

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Joyce Rebello Vital da Silva

PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
TERRITÓRIO BRASILEIRO:
Reflexões e desafios

Rio de Janeiro
2020

Joyce Rebello Vital da Silva

PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
TERRITÓRIO BRASILEIRO:
Reflexões e desafios.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do grau de licenciatura em Letras com
habilitação em Português-Japonês

Orientador: Prof^a M.e Rika Hagino

Rio de Janeiro
2020

CIP - Catalogação na Publicação

SS586p Silva, Joyce Rebello Vital da
Prática de ensino de língua japonesa como língua estrangeira em contexto brasileiro: Reflexões e desafios / Joyce Rebello Vital da Silva. -- Rio de Janeiro, 2020.
38 f.

Orientadora: Rika Hagino.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Japonês, 2020.

1. Ensino de Língua Estrangeira. 2. Língua Japonesa. 3. Prática de Ensino. I. Hagino, Rika, orient. II. Título.

RESUMO

Em meio a debates referentes ao ensino de língua japonesa como língua estrangeira no Brasil, território em que há a maior comunidade descendente de japoneses e um histórico de ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua de herança, a adoção de material didático construído no Japão para estudantes estrangeiros em território japonês é um problema recorrente. Houve tentativas de elaboração de um material focado na comunicação e na troca cultural, porém os esforços de se abordar a diversidade cultural para além da narrativa dominante ainda persiste. Este trabalho visa refletir sobre o trabalho docente de japonês como língua estrangeira e sua relação com o material didático e o ambiente disponível de ensino-aprendizagem, descrevendo a experiência pessoal como docente no Cursos de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde é adotado o material *Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka*, da Fundação Japão, descrevendo atividades referentes a competência linguística, a habilidade comunicativa e o entendimento intercultural.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	6
2.1 REFLEXÃO GERAL	6
2.2 ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL	8
3 MARUGOTO: TEORIA E CONSTRUÇÃO	11
3.1 INTRODUÇÃO	11
3.2 JF STANDARD	12
3.3 O LIVRO DIDÁTICO MARUGOTO	15
4. MARUGOTO NA SALA DE AULA	18
4.1 ESPAÇO DA REALIZAÇÃO DA PRÁTICA	18
4.2 FOCO NA HABILIDADE COMUNICATIVA	18
4.2.1 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	18
4.2.2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	19
4.2.3 RESULTADO OBTIDO	20
4.3 FOCO NA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	20
4.3.1 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	20
4.3.2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	20
4.3.3 RESULTADO OBTIDO	21
4.4 ENTENDIMENTO INTERCULTURAL.....	21
4.4.1 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	21
4.4.2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	22
4.4.3 RESULTADO OBTIDO	22
4.5 AVALIAÇÃO.....	23
4.5.1 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	23
4.5.2 DESCRIÇÃO DAS AVALIAÇÕES REALIZADAS.....	24
4.5.3 RESULTADO OBTIDO	25
5 CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	28
ANEXOS	31

1 INTRODUÇÃO

Almeida Filho (1993) estabelece quatro dimensões, ou fases, essenciais para o exercício da prática docente de ensino de língua estrangeira. São elas (1) planejamento das unidades do curso, (2) produção de materiais, (3) experiências com os alunos na língua alvo do aprendizado e (4) avaliação do rendimento.

O material didático é visto como a única dimensão que de fato possui materialidade. O autor observa que os materiais devem estar em consonância com o contexto da classe e de acordo com o plano do curso. Este é o ideal para materiais produzidos, porém a realidade para maior parte dos cursos de língua estrangeira é a adoção de materiais didáticos produzidos externamente.

Apesar da influência das recentes pesquisas de aquisição de uma nova língua e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras, ainda há resistência pelo uso de material e metodologias em alguns cursos de língua japonesa. Partindo do ponto da crença “não há material adequado de ensino de japonês como língua estrangeira”, Hayashi (2015) investigou a relação entre o material didático e sua influência no desempenho e aprendizagem de estudantes na graduação em Letras com habilitação em Japonês.

O autor observa que a maior parte dos cursos de língua japonesa como LE no Brasil utilizam material produzido no Japão nas décadas de 80 e 90. Tais materiais utilizam o método audiolingual, e são considerados datados e distantes da realidade do contexto atual de comunicação.

Visando adequar a metodologia de ensino de língua japonesa às teorias mais recentes de ensino de língua estrangeira, a Fundação Japão desenvolveu com base no *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* o *JF STANDARD*, um instrumento de medição de nível de proficiência em língua japonesa, a partir de um conjunto de bases teóricas para o ensino de língua japonesa a partir da abordagem comunicativa.

O livro didático *Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka* foi desenvolvido com base neste nivelamento e utiliza-se de estruturas e estratégias similares a de materiais de ensino de outras línguas estrangeiras. Segundo pesquisa sobre o ensino de língua japonesa no Brasil realizada pela Fundação Japão em 2017, *Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka* é utilizado em oito cursos de extensão universitária pelo país e no curso do Programa Idiomas sem Fronteiras, oferecido em seis universidades.

Este trabalho visa apontar os desafios do docente ao trabalhar com o material *Marugoto* para uma turma presente em território brasileiro, e as soluções elaboradas para

tanto transmitir o conteúdo pela abordagem comunicativa proposta pelo material quanto a ideia de cultura não como algo restrito a signos materiais, mas como algo intrínseco a própria língua.

Perguntas da pesquisa

- Quais estratégias possíveis de transmissão do conteúdo que respeitem a proposta comunicativa do material?
- Como é feita a adaptação do conteúdo ao ser transmitido para o público no Brasil?
- Como implementar o aspecto cultural no ensino de língua, conforme a proposta do material?

Objetivos

- Geral: Apontar saídas e estratégias para ressignificar contextos a fim de transmitir o conteúdo apresentado no material.
- Específico: Refletir sobre o trabalho docente e sua relação com o material didático e o ambiente disponível de ensino-aprendizagem.

A fim de responder a tais questões, no primeiro capítulo há uma reflexão sobre trabalho docente de ensino de língua estrangeira a partir de Volpi (2001) e Almeida Filho (1993), e em seguida, um apanhado histórico do ensino de língua japonesa no Brasil, com base em Nascimento (2003) e Hayashi (2015).

No segundo capítulo é apresentado o material *Marugoto: Kotoba to Bunka*, descrevendo sua base teórica e os objetivos intrínsecos em sua confecção. A análise considerou tanto o aspecto linguístico quanto cultural e teve como base o trabalho de Vieira (2014), Hayashi (2015), Negawa (2003) e Sarmiento (2001).

No terceiro capítulo, é abordada a experiência pessoal como docente no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), onde é adotado o material *Marugoto*. São descritas atividades referentes a cada área da aprendizagem de língua e a solução encontrada para cada conforme a proposta do material de abordagem comunicativa.

2 PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 REFLEXÃO GERAL

Volpi (2001) descreve a mudança de paradigma em relação ao trabalho docente de língua estrangeira a partir de uma figura que apenas transmitia o método e as informações presentes no material didático, construído por teorias que mesmo possam ser desconhecidas ao professor, que passava a mero reprodutor do conteúdo, sem um respaldo crítico nem interativo da linguagem, para uma noção de professor como guia, ou um mediador do conhecimento a fim de encaminhar os alunos para suas próprias conclusões. A autora ainda propõe que um passo necessário a ser dado nessa nova prática docente seja a de diagnose das necessidades de cada aluno, a partir da comunicação e do diálogo para, a partir disso, determinar os objetivos e os processos para alcançá-los. Para Volpi:

A função docente, nesse particular, centra-se na organização, planificação e coordenação das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, preparando e selecionando os materiais e procedimentos para cada situação concreta. A organização implica um processo de investigação. O professor deverá procurar agir a partir de um estudo da variada gama de procedimentos pedagógicos e selecionar aqueles que possam vir a ser os mais adequados ao seu grupo de alunos. (VOLPI, 2001, p. 127)

Almeida Filho (2012) comenta que apenas o conhecimento da língua alvo não é suficiente para realizar a prática docente de língua estrangeira. O autor lista pelo menos cinco competências que o professor deve adquirir. As primeiras duas são mais gerais e consistem em: (1) a competência linguístico-comunicacional, ou seja, a capacidade de aplicação da língua alvo em contextos sociais e comunicativos, e (2) competência espontânea implícita.

