

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

- Alice Joko • Rita de Cássia Soares
- Vera Augusto • Yuko Takano

lters Student Center
Académie des Lettres
Cion Estudiantil de Letras
to Acadêmico de Letras
文学 學術
センター



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Ana Flávia Magalhães Pinto
César Lignelli
Flávia Millena Biroli Tokarski
Liliane de Almeida Maia
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcante
Sely Maria de Souza Costa
Wilsa Maria Ramos



DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

Alice Tamie Joko

Rita de Cássia da Silva Soares

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto

Yuko Takano



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

Coordenadora de produção editorial

Revisão

Diagramação

Foto de capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Alice Tamie Joko, Rita de Cássia Soares,
Vera Lúcia Augusto e Yuko Takano

Laissa Reis

René Strehler

© 2021 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

D536

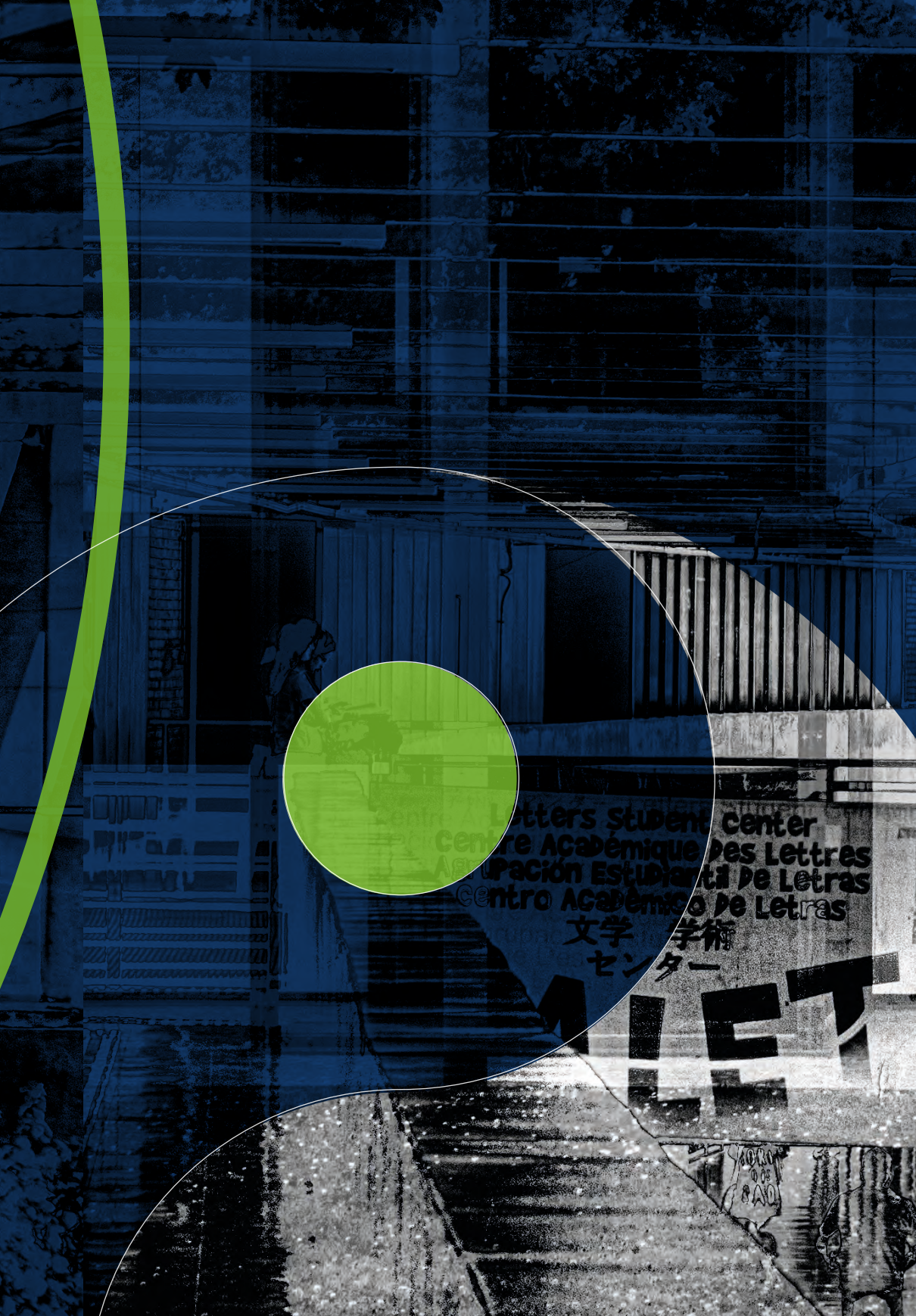
Diálogo linguístico : Ocidente e Oriente / organizadoras, Alice
Tamie Joko ... [et al.]. – Brasília : Editora Universidade de
Brasília, 2021.

368 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

ISBN 978-65-5846-143-2

1. Sociogeolinguística. 2. Língua japonesa - Estudo e ensino.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Joko, Alice Tamie
(org.). II. Série.

CDU 81'28



Lettres Student Center
Centre Académique des Lettres
Asociación Estudiantil de Letras
Centro Académico de Letras
文学 学術
センター

LET

SOCIÉTÉ
D'ÉTUDES
DE LAO

SUMÁRIO

Apresentação _____ 11

PARTE I - OCIDENTE

**Mapeamento geossociolinguístico da vogal média posterior
pretônica /o/ no Estado de Rondônia** _____ 25

Abdelhak Razky (UnB)
Diego Coimbra (UFPA)

**Contribuições da sociogeolinguística para o ensino de língua
portuguesa: propostas de intervenção para a educação básica** _53

Adriana Cristina Cristianini (UFU)



Crenças e atitudes: vencendo o preconceito e construindo empatia linguística_____73

Clézio Roberto GONÇALVES (UFOP/CNPq)
Josane Moreira de OLIVEIRA (UEFS/UFBA)

Amuleto, figa, patuá...: um estudo de sociogeolinguística_____95

Irenilde Pereira dos Santos (USP)

Tagarela, falador e papagaio: linguagem e interação nas variações do português_____115

Rita de Cássia da Silva Soares (USP e FAG)

Escolhas lexicais e ensino de línguas: anseios e possibilidades____139

Selma Sueli Santos Guimarães (UFU)

Um estudo geolinguístico no Estado de Goiás_____161

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto (UNICALDAS e IFMT)

PARTE II - ORIENTE

O uso de línguas pela primeira geração de imigrantes okinawanos na Casa Verde em São Paulo e as suas questões linguísticas_____179

Eduardo Nakama (UnB)
Yûki Mukai (UnB)

Uma nova abordagem de ensino do curso de japonês no Centro Interescolar de Línguas (CIL) de Sobradinho – CILSOB – percepções de um professor sobre o processo_____219

Geanne Alves de Abreu Morato (SEEDF)

Hélder Gomes Rodrigues (SEEDF)

(Im)polidez, saudações e formas de tratamento: dificuldades de aprendizagens de português LE_____261

Kazue Saito M. Barros (UFPE/CNPq)

Alice Tamie Joko (UnB)

Ricardo Rios Barreto Filho (UFPE)

TCC do Curso de Licenciatura em Japonês: um olhar no passado e reflexões_____283

Kyoko Sekino (UnB)

O nordeste asiático como área de convergência linguística: a língua japonesa em seu contexto regional_____315

Marcus Tanaka de Lira (LET/UnB)

Diálogos possíveis: áreas que se convergem para os estudos do falar nipo-brasiliense_____337

Yuko Takano (UnB)

Posfácio_____361

Os Autores_____363



PARTE II - ORIENTE





UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO DO CURSO DE JAPONÊS NO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS (CIL) DE SOBRADINHO – CILSOB – PERCEPÇÕES DE UM PROFESSOR SOBRE O PROCESSO

Geanne Alves de Abreu Morato (SEEDF)

Hélder Gomes Rodrigues (SEEDF)

1. INTRODUÇÃO

No final do ano de 2010, foi firmado um acordo de cooperação entre a Embaixada do Japão, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a Universidade de Brasília e a Fundação Japão, para que o curso de japonês nas escolas públicas do Distrito Federal, nos Centros Interescolares de Línguas (CIL), fosse criado.

O curso teve início a partir da solicitação de criação do curso de japonês nas escolas públicas do Distrito Federal pela Embaixada do Japão. Após o estudo da demanda realizado pelo CIL de Sobradinho (CILSOB), verificou-se o interesse em oferecer o ensino da língua japonesa, além

das outras três línguas que já eram ensinadas; inglês, espanhol e francês. Outros CILs também manifestaram interesse e o curso de Japonês teve início nos CIL do Distrito Federal em Sobradinho, Ceilândia, Taguatinga e Gama em fevereiro de 2011.

O curso de japonês em Sobradinho teve início com dois professores: uma professora atendendo 4 turmas no turno vespertino com a média de 20 alunos cada turma; e um professor atendendo 4 turmas no turno noturno, com a mesma média de alunos; ambos atendendo alunos no Currículo Específico. Atualmente são dois professores, um para o turno vespertino no Currículo Pleno, 7 turmas e uma professora para o noturno, 4 turmas no Currículo Específico.

O Currículo Específico foi desenvolvido para atender às demandas de alunos do Ensino Médio. É um curso mais rápido, com duração de três anos, voltado ao público de jovens e adolescentes, organizado para atender suas necessidades específicas.

O curso teve início com o apoio da Universidade de Brasília, que ofereceu formação continuada aos professores e suporte na elaboração dos currículos pedagógicos a serem desenvolvidos nos CIL.

