamento com o corpo docente facilita no aprendizado de japonês. A explicação dada por eles é que um relacionamento positivo ajuda na hora de tirar dúvidas, pedir materiais extras, sentir-se incentivado, entre outras coisas, ou seja, tratando-se de assuntos acadêmicos a proximidade e um bom relacionamento com o corpo docente facilitam a aprendizagem de LE.

Camila e Talita acreditam que o bom relacionamento de alunos e professores ocorre naturalmente ao longo do tempo, por isso explicam que eles não sentem a necessidade de se esforçarem para que o bom relacionamento ocorra.

Em contraste com a resposta de Márcio que afirma fazer o possível para manter um bom relacionamento entre os professores, mesmo aqueles dois professores dos quais ele citou no QM como sendo “péssimos” professores. Ao ser indagado na entrevista, Márcio conceitua os “péssimos” professores como professores da área de tradução que utilizam muitas traduções durante as aulas e ele explica que não gosta dos métodos utilizados e do estilo de aula desses professores. O fato de não gostar das aulas reflete nos professores que dão essas aulas. Da mesma forma que pode acontecer o inverso, um professor que aos olhos dos alunos é “bom” dá boas aulas aos olhos desses alunos.

Contudo, também afirma que ao mesmo tempo em que tenta manter um bom relacionamento com esses dois, o fato de não gostar deles influencia na sua aprendizagem durante as aulas destes, cabendo até matar aula para evitar as aulas destes dois professores.

Quanto ao aprendizado, Carla não atribui a influência dos professores que teve como responsáveis pela condição atual da aprendizagem de japonês. Para ela, um aluno é responsável pela sua aprendizagem e não o professor, ela explica que por mais que o professor tente ajudar, há muitos alunos para um professor só. Sendo assim, é a responsabilidade do aluno buscar ajuda do professor e não o professor ir ajudar. Já a Talita atribui em parte a sua condição de aprendizagem ao corpo docente. Acredita que um conjunto de professores e o esforço do aluno é uma combinação ideal para uma boa aprendizagem. E o Márcio atribui completamente:

[39] Sim, com certeza. Não só na aprendizagem, mas na forma como eu dou aula. Eu... eu me espelho. Acho que você [pesquisadora] estava até na aula que eu fiquei comentando, pedindo pro professor, pro [nome do professor da disciplina] explicar umas coisas que ele aprendeu certas coisas que ele tava falando das gramáticas que ele fazia tradução e olhava nas gramáticas. Desde sempre a forma como eu... eu sempre usei aquelas gramáticas e eu estudo como ele me ensinou a estudar. E muito de dar aula é peguei dá... dá [nome de um outro professor]. O meu jeito de dar aula, principalmente, gosto mais da parte oral é muito parecido com o jeito que [nome do professor citado acima] dá aula também. Então, muita coisa que eles ensinaram ficou pra mim também, muitas estratégias. (palavras entre colchete nossas)

Verificam-se várias crenças e identidades dos alunos de japonês da disciplina de Laboratório de Língua Japonesa de uma universidade pública do Distrito Federal no primeiro semestre de dois mil e treze. Crenças de que é necessário ser autônomo para que seja um melhor aluno; ou de que o esforço do aluno é mais válido que o professor na atribuição da condição da aprendizagem; ou de que um bom relacionamento entre professores facilita a aprendizagem e a um relacionamento ruim, atrapalha; ou que a língua japonesa é mais difícil que a língua inglesa; entre muitas outras que se constatam nesta pesquisa.

No que se refere às identidades sociais, Márcio mostra segurança e dedicação ao buscar novas formas de aprender e aprimorar sua aprendizagem. Márcio também apresenta motivação no comentário dele sobre se espelhar em alguns professores. Carla mostra motivação ao se esforçar para superar as suas dificuldades mesmo que crendo não seja muito boa na aprendizagem tenta procurar sanar dúvidas. Talita demonstra conformidade ao saber que é uma aluna mediana e não se esforçar mais. Durante as aulas, Talita apresentou indícios de timidez, talvez

pela presença da pesquisadora, ou seja, aparenta ser insegura. As características identitárias mais marcantes constatadas foram: dedicação; segurança; motivação; conformação, timidez e insegurança.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito contribuir para uma reflexão inicial sobre a positividade e negatividade no ensino e aprendizagem de japonês, proveniente das identidades e crenças dos alunos acerca do corpo docente da Área de Japonês. A seguir, pretende-se procurar responder às perguntas de pesquisa “a” a “c” encontradas na seção 1.4, página 3.

