



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS**

**QUAIS ELEMENTOS DA SÉRIES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DA LÍNGUA  
JAPONESA, MARUGOTO, PODEM INDICAR SE O MATERIAL SEGUE OS PRECITOS  
DA ABORDAGEM COMUNICATIVA?**

Fernanda Moncken Gonçalves da Silva

Rio de Janeiro  
2021

FERNANDA MONCKEN GONÇALVES DA SILVA

QUAIS ELEMENTOS DA SÉRIES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DA LÍNGUA JAPONESA, MARUGOTO, PODEM INDICAR SE O MATERIAL SEGUE OS PRECITOS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA, CONFORME PRECONIZADO PELO?

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Casanovas Tílio

RIO DE JANEIRO  
2021

Silva, Fernanda Moncken Gonçalves da.

Quais elementos da série de livros didáticos de ensino de língua japonesa, Marugoto, podem indicar se o material segue os preceitos da abordagem comunicativa, conforme preconizado pelo próprio material?/Fernanda Moncken Gonçalves da Silva. – Rio de Janeiro, 2021.

37 f.

Orientador: Rogério Tílio.

Monografia (graduação em Letras habilitação Português – Inglês) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras.

Referências: f. 37.

1. Livro Didático. 2. Abordagem Comunicativa. 3. Ensino de Língua Japonesa. I Moncken/Fernanda II Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2021. III Título



## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é realizar uma revisão bibliográfica a respeito dos conceitos da Abordagem Comunicativa considerando o ensino de japonês no contexto brasileiro. Ainda hoje, a metodologia comunicativa é uma abordagem utilizada em larga escala e compreendida como uma forma de ensino que visa inserir o aluno em situações reais na aprendizagem de outro idioma (BROWN, 2001; RICHARDS, 2005; RICHARDS AND RODGERS, 2001). Para o ensino de língua japonesa, o uso desta abordagem é algo mais recente – com seus primeiros títulos surgindo, no Brasil, a partir da segunda década dos anos 2000. A partir disso, sentiu-se a necessidade de analisar esses livros e verificar se, de fato, a abordagem comunicativa está sendo utilizada para o ensino de japonês em títulos de veiculação mais atual no país. Dessa forma, escolheu-se o livro de ensino de japonês *Marugoto*, destinado a alunos de nível inicial – A1 – tanto em contexto de segundo idioma quanto em contexto de idioma estrangeiro (MARUGOTO, 2017). Como o livro é composto por nove unidades, a quinta unidade foi a unidade eleita para este estudo, uma vez que os alunos já estariam habituados ao uso do livro e estariam na metade do curso proposto para o uso do material didático. Foram criadas 4 categorias para compreender se o material entrega sua proposta: ser um material comunicativo cuja aprendizagem é feita com base em interações reais e significativas. Pôde-se observar que o livro se enquadra no esperado para um material concebido na abordagem comunicativa, porém critica-se seu suposto foco nas interações sociais, ao passo que é feita uma reflexão sobre se a metodologia comunicativa ter acompanhado o processo de globalização (TILIO, 2013).

Palavras-chave: livro didático, abordagem comunicativa, ensino de língua japonesa

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	5
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	7
<b>2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LIVRO DIDÁTICO MARUGOTO</b>	9
2.1 A ABORDAGEM COMUNICATIVA	10
2.2 CRÍTICAS À ABORDAGEM COMUNICATIVA	13
<b>3 METODOLOGIA</b>	16
<b>4 ANÁLISE</b>	20
4.1 TEMÁTICA	29
4.2 INTERAÇÃO	31
4.3 GÊNEROS DISCURSIVOS	32
4.4 LETRAMENTO CRÍTICO	33
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	34
<b>REFERÊNCIAS</b>	37

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise de uma unidade do livro didático de ensino de japonês intitulado *Marugoto*, um dos primeiros da referida língua a trazer a abordagem comunicativa para o ensino desta língua oriental. Tal reflexão se justifica pela ausência de uma maior variedade de livros didáticos para língua japonesa no mercado brasileiro, considerando que materiais dedicados ao ensino de outras línguas trazem diversas abordagens, desde gramática-tradução até audiolingual.

De acordo com o próprio site oficial, *Marugoto* é um livro que traz a língua e a cultura japonesa através da comunicação. O objetivo do material é incentivar o uso da língua em situações reais de acordo com o nível do aluno, estimulando este a praticar o idioma desde o primeiro dia de aula. Através da contextualização, o aluno é direcionado a aplicar o que é aprendido – gramática, vocabulário, e outros – em atividades que mimetizam situações autênticas do dia a dia, dentre uma variedade de assuntos relevantes. Quem adquire o material, além do livro utilizado em aula, ainda tem a oportunidade de praticar o que é visto em exercícios fechados no livro *Rikai*, que funciona como um livro de atividades para realizar em casa.

É importante ressaltar que o *Marugoto* é uma série de livros elaborados com base no Quadro Comum Europeu (2001), um quadro de referência que estabelece uma espécie de nivelamento para materiais e alunos, permitindo setorizar os aprendizes e seus materiais de acordo com suas competências. A unidade a ser explorada e analisada nas próximas seções pertence ao primeiro livro, correspondente a estudantes de nível A1 – nível iniciante – do material em questão.

Os livros da série *Marugoto* são compostos de 9 unidades, cada uma com 2 capítulos, totalizando 18 lições a serem trabalhadas em sala de aula por professores e alunos. As unidades são constituídas de uma página inicial que introduz o tema da unidade, seguida por apresentação de conteúdo, exercícios de compreensão auditiva, e exercícios de fala – todos indicados por ícones representativos no início de cada unidade.

Como o livro a ser analisado é o primeiro da série, destinado a alunos iniciantes na língua, as primeiras lições focam no aprendizado dos silabários do japonês. Além disso, durante todo o livro, há transcrição dos silabários com alfabeto romano – doravante *romaji* – para auxiliar o aluno nesse primeiro contato com a língua alvo. Em alguns momentos, além do *romaji*, há tradução para o inglês do que deve ser feito na atividade – com o mesmo objetivo.

O material mescla bastante o uso de imagens de pessoas reais, personagens genéricos e personagens exclusivos criados para o livro. Normalmente são utilizadas imagens reais nos exercícios referentes à prática oral dos alunos, enquanto desenhos são utilizados para apresentar os objetivos de cada lição e os personagens exclusivos da série são utilizados para exercícios de compreensão auditiva.

A fim de compreender mais a fundo o material e sua estrutura, além de analisar se este se enquadra na metodologia comunicativa, foi escolhida apenas uma unidade da parte central do livro para realizar tal avaliação – uma vez que as unidades seguem o mesmo formato em todos os livros da série e considerando que nesta etapa os alunos já estariam mais habituados ao idioma e sua escrita.

Além disso, foi preciso destrinchar a abordagem comunicativa, suas características e recursos mais utilizados, além do Quadro Comum Europeu, para que esta análise fosse realizada de maneira mais assertiva. Considerando estes aspectos, foram trazidos à luz as concepções de autores que descrevem e repensam a abordagem comunicativa (BROWN, 2001; RICHARDS AND RODGERS, 2001; RICHARDS, 2005; TILIO, 2013) e esse tipo de metodologia, com seus pontos positivos e negativos.

O presente trabalho realizou uma análise qualitativa de base interpretativista, considerando a fundamentação teórica a respeito da abordagem de ensino (BROWN, 2001; RICHARDS AND RODGERS, 2001; RICHARDS, 2005), o Quadro Comum Europeu (2001) e as demais fontes a serem desenvolvidas na próxima seção (TILIO, 2013). A análise elaborada considera o material em si, sua relação com a metodologia comunicativa e como esta é aplicada ao longo da unidade 5 do livro destinado à estudantes de nível A1. O principal objetivo é responder à seguinte pergunta: Quais elementos da série de livros didáticos de ensino de língua japonesa, *Marugoto*, podem indicar se o material segue os preceitos da abordagem comunicativa, conforme preconizado pelo próprio material?. Ao final, também é feito um comparativo da análise da unidade com o que é dito no site oficial do material didático, e argumenta-se sobre a continuidade do uso da abordagem comunicativa com os avanços do mundo globalizado.



