

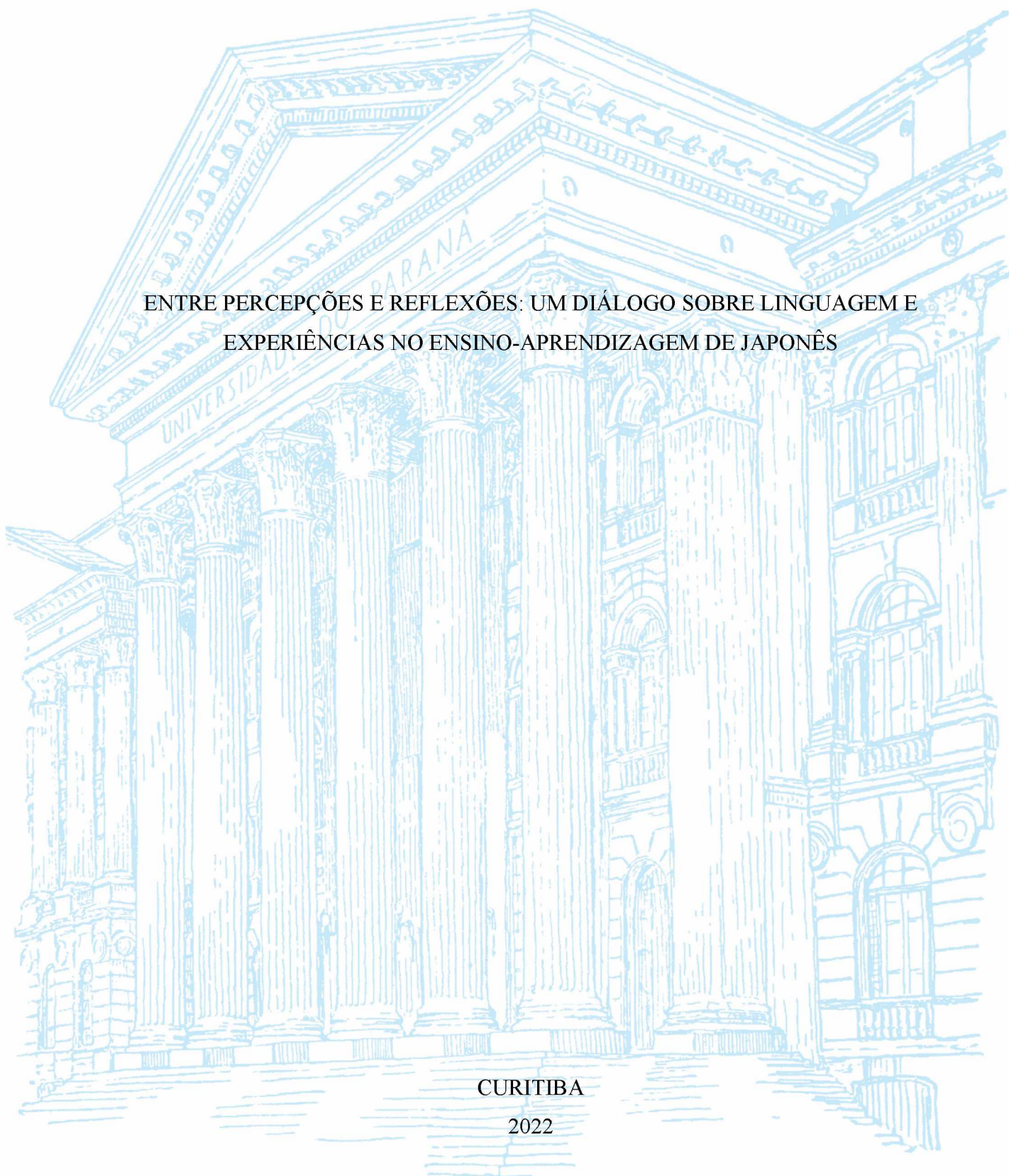
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANA CRISTINA RAMOS PATROCÍNIO

ENTRE PERCEPÇÕES E REFLEXÕES: UM DIÁLOGO SOBRE LINGUAGEM E
EXPERIÊNCIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE JAPONÊS

CURITIBA

2022



FABIANA CRISTINA RAMOS PATROCÍNIO

ENTRE PERCEPÇÕES E REFLEXÕES: UM DIÁLOGO SOBRE LINGUAGEM E
EXPERIÊNCIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE JAPONÊS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocínio, Fabiana Cristina Ramos

Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de japonês / Fabiana Cristina Ramos Patrocínio. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas.

1. Língua japonesa. 2. Linguística aplicada. 3. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Freitas, Paula Garcia de, 1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FABIANA CRISTINA RAMOS PATROCINIO** intitulada: **ENTRE PERCEPÇÕES E REFLEXÕES: UM DIÁLOGO SOBRE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE JAPONÊS**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

27/05/2022 16:21:08.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/05/2022 16:13:12.0

CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES LANDULFO DE SOUSA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica

27/05/2022 18:35:20.0

SILVIA MARIA MARTINS MELO PFEIFER

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF HAMBURG)

DEDICATÓRIA

À minha querida tia Arlete (in memoriam) e a minha amada e inesquecível avó Floriza (in memoriam), vítimas da COVID 19.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo suporte e incentivo aos estudos, sem os quais este trabalho não seria possível.

Ao meu marido, Cyrus, pelo incentivo, pela paciência, pelo companheirismo e pelas discussões sobre ciência que tanto me inspiraram.

À Paula Garcia de Freitas pelo acolhimento, pelo suporte e pela parceria neste trabalho.

Às professoras Juliana Martinez e Sílvia Melo-Pfeifer, pelo apoio, incentivo e pelas ricas discussões que contribuíram muito para este trabalho.

À Liane, Bianca, Kátia Mulik e Ricardo pela paciência, apoio, companheirismo e trocas de saberes fundamentais para este trabalho.

Aos diretores, coordenadores, secretárias, professores e alunos da instituição na qual a pesquisa foi realizada, pelo suporte e oportunidades.

Aos grupos e pesquisa Identidade e Leitura e GEMPLE, pelas discussões que tanto contribuíram para este trabalho.

Aos demais familiares e amigos pela compreensão, pelo suporte e companheirismo em momentos difíceis.

Aos colaboradores da UFPR por toda ajuda e encaminhamentos.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades
para a sua própria produção ou a sua construção.”*

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho se propôs a discutir e compreender como ideologias linguísticas atravessaram as narrativas de estudantes de língua japonesa em um curso de extensão universitária na Universidade Federal do Paraná. O curso foi realizado com o propósito de promover discussões e reflexões sobre a linguagem, podendo ser coletados dados para análise através de um modelo qualitativo de base interpretativista. A partir das discussões promovidas pelas temáticas propostas, os estudantes puderam colocar suas percepções sobre linguagem e narrar suas vivências no ensino-aprendizagem de língua japonesa. A partir dessas narrativas, foi possível identificar as ideologias linguísticas predominantes e compreender como essas ideologias constituem a concepção de linguagem desses estudantes, possibilitando a análise sobre como práticas pedagógicas e materiais didáticos padronizadores não correspondem às demandas e as realidades dos estudantes, propondo reflexões sobre um ensino que seja preocupado com as necessidades dos alunos e responsivo aos seus contextos. Guiado sob a perspectiva de uma Linguística Aplicada preocupada com questões sociais e com a promoção da pluralidade e o respeito à diversidade dentro do ensino, este estudo também teve como objetivo compreender como ideologias raciolinguísticas atravessam as narrativas desses estudantes e os impactos em suas experiências e percepções criados por essas ideologias. Por meio dessas narrativas a pesquisa pode trazer reflexões sobre o ensino de japonês que vão na direção de um ensino que seja situado e localizado, mas que esteja atento às interações globais e multimodais nos quais a sociedade atual está inserida. O estudo é situado e localizado e entende que não pode ser generalizado para todos os contextos de estudo de língua japonesa.

Palavras-chaves: Língua japonesa. Ideologia linguística. Ensino-aprendizagem de línguas. Ideologias raciolinguísticas.

ABSTRACT

The present work aims to discuss and understand how linguistic ideologies crossed the narratives of Japanese language students in a university extension course at the Federal University of Paraná. The event aimed to promote discussions and reflections about language, and data could be collected for analysis through a qualitative model with an interpretative basis. From the interlocutions established by the proposed themes, the students could express their perceptions about language and narrate their experiences in Japanese language teaching-learning. Based on these narratives, it was possible to identify the predominant linguistic ideologies and understand how these ideologies constitute the students' conception of language. Also, allowing the analysis of how standardizing pedagogical practices and didactic materials do not correspond to the students' demands and realities, proposing reflections about teaching that are concerned with the students' needs and responsive to their contexts. Guided under the perspective of Applied Linguistics, concerned with social issues and the promotion of plurality and respect for diversity within education, this study also aimed to understand how raciolinguistic ideologies cross through the narratives of these students and the impacts on their experiences and perceptions created by these ideologies. Through these narratives, the research brings forward reflections on the teaching of Japanese that move in the direction of teaching practices that are situated and localized but are attentive to the global and multimodal interactions in today's society. The study is positioned and localized and understands that it cannot be generalized to all contexts of Japanese language study.

Keywords: Japanese language. Linguistic ideology. Language teaching-learning. Raciolinguistic ideologies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	5
1.1	UMA (MINHA) NARRATIVA EXTREMAMENTE PESSOAL: RELATOS DE UMA ESTUDANTE NÃO DESCENDENTE DE JAPONESES.....	5
1.1.1	A Escolha por narrativas.....	5
1.1.2	Minhas origens, o ingresso na universidade e nos estudos de LJ e minhas impressões sobre essa experiência.....	6
1.1.3	O aprendizado de japonês e os conflitos, estranhamentos e as ideologias linguísticas.....	8
1.1.4	As instituições, o ensino de japonês no Brasil e as refrações nos estudantes das ideologias linguísticas presentes no ensino de japonês na minha percepção como professora.....	11
1.1.5	O que essas reflexões não representam e não significam.....	13
1.2	NADA VEM DO NADA: CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE LJ NO BRASIL.....	14
1.2.1	Uma breve visão panorâmica da história do ensino de LJ no Brasil.....	15
1.3	JUSTIFICATIVA DESTE ESTUDO.....	20
1.3.1	As ideologias e as ideologias linguísticas no japonês.....	20
1.4	OBJETIVOS.....	22
1.5	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	22
2	CAMPO DE ESTUDO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	23
2.1	O CAMPO DE ESTUDOS: CONCEPÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA.....	23
2.2	QUESTÕES SOBRE LINGUAGEM, IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS, ENSINO-APRENDIZAGEM (DE LÍNGUAS) E IDEOLOGIAS RACIOLINGÜÍSTICAS.....	26
2.2.1	Concepção de Linguagem.....	27
2.2.2	Linguagem - Concepção de Ideologia Linguística.....	29
2.3	LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM (DE LÍNGUAS) NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS.....	32
2.4	IDEOLOGIAS RACIOLINGÜÍSTICAS – CONCEPÇÃO DE RACIOLINGÜÍSTICA.....	36
3	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	37
3.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	38
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	39

3.2.1	O curso de extensão: "Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de língua japonesa"	39
3.2.2	A justificativa da escolha de um curso de extensão universitária como espaço de pesquisa e narrativas como instrumento de geração dados	40
3.3	SOBRE OS PARTICIPANTES	41
3.3.1	A estrutura do curso de extensão universitária "Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de língua japonesa"	42
3.3.2	Cronograma e temáticas dos encontros	43
3.4	OS VARIADOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A PROMOÇÃO DAS DISCUSSÕES E DAS NARRATIVAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	47
3.5	A ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	49
3.5.1	Procedimentos da pesquisa: levantamento, recorte e análise de dados	49
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
4.1	AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE ORIENTARAM A ANÁLISE DE DADOS	51
4.2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	52
4.2.1	A linguagem e os testes de proficiência: "Eu acabei o nível básico, agora posso continuar adiante"	60
4.3	ENSINO-APRENDIZAGEM	67
4.3.1	Ensino-aprendizagem de japonês: a percepção dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem e experiências com o ensino de japonês	67
4.3.2	Material didático	67
4.3.3	Impressões e percepções sobre o ensino na sala de aula	70
4.3.4	Construção de sentidos fora da sala de aula	75
4.3.5	O Professor Nativo	79
4.3.6	O Professor ideal	81
4.4	A RACIALIZAÇÃO DA LÍNGUA JAPONESA: A DESCENDÊNCIA E A NÃO DESCENDÊNCIA PERCEBIDA PELOS ESTUDANTES DE JAPONÊS	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXO 1 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO CURSO	114
	ANEXO 2 – APRESENTAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO	115
	ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo trago narrativas autobiográficas para relatar minhas experiências no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Japonesa (LJ)¹. Por meio dessas narrativas, pretendo mostrar as relações de sentidos que construí ao longo da minha trajetória nos contextos de ensino por onde passei e como essas experiências impulsionaram esta pesquisa. Narrar minhas experiências dentro do ensino de LJ tem o objetivo de informar ao leitor quem é a pessoa que estabelece as relações de sentido construídas dentro desta pesquisa e a partir de que lugar essas relações foram feitas. Para isso, este capítulo também abordará, mesmo que de maneira panorâmica, o contexto histórico do ensino de LJ no Brasil, a justificativa deste estudo, os seus objetivos e como a pesquisa foi organizada.