De acordo com os dados obtidos pelos questionários e pelas entrevistas, foi possível verificar que o relacionamento entre alunos e professores afeta diretamente o desempenho do aluno dentro da sala de aula. Durante as aulas, verificou-se que a grande proximidade que o Fernando e Márcio possuem com o professor da disciplina abre a porta da intimidade e isso leva à segurança do aluno a opinar e sanar dúvidas durante as aulas. No caso da Carla, dependendo do tipo de relacionamento que ela possui com o professor ela se sente mais à vontade ou não para sanar suas dúvidas durante a aula.

“Como o relacionamento entre alunos e professor afeta a identidade social dos alunos no processo de aprendizagem de japonês?” foi a segunda pergunta de pesquisa feita por este estudo. O relacionamento entre alunos e professores ajuda a construir certas características identitárias constatadas nesta pesquisa, como a motivação que os professores exercem sob os alunos; a segurança que alguns professores transmitem aos alunos sob a forma de afinidade; e constatou-se também que a afinidade que alguns alunos possuem com alguns professores transformou-se em dedicação às aulas. Além do mais, o tipo de relacionamento que o aluno e o professor tiverem, acaba influenciando na visão do papel do aluno.

Durante a análise dos dados, pode-se concluir que as crenças dos alunos acerca do corpo docente do curso afetam a sua aprendizagem de japonês de forma direta e indireta. Uma vez que, as crenças podem mudar as atitudes dos aprendizes, pois estas dependem da interpretação, interação e relação direta, ou seja, vai depender do contexto, das crenças e das ações que podem ser divergentes e também depender da influência das crenças ou das ações, uma pode influenciar a outra; e também pode haver uma relação causa e efeito, sendo assim uma influência direta (BARCELOS, 2007).

Um exemplo é o caso do Márcio que se espelha em professores da Área de Japonês para aprender e dar aulas de japonês. Da mesma forma que Márcio as suas qualificações de um “bom” professor ou um “péssimo” afetam no seu relacionamento com os professores, esses relacionamentos afetam no seu conceito de “bons” e “péssimos” professores. Isto é, as crenças acerca do corpo docente influencia e são influenciadas de forma positiva e negativa dependendo dos relacionamentos que os aprendizes possuem com os seus professores.

Como foi discutido nesta seção, percebe-se que as crenças dos alunos acerca do corpo docente e do relacionamento entre alunos e professores são diversas e estão em constante mudança de acordo com o ambiente e momento em que se encontra. Quando Márcio compara o corpo docente já existente com a atual, pode-se perceber que de acordo com a mudança do corpo docente as crenças acerca do corpo docente mudam. Ou melhor, essas crenças são construídas de acordo com a interação entre as experiências passadas e presentes (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012). Portanto, o estudo de identificação e análise dessas crenças torna-se complexa e exige do participante um melhor detalhamento das mesmas.

## **5.1. CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO**

Este estudo teve como objetivo analisar as influências dos fatores socioculturais de alunos de japonês em uma universidade do Distrito Federal. A partir dos dados coletados e da análise feita no quarto capítulo, foi possível conhecer um pouco mais sobre as crenças dos alunos do curso a respeito do corpo docente e relacionamento com o mesmo, suas identidades etc.

Espera-se que esta pesquisa possa servir de auxílio para futuras pesquisas sobre o assunto e que possa ainda fazer os professores e alunos do curso de japonês refletirem sobre a positividade e negatividade no ensino-aprendizagem do mesmo idioma, proveniente das identidades e crenças dos alunos acerca do corpo docente.



## **5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Nesta pesquisa, foram utilizados questionários, observações de aulas e entrevistas e mesmo assim não se conseguiu investigar todas as crenças dos alunos do curso de japonês de uma universidade pública, mas sim, um recorte de um pedaço do curso apresentado no presente estudo. Uma limitação da pesquisa se deve à escolha de uma única turma mesmo sendo um estudo de caso. A turma selecionada como participantes nesta pesquisa tinha quatro alunos e dentre esses um não participou da entrevista. Seria necessário verificar mais de uma turma de alunos de japonês para uma análise mais profunda das crenças dos alunos do curso a respeito do corpo docente. Para isso seria imprescindível mais tempo e infelizmente esta pesquisa foi desenvolvida em apenas um semestre.