Foram elaborados o Currículo Específico, para alunos oriundos do Ensino Médio e com duração de 3 anos; e o Currículo Pleno, para alunos do Ensino Fundamental, anos finais, com duração de 6 anos; para o curso de japonês. A base curricular adotada naquele momento foi inspirada no “*Can Do*”, que é uma lista sobre “o que os aprovados em cada nível do Exame de Proficiência em Língua Japonesa pensam ser capazes de fazer utilizando o idioma japonês”; e também no Quadro Comum Europeu de Idiomas.

Inicialmente, o livro didático utilizado era o “*1,2,3 Nihongo de Hanashimashô/ Juu bako 1*”, com uso complementar dos websites “*Erin ga Chôsen*”, “*Minna no Kyôzai*”, “*Marugoto Plus*” (mais recentemente) e outros, para oferecer um maior leque de insumos que pudessem enriquecer as aulas. Como experiência, um ano depois começou-se a utilizar também o livro “*Dekiru Nihongo*”, um material com uma

proposta mais comunicativa e com temas mais próximos ao centro de interesses e necessidades dos estudantes.

Foi então ampliada a oferta de língua japonesa no CILSOB, com a implementação do Currículo Pleno, destinado a alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Contudo, iniciaram-se vários estudos no CILSOB, sobre a abordagem de ensino, avaliação e sobre o currículo, que motivaram a desistência do uso de um livro didático único para o ensino de línguas em toda a escola, não apenas para a língua japonesa.

Após os estudos e discussões acerca do Currículo, de Avaliação Formativa e Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira, adotou-se um ensino de línguas baseado em abordagens contemporâneas, em especial a Abordagem Comunicativa. Desta forma, a equipe de professores do CILSOB decidiu construir novos parâmetros tanto para o Currículo Específico, quanto para o Currículo Pleno.

O Currículo em Movimento surgiu em 2014 trazendo novas discussões que coincidentemente concordavam com a mesma linhagem das discussões que estavam acontecendo no CILSOB. O que se buscava, era um ensino de línguas menos estruturalista e mais comunicacional, questionou-se muito a tendência de livros didáticos voltados a uma linhagem mais gramatical. Além disso, que todos os níveis e etapas de educação deveriam adequar-se com base nos ciclos de aprendizagem.

Com isso, decidiu-se não adotar livros didáticos como principal material guia para as aulas do CILSOB, incluindo as do curso de japonês. Foi construído um novo *syllabus* pela equipe de professores, para atender as necessidades específicas do público-alvo e de acordo com as particularidades de cada língua. O trabalho aconteceu desta forma nos anos 2014 e 2015.

A partir de 2016, após novas discussões e estudos, repensou-se a forma de trabalho do CIL de Sobradinho, quando se passou a adotar temas centrais escolhidos pelos alunos na organização dos planejamentos das aulas. A nova abordagem passou a constar também no Projeto

Pedagógico da escola, documento que prevê e formaliza as concepções, estratégias, metodologias e organizações do fazer pedagógico adotadas aqui. Atualmente a proposta pedagógica da escola continua a mesma de abordagens contemporâneas, como a Abordagem Comunicativa, onde os temas são desenvolvidos por meio de projetos e tarefas.

Os níveis de Ensino também passaram a ser organizados em Ciclos, onde só ocorre a retenção do aluno (reprovação) nas transições para o ciclo seguinte, caso o aluno não tenha atingido o mínimo de objetivos previstos para o ciclo. Para o Currículo Pleno, foram definidos três ciclos e o Currículo Específico é organizado em dois Ciclos.

Com a pandemia da COVID-19, novos desafios foram encontrados pela equipe pedagógica em reestruturar todo o trabalho que passou a funcionar de forma não presencial. Inclusive aspectos como a escolha dos temas pelos alunos e os relatórios de avaliação foram suspensos temporariamente, até que tenhamos o retorno presencial das atividades.

No desenvolver do trabalho pedagógico a partir dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa, deparamo-nos com as dificuldades sobre os outros aspectos da materialização desta abordagem, a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática.

Apesar de terem acontecido diversos momentos de estudo sobre essa abordagem, em muitas situações tivemos dúvidas sobre a sua materialização, a execução da abordagem em si. Era necessário esclarecer quais ações deveríamos realizar em determinados momentos durante o processo de ensino da língua, como proceder nas aulas, o que nos fez perceber a necessidade de um aprofundamento com relação à aplicação prática da abordagem comunicativa, em especial, no desenvolvimento das aulas. Começamos a questionar se as percepções incertas sobre as materialidades da Abordagem Comunicativa não estariam prejudicando o trabalho.

Como não havia clareza sobre as próprias percepções de um dos autores deste artigo, que é também professora de japonês, passamos a questionar se o mesmo não aconteceria com os outros professores de língua japonesa do CIL de Sobradinho. Tal questionamento motivou-nos a

realizar esta pesquisa, para de identificar quais são essas percepções em um desses professores e quais ações poderiam ser realizadas para contribuir para um aprofundamento maior sobre essa abordagem.

Além dos aspectos mencionados, as dificuldades com relação ao método, é necessário ressaltar que partimos de uma tradição de ensino de língua japonesa gramatical, o que influenciou muito as percepções sobre o ensino da língua, o que também é observado nos materiais didáticos de língua japonesa que já utilizamos anteriormente. Romper com esses paradigmas significa oferecer um ensino de línguas mais voltado à realidade, à cultura, às necessidades de aprendizagem e de uso, bem como interesses dos estudantes, sem, entretanto, deixar de lado o aspecto gramatical, que também tem sua importância. Não apenas isso, mas também adequar o ensino da língua aos pressupostos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Assim, acreditamos que com esta pesquisa será possível trazer contribuições também a outros professores de japonês que se interessem por uma abordagem mais comunicativa e intercultural, apontando novas possibilidades de ensino e rompendo com o paradigma da abordagem prioritariamente gramatical, trazendo novas perspectivas ao ensino da língua.

Diante da problemática sobre as dificuldades encontradas sobre a materialização da abordagem comunicativa, em especial, com relação ao desenvolvimento das aulas, para atender às necessidades e à realidade do público-alvo de língua japonesa no CIL de Sobradinho bem como aos pressupostos e diretrizes previstos no Currículo em Movimento, foram delimitados os objetivos:

1.1. OBJETIVO GERAL:

- a) Identificar percepções de um professor de Japonês do CIL de Sobradinho sobre abordagem comunicativa, e refletir sobre a materialização desta abordagem no ensino de Japonês.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Identificar as percepções de um professor de japonês do CIL de Sobradinho sobre Abordagem Comunicativa;
- b) Refletir sobre as percepções do professor, para identificar formas de favorecer a materialização da Abordagem Comunicativa no ensino de Língua Japonesa no CIL de Sobradinho.

Para atingir os objetivos definidos para este estudo, procuraremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as percepções de um professor de língua japonesa do CIL de Sobradinho sobre abordagem comunicativa?
- b) Como as materialidades da Abordagem Comunicativa podem ser favoráveis, em especial a produção de materiais e o desenvolvimento das aulas, no ensino da língua japonesa?

Para esclarecer essas questões, foi realizada nesta pesquisa a revisão de literatura dos pressupostos teóricos que fundamentam a abordagem comunicativa e suas materialidades, com maior ênfase ao desenvolvimento das aulas em si, para assim encontrar estratégias que fundamentam o trabalho do professor para a aplicação das materialidades onde apresentou dificuldades. Em seguida foi realizado estudo de caso a partir de entrevista com um dos professores de japonês da escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E O ENSINO DE LÍNGUAS NOS CIL

O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF foi implementado em 2014, reafirmando o “compromisso com a educação pública de qualidade” em caráter integral com “objetivo de ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais”. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10). Os conteúdos científicos deveriam ser organizados em torno dos eixos temáticos para estruturar o trabalho pedagógico.

De acordo com o Currículo em Movimento, tais eixos, ou temas, devem permear todo o trabalho pedagógico independentemente das disciplinas, inclusive o ensino de línguas, componente curricular dos CIL. Daí tem-se então a principal justificativa para a adoção dos temas como eixos organizacionais do trabalho pedagógico dos CIL, Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (Eixos temáticos transversais centrais), onde aqui se inclui a língua japonesa.

Além dos pilares, Eixos temáticos transversais, o Currículo em Movimento previa a organização educacional em Ciclos para Aprendizagem, visto que no sistema de seriação, o número de alunos que evadiam do sistema ou eram retidos nas séries era considerado alto.

Após quatro anos de sua implementação, o currículo, que é referência para a rede pública de ensino, é reformulado com alicerces que corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo. (DISTRITO FEDERAL, 2018). No novo currículo, optou-se por manter as concepções teóricas e princípios pedagógicos da primeira edição do Currículo em Movimento.

Um dos primeiros objetivos do referencial curricular de 2018 está relacionado com a sensibilização para a linguagem preparando o estudante

para lidar com a diversidade que o estudo de Língua Estrangeira apresenta, dizendo respeito à construção de atitudes que valorizem outras culturas, pontos de vista, maneiras e expressão humanas.

O currículo defende ainda que a aceitação de diferentes línguas e maneiras de ser e estar no mundo em diálogo com os eixos transversais possibilita desenvolver nos indivíduos autonomia, crítica, autoconsciência e acolhimento das diferenças e diversas dimensões humanas e sociais da cultura. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Assim, a organização da matriz de LE em objetivos/conteúdos se apoia nos quatro eixos desenvolvidos nos anos Finais: Oralidade; Compreensão e Produção Escrita; Interculturalidade e práticas Mediadas pelas Tecnologias Digitais.