## 2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LIVRO DIDÁTICO *MARUGOTO*

O *Marugoto* é uma série de livros didáticos voltados para o ensino de Japonês utilizando a abordagem comunicativa. Segundo o site oficial, o objetivo do material é a exposição de estruturas da língua japonesa para que estas possam ser praticadas em situações que simulem o dia a dia de quem aprende o idioma (MARUGOTO, 2017).

O material foi formulado de acordo com o Quadro Comum Europeu (CERFL, 2001), um documento organizado de maneira a elaborar um padrão de habilidades linguísticas, setorizando em diferentes níveis as capacidades do estudante de um idioma. Dessa forma, os níveis vão do A1 – nível mais básico – ao C2 – nível de maior fluência. Sua elaboração surgiu da necessidade de um parâmetro para o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos, a fim de facilitar o entendimento de habilidades e itens a serem aprendidos pelos indivíduos em um dado nível. Seus objetivos tinham enfoque nas línguas europeias e países próximos, de maneira a diminuir as barreiras entre países vizinhos, tanto linguisticamente quanto política e socialmente (CERFL, 2001). O padrão promoveu essa união no aprendizado de línguas na Europa, e atualmente é amplamente difundido por todo o mundo na idealização de materiais e nivelamento de indivíduos.

O Quadro Comum Europeu (CERFL, 2001) foi elaborado no sentido de considerar os usuários de idiomas como agentes sociais. Esses agentes, de maneira a utilizar a língua em diversas interações, precisam desenvolver a competência comunicativa – conversando, portanto, com a abordagem comunicativa, como será exposto posteriormente nesta seção. São consideradas competências gerais, habilidades linguísticas, entre outras.

Considerando o nível do material didático a ser utilizado na posterior análise, o nível A corresponde a um usuário básico da língua, sendo o A1 denominado de “breakthrough” – introdutório; “proficiência estereotipada” (CERFL, P. 23, 2001) – nível em que o estudante se apoia em frases curtas e específicas a certos contextos. De maneira geral, esse indivíduo (CERFL, P. 24, 2001):

Consegue entender e usar expressões familiares do dia a dia, e frases básicas com o objetivo de satisfazer necessidades concretas. É capaz de apresentar a si mesmo e outros, e perguntar e responder questões de cunho pessoal como onde mora, que pessoas conhece e coisas que possui. É capaz de interagir de forma simples uma vez que outros falem devagar e claramente, e estiverem dispostos a ajudar. (tradução própria)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details

De acordo com o site oficial<sup>2</sup>, o livro didático *Marugoto* foi elaborado tendo a comunicação como objetivo central, trazendo situações da vida real para a sala de aula de japonês. Para seus idealizadores, aprender uma língua é mais do que conhecer gramática e padrões de frase; é preciso desenvolver a capacidade de compreender o outro já na língua alvo. Para tal, os assuntos são organizados de acordo com o nível do estudante, abordando assuntos mais simples – como *hobbies* – no primeiro livro do material, e assuntos mais complexos e textos autênticos da língua japonesa em livros intermediários (MARUGOTO, 2017).

Todo esse planejamento ocorre, conforme citado no site, incorporando a mais recente teoria de aprendizagem acerca da aquisição de uma segunda língua. Com a abordagem comunicativa, utilizam-se *inputs* de diversas naturezas – considerando linguagem e cultura japonesa – para aumentar o *output* dos alunos, de maneira a exercitar suas habilidades de dedução para aprender gramática a partir de um contexto significativo. O livro traz imagens, ilustrações e uma série de recursos visuais que facilitam e estimulam o aprendizado. Assim, qualquer indivíduo seria capaz de facilmente aprender no seu ritmo e até mesmo por conta própria (MARUGOTO, 2017).

Tendo em vista a dada concepção do material, serão expostos nesta seção os fundamentos da abordagem comunicativa e considerações de autores a respeito dela na atualidade e no contexto brasileiro; para que estes possam ser debatidos na análise.

## 2.1 A ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa surgiu nos anos 70 e foi sendo aperfeiçoada ao longo dos anos, ainda hoje sendo a metodologia de maior escolha para elaboração de materiais e estruturas de cursos de idiomas. O objetivo de seu desenvolvimento foi acompanhar o ritmo da globalização, que começava a exigir que os indivíduos se comunicassem a fim de participar em transações comerciais entre outras atividades. O ponto chave dessa abordagem é a mesclagem do funcional com a estrutura, que, através de tarefas, faça com que os alunos troquem informações e sejam capazes de interagir de maneira inteligível, desenvolvendo uma competência comunicativa (RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001).

---

such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

<sup>2</sup> <https://www.marugoto.org/en/> – *Marugoto.org*

Os objetivos da abordagem comunicativa são diversos, dentre eles podendo ser citado o desenvolvimento de uma competência comunicativa a fim de engajar os alunos em um uso funcional, autêntico e significativo do idioma alvo – reconhecendo que língua e comunicação são interdependentes (RICHARDS; RODGERS, 2001). Para tal, atividades propostas têm por objetivo criar oportunidades para desenvolvimento de uma fluência na língua alvo – sendo esta mais relevante do que acertar todas as formas gramaticais em uma frase, por exemplo. A exposição de estruturas gramaticais deve ser sutil nessa metodologia, e o trabalho com dedução é essencial para que se permaneça o máximo de tempo possível trabalhando a língua alvo (BROWN, 2001).

De acordo com Richards (2005) e Richards & Rodgers (2001), a abordagem comunicativa se dedica ao ensino da competência comunicativa, que diz respeito à capacidade de utilizar a língua de maneira a se comunicar de maneira significativa – diferentemente de abordagens anteriores, que apresentam estruturas gramaticais e a exercitam através de atividades focadas nestas regras. Nessa metodologia, é importante reconhecer contextos formais e informais e performar de maneira fluente de acordo com estes, além de reconhecer diferentes gêneros que permeiam a língua.

O foco da sala de aula nessa metodologia, de acordo com os autores, deve proporcionar diversas oportunidades de aprendizado e interação – com *inputs* que levem a *outputs* dos alunos – levando em consideração uma construção conjunta de conhecimento, contextos relevantes, diferentes formas de se expressar, dentre outros. Para tal, atividades mais livres devem ser elaboradas de maneira a explorar a criatividade linguística de produção individual. Consequentemente, muitas vezes não há texto ou gramática explícita (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Na abordagem comunicativa, o professor não deve ser o centro da sala de aula, mas sim um facilitador da interação dos demais, monitorando-os. Dessa maneira, requer-se que os alunos tenham atenção no que o outro produz para manter uma conversa, enquanto possíveis erros são identificados pelo professor para que este avalie a melhor forma de correção e aprendizado coletivo – sem correções diretas que exporiam demais os indivíduos à turma (RICHARDS, 2005). Os alunos, portanto, são negociadores, enquanto o professor é um facilitador (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 40). Brown (2001), ainda cita que:

A ansiedade causada pelo contexto educacional foi diminuída por conta da comunidade de apoio. A presença do professor não era entendida como uma ameaça ou este é compreendido como limitador,

mas ao invés disso entendido como um "consultor" que centra sua atenção nos alunos e suas necessidades.

Todas essas características surgiram do questionamento às metodologias centradas em gramática, comuns até os anos 70. Considerando o método utilizado amplamente antes do surgimento da abordagem comunicativa para contraste, o Audiolingual, este era uma linha que se concentrava mais em estrutura do que forma, focando na memorização de estruturas e diálogos, sem necessidade de contextualização. Uma das técnicas que mais remete a esse método é a repetição constante e contínua de frases e estruturas da língua alvo, o que já demonstrava o apreço pelo domínio da fala e pronúncia (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Como aprender a língua para negócios e viagens se tornou primordial, havia uma crescente necessidade de se comunicar de maneira fluida e inteligível em contextos específicos, com pessoas específicas. Daí surgiram funções linguísticas a serem trabalhadas, como fazer um pedido, se apresentar, entre outras; bem como a introdução de certa variação linguística de acordo com cada material e a conscientização sobre a importância da aquisição de novo vocabulário (RICHARDS, 2005). A abordagem comunicativa, nesse sentido, veio como uma junção da gramática com o funcional (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Para permear a abordagem comunicativa, então, se tornou relevante transitar entre as habilidades de compreensão oral e escrita, e prática oral e escrita. A integração dessas habilidades em aula é relevante para melhor desenvolvimento das funções linguísticas mencionadas anteriormente. Através delas, é esperado que o aluno consiga se expressar, interagir e trocar informações com os demais indivíduos, além de entender e reparar os próprios erros linguísticos, participando ativamente da construção de seu discurso. As aulas devem oferecer algum tipo de input para que os alunos assimilem novas formas e consigam desenvolvê-las até gerar um output – apresentação, prática e produção, ou PPP, do inglês *presentation, practice and production* (RICHARDS, 2005).