1.1 UMA (MINHA) NARRATIVA EXTREMAMENTE PESSOAL: RELATOS DE UMA ESTUDANTE NÃO DESCENDENTE DE JAPONESES

1.1.1 A Escolha por narrativas

O interesse pelos estudos de narrativas na área das ciências sociais tem seu ápice na década de 80 com a chamada “virada narrativa” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003). Desde então, narrativas tem se tornado objeto de estudo em pesquisas interpretativistas de cunho qualitativo. Os argumentos dos adeptos da “virada narrativa”, entre outros, são que, através de histórias contadas, é possível se aproximar da realidade vivida dos fenômenos que se pretende investigar. Essa aproximação da realidade vivida não é no sentido positivista, no qual há uma pretensão de desvendar uma verdade universal. É, porém, no sentido de trazer as subjetividades e os olhares particulares pelos quais um determinado processo ainda não foi visitado e estudado. Nesse sentido, narrar histórias e visitar experiências passadas permite o acesso às reflexões sobre essas vivências, que constantemente são trazidas à tona quando histórias são contadas. Essas subjetividades e construções de sentidos que são trazidas durante essas narrativas têm sido foco de interesse de muitas pesquisas no campo da linguagem e das ciências sociais (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012; FIVUSH *et al.*, 2011).

¹ Língua Japonesa doravante será mencionada como LJ.

Para minha sorte, pude neste estudo unir o útil ao agradável. Com o respaldo teórico e metodológico proporcionado pelo campo das pesquisas narrativas, pude aproveitar minha fascinação em ouvir as histórias de outras pessoas para realizar este trabalho. Acredito que escutar as experiências alheias nos abrem caminhos para compreender o mundo através de outras lentes. A maneira singular como cada pessoa cria sentidos para as suas vivências nos possibilita pensarmos e refletirmos sobre o mundo por meio de outros olhares e modos diversos. Mesmo experiências compartilhadas são ressignificadas de modos completamente diferentes, reforçando a singularidade de cada ser humano no mundo.

O fascínio por ouvir a história do outro influenciou na escolha metodológica deste estudo. Escolhi como metodologia desta dissertação ouvir as narrativas de estudantes sobre suas experiências no ensino-aprendizagem de japonês. Como professora de LJ, tenho interesse nas histórias, nas experiências, nos significados e sentidos que os alunos dessa língua criam durante seu processo de aprendizagem.

E quantas histórias já ouvi durante esses quase vinte anos como professora de LJ! Percebi que elas fazem parte do meu fazer-docente e, por esta razão, achei que faria sentido começar este texto a partir de uma autobiografia para compartilhar minhas experiências no ensino-aprendizagem de LJ, não só como professora, mas também como aluna, com o intuito de apresentar meu lócus de enunciação (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019), os sentidos que criei para este contexto de ensino-aprendizagem e para esta pesquisa e as relações que faço com este estudo.

1.1.2 Minhas origens, o ingresso na universidade e nos estudos de LJ e minhas impressões sobre essa experiência

Sou de uma pequenina cidade rural do interior de São Paulo, com menos de 10.000 habitantes. Cursei a graduação em Letras na Universidade Estadual Paulista, UNESP, no interior de São Paulo.

Meu foco de interesse no curso de graduação era a licenciatura em língua portuguesa e literatura. Sabia que por ser uma graduação em Letras, estudaria uma língua estrangeira, que provavelmente seria a língua inglesa. Essa dedução parecia ser óbvia por ser a língua mais difundida na minha região.

Porém, na UNESP, naquela época, as línguas estrangeiras eram cursadas de acordo com a classificação no vestibular. E dessa forma, fui selecionada para estudar a LJ e Língua Alemã.

Essa história é importante para compreender o estranhamento que tive por vir de um lugar sem muitas influências de outras línguas estrangeiras, em um período em que a internet não era tão popular e acessível, e, portanto, o contato com outras culturas e línguas para muitos se limitava à escola, que ofertava apenas a língua inglesa por fazer parte do currículo escolar. Foi dentro desse contexto que iniciei os estudos em duas línguas estrangeiras sem antes ter um repertório ou uma vivência com essas línguas. Tal fato fez com que a experiência de aprendizado diferisse de pessoas que já possuíam um repertório e uma afinidade prévia com as línguas que desejavam estudar. É dentro dessas circunstâncias que começa minha jornada com o ensino-aprendizagem de LJ.

Minhas primeiras aulas de LJ foram instigantes. Como já disse, não havia na minha cidade natal nenhuma influência japonesa ou nipo-brasileira e eu não tinha acesso à cultura pop japonesa como *mangás*² e *animês*³. Por essa razão, nunca havia pensado em toda a minha vida que estudaria japonês um dia. Ter a oportunidade de estudar japonês sem nenhum contato anterior com a cultura e com a língua foi uma experiência enriquecedora e surpreendente. Entre tantas descobertas, compreender um sistema de escrita baseado em ideogramas cheios de significados pictográficos, que em nada se assemelhava com as línguas românicas ou germânicas, foi um desafio fascinante.

Porém, com o passar do tempo, fui percebendo que havia particularidades no ambiente de ensino de japonês que me inquietavam. O ensino da língua, juntamente com a transmissão da cultura, dos princípios e valores nipônicos era feito de modo naturalizado, em que, pela minha percepção a cultura japonesa era ensinada como um referencial a ser seguido e, por conseguinte, como um pré-requisito necessário para aprender a língua. A cultura a qual me refiro aqui não é a cultura que está intrinsicamente ligada a língua, mas a cultura concebida de forma idealizada e hegemônica. Seria, por exemplo, entre tantos princípios e valores a serem seguidos, comportar-se como os japoneses e da maneira mais “adequada” possível. Um “bom” aluno, na minha percepção, reproduzia tais comportamentos, os quais eram elogiados e incentivados. O Japão do material didático e a cultura japonesa apresentada e reforçada pelo professor, se tornavam uma referência única para os aprendizes de japonês do meu período como aluna.

² *Mangás*: histórias em quadrinhos.

³ *Animês*: desenhos animados japoneses. Ambos (*mangás* e *animês*) se tornaram muito famosos e populares no Brasil e no mundo a partir década de 1990.

Era evidente também a associação da LJ associada à descendência. Alunos não descendentes de japoneses chamavam a atenção na sala de aula ou em outros ambientes de trabalho ou educacionais, e eram sempre questionados sobre a razão de estudarem japonês.

As peculiaridades desse ensino, associadas às questões citadas, começaram a me inquietar. Eu não sou descendente de japoneses e estudava japonês por mero acaso. Os sentidos que criei para este contexto fizeram com que eu entendesse que era necessário fazer todas essas assimilações culturais e de identidade para aprender a língua ou para ser uma boa aluna (e professora) de LJ.

O ensino-aprendizagem de japonês, dentro dessa perspectiva, parecia construir sentidos muito coerentes para os descendentes de japoneses. Afinal, como muitas vezes ressaltado em sala de aula pelos professores, era a língua e a cultura dos antepassados, e, portanto, parecia haver a expectativa de que ela fosse transmitida e preservada pelos descendentes como um legado. Respalhada por esses discursos que circulavam nesses contextos, aparentemente, entre os descendentes, parecia haver uma familiaridade e uma conexão maior com todo esse contexto cultural. Todavia, para alguns alunos não-descendentes de japoneses, era notável que essas práticas educacionais, que mais se assemelhavam ao ensino de língua materna ou língua de herança, não construíam muitos sentidos. O sentimento de deslocamento era compartilhado entre esses alunos, pois não tinham uma ligação afetiva ou familiar tão profunda quanto o ensino pregava com a transmissão de valores nipônicos, fazendo com que se sentissem fora do lugar, em um espaço de não pertencimento.

No entanto, eu pensava que os estranhamentos com essas questões se davam porque eu não tinha tido uma vivência prévia com essa língua antes de entrar na universidade, como já mencionado e, por isso, achava que minhas inquietações eram ilegítimas. Atualmente, valendo-me das discussões sobre linguagem e ensino-aprendizagem de línguas no âmbito da Linguística Aplicada contemporânea (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2008b), pós- ocidental (PENNYCOOK, 2003), crítica (PENNYCOOK, 2001), e dos estudos decoloniais (CASTRO GÓMES; GROSGOUEL, 2007), compreendo que essas inquietações não eram apenas inerentes aos estudos de uma língua estrangeira sem uma vivência anterior. Hoje é possível olhar para esses relatos e compreender que os contextos por onde passei estavam atravessados por ideologias linguísticas que eram pouco problematizadas na área dos estudos de LJ da época.

1.1.3 O aprendizado de japonês e os conflitos, estranhamentos e as ideologias linguísticas

Foi dessa maneira que passei pelo meu aprendizado de LJ durante a universidade, percebendo que discursos, muitas vezes únicos, eram inerentes ao processo de ensino, e entravam em conflito com a minha cultura e com a minha identidade. Eu era apenas uma brasileira que estava aprendendo uma língua estrangeira, e não fazia sentido para mim discursos que cultuavam princípios nipônicos e pregavam maneiras de como se comportar como um bom japonês. Era difícil compreender certos códigos de conduta que eram ensinados e incentivados sob o pretexto de que uma conduta inadequada poderia ser uma ofensa aos japoneses, com consequências prejudiciais. E para evitar esses conflitos, era incentivado que nós, como aprendizes de LJ, nos adequássemos a cada contexto social e cultural apresentado em sala de aula. Olhando em retrospecto, as práticas pedagógicas pareciam incentivar que os alunos conhecessem aspectos da cultura japonesa e os reproduzissem o mais próximo possível – para não dizer igual – ao que um “falante nativo”, com cara e jeito de japonês, faria no Japão. Essa prática, muito comum no Método Direto ou no início da Abordagem Comunicativa com um viés Nocial-Funcional (RICHARDS; RODGERS, 2001), permeou a minha história como aprendiz de LJ, mas também a de tantos outros aprendizes de línguas estrangeiras e parece ainda estar no inconsciente coletivo sobre o que é ensino-aprendizagem de línguas, como este trabalho irá mostrar. A Linguística Aplicada da atualidade, no entanto, permite o questionamento dessa prática e incentiva outras maneiras de conduzir as aulas de línguas que proporcionem o desenvolvimento da competência (inter)cultural (MENEZES DE SOUZA, 2010; 2011; PENNYCOOK, 2010)

Isso porque o modo como os ensinamentos linguísticos e culturais eram propostos na aula de LJ, a meu ver, faziam com que alunos que não tinham a descendência como motivação para a aprendizagem da língua entrassem em conflito com a própria identidade. Esse foi o meu caso. Comecei a pensar que, como eu não era nem japonesa e nem descendente de japoneses, eu deveria estudar a língua e assimilar a cultura de uma forma que compensasse a falta da identidade nipônica. Os reflexos dessas ideologias criaram em mim o sentimento da não-suficiência, fazendo-me acreditar que uma maneira de compensar minha não-niponicidade seria estudando japonês da maneira mais autêntica, isto é, no Japão.

Fui para o Japão quatro vezes como bolsista do governo japonês para aprender a língua e como ensinar japonês. Acreditava que apenas assim, com os estudos validados no país, poderia desempenhar o papel de professora de LJ, mesmo não sendo descendente de japoneses.

No Japão, passei pelos mesmos conflitos que sentia nas aulas de japonês aqui no Brasil. A LJ padrão era reverenciada como a variante linguística única, e o Japão como modelo de país, cultura, princípios e sociedade. A assimilação da cultura japonesa era incentivada como pré-

requisito necessário para ser um bom professor de japonês. Embora houvesse diferenças entre o ensino de japonês no Brasil e no Japão, consequência natural do distanciamento cultural provocado pela diáspora dos imigrantes no Brasil, em termos gerais a idealização do Japão e as ideologias linguísticas eram muito semelhantes. O mito do falante nativo, a cultura japonesa idealizada e a assimilação cultural eram constantemente reforçadas como parâmetro para a aprendizagem de LJ.

A idealização do Japão pelos imigrantes e professores descendentes de japoneses, (MORIWAKI; NAKATA, 2008), por muitas vezes colocam a cultura nipo-brasileira em uma posição inferiorizada em relação à cultura japonesa “original”. A perseguição por esse ideal de cultura refletiu no ensino de japonês, feito em sua maioria por descendentes de japoneses que mantinham a relação com o Japão como sendo a matriz linguística e cultural (MORIWAKI; NAKATA, 2008), e mantida mesmo quando o ensino também começou a ser feito por professores não descendentes, que também tinham o Japão como um padrão de referência a ser seguido.

No entanto, por mais que a cultura nipo-brasileira acredite que sua cultura seja oriunda do Japão, os processos de transformações constantes e dinâmicos pelos quais culturas passam ao longo do tempo fizeram com que a cultura nipo-brasileira obtivesse características próprias. Por essa razão, acredito que sejam injustas e inapropriadas comparações entre culturas diferentes e reverências a uma nação como padrão e representação única. A hierarquização de uma cultura em relação à cultura do outro, como por exemplo, da cultura nipo-brasileira e brasileira em relação à cultura japonesa, sob a perspectiva de que a cultura japonesa seria uma cultura matriz e autêntica, gera questionamentos.

Hoje, à luz das discussões atuais sobre linguagem no campo da Linguística Aplicada contemporânea, pós-ocidental, crítica (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2008b; PENNYCOOK, 2003; PENNYCOOK, 2001), e dos estudos decoloniais (CASTRO GÓMES; GROSGOUEL, 2007), essas relações são questionáveis e problematizadas. Pela perspectiva desses estudos, discute-se como a valoração de uma cultura em detrimento de outra pode gerar relações desiguais de poder e relações hierárquicas contestáveis. A fim de compreender como essas relações podem ser problemáticas e excludentes, é proposto que sejam feitas problematizações constantes sobre as relações de poder que se estabelecem nas divulgações de discursos unilaterais e comparações de culturas, lugares e situações que são simplesmente incomparáveis. E em uma postura oposta, pela perspectiva dos estudos citados acima, há a percepção de que a riqueza cultural está nas diferenças e na pluralidade e não nas padronizações que tentam estabelecer a mesma medida para todos, suprimindo a diversidade.