O eixo Interculturalidade aponta para uma abordagem que não condiz com métodos centrados em aspectos formais da língua descontextualizados. O ensino de línguas deve ser significativo, desafiador e prazeroso.

Assim tais eixos são considerados no processo em conjunto e em movimento, permitindo um ensino flexível favorecendo propostas específicas em cada escola, quando se respeita a realidade de cada localidade. O foco não é apenas em um elemento do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Moura (2015 *apud* DISTRITO FEDERAL 2018), as temáticas relativas à educação ambiental, consciência familiar, respeito ao próximo e valorização da própria identidade, além da apreciação de costumes e valores de outros povos contribuem para o desenvolvimento comunicacional do aprendiz.

Assim, nessa orientação crítica do currículo, o ensino de língua articula-se com elementos da cultura, história e sociedade com suas relações no contexto do qual faz parte. Que “o ensino da língua não seja uma mera repetição de normas gramaticais; ao contrário, transforma esse processo em aprendizagens críticas e reflexivas”. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 128). Que as atividades diversas como projetos, tarefas, conteúdos interdisciplinares, temas transversais, jogos, leitura, teatro,

tecnologias, músicas e outros sirvam numa perspectiva comunicativa para um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens e da autonomia do estudante.

O conceito de tarefa aqui apresentado está em consonância com a definição de Nunan (1989, p. 10) que considera a tarefa comunicativa como uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto a atenção está principalmente focalizada no significado, em vez da forma.

Entra em cena então, a abordagem comunicativa que busque contribuir ao enfrentamento das dificuldades e superação dos resultados indesejados no ensino de LE. Segundo Richards (2006, p. 26) “As pessoas aprendem uma língua com mais sucesso quando elas utilizam a língua como um meio de adquirir informação, ao invés de aprender a língua como o fim em si mesma”.

O currículo prevê a formação continuada de professores em sua implementação e solicita reestruturação de elementos que condicionam a oferta de LE. E ainda que as estratégias utilizadas pelos professores sejam materializadas em uma abordagem centrada no sentido, em estratégias temáticas organizadas em itens temáticos onde os itens linguísticos (aspectos/conteúdos gramaticais) exerçam papel de apoio ao planejamento.

As abordagens focadas no sentido defendidas pelo currículo possibilitam dar ao ensino de línguas um tratamento intercultural, onde as ações são centradas na sensibilização cultural, no ensino de assuntos específicos e diferenças e semelhanças culturais.

Disponibilizam ainda oportunidade de reflexão sobre o ensino contemporâneo de línguas convidando a experimentar novas possibilidades, rumos e resultados na educação. O educador, aberto a essas possibilidades, apoiado na formação continuada, poderá aprimorar seus conhecimentos ampliando suas concepções e formalizando sua própria abordagem. (SANT’ANA, 2017 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018), auxiliando a materialização dos objetivos de aprendizagem.

No CIL de Sobradinho, o ensino da língua japonesa, assim como das demais línguas, enquadra-se aos pressupostos do Currículo em Movimento,

considerando as suas peculiaridades, o que para os professores, torna-se um desafio diário desde o momento em que a nova abordagem de ensino passou a ser implementada nesta escola.

2.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGEM COMUNICATIVA

Para iniciar a discussão sobre as diferentes abordagens presentes no ensino de línguas, é necessário falar brevemente sobre o conceito de abordagem. É sabido que muitas vezes esse termo tem diferentes usos e aplicações. No ensino de línguas, podemos dizer que o marco para os estudos sobre abordagem foi a publicação de Anthony (1963) que classificou abordagem, método e técnica, nessa ordem hierárquica, de cima para baixo.

No Brasil, inspirado no arcabouço de Anthony, Almeida Filho apresentou seu modelo no qual a abordagem tem local de destaque, ou seja, está acima do método e da técnica. Dessa forma, o autor estabeleceu um paradigma na área do ensino de línguas e tem sido citado em vários trabalhos e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem situa-se no campo da abstração, das ideias e é nela que está a concepção de língua, de língua estrangeira, de segunda língua e de ensino de línguas. É a filosofia de ensinar do professor.

De acordo com esse mesmo autor (2009, p. 17), a abordagem é consubstancial ao professor. Ele afirma que, no limite, “as abordagens serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho oferecidos pelo contexto concreto onde operam os mestres” e ainda que é ela – a abordagem - que define, norteia o agir do professor e, sustentada pelas competências, se materializa nas práticas de sala de aula.

A abordagem do professor traz consigo um conceito de língua/linguagem, bem como de ensino de línguas. Brown (2001, p. 16) define

Abordagem como crenças e posições teoricamente bem informadas sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambos no cenário pedagógico. Na mesma perspectiva de Brown, Almeida Filho (1993, p. 13) define abordagem como:

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Durante todo o século XIX, a abordagem gramatical foi soberana, não havia outra para lhe fazer oposição ou contraste. Na abordagem gramatical, o foco na forma era predominante. O processo de ensinar línguas era sinônimo de repetição de estruturas e vocabulário, longas explicações de regras gramaticais e realização de exercícios de fixação.

Mudar esse cenário de ensino formal (voltado para a forma, estrutura) requer a compreensão por parte dos professores e aprendizes sobre o que é ser comunicativo e quais os caminhos possíveis que podem ser percorridos de a fim de se favorecer a aquisição de línguas e a efetiva comunicação na língua alvo. Segundo Almeida Filho (1993, p. 47), o ensino comunicativo é:

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua: o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelos suficientes para organizar as experiências de aprender outra L. mas, sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

A abordagem de um professor envolve um conjunto de pressupostos tanto teóricos quanto de crenças individuais que o professor possui acumulados desde as suas experiências de aprendizagem, sua formação acadêmica, além de suas experiências de ensino. A abordagem organiza as ideias e a concretização das mesmas permitindo que o professor seja reflexivo em suas ações, Almeida Filho, 2020. Segundo Prabhu (2009 *apud* ALMEIDA FILHO, 2020), a abordagem de um professor tem a ver com sua compreensão subjetiva acerca de seu próprio ensino, ela reflete suas crenças sobre aprendizagem e ensino.

Segundo Almeida Filho (2009), o movimento comunicativo rompeu filosoficamente com a abordagem gramatical e assim também o método audiolingual, trazendo diferentes concepções de língua/linguagem, de aprender/ensinar línguas.

Nomes como Dell Hymes (1967), com o conceito de competência comunicativa baseado em Roman Jakobson, macrofunções da linguagem, contribuíram muito com teorias do Ensino de Línguas. Austin na Inglaterra contribuiu com estudos sobre os atos de fala baseado em funções, além de David Wilkins (1971, 1976) e Widdowson (1978) consolidando bases importantes sobre o ensinar e aprender línguas que se tornaram a Abordagem Comunicativa. Esse conceito filosófico com o conjunto de ideias sobre concepções de língua e seu ensino e aprendizagem deram origem ao movimento comunicativo. Na Índia conceitualizado por Prabhu (2009 *apud* ALMEIDA FILHO, 2020), já em uma visão mais comunicacional, enfatizando uma comunicação mais “*linguageira*” entre atores sociais nas palavras do autor. No Brasil este movimento teve início no Seminário Nacional sobre o ensino Comunicativo de línguas na UFSC (1978).

Segundo Almeida Filho (2009), as ideias e teorias apresentadas pelos autores citados contribuíram para a construção e sustentação do movimento comunicativo e seus conceitos correlatos como tópicos, temas, noções semântico-gramaticais, funções comunicativas e realizações de funções.

Para o autor, algumas atitudes do cotidiano do professor caracterizam a abordagem comunicativa, a qual propicia o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. São alguns deles:

- significação de textos e conteúdos válidas para a vida dos estudantes e sua formação intelectual;
- utilização de uma nomenclatura comunicativa nova com temas, tópicos recortes comunicativos, funções, cenários, papéis sociais e psicológicos, blocos semânticos;
- reconhecimento dos erros como sinais de crescimento;
- aceitação de exercícios mecânicos de substituição de subsistemas da língua que embasam o seu uso comunicativo através da prática interativa significativa;
- garantia de condições para a aprendizagem consciente, com solicitação dos alunos;
- problematização e ação dialógica que representem os temas e conflitos dos alunos, consideração dos temas que sejam de seu interesse e necessidade;
- atenção às variáveis afetivas como empatia pelas culturas das línguas-alvo, ansiedade, e a compreensão das diferenças individuais de aprendizagem,
- avaliação do progresso da proficiência, não apenas baseando-se em notas numéricas.

Os itens revelam uma abordagem comunicativa, que se preocupa com o aluno como sujeito e agente no processo de formação por meio de uma nova língua. Almeida Filho, (2009, p. 80).

No CIL de Sobradinho havia uma prática de ensino voltada para o uso do livro didático como norteador do trabalho do professor. É sabido que os livros ou métodos de ensino de línguas trazem consigo a abordagem do autor desse material que é, em sua maioria, de aporte gramatical. Dessa forma, para atender as necessidades de uma abordagem diferente, voltada para a comunicação e para o sentido, o CIL de Sobradinho passou a confeccionar seu próprio material.

Ao preparar seus materiais contextualizados e personalizados para a realidade dos alunos da escola, o CIL de Sobradinho passa a valorizar os contextos reais de uso da língua. Segundo Clarissa Jordão (2013, p. 72), o ensino comunicativo preconiza “a funcionalidade do uso de formas da língua, em sua efetividade para a comunicação direta entre seus usuários em situações concretas e específicas de trocas linguísticas”.