O embate entre precisão – uso correto da língua – e fluência – uso natural da língua – deve ser elaborado através de diferentes atividades em sala de aula. Na abordagem comunicativa, a precisão deve ser baseada em exemplos e prática, além de trabalhada de maneira a refletir sobre as estruturas utilizadas – não correções *in loco*. Podem ser utilizadas atividades com foco na apresentação de uma estrutura, atividades onde o aluno possa fazer escolhas de acordo com um contexto, além de atividades de prática livre com um dado contexto em foco. Há certa liberdade para que o professor mescle diferentes tipos de atividade de acordo com o momento e o foco da aula. Como a troca é uma das principais características dessa abordagem, porém, deve-se explorar atividades em grupo e em duplas na língua alvo

mais do que trabalhos individuais. Ênfases são dadas em criatividade, autonomia, engajamento, contextualização e fluência (RICHARDS, 2005).

Embora seus preceitos sejam interessantes e ainda se encaixem no mundo contemporâneo de algumas formas, toda metodologia tem seus pontos negativos – os quais, com o avançar do tempo, podem se aprofundar conforme a mudança da sociedade. Na próxima seção, serão debatidas vantagens e desvantagens da abordagem comunicativa, bem como formas de repensá-la de acordo com o mundo globalizado de hoje.

## 2.2 CRÍTICAS À ABORDAGEM COMUNICATIVA

Uma das vantagens da abordagem comunicativa, segundo Brown (2001), inclui a ausência desse professor ameaçador e detentor do conhecimento, o que, conseqüentemente levaria a uma maior liberdade por parte dos indivíduos e a um aumento de sua motivação. Uma das desvantagens citadas pelo mesmo autor, porém, é a falta de direcionamento proporcionada pela metodologia, uma vez que esta é mais fluida que as demais. Seu foco na indução também pode ser um problema para alguns indivíduos nos primeiros contatos com a língua alvo.

Alguns autores já criticam e repensam a abordagem comunicativa, uma vez que esta se encontra presente na sala de aula há mais de três décadas e o mundo está em constante mudança. Considerando as funções de uma língua no mundo moderno, esta metodologia não leva em consideração a formação de um indivíduo crítico quanto ao mundo e quanto ao uso consciente da linguagem; além de não explorar temas transversais e “polêmicos” (TILIO, 2013). Argumenta-se que o indivíduo, uma vez que este é parte do mundo globalizado, deve ser capaz de modificá-lo e permeá-lo de maneira significativa – e a língua faz parte desse entrelace. Além disso, as línguas não devem mais ser consideradas dos falantes nativos, mas de quem as utiliza.

Seguindo essa linha de raciocínio, não se deve aprender a língua pela língua; a contextualização é parte essencial do uso desta. Temas devem ser propostos a fim de promover esse contexto, de forma a permitir que o aluno possa imergir em um dado assunto e participar deste de forma colaborativa e crítica – não só expondo suas opiniões como também ouvindo e respeitando as demais. Não obstante, a língua não ocorre no vácuo social – pois esta sempre acontece por algum motivo, com alguma intenção, dentro de determinado gênero discursivo (TILIO, 2013). Noções e tópicos gramaticais também devem estar em função destes e da necessidade do aluno de se expressar.

Os gêneros discursivos podem ser entendidos como unidades relativamente estáveis que circulam em diferentes esferas, cada qual com seu contexto e temática específica. Além disso, eles não são neutros e têm características individuais, cabendo ao indivíduo participar do discurso de maneira apropriada a depender da situação. Assim sendo, os gêneros se encaixam de forma adequada a essa perspectiva sociointeracionista, pois apresentam diversos elementos e se constroem não apenas de acordo com a língua, mas também com a intenção, recursos não verbais e outras estruturas (TILIO, 2013). Os gêneros dão suporte para que os temas sejam elaborados em aula e representem situações reais de comunicação.

Esse trabalho integrado extrapolaria as quatro habilidades linguísticas propostas inicialmente, trazendo outras habilidades significativas para o dia a dia dos estudantes – os letramentos, “modos culturais de construir significados” (TILIO, P. 62, 2013), e o letramento crítico. Dessa forma, ao estar em contato com a língua, o indivíduo estaria exposto a diversos significados, entendendo que a realidade é diversa e que o conhecimento por si só é ideológico – cabendo ao estudante ser crítico a respeito dos discursos que o permeiam (TILIO, 2013).

O letramento vai além de uma alfabetização e uma interpretação. Enquanto a alfabetização é a decodificação do escrito e a interpretação permite o entendimento deste conteúdo, o letramento propõe a construção de significado a partir do texto – seja ele escrito ou falado. Tais processos de decodificação se relacionam com a língua estrangeira pela necessidade de desenvolver estas habilidades no novo idioma e nas situações de sua utilização. Dessa maneira, situações genéricas apresentadas pela abordagem comunicativa não são o suficiente para mimetizar uma situação de aprendizado completa para o corpo estudantil – há necessidade de incluir cultura e desconstruir estereótipos, por exemplo, promovendo uma celebração e respeito às diferenças presentes no microambiente da sala de aula.

Pode-se ir ainda mais além: o letramento crítico promovido em sala de aula pode fazer com o que o aluno critique os próprios hábitos e a própria cultura. O professor e o aluno, na sua negociação e construção conjunta de conhecimento, estimulam a problematização de conceitos e mesmo de estruturas linguísticas e seu uso real. A promoção do empoderamento é uma ferramenta para a liberdade de expressão e, dessa forma, formação pessoal e crítica – essencial para o mundo globalizado atual (TILIO, 2013).

Devido a todos esses conceitos, entende-se que, a elaboração de materiais comunicativos no contexto atual não é suficiente para trabalhar as habilidades necessárias para que o aluno, ao engajar em situações interacionais fora de sala de aula, consiga ter arcabouço linguístico para completar tais transações. Por esse motivo, durante a construção da

metodologia e da análise, faz-se necessário estabelecer categorias e descrever pontos cujo trabalho com a estrutura de forma mais presa através da interação foi preterida em detrimento de uma proposta interacional baseada em construções conjuntas significativas.

Na próxima seção, será descrito como o presente estudo se dará, e posteriormente, na seção de análise, a unidade escolhida – unidade 5, sobre rotina – será observada à luz da teoria aqui exposta.

### 3 METODOLOGIA

Conforme dito anteriormente, o livro didático *Marugoto* é um material elaborado para indivíduos que desejam aprender a língua japonesa através de uma abordagem comunicativa, ou seja, através de uma metodologia que estimule o uso do idioma em situações que simulem interações do dia a dia do estudante. *Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka* – ou *Marugoto: Linguagem e Cultura Japonesa*, numa tradução livre – foi elaborado pela Fundação Japão, instituição responsável por promover intercâmbio cultural, intelectual e estreitamento das relações japonesas com outros países, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores do Japão (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2002).

No livro em si, não há informações sobre os autores como indivíduos, mas no site do *Marugoto* são creditados como escritores Hiromi Kijima, Tomoyo Shibahara e Naomi Hatta, sendo a Fundação Japão listada como Autora e Editora assim como no material. O livro é publicado pela editora Sanshusha em Tóquio, Japão – responsável pela publicação de vários livros didáticos de idiomas no país – de onde é vendido ao mundo todo. O material é apresentado como oferecendo oportunidade de aprendizagem em ambas as línguas e cultura, com o objetivo de promover a comunicação em língua japonesa além do contato com a cultura japonesa e um aprofundamento de entendimento intercultural.

Direcionado a adultos que queiram aprender japonês como língua estrangeira, o material não se foca em um ambiente específico, tentando oferecer diversos contextos para a comunicação através da língua-alvo na qual se predispõe a promover interações. Com tal objetivo em vista, o material se divide em dois volumes: o *Katsudo* – ou Atividades – para atividades comunicativas focado na performance no idioma japonês, e o *Rikai* – ou Entendimento – para trabalhar competências linguísticas, focado no conhecimento do idioma.