Ao refletir sobre meu processo de ensino-aprendizagem de LJ através das discussões propostas por esses estudos, compreendo que os contextos pelos quais passei estavam atravessados por ideologias linguísticas, que segundo a definição de Kroskrity (2004, p. 498), são “crenças e sentimentos em relação às línguas” compartilhadas no meio social. Eu mesma fui criando sentidos, interpretando e reinterpretando essas ideologias a partir das minhas lentes e vivências no mundo. Foi assim que passei pelo processo de aprendizagem de LJ e foi dessa forma que essas experiências refletiram e “refratar⁴” em mim (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93) criando os significados que compartilho neste texto.

1.1.4 As instituições, o ensino de japonês no Brasil e as refrações nos estudantes das ideologias linguísticas presentes no ensino de japonês na minha percepção como professora

Como professora de LJ, passei por instituições públicas e privadas. Percebi que nesses espaços muitos alunos afirmavam ter uma afinidade e uma identificação com a cultura japonesa⁵. Percebi também que, em algumas instituições, era natural a transmissão da cultura de maneira idealizada junto com o ensino da língua, de maneira similar ao período em que eu era discente. Muitos estudantes e professores se identificavam com as práticas de ensino que colocavam a cultura japonesa como a cultura padrão.

Naturalmente, nem todos os alunos se identificavam com esse contexto de aprendizagem, sobretudo aqueles que não tinham uma identificação tão profunda com cultura japonesa que justificasse uma assimilação cultural tão intensa para a aprendizagem da língua. Eles gostavam da cultura e da língua, todavia, tinham outras motivações para aprender japonês, diferentes dos objetivos comuns em aprender uma língua estrangeira, como são o trabalho, um teste de proficiência ou a ida ao Japão. Influenciados pela cultura *pop* japonesa dos anos 90,

⁴ Para Volóchinov o signo ideológico reflete e refrata a realidade, ou seja, não somente retrata a realidade como também é passível de interpretações e ressignificações que variam de acordo com as vivências peculiares e posicionamentos particulares, gerando imprevisíveis e múltiplas interpretações da realidade (Volóchinov, 2017 p. 93). Neste texto, o conceito “refletir e refratar” de Volóchinov (2017) é usado para mencionar as plurais interpretações e ressignificações dadas aos contextos e as experiências mencionadas neste estudo.

⁵ É necessário separar cultura japonesa de cultura nipo-brasileira. Muitos alunos tinham contato com a cultura nipo-brasileira, mas geralmente identificam a cultura nipo-brasileira japonesa, muitas vezes causando confusão semântica sobre qual cultura estão se referindo. Além disso, porque muitos estudantes tinham os *mangás* e *animês* como referência do que compreendiam como cultura japonesa, é necessário esclarecer que a cultura japonesa não se reduz à cultura *pop*.

como os *animês* e *mangás*, que se tornaram muito populares entre os adolescentes brasileiros, muitos aprendiam japonês para interagir com esses contextos.

Foi uma surpresa quando, no ano de 2005, entrei na sala de aula pela primeira vez em uma escola pública da cidade de São Paulo como professora, e pude encontrar em média 20 alunos por turma entre 12 e 17 anos interessados em aprender essa língua. Esses alunos eram, em sua maioria, adolescentes não-descendentes de japoneses, que tinham alguma influência da cultura *pop* japonesa, e procuravam pelo curso pelo simples prazer de aprender uma língua na qual construíam sentidos através de histórias em quadrinhos, desenhos animados, cinema, *videogames*, religião ou mesmo pelos famosos *matsuris*, festivais japoneses que aconteciam em São Paulo.

Por conta de estudantes provenientes de contextos diversos e com motivações e interesses múltiplos, parecia haver em algumas instituições um descompasso entre o público interessado em aprender japonês e a maneira como o ensino era proposto, com objetivos e metas (externas) bem definidas para o aprendizado e uso da língua, como o trabalho, o tal teste de proficiência e o intercâmbio no Japão. Esses objetivos pareciam dissonar do objetivo de muitos estudantes, que gostariam de aprender a LJ apenas para construir sentidos no mundo dentro do seu contexto e das suas interações como estudante brasileiro, que está aprendendo japonês por prazer e não por obrigação.

Com o passar dos anos, percebi que essas práticas mais tradicionais de ensino, como o foco na gramática e no ensino da língua padrão, com o passar do tempo impunham aos estudantes uma carga que parecia tornar a aprendizagem pesada. Com um olhar mais atento, era perceptível que a motivação presente no início dos estudos na LJ, o gosto e a curiosidade pela língua cediam lugar para as inquietações por parte de estudantes que não se encaixavam nesse modelo de educação. Dessa maneira, a rigidez, o ritmo e os propósitos colocados no ensino, faziam com que muitos estudantes se frustrassem, gerando ansiedade e falta de motivação. Não é raro cursos de LJ se iniciarem com um número considerável de alunos e, com o tempo, terem suas salas esvaziadas pela evasão. Fico me perguntando se a alta evasão nos cursos de LJ não está também relacionada, em parte, às reflexões apresentadas neste texto.

Nesses quase 20 anos dentro da sala de aula como professora, fui percebendo que havia, nesses contextos, práticas de aprendizagens atravessadas por ideologias linguísticas que não construíam sentidos para alguns estudantes já desde minha época como discente. Fico pensando quais os sentidos elas constroem no mundo atual, no qual transformações radicais propiciadas pelas tecnologias digitais e experiências virtuais estão acontecendo o tempo todo, fazendo com que o contexto desses estudantes seja muito diverso de tempos atrás. A reflexão

sobre isso está permitindo a percepção de que, na contemporaneidade, os estudantes fazem parte de uma sociedade modificada pelas interações propiciadas pela internet e pelas mídias sociais, em que fronteiras nacionais ficaram difusas, propiciando interações simultâneas em espaços, lugares e com pessoas de qualquer lugar do mundo.

Dessa maneira, não é difícil concluir que os interesses e as construções de sentidos que esses estudantes fazem já não são comparáveis às de gerações anteriores, e, portanto, apresentações de cultura e língua padrão como referenciais únicos e estáticos, por exemplo, parecem não condizer mais com os contextos de alunos, professores e com as recentes pesquisas e teorias sobre a linguagem.

1.1.5 O que essas reflexões não representam e não significam

É preciso ressaltar e deixar claro que esses relatos, juntamente com o presente estudo, não têm a intenção de condenar as práticas de ensino de LJ, e muito menos dos meus queridos e queridas colegas docentes de japonês que passaram pela minha vida e por quem tenho profundo apreço, respeito e consideração. Sou extremamente grata às minhas professoras e professores por tudo que me ensinaram, e sei que ensinaram da melhor maneira possível e com a melhor das intenções. Não acho que meus professores de japonês tinham alguma má intenção por trás de seus ensinamentos, apenas passaram aos seus alunos o que aprenderam e da maneira que aprenderam, acreditando genuinamente que eram as práticas mais válidas. E, considerando o contexto sócio-histórico e cultural da LJ que será abordado mais adiante, talvez fossem as práticas pedagógicas disponíveis e mais adequadas para aquele período.

Sob a perspectiva de que os letramentos não são neutros, mas evidenciam posicionamentos, valores e visões de mundo (FAIRCLOUGH, 2016; STREET, 2020), e acreditando que ideologias linguísticas são comuns nos letramentos de todas as línguas, o objetivo desta pesquisa é apenas propor questionamentos e problematizações sobre essas ideologias linguísticas. Acredito que, ao darmos início a um processo de problematização do que está à nossa volta, é possível que descubramos quantas histórias (maravilhosas) não nos foram contadas, relações de poder que não são questionadas, quanta diversidade é silenciada, quantas interpretações do mundo são possíveis e que, porém, não são compartilhadas.

Ao propor reflexões sobre o que está posto, é possível que deixemos de ver o mundo por uma única lente para vermos um mundo cheio de possibilidades. O mundo e as pessoas são maiores e mais complexos do que os discursos padronizantes tentam simplificar. As pessoas criam e reinventam modos de ser e de estar no mundo incessantemente, de modo que discursos

padronizantes, por mais que tentem, não dão conta de enquadrar e controlar. Para que os discursos não se tornem únicos, como disse Chimamanda Ngozi Adichie no vídeo *O perigo de uma única história* - TED, 2009⁶, e vozes que ainda não foram ouvidas possam compartilhar as ressignificações e recriações de maneiras possíveis de pensar e estar no mundo, talvez seja necessário apenas criar espaços para que essa diversidade apareça.

No próximo subtópico será narrado de maneira sucinta o contexto histórico e social no qual nasce o ensino de LJ no Brasil e os princípios que guiaram esse ensino.

1.2 NADA VEM DO NADA: CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE LJ NO BRASIL

Como ressaltado no subtópico anterior, as características que o ensino de LJ carrega no contexto brasileiro não são aleatórias, devidas, talvez, ao contexto histórico e social no qual esse ensino se desenvolveu. O percurso do ensino de LJ no Brasil e seus reflexos na atualidade mostram que há uma ligação direta desses fatores com a história da imigração japonesa no Brasil (MORALES, 2011a).

Embora o ensino da LJ seja realizado em mais de cem países, o contexto de imigração para os países latino-americanos apresenta características muito singulares que nortearam o ensino dessa língua desde a imigração em 1908. Estão entre essas peculiaridades o que os imigrantes japoneses chamam de “espírito japonês” ou “formação do japonês” e a “filosofia” do ensino da LJ (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 17). Desta maneira, é difícil fazer uma discussão sobre o ensino de LJ na atualidade e suas perspectivas para o futuro sem compreender a história desse ensino no Brasil, bem como as particularidades que surgiram desse contexto e seus reflexos no ensino até os dias de hoje (MORIWAKI; NAKATA, 2008; MORALES, 2011a).

Não é objetivo deste trabalho relatar toda a história que envolveu o movimento da imigração japonesa no país. Esta contribuição visa apenas mostrar como alguns aspectos históricos e contextuais influenciaram os rumos que o ensino tomou desde o início da imigração e os princípios, ideologias, e ideologias linguísticas que guiaram esse ensino, e como esse contexto histórico se relaciona e cria sentidos com a presente pesquisa.

⁶ Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript. Acesso em: 12 ago. 2021.

1.2.1 Uma breve visão panorâmica da história do ensino de LJ no Brasil

Segundo Moriwaki e Nakata (2008), a história do ensino de LJ no Brasil é dividida em três períodos: Pré-guerra (1908-1941), Pós-guerra (1946-1979) e Atualidade (1980-1995). Essas datas estão convencionalmente mais relacionadas aos eventos importantes que marcaram os acontecimentos nas colônias japonesas do que com datas históricas propriamente ditas (MORIWAKI; NAKATA, 2008).

Segundo Moriwaki e Nakata (2008), **Pré-guerra** (1908-1941) é o período em que se inicia o movimento de imigração japonesa no Brasil. Relatos mostram a dificuldade dos imigrantes em se adaptar à nova vida no Brasil. As dificuldades vão desde a língua à convivência com a nova cultura. A alta escolaridade dos japoneses em relação aos brasileiros trabalhadores do campo e o sentimento nacionalista trazido do Japão dificultaram a adaptação dos imigrantes na nova terra. O patriotismo era fruto de uma política nacionalista do governo japonês que, para manter a unidade espiritual do povo em um período de guerra, impôs o lema “Lealdade ao Império e Amor à Pátria” (MORIWAKI E NAKATA, 2008, p. 23). As autoras mostram a influência desse sentimento na educação dos filhos de imigrantes no excerto abaixo:

O japonês que carregava essa consciência nacional não estava preparado para sua nova condição de imigrante nem para compreender outras culturas, e, mesmo que estivesse, talvez ainda acreditasse que a conduta baseada nessa consciência nacional seria aceita por outros países. Pode-se dizer que o choque emocional e o descontentamento com a vida, resultantes do contato com outros povos de diferentes culturas, tenham fortalecido ainda mais a consciência étnica do imigrante. Consequentemente, é de supor que a educação dos filhos, mesmo em condições inadequadas, fosse baseada no forte desejo da “formação do japonês” (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 23).

E o que significava essa “formação do japonês”? (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 23). Em um primeiro momento da história da imigração, significava que a educação e o ensino da LJ nas colônias de imigrantes eram voltados ao fortalecimento da unicidade da consciência étnica japonesa e sua cultura. O intuito era de que as crianças crescessem e fossem educadas como japoneses e que aprendessem a língua com o objetivo de voltar ao Japão (SATO, 2013).

Segundo (MORIWAKI; NAKATA, 2008), em um segundo momento, dentro deste mesmo período, quando os imigrantes percebem que as perspectivas de retornarem ao Japão são cada vez mais distantes, passam a enxergar a necessidade de pensar uma educação que considerasse a permanência no Brasil. No entanto, foi por meio do ensino da língua que a ideologia unificadora do “espírito japonês” (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 67) ficou ainda mais fortalecida. Os imigrantes acreditavam que, mesmo que tivessem que permanecer no Brasil, manteriam sua etnicidade nipônica através do ensino da língua e de sua cultura. Além

desses fatores, essa forma de pensar foi influenciada também por outros acontecimentos históricos, contextuais e políticos da época que reforçaram essa ideologia.