Os sentidos são construídos a partir da compreensão do contexto social em que a língua se insere. Portanto, a aprendizagem ocorrerá à medida em que o estudante conseguir utilizar a língua alvo para estabelecer, de forma efetiva, a comunicação com os demais usuários da língua em uma dada situação comunicativa.

Para promover esse ensino, o CIL de Sobradinho investiu na formação continuada dos professores de forma a profissionalizar as práticas de ensino na criação e construção de materiais didáticos adequados à realidade dos estudantes e à abordagem de ensino, além de garantir a qualidade do material produzido. Esse processo só foi possível por meio de uma filosofia de trabalho coletivo dos professores.

2.3. INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Ainda de acordo com o Currículo, assim como pressupõe a Abordagem Comunicativa, é fundamental também que dentro do trabalho a partir de temas, as atividades considerem a cultura local dos estudantes, levando-se ainda em conta o fator cultural intrínseco à língua-alvo, no caso, a cultura japonesa. Isto traz em questão a importância da interculturalidade para e no ensino de línguas.

Para Galli (2015, p. 112), língua é cultura; e é fundamental entender o conceito de interculturalidade, que é o resultado da “liga” que constrói o espaço entre a cultura da língua adquirida e a cultura da língua de base. Em outras palavras, existe grande complexidade e riqueza nos aspectos culturais pertencentes à língua-alvo assim como na língua de origem, portanto, o ensino de línguas deve considerar o contexto do ambiente da

aquisição com a presença das duas culturas, pois que, para a autora, a língua implica mutuamente cultura. Então, ao adquirir uma língua estrangeira, é imprescindível adquirir também sua cultura, por meio de atividades, leituras, tarefas, que tragam esses aspectos culturais para o conhecimento dos estudantes, eles podem ser abordados nas aulas e são representados de diversas formas como: músicas, alimentação, tradições, costumes, teatro, filmes e programas de televisão, vídeos, notícias, rádio e outros.

A autora cita a abordagem de Cuq (2010, p. 136-137), que diz que o intercultural supõe a troca entre duas culturas, suas articulações e conexões, recíprocos enriquecimentos, onde o contato efetivo entre duas culturas constitui um ganho em que cada uma encontra suplemento para sua própria cultura, sem, entretanto, renunciar a esta.

2.4. AS MATERIALIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS – OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS – OGEL

No primeiro capítulo do livro Quatro Estações no Ensino de Línguas (2012), Almeida Filho apresenta a Operação Global do Ensino de Línguas, o modelo OGEL. Este modelo foi apresentado pela primeira vez pelo autor em outro livro Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas (1993), e rediscutido pelo autor no livro quatro estações.

Ele assevera que o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas e formação dos agentes que concebem ou influenciam esse processo passou por longos períodos de maturação que o levaram a construir o Modelo OGEL. O modelo descreve as tarefas do processo de ensino de línguas a ser seguido pelos professores. Esse processo se divide em quatro dimensões.

Para o autor, a maneira como professores ensinam e os alunos aprendem não é algo que se opera a esmo. Eles são levados a fazer da forma como fazem a partir de visões que possuem sobre esses processos, sobre as crenças que neles foram construídas ao longo de sua experiência de ensinar e aprender.

Assim, para o autor, levando em consideração essas visões de língua, os professores, alunos e terceiras pessoas podem opinar, comentar, influenciar, ensinar e aprender de diversas maneiras. O processo envolve os agentes e é necessário que os interesses e necessidades dos estudantes sejam considerados na construção.

Os conhecimentos implícitos ou explícitos da visão de ensinar uma língua devem ser convertidos em uma capacidade real de ação de ensino/aprendizagem de uma língua. Essa ação é a materialização que pode mover os agentes para atuar no ensino e aprendizagem desse idioma.

Em toda ação de ensino e aprendizagem de línguas existe uma abordagem possível e distinta para cada um dos agentes do processo. Essa abordagem é determinante no processo. Por isso é importante promover antes de se entrar no campo das materialidades, uma reflexão nos professores sobre sua própria abordagem, sobre suas concepções e possíveis ações no ensino da língua. O professor também deve fomentar essa reflexão aos estudantes e ir discutindo abordagem enquanto se ensaiam as primeiras decisões das materialidades. A seguir, temos alguns aspectos importantes delineados por Almeida Filho (2012) presentes nas materialidades do Ensino de Línguas.

Na Primeira Materialidade da OGEL - O planejamento do curso e a reflexão, vejamos os aspectos sugeridos por Almeida Filho para a materialidade de planejamento do curso, considera importante observar ao preparar as aulas:

Reflexão sobre a própria abordagem, autoanálise e estudos para aprimoramento dos conhecimentos teóricos sobre abordagem comunicativa, como base para iniciar o planejamento das aulas.

Reflexão sobre abordagem com os estudantes, sim, como parte do planejamento, momento em que pode ser explicitado a eles aspectos importantes de como se aprende línguas, sobre seu papel enquanto estudantes no processo, da necessidade de interação dos mesmos. Neste momento também poderá acontecer a sondagem dos interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Construção dos objetivos gerais e específicos partindo das necessidades e interesses dos alunos discutidos na aula – elaboração do plano de unidade a partir de temas e tópicos; planejamento dos tópicos, cada um deles desenvolvido em 2, 3 ou 4 aulas; definição de conteúdos que favoreçam a interação na realidade.

Organização mais detalhada das unidades delineando cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos, funções, realizações, gramática, vocabulário, fonética e aspectos culturais que serão trabalhados nas atividades, tarefas e projetos no decorrer de cada unidade.

É um processo que envolve bastante os objetivos, que são definidos a partir dos interesses dos estudantes, o conhecimento acerca da abordagem pelo professor e a consideração de que a ênfase maior precisa ser dada ao sentido e ao uso da língua em situações reais. O grande desafio é elaborar atividades que contemplem todos os aspectos discutidos, pois exige um conhecimento teórico que precisa ser explicitado na prática do professor.

Na Segunda Materialidade da OGEL - A seleção e produção de materiais, a construção deve ocorrer a partir dos objetivos e metas discutidos de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes, deve haver a reflexão sobre quais tipos de atividades comunicativas podem ser utilizadas nas aulas – que favoreçam a significação/sentido, que provoquem o pensamento, que promovam a interação, que sejam práticas e fáceis de serem executadas, que não apresentem controle da forma, alguns exemplos:

- Construção de projetos, tarefas;
- Elaboração de materiais propriamente dita – uso de materiais ricos em insumos partindo de gêneros como: peças ficcionais, livros originais e adaptados, filmes, documentários; Jogos; Projetos e tarefas a partir da problematização de temas e tópicos; Estudo de temas como História na língua-alvo; Amostras de linguagem/língua em movimento; Aspectos culturais, lexicais e semânticos; Atividades que envolvam as Funções Comunicativas da Linguagem; Aspectos gramaticais potencialmente úteis e relevantes.

- Com relação à Terceira Materialidade da OGEL - A construção das aulas (Método), Almeida Filho aponta a seguinte ordem para a construção das aulas:
- Apresentação/ discussão do tema ou tópico,
- Construção dos objetivos junto aos alunos;
- Produção:
- Instrução/ensaio;
- Realização de tarefas e atividades;
- Plenária: análise, discussões, resultados.
- Língua em uso – a prática deve ser o momento mais longo da aula;
- Resumo da aula, revisão.

A construção das aulas é onde a aplicabilidade da abordagem de fato acontece. É nesta etapa que todo o processo anterior se concretiza. É onde fica evidente o conhecimento aplicado sobre a abordagem, a adequabilidade e qualidade do material, dos objetivos. Por isso, se não há uma base profunda e se não há clareza sobre esses passos, o processo dentro da abordagem corre sério risco de falhar, o que pode conseqüentemente complicar o processo de aquisição da língua nos estudantes.

Na Quarta Materialidade da OGEL - A avaliação do rendimento ou proficiência dos alunos segundo Almeida Filho, a avaliação na Abordagem Comunicativa precisa considerar aspectos a serem apresentados a seguir:

1. Conexão com os objetivos, metas de aprendizagem e conteúdos trabalhados, os objetivos precisam estar claros aos alunos e na avaliação. Os estudantes precisam ter muita clareza sobre o que lhes será cobrado no exame/avaliação.
2. O foco da avaliação deve ser sempre o sentido, a construção deste, uma vez que a abordagem em questão prioriza o

sentido em detrimento à forma. Os erros de sentido devem ser corrigidos antes dos gramaticais.

3. A avaliação deve preparar o aluno para a vida e situações em que possa usar a língua em ambientes reais, situações reais onde precisa se comunicar.
4. Na examinação, o autor sugere que seja realizada uma entrevista, esta pode acontecer junto com outro falante da língua e realizada na língua, para avaliar a competência comunicativa nos estudantes, necessário sempre estar de acordo com o desenvolvimento do tema e dos tópicos.
5. O professor pode e deve avaliar seu trabalho também, uma vez que a avaliação reflete o material, que reflete o planejamento. Este é um ponto importante que favorece a autocrítica, o momento em que o professor pode questionar e reafirmar seus conhecimentos acerca da abordagem e aprimorar aquilo que considerou que poderia melhorar, se também desenvolveu os passos sempre interligando aos objetivos e conteúdos trabalhados.

Como foi possível observar, as quatro materialidades no ensino de línguas compõem um processo que, quando executado associando pressupostos teóricos à prática, é possível atingir o resultado esperado para o ensino, que está associado aos objetivos propostos para o curso.