Os dois volumes se complementam, abordando lado a lado os mesmos conteúdos e temas com seus devidos enfoques. O material ainda sugere que os volumes podem ser usados juntos ou separados, a depender das necessidades do aluno. Dessa forma, uma vez que este é um dos primeiros materiais a trazer esta abordagem no ensino desta língua em particular, deseja-se analisá-lo a fim de compreender como este trabalho foi desenvolvido.

Para avaliar e entender quais elementos do material seguem os preceitos da abordagem comunicativa – conforme previsto na introdução – será analisada a unidade cinco do primeiro livro da série *Marugoto*, destinado a alunos de nível A1 – de acordo com o Quadro Comum Europeu (2001). Como esta já é uma unidade intermediária do material, espera-se que o aluno já tenha entrado em contato com o idioma determinadas vezes e já esteja mais habituado ao



uso dos silabários Hiragana e Katakana, além da disposição e ritmo do material em si considerando seu layout.

A unidade 5 traz a temática de rotina e os primeiros verbos – além dos verbos ser e estar – a serem vistos pelos alunos até então. São apresentados os dias da semana e como dar as horas em japonês, além de todo o vocabulário referente à rotina do dia a dia – como partes do dia, expressões de tempo, entre outros. A escolha de tal unidade se justifica pelos motivos explicitados anteriormente – unidade intermediária do material, habituação dos alunos em contato com este, dentre outros.

O presente trabalho tem por objetivo, a partir das fontes mencionadas anteriormente (BROWN, 2001; RICHARDS; RODGERS, 2001; TILIO, 2013), realizar uma análise qualitativa de base interpretativista para avaliar se o material *Marugoto* – livro didático de ensino de língua japonesa – entrega o que propõe – ser um material de abordagem comunicativa, trazendo tópicos relevantes para a vida do aluno e fazendo-o aprender a língua de maneira a aplicá-la nessas situações.

Para realização de tal avaliação na próxima seção, são propostas aqui 4 categorias de análise: temática, interação, gêneros discursivos e letramento crítico. Com estas, buscar-se-á descrever o que é observado na unidade de escolha – unidade 5 do primeiro livro da série *Marugoto* – e se estas se enquadram no que é esperado para um material comunicativo da atualidade, considerando todos os pontos e críticas elencados na seção anterior – a fundamentação teórica.

Na primeira categoria, a Temática, busca-se entender se o tema escolhido – no caso da unidade escolhida, rotina – é relevante para o universo do aluno e se este se encontra bem contextualizado durante todos os dois capítulos da unidade, considerando o que é previsto pela abordagem comunicativa (RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001) e o site oficial do material *Marugoto* (2017).

Com relação ao material, o site oficial do livro *Marugoto* afirma que situações reais de aprendizado são utilizadas para que a gramática seja introduzida de maneira efetiva e significativa para o aluno, trazendo a ideologia da contextualização como algo essencial para a produção do estudante (MARUGOTO, 2017). De maneira semelhante, autores que descrevem a abordagem comunicativa (RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001) constantemente ressaltam que a apresentação de um contexto é o que promove a fluência e o aprendizado de uma língua significativa.

A segunda categoria, Interação, busca identificar se o material proporciona oportunidades suficientes para que os estudantes interajam entre si no decorrer da unidade.

Espera-se que a interação ocorra dentro da temática proposta, de maneira contextualizada, e sem prender o aluno a uma dada estrutura gramatical – uma vez que uma situação real não poria amarras na comunicação. Embora semelhante à primeira categoria, a Interação diz respeito à promoção de oportunidades de prática para o alunado em si, enquanto a categoria da Temática diz respeito à contextualização dada para esta prática.

O Quadro Comum Europeu (2001) em sua concepção, em congruência com a abordagem comunicativa, expõe a necessidade de interagir com o outro para aprender uma língua – trazendo a ideia do desenvolvimento de uma competência comunicativa como algo essencial nesse processo de aprendizagem e troca. Mesmo nos primeiros níveis, como é o caso aqui tratado, o corpo estudantil deve ser capaz de, através da apresentação e identificação de novas palavras e estruturas, produzir na língua alvo. No nível A1, o aluno, fazendo uso de interações curtas e frases simples, deve ser capaz de criar e desenvolver uma conversa com outro colega de classe.

Essa capacidade conversa com Richards (2005) e Richards & Rodgers (2001), que definem a competência comunicativa como a habilidade de utilizar os elementos gramaticais em conjunto com seu conhecimento social para saber se comunicar de maneira adequada. Na mesma linha de raciocínio, os autores também falam no uso significativo da língua para desenvolvimento de uma fluência desde o primeiro contato com o idioma alvo, permitindo um extravasamento da criatividade do alunado com auxílio de um professor facilitador. O material, nesse sentido, deve ser capaz de proporcionar essas oportunidades de fala e produção.

A terceira categoria, por sua vez, trata dos Gêneros Discursivos. Conforme dito anteriormente, a língua não ocorre em um vácuo social – mas sim em um contexto, de uma determinada forma, com um dado objetivo (TILIO, 2013). Essa etapa tem por objetivo identificar gêneros discursivos no decorrer da unidade 5, suas propostas e se estas se assemelham a situações da vida real que os estudantes encontrariam. Autores que destringem a abordagem comunicativa (RICHARDS, 2005; RICHARDS AND RODGERS, 2001) constantemente citam a necessidade de um contexto no qual a língua permeie. Esse contexto, segundo Tilio (2013), é dado pelos gêneros de forma a conferir um suporte para ocorrência linguística dentro de um tema.

A última categoria, por fim, trata do letramento crítico. Essa categoria visa identificar se o material promove o desenvolvimento da criticidade do estudante, de maneira a extrapolar o conteúdo para sua realidade, e mesmo se há proposta de temas transversais no decorrer da unidade analisada. Entende-se aqui que o desenvolvimento do letramento crítico é uma

ferramenta essencial considerando o mundo globalizado em que todos vivem e suas nuances. Como Tilio (2013) frisa, aprender uma língua e a cultura que vem embebida nesta é um caminho para formação crítica de um indivíduo que respeite e celebre as diferenças que existem entre si e o outro.

Na próxima seção, portanto, descrever-se-á a unidade, a fim de analisá-la de acordo com as categorias elaboradas e a fundamentação exposta anteriormente.

## 4 ANÁLISE

A unidade 5 começa com imagens e uma discussão de preparação, a fim de inserir o aluno no tópico em questão – nesse caso, rotina. Essa unidade é composta de 2 capítulos, sendo o primeiro mais introdutório a respeito de como falar sobre a rotina e a hora da realização de tais atividades, enquanto o segundo imerge em atividades extracurriculares e de lazer; e dias da semana em que eles são realizados. A página inicial de preparação serve como um *warm-up* para ambos os capítulos.

Esse primeiro momento permite que o aluno adentre no tema de maneira gradual e comece a refletir sobre sua própria rotina. Nessa primeira página, há imagens de pessoas reais, diferentemente da maior parte da unidade – que traz desenhos e personagens do livro. Essas imagens podem auxiliar o aluno a identificar o tema caso as palavras não sejam familiares e haja dificuldade nesse âmbito, mas o material não as explora completamente, fazendo com que, muitas vezes, estas se tornem meramente ilustrativas e pareçam estar ali apenas para preenchimento do espaço, conforme mostra a imagem 1.



Imagem 1: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 61. Pessoas reais na primeira página da unidade.

Outro ponto relevante a se considerar seria que, quando pessoas reais são apresentadas, em grande maioria são mostradas apenas indivíduos provenientes de etnias do oriente, principalmente de regiões geograficamente próximas ao próprio Japão, conforme a imagem 2 demonstra – dificultando a maior identificação e estímulo ao aprendizado, uma vez que pode fazer o estudante não se sentir representado como falante deste idioma. Isso também vai de encontro a ideia de que a língua vai de quem a utiliza, e não do falante nativo (TILIO, 2013).



Imagem 2: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 70. Pessoas reais na unidade são mostradas em grande maioria indivíduos provenientes de etnias do oriente.