## **5.3. CONCLUSÃO**

Foram investigadas e analisadas as crenças dos alunos acerca do relacionamento social entre alunos e professores no âmbito pedagógico, as crenças dos alunos acerca do corpo docente e as influências das identidades sociais dos alunos na sua aprendizagem de japonês. Os resultados apresentados mostram claramente que as pesquisas em aprendizagem de LE são de suma importância e que merecem uma atenção continuada e profunda. Isto é, as crenças podem influenciar a aprendizagem da mesma forma que a aprendizagem pode influenciar as crenças. E dependendo do contexto, experiências, motivações, estratégias de aprendizagem, entre outros fatores, as crenças mudam. Para averiguar mais sobre o que afeta na aprendizagem dos aprendizes de LE, ou como os aprendizes aprendem, ou o que pode ser melhorado, ou o que deve ser considerado, é necessário um aprofundamento e mais dedicação nas pesquisas de LE.

Os aspectos positivos encontrados referentes ao ensino e aprendizagem são as características identitárias de dedicação, de segurança e de motivação identificadas nas diferenças e nos atos demonstrados pelos participantes. Enquanto

que os aspectos negativos que puderam ser observados foram as características identitárias de insegurança e conformidade. O fato de os participantes se sentirem à vontade para sanar dúvidas e questionar sobre o ensino com os professores atesta um ponto positivo. Outro ponto positivo foi que o corpo docente foi caracterizado como um grupo de professores abertos a assuntos acadêmicos.

A simpatia existe entre alunos e professores tende a ajudar no aprendizado de LE. No entanto, é preciso tomar cuidado com crenças de alguns alunos como “professores são responsáveis por prover informação”, ou “professores devem explicar gramática”, ou “tais professores são amigáveis, mas muitas vezes não conseguem ensinar direito” (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Essas crenças mostram o quanto os alunos estão passíveis, ou seja, fogem da responsabilidade pela própria aprendizagem. Portanto, acabam atrapalhando o aprendizado de alguns alunos.

Conclui-se o presente trabalho com a sensação de que ainda existe muito mais para se estudar em relação às crenças e identidade de aprendizes de japonês como LE. No entanto, os resultados da presente pesquisa reforçam a importância de se refletir a respeito da positividade e negatividade no ensino-aprendizagem de japonês, resultante das identidades e crenças dos alunos acerca do corpo docente.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a Área de Japonês e propulsione mais estudos acerca de ensino-aprendizagem da língua japonesa no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, v.7, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v.9, p. 145-175, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, p. 109-138, 2007.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning And Teaching**. 5. ed. San Francisco: San Francisco State University, 2007.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. Tese (doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COUTO, L. C. Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE). In: CONCEIÇÃO, M. P. (Orgs.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 295-332.

HORWITZ, E.K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner Strategies in Language Learning**. Cambridge: Prentice-Hall, 1987, p. 119-129.

JOHNSON, D. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p. 191-204, 1995.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. Tese (doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Orgs.). **Experiências de aprender e ensinar**

**línguas estrangeiras:** crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas, SP: Pontes, 2011a, p. 227-261.

\_\_\_\_\_. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R (Orgs.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011b, p. 17-48.

\_\_\_\_\_. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R (Orgs.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011c, p. 89-113.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Discursos de Identidades:** Discurso como Espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família, Campinas: SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

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

NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, 29(1), p. 9-31, 1995.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. S. **Apelos que falam ao coração:** o discurso publicitário revelador de aspectos da cultura brasileira evidenciados no discurso publicitário e sua aplicabilidade em português como segunda língua para estrangeiros. 2006. 214 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

RICHARDS, J.C; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** CUP, 1996.

TEIS, D. T; TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa.** 2006. Disponível em: <[www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)>. Acesso em: 07, abr., 2013.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática de professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, 5 (2), p. 91-116, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas:** Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 216-231.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. **System**, 27(4), p. 435-441, 1999.

## LISTA DOS APÊNDICES

- APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO
- APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO
- APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PARTICIPANTES
- APÊNDICE D – NOTAS DE CAMPO ESCRITAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES

**APÊNDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas serão verídicas. Estou ciente que:

- a) A minha participação é de natureza voluntária e que, em nenhum momento, senti-me coagido (a) a participar.
- b) Tenho conhecimento que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.
- c) Todas as minhas respostas orais e escritas permanecerão anônimas e a minha identidade será totalmente resguardada.
- d) Minhas respostas poderão ser utilizadas no trabalho de conclusão de curso e em eventuais artigos e apresentações orais sobre o estudo.
- e) A minha participação nesta pesquisa incluirá preencher um questionário e participar de uma entrevista oral.
- f) Autorizo a pesquisadora, Rafaella Kazue Gitirana Umetsu, observar as minhas aulas e também gravá-las em áudio.