Um exemplo disso foi a política absolutista do governo Vargas, que proibiu o ensino de LJ nas escolas das colônias. Essa ação, ao contrário do esperado, fortaleceu ainda mais o sentimento nacionalista do imigrante, preocupado em não perder a língua e a sua cultura. Também havia a participação do governo japonês na educação das colônias no Brasil, o que reforçava ainda mais o sentimento e a consciência étnica do imigrante. Nesse período, a LJ, que já era o idioma falado nas colônias japonesas entre os imigrantes, ainda precisava carregar o legado de ser a responsável por transmitir a unicidade étnica (MORIWAKI; NAKATA, 2008).

No período chamado de **Pós-guerra** (1946-1979), as ideologias do ensino da LJ do período Pré-guerra, que tinham como propósito a “formação do japonês” ou do “espírito japonês”, continuam a ser perpetuadas (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p.63-67). A derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial traz uma grande desolação para os imigrantes que haviam internalizado a crença de que eram súditos do “Japão, o Indestrutível País dos Deuses” (MORIWAKI; NAKATA, p. 66). A crença na divindade do Japão era tão forte, que sua derrota na guerra não é aceita por alguns imigrantes, que duvidam da veracidade do desfecho desse episódio histórico, e a negação da derrota do Japão faz surgir nesses imigrantes o ultranacionalismo. Essa reação se dá, possivelmente, pelo receio de perder seus valores nipônicos diante das circunstâncias da época, e por isso acreditavam que seus descendentes deveriam estar convictos de:

o *Nikkei*⁷ deve estar convicto de ser súdito do Império, deve cultivar o “espírito japonês” para treinar os descentes como “Cidadão do Império”; é mister esforçarmos na educação espiritual dos adultos e no ensino da LJ aos descendentes (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 67)

De acordo com Moriwaki e Nakata (2008), com a sequência dos eventos históricos e com o passar do tempo, começa-se a aceitar que o Japão tenha perdido a guerra, iniciando-se um novo momento no ensino de LJ, que envolve a necessidade de planejar o futuro dos descentes no Brasil por meio da escolarização em instituições brasileiras. No entanto, os preceitos do ensino da LJ continuam praticamente os mesmos, mas agora de maneira velada (SATO, 2013). Na visão do imigrante, as instituições educacionais brasileiras eram responsáveis por oferecer conhecimentos gerais, porém só por meio do ensino da LJ seria

⁷ Nikkei é o termo em japonês que a comunidade nipo-brasileira usa para se referir aos descentes de japoneses no Brasil.

possível manter e transmitir os valores e a cultura japonesa aos descendentes. Neste momento, troca-se a “formação do japonês” por formar um “excelente brasileiro *Nikkei*”, segundo os valores japoneses (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 141). Assim, o ensino da LJ continua sendo feito entre imigrantes e pelos próprios imigrantes, muitas vezes sem nenhuma formação formal para praticar a licenciatura, apenas o fato de serem falantes da língua (ENDO, 2011).

No período considerado **Atualidade**⁸ (1980-1995) (MORIWAKI; NAKATA, 2008), as associações japonesas vão se enfraquecendo e a integração à sociedade brasileira para assumir trabalho assalariado trazem mudanças no pensamento dos descendentes em relação ao aprendizado da LJ. Os objetivos agora são a comunicação entre familiares, interesse pela cultura japonesa, resgate da identidade, interesse em viajar para o Japão, interesses profissionais e acadêmicos. Surge a necessidade de se pensar no ensino da LJ como língua estrangeira.

Essas mudanças começam a trazer discussões sobre o ensino da língua e a formação de professores, uma vez que estes haviam passado as últimas décadas ensinando japonês como língua materna ou como língua de herança (MORIWAKI; NAKATA, 2008). Porém, ainda que houvesse necessidade de se repensar o ensino de LJ, isso não aconteceu de maneira significativa e nem tampouco radical (MORIWAKI; NAKATA, 2008). Embora o ensino mostrasse alguma diferença em comparação ao passado, a perspectiva dos professores ainda estava arraigada ao passado e à filosofia de ensino daquela época. Por mais um período, o ensino de LJ, apesar ter uma roupagem nova, surgindo como língua estrangeira, não teve mudanças significativas no que se refere aos preceitos do ensino, que continuou sendo feito por descendentes e geralmente com foco nos descendentes, muitas vezes como meio para a transmissão ou a preservação da cultura japonesa para as novas gerações na comunidade *Nikkei* e na sociedade brasileira (MORIWAKI; NAKATA, 2008).

Com o surgimento da nova concepção do ensino da LJ como língua estrangeira, e com ela a preocupação com a formação dos professores, nota-se uma forte preocupação com a competência linguística dos professores (MORALES, 2008, 2011b), que deveriam ser capazes de suprir a demanda de alunos que já haviam tido vivências no Japão e que poderiam pôr à prova seus conhecimentos linguísticos, já que esses professores muitas vezes tinham passado vida toda nas colônias sem a oportunidade de voltar ao Japão para “atualizar” seus conhecimentos. Para tanto, eram oferecidos cursos de capacitação e treinamentos no Japão, ou

⁸ De acordo com essa referência, o período da Atualidade vai até 1995, embora a publicação seja de 2008. No presente estudo, por falta de referência bibliográfica mais atualizada sobre o tema, utilizamos o termo e classificação dos autores para nos referirmos a esse período.

mesmo professores nativos eram convidados ao Brasil para capacitar esses professores descendentes e até mesmo assumir as aulas de japonês em instituições de ensino no Brasil (MORALES, 2008, 2011b). Assim, com esses ideais sendo constantemente reforçados, fica o questionamento se os mitos do professor nativo, do falante idealizado, da LJ idealizada e padronizada não passam a fazer parte do imaginário dos envolvidos com essa língua.

Percebe-se que durante décadas o ensino de LJ esteve voltado para a transmissão da cultura japonesa e dos valores e princípios dos imigrantes japoneses para seus descendentes. Mesmo quando começa o período da Atualidade⁹ (MORIWAKI; NAKATA, 2008), quando há mudanças no conceito da LJ para língua estrangeira, o ensino da língua ainda continua impregnado pelos princípios e preceitos do passado:

A dificuldade em abandonar essa cultura espiritual parece ter sido a “sina” do imigrante em terras estrangeiras, pois acabou marcando o ensino da LJ, que passou a apresentar uma peculiaridade atrelada à “formação do japonês”. Essa característica é, certamente, o grande diferenciador quando se compara o ensino do japonês com o de outras línguas estrangeiras no Brasil (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p.17).

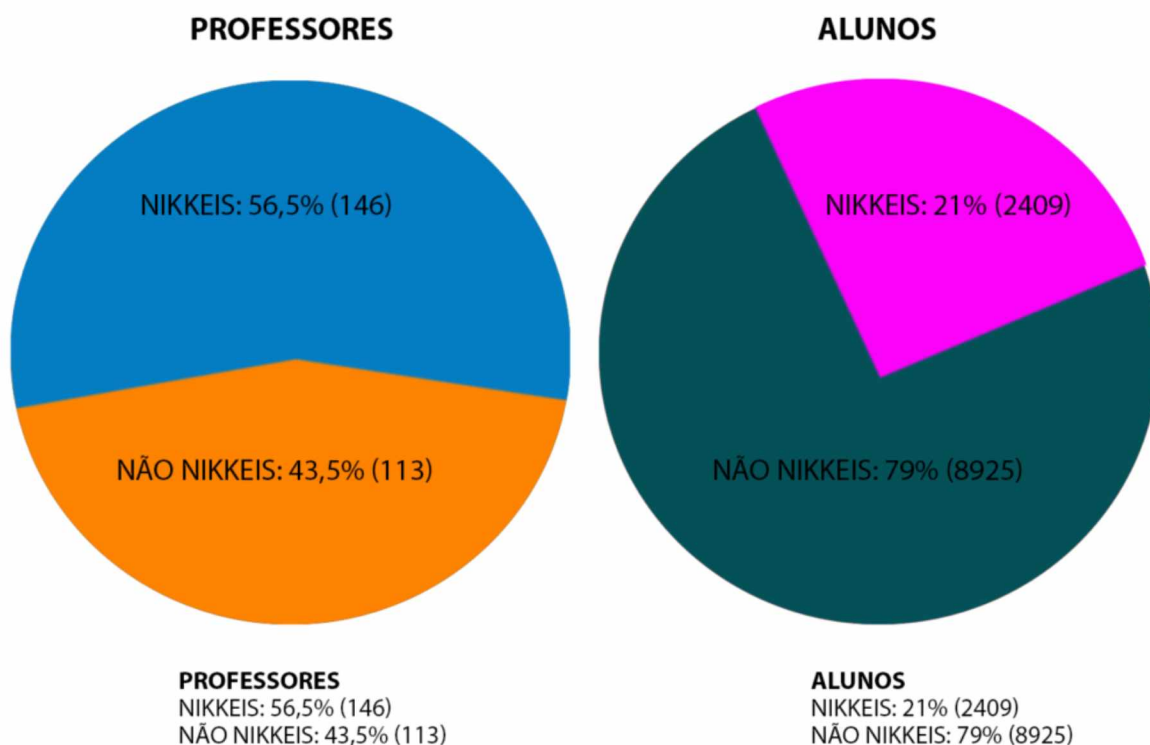
Como consequência desses eventos, notou-se que por anos nem as abordagens de ensino e nem tampouco material didático acompanharam as mudanças no contexto sócio-histórico e as discussões sobre o do ensino de línguas do Brasil. De acordo com Moriwaki e Nakata (2008, p. 142): “Somos de opinião que a causa dessa situação é o pensamento cristalizado do pré-guerra, que ainda hoje mantém resquícios e interfere na apreensão da realidade”. Alguns dos princípios do ensino de LJ como o ensino como língua de herança foram considerados presentes (DOI, 2006; MORALES, 2011a; MORIWAKI; NAKATA, 2008), o que se mostra pouco compatível com a realidade e com a vivência do aluno brasileiro, podendo ser em parte responsável pela alta evasão dos estudantes em cursos de LJ, já que pouco se relaciona ao seu contexto sociocultural. Morales (2008) também constata que, embora o perfil dos estudantes tenha mudado ao longo dos anos, não houve mudança nas abordagens de ensino para atender a esse público.

No presente momento, é possível notar nas salas de aula um crescente número de estudantes brasileiros não descendentes de japoneses, o que é congruente com dados da pesquisa realizada, em 2017, pela Fundação Japão (JAPAN FOUNDATION, 2017) (Fig. 1).

FIGURA 1 – PERFIL DOS PROFESSORES E ALUNOS NIKKEIS E NÃO NIKKEIS NO BRASIL EM 2017

⁹ Chamo de contemporaneidade os estudos mais recentes que não são contemplados pelo período chamado Atualidade proposto por Moriwaki e Nakata (2008) por se estender até a data de 1995

PROFESSORES E ALUNOS NIKKEIS E NÃO NIKKEIS NO BRASIL EM 2017



FONTE: "ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA – ESCOLAS E CURSOS: ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR", FUNDAÇÃO JAPÃO, 2017

FONTE: Fundação Japão (2017)¹⁰.

A Figura 1 mostra o perfil de alunos e professores de LJ na atualidade. Nota-se que atualmente há uma predominância de alunos não *Nikkei*, muito embora a maioria dos professores seja *Nikkei*, sugerindo um aumento gradual de professores não *Nikkei* nas escolas. Verifica-se, portanto, que a despeito do esforço dos primeiros imigrantes para que o ensino de LJ se mantivesse dentro das comunidades, com o intuito de perpetuar sua cultura, isso não mais prevalece hoje em dia, já que há simultaneamente uma menor demanda por parte de nipo-brasileiros.

E ainda assim, é importante ressaltar que associar a descendência japonesa à procura pela língua por motivos essencialmente culturais também precisa ser problematizada, já que vivemos em um mundo globalizado no qual as identidades essencializadas e fixas são questionadas em detrimento dos atravessamentos e dos descolamentos constantes propiciados

¹⁰ Disponível em: <https://fjisp.org.br/lingua-japonesa/pesquisa-de-dados/>. Acesso em: 10 ago.2021.

por um mundo integrado no qual o sujeito pós-moderno é compreendido como fragmentado, descentralizado e mutante (HALL, 2020).

Dado esse contexto, alguns autores propõem uma reflexão sobre o ensino da LJ no Brasil, bem como a valorização e o estímulo a pesquisas que contribuam para a problematização do contexto de ensino-aprendizagem e dos materiais didáticos, e de abordagens que levem em consideração o atual contexto social e histórico dos estudantes (MORALES, 2008, 2011a; MORATO, 2011; MORIWAKI; NAKATA, 2008). A escassez de pesquisa sobre o tema fez com que o ensino de japonês por muitas vezes dependesse dos métodos transplantados do Japão (MORALES, 2008), os quais não condiziam com a realidade brasileira. Todavia, recentes trabalhos desenvolvidos na área de japonês têm se interessado em discutir questões que são relevantes para o ensino de japonês, como os estudos sobre crenças presentes nos trabalhos, (NASCIMENTO, 2013; NISHIHATA, 2017; OLIVEIRA, 2013), sobre o material didático, (HAYASHI, 2015; MEDINA DE OLIVEIRA, 2013; NAGUMO, 2017), ensino-aprendizagem, língua, cultura e imigração, (DOI, 2006; MORALES, 2011a, 2011b; OKAMOTO, 2021, 2018; ORG. AKAMINE; NAGAE, 2020; OTA, 2009; SHIBATA, 2009; TONGU, 2010), e ultranacionalismo, (OKAMOTO, 2021, 2018).