O capítulo 9 começa introduzindo expressões referentes ao tema, utilizando desenhos que ilustram as frases sendo expostas. Dessa forma, o aluno pode se apoiar no recurso visual para entender, posteriormente, o escrito. Apesar do uso de desenhos agradar boa parte dos estudantes de japonês – que em sua maioria têm o desejo de aprender a língua despertados por

formas de entretenimento e elementos culturais da mídia, como animes e mangás – estes personagens genéricos não são pessoas reais, o que pode levar a uma dificuldade de identificação por uma parte dos estudantes.

Abaixo das imagens que ilustram os pontos gramaticais a serem estudados, há o recurso escrito nos silabários da língua alvo, mas também há a presença da transcrição no alfabeto romano – *romaji* – para auxiliar o aluno. O livro mantém essa proposta durante todo o seu curso, da primeira até a última unidade – além de, muitas vezes, trazer tradução para o inglês nas introduções das atividades, conforme demonstra a imagem 3.

**だい 9 か なんじに おきますか**  
Nan-ji ni okimasu ka

**1 6じはんに おきます**  
Roku-ji-han ni okimasu

1 113

f ひるごはんを たべます。  
Hiru-gohan o tabemasu.

12:00

b あさごはんを たべます。  
Asa-gohan o tabemasu.

e しごとを します  
Shigoto o shimasu

ごぜん 9:00 ~ ごご 5:00  
gozen gogo

a おきます。  
Okimasu.

d かいしゃ/がっこうに いきます。  
Kaisha/gakkoo ni ikimasu.

6:30 7:30

c しんぶんを よみます。  
Shinbun o yomimasu.

**2 なんじに しますか。** 114  
What time does the man do the different things?

ア イ ウ エ オ

1:00 いちじ ichi-ji	9:00 くじ ku-ji
2:00 にじ ni-ji	10:00 じゅうじ juu-ji
3:00 さんじ san-ji	11:00 じゅういちじ juu-ichi-ji
4:00 よじ yo-ji	12:00 じゅうにじ juu-ni-ji
5:00 ごじ go-ji	〇:30 〇はん han
6:00 ろくじ roku-ji	
7:00 しちじ shichi-ji	
8:00 はちじ hachi-ji	

1  ア 2  3  4  5

62

Imagem 3: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 62. Exercícios e escritas nos silabários japoneses com tradução ou transcrição em *romaji*

Apesar de livros de outras línguas, como o inglês, optarem por uma abordagem comunicativa totalmente imersiva no idioma, a tradução não é uma técnica proibida pela metodologia comunicativa (BROWN, 2001; RICHARDS AND RODGERS, 2001; RICHARDS, 2005). Devido ao japonês ser uma língua cuja escrita é muito diferente das línguas ocidentais, a transcrição com o *romaji* talvez traga um senso de confiança e segurança inicial maior aos alunos que nunca tiveram contato com a língua ou não se sentem confortáveis com a estratégia constante da dedução. Esse hábito, porém, pode gerar um comportamento contraproducente nos estudantes de sempre buscarem a tradução do que está escrito.

Além da exposição gramatical e de vocabulário, todo capítulo apresenta exercícios de compreensão auditiva. Este sempre é composto por personagens criados para toda a série do material didático do *Marugoto*, acompanhando os alunos desde o primeiro até o último livro. Além disso, há certa preocupação com a diversidade neste âmbito, pois existe representação de diferentes etnias, faixas etárias e gêneros – ressaltada por Tilio (2013) como algo importante no estudo de línguas – conforme mostram as imagens 4 e 5. Apesar disso, tal representação não é problematizada – não havendo tentativa concreta de ir a fundo nas diferenças e singularidades proporcionadas pela diversidade de personagens apresentada. Esta estratégia é interessante considerando também que os alunos em sua maioria podem sentir afinidade por eles devido ao contato com quadrinhos e outras mídias japonesas, porém tais personagens parecem ser exclusivos deste tipo de exercício – não aproveitando o total potencial do recurso.



Imagem 4: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 63. Personagens criados para toda a série do material didático do *Marugoto* em exercício de escuta.

**2** いつでも いいです  
Itsu de mo ii desu

**1**  カーラさんの バースデーパーティーは いつが いいですか。  132-134  
When is the most convenient day for Carla-san's birthday party?

らいしゅう カーラさんの バースデーパーティーを します。  
Raishuu Kaara-san no baasudee-paathii o shimasu.  
いつが いいですか。  
Itsu ga ii desu ka.

もしもし  
moshimoshi

キムさん  
Kimu-san  
土  日   
do nichi

1 ジョイさん  
Joi-san  
土  日   
do nichi

2 すずきさん  
Suzuki-san  
土  日   
do nichi

にちようび が いいです。  
Nichiyoobi ga ii desu.  
どうび は だめです。すみません。  
Doyoobi wa dame desu. Sumimasen.  
にちようび は だいじょうぶです。  
Nichiyoobi wa daijobu desu.  
いつでも いいです。  
Itsu de mo ii desu.

3 シンさん  
Shin-san  
土  日   
do nichi

バースデーパーティーは  が いいです。  
Baasudee-paathii wa  ga ii desu.

Imagem 5: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 69. Personagens criados para toda a série do material didático do *Marugoto* em exercício de escuta.

Após exposição das estruturas e pontos gramaticais; e exercício de escuta, há a presença de exercícios de conversação. O objetivo desta atividade é pôr em prática o que foi visto nos pontos anteriores, aplicando a filosofia de trazer situações reais do dia a dia em que tais estruturas seriam utilizadas pelo aluno. Apesar do trabalho com a comunicação ser interessante, o material grifa constantemente as estruturas aprendidas, forçando o aluno a utilizar o que foi aprendido de forma presa, sem dar espaço para maior criatividade na elaboração de frases – demonstrado na imagem 6. A criatividade, nesse sentido, não é explorada como a maioria dos autores sugere na abordagem comunicativa (BROWN, 2001; RICHARDS; RODGERS, 2001; RICHARDS, 2005).



2 **だれが** はやいですか。おそいですか。 **Canveto 23** → p120  
Who gets up early and who goes to bed late?

まいにち なんじに おきますか。  
Mainichi nan-ji ni okimasu ka.

はいですね。  
Hayai desu ne.

6じに おきます。  
Roku-ji ni okimasu.

なんじに ねますか。  
Nan-ji ni nemasu ka.

おそいですね。  
Osoi desu ne.

12じはん に ねます。  
Juu-ni-ji-han ni nemasu.

7じに shichi-ji ni  
7じごろ shichi-ji goro

6 7 8

64

Imagem 6: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 64. Exercícios de conversação onde o material grifa as estruturas aprendidas

O capítulo 10, similarmente ao 9, segue na mesma linha, apresentando novas estruturas e vocabulário pertinente ao tema da unidade – rotina. Nessa parte, porém, o foco é em atividades de tempo livre – ir ao museu, fazer compras com amigos, ir a uma festa de aniversário – a fim de aplicar as estruturas vistas anteriormente e mesclá-las com as novas palavras vistas nestas páginas posteriores – funções linguísticas previstas pela abordagem, conforme descrito em Richards (2005) e Richards & Rodgers (2001). Seu exercício de compreensão escrita segue o mesmo formato, com os personagens exclusivos do material didático e o vocabulário aprendido previamente.

Ao final do capítulo 10, há um exercício escrito no qual o aluno deve escrever um cartão para um amigo ou família, parabenizando este indivíduo por seu aniversário. Apesar de [a](#) atividade ter conexão com o exercício anterior, mantendo a unidade coesa e íntegra, não há muito direcionamento sobre o gênero “cartão de congratulações” – imagem 7. Dessa forma, o aluno não é estimulado a pensar nas características deste tipo de texto, fazendo com que a tarefa pareça apenas pretexto para exercitar as formas gramaticais apresentadas na unidade (TILIO, 2013).

だい10か いつが いいですか

**3 おめでとう!**  
Omedetoo!

 あなたの かぞくや ともだちに カードを かきましょう。 Can-do  
27 → p121

Write a card to your friends and family.

カーラさん  
Kaara-san  
おたんじょうび おめでとう! シン  
Otanjoobi omedetoo! Shin  
8がつ23にち  
Hachi gatsu nijuu-san-nichi





10

ごしあ ごじゆんぱん

 135  


お誕生日  
おめでとう

たんじょうび おめでとう!  
Tanjoobi omedetoo!