2.5. CONTEXTUALIZAÇÃO – LÍNGUA JAPONESA NO CIL DE SOBRADINHO

Com as mudanças que ocorreram na abordagem do CIL de Sobradinho, naturalmente surgiram muitas dúvidas e inseguranças com relação ao trabalho, por se tratar de algo novo para os professores, não apenas na área de japonês, mas nas demais áreas também.

Nesse momento inicial, o que foi de grande importância para o trabalho, foram as reuniões coletivas durante as coordenações da escola, onde aconteceram diversas discussões e variados estudos para que se chegasse a um consenso sobre a forma de trabalho a partir dos temas.

Após esse primeiro momento, o planejamento das aulas assumiu também um papel primordial, pois as estratégias, projetos, tarefas variadas foram pensadas dentro das equipes em conjunto, visando atender as especificidades e necessidades de cada turma.

A escola decidiu adotar temas únicos semestralmente, após as votações realizadas pelos alunos com sugestões de temas dos professores, em consonância com os eixos temáticos do Currículo em Movimento. A escolha do tema único facilitou a elaboração de materiais, bem como a pesquisa sobre materiais originais que seriam utilizados nas aulas, assim como o ato de compartilhar ideias entre os professores da mesma língua e até mesmo de outras línguas.

Embora o tema único fosse um facilitador, uma vez que os professores das diferentes línguas podiam planejar juntos e trocar experiências, no caso da língua japonesa, foi um grande desafio encontrar materiais autênticos em japonês que favorecessem a comunicação e que estivesse relacionado com a temática, mas o desafio não foi um obstáculo.

De acordo com Leffa *et al* (2019) a produção de material didático de autoria do professor é uma preocupação e uma área de estudo e investigação. Os mesmos autores também afirmam que: “o professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se privilegiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele.” (p. 182)

Na arquitetura da sala de aula a partir do tema, os professores decidem os tópicos a serem trabalhados, discutindo também com os alunos quais tópicos são de seu interesse dentro do tema; em seguida definem as funções comunicativas que surgem nos tópicos, bem como as estratégias a serem desenvolvidas. Em contato com os insumos, os alunos demandam uma grande e variada quantidade de vocabulário e estruturas linguísticas.

Dessa forma, podemos dizer que não é possível prever todo o conteúdo linguístico que surgirá durante as aulas.

É sabido que todas as línguas possuem especificidades. No que se refere à língua japonesa, temos a presença de um código linguístico totalmente diferente para estudantes brasileiros. Por esse motivo, mesmo seguindo a proposta de ensino temático da escola, para os alunos iniciantes é inevitável que primeiramente aconteça a apresentação do *hiragana* e do *katakana* seguidos dos *kanjis*. Todavia, é necessário destacar que não se trata de um processo de alfabetização, considerando que os estudantes que chegam ao CIL já passaram por esse processo na língua materna e já adquiriram conhecimentos sobre sílaba, letra e fonema e esses saberes são trazidos para a aprendizagem da língua japonesa.

Assim, durante o primeiro semestre, inicia-se o trabalho a partir de conhecimentos do *hiragana*, concomitante a funções comunicativas provenientes do tema, que servirão de fundamento para os semestres seguintes. Os alunos já começam também um contato com alguns *kanjis* e com o *katakana*. Com a prática do trabalho temático, observou-se que já era possível encontrar dentro do tema funções comunicativas e itens linguísticos que fossem fundamentais para os semestres seguintes. A carga horária do CIL é de 200 minutos semanais, o que não possibilita o ensino efetivo do *katakana* no primeiro semestre.

No segundo semestre, avança-se com o estudo mais aprofundado do *katakana*, revisando ainda o *hiragana* e solidificando ainda mais o trabalho com o tema da escola. Conseqüentemente, os *kanji* vão sendo estudados conforme surgem dentro do tema.

Não necessariamente estudam-se todos os *kanji* que aparecem, mas dá-se ênfase aos mais importantes, considerando o tempo de exposição à língua que os alunos apresentam. Por exemplo, no segundo semestre não se trabalham profundamente os *kanji* mais complexos que aparecem, mas os alunos visualizam os mesmos e vão se familiarizando gradualmente. A ênfase é dada ao sentido e ao contexto. Já nos níveis mais avançados, exploram-se os *kanji* mais complexos.

Nos níveis mais iniciais, procura-se investir mais em atividades pré-comunicativas, onde são apresentadas estruturas principais que surgirão no desenvolver do tema, para que os alunos sejam preparados para realizar atividades comunicativas em seguida.

Ressalta-se a importância das interações sociais na sala de aula como facilitadoras ao processo de aquisição. As atividades comunicativas também visam proporcionar o aprender com o outro, o compartilhar dos conhecimentos linguísticos e culturais desenvolvidos nas aulas.

Os temas não seguem uma sequência hierárquica gramatical, não necessariamente os alunos devem utilizar itens linguísticos do tempo presente afirmativo, para em seguida aprender estruturas do tempo verbal passado, ou negativo.

Apesar de não se adotar um livro didático, o uso esporádico do mesmo não é proibido. Os professores podem fazer uso de textos, atividades ou demais recursos do livro didático sempre que perceberem em seus alunos dificuldades específicas, ou mesmo quando desejarem enriquecer algum tópico presente no tema.

Alguns materiais e websites têm sido suporte ao trabalho com os temas no CIL de Sobradinho, foi possível observar que alguns destes já apresentam uma característica semelhante ao trabalho realizado no CIL Sobradinho partindo de temas, principalmente o website Minna no Kyôzai.

O site Minna no Kyôzai apresenta as tarefas, textos ou atividades destacando à parte a gramática que surge nos insumos. Na maioria das atividades observa-se uma maior ênfase ao sentido, assim como o que se procura realizar no CIL de Sobradinho. De acordo com Nunan (1989), dentro da abordagem comunicativa, a linguagem tem sido considerada como algo mais do que um simples sistema de regras.

A nova abordagem de ensino no CIL de Sobradinho vai do planejamento à avaliação, é uma mudança que abarca várias etapas do processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Scaramucci (1998) é preciso que haja coerência entre ensino e avaliação. Nessa perspectiva, o ensino passa a valorizar o sentido, a contextualização e o uso da linguagem, logo uma avaliação que privilegia apenas o conhecimento sobre aspectos

gramaticais da língua perde seu sentido. De acordo com Quevedo-Camargo (2014), as práticas avaliativas estão relacionadas às abordagens de ensino e essas abordagens trazem.

Assim como o ensino comunicativo olha para o processo do estudante, a avaliação formativa também tem esse objetivo. A lógica processual, dialógica e reflexiva da avaliação formativa melhor se acopla com um planejamento que inclua o desenvolvimento individual dos estudantes ao longo do seu processo de aquisição da língua.

3. METODOLOGIA

A metodologia empregada para este trabalho é uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, pois a pesquisa qualitativa tem lugar de destaque na pesquisa escolar, uma vez que os participantes da pesquisa são pessoas. É difícil quantificar principalmente quando se trata de cultura, crenças, concepções entre outros.

A esse respeito, Chizzotti (2006, p. 26) afirma que as pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos.

Para Alves-Mazzotti (2006), os exemplos mais comuns nesse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. A pesquisa em questão investigou as percepções de um professor de japonês do CIL de Sobradinho sobre sua própria abordagem e sobre a Abordagem Comunicativa com análise de suas reflexões sobre os processos os quais ele realiza para o ensino da língua.

Além disso, após a observação participante e entrevista, realizar análise reflexiva para identificar novos caminhos dentro da Abordagem Comunicativa para a construção do fazer pedagógico nas aulas mais voltado às necessidades de aprendizagem dos estudantes, considerando sua realidade, os aspectos culturais onde estão envolvidos e seus anseios em relação à aquisição da língua japonesa.

3.1. CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada por estar preocupada com a aplicação prática dos conhecimentos e reflexões gerados na pesquisa que busca analisar fenômenos da prática da sala de aula, neste caso, do ensino de língua japonesa no CIL de Sobradinho.

O CIL de Sobradinho é uma escola de idiomas onde são ensinadas as línguas: Inglês, Francês, Espanhol e Japonês. O público-alvo é de estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, podendo estar no Ensino Médio ou Superior, dependendo das formas de ingresso na escola.

Existem dois cursos distintos no Centro Interescolar de Línguas (CIL): curso pleno (para alunos do Ensino Fundamental) com duração de seis anos; e curso específico com duração de três anos; para alunos a partir do Ensino Médio. Os estudantes de Japonês do CIL de Sobradinho são provenientes dos dois cursos, sendo os estudantes do diurno do curso pleno e os do noturno do curso específico.

A presente pesquisa foi realizada com um dos professores do curso pleno, com cerca de dez anos de experiência no ensino da língua, licenciado pela Universidade de Brasília e Mestre em Literatura pela mesma universidade. O professor foi escolhido para participar da pesquisa, porque estava presente desde a criação do curso de japonês na escola, bem como a entrevistadora, que é um dos autores da pesquisa. O entrevistado também participou de todo o processo de mudança na abordagem que ocorreu na escola, das discussões e estudos para implementação dos ciclos de aprendizagem, das mudanças no processo de avaliação. Essa experiência com todo o processo de mudança contribuiu para que o professor pudesse dar seu parecer sobre o antes e o depois da Abordagem Comunicativa ser adotada, também apontando suas dificuldades no processo. As observações participantes aconteceram nos momentos de coordenação pedagógica, visto que um dos autores é membro do grupo de japonês da escola, embora faça também parte da direção.