Declaro que fui informado (a) sobre os procedimentos que serão utilizados e que entendo qual será minha contribuição como participante, comprometendo-me em participar de todas as etapas que constitui a pesquisa. Afirmo ainda que recebi cópia deste termo de consentimento. Assim desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Brasília, \_\_\_\_ de junho de 2013.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO MISTO

O presente questionário faz parte de uma pesquisa na área de Ensino da Língua Japonesa, que está em andamento na matéria “Projeto de Curso”, oferecido pelo Curso de Letras–Japonês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Informo que todas as informações reproduzidas na monografia serão feitas de forma anônima, ou seja, o nome verdadeiro do participante não será revelado.

#### Parte 1 – Informações Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Período de Ingresso na UnB: \_\_\_\_/\_\_\_\_ Semestre atual: \_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Exame de Proficiência em Língua Japonesa: (favor marcar) Nível ( ) 5, ( ) 4, ( ) 3, ( ) 2, ( ) 1.

Quando ingressou no curso de japonês já possuía conhecimento prévio da língua?  
( ) Sim ( ) Não Onde estudou: \_\_\_\_\_

Período que estudou: \_\_\_\_\_

Estuda outra língua? ( ) Sim ( ) Não

Qual(is)? \_\_\_\_\_

Já viajou para o Japão alguma vez? ( ) Sim ( ) Não Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

#### Parte 2 – Questões Mistas

1) Se você pudesse definir sua aprendizagem ao longo deste semestre, você diria que tem sido:

( ) ótimo ( ) muito bom ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

2) Justifique a resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Você, como aluno, se sente à vontade para tirar dúvidas durante as aulas de japonês? Justifique.



---

---

---

---

4) Fora da sala de aula, você conversa com algum(s) professor(es) da Área de Japonês (que não seja o seu professor), apenas com o seu professor ou não conversa com nenhum professor? Justifique.

---

---

---

---

5) Na sua opinião, como os professores da Área de Japonês o acham como aluno? Justifique.

---

---

---

---

6) Você se considera um bom aluno na sala de aula? Justifique.

---

---

---

---

7) Como você define seu relacionamento com os professores da Área de Japonês?

( ) ótimo ( ) muito bom ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

8) Justifique a resposta acima.

---

---

---

---

9) Como você define seu relacionamento com o seu professor de japonês deste semestre?

( ) ótimo ( ) muito bom ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

10) Justifique a resposta acima.

---

---

---

---

11) O relacionamento com o corpo docente atrapalha ou facilita o seu aprendizado de japonês? Justifique.

---

---

---

---

12) Possui alguma diferença cultural entre você e corpo docente de japonês?

( ) Sim                      ( ) Não

13) Se você respondeu "Sim" na questão anterior, isso atrapalha ou facilita o seu aprendizado de japonês? Justifique.

---

---

---

---

14) O que precisaria para manter bom relacionamento com seus professores no âmbito pedagógico?

---

---

---

---

15) Você, como aluno, está satisfeito com o seu desempenho e o desempenho do corpo docente de língua japonesa? Justifique.

---

---

---

---

Obrigada!

Sua contribuição será muito valiosa para o sucesso da presente pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_ de junho de 2013.

Pesquisadora: Rafaella Kazue Gitirana Umetsu

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PARTICIPANTES

- 1) Como tem sido seu aprendizado de japonês na universidade? Justifique.
- 2) Como você se vê como um aluno de japonês? Por quê?
- 3) Como se sente em relação ao professor deste semestre e ao corpo docente de língua japonesa?
- 4) Como o relacionamento entre alunos e professores afeta na sua aprendizagem, ou não? Explique.
- 5) Como o relacionamento entre alunos e professores afeta o seu rendimento e desempenho (ou papel) como aluno em sala de aula? Explique.
- 6) Como você considera (ou avalia) seu relacionamento com o professor deste semestre e os demais professores da Área de Japonês?
- 7) O relacionamento com o corpo docente atrapalha ou facilita o seu aprendizado de japonês? Por que sim ou por que não?
- 8) Você se esforça para manter bom relacionamento com seus professores no âmbito pedagógico? Por que sim ou por que não?
- 9) Afinal, você atribui a condição do seu aprendizado de japonês na universidade como influência dos professores que teve?