おめでとう!  
Omedetoo!

かんぱい。  
Kanpai.



ありがとう。  
Arigatoo.

 69

Imagem 7: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 69. Exercício sobre “cartão de congratulações”.

O fim da unidade traz três páginas extras, a primeira reforçando a prática do que foi aprendido na unidade, e a segunda e a terceira trazendo uma autoavaliação para o aluno refletir sobre o que aprendeu. A primeira página extra, intitulada “Vida e Cultura”, como

demonstrado pela imagem 8, traz imagens de pessoas reais para prática continuada das expressões de rotina vistas anteriormente. Novamente, as imagens parecem ser meramente ilustrativas, pois as perguntas se referem ao que os alunos fazem na parte da manhã e da noite.

生活と文化  
Life and Culture  
あさ と よる  
Morning and Evening

● あさ なんじごろ なにを しますか。  
What do you do in the morning and what time do you do it?

● よる なんじごろ なにを しますか。  
What do you do in the evening and what time do you do it?

1. 2. 3. あさの ひとびと people in the morning  
4. 5. 6. 7. よるの ひとびと people in the evening

70

Imagem 8: Livro *Marugoto – Katsudo*, página 71. Sessão “Vida e Cultura”.

A segunda parte traz uma formação continuada, vide imagem 9, a fim de promover uma avaliação por parte do próprio aluno quanto à aula dada. Essa atividade inicialmente parte do próprio aluno, que faz uma autoavaliação de seu aprendizado, mas posteriormente leva a uma outra prática na qual ele pode se testar e testar outros alunos com relação ao tema

abordado. A formação, assim, promove prática individual, em grupos e posterior apresentação. Dessa forma, há uma proposta de reconhecer o que foi aprendido durante a unidade e ao mesmo tempo um trabalho coletivo de construção de conhecimento. Apesar de seus pontos positivos, por estar no final da unidade e destoar desta em si, esta atividade acaba por ser esquecida no material, dando a sensação de algo opcional e de menor relevância por parte de ambos professor e aluno.

**テストとふりかえり1 (トピック 1-5) Test and Reflection 1 (Topics 1-5)**

この じかん (120 ぶん) では 4 つの ことを します。  
In the time (120 minutes) you will do four things.

15 ぶん 15 minutes	80 ぶん 80 minutes	25 ぶん 25 minutes
<p><b>1</b></p> <p>Can-do チェック 'Can-do Check'</p>	<p><b>2</b></p> <p>ひとりずつ テストを うけます Take the test one person at a time</p>	<p><b>4</b></p> <p>クラスで はなします Speak as a class</p>
	<p><b>3</b></p> <p>テストの あいだに グループで はなします Speak in groups while waiting to take your test</p>	

**1 Can-do チェック**  
'Can-do Check'

144-145 ページの Can-do チェック を みなおしましょう。  
もういちど やって みたい Can-do を えらんで ペアで れんしゅうしましょう。  
あなたにとって たいせつな Can-do を えらびましょう。

Look again at the 'Can-do Check' on page 144-145. Choose the Can-do statements you want to try again and practise in pairs. Choose the Can-do statements that are important to you.

**2 テスト ( もじ、 かいわ )**  
Test Japanese characters and conversation

ひとりずつ テストを うけます。テストは ひとり 3-4 ぶんです。  
Take the test one person at a time. The test takes 3-4 minutes per person.

( 1 ) もじテスト  
Japanese characters test

たとえば つぎのような 5 つの ことばを よみます。  
3 つ できたら ごうかくです。  
For example, you will read five words like the following.  
If you can read three out of five, you will pass.

おめでとう

あね

コーヒー

ベッド

かいしゃ

71

( 2 ) かいわテスト  
Conversation test

しつもんが 5 つ あります。3 つ できたら ごうかくです。  
There will be five questions. If you can answer three out of five, you will pass.

	しつもんを ぜんぶ こたえて かいわを することが できました。 Excellent! You answered all the questions and were able to have a conversation.
	しつもんを 3 つ以上 こたえて かいわを することが できました。 Well done! You answered three or more questions and were able to have a conversation.
	しつもんが りがいでできませんでした。うまく こたえられませんでした。 Getting there! You could not understand or answer the questions well.

**3 グループで はなしましょう。**  
Speak in groups.

テストの あいだに 4 人ぐらいの ちいさい グループに なって つぎの ( 1 ) と ( 2 ) を みせて はなしましょう。  
While waiting to take your test, make small groups of about four people, show (1) and (2) below and talk about them.

( 1 ) にほんご・にほんぶんかの たいけんきろく  
Records of your experiences of Japanese language and culture

( 2 ) じぶんで 書いた もの ( だい2 か「なふだ」、だい7 か「Eメール」、だい10 か「バースデーカード」)  
Things you wrote in lesson 2: name card, lesson 7: e-mail, and lesson 10: birthday card.

**4 グループで はなしあった ことを ほかの ひとにも はなしましょう。**  
Share the things you talked about in groups with other people.

72

Imagem 9: Livro *Marugoto – Katsudo*, páginas 72 e 73. Atividade de formação continuada ao final da unidade.

Observando a unidade como um todo, pode-se notar um cuidado para com uma certa linearidade e lógica entre suas atividades, mas ainda assim existindo espaço para que o professor tenha a possibilidade de adicionar atividades e exercícios exteriores ao livro, sem necessariamente prejudicar a fluidez da aula como um todo. É possível identificar ao longo da unidade a aplicação constante da proposta comunicativa ao ensino de japonês – com relação à dedução, PPP, e outros – e a preocupação com as habilidades linguísticas, com foco principalmente na oralidade (BROWN, 2001; RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001).

Apesar de ser uma série que utiliza a abordagem comunicativa, de acordo com o site oficial, o objetivo do material é aumentar o conhecimento dos alunos a respeito de gramática e padrão de frases na língua alvo – o que vai de encontro à filosofia da metodologia comunicativa, uma vez que um de seus pilares é trabalhar a fluência e oralidade sem trazer a gramática para o centro das aulas, como acontece em outras abordagens (RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001). Além disso, o site também trata da abordagem comunicativa como a teoria mais recente de ensino de segunda língua – quando esta já está sendo repensada no presente momento devido às mudanças na sociedade (TILIO, 2013). Apesar disso, o site oficial está em congruência com a filosofia baseada na dedução e inferência para aprendizado de japonês.

Outro ponto relevante a ser considerado é que é posto que qualquer aluno é capaz de aprender japonês facilmente com o uso do livro, mesmo por conta própria, e que este foi elaborado para indivíduos que possuem disponibilidade para estudar poucos dias na semana. A estrutura do material didático, considerando que este foi concebido pensando na abordagem comunicativa, não se acomoda ao estudo autônomo individual, uma vez que a maioria das atividades propostas requerem um segundo indivíduo para prática da língua na sua modalidade oral. O livro de exercícios, conhecido como Rikai, sim, poderia ser utilizado com esse intuito.

A seguir, serão analisados mais a fundo os pontos trazidos pelas categorias de análise propostas na seção anterior.

#### 4.1 TEMÁTICA

Conforme observado, a temática de rotina é explorada por toda a unidade de diferentes maneiras – indo desde atividades a serem feitas durante o dia, até atividades de tempo livre que os alunos possam ter. Considera-se a rotina como algo relevante para o universo do estudante, uma vez que pode haver a necessidade de falar dessas atividades em diversas situações cotidianas – e o material tenta permear diversas esferas nesse âmbito e trabalhar certo vocabulário relacionado a ele, como dias da semana, atividades de tempo livre, entre outros, conforme dito anteriormente.

A escolha da temática parece estar em conformidade com o que é proposto pelos desenvolvedores do material (MARUGOTO, 2017) e com a filosofia da abordagem comunicativa, considerando-se a contextualização (RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001). A última parte do capítulo 10, porém, parece forçar um pouco a temática

de aniversário a fim de propor um áudio e um exercício escrito para haver pelo menos uma prática como esta na unidade – vide imagem 6. Além disso, há uma certa repetição ao longo do livro para que o aluno reforce as estruturas gramaticais vistas ao longo da unidade.