1.3 JUSTIFICATIVA DESTE ESTUDO

1.3.1 As ideologias e as ideologias linguísticas no japonês

Como vimos na seção anterior, a história do ensino da LJ parece ter sido marcada por um ideal de cultura, um ideal de falante, e um ideal de língua. Essa idealização pode ter ajudado a fazer com que o ensino dessa língua ficasse voltado e fechado para a busca desses ideais, desconsiderando as mudanças teórico-metodológicas, sócio-históricas ou mesmo as perspectivas do público-alvo.

Okamoto (2018) mostra que as ideologias da educação ultranacionalista do Japão foram ressignificadas no Brasil pelos imigrantes japoneses e são perpetuadas até os dias de hoje. Estão entre essas ideologias o culto à cultura e aos valores japoneses como superiores aos da cultura brasileira, impressas nos termos “espírito japonês” ou formação do “bom japonês” (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 143), muito recorrentes dentro da educação nipo-brasileira e perpetuados através do ensino da LJ. Ainda é comum perceber nas instituições brasileiras de ensino de japonês os resquícios dessas ideologias, que são percebidos na propagação de uma

cultura e de uma língua ideal dentro de um contexto completamente diverso do período da imigração japonesa.

Atualmente, os estudantes de LJ são, em sua maioria brasileiros, e não-descendentes de japoneses, aprendizes também de outras línguas e interagentes de outras culturas (JAPAN FOUNDATION, 2017) (Fig. 1), alheios aos valores que o ensino de japonês tanto salientou e cujo propósito na aprendizagem da língua é bem distante daqueles do passado.

Dados da pesquisa realizada por Moriwaki e Nakata (2008, p. 141) concluem que apesar de ter se passado mais de 50 anos do término da guerra, os princípios norteadores do ensino desse período continuaram sob a concepção da “formação de excelentes brasileiros *Nikkeis*”. A partir disso, concluem que, mesmo com a mudança no contexto social brasileiro, o ensino de japonês ainda tinha fortes influências das ideologias do início da imigração.

A partir desse ponto, o presente trabalho se propõe compreender quais ideologias linguísticas atravessam o ensino de LJ na contemporaneidade, cujo contexto é completamente diverso do passado. Acredito que a tentativa de responder a essa pergunta, colocada aqui de maneira implícita, justifique essa pesquisa. Outras áreas de línguas estrangeiras também têm desenvolvido pesquisas interessadas nas problematizações das ideologias linguísticas que atravessam seus campos de ensino (DIAS; PINTO, 2017; KOFFMAN, 2018; NITEK, 2019; ROCHA, CLÁUDIA FONSECA, 2020). Na área de LJ os registros na literatura sobre as ideologias linguísticas que atravessam o ensino de japonês nos tempos contemporâneos ainda são restritos.

A discussão sobre quais ideologias atravessam o ensino de japonês, e quais as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem poderá contribuir para pesquisas e estudos futuros que contemplem formação de professores de LJ, assim como a escolha e produção de material didático voltado a uma educação problematizadora e responsiva ao contexto social dos estudantes.

Essas reflexões podem contribuir também para a promoção de uma formação cidadã comprometida com a pluralidade e a diversidade social, para que as escalas de valores culturais que insistem em valorizar ou desvalorizar uma cultura em detrimento de outra sejam constantemente problematizadas (PENNYCOOK, 2001), e ainda, servir de incentivo a discussões que questionem as amarras das hierarquizações linguísticas e culturais que perpetuam relações de poder ilegítimas e injustiça social (BAUMAN; BRIGGS, 2003; PENNYCOOK, 2001).

1.4 OBJETIVOS

Dado esse contexto, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar e discutir como as ideologias linguísticas perpassam as narrativas de estudantes LJ de um curso de extensão da Universidade Federal do Paraná e como constituem as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, o desenvolvimento deste estudo se constrói nas seguintes perguntas de pesquisas:

- a) Como as ideologias linguísticas constituem as concepções de linguagem de aprendizes de japonês participantes do curso de extensão, contexto-alvo desta pesquisa.
- b) Quais são as percepções desses alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem da LJ?
- c) Como ideologias raciolinguísticas atravessam as narrativas desses participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem da LJ?

Já os objetivos específicos foram delimitados da seguinte forma:

- a) Identificar as ideologias linguísticas que constituem as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de japonês de participantes de um curso de extensão universitária na UFPR
- b) Compreender de que forma as ideologias linguísticas constroem a concepção de linguagem e ensino aprendizagem
- c) Discutir como ideologias raciolinguísticas perpassam as percepções dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de japonês e os sentidos que elas constroem

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi organizada da seguinte forma: este primeiro capítulo intitulado, Introdução, traz a narrativa autobiográfica sobre as experiências no ensino-aprendizagem de japonês da pesquisadora, como aluna e como professora, para que seja possível compreender seu lócus de enunciação. Em seguida é abordado o contexto histórico do ensino de língua de japonesa no Brasil para situar o leitor sobre as circunstâncias que o ensino foi desenvolvido e quais eram os princípios ou ideologias que guiaram este ensino durante seu processo histórico. O contexto histórico foi exposto para que fosse possível compreender as relações deste contexto com a justificativa e com os objetivos do presente estudo. Depois de expostas as narrativas

autobiográficas da pesquisadora, o contexto histórico do ensino de japonês no Brasil, o capítulo 1 traz também a justificativa, o objetivo geral, as perguntas de pesquisa e a organização da pesquisa.

Já no capítulo 2 são apresentadas as perspectivas teóricas nas quais esta pesquisa foi embasada.

O capítulo 3 é dedicado a descrever a metodologia deste estudo e o contexto no qual a pesquisa foi realizada e como os dados foram gerados.

Na sequência, o capítulo 4, está organizado de forma a comportar as análises dos dados desta pesquisa juntamente com a teoria. Para isso, o capítulo está dividido em três eixos de análises: 1) Linguagem 2) Ensino-Aprendizagem e 3) Ideologias Raciolinguísticas. Cada eixo traz as categorias de análise que emergiram do campo de estudo.

Por fim, as Considerações Finais estão no capítulo 5, seguido das referências.

2 CAMPO DE ESTUDO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 O CAMPO DE ESTUDOS: CONCEPÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA

É relevante pontuar que a presente pesquisa está situada dentro da área de estudos de uma Linguística Aplicada (LA) reflexiva, crítica, transgressiva e contemporânea em consonância com a perspectiva dos autores, teóricos e pesquisadores (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2008b; PENNYCOOK, 2003, 2008).

Para Pennycook (2003), a LA deve ser socialmente comprometida, interessada em problematizar questões relacionadas à ética, ao conhecimento e à política. A LA para o autor é compreendida como uma abordagem dinâmica e fluída e não como disciplina ou método que prescreve modelos de procedimento. Dentro dessa perspectiva, a LA é entendida como uma postura crítica diante dos estudos da linguagem, um modo de pensar e olhar para os estudos linguísticos de maneira problematizadora (PENNYCOOK, 2003 p.28). Nesse sentido, a LA defendida pelo autor tem interesse em compreender como a linguagem se organiza nos múltiplos contextos sociais e os sentidos que são construídos nesses contextos, bem como as relações de poder que atravessam essas relações sociais e práticas de linguagem (PENNYCOOK, 2003).

Em congruência, Moita Lopes (2008b), advoga a favor de uma LA que seja responsiva às demandas sociais e à multiplicidade da vida. Sob essa concepção, ele propõe uma LA

“indisciplinar, híbrida e mestiça” (MOITA LOPES, 2008b, p. 97), ou seja, uma LA que dialogue com outros campos das ciências sociais para que seja possível construir conhecimento que atenda às necessidades da vida social na contemporaneidade (MOITA LOPES, 2008b, p.97). Nessa perspectiva, a LA que o autor defende constrói sentidos se estiver atenta às questões sociais, e para isso, compreender o contexto histórico e político são fundamentais para estabelecer relações com os estudos da linguagem que faça sentido para a vida social (MOITA LOPES, 2008b, p. 97).

Segundo Pennycook (2003), a linguagem é política, e uma postura crítica não se limita a investigá-la somente no campo social, mas se dedica também a problematizar e a questionar as relações de poder que atravessam as práticas de linguagem. O autor sugere que, ao invés de termos outras versões de verdades como alternativa emancipatória, precisamos ter uma atitude problematizadora e cética em relação ao que nos é apresentado e já encarado como natural. Assim, “essa abordagem do que é ser crítico procura não a estabilidade de uma verdade alternativa, mas, antes, o questionamento constante de todas as categorias” (PENNYCOOK, 2003, p. 29).

Com o intuito de exemplificar e ressaltar a relevância dos estudos da linguagem estar no âmbito de uma LA que olha para os contextos sociais, Moita Lopes (2008b) chama a atenção ao que tem acontecido no ensino-aprendizagem de línguas, segundo o autor, sob a ótica de uma homogeneização, alunos e professores têm suas “sócio-histórias e corpos apagados” (MOITA LOPES, 2008b, p. 102). Com a posição de que os sujeitos e os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não são neutros, e, portanto, não podem ser deslocados de sua condição social e histórica, a linguagem e os indivíduos envolvidos nesse processo são sempre situados e considerados sócio-discursivos, ou seja, não há neutralidade, os sujeitos são sempre imbricados social, ideológico e historicamente, e, portanto, as homogeneizações precisam ser questionadas sob a justificativa de gerarem apagamentos e silenciamentos da diversidade. Segundo o autor, “visões de linguagem e da produção de conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea” (MOITA LOPES, 2008b, p. 103).

Kleiman (2013) em consonância com a perspectiva de Moita Lopes (2008b) discute o compromisso social da LA contemporânea e defende uma LA que seja responsiva às questões e problemas que compõem o mundo atual. A autora advoga a favor de se problematizar e de se discutir sobre como as formas de conhecimento mais “prestigiadas” (2013, p. 48), foram privilegiadas em detrimento de outras formas de construção de saberes que foram apagadas ou que ainda na atualidade não são valorizadas. Ambos militam a favor de se pensar em formas de

conhecimento que contemplem as margens, a periferia e as vozes do Sul. A autora (2013) faz uma discussão sobre o “centro e periferia na produção do saber” (p. 42) ao relatar a necessidade de se pensar em uma virada epistemológica em que os saberes da periferia e do (Sul global) não sejam subalternos a uma hegemonia epistêmica do centro e do (Norte global), como se apenas os conhecimentos deste último fossem válidos e prestigiados. Kleiman discute o papel da LA neste cenário, propondo passos que poderiam ser dados para impulsionar um movimento de valorizar outras formas de saberes que foram negligenciados ao longo da história:

Podemos imaginar várias formas de inserção no próprio seio dos movimentos políticos dos grupos sociais que participam da pesquisa: mulheres, afrodescendentes, índios, trabalhadores do campo, alfabetizadores e professores, a fim de entender outros sistemas de conhecimentos, periféricos em relação ao conhecimento hegemônico (KLEIMAN, 2013, p. 44).

A pesquisadora chama a atenção para uma LA histórica e para a necessidade de descolonizar o saber. Nesse sentido, ao propor a valoração dos conhecimentos fronteiriços, a pesquisadora aparenta discordar de Pennycook (2008) na defesa de uma LA transgressiva, quando ele diz “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”. Para a autora, essa visão parece reforçar a legitimidade do conhecimento hegemônico ao propor que fazer o que não deveria ser feito é uma transgressão. Ao contrário disso, ela ressalta que “para o sujeito de fronteira essa atitude corresponde justamente a pensar o que sim deveria ser pensado, fazer o que sim deveria ser feito, dizer sim o que deveria ser dito” (KLEIMAN, 2013, p.47) reforçando a ideia de legitimidade que foi negada da episteme e dos sujeitos epistemológicos.

Contudo, Pennycook (2008) sugere uma LA transgressiva, no sentido ir para além do pensamento e dos caminhos epistemológicos tradicionais. Uma LA que almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; têm como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; “é entendida como movimento [...] pensada para a ação e a mudança” (PENNYCOOK, 2008, p. 74).

Já Moita Lopes (2008b) milita a favor de uma LA *indisciplinar*, desterritorializada, que contemple uma episteme fronteiriça e que está nos entre- lugares (MOITA LOPES, 2008a) p.323), acabando assim com a polarização entre periferia e centro no mundo da pesquisa. Baseado em Mignolo (2007), Moita Lopes (2008a) acredita que essa posição fronteiriça e de trânsito permite inovar e pesquisar o que não se tem pesquisado e tematizado.

Este trabalho foi realizado dentro dessa perspectiva e compreensão de LA (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2003), pois se propõe a

problematizar de maneira situada as imbricações (contextuais, ideológicas, culturais sociais, identitárias e afetivas) que envolvem o contexto de ensino e aprendizagem de LJ pela percepção subjetiva dos próprios estudantes de japonês, participantes de um curso de extensão universitária na UFPR. O estudo teve o intuito de criar um espaço para que a voz dos estudantes fosse colocada juntamente com suas reflexões e opiniões pessoais sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de japonês, com a intenção também de valorizar suas trajetórias e narrativas dentro deste contexto.