A competência implícita se refere ao conjunto de crenças, experiências e intuições do professor (ALMEIDA FILHO, 1993). Tal forma leva em consideração tanto o conhecimento linguístico do próprio docente quanto a forma que lhe foi ensinado. Para além das capacidades descritas, o autor defende mais três competências necessárias para um trabalho mais refinado de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

São estas: (3) competência teórica, ou seja, o repertório científico e de referências por trás de determinada abordagem ou construção do saber, (4) competência aplicada, relativa à materialidade da prática docente e a capacitação do professor, e (5) competência profissional, relativa ao conhecimento do valor da profissão e de sua importância social.

Porém estes são os aspectos referentes apenas às competências docentes. O processo de ensino-aprendizagem, para Almeida Filho, depende de outros fatores tais qual o filtro

afetivo previsto por Krashen¹, estabelecido através da relação professor-aluno, a metodologia e as crenças que embasam o livro didático a ser utilizado, e, por fim, as expectativas da instituição e de seus responsáveis.

Para Krashen, a aquisição se difere da aprendizagem, pois a primeira é feita de maneira inconsciente, e pode ser prejudicada caso o aluno não esteja predisposto a receber o *input*. Tal predisposição é chamada de filtro afetivo, ou seja, o bloqueio de aprendizagem que pode ter variados fatores. O papel do professor, nesse caso é identificar tais filtros de cada estudante e trabalhar com os alunos em conjunto para tornar a aquisição mais fluida e bem sucedida.

A abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira apresenta um desafio também para se pensar a avaliação. Segundo Almeida Filho (2012), a avaliação é desenvolvida conforme o que se acredita ser mais importante para se aprender a língua. Quando o método possuía mais foco em escrever e falar conforme a norma, a avaliação se focaria nisso, por exemplo.

Quando tivermos reconhecido a abordagem como gramatical, comunicativa, ou híbridos dessas duas categorias, já sabemos o que esperar de uma avaliação harmonizada com essa filosofia. Outra manifestação da mesma lógica é a produção de um instrumento que se pareça com o ensino implementado. (ALMEIDA FILHO, 2012, p.93)

Apesar da possibilidade de avaliação de desempenho mais diversa, o professor deve cumprir uma responsabilidade com a instituição e com a coordenação do curso em que ensina ao apresentar o resultado do trabalho desenvolvido. Logo, o professor, além de produzir uma avaliação condizente com a filosofia do curso, precisa aplicar por vias formais já estabelecidas pela instituição de ensino. Isto se torna um desafio ainda maior quando o material didático apresenta uma proposta distinta.

Com todas estas questões, a formação de professores de língua estrangeira é colocada em xeque. Os cursos de Licenciatura em língua estrangeira apresentam diversos problemas de currículo e quebra de expectativas quanto à prática e a teoria. Isto foi observado por Volpi (2001) ao observar as pesquisas realizadas sobre o assunto. A autora então chega à conclusão de que três âmbitos devem ser contemplados na formação de professores.

São estes: o âmbito pedagógico, ou seja, a teoria e a prática sobre a transmissão do conteúdo para os alunos, âmbito personalógico, referente à postura e comportamento do docente, e âmbito linguístico, ou seja, o conhecimento e aprofundamento teórico sobre a

¹ CALLEGARI, 2006, p. 97

língua alvo. Para além disso, foi observada a necessidade do estágio que aliasse o aprendizado com a prática para, a partir da execução dela, o refinamento do trabalho docente.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL

Ao se tratar de ensino de língua japonesa, muitos desafios se apresentam. Do início do século XX até a década de 1980, ensino de língua japonesa (LJ) no Brasil era restrito à comunidade de imigrantes e descendentes, devido à dificuldade de integração com a sociedade brasileira – chegando a momentos de perseguição e marginalização da comunidade durante a Segunda Guerra.

Nascimento (2013) comenta que essa resistência à adaptação com a sociedade brasileira, combinado com a necessidade de transmissão da língua para as próximas gerações, a língua japonesa não era tratada como língua estrangeira. Com isso, o aprendizado de LJ estava associado diretamente com a manutenção dos valores e da identidade da população japonesa imigrante e de seus descendentes.

A partir da década de 1980, com o aumento do interesse por parte de não descendentes em aprender a língua japonesa, houve diversos conflitos acerca dos rumos do ensino de LJ o Brasil.

Nascimento (2013) ainda descreve como a metodologia de LJ foi pensada no Brasil conforme o tempo. Em um primeiro momento, era se pensado como ensino de língua materna (LM). Com o início da imigração, a partir do fim da era Meiji (1867-1912), o ensino de LJ estava incluso no programa de ensino baseado nas escolas japonesas, pois os imigrantes da época tinham o objetivo de voltar ao Japão. Quanto à prática o autor comenta:

No ensino de JLM, tanto o professor quanto os alunos dominam o idioma oral japonês. O enfoque estava na aquisição do sistema de escrita [...], no desenvolvimento da interpretação e compreensão textual e também da ampliação do léxico predominante na linguagem escrita (*kakikotoba*). Por conseguinte, no domínio do ensino da LM, mesmo que de uma forma idealizada, além de ser capaz de usar e ensinar o dialeto padrão (variante culta), o professor é um condutor privilegiado do processo de socialização dos alunos que favorece a conscientização de seus alunos sobre as ações com e sobre a língua, a fim de que estes sejam capazes de entender e analisar por si como as ações são expressas através da linguagem. (NASCIMENTO, 2013)

A partir dos trabalhos de Moriwaki (2008), Negawa (2009) e Morales (2011) o autor menciona a preocupação dos imigrantes em que seus filhos tivessem uma educação aos moldes da japonesa. As aulas de língua eram mais focadas em escrita e leitura da variante culta, e os estudantes não eram estimulados a interagirem uns com os outros.

Após a segunda guerra, com o desejo de permanência no Brasil, a língua japonesa passa a ser uma forma de preservação da cultura e seu uso restrito ao meio familiar e comunitário. Logo, essa língua ganha características singulares por sofrer influência da língua usada majoritariamente no país, tanto no léxico quanto na gramática. Ou seja, a língua japonesa estava em condição de língua de herança.

O ensino de língua japonesa com modalidade de língua de herança tem suas particularidades, como diz Nascimento (2013). Uma é sua transmissão feita pela própria família e a formação de uma variedade de LJ da comunidade de japoneses e descendentes no Brasil, a chamada *koroniago*. Aliado à língua, também se prezava pela transmissão de valores e cultura para os descendentes.

Hayashi (2015, p. 41) comenta com base em Morales (2008) sobre a tentativa de produção de material didático de língua japonesa adequado a realidade do uso e contexto para descendentes brasileiros. Porém, tal material sofreu críticas por não seguir a norma padrão da língua e apresentar pouca mudança em relação a estrutura e organização do material.