3.2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados, foi realizada observação participante em algumas reuniões de planejamento na coordenação pedagógica e entrevista semiestruturada, que parte de um conjunto de perguntas e comandos preparados previamente onde o entrevistador guia e direciona as respostas, todavia com a perspicácia de permitir a participação do entrevistado (DORNEY, 2007, p. 136).

A entrevista foi realizada para identificar junto às observações das reuniões de coordenação pedagógica, posturas no trabalho pedagógico do professor que façam parte com os pressupostos da Abordagem Comunicativa, procurando refletir sobre quais seriam as maiores dificuldades encontradas por ele, para que assim fosse possível realizar reflexões sobre a materialização da abordagem, procurando trazer mais clareza ao processo e auxiliando a identificar estratégias futuras que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das aulas.

Como o distanciamento social foi recomendado pelos órgãos governamentais, a entrevista foi realizada de forma virtual, através de conferência online com o professor, em razão da pandemia da COVID-19, no dia 23 de outubro de 2020, das 10h23 às 10h45. As reuniões na coordenação pedagógica aconteciam às terças-feiras de manhã no segundo semestre letivo de 2020 de outubro de 2020 a janeiro de 2021, também de forma remota. Por ser membro da direção da escola e parte da equipe de professores de japonês, foi possível a um dos autores desta pesquisa fazer as observações e participar, opinando sobre o planejamento das aulas e elaboração de algumas atividades.

A entrevista ocorreu em um ambiente tranquilo, livre de tensões. Foi feita gravação com autorização do professor inclusive para reprodução com fins de pesquisa, em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Muito se aproximou de uma conversa informal, visto que a entrevistadora, um dos autores deste artigo, e o entrevistado já se conhecem há bastante tempo e trabalham juntos, sendo assim, foi possível à entrevistadora se inserir no contexto como participante da pesquisa e foi possível perceber o entrevistado bastante à vontade para falar de suas percepções.

3.3. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a análise de dados, foi realizada análise de conteúdo, Silva (2015), onde se buscou encontrar relações entre a observação participativa e a entrevista semiestruturada. A primeira etapa foi a análise dos dados coletados a partir da observação participativa nas reuniões de planejamento de equipe, para depois partir para a análise da entrevista ao professor. A observação participativa foi escolhida porque o observador faz parte do grupo observado. O uso das duas fontes de coleta de dados, observação e entrevista contribuíram para a triangulação dos dados dos dois instrumentos com as perguntas de pesquisa.

4. ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Durante o segundo semestre de 2020, ao participar das reuniões pedagógicas da equipe de japonês do CILSOB, foi possível observar que o professor demonstrava bastante conhecimento acerca dos aspectos teóricos da Abordagem Comunicativa, quando apresentava sempre sugestões de atividades que partissem de assuntos do interesse dos estudantes, da utilização de material original na língua japonesa, dos temas adotados pela escola.

Em algumas situações, todavia, notava-se que muitas vezes era discutido a ordem e a ênfase que era dada a determinadas atividades nas aulas, por exemplo, se antes de apresentar o texto principal, deveria ser apresentado o vocabulário e os aspectos gramaticais que apareceriam nos insumos. Esse aspecto não parecia estar bem amadurecido entre os membros do grupo, muitas vezes as ações pareciam ser tomadas por conhecimento intrínseco, uma vez que há certo nível de conhecimento teórico sobre a abordagem por parte dos mesmos. Esse conhecimento foi explicitado nas respostas do professor à entrevista.

Ao tratar da OGEL proposta por Almeida Filho, no item desenvolvimento da aula, inicialmente é proposto apresentação/ discussão

do tema ou tópico, em seguida a construção dos objetivos junto aos alunos; para então partir para a produção e instrução/ensaio. Em seguida a realização de tarefas e atividades, para finalmente se partir à plenária, onde presume-se que ocorram análises, discussões. É desejável também que o momento de uso da língua, de prática, deve ser o mais longo da aula, para que esta então seja concluída com um resumo, ou revisão da aula. Os aspectos gramaticais devem ser apresentados se, e quando forem necessários.

Foi perceptível que as aulas não seguiam exatamente esta ordem, o que não é necessariamente obrigatório, mas é bastante provável que algumas etapas de fato não foram realizadas nas aulas de japonês do CIL de Sobradinho. Vários fatores contribuíram para isso, entre eles, há que se considerar que as aulas acontecendo de forma virtual em decorrência da pandemia da COVID-19, certamente impediram que o professor conseguisse uma interação melhor entre os estudantes. Mas a dificuldade em selecionar o tipo de materiais e identificar quais etapas seguir durante as aulas ficaram evidentes também na entrevista do professor. A entrevistadora também se inclui no processo, uma vez que também apresentava as mesmas dificuldades na aplicação prática da Abordagem Comunicativa no desenvolvimento das aulas enquanto ainda era professora de japonês.

A fim de complementar as observações concomitante aos excertos das respostas do professor à entrevista, foram feitas pequenas reflexões sobre os aspectos observados.

Ao ser questionado sobre como define a abordagem da sua escola, o professor demonstrou bastante conhecimentos sobre a abordagem comunicativa em sua resposta, pois afirmou que a abordagem da escola não foca em quanto conhecimento se tem na língua, mas em quanto se consegue usar da língua. Segundo o entrevistado, o foco é a interação. Que o objetivo do curso de japonês do CIL não é de que o estudante atinja os mais elevados níveis de competência na língua, mas que os estudantes sejam capazes de interagir, por exemplo, com jovens da mesma faixa etária. Sua resposta também se mostrou bastante alinhada aos pressupostos do currículo em movimento, pois defende que abordagens focadas no sentido possibilitam ao ensino de línguas um enfoque intercultural, onde ações são centradas

na sensibilização cultural, como diferenças e semelhanças culturais, manifestadas quando prepara os estudantes para o uso da língua em situações reais em possíveis interações futuras com estudantes japoneses:

Excerto 1:

[...] nosso foco é a interação mesmo, quando você estiver com outra pessoa precisando falar e algum assunto, você vai dar conta. E eu acho que isso é uma diferença, de, por exemplo, se você ler um artigo acadêmico em japonês você vai dar conta de ler?... Isso não é um foco que eu tenho no CIL enquanto eu estou dando aula [...], mas a gente não tem, a gente tem uma escola que está formando alunos do Ensino Médio... então, o que é que quando ele estiver nos contextos de Ensino Médio no Japão ele vai precisar, né? É com isso que a gente está preocupado, o que ele vai usar, o que ele vai dar conta de usar.

Esta resposta demonstra certo nível de conhecimento a respeito da Abordagem Comunicativa, onde Almeida Filho (2009) defende que o foco seja dado ao uso e ao sentido, não apenas à forma, além disso que a forma, os aspectos gramaticais, devem ser enfatizados quando for observada a necessidade dos estudantes. Isso também pôde ser observado na resposta seguinte do professor sobre a própria abordagem de ensino. O entrevistado afirma não seguir método específico, mas em geral, afirma adotar uma postura e abordagem mais comunicativa, porém com alguns momentos de prática gramatical. Um fator bastante interessante e que consideramos pertinente à abordagem do professor, é que ele afirmou que deseja que seus alunos desenvolvam a capacidade de se comunicar de forma eficiente, ainda que cometam erros gramaticais. Afirmou que para ele é mais fácil ensinar partindo da gramática e utilizando a gramática como ferramenta pedagógica para que o aluno consiga entender o que o professor deseja. Segundo o mesmo a gramática tem o papel de auxiliar o aluno a se comunicar de forma eficiente. Apesar disso, afirma que isso

não significa que nas suas avaliações os estudantes tenham que responder aspectos gramaticais corretamente, mas com o que comunicativamente conseguem produzir:

Excerto 2:

Na minha avaliação, embora eu tenha trabalhado a gramática, ela vai estar preocupada com o que você vai estar dando conta de fazer, né? O que comunicativamente você está dando conta de fazer com a língua japonesa, mais preocupada com isso do que com a gramática. Porque eu até acho que a abordagem comunicativa é gramatical.

A esse respeito, Almeida Filho (2009) afirma que não é proibido ao professor trabalhar aspectos gramaticais mesmo na Abordagem Comunicativa, pois a gramática está presente na comunicação. Em especial, nos momentos em que os erros gramaticais prejudicarem o sentido das frases na comunicação, os aspectos gramaticais têm uma função importante. Ainda sobre isso, Nunan (1989, p. 10) define a tarefa comunicativa como uma parte do trabalho que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto a atenção é focalizada principalmente no significado, não na forma (gramática).

Outro fator interessante observado nas respostas do professor e também a respeito do parágrafo anterior sobre o que é a abordagem comunicativa, o professor afirmou que esta para ele não diz respeito apenas ao que o professor vai fazer, mas ao que o professor vai avaliar e por isso se sente à vontade para ensinar gramática e ao mesmo tempo assumir uma postura comunicacional. Em sua resposta, enfatizou que a competência mais importante é a da comunicação, pois dentro do ambiente educacional o estudante pode dar uma resposta que seja gramaticalmente errada e mesmo assim ser aceita, desde que a mensagem seja passada. Essa observação também está de acordo com os pressupostos da Abordagem Comunicativa e com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, Distrito Federal (2014).

Excerto 3:

[..] .eu acho que quando você tem uma abordagem comunicativa, ela vai aceitar dentro da academia, dentro da escola fechada, que o aluno dê uma resposta que seria gramaticalmente errada e aceitaria como certa, desde que a mensagem seja passada. Então assim, existe uma diferença com relação ao peso da gramática na avaliação do aluno, a abordagem comunicacional ela tem essa visão voltada para como dizer as coisas, né?