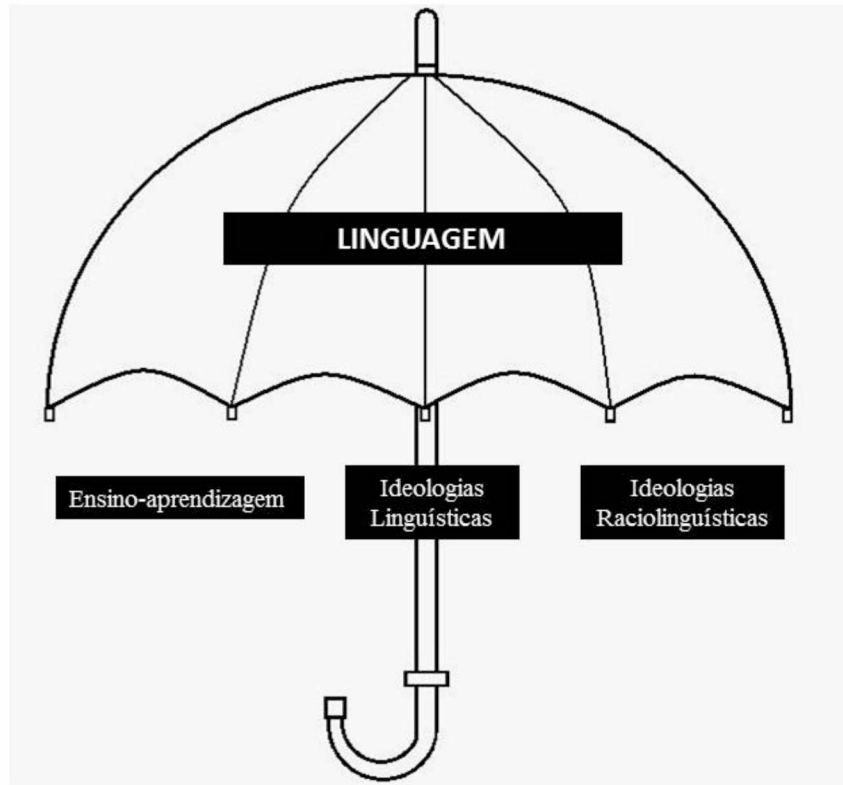
Portanto, a partir das narrativas dos aprendizes de LJ participantes da pesquisa, este estudo se propõe compreender como as ideologias linguísticas perpassam o contexto de ensino-aprendizagem de japonês e constroem sentidos no atual contexto social. E tem por interesse também discutir como as ideologias linguísticas "refratam" (VOLOCHINOV, 2017, p. 93) na percepção sobre a linguagem, sobre o ensino-aprendizagem, sobre a cultura japonesa e sobre as próprias identidades dos estudantes de LJ.

Nesta seção foi discutida a concepção de LA na qual está inserido este trabalho. Na próxima será descrita a concepção de linguagem que embasa este estudo.

2.2 QUESTÕES SOBRE LINGUAGEM, IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS, ENSINO-APRENDIZAGEM (DE LÍNGUAS) E IDEOLOGIAS RACIOLINGUÍSTICAS

As perspectivas teóricas deste estudo foram separadas em 3 eixos analíticos; Linguagem, Ensino- Aprendizagem e Ideologias Raciolinguísticas. Esses eixos de análises emergiram a partir dos dados obtidos – cuja metodologia de geração de dados está descrita no capítulo 3 - que direcionaram as escolhas teóricas desta pesquisa. Este estudo compreende que as Ideologias Linguísticas, Ensino-Aprendizagem (de línguas) e Ideologias Raciolinguísticas tratadas neste estudo são construídos pela linguagem. Dessa forma, esta pesquisa entende que seria impossível abordar esses campos de estudos sem passar pela linguagem e, por isso, este capítulo coloca a Linguagem como um guarda-chuva que comporta os estudos sobre Ideologias Linguísticas, Ensino-aprendizagem (de línguas) e Ideologias Raciolinguísticas como ilustra a figura 2 a seguir:

FIGURA 2 – LINGUAGEM COMO UM TERMO GUARDA-CHUVA



FONTE: Criação da autora (2021).

2.2.1 Concepção de Linguagem

A concepção de Linguagem, neste trabalho tem suas bases nas discussões contemporâneas que a concebem como discurso e prática social (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016; MAKONI; PENNYCOOK, 2006). Dentro dessa perspectiva, a linguagem é compreendida como uma prática que emerge das relações sociais de maneira situada e localizada, já que é praticada por sujeitos sócio-históricos. Por esse prisma, a compreensão da linguagem como um sistema neutro, estático e universal é rejeitada, para dar espaço à compreensão da linguagem como dialógica e múltipla, pois os discursos que circulam em diferentes espaços e culturas são produzidos por sujeitos plurais, sugerindo que a valoração dessas práticas discursivas depende de circunstâncias sociais, culturais, espaciais e ideológicas (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Os espaços pelos quais os discursos transitam não são percebidos como fixos, mas são compreendidos como circunstâncias fluídas e transitáveis, atravessados pelas influências históricas e sociais que são refletidas e percebidas nessas relações. Compreende-se que os atores sociais desempenham papéis sociais múltiplos que são cambiáveis de acordo com as requisições de cada contexto social, influenciando diretamente o uso da linguagem requisitada para cada situação (BAKHTIN, 2016).

Dessa forma, o Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017) rompe com a ideia de uma

concepção de linguagem como forma fixa, como um sistema estável, para defender uma concepção de linguagem permeabilizada pelas diversas vozes sociais, desencadeando um processo contínuo de mobilidade e “interação sociodiscursiva” (VOLOCHINÓV, 2017, p. 224). Ou seja, para o Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016), a linguagem não é um sistema abstrato, separado da vida social e política. O Círculo compreende que a linguagem é a própria construção da realidade e do mundo social, imersa em um movimento constante de transformar o mundo e de se transformar pelos sujeitos sociais. Compreender a linguagem dessa forma significa reconhecê-la como discurso e não somente como código linguístico neutro, e é, portanto, ideológica e marcada pelas construções culturais e históricas de seu tempo, permeada pelas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2013).

Segundo Makoni e Pennycook (2006), as línguas nomeadas são construções históricas e sociais que surgiram com a criação dos estados-nação para atender a projetos imperialistas e coloniais. Hobsbawm (2018) chama a atenção para a heterogeneidade e variabilidade da linguagem previamente à formação dos estados-nação, a partir dos quais se inicia imposições e homogeneizações linguísticas, o que acaba por padronizar a língua do estado e da nação. A ideia de que uma língua única se torna a referência acaba por negar a diversidade linguística existente no mundo, e designa às outras línguas o status de uma língua sem legitimidade ou de menor valor, como usualmente são chamadas as variantes ou dialetos linguísticos.

Dessa forma, Makoni e Pennycook (2006) mostram que a imagem e as valorações que temos das línguas são construções sociais, e que as concepções de linguagem que nos atravessam, muitas vezes fizeram parte de ideologias coloniais e nacionalistas que foram fundamentais para projetos de homogeneização linguística e para a construção social das línguas nomeadas e nacionais como parâmetros únicos. Portanto, os autores (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) ressaltam a importância de compreender que, por trás de concepções linguísticas, havia projetos imperialistas que disseminaram ideologias linguísticas que criaram escalas hierárquicas que desvalorizam algumas práticas de linguagem.

Em consonância com essa perspectiva, Bauman e Briggs (2003) enfatizam que a concepção de linguagem neutra teve papel fundamental na disseminação dos ideais da modernidade, entre eles, os projetos coloniais que geraram as desigualdades sociais. Segundo Makoni e Pennycook (2006), a valorização e desvalorização de algumas práticas de linguagem revelam ideologias e projetos imperialistas que empoderam algumas línguas e subordinam outras, levando ao questionamento sobre quais são as ideologias linguísticas que subjazem à concepção de linguagem e que relegam a essas práticas linguísticas status de menor valor em comparação a uma língua nomeada ou a uma língua padrão.

Assim como Makoni e Pennycook (2006), que discutem como as línguas são convencionadas a partir de projetos ideológicos, Bagno (2011) também discute como a língua padrão é uma convenção que transforma a língua em uma hipóstase, ou seja, em uma entidade soberana carregada de autoridade sobre o falante. Bagno (2011) discute como a língua padrão colocada como referência única, além de não conseguir representar a complexidade e dinamicidade das línguas em suas interações sociais, traz consequências sociais, culturais e institucionais que precisam ser analisadas. Segundo o autor, a língua padrão quando não problematizada é imbuída de tanto poder que a transforma em sujeito autônomo ou em uma instituição, deixando assim de ser questionada para ser obedecida como lei. E assim, ignorando os usos sociais da linguagem, a língua é estratificada e transformada em códigos descritivos de livros de gramáticas, que descrevem a língua para melhor prescrevê-la.

Nesse processo, torna-se assim a língua padrão, a norma a ser seguida, a “língua do patrão e do colonizador” (BAGNO, 2011, p. 359), mostrando dessa forma as relações de poder que existem por trás dos processos de padronizações e hierarquizações linguísticas e as consequências sociais desses processos. Autores que concebem a linguagem como uma construção social e ideológica e não de forma abstrata (BAGNO, 2011; BAUMAN; BRIGGS, 2003; MAKONI; PENNYCOOK, 2006), destacam as consequências reais que as concepções de linguagem produzem. Atravessadas por ideologias linguísticas que não são questionadas, podem perpetuar relações de poder e injustiça social que são propagadas pelas hierarquizações linguísticas e culturais. Além dos apagamentos e dos silenciamentos linguísticos e culturais disseminados pela padronização, produzem também a propagação de um imaginário sustentado por estereótipos que reforçam preconceitos, que quando não questionados e problematizados são passados de geração para geração.

Dessa forma, Makoni e Pennycook (2006), propõem que seja necessário, além de problematizar as ideologias linguísticas que atravessam as concepções de linguagem, a invenção de outras metáforas ou concepções de linguagem que sejam inclusivas e que abarquem a diversidade e a pluralidade social destituídas das hierarquias linguísticas e culturais que geram injustiça social.

2.2.2 Linguagem - Concepção de Ideologia Linguística

São inúmeras as concepções de linguagem que transitam pelo circuito dos estudos linguísticos. No entanto, a concepção de linguagem como “artefato”, como define Blommaert (2006, p. 152), vem de uma longa tradição cultural e linguística. Para o autor, essa concepção

compreende a linguagem como conjunto de sistemas e estruturas gramaticais, no qual é possível adquirir a linguagem como um produto pronto, com função apenas denotativa. Por essa perspectiva, a linguagem é concebida como “objeto mental, individual, estável e sem contexto” (BLOMMAERT, 2006, p. 512). Essa visão sobre a linguagem, isto é, a ideologia de que a linguagem é um elemento neutro e externo ao falante, servia a interesses políticos e econômicos e foi amplamente divulgada por políticas linguísticas que foram úteis na construção dos estados-nação (BLOMMAERT, 2006).

De acordo com o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2013, 2015, 2016; MEDVIÉDEV, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; VOLOSINOV, 1976), a linguagem é ideológica, influenciada por fatores contextuais e perpassada por dinâmicas sociais que fazem com que a linguagem seja compreendida como sendo mais do que a emissão e a decodificação de mensagens. Para o Círculo, as ideologias são materializadas por meio dos discursos que circulam pelo meio social, ou seja, axiologias são enunciadas e compartilhadas, complexificando assim o conceito e a compreensão da linguagem para além de um sistema neutro e estático. Os estudos contemporâneos sobre linguagem e ideologia têm como base as obras do Círculo de Bakhtin (BLOMMAERT, 2006).

Com base nas discussões no campo dos estudos sobre ideologia linguística, este trabalho segue pela mesma perspectiva teórica de autores como Kroskrity (2004), que de maneira muito sucinta define ideologia linguística como “crenças, ou sentimentos, sobre línguas usadas no mundo social” (KROSKRITY, 2004, p. 498). Na mesma perspectiva, Leppanen e Pahta (2012) definem ideologias linguísticas como sistemas culturais e subculturais de ideias carregadas de carga moral e política, que permitem interpretar o que é uma língua e como ela deve funcionar, trazendo consequências não só para a forma como é usada e julgada, mas também para as relações sociais, já que elas retratam como uma comunidade vê a si mesma em relação a outras (LEPPANEN; PAHTA, 2012).

Segundo Kroskrity (2004), as ideologias linguísticas são múltiplas e influenciam as ideias culturais sobre a linguagem (KROSKRITY, 2004, p. 497). Seguindo a definição do autor, são um conjunto de crenças que criam valorações linguísticas e hierarquizações de práticas de linguagem que determinam quais práticas são superiores e quais são inferiores, quais são legítimas e quais não são. Para o mesmo autor, as ideologias linguísticas são frutos da experiência social, e, portanto, não são distribuídas de maneira uniforme, mas carregam a multiplicidade das esferas sociais, como classe, gênero, geração, raça, nacionalidade etc., e assim transportam as visões de mundo e perspectivas pertencentes a cada grupo (KROSKRITY, 2004).

A perspectiva de Kroskrity (2010) desacredita tanto do mito do falante sociopoliticamente desinteressado na linguagem quanto da possibilidade de um conhecimento que seja neutro, sem posicionamento político ou ideológico (KROSKRITY, 2010). Bloomaert (2006) também se posiciona contra a linguagem neutra e coloca que a própria noção de linguagem é ideológica, uma construção social que estabelece relações de poder, autoridade e controle. A concepção de que não há na linguagem e nem no conhecimento neutralidade, dialoga com ideias do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017). Ambos os autores têm a posição de que a linguagem não é abstrata e nem separada da vida social e política, mas é a própria construção da realidade e do mundo social, imersa em um movimento constante de transformar o mundo e de se transformar pelos sujeitos sociais.