A partir da década de 80 e com o desenvolvimento econômico do Japão, não descendentes passaram a se interessar no aprendizado da língua japonesa. Houve resistência por parte dos professores mais antigos, principalmente, pois se tinha a impressão do interesse em elementos superficiais da cultura japonesa. Mas por outro lado houve um esforço para atender essa demanda. Além disso, a comunidade nipo-brasileira estava tão integrada na sociedade brasileira que não havia mais necessidade de construção de uma identidade japonesa a partir da transmissão de valores sociais e culturais através da língua.

O conflito que se apresenta ao se pensar em uma metodologia de ensino de língua japonesa como língua estrangeira também se reflete da formação dos profissionais, realizada pelas universidades públicas pelo país. Para o ensino de língua japonesa como língua de herança apenas era necessária a fluência na língua. Porém, à medida que a demanda por LE aumentava, houve-se a demanda por uma qualificação dos profissionais que não somente possuíssem conhecimento amplo da língua como o conhecimento sobre processos de aprendizado e a relação professor-aluno.

Com essa demanda, houve um esforço por parte de instituições de relações internacionais do Japão de investir em materiais e cursos com foco em ensino de japonês como língua estrangeira. O que leva a outro problema: o uso de materiais de língua japonesa como segunda língua (aprendizado no lugar de uso imersivo da língua)

Hayashi (2015) comenta sobre esse problema no espaço acadêmico. Em seu trabalho, o autor pesquisa as causas de desânimo e evasão dos cursos de graduação em Letras em habilitação em Língua Japonesa na Universidade de Brasília e relaciona com as crenças em relação à metodologia, ao material didático e o desencontro com as expectativas com o curso.

O autor, em um primeiro momento, reuniu dados de crenças e experiências de alunos, e o resultado que encontrou foi a insatisfação com a defasagem do material implementado no currículo e a dificuldade de se identificar com as situações da lição, levando a queda no rendimento dos estudantes:

Em duas aulas do grupo de Jap5 (...) as quais estavam programadas para a leitura dos diálogos da lição 04 do livro didático *Nihongo Chūkyū I*, os aprendizes pareceram pouco interessados em relação à situação que a lição abordava – chegada de um funcionário estrangeiro ao Japão junto a sua família. Por conta disso, muitos aprendizes não prestavam atenção à leitura, nem retinham as informações sobre ideogramas chineses e estruturas gramaticais, fato que comprometia o andamento da aula e compelia o professor a sempre voltar em assuntos que já havia explicitado. (HAYASHI, 2015, p. 88-89)

Durante a prática assistida do curso, foi ainda observado que os estudantes costumavam dispor de seus dispositivos móveis para buscar palavras, referências ou mesmo realizar pesquisas a fim de complementar as discussões em sala. Também se observou que essa prática era estimulada pelos docentes. Porém o autor conclui que não é devido ao uso da tecnologia que a percepção dos alunos com o material é negativa, mas devido à falta de uma explicação sobre o sistema linguístico da língua japonesa (gramática) e a mecanização do aprendizado com falas e exemplos que não prezam pela naturalidade do discurso em língua estrangeira.

A demanda por materiais atualizados de ensino de língua japonesa como língua estrangeira se fez necessária, e a Fundação Japão cunhou, em 2010, diretrizes para o ensino de japonês para estrangeiros, resultando em diversos materiais para estudantes e docentes de forma dinâmica e livros didáticos sob tais diretrizes, mas alguns problemas ainda podem ser observados tanto pelos professores quanto pelos estudantes.

3 MARUGOTO: TEORIA E CONSTRUÇÃO

3.1 INTRODUÇÃO

Hayashi (2015, p. 39) a partir de uma análise de variados teóricos define o material didático como “um capital físico veiculador de insumo linguístico e cultural concebido e direcionado para um determinado objetivo e público” O autor observa que, para além do objetivo claro de ensinar a língua alvo, o material didático pode apresentar uma série de crenças e veicular valores ideológicos e sociais.

A confecção de um material didático também se atrela ao mercado editorial e aos objetivos que o público consumidor possui com o aprendizado de uma língua estrangeira. Apesar de haver uma proposta para o ensino mais crítico e de acordo com a literatura linguística mais recente, por dificuldade de aplicação ou por não ser lucrativo, muitas vezes não é possível aplicar em sua completude a abordagem proposta.

Widdowson (1991) aponta que, para a construção de um material didático há a etapa de seleção de tópicos e construções que se acredita serem as mais importantes para o propósito de atuação do estudante na língua alvo, ou seja, com maior força potencial. Esta seleção também é dependente da descrição gramatical, da corrente linguística e educacional vigente em um período.

Quanto aos valores culturais e ideológicos presentes na elaboração de um material didático, é importante ressaltar a mudança de abordagem em sua produção conforme as atualizações nas teorias linguísticas de aquisição e na concepção de cultura. Segundo Giddens (apud SARMENTO, 2001) cultura é o conjunto de valores, normas e bens materiais produzidos por um determinado grupo.

O problema é quando um grupo dominante elege elementos restritos para fornecer um ideal de cultura que atenda tanto a seus próprios interesses quanto aos do público que deseja consumi-lo. Estes elementos, em sua maioria, consistem em bens materiais produzidos pelo grupo dominante ou apropriados por ele. Ainda que a percepção de cultura esteja mais abrangente e reconheça grupos minoritários, ao tratar de nações, a narrativa homogênea de cultura ainda persiste.

A relação entre língua e manutenção da ideologia dominante é prevista pelos estudiosos de análise crítica do discurso. Conforme essa linha, a linguagem é entendida como prática social, ou seja, compreendida para além de uma locução comunicativa, abrangendo o evento social que se situa e a ideologia implícita em alguns discursos.

Ideologia, entendido por Fairclough (*apud* FIGUEIREDO, 2001) como construções incorporadas a dimensões das formas e significados das práticas discursivas, e que contribuem para produção e manutenção das relações de dominação. Logo, discursos reproduzem uma perspectiva, aparente em padrões linguísticos e argumentativos aparentes.

O papel dos professores de língua estrangeira, logo, se mostra essencial para veicular uma noção de língua e cultura para além do já reconhecido do senso comum. E ainda, demonstrar que além de diferenças, há similaridades entre a própria cultura e a cultura dita estrangeira.

3.2 *JF STANDARD*

JF Standard for Japanese Education (2010) é um instrumento de medição de proficiência em língua japonesa desenvolvido pela Fundação Japão. *JF Standard* foi concebido a partir da crença em duas principais competências necessárias para compreensão mútua através da língua: a habilidade de realizar alguma atividade utilizando tal idioma e entendimento intercultural (*JF STANDARD*, 2010).

JF Standard tem como base o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), o guia de ensino-aprendizagem de línguas a ser utilizado em todo o território europeu estabelecido em 2001. Determinado pelo Parlamento Europeu, o CEFR em sua criação atende aos propósitos de estreitar a relação e entendimento mútuo entre países europeus e proporcionar isso através do aprendizado das línguas presentes no continente.

Como o principal objetivo é a comunicação entre cidadãos europeus em livre trânsito pelos países que compõem a União Europeia, o CEFR tem como base as teorias de aprendizado de língua estrangeira que privilegia aspectos comunicativos e situacionais. Estes aspectos são organizados através do conceito de *Can-do*, ou seja, o que se pode fazer na língua que se está estudando.

O *Can-do* é um conjunto de habilidades que o estudante da língua quantifica sua proficiência na língua. Segundo o CEFR, essas habilidades se encontram em categorias das atividades comunicativas recepção, interação e produção, e as estratégias utilizadas para usar dessas atividades.