A respeito da materialidade Desenvolvimento das Aulas, Almeida Filho (2009) assevera que os conteúdos gramaticais podem ser apresentados de forma sistematizada com base nos temas e de acordo com as necessidades dos estudantes, para que então os tópicos sejam apresentados. A esse respeito, o currículo em movimento, Distrito Federal (2018) também defende que os temas devem permear todo o trabalho pedagógico independentemente das disciplinas, inclusive o ensino de línguas. Ao responder sobre a organização das suas aulas, se existem passos seguidos, o professor relatou gostar de trabalhar a partir de momentos de exposição à língua a partir de materiais preferencialmente autênticos, como textos, e em seguida o estudo da estrutura e gramática, bem como vocabulário. Em seguida retorna ao material para que os estudantes façam sua produção. Tal relato reafirma o conhecimento intrínseco sobre a abordagem, todavia, alguns aspectos podem ainda ser observados, em especial a ordem de uma aula na perspectiva da OGEL citada no capítulo teórico, esse aspecto foi verificado também na observação das reuniões de planejamento da equipe do japonês da escola.

Excerto 4:

Depois que a gente faz esse estudo sistemático, a gente volta para o material, para o texto e eles mimetizam diversas simulações daquela situação, então pode ser pedido que eles pro-

duzam um post na internet de um filme de que eles gostem, ou cantar num karaokê músicas que eles gostem... Destrinchar mesmo aquilo que a gente viu durante um tempo.

Sobre os tipos de atividades que utiliza em sala de aula, o professor afirma usar muitos textos, exercícios gramaticais de repetição e trocas, pois acredita serem importantes aos alunos, como também a produção individual e coletiva dos alunos, simulando situações reais, não apenas o fazer por fazer, mas com exemplificações de como utilizar os conhecimentos em uma situação real, por isso, acaba não avaliando tais aspectos em uma avaliação escrita.

Excerto 5:

[...] vamos simular onde poderíamos utilizar isso numa situação real, onde essa habilidade poderia ser útil. E é por isso que na maioria das vezes eu acabo não avaliando a partir da prova escrita, porque na verdade a gente está treinando para aquele momento de simulação para ver quão fluido ele fica, e aí eu gosto de trabalhar assim.

A esse respeito, Almeida Filho (2009) assevera que na comunicação são aspectos importantes aqueles que são intersectados pela interação e construção de sentidos, e que as categorias comunicacionais possam ser vivenciadas, aspecto também observado nas respostas do professor. O professor enfatiza o uso da língua para que os estudantes possam aplicar em situações reais. Esse aspecto também é fortemente defendido no Currículo em Movimento, Distrito Federal (2018).

Um outro aspecto bastante coerente com os pressupostos da Abordagem Comunicativa presente nas respostas do professor, foi a respeito de como percebe os alunos diante dessa forma de ensino, o professor afirmou que a abordagem precisa levar em consideração a cultura de aprendizado que o aluno tem e que os estudantes atuais aparentemente não estão preparados, amadurecidos, pois a cultura de aprender deles muitas

vezes é influenciada pela cultura de aprender dos pais e também até mesmo de outros professores. Isto também pelo fato de que a nota na prova não possui um peso tão grande dentro da abordagem comunicativa, assim os alunos podem parecer não dar valor ao que é ensinado. O estudante nesta abordagem precisa estar consciente de seu papel na própria aprendizagem. Que é importante conscientizar os alunos sobre seu papel enquanto aprendizes e corresponsáveis pelo próprio desempenho.

Excerto 6:

É o aluno que às vezes vai ter que entender que na avaliação formativa, saber o que ele precisa aprender é um papel dele também, e que às vezes pode ser que em outros momentos, nem foi dado para ele a oportunidade de assumir essa responsabilidade ... tem aluno que é responsável, mas tem o aluno que ainda é preciso esclarecer para ele o que está acontecendo.

A esse respeito, também Almeida Filho (2009) assevera que “O primeiro passo a dar antes de iniciar atividades voltadas ao ensino de uma língua é buscar conhecer as abordagens de ensinar e de aprender línguas hoje reconhecidas por critérios e por seus prováveis frutos”, o que novamente reafirma o nível de conhecimento do estudante acerca da abordagem da escola. Este aspecto também é defendido e recomendado pelos pressupostos teóricos que embasam o Currículo em Movimento, Distrito Federal (2018).

Sobre como observava as reações dos estudantes antes dessa nova abordagem, o professor afirmou que com o uso de métodos, livros didáticos e uma abordagem mais tradicional, observava que os estudantes que tinham mais dificuldades em adquirir o novo código linguístico da língua japonesa ficavam prejudicados, pois não tinham a chance de serem avaliados em sua competência comunicativa. A avaliação formativa no ensino de línguas ganha aqui papel fundamental, pois os estudantes que antes tinham como principal forma de avaliação a examinação, agora têm

novas possibilidades de avaliação que compõem um resultado que não se baseia apenas em resultado de somas aritméticas.

Excerto 7:

E o aluno que entendeu completamente como funciona, mas ele não consegue lembrar para escrever a letra depois, esse aluno mesmo tendo aprendido alguma coisa, não tinha valorizado essa questão específica. Ele aprendeu, ele só não conseguiu memorizar (aqui se referiu à escrita). E tinha essa questão da prova, né? Era tudo muito voltado para a prova.

Com relação às dificuldades encontradas na nova abordagem da escola, o professor afirmou sentir dificuldades principalmente em trabalhar com materiais autênticos, pois necessita estar sempre atualizado com relação às novidades que ocorrem no vocabulário da língua japonesa falada no Japão, além de dificuldades na produção de materiais, pois quando se produz o próprio material se corre o risco de cometer erros básicos nessa produção, uma vez que não se dispõe sempre de alguém que possa fazer a revisão desse material e garantir que não haja problemas a esse respeito. Tal resposta reafirmou a problematização levantada nesta pesquisa, em que um dos autores deste artigo sentia dificuldades com relação a este aspecto da materialização da abordagem, especialmente a produção de materiais. Este aspecto reforça a necessidade de estudos mais aprofundados e reflexões na escola sobre essa materialidade da Abordagem Comunicativa.

Excerto 8:

Ah, eu sinto dificuldades sim. E elas são várias e de diversas naturezas, assim, porque trabalhar com material autêntico me põe em situações em que eu como professor tenho que me manter correndo atrás também [...] Outra dificuldade é a produção de material. Às vezes a demanda da produção de

material é complicada, e não só porque leva tempo para produzir o material, mas porque a gente não tem o know how de fazer o material.

Com relação às dificuldades com relação ao material autêntico, achamos ser um ponto positivo que o professor os utilize, pois contribui para a ampliar nele também a competência comunicativa, que é um fator fundamental na Abordagem Comunicativa. Não acreditamos ser uma questão que não possa ser contornada com envolvimento da equipe também. Isso porque o professor de línguas precisa pesquisar, aperfeiçoar seus conhecimentos na língua para preparar e realizar as aulas. É um aspecto importante no processo. Almeida Filho (2009) também assevera que a competência comunicativa do professor é fundamental para o ensino de base comunicativa.

Sobre como define o antes e o agora, as diferenças notadas, o professor afirma que percebe os estudantes agora mais conscientes dos aspectos da nova abordagem, pois eles já estão habituados a ela desde o início do curso. São aspectos que já são mais trabalhados pelo professor, sobre o papel dos estudantes em seu desenvolvimento. Para o professor, é bastante válido trabalhar a partir do interesse dos estudantes, pois quando isso acontece é muito mais fluido o trabalho e o envolvimento dos alunos é muito maior, ocasionando oportunidades de se comunicarem para falar de assuntos de seu interesse, como animês e músicas preferidos, por exemplo.

Excerto 9:

Quando a gente acerta o interesse do aluno, é uma coisa linda, assim, o planejamento flui, as atividades são legais... quando você pega o tema certo, aí prepara e escolhe o assunto certo, e o aluno percebe que agora ele consegue falar do animê dele, ou que ele consegue falar da música que ele gosta, da banda japonesa preferida dele, você vê que é diferente para eles também, que eles ficam felizes, né?

Este foi um fator bastante positivo defendido pelo professor e que realmente é fundamental ao ensino Comunicativo. Segundo Almeida Filho (2009) o ensino comunicativo se constitui ao se criar sentidos variados dentro de um determinado tema ou área de interesse do aluno. Desta forma, é importante haver o foco em atividades relevantes do interesse dos aprendizes. Ainda segundo o autor, é importante que desde o início do curso, o professor defina junto dos estudantes os temas e objetivos a serem estudados e as atividades a serem desenvolvidas.

A esse respeito também, é possível destacar a importância dada ao professor ao aspecto da cultura dos estudantes, não apenas cultura de aprender. Retomando GALLI (2015) destacamos que língua e cultura estão intimamente ligadas, o conceito de interculturalidade, espaço entre a cultura da língua adquirida e a cultura da língua de base, ganha maior significância e papel fundamental no ensino de línguas. A complexidade e riqueza nos aspectos culturais pertencentes à língua-alvo assim como na língua de origem precisam de lugar de destaque na sala de aula. O uso de músicas, animês, e outros aspectos utilizados pelo professor em sala de aula exercem papel essencial e motivador na interação entre os estudantes da língua japonesa, bem como seu interesse pela cultura da língua-alvo.