Posto isto, é evidente que os discursos são atravessados pelas ideologias linguísticas que tentam manter ou defender interesses específicos. Kroskrity (2004) chama a atenção para o que considera, dentro dos estudos linguísticos, a problematização da consciência dos falantes em relação aos usos da linguagem. O autor o faz com o intuito de promover maior agência dos usuários em relação aos discursos, para que possam perceber como estes estão politicamente posicionados na formação de crenças e valores através das práticas discursivas. Dessa forma, ressalta a importância de uma consciência linguística que seja capaz de compreender que, os discursos são ideológicos e há ideologias que servem a interesses de determinados grupos sociais que tentam preservar o *status quo*. É por meio das problematizações discursivas que as relações de poder, que colocam alguns grupos sociais como superiores e outros como inferiores, podem ser questionadas.

Segundo Kroskrity (2004), as ideologias linguísticas causam impactos no meio social e político, como a influência que exercem na construção das identidades sociais e culturais. Produzem também hierarquias linguísticas que levam à percepção de que algumas línguas são inferiores, classificando e hierarquizando tanto as formas linguísticas quanto seus falantes. Permitem a circulação de discursos de grupos dominantes que sobrepujam seus interesses políticos e econômicos e determinam o que é moralmente correto sobre a linguagem. Defendem a padronização linguística e cultural sustentada por projetos nacionalistas que beneficiam grupos sociais específicos em detrimento de outros.

Na mesma perspectiva, Blommaert (2006), citando Bauman e Briggs (2003), aponta como determinadas ideologias da modernidade criaram imagens sobre as línguas que levam à desigualdade social, excluindo os “outros” (BLOMMAERT, 2006, p. 517), ou seja, os que não estão dentro dos padrões institucionalizados, os chamados híbridos, os dialetos, as misturas

linguísticas, tudo que não se enquadra debaixo de ideologias homogeneizantes que, quando colocadas como o padrão (a ser seguido), geram segregação e desigualdade social.

Bloomaert (2006), citando Foucault, também ressalta que a linguagem concebida como neutra e autônoma é fruto da modernidade. No entanto, na contemporaneidade, há perspectivas teóricas e epistemológicas que rejeitam essa concepção, dessa forma, posto que, para essas perspectivas, a língua e o conhecimento são ideológicos, as pesquisas sobre ideologias linguísticas têm sua relevância, pois permitem problematizar e propor discussões sobre a que interesses essas ideologias servem, se promovem o respeito à diversidade ou se silenciam a pluralidade e apagam identidades. Alguns pesquisadores no campo da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2003; MOITA LOPES, 2013) defendem o posicionamento e a defesa de “uma ideologia linguística para tempos híbridos”, que seja capaz de compreender a complexidade da contemporaneidade (MOITA LOPES, 2008a) para que sejam discutidas políticas linguísticas que não gerem sofrimentos e apagamentos (SZUNDY, 2014).

2.3 LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM (DE LÍNGUAS) NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS

Este estudo compreende letramento crítico (LC) como uma prática discursiva constante de problematizações e comprometida com questões sociais (PENNYCOOK, 2003). As problematizações e questionamentos propostos pela perspectiva do letramento crítico dentro da Linguística Aplicada Crítica e pós-ocidental (PENNYCOOK, 2003) não tem o intuito de trazer respostas exatas ou verdades emancipatórias, mas o vislumbre de criar outras possibilidades de exploração de construção de sentidos. Menezes de Souza (2011) nos chama a atenção para a importância do LC como um dos caminhos para possibilitar a leitura de nós mesmos e do outro no mundo. Para ele, a criticidade está também em “se ouvir escutando outro” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 3).

Para Pennycook (2003), LC é “uma forma de prática de pós-Linguística Aplicada, que visa a explorar a construção discursiva da realidade em diferentes espaços” (PENNYCOOK, 2003, p. 35). Assim, Pennycook (2003) atribui maior relevância à reação ao texto, à problematização e às construções discursivas que são elaboradas por meio das relações intertextuais, em contraponto a um enfoque ao texto que tenha uma pretensão de promover uma solução libertadora. Essa é a visão pós-modernista e pós-ocidentalista que Pennycook (2003) concebe LC e o situa dentro da sua concepção de Linguística Aplicada. Dessa forma, o LC como prática problematizadora é voltado a questionar as práticas discursivas, e não a dar

respostas exatas (PENNYCOOK, 2003). Essa perspectiva de LC apoiada por alguns autores (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2015, 2018; OLIVEIRA, 2010; ROJO, 2013; SOUTO JÚNIOR, 2014; TILIO, 2017), se alinha à concepção de LC de Jordao e Fogaça (2007) no ensino de línguas estrangeiras:

Se o ensino de LE acontecer numa perspectiva de letramento crítico, então, também percebemos que tais maneiras diferentes de entender a realidade serão legitimadas e valorizadas conforme critérios de validação construídos historicamente e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados e modificados (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92).

Por meio da perspectiva dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2009; 200), nos conclamam a olhar para as influências de um mundo cada vez mais sem fronteiras, com a presença cada vez mais constante das novas tecnologias na vida cotidiana, como a *internet*, as mídias sociais, entre outras mudanças sociais e comportamentais causadas pelo mundo globalizado. Diante dessas transformações, é difícil ficar alheio ao fato de que isso tem afetado a maneira de nos relacionarmos no mundo e com o mundo.

Ao fazer uma reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras, Monte Mór (2012), propõe que, diante desse mundo tão diversificado, multicultural e tecnologizado, faz-se necessário dar atenção a um ensino que não despreze essas mudanças sociais e que vá além, que promova criticidade e cidadania do aluno para que ele possa lidar com a dinamicidade e pluralidade da atual sociedade global. Para tanto, o ensino não deve desprezar os diversos contextos socioculturais em que o aluno está inserido ou em que possa vir a transitar. Para dar conta de todas essas questões, é defendido o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas perspectivas dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos:

É nessa percepção, portanto, que os estudos de letramentos – novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos – se apresentam como um projeto educacional que propõe levar em conta as mudanças aqui mencionadas, com vista a realizar uma educação mais próxima das contingências e dinamicidade da sociedade com as características que esta apresenta (MONTE MÓR, 2012, p. 44).

Monte Mór (2012) considera também que o ensino nessa perspectiva pode ampliar as interpretações do mundo, as relações com o outro, a compreensão da própria identidade, da própria cultura e da cultura do outro. Cria condições também para refletir sobre o papel como sujeitos agentes no mundo dentro de sociedade tão múltipla quanto a atual:

Por meio desses estudos, é tecida a asserção de que o aprendizado de línguas estrangeiras tem muito a contribuir para a formação de alunos-cidadãos quando realizado dentro de uma proposta que assume o valor educacional desse aprendizado, numa sociedade em que, desejadamente ou não, prevalecem a pluralidade, a diferença, o estrangeiro, o outro, sendo essas saliências – antigas e novas – evidenciadas pelas

mudanças percebidas mais recentemente, acima mencionadas (MONTE MÓR, 2012, p. 38).

Pesquisadores alinhados com a perspectiva dos letramentos, como a de Cope e Kalantzis (2000) e Monte Mor (2012), defendem uma proposta educacional “que vá além do “ensinar/aprender a ler e escrever de acordo com a convenção-página, com as formas padronizadas e oficiais da língua nacional (ou língua-alvo)” ou da “restrição a uma forma de linguagem formalizada, monolíngue, monocultural e centrada em regras” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9, *apud* MONTE MOR 2012, p. 44). Essa perspectiva de ensino se contrapõe a uma visão globalizadora e unificadora de língua e cultura, e se alinha a uma percepção heterogênea e multicultural (MONTE MÓR, 2012). Sob o mesmo prisma teórico, Rojo (2013) acredita que o LC prepara os estudantes para lidar com a complexidade do mundo global e com a diversidade da sociedade atual, sem desconsiderar a realidade local.

Para Street (2020), os letramentos são ideológicos e não há letramento neutro. O autor compreende os letramentos como práticas sociais, atravessadas pelas subjetividades dos sujeitos interagentes e pela cultura local. Sob a mesma perspectiva, Luke (2012) define LC da seguinte maneira:

Letramentos críticos são, por definição, obras históricas em andamento. Não existe um modelo correto ou universal. Letramento crítico envolve um processo de nomear e renomear o mundo, ver seus padrões, desenhos e complexidades e desenvolver a capacidade de redesenhá-lo e remodelá-lo (New London Group, 1996). Como os educadores moldam e empregam as ferramentas, atitudes e filosofias do letramento crítico é totalmente contingente: Depende das relações cotidianas de poder dos estudantes e professores, de seus problemas e lutas vividas e, como demonstram os artigos aqui apresentados, da engenhosidade profissional dos educadores em navegar nos contextos locais de políticas capacitantes e incapacitantes (LUKE, 2012, p. 9, minha tradução).

Para Monte Mór (2015), dentro da perspectiva do LC a linguagem não é compreendida como neutra, mas concebida como ideológica e permeada pelas relações de poder. Sendo assim, o que o LC propõe são as problematizações que questionam se essas ideologias favorecem a inclusão ou a exclusão social de um grupo (FREIRE, 1987). Luke (2012) aponta que

As abordagens de letramento crítico consideram a linguagem, os textos e suas estruturas discursivas como o principal meio para representar e remodelar mundos possíveis. O objetivo é o desenvolvimento da capacidade humana de utilizar textos para analisar campos sociais e seus sistemas de intercâmbio com vistas a transformar as relações sociais e as condições materiais. Como uma prática cultural e linguística, então, o letramento crítico implica uma compreensão de como textos e discursos podem ser manipulados para representar e, de fato, alterar o mundo (LUKE, 2012, p. 8, minha tradução).

Assim, para Luke (2012), a linguagem, textos e discursos moldam visões de mundo. O engajamento de professores e alunos em uma análise crítica dos textos permite analisar como funcionam os campos sociais, levantando questionamentos de como os textos e os discursos são usados e como as escolhas gramaticais e lexicais não são arbitrárias, mas são escolhidas e posicionadas de maneira que estabelecem relações de poder. Essas relações de poder (LUKE, 2012) são tensionadas por meio de problematizações que suscitam perguntas tais como: Como esses textos foram produzidos? Por quem? Onde são usados? Direcionados a quem? Com qual interesse? A quem interessa o uso desses textos? Como esses textos funcionam? Como são operacionalizados? Quais as ideologias hegemônicas são trazidas por esses textos? Problematizações dessa natureza vislumbram mudanças nessas relações sociais.

Compreender que a linguagem é ideológica, marcada pelas construções culturais, históricas e permeada pelas relações de poder (JORDÃO, 2006), sugere que a valoração das práticas discursivas depende das circunstâncias sociais, culturais e ideológicas (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). A partir desse pressuposto, de que língua é discurso e não somente “código linguístico” neutro (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 80), entende-se também que ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é um espaço no qual os sujeitos envolvidos possam problematizar as concepções de mundo e ideologias naturalizadas e construídas socialmente. Esse exercício reflexivo permite compreender como essas concepções influenciam na forma como pensamos o mundo, e na forma como nossas identidades são compreendidas e atingidas (JORDÃO, 2007). O aprendizado de língua estrangeira se torna assim um momento de construção de sentidos e interpretações diferente dos propiciados pela língua materna (JORDÃO, 2006). Isso significa compreender o valor educativo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um espaço de contato com procedimentos alternativos de construções de sentidos, com perspectivas diversas e plurais sobre como o mundo é compreendido. Sob essa concepção, o valor educativo da língua estrangeira e as potencialidades “*formativas*” (JORDÃO, 2006, p. 7), são mais relevantes do que o foco nas estruturas da língua, ou seja, tem-se propósito de levar os estudantes à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade, as possibilidades de ação no mundo, a compreensão da sua cultura e da cultura do outro. (JORDÃO, 2006, p. 7).

Rojo (2013), em consonância com Luke (2012), compreende que LC está engajado com a promoção da diversidade cultural e linguística, para Rojo (2013), o LC na educação se faz necessário pelo momento histórico-social de globalização e de pluralidade em que o mundo se encontra. Em suas palavras, o LC poderia “provocar a coesão-pela-diversidade,

comprometer-se com o papel cívico e ético das pessoas, o que, certamente, envolve letramentos críticos” (ROJO, 2013, p. 4). Para Monte Mór (2015), uma educação pelo letramento crítico cria possibilidades de construções múltiplas de sentido no mundo.

2.4 IDEOLOGIAS RACIOLINGUÍSTICAS – CONCEPÇÃO DE RACIOLINGUISTICA

As teorias que tencionam as relações entre raça e linguagem (ROSA; FLORES, 2017; FLORES; ROSA, 2015; KUBOTA, 2015; KUBOTA; LIN, 2010; ROSA), como a raciolinguística, procuram compreender como as estruturas sociais estigmatizam e racializam indivíduos em suas práticas de linguagem, isto é, como pessoas são julgadas em suas práticas de linguagem por ideias raciais

Segundo Rosa e Flores (2017, p. 01), a raciolinguística procura compreender como as categorias de raça e linguagem são “co-naturalizadas” dentro de processos históricos, coloniais e estruturas sociais. Sob esse ponto de vista, a raciolinguística pode ser entendida como uma perspectiva teórica que permite questionar as estruturas que naturalizam e estigmatizam categorias, raça e linguagem. Sob essa perspectiva, o propósito da raciolinguística não é apenas de questionar as injustiças sociais que são geradas pelas hierarquias linguísticas e raciais, mas também de propor novas percepções sobre raça e linguagem que contribuam para sociedades mais justas. Segundo os autores, é fundamental a compreensão de como essas estruturas sociais são determinantes na estigmatização da raça e da linguagem em detrimento de uma perspectiva que se direciona apenas para as práticas individuais de linguagem, sendo assim necessário compreender como a formação da modernidade e a criação dos estados-nação estigmatizaram e racializaram o sujeito moderno. É necessário compreender como esse processo institucionalizou hierarquias coloniais e moldou a maneira como línguas e povos são e compreendidos e legitimados. Dessa forma, os autores usam a raciolinguística dentro de uma perspectiva transnacional para compreender como as co-naturalizações de raça e linguagem se articulam dentro de contextos coloniais e de estado-nação.