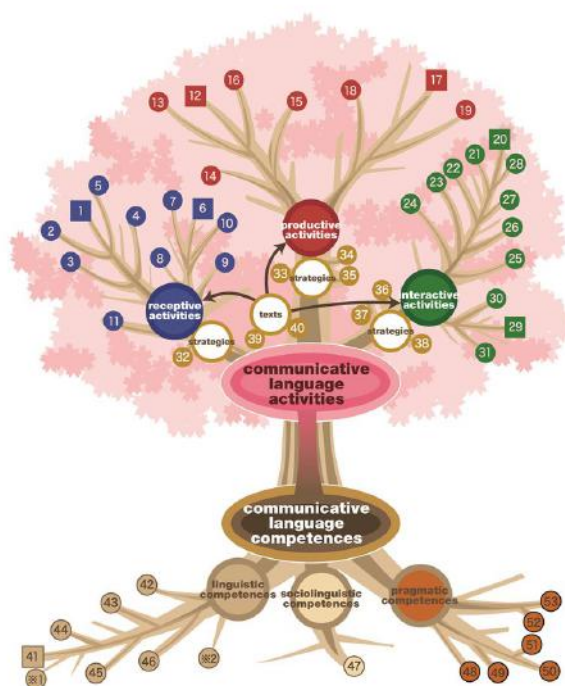
Enumeradas entre as competências na linguagem estão competências linguísticas, como gramática e vocabulário, competência sociolinguística, que é descrito como a habilidade de adequar a linguagem conforme ambiente e contexto de uso, e competências

pragmáticas, que são descritas como a habilidade do estudante de organizar o léxico dentro do sistema linguístico.

As habilidades comunicativas são divididas em três: habilidades de produção (como fala ou escrita), de recepção (leitura e compreensão) e atividades interacionais (como diálogos ou mensagens instantâneas). Para além de todas essas habilidades e competências, também é esperado do estudante o entendimento intercultural e conhecimento específico. Todas essas habilidades e estratégias foram organizadas em forma de uma gradação entre o nível mais básico (A1) até o nível mais proficiente (C2).

JF Standard se utiliza de uma representação gráfica de uma árvore para transmitir seu embasamento teórico, em que coloca competências linguísticas nas raízes e habilidades comunicativas e interacionais nos galhos. (Figura 1) Esta representação indica a necessidade de embasamento linguístico a fim de realizar as atividades comunicativas na língua (*JF STANDARD*, 2010, p. 10)

Figura 1 – árvore JF Standard



Retirado do site <https://jfstandard.jp/summaryen/ja/render.do>

JF Standard possui a proposta de descentralizar o aprendizado da língua japonesa, pois tem ciência da diversidade de interesses que motivam o potencial estudante de língua japonesa. Com isso, fornece materiais que o interessado pode acessar e construir o



aprendizado conforme suas necessidades e interesses, como a plataforma *Minna no Can-do Saito* (Figura 2)

Figura 2 – Minna no Can-Do Saito

Retirado do site <https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>

O site contém os mais variados recursos de aprendizado catalogados em diferentes níveis e temáticas, tais quais determinadas situações, vocabulários referentes a um tema, ou mesmo os níveis previstos pelo *CEFR*. O sistema também disponibiliza materiais para docentes para uso em sala de aula.

O sistema também prevê a criação de um portfólio² de aprendizagem do estudante de japonês, onde se espera deste acrescentar o aprendido não somente em sala ou com os materiais produzidos pela Fundação Japão, como outras fontes de conhecimento linguístico e cultural. Portanto, *JF Standard* espera do aluno uma independência e compromisso com seu aprendizado de língua japonesa.

² JF STANDARD, 2010, p. 12

3.3 O LIVRO DIDÁTICO *MARUGOTO*

O *Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka* é o livro didático derivado das diretrizes do *JF Standard*. Até o momento existem seis volumes divididos em *Starter* (correspondente ao nível A1), *Elementary 1* e *Elementary 2* (correspondentes ao nível A2), *Pre-Intermediate* (correspondente aos níveis A2 e B1), *Intermediate 1* e *Intermediate 2* (correspondentes ao nível B1). Os três primeiros volumes são ainda divididos em *Rikai*(compreensão), um livro focado nas competências linguísticas, e *Katsudou* (atividades), focado nas habilidades comunicativas.

Conforme o *JF Standard*, o aluno no Nível A1 é capaz de entender e utilizar expressões familiares do dia a dia e expressões básicas sobre desejos e necessidades concretas; de apresentar si mesmo ou outrem, e fazer perguntas e respostas sobre informações pessoais como onde mora, quem conhece e coisas que se tem; de interagir de uma forma simples desde que o interlocutor fale de forma lenta e clara.

Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka possui dois livros com objetivos distintos. *Rikai* é o livro com foco em competências linguísticas e tem como público-alvo aqueles que desejam aprender sobre a língua japonesa e suas ferramentas necessárias para a comunicação. Conforme os autores do livro, o estudante aprenderia com o livro como a língua japonesa é usada na comunicação.

Katsudou é um livro com foco nas competências comunicativas. Seu público-alvo é quem deseja aplicar a língua japonesa imediatamente. O objetivo do livro, conforme os autores, é que o estudante seja capaz de adquirir habilidade prática ao se comunicar em diversas situações. Para isto, o material dispõe de vários áudios em que o estudante exercite sua compreensão auditiva e interativa. E espera do estudante manter uma rotina de estudo para além do visto no livro, promovendo a autonomia deste.

O material também propõe o entendimento intercultural, entendido como uma possibilidade de reflexão sobre sua própria cultura em contraponto com a cultura japonesa apresentada no material. Na concepção, é dito que o material estimula os estudantes a conhecer “diferentes culturas” e pensar as diferenças entre elas. O material foi aplicado por um período de testes em cursos da Fundação Japão promovidos em 31 localidades pelo mundo entre 2010 e 2017, a fim de compreender as necessidades dos estudantes de japonês como língua estrangeira.

Em relação à transmissão de uma chamada “cultura japonesa” para brasileiros, Oda (2011) aponta que a falta de acesso ao conhecimento sobre os conflitos sobre a construção da narrativa sobre a nação japonesa contribui para a manutenção de uma visão acrítica, homogeneizante e exotizante sobre o país. Esta visão ainda é reforçada a fim de veicular uma imagem de controle e ordem no imaginário brasileiro.

Quanto à percepção de cultura no ensino de língua japonesa, Negawa (2003) se propôs a observar o ensino de cultura japonesa nos cursos de graduação de Língua Japonesa na Universidade de Brasília (UnB). A autora parte de como o conceito de “cultura” é compreendido no currículo das faculdades japonesas com o público-alvo de estudantes estrangeiros. Em seu trabalho, apresenta três diagramas de interpretações de cultura veiculadas em cursos de *Nihon Jijou* em um período de três décadas.

Na década de 1960, a noção de cultura abrangia setores como tradição, vida cotidiana, cultura popular, entre outros, separados em três grandes blocos. Essa concepção de cultura era mais rígida e focada em um aspecto coletivo da sua construção. Na década de 80 a cultura deixa de ser pensada como algo fixo e, conforme as teorias em voga na época, passa a se pensar o ensino de cultura pelo aspecto comunicativo e interacional.

Nos anos 90 surge a perspectiva de cultura como construção individual derivado da interação entre as partes. O problema se apresenta quando essa construção individual da cultura japonesa apenas seria possível para os estudantes no próprio Japão. Ao se pensar como aplicar a perspectiva de cultura japonesa para ser internalizado em cada estudante em um lugar como o Brasil, em que a noção de cultura japonesa é limitada se mostra um desafio.