**APÊNDICE D****NOTAS DE CAMPO ESCRITAS DURANTE AS OBSERVAÇÕES****Observações e impressões da 1ª aula****Data:** 11/06/20013

<p>A aula iniciou-se com três alunos e um monitor.</p>
<p>O professor começa falando dos textos da aula que foram disponibilizados por ele para os alunos via Internet. E também comenta que os próximos textos já foram escaneados.</p>
<p>Em seguida, comenta sobre o material didático do qual foram retirado os textos utilizados. Os alunos mostram-se interessados pelo material e fazem perguntas como onde comprar, quanto custou, etc.</p>
<p>Após o comentário sobre o material didático, o professor pergunta aos alunos o que eles acharam a respeito dos textos trabalhados na aula anterior que também fazem parte do mesmo material didático.</p>
<p>Logo em seguida, o professor pergunta sobre o grau de dificuldade dos textos da aula. De acordo com os alunos, não tiveram muita dificuldade quando a compreensão dos textos</p>
<p>O professor pede que o Márcio leia a primeira fala de um pequeno diálogo. O professor corrige algumas leituras do aluno durante a leitura. A segunda fala é feita pela Carla e a terceira pela Talita a pedido do professor.</p>
<p>O professor pergunta aos alunos o que eles compreenderam do texto. E os alunos respondem com um pouco de receio. E o professor completa a interpretação do texto usando tradução de termos e palavras.</p>
<p>O professor fala de um costume comum no Japão que aparece no diálogo, mas que não é comum no Brasil. E o professor confirma com o monitor se ele tem esse costume ou não. Os alunos parecem se interessar bastante em relação ao costume</p>

citado no texto.
O aluno que faltava na aula chegou.
Após a compreensão do texto, o professor corrige as questões juntos com os alunos.
Em seguida, o professor pede que Fernando leia um pedaço de um pequeno texto de comunicado e a segunda parte fica para Márcio ler. E a terceira parte fica para Carla ler a pedido do professor.
Após a leitura, o professor pergunta o que os alunos entenderam e depois explica as partes não compreendidas.
O professor corrige as perguntas referentes ao texto que foi lido junto com a turma.
Mais um diálogo foi trabalhado. Nesse diálogo, Márcio e Fernando foram os leitores. E seguiu a mesma dinâmica da aula: leitura, interpretação e correção do exercício referente ao texto.
O último texto utilizado na aula foi um comunicado que foi lido pela Carla e Talita. E se deu a mesma dinâmica.
O professor consulta o monitor em alguns momentos para confirmar, exemplificar ou tirar alguma dúvida.
Os alunos parecem ficar à vontade para fazer perguntas durante as explicações e tirar suas dúvidas.
O professor aproveita as circunstâncias dadas nos textos para tratar de alguns costumes existentes no Japão.
A pedido dos alunos o professor irá trazer um texto sobre “trem”.

**Observações e impressões da 2ª aula**

**Data:** 18/06/20013

No início da aula, havia três alunos.

<p>O professor avisou que o monitor não poderia comparecer à aula. E pediu que o Fernando e Márcio lessem o diálogo em japonês.</p>
<p>Após a leitura, o professor perguntou para turma se todos entenderam o texto.</p>
<p>A Carla dá uma opinião do que compreendeu e Fernando complementa.</p>
<p>O professor questionou quanto à pronúncia da leitura. E anunciou que ao final da aula falará mais sobre pronúncia da língua japonesa.</p>
<p>A Talita chega um pouco atrasada para a aula. E aproveitando a sua chegada o professor pede que Talita e Carla façam a leitura do próximo texto.</p>
<p>O professor ajuda os alunos a compreenderem o texto.</p>
<p>Carla manifesta suas dúvidas. E o professor auxilia no ato de sanar a dúvida.</p>
<p>O professor tira dúvidas existentes com relação aos exercícios.</p>
<p>Logo em seguida da correção de exercícios e da solução de dúvidas, a leitura do próximo diálogo deu-se por Márcio e Fernando.</p>
<p>A turma interpretou o texto com a ajuda do professor que comenta sobre o sistema educacional japonês comparando o com sistema brasileiro.</p>
<p>Nesta aula em particular, os alunos demonstraram falta de preparo prévio dos textos propostos para esta aula. E o professor faz um comentário quanto a isso.</p>
<p>Responderam as questões sobre o diálogo juntos</p>
<p>Em seguida, foi a vez de Talita e Carla lerem uma carta.</p>
<p>Seguiram com a dinâmica compreensão e exercício.</p>
<p>Ao fim da aula, o professor fez uma breve explicação acerca da pronúncia na língua japonesa, falando de sílaba tônica, mora, prolongamento, entre outros.</p>