Os aspectos observados na entrevista demonstraram que o professor possui muito conhecimento intrínseco em relação aos aspectos teóricos da Abordagem Comunicativa, mostrando se preocupar sempre com o desenvolvimento dos estudantes na língua, com a realização de atividades que priorizem seus interesses e o uso da língua em situações reais. Mostrou-se ainda sempre preocupado em avaliar os estudantes conforme sua evolução global, não apenas de acordo com aspectos gramaticais e não apenas baseado em avaliações.

Contudo, deixou claro em suas respostas o que também foi relatado na observação das reuniões de coordenação, que ainda apresenta dificuldades na elaboração/seleção de materiais, que fazem parte da etapa de planejamento das aulas, bem como foi perceptível alguma insegurança com relação aos passos de uma aula na Abordagem Comunicativa, o desenvolvimento da aula em si, que nos pareceu de certa forma confuso.

As pequenas reflexões a partir das respostas da entrevista ao professor, puderam reafirmar a questão levantada neste artigo, da necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a materialização da Abordagem Comunicativa, em especial a produção de materiais, que faz parte do planejamento; e o desenvolvimento da aula em si. Isso porque as materialidades da OGEL podem contribuir não apenas para a abordagem em questão, mas também para um ensino de línguas mais eficiente, onde os professores se sintam confortáveis e preparados para atuar na abordagem adotada pela escola.

Tal conclusão aponta para a necessidade de realização de nova pesquisa, que poderá também inserir a participação da outra professora de japonês da escola, e assim buscar encontrar nos resultados as respostas às dificuldades encontradas na execução prática da abordagem. Que as materialidades possam contribuir para um ensino que se adeque melhor também ao Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à pergunta de pesquisa sobre as percepções de um dos professores de japonês do CILSOB, foi possível depreender nos achados da observação participante e da entrevista, as evidências do amplo conhecimento do professor acerca da Abordagem Comunicativa. Todavia, foi possível identificar suas dúvidas e dificuldades sobre o desenvolvimento da aula e da produção de materiais, as quais também condizem com as dificuldades de um dos autores deste trabalho.

Sobre como as materialidades da Abordagem Comunicativa podem ser favoráveis, em especial a produção de materiais e o desenvolvimento das aulas no ensino da língua japonesa, foi possível concluir que é necessário clareza sobre os passos de uma aula comunicativa e sobre quais tipos de materiais, tarefas e atividades utilizar nas aulas, para que

o professor se sinta mais confortável e confiante ao realizar o trabalho, o que conseqüentemente poderá acarretar maior competência linguística nos estudantes e um ensino mais eficiente.

Após a análise da entrevista ao professor de japonês, conclui-se que de fato, a dificuldade mais notória diz respeito a uma das materializações da Abordagem comunicativa, a elaboração de materiais, que é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Com isso, verifica-se a necessidade de realizar uma pesquisa mais aprofundada e com intervenções a partir de reflexões em conjunto com o professor, não apenas com ele, mas também com a outra professora da escola, que possui menos experiência com o ensino da língua. Isso porque se mesmo o professor mais experiente relatou dificuldades nessa área, é bastante provável que a outra professora compartilhe das mesmas dificuldades, assim como um dos autores deste artigo apresentava enquanto professora de língua japonesa.

Nessa nova pesquisa mais aprofundada, espera-se aprofundar mais os estudos e discussões sobre os conhecimentos acerca da Operação Global do Ensino de Línguas, tanto no desenvolvimento das aulas, como também produção de materiais, para que assim seja possível identificar estratégias de elaboração de materiais de acordo com a abordagem adotada pela escola e buscar suprir as dificuldades apontadas pelo professor na entrevista realizada neste artigo. Que essa nova pesquisa possa contribuir também com outros professores da língua japonesa que se interessarem pelo ensino a partir da Abordagem Comunicativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; LOMBELLO, Leonor. *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1989. p. 55-89.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Linguística Aplicada. Ensino de línguas e Comunicação*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas. *HELB*, Ano 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas> Acesso em: 15 nov. 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. A Importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. *HELB*, Ano 5, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje> Acesso em 15/11/2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O Ensinar Línguas como Processo Prático e Teórico: Interfaces com a Aquisição e a Formação*. In: *Contribuições para uma abordagem da Formação na Perspectiva da Área Aplicada da Linguagem*. Livro em preparação, separata do cap. 1 para circulação interna no PGLA somente. UnB, 2020.

ANTHONY, Edward M. Abordagem, Método e Técnica. Tradução por: José Carlos Paes de Almeida Filho. *Revista HELB*, ano 5, n. 5, 2011.

Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica> Acesso em: 16 nov. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BONJINSHA (Fundação Japão). *Erin ga Chosen, Nihongo Dekimasu*. v. 1. Japão, 2007.

DERIKU NIHONGO KYOUZAI KAIHATSU PUROJEKUTO. *Dekiru Nihongo*, Nível Iniciante. Tóquio: ALC, 2011.

CERRUTTI RIZATTI, Mary Elizabeth *et al.* *Introdução à Linguística Aplicada*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem institucional em larga escala 2014- 2016*. Brasília, DF: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília, DF: SEEDF. 2014

DORNYEI, Zoltan. *Research Methods in Applied Linguistics*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GALLI, Joice Armani. *EntreLínguas*. Araraquara, v.1, n.1, p.111-129, jan./jun. 2015

GERHARDT, Tatiana. E.; SILVEIRA, Denise. T. (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEFFA, Vilson J. A Linguística Aplicada e seu Compromisso com a Sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-91. v. 33.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladis. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, Pontes, 2014. p. 77-93.

RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde. V. R. Avaliação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1998. *Anais [...]*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 1998.

SILVA, Airton. M. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. rev. Fortaleza, CE UAB/UECE, 2015.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2. ed. Campinas, São Paulo, 1998.

3A CORPORATION. *Minna no Nihongo, Básico 1*. 1998. 2. ed. Japão: 3A Network, 2012.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



OS AUTORES

Abdelhak Razky é Professor Titular da UnB. Possui Doutorado em Linguística pelo Université de Toulouse Le Mirail, França, Pós doutorado na Univ. de Toulouse Le-Mirail e na Univ. de Paris 13.

Adriana Cristina Cristianini. é docente da Univ. Fed. de Uberlândia., Doutora pela USP e Pós-doutora pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Lisboa.

Clézio Roberto Gonçalves é docente na Universidade Federal de Ouro Preto. Possui doutorado em Linguística pela USP, e pós-doutorado em Língua e Cultura pela UFBA.

Diego Coimbra dos Santos é docente externo pela UFPA e Diretor Acadêmico-Pedagógico no Projeto do Governo do Estado “Forma Pará” pela SECTET. Mestre em Linguística pela UFPA.

Eduardo Nakama é graduado em Engenharia Eletrônica pelo ITA e em Letras-Japonês pela UnB. É servidor público do Ministério da Economia.

Geanne Alves de Abreu Morato é professora de Língua Japonesa e supervisora pedagógica do CIL de Sobradinho. É mestranda em Linguística Aplicada na UnB.

Hélder Gomes Rodrigues é professor de Língua Espanhola e atualmente é diretor do CIL Sobradinho. É mestre em Linguística Aplicada pela UnB.

Irenilde Pereira dos Santos é docente do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP. Livre-Docente em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Josane Moreira De Oliveira é docente da Universidade Estadual de Feira de Santana. É Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e pós-doutora em Língua e Cultura pela UFBA.

Kazue Saito M. Barros é Professora titular da UFPE, atua na Pós-graduação em Letras e Linguística. É PhD em Language and Linguistics pela University Essex, UK.

Kyoko Sekino é professora do curso de Letras Japonês do Instituto de Letras da UnB. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, especializando-se no Estudo da Tradução.

Marcus Tanaka de Lira é professor adjunto do curso de Letras-Japonês da UnB. É Doutor em Linguística pela UnB.

Ricardo Rios Barreto Filho é professor adjunto do Departamento de Letras da UFPE, na área de Ensino da Língua Inglesa. Possui doutorado em Linguística pela UFPE.

Selma Sueli Santos Guimarães é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Escola de Educação Básica da UFU. É doutora em Linguística pela USP.

Yuki Mukai é Professor Associado do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da UnB. É Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

O diálogo pode ser caracterizado como uma atividade humana que tem sua origem na interação humana nos vários grupos sociais que compõem a sociedade. Nesse sentido, é no espaço que, por meio da linguagem, brotam, circulam e se disseminam ideias.

O Diálogo Linguístico: Ocidente e Oriente é um livro que reúne textos escritos por pesquisadores que atuam também no ensino, do fundamental até o nível superior. Os capítulos reunidos são frutos de pesquisas aprofundadas sobre diversos aspectos de nossa língua (ocidente) e da língua japonesa (oriental).

O livro demonstra que as áreas de conhecimentos empíricos e teóricos sobre a linguagem podem se entrelaçar e ampliar os estudos com múltiplos olhares. Os novos consensos surgem, quando as “vozes”, em português e em japonês, orientam e direcionam na busca de novos paradigmas, construindo o saber e o fazer científicos.

A Comissão Organizadora agradece a todos os autores que nos confiaram os seus textos para a publicação.

Agradecemos ao Instituto de Letras e ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução pelo apoio e financiamento dessa obra no ano em que a presença da Língua Japonesa na UnB comemora quarenta anos. São quatro décadas de estudos profícuos sobre a língua japonesa os quais foram iniciados e sempre incentivados pela Profa. Dra. Alice Tamie Joko, posteriormente fundadora do curso de Licenciatura em Letras-Japonês, no ano de 1997.

ISBN 978-65-5846-143-2



9 786558 461432



Obra financiada pelo departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LETJ), do Instituto de Letras, por meio do edital IL/EDU 1º/2021.