O material *Marugoto* apresenta o aspecto cultural do Japão em alguns momentos com bastante naturalidade, o que para alguns estudantes possa causar estranheza. Porém, há ainda a seção *Seikatsu to Bunka* (vida e cultura) ao final de cada unidade que visa promover um debate entre os estudantes sobre os costumes de seus próprios países e o Japão, visto que o material teve em mente uma sala de aula localizada em território com estudantes de diversos países.

O trabalho que deve ser desenvolvido em uma sala de aula em território brasileiro, e ainda, com estudantes brasileiros não-descendentes precisaria passar por uma reinterpretação do material e uma ressignificação do conteúdo presente. Por exemplo, apresentar imagens de coisas que não estão presentes no Brasil (como o *genkan*, área de entrada da casa em que se associa ao costume de se colocar os sapatos) a fim de curiosidade.

Contudo, tal abordagem reforçaria a imagem construída e praticamente mítica que o Japão possui no imaginário brasileiro (o ato de colocar os sapatos na entrada com a ideia de uma população mais limpa). Ainda tendo a maior comunidade de japoneses e descendentes fora do país, o diálogo entre a sociedade japonesa e a brasileira é mediada por uma série de interesses comerciais e políticos, principalmente quando se observa a cultura japonesa como um produto a ser comercializado no mercado global (ODA, 2011)

A proposta de Negawa (2003) para a transmissão e construção da cultura no ensino de língua é associar temas da língua com práticas culturais, como *Aizuchi*, interjeições que um ouvinte articula para indicar que está atento ao que seu interlocutor está falando, ou expressões como *itadakimasu*. No material *Marugoto*, por exemplo, a articulação entre a linguagem e a cultura pode ser trabalhada com os conceitos abstratos de *uchi* e *soto*, ao tratar de referência a membros da própria família e de outrem.

Outra saída é identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre língua e cultura japonesa para, a partir disto, construir um saber crítico sobre o que lhes é apresentado e de que forma (sendo através de animações japonesas a mais comum) e apresentar uma visão mais aprofundada do aspecto cultural amplamente divulgado pela mídia, tanto japonesa quanto estrangeira ao tratar do Japão.

4. MARUGOTO NA SALA DE AULA

4.1 ESPAÇO DA REALIZAÇÃO DA PRÁTICA

A prática descrita a seguir foi desenvolvida no projeto Cursos de Línguas Abertas à Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto CLAC, com início em 1988, é um espaço que visa tanto a oportunidade de estudantes de Letras iniciarem a carreira docente, proporcionando também a possibilidade de exercer a pesquisa, quanto ofertar a aprendizagem de idiomas de maneira crítica e acessível à sociedade.

O curso de Japonês do CLAC possui carga horária de 360 horas distribuídas em seis níveis, dois por ano, que abrange as categorias A1 a A2 conforme o *JF Standard* e disponibiliza trinta vagas por turma de um determinado nível. As atividades a seguir foram realizadas em uma turma de nível II, que utiliza o material *Marugoto A1* a partir do capítulo 9. A turma foi composta por 10 alunos não-descendentes com média de idade de 23 anos.

As aulas ocorreram durante o segundo semestre de 2019, com aulas presenciais de duas horas às segundas e às quartas, totalizando 60 horas de carga horária. Além da sala de aula, a interação e veiculação de informações foram complementadas com uma pasta na nuvem com materiais extras e exercícios colaborativos e um grupo no aplicativo *WhatsApp* para comunicação instantânea.

Também se fez uso de um material original entregue semanalmente contendo os ideogramas de cada lição e um exercício extra de revisão e, em alguns casos, de produção textual.

A turma em questão se demonstrou interessada em aprender não somente a língua como também aprofundar e debater elementos culturais do Japão. A maioria participava ativamente com dúvidas e apontamentos, e ainda traziam seus próprios conhecimentos prévios para debate em sala, portanto talvez seja uma situação próxima do ideal para uma prática docente.

4.2 FOCO NA HABILIDADE COMUNICATIVA

4.2.1 EMBASAMENTO TEÓRICO

Almeida Filho (1993) observa que os métodos comunicativos apresentam em comum o foco no sentido, no significado e na interação entre sujeitos na língua alvo. Ou seja, o

método é construído conforme a necessidade do aprendiz a fim de aplicação em contextos reais. Porém não necessariamente se desvincula completamente do ensino de construções gramaticais.

O autor afirma, entre outras características, que é esperado do professor em uma aula comunicativa respeitar as variáveis afetivas do aluno e o papel da língua materna no aprendizado, apresentar conteúdo de relevância e valor para a prática da língua, exercícios de substituição em pares ou grupos, espaço reservado para comentários sobre construções linguísticas e representação de conflitos e temas conhecidos do aluno.

A atividade descrita a seguir considerou a elaboração de um contexto simulado, de marcar uma data para um encontro, em formato de jogo, tornando a atividade mais dinâmica e remeter menos a um modelo repetitivo de *input* dos exercícios de fixação comuns em ensino de língua estrangeira.

4.2.2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Atividade desenvolvida durante a lição 10. Até o final da lição os alunos seriam capazes de falar sobre o planejamento da semana e combinar datas para confraternizações.

A atividade foi um jogo baseado em “Batalha Naval” com um calendário (カレンダー). (ver anexo 1). O objetivo é que os alunos consigam encontrar uma data em que ambos estejam livres. Cada dupla recebe dois calendários, em que um não pode ver o do outro. O calendário possui diversas imagens que se interpelam com o dia, com apenas os dias 3, 18 e 30 livres.

Um aluno deve sugerir uma data para um evento ou confraternização, e o outro deve responder se pode (いいです) ou não (ダメです). Caso a resposta seja negativa, justificar o porquê, conforme a imagem que estiver estampada no dia. Então, o outro aluno marca um × no dia em seu próprio calendário. Ao final da atividade o professor pergunta a cada dupla quais os dias disponíveis (いつがいいですか) e os alunos que encontraram uma data respondem uma das estipuladas.

Um dos objetivos da atividade também é deixar a autonomia para os alunos se comunicarem na língua alvo, por tanto eles tiveram apenas como referência as imagens e o calendário de um mês, sem nenhuma referência direta ao vocabulário. Assim, eles teriam livre interpretação para construir suas respostas.

4.2.3 RESULTADO OBTIDO

Os alunos engajaram ativamente no exercício, com alguns casos reinterpretando as imagens colocadas com uma leitura esperada e tentando articular com o aprendido até então. Por exemplo, um aluno viu a imagem de um rapaz ao computador e interpretou como インターネットをします(usar internet) ao invés do intencionado 残業します(fazer hora extra).

Outros demonstraram tanto interesse em completar os dias que mesmo encontrando um dos três dias estabelecidos como resposta, continuaram a atividade, tanto que ao final, ao perguntar □いつがいいですか□, todos responderam com os três dias livres.

4.3 FOCO NA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

4.3.1 EMBASAMENTO TEÓRICO

As atividades com foco na habilidade linguística foram observadas por Widdowson (1978) a partir da dicotomia entre sistema e uso, derivadas das teorias estruturalistas. Segundo o autor, “a noção de competência tem a ver com o conhecimento de regras linguísticas abstratas por parte do usuário da língua. Esse conhecimento tem de ser veiculado na forma de comportamento, tem de ser revelado através do desempenho” (WIDDOWSON, 1978, p. 16)

Este conhecimento supostamente abrangeria ambas as instâncias de forma simultânea, mas a depender do objetivo com a língua, seja de estudar a produção de falantes nativos ou para a elaboração de material para ensino de língua estrangeira, estas instâncias são consideradas separadamente. No caso de ensino de língua estrangeira, o autor levanta vários exemplos de transmissão da forma, da mais mecânica e dissociada de contexto, até aos esforços de transmissão mais próximos da realidade do uso.