A repetição é uma técnica bastante explorada por outras metodologias de ensino, como o Audiolingual (RICHARDS; RODGERS, 2001). Apesar de não ser uma técnica proibida na abordagem comunicativa, que prega que diferentes procedimentos podem ser realizados tendo um objetivo prático para tal, o uso da repetição pode ir de encontro à ideia de desenvolvimento de uma fluência de forma criativa, como posto por alguns autores mencionados anteriormente (BROWN, 2001; RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001)

É importante salientar que a seção “Vida e Cultura” ao final da unidade parece trazer uma proposta de trabalho focada em trazer o tema para a realidade do aluno, fazendo-o aplicar o que foi visto no seu dia a dia. Ao mesmo tempo, são feitas as seguintes perguntas: isto já não foi realizado anteriormente na unidade? Se o livro todo é focado em trazer a cultura japonesa, há necessidade de elaborar uma seção exclusivamente para este fim? Essas questões podem ser levantadas nesse âmbito. Conforme citado anteriormente, a cultura permeia a língua a todo momento, e não deve ser dissociada desta. A presença de uma seção dedicada a essa parte sugere que o material não está de acordo com os preceitos de associação da realidade do aluno na sala de aula.

Reitera-se que a língua não ocorre em um vácuo social (TILIO, 2013). Desta forma, os temas devem transpassar e mimetizar a vida do corpo estudantil, de maneira a trazer autenticidade para as interações promovidas pelo professor e pelo material em sala de aula. Assim, as necessidades que porventura se apresentem em contexto podem ser transformadas em momentos de aprendizado para todos os participantes da interação – posteriormente também podendo ser aplicadas no uso fora de sala de aula.

O tema, dessa forma, se apresenta claro durante toda a unidade, e todos os subtemas estão diretamente ligados a ele. A contextualização para produção, porém, em certos momentos, parece forçada para que se faça uso de estruturas específicas na língua alvo, tornando a comunicação presa e sem espaço para originalidade. Nesse sentido, de acordo com a abordagem comunicativa (RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001), falta maior espaço para que o indivíduo use sua criatividade e tenha espaço para que o contexto lhe proporcione momentos de aprendizado.

## 4.2 INTERAÇÃO

Considerando o Quadro Comum Europeu (2001), a língua é um instrumento a ser utilizado na comunicação, através de interação com outros indivíduos. No seu aprendizado, é preciso desenvolver uma competência comunicativa a fim de explorar e compreender como forma e significado estão juntos na interação, e devem ser utilizados de acordo com um dado contexto. Em nível A1, que é o caso do material em análise, isso não é diferente. Cada nível exige um dado nível de dificuldade, e nesta etapa frases menos complexas e interações simples podem ser exploradas.

Dentro do tema abordado pela unidade 5 – rotina – foram identificadas diversas oportunidades para prática das estruturas aprendidas, porém de maneira mais presa e sem espaço para que o aluno crie baseado em suas experiências prévias – desconsiderando, em parte, a realidade individual de cada um. É possível que tal conjuntura seja fruto de como os criadores do material entendem a língua – como algo a ser adquirido (MARUGOTO, 2017). Apesar da teoria sobre a abordagem comunicativa (RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001) discorrer sobre a língua ser construída na interação, menciona-se aquisição de linguagem e aprendizado por conta própria – conceitos que vão de encontro à filosofia proposta.

Richards (2005) e Richards & Rodgers (2001) frisam a importância de haver um contexto bem definido para que o desenvolvimento da competência comunicativa e da fluência ocorram de maneira fluida, porém o que é observado em diversas propostas de prática oral são situações propostas sem um contexto definido, mas que são pré-concebidas para uso das estruturas dadas num diálogo preso. A própria afirmação de que é possível aprender sozinho com o livro assume que, apesar deste ter sido concebido pressupondo uma interação, o que importa é a gramática e utilizar as estruturas de maneira correta.

Ainda, Brown (2001) disserta sobre a mudança do papel do professor como detentor do conhecimento para um facilitador e consultor na abordagem comunicativa, quando em comparação a outras metodologias. Esse papel é essencial para a aplicação dessa teoria, uma vez que a criatividade do aluno proporcionaria momentos de dúvida que enriqueceriam a prática em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa. Esse papel elucidativo do profissional, porém, é minimizado quando boa parte das atividades do material *Marugoto* não permite uma extrapolação do que é sugerido pelos diálogos.

### 4.3 GÊNEROS DISCURSIVOS

A contextualização, conforme mencionado anteriormente, é um dos principais elementos trazidos pelos que descrevem a abordagem comunicativa (BROWN, 2001; RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001), uma vez que esta pressupõe que a realidade do aluno seja transportada para a sala de aula, a fim de desenvolver a fluência dos indivíduos participantes desta troca. Não obstante, os gêneros discursivos, representações dessas situações comunicativas, servem de veículo para que a interação aconteça, posto que esta não ocorre no vácuo social (TILIO, 2013).

Na subcategoria anterior, foi posto que certos elementos necessários para a interação – como a capacidade criativa – não são explorados na unidade, devido às situações propostas preverem apenas prática baseada em diálogos presos, sem uma contextualização mais profunda. Seguindo esse mesmo padrão, o único gênero descrito de maneira mais formal e explícita é um cartão de congratulações, demonstrado na imagem 7. Os gêneros orais trazidos pelo material não têm contextualização suficiente para que o aluno reconheça, imediatamente, o tipo de interação decorrente. Em sua maioria se trata de diálogos entre dois indivíduos com as estruturas estudadas demarcadas.

O gênero cartão de congratulações é utilizado em conjunto com a temática de aniversário, trazida pelo capítulo 10, a fim de exercitar a habilidade de escrita. Esta, porém, parece ter sido artificialmente elaborada para que houvesse ao menos uma prática desse tipo na unidade. Além de ser um gênero caindo em desuso e do material não dar suporte para desenvolvimento da escrita, não há um trabalho voltado para reconhecer os elementos desse gênero, seu nível de formalidade, público alvo, dentre outros.

O uso desse gênero para trabalhar o tema e o linguístico que o permeiam configura uma tentativa de enquadrar o que é visto na unidade no exercício de uma das habilidades linguísticas previstas pela abordagem comunicativa – práticas oral e escrita, e compreensão oral e escrita. Novamente, questiona-se a falta de liberdade para que os indivíduos exercitem sua criatividade em contexto.

É possível fazer um gancho para o site oficial, que argumenta que “nos primeiros livros são trazidos temas mais simples e nos intermediários começam a ser usados temas mais complexos e textos autênticos” (MARUGOTO, 2017). Sugere-se com essa afirmação que não há possibilidade de utilizar textos autênticos para níveis iniciais, apenas em níveis intermediários, nos quais os estudantes já teriam atingido níveis de compreensão mais elevados. Questiona-se aqui tal afirmação, visto que é possível fazer adaptações sem ferir o



conteúdo original do texto, ou mesmo fazer escolha de outros gêneros textuais mais simples e relevantes para indivíduos com este nível de compreensão.

#### 4.4 LETRAMENTO CRÍTICO

O tema trazido para a unidade 5 do primeiro livro da série *Marugoto* trabalha com o tópico rotina – relevante e coerente para o público alvo do material e seu contexto sociocultural. A temática é bem distribuída por toda unidade, perpassando diversas nuances dentro de si. Porém, há grande exposição de estruturas e vocabulário relevantes ao tema, sem que haja um trabalho crítico acerca deste.

Segundo Tilio (2013), o ambiente de sala de aula deve proporcionar não só o aprendizado de língua estrangeira, mas também a formação de um indivíduo crítico, capaz de transitar por diversas esferas de conhecimento e cultura – não só compreendendo e expondo o seu, mas também entendendo o do outro e respeitando-o. A classe de línguas é um ambiente especialmente rico para tal empreendimento, uma vez que existem diversas realidades dentro desta e outra cultura embebida na dimensão linguística a ser desenvolvida.

O trabalho com letramento, porém, deve ir além da interpretação; este deve extrapolar o que é dito e visto, servindo de instrumento de empoderamento para todos os participantes e agentes desta situação social (TILIO, 2013). No caso do tema rotina, por exemplo, espera-se que sejam expostas diversas rotinas diferentes e que estas sejam contrastadas, com oportunidades para que os alunos envolvidos na interação expressem as suas. No material, todavia, é utilizado um personagem genérico – sem etnia, idade, gênero ou local de origem definido – para apresentar as estruturas gramaticais relevantes, que posteriormente seriam reproduzidas pelos alunos.