A atividade a seguir atende a necessidade de associação entre significados de enunciados e suas aplicações práticas através de um exercício de fixação aproveitando uma plataforma escrita já na língua alvo e de fácil acesso para prática de aquisição.

4.3.2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Atividade desenvolvida durante a lição 10. Até o final da lição os alunos seriam capazes de reconhecer informações em pôsteres e calendários, Falar se pode ou não comparecer a um evento e falar se pode ou não acompanhar um amigo a um evento.

Após o input dado através do material sobre eventos, o professor projeta imagens de eventos do *Facebook* (ver anexo 2) na língua japonesa que vão acontecer no Rio de Janeiro e faz as seguintes perguntas: いつですか (quando) どこですか (onde) いくらですか (quanto custa) 見に行きますか (se vão ao evento ou não). Em seguida, são apresentados *flyers* de eventos (ver anexo 3) que aconteceriam posteriormente a fim de exercitar a prática de modo mais autônomo.

Como o conteúdo da aba de eventos do *Facebook* veicula as mesmas informações que as ensinadas na aula, um dos objetivos da atividade também é levar os alunos a adquirirem mais confiança com sua compreensão da língua ao identificarem as informações presentes nas imagens retiradas de contextos reais de uso da língua.

4.3.3 RESULTADO OBTIDO

Os alunos conseguiram identificar até informações que não foram pedidas diretamente (como identificar que um dos eventos era gratuito comentando むりょう). Um dos alunos chegou a indagar se as imagens foram feitas para a aula, demonstrando a descrença em relação com o aprendido em sala de aula e a real aplicação da língua alvo no cotidiano.

A resposta foi que aquelas eram imagens retiradas do próprio *Facebook* em língua japonesa, ou seja, aquele momento os alunos já estavam capazes de reconhecer informações em uma fonte direta em japonês, o que foi encarado com surpresa.

A segunda parte do exercício foi igualmente bem sucedida, ao ponto deles mesmos se convidarem para outros eventos além do estabelecido e respondendo conforme o transmitido, aplicando em contexto comunicativo adequado (como recusar um convite com ちよつと aplicando prosódia e conforme intenção ilocucional)

4.4 ENTENDIMENTO INTERCULTURAL

4.4.1 EMBASAMENTO TEÓRICO

Kramersch (apud GIMENEZ, 2002) estabelece a transmissão da cultura no ensino de língua estrangeira através do entendimento intercultural, consistindo em um espaço de

reflexão entre a cultura nativa e a ser aprendida; estabelecendo um processo interpessoal, ou seja, construído no indivíduo.

Kramersch também ressalta a importância de apresentar a cultura não somente como uma construção monolítica, mas com diversidade em relação a classe, gênero, região, idade, entre outros marcadores sociais. Mesmo com a diferença, há também espaço para pensar similaridades entre a própria cultura e a em estudo.

O teórico prevê então, que ao final do processo, o estudante reflita sobre as percepções entre as duas culturas e encontre uma ponte que leve a mútua compreensão. Do docente, é esperado não somente conhecimento linguístico, mas conhecimento sobre diversas áreas do conhecimento a fim de transmitir uma visão mais abrangente sobre a comunidade que moldou o sistema linguístico.

A prática descrita a seguir possui como objetivo apresentar o aspecto cultural já previsto no ensino de língua estrangeira através da abordagem comunicativa com um diálogo entre o que os alunos já tiveram contato e a contextualização de aspectos da cultura com uma maior abrangência. Também teve como objetivo levá-los a refletir sobre datas do calendário brasileiro e estabelecer uma ligação entre semelhanças e diferenças entre as culturas.

4.4.2 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Atividade desenvolvida durante a lição 12. Reconhecer informações em pôsteres e calendários; falar se pode ou não comparecer a um evento e falar se pode ou não acompanhar um amigo a um evento. A partir da página 82 do material *Katsudou A1*, em que são apresentadas diversas datas oficiais do calendário japonês, o professor dá uma breve explicação sobre as festividades.

Algumas, como *Kodomo no Hi*³, houve comentário sobre atividades e símbolos referentes à data. Feriados como memória da constituição e o aniversário do imperador (ainda na era anterior no material) receberam um breve contexto histórico. Ao final da aula, houve uma atividade de descontração, em que os alunos deveriam elaborar pôsteres de feriados e festividades brasileiras.

4.4.3 RESULTADO OBTIDO

³ Lit. "Dia das Crianças", data que celebra o crescimento saudável dos garotos.

A transmissão do aspecto cultural ainda ficou restrita à narrativa monolítica de cultura japonesa única. Algumas datas, referentes a aspectos naturais, reforçaram a ideia da nação japonesa que preserva e respeita a natureza, valoriza os esportes e celebra a vida do imperador. Em alguns momentos se estabeleceu a relação entre o calendário com o conhecimento prévio dos alunos através da cultura pop, como os festivais de verão.

Na parte de elaboração de pôsteres de eventos com base no calendário brasileiro, houve pouco tempo para os alunos terminarem a atividade, mas houve interesse e entusiasmo por parte dos alunos na confecção. Alguns conseguiram realizar a ponte entre as datas brasileiras, como o dia das crianças e o ano novo.

Porém, o grupo mais animado decidiu criar uma data, ao invés de utilizar uma já existente, e apesar do uso de bom humor, o objetivo de estabelecer uma conexão entre os calendários foi perdida.

4.5 AVALIAÇÃO

4.5.1 EMBASAMENTO TEÓRICO

A avaliação é o último elo de concretude de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras segundo Almeida Filho (2015). Assim como na seleção da forma potencial do uso da língua alvo pensada durante a confecção de um curso ou material didático, a avaliação também segue um sistema ideal do que se acredita ser importante para a bagagem do aluno.

Para a construção da avaliação, primeiro deve considerar a abordagem na qual o ensino é pensado. No caso, abordagem comunicativa. Em seguida, o autor comenta a elaboração de instrumentos para sua elaboração. Tais instrumentos devem obedecer a cinco critérios para serem considerados, entre eles destacam-se a validade, a confiabilidade e a praticidade.

A validade diz respeito a como a avaliação é construída conforme o conteúdo que foi transmitido durante o curso e como se foi abordado. Confiabilidade diz respeito as condições justas de realização para todos os estudantes com a mínima interferência de fatores externos. Desde a aplicação até a correção, a avaliação deve obedecer ainda a habilidade que se pretende medir.

Praticidade, por fim, refere-se aos recursos necessários para a realização de todas as etapas de uma avaliação. Desde custos, espaço e tempo necessários. Algumas avaliações

podem parecer vantajosas no quesito prático, como por exemplo, questões de múltipla escolha, que nem sempre pode corresponder aos objetivos do curso como abordagem comunicativa.

Para um curso com foco na comunicação, e considerando o estipulado pelo *CEFR*, ao invés de uma avaliação com foco no sistema linguístico e suas categorizações, é encorajada a análise da competência em leitura, escrita, compreensão auditiva e articulação oral.

No caso de avaliação da habilidade oral, a desconfiança referente a confiabilidade e a validade desta perante os estudantes é ainda mais evidente comparada a avaliação escrita, pois não é um formato no qual os estudantes estão acostumados. Portanto, fatores externos como nervosismo são mais propensos a interferir neste tipo de avaliação.

Almeida Filho (2015) propõe que antes de uma avaliação oral seja realizada, os estudantes devem estar habituados a interagir entre si, e ainda que tal avaliação seja feita não individualmente, mas em duplas ou grupos. O formato indicado é de diálogo sorteado, ou seja, dando mais liberdade do aluno para articular seu pensamento na língua alvo.

Nas avaliações realizadas foram considerados tanto os objetivos das lições descritas no material didático quanto às habilidades desenvolvidas através de atividades extras semanais. As avaliações descritas a seguir ocorreram ao fim da primeira metade do curso.

4.5.2 DESCRIÇÃO DAS AVALIAÇÕES REALIZADAS

No projeto de extensão Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) é encorajada a elaboração de duas avaliações: uma para habilidades escritas e outra para habilidade comunicativa oral.

A avaliação escrita consistiu em uma narrativa lúdica sobre um jovem brasileiro que estava em um relacionamento com uma japonesa e estava prestes a conhecer sua família. (ver anexo 4). A transição da abordagem comunicativa para a avaliação escrita se deu com uma série de situações que o jovem teve que passar para, na história, impressionar a família, e para os estudantes, aplicarem o aprendido em sala de forma natural.

Todas as questões da avaliação foram adaptados e simplificados de exercícios já feitos anteriormente durante o curso, para transmitir certa familiaridade. A primeira questão teve como objetivo avaliar a competência em interpretar uma informação em uma tabela e veiculá-la em um simples texto, respondendo por fim a pergunta referente a qual horário ele teria livre na agenda.

A última questão retoma a habilidade de interpretar informações de anúncios de eventos relacionados a datas festivas brasileiras e de convidar para um destes. (ver anexo 5) Os objetivos foram relacionar as questões culturais que não puderam ser refletidas a fundo anteriormente, aplicando a situação em território brasileiro e reforçar a habilidade necessária presente no currículo de A1.

A avaliação oral foi realizada individualmente, porém para não haver pressão quanto ao julgamento da postura e da forma de falar durante a avaliação, seu formato foi pensado a fim de desarmar o aluno e descontraí-lo para poder realizá-la sem problema. A primeira questão foi ler a data do quadro, com o dia, mês, ano e o dia da semana, assim como previsto no currículo para o período.

Em seguida, através de um sorteio de quatro cartas com imagens referentes a uma ação dispostas entre uma ilustração das ações de acordar e dormir, o estudante deve descrever uma rotina em que as ações apresentadas estejam presentes. O horário das atividades estava a critério do aluno.

4.5.3 RESULTADO OBTIDO

Após a aplicação da avaliação oral, que ocorreu no dia de aula seguinte a aplicação da prova escrita, os alunos foram convidados a se reunir com o professor para comentar sobre suas impressões sobre a prova. Quanto à avaliação escrita, os estudantes a acharam extensa e cansativa, principalmente por causa dos enunciados escritos completamente em japonês.

O uso dos enunciados em japonês era intencionalmente apresentar uma evolução dos trabalhos semanais em que os a questão era apresentada em ambos os idiomas. O esperado foi que houvesse a percepção desta evolução gradual, o que não aconteceu, provavelmente por não ter veiculado tal ideia com mais clareza.

Apesar das críticas, o consenso da turma foi que as avaliações foram justas e fizeram sentido de acordo com o que foi trabalhado em sala. Um dos comentários recebidos foi de que a prova, sendo inteiramente em japonês, teve que ser respondida pensando apenas na língua alvo, o que é um dos objetivos da aquisição de língua estrangeira pela abordagem natural.

5 CONCLUSÃO

A reflexão sobre uma prática de ensino de língua japonesa como língua estrangeira em território brasileiro é difícil devido ao histórico de ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua de herança ou idioma utilizado em comunidade de fala de descendentes pela variação *koroniago*. Os interesses de instituições japonesas no atual cenário globalizado com a comercialização da cultura tanto chamada tradicional quanto *pop* tornam o cenário ainda mais conflituoso.

Os esforços para atender uma demanda por ensino-aprendizagem mais moderna e interativa conforme as teorias linguísticas e de aquisição mais recentes aparentam louváveis, contudo, deve-se considerar os contextos e crenças nos quais o material é elaborado. O objetivo de um material de língua estrangeira não é somente ensinar um idioma, mas veicular uma série de ideias sobre a cultura e os costumes de seus falantes nativos, que por muitas vezes apresenta um recorte da sociedade japonesa, cheia de conflitos e contradições.

Por mais que o material *Marugoto: Kotoba to Bunka* possua a princípio o objetivo de sua confecção a abordagem comunicativa, não é previsto no processo algumas práticas da abordagem comunicativa prevista em Almeida Filho (1993) como a tolerância com uso de língua materna e sua importância para a compreensão da aquisição do novo sistema linguístico. Isto porque o material foi elaborado visando a produção do estudante em contextos fora de sala, possível apenas em um ambiente de imersão ou em território japonês.

Algumas práticas foram desenvolvidas utilizando situações mais familiares do aluno, porém que dificilmente teriam aplicação prática de uso fora da sala de aula. Contudo, há a barreira por se tratar de um nível inicial, tendo assim um currículo já estabelecido por materiais anteriores. A solução foi tornar o conteúdo mais atraente através de atividades complementares e criação de contextos.

A maioria das atividades de produção realizadas foi realizada em forma de jogo, como as descritas no capítulo anterior, ou elaborando um contexto específico (como a realização de uma enquete sobre hobby ou amigo secreto para transmissão das palavras あげます – *agemasu* – e くれます – *kuremasu* – que significam dar).

As saídas encontradas foram de alguma forma bem sucedidas, considerando a situação de turma reduzida e com alunos interessados e autônomos. Contudo ainda há muito a ser revisto. A parte cultural pode se considerar ainda insatisfatória, devido a ainda ter apresentado uma visão material e idealizada da cultura japonesa.

Portanto, os desafios encontrados para a prática de ensino crítico de japonês como língua estrangeira que merecem ser pensados:

- Articular contextos de uso de língua japonesa em território brasileiro (por exemplo auxílio a turistas e visitantes japoneses ao indicar direções na cidade);
- Apresentar a língua japonesa falada em comunidades de fala em território brasileiro e suas particularidades, demonstrando que a língua japonesa não é algo distante do Brasil, porém que faz parte de sua composição;
- Apresentar visões antagônicas e plurais presentes na sociedade japonesa como um contraponto a narrativa de cultura e cotidiano apresentado no material didático;
- Apresentar outras formas de comunicação que podem ser estabelecidas na língua alvo que divergem do sistema padrão apresentado no material didático.

Para a primeira prática de ensino de língua japonesa, a abordagem comunicativa pode ser aplicada conforme proposto pelo *JF Standard*. Contudo, o objetivo de transformar todo o paradigma de percepção sobre o Japão e as narrativas que constroem sua imagem ainda soa ambicioso para quem está iniciando a carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1993;

_____. **Fundamentação e Crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino das Línguas**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [s. l.], n. 8, p. 85-91, 1986;

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012;

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, n. 1, 2006, p. 87-101;

Can-do To Wa. *In: Minna no Can-do Saito*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://jfstandard.jp/cando/about/summary/ja/render.do>. Acesso em: 16 mar. 2020;

COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge University Press, 2001;

CORREIA, Edna Pires *et al.* Avaliação: uma reflexão. *In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 221-233;

Ensino de Língua Japonesa: Ensino Fundamental, Médio e Superior. São Paulo: The Japan Foundation, 2017. 126 p. Disponível em: https://fjsp.org.br/site/wp-content/uploads/2017/12/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v10.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020;

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras. *In: LEFFA, Vilson J. (org.) O*

Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 265-279;

GIMENEZ, Telma. Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. **encontro de professores de línguas estrangeiras**, v. 9, p. 107-114, 2002;

HAYASHI, Renan Kenji Sales. **Não existe material ideal, né?:** crenças, experiências e ações sobre o material didático de Língua Japonesa (como LE) na Universidade. 2015. xv, 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015;