Como forma de exposição gramatical e de vocabulário, essa apresentação é simples e direta para os alunos. No entanto, tal prática poderia ser mais interessante aos indivíduos se, novamente, se aproximasse mais de sua realidade. O fato de a contextualização do tema se dar através da exposição de estruturas gramaticais já chama atenção para o que o material considera como o mais importante no aprendizado de uma língua: a gramática. Esse uso da temática não abre espaço para celebração da cultura e das diferenças entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, não promove desenvolvimento do letramento crítico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi fazer uma análise do material didático Marugoto, livro com uma proposta comunicativa de ensino de língua japonesa, a fim de compreender se tal material de fato corresponde a essa metodologia, considerando sua estrutura organizacional e maneiras de passar o conteúdo de ensino. Para esta análise foi escolhida a unidade 5, unidade intermediária deste material para alunos do nível A1.

Retornando à pergunta de pesquisa – Quais elementos da série de livros didáticos de ensino de língua japonesa, Marugoto, podem indicar se o material segue os preceitos da abordagem comunicativa, conforme preconizado pelo próprio material? – e considerando a unidade como um todo, a abordagem comunicativa e sua proposta são trazidas pelo material através das situações interativas, diversos momentos de troca entre os alunos e aplicação constante do idioma alvo na sua forma oral – saindo da forma tradicional de aprendizagem com gramática e tradução de textos.

Além disso, também se pode citar o formato da unidade como ponto positivo, uma vez que esta se apresenta de forma conectada durante toda sua duração e também permite que o professor inclua atividades de própria autoria sem maiores dificuldades. O recurso visual é constante e auxilia o aluno a entender o que está sendo exposto na língua alvo, apesar de em certos momentos ser utilizado de maneira a preencher as páginas do livro e seus exercícios. Um trabalho maior de explorar as imagens pode ser repensado, a fim de incluir mais o aprendiz multicultural, e não apenas utilizá-las como vitrine.

A metodologia comunicativa promove a interação e permite que professor e aluno construam conhecimento juntos a partir de situações reais. O agrupamento das unidades de acordo com uma temática facilita a exploração de vocabulário e estruturas pertinentes a esta, além de fazer com que o aluno aprenda em contexto e o ajude a relembrar o que foi aprendido de acordo com este. Considerar a relevância do tema para a vida dos alunos é essencial para que a construção do conhecimento seja realizada e para que o professor possa enriquecer o tema de modo a trazê-lo para realidade do aluno de maneira crítica (TILIO, 2013). Uma representatividade maior nos indivíduos trazidos pelo livro agregaria consideravelmente ao valor que o material já possui pelos motivos previamente explicitados.

Apesar disso, o material poderia ser melhor aproveitado se as imagens e outros recursos fossem explorados de maneira completa. Grande parte do recurso visual é perdido ao não serem feitas perguntas ao aluno sobre o que é observado, quantas pessoas estão envolvidas, o que está sendo feito, para, posteriormente, trazer esse contexto para a vida

peçoal de cada aluno. Um trabalho mais crítico pode ser construído a partir desse material, refletindo sobre os diferentes tipos de rotina, se a rotina apresentada se aplica ao dia a dia dos estudantes e, até mesmo, se estes se identificam com o tipo de rotina apresentada – considerando apenas o tema trazido pela unidade. A maioria dos estudantes da língua japonesa no Brasil vêm de realidades extremamente diferentes às apresentadas pelo material, o que abre margem para diversas discussões a respeito do contraste entre as culturas, além da promoção de uma maior aceitação do que é diferente do nosso (TILIO, 2013).

Pôde-se observar que o material procura realizar a mesclagem do funcional com a estrutura, um dos preceitos básicos da abordagem comunicativa. Há oportunidades, através das interações, de produzir outputs através de inputs dados pelo material, o que sugere o desenvolvimento da competência comunicativa e o esquema PPP descrito pelos autores mencionados anteriormente (BROWN, 2001; RICHARDS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001). Apesar disso, tais outputs não permitem muita escolha por parte dos alunos, preconizando, na maior parte das situações, a estrutura dada inicialmente.

Também é relevante apontar que o professor que utiliza este material não se apresenta como um professor detentor do conhecimento, mas uma espécie de consultor que auxilia os estudantes em suas dificuldades, conforme descrito por Brown (2001). Nota-se, porém, que há certo apagamento desse profissional no material: qualquer professor poderia, por exemplo, dar a mesma aula através do livro. Se não houver iniciativa por parte do educador de extrapolar o livro didático, este não abre grande margem para que isto seja realizado.

A própria abordagem comunicativa vem sendo repensada por diversos autores ao longo dos anos, uma vez que a mesma permanece no cenário de ensino de línguas há mais de 20 anos e é a mais utilizada para elaboração de materiais didáticos na atualidade. Considerando o mundo em que vivemos e como a comunicação é relevante para transações e interações entre indivíduos, a metodologia e seus princípios se encaixam no sentido de que a fluência e a oralidade são o foco, porém, é preciso refletir se a multiculturalidade e o multilinguismo estão sendo incluídos de forma a conceber o mundo globalizado encontrado fora de sala de aula (TILIO, 2013).

Além desse trabalho mais crítico com o material, a tradução neste poderia ser repensada considerando que o livro foi concebido para ser utilizado numa sala de aula com um professor no papel de facilitador. É preciso considerar até que ponto o *romaji* e a tradução em si poderiam ser evitados, imergindo o aluno de maneira mais eficiente e mais rápida no ensino de japonês ainda mais cedo – e evitando uma dificuldade posterior quando esta tradução não estiver mais presente, como é o caso do livro 2. O papel do professor seria,

justamente, a de auxiliar e intervir com a tradução quando esta fosse necessária – ao invés de torná-la um hábito involuntário.

Outro ponto relevante a ser citado envolve a escolha de tópicos gramaticais a serem trabalhados ao longo das unidades. Assim como o material não estimula a incrementação por parte do professor, as atividades propostas também não criam o espaço para que os estudantes sintam necessidade de se expressar e busquem estruturas que o auxiliem na comunicação. Conforme posto anteriormente, noções e tópicos gramaticais deveriam estar em função da necessidade do aluno de se expressar, e não dados sem que estes tenham oportunidade de refletir sobre como desejam se colocar. Seguindo essa linha de raciocínio, não há empoderamento do estudante de línguas que utiliza o material.

Por fim, no que tange aos gêneros discursivos utilizados, observa-se que há certo trabalho com estes apenas no gênero escrito final. Os gêneros orais apresentados não são bem definidos e aparentam ser ferramentas apenas para apresentação de estruturas gramaticais. Questiona-se como os estudantes terão trocas significativas se o próprio contexto proposto não se apresenta como real. Novamente, nota-se que repensar a abordagem comunicativa para os contextos atuais e o que estes pedem é uma realidade e uma necessidade para a sala de aula de língua estrangeira.

Constata-se que a abordagem comunicativa já está em uso há algumas décadas e não acompanhou as mudanças sociais dos últimos anos, precisando de reformulação. O aluno moderno é fruto dessas mudanças trazidas pela globalização e precisa, em sala de aula, trabalhar com novas habilidades a fim de repensar, criticar e se empoderar diante do mundo em que vive. O livro Marugoto tem sucesso como material didático que se propõe a seguir a abordagem comunicativa. No entanto, apresenta também os pontos da metodologia que carecem por acompanhar a diversidade de necessidades da sala de aula atual.

## REFERÊNCIAS

BROWN, H.D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Nova York: Longman, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Institucional**. Fundação Japão, 2002. Disponível em: <<https://fjisp.org.br/institucional/>>. Acesso em 23 de Fev. de 2021.

MARUGOTO. **What is Marugoto?. Marugoto**, 2017. Disponível em: <[https://www.marugoto.org/en/about/#sec\\_anchor\\_series](https://www.marugoto.org/en/about/#sec_anchor_series)>. Acesso em 23 de Fev. de 2021.

RICHARDS, J.C., & RODGERS, T.S. **Communicative Language Teaching. In: Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J.C. **Communicative Language Teaching Today**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 2005.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. IN: ROCHA, C.; MACIEL, R (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013.