JF Standard for Japanese-Language Education 2010. 2. ed. The Japan Foundation, 2010. 45 p. Disponível em: https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020;

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching.** Oxford university press, 1993;

NASCIMENTO, Edson Teixeira do. **O professor de língua japonesa (LE):** crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH E LE). 2013. x, 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013;

NEGAWA, Sachio. Como se ensina a “cultura?” Ensino de língua japonesa e *cultural literacy*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA, XIV, 2003, Campinas. **Anais (...)**, 2003;

ODA, Ernani. Interpretações da "cultura japonesa" e seus reflexos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 75, 2011, p. 103-117;

SARMENTO, S. **O ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira:** o discurso e a prática do professor. 2001. 107 p. 2001. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em

Letras)—Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Catálogo CLAC**. Descritivo acerca dos Cursos de Línguas Abertos à Comunidade vigentes em 2019-2020. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019;

_____. **Manual CLAC**. Publicação com informações conceituais e normativas sobre o CLAC. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017, 2 ed;

VIEIRA, Luiz. **Proposta de análise do livro didático de língua japonesa: o diálogo entre Marugoto e abordagem natural**. 2014. 51 f., il. Monografia (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014;

VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 125-133;

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Pontes, 2005.

ANEXOS

Anexo 1





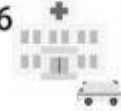
8 August

2019

SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT
28	29	30	31	1	2	3
4	5 	6 	7	8 	9	10
	12	13	14			
18	19	20 	21	22 		24
	26	27 	28 	29	30	31 

8 August

2019

SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT
28	29	30	31	1 	2 	3
4 	5	6	7 	8	9 	
11			14 	15	16	17
18	19 	20	21 	22	23	
25	26 	27	28	29 	30	31

Anexo 2



9月
28日 **Arte no Morro da Conceição**
公開・主催者: Turismo e Ciência



参加予定137人・興味あり3,402人・シェア673件

9月28日(土) 09:30~12:00 GMT-03:00
3週間後

Museu de Arte do Rio
Praça Mauá, 5, Centro, 20081-240 リオデジャネイロ



9月
14日 **Estação Rio | Vanessa da Mata e Letrux**
公開・主催者: Rede Globo



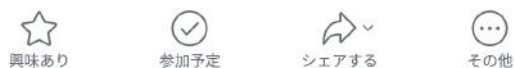
参加予定1,714人・興味あり5,594人・シェア112件

9月14日(土) 18:00~23:00 GMT-03:00
1週間後

Praça Mauá
Praça Mauá, 20081-240 リオデジャネイロ



10月
16日 **FLUP 2019 - A Festa Literária das Periferias**
公開・主催者: FLUP



参加予定2,158人・興味あり1.3万人・シェア1,117件

10月16日(水) 10:00~10月21日(月) 02:30 GMT-03:00
1か月後

Museu de Arte do Rio
Praça Mauá, 5, Centro, 20081-240 リオデジャネイロ



11月
15日 **IX Feira Medieval Carioca - Gratuita - A Maior do Brasil!**
公開・主催者: Feira Medieval Carioca、他2人



6,709人が参加予定または興味があると言っています人(Wellington Souzaを含む)

11月15日(金) 10:00~11月17日(日) 18:00 GMT-02:00
2か月後

Feira Medieval Carioca
Arena Socioambiental, 20021-140 リオデジャネイロ

チケット入手可能
www.sympla.com.br

Anexo 3

MINISTÉRIO DA CIDADANIA E EQUINOR
apresenta:

exposição
30 AGOSTO
a
30 OUTUBRO
MUSEU DO MEIO AMBIENTE
JARDIM BOTÂNICO DO RIO DE JANEIRO
RUA JARDIM BOTÂNICO, 1008



DARWIN
ORIGENS & EVOLUÇÃO

ENTRADA GRATUITA
TERÇA A DOMINGO
10H - 18H

#DARWIN noRio

Logos: CULTURA, equinor, vive, BALUARTE, MARRAKA, BRASIL

HERO ANIME ESPECIAL DRAGON BALL Z

CONVIDE SEUS AMIGOS!
15/09
CASINO BANGU
11:00 ÀS 19:00

CERVEJARIA **BRAMA** CERVEJA 1988

18 a 20
25 a 27
OUTUBRO

MARINA da Glória

ZOMBIE WALK RJ
2 DE NOVEMBRO • COPACABANA



Oktoberfest RIO 2019

Logos: Brahma, Am, Cervejaria, COCOTE, 98,5 FM, PECK

Anexo 4

しけん
試験!

こちらはペドロさんとけいこさんです。ペドロさんはブラジル人です。けいこさんはペドロさんのこいびとです。日本人です。らいしゅうのしゅうまつ、ペドロさんはけいこさんのおやにあいます。



1. ペドロさんはけいこさんのいえへしょくじをしにいきます。ペドロさんのにっけいを見て、こたえてください。

土		日	
9h	おきます	9h	ジョギング
10h	かじをします	10h	レポートを書き
11h	かじをします	11h	ひまな時
12h	かぞくのいえにいき	12h	ひまな時
13h	おねえさんとしょくじ	13h	ひまな時
14h	おかあさんにあい	14h	日本語のべんきょう

- a. ペドロさんのしゅうまつスケジュールを書いてください。(2,0 pts)
- b. しょくじはいつがいいですか。(1,0 pts)

Anexo 5

5. ブラジルのもよおしのポスターを見てこたえてください。



2月 26日 Baile de Carnaval
公開 - 主催者: Bar Carioca da Gema (OFICIAL)

メッセージ

興味あり 参加予定 保存 その他

🕒 2月26日(火) 21:00~2月27日(水) 2:00 GMT-03:00
7か月前に開始されたイベント

📍 Bar Carioca da Gema (OFICIAL)
Av Mem de Sá 79 - Lapa, 20230-150 Lapa, Rio De Janeiro, Brazil

6月 30日 Festa Junina no Aquário!
公開 - 主催者: Aquário Marinho do Rio de Janeiro

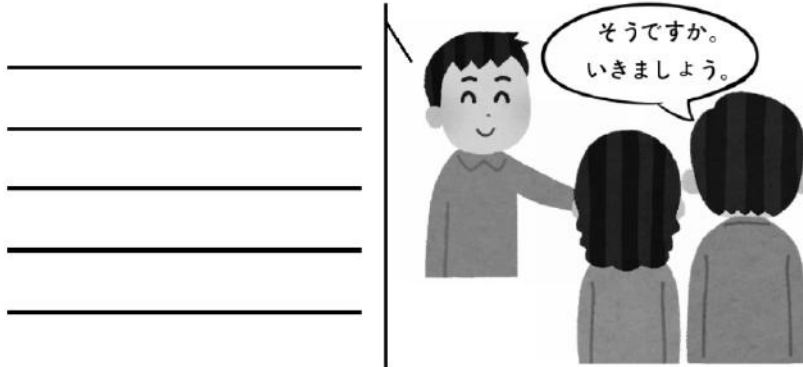
興味あり 参加予定 保存 その他

🕒 6月30日(日) 10:00~17:00 GMT-03:00
3か月前に開始されたイベント

📍 Aquário Marinho do Rio de Janeiro
Avenida Rodrigues Alves, 379, Saude, 20220-361 リオデジセネイロ

a. そのイベントはいつ、どこでありますか。(2,0 pts)

b. しょくじのあとでペドロさんはけいこさんのおやと話します。このイベントを一つえらんでかれらをさそってください。(1,0 pts)



もよおし(festividade)
えらびます(escolher)

さそいます(convidar)
かれら(eles)

Anexo 6