O fato de as colonizações europeias terem moldado a modernidade fez com que suas perspectivas se voltassem para as “distinções coloniais entre europeísmo e não-europeísmo, que se estende a branquitude e não-branquitude” (ROSA; FLORES, 2017, p. 02, tradução nossa)¹¹. Desse modo, as análises dos autores não se contentam apenas em aceitar que as categorias de

¹¹ No original: Central to our raciolinguistic perspective is an analysis of the continued rearticulation of colonial distinctions between Europeanness and non-Europeanness and, by extension, whiteness and nonwhiteness.

raça e linguagem estejam dadas e que, portanto, bastaria classificá-las, mas também se propõem a questionar e compreender como as co-naturalizações de raça e linguagem foram criadas em contextos coloniais nos quais a branquitude aparece como uma superestrutura. Para tanto, os autores sugerem a importância de trabalhos que se propõem a desnaturalizar categorias de raça e linguagem que sejam excludentes para propor novas visões que estejam compromissadas com justiça social.

Embora a raciologística proposta pelos autores procure compreender como o colonialismo europeu criou estruturas que enquadraram e naturalizaram visões de raça e linguagem através de uma perspectiva branca, colonial e eurocêntrica, Rosa e Flores (2017) acreditam que outros contextos de estado-nação possam se beneficiar das teorias da raciologística para questionar padrões de raça, povos e práticas de linguagem em contextos que são estigmatizados e racializados. Nos escritos de Kubota (2015) e Kubota e Lin (2010), lê-se que questões sobre raça e racismo não se reduzem a brancos e não-brancos, mas também entre pretos e aborígenes, entre japoneses em relação a pessoas não brancas e o racismo que sofrem asiáticos no Canadá. É com base nessas teorias e com essa perspectiva que este trabalho pretende propor reflexões e questionamentos sobre como a LJ é estigmatizada e racializada quando não falada por japoneses ou descendentes.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Conforme mencionado no capítulo 1, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar como as ideologias linguísticas perpassam os discursos e constituem as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem de aprendizes de japonês participantes de um curso de extensão universitária na UFPR. Para atingir esse objetivo, primeiro foi necessário identificar quais ideologias linguísticas foram mais recorrentes nas narrativas dos participantes.

A partir disso, tentou responder às perguntas de pesquisa deste estudo, a saber: como as ideologias linguísticas constituem as concepções de linguagem de aprendizes de japonês participantes de um curso de extensão? Quais as percepções desses alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem? Como ideologias raciolinguísticas atravessam as narrativas desses participantes?

Para tanto, propôs analisar como essas ideologias linguísticas “refletem e refratam” (VOLOCHINOV, 2017, p. 93) na percepção de linguagem e no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Assim, neste capítulo trarei concepções e abordagens metodológicas que embasam a minha pesquisa empírica para situar o leitor. Também apresentarei o contexto da pesquisa, bem como os participantes, os instrumentos e o(s) método(s) utilizados na geração dos dados desta pesquisa.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Considero a pesquisa qualitativa de base interpretativista no âmbito do estudo de caso a abordagem de pesquisa que melhor aborda as perguntas de pesquisa deste estudo (GUIMARÃES DE MATTOS; FREDRICK, 2019).

A pesquisa qualitativa de base interpretativista tem como propósito de análise a interpretação e a significação dos dados gerados sob a óptica das lentes teóricas que constituem o pesquisador ou que foram escolhidas por ele para analisar o estudo proposto (MINAYO, 2009). Em consonância com essa perspectiva, Moita Lopes (2008b) considera que na Linguística Aplicada o olhar do pesquisador sobre o objeto de estudo e suas interpretações fazem parte do processo de pesquisa, contribuindo para a compreensão do contexto no qual o estudo foi realizado. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com as significações, valores, crenças” compreendidas como parte inerente da realidade social e pode, portanto, ser interpretada a partir de experiências particulares e vivências compartilhadas com seus semelhantes.

Ludke e André (2013) acrescentam nesse sentido, ao considerarem que o contexto social no qual a pesquisa é realizada permite ao pesquisador compreender os significados que emergem dos estudos por um olhar integrado, permitindo que as análises sejam feitas por vários ângulos e pontos de vista, sejam eles teóricos, metodológicos ou pela perspectiva das pessoas envolvidas no processo ou no fenômeno a ser estudado.

O estudo de caso também é conhecido como uma modalidade de pesquisa que permite investigar um ou mais grupos com o propósito de compreender os processos selecionados como importantes para a investigação (GUIMARÃES DE MATTOS; FREDRICK, 2019). Por meio do estudo de caso é possível estudar um grupo específico, uma comunidade, um fenômeno ou um evento em particular, e não tem, portanto, a pretensão de fazer generalizações (LEFTA, 2006). Todavia, esse tipo de estudo tem por interesse analisar e compreender o contexto dos sujeitos envolvidos no estudo. É uma modalidade de pesquisa que permite combinar vários instrumentos de geração de dados, que por sua vez possibilita uma gama de análises com o

propósito de explorar e compreender um determinado processo, uma determinada realidade ou um determinado evento (GUIMARÃES DE MATTOS; FREDRICK, 2019).

Com esse propósito e sob esta perspectiva, utilizei abordagens qualitativas de investigação (BORTONI-RICARDO, 2008), com o objetivo de compreender os significados e interpretar os fenômenos que emergiram de um grupo social, formado por estudantes de LJ em um curso de extensão universitária.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção apresento as informações pertinentes ao contexto desta pesquisa, detalhando itens como: instituição, curso, cronograma, temas, participantes e instrumentos.

3.2.1 O curso de extensão: "Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de língua japonesa"

Os dados analisados no presente estudo foram gerados por meio de um curso de extensão universitária, intitulado “Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de LJ”, cujo cartaz de divulgação se encontra no Anexo 1, ofertado através do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da Universidade Federal do Paraná.

Esse curso de extensão foi elaborado pela pesquisadora sob a supervisão da então orientadora, professora Ana Paula Beato-Canato, com o intuito de promover um espaço de troca e de escuta sensível no qual os participantes pudessem compartilhar suas vivências no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de japonês. O intuito era de que os participantes pudessem problematizar e refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como expressar suas opiniões e inquietações sobre as temáticas de cada aula e discutir como elas constroem sentidos e se relacionam com suas vivências, em um contexto seguro (de pesquisa).

Outro objetivo do curso foi promover a reflexão e o compartilhamento de suas experiências e perspectivas como aprendizes de japonês, como professores atuantes, e como futuros docentes e profissionais graduados de LJ.

Com carga horária de 15 horas, o curso aconteceu em 7 de maio de 2021 a 28 de maio de 2021 por meio das plataformas *Google Meet*, em que aconteciam as atividades síncronas, com discussões, interações orais ou escritas (por meio do chat); e o *Google Classroom*, onde eram postadas e entregues as atividades assíncronas, nas quais os cursistas foram chamados a

elaborar suas narrativas orais, escritas e imagéticas, que se configuram, pois, os dados desta pesquisa.

3.2.2 A justificativa da escolha de um curso de extensão universitária como espaço de pesquisa e narrativas como instrumento de geração dados

Para a compreensão integral do contexto desta pesquisa considero relevante justificar a escolha de um curso de extensão e a opção por narrativas como meio para gerar os dados.

Por meio de uma revisão bibliográfica na área de LJ no Brasil, constatou-se que pesquisas que abordem as percepções e as subjetividades dos estudantes de japonês sobre temas intrinsecamente ligados a construção de sentidos na linguagem e como os alunos relacionam, constroem e atribuem sentidos sobre essas temáticas e suas vivências, bem como suas percepções por meio de discussões em sala de aula ou por meio de narrativas autobiográficas e temáticas, ainda é pouco discutida na literatura atual.

A partir dessa percepção, o curso de extensão universitária foi pensado como um espaço de discussão e construção de sentidos no qual a voz de estudantes de LJ da atualidade pudesse ser colocada e ouvida. Além disso, esse espaço de trocas e discussões almejava-se contribuir para a formação reflexiva dos participantes. Promover problematizações acerca do contexto de ensino de japonês a partir das suas percepções e experiências pessoais. Gerar os dados desta pesquisa a partir dessas narrativas se justifica por trazer contribuições para os estudos da área, uma vez que a percepção desses estudantes em relação ao ensino de japonês e ao próprio processo de aprendizagem é pouco explorada.

Questões como o que pensam esses estudantes, como se sentem diante do próprio processo de ensino-aprendizagem de japonês, e os significados construídos por eles, entre outras, foram investigadas a partir do olhar dos próprios alunos e de suas próprias experiências no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a partir das suas narrativas e percepções em relação às suas próprias vivências e expectativas como alunos de LJ. Direcionar a atenção para as problematizações e considerações contidas nessas narrativas é importante para se pensar e trazer constantemente a reflexão sobre o ensino de japonês contextualizado. Para que haja a promoção constante do ensino situado e relacionado à realidade dos aprendizes, ou seja, que aborde todas as imbricações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, como reflexões sobre o material didático, formação de professores, ideologias linguísticas, e a preocupação com uma educação contextualizada e situada à realidade local, de maneira que corresponda às demandas dos aprendizes e professores de LJ na atualidade.

Outro fator que justifica a escolha por narrativas dos alunos como metodologia de pesquisa, foi pela minha própria experiência como professora de LJ há pouco menos de vinte anos. Durante esse tempo, era muito comum ser procurada pelos alunos para relatarem suas angústias, frustrações, afinidades e conquistas dentro do ensino de LJ, contudo, esses relatos eram pouco documentados, analisados e problematizados na literatura da área. Durante anos, ouvindo tantas histórias, percebi que esses alunos, alunos de LJ de espaços, instituições, lugares, estados, cidades, tempo, idade, gerações diversas, descendentes e não descendentes de japoneses, tinham muito a dizer sobre suas experiências no ensino de japonês e as construções de sentidos que faziam neste contexto.

É importante ressaltar que o curso foi pensado e planejado para além de ser um espaço de pesquisa e geração de dados. O curso teve a preocupação de ser organizado para ser um espaço de discussões reflexivas visando a uma formação problematizadora de aprendizes de língua estrangeira e de futuros professores. A discussão em grupo e o compartilhamento de reflexões, percepções e vivências são essenciais para a análise crítica do contexto de ensino, e para uma formação crítica que incentive as pessoas a assumirem papéis como transformadores sociais ao problematizar e questionar, dentro e fora da sala de aula, discursos únicos, visões homogêneas de mundo, concepções estereotipadas sobre povos que geram preconceitos e relações desiguais de poder (MAKONI; ALASTAIR, 2006; JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

3.3 SOBRE OS PARTICIPANTES

O curso teve vinte e cinco inscritos. Os inscritos eram brasileiros, estudantes e professores de LJ de diversas instituições do Brasil. Dos vinte e cinco inscritos, treze alunos compareceram no primeiro dia, dos quais onze finalizaram o curso por completo. Dos onze alunos que finalizaram o curso, oito aceitaram participar da pesquisa através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 3), fornecido previamente ao início dos encontros.

Antes que o curso iniciasse, foi enviado um e-mail aos inscritos com a explicação de que o curso também faria parte de uma pesquisa acadêmica. Sobre a participação na pesquisa, foi explicado que se daria de maneira voluntária e sigilosa, e que o desejo de não participar na pesquisa não iria influenciar na participação das aulas, nem tampouco seria um impedimento à participação do curso. Foi explicado que, para a participação na pesquisa, seria necessário assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 3), como permissão para as pesquisadoras utilizarem os dados gerados. Os detalhes acerca da pesquisa, bem como

sobre o uso dos dados para fins acadêmicos e de produção científica e quanto ao sigilo dos participantes, foram extensivamente detalhados (TCLE). A explicação sobre a participação voluntária na pesquisa, sobre o preenchimento do TCLE e sobre a proteção da identidade dos participantes foi retomada no primeiro dia do encontro síncrono.

A faixa etária dos cursistas que finalizaram o curso é entre os vinte e os trinta e cinco anos de idade. Como já mencionado, oito pessoas assinaram o TCLE, portanto os dados dessa pesquisa conto apenas com oito participantes. A maioria era do sexo feminino (sete participantes), apenas um era do gênero masculino. Estavam na graduação de LJ seis participantes, um estudante era de outra graduação que não se relacionava com a LJ, uma participante era professora de LJ. Contabilizando também como participantes da interação no curso, eu, como professora e ministrante do curso e a professora Dra. Ana Paula Beato Canato, orientadora da pesquisa quando o curso aconteceu.

Aos participantes que concluíram o curso por completo, em consonância com as normas da universidade para a conclusão de curso de extensão universitária como presença e nota, incluindo a apresentação de trabalho final, foi emitido certificado de participação em curso de extensão, com a devida carga horária, pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da Universidade Federal do Paraná.

3.3.1 A estrutura do curso de extensão universitária “Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de língua japonesa”

O curso de extensão universitária “Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de língua japonesa”, foi divulgado de maneira on-line pelo NAP, através das mídias sociais oficializadas e institucionalizadas da UFPR como *Facebook* e pelas não institucionalizadas e oficializadas como os grupos departamentais da universidade através do aplicativo *WhatsApp*.

O curso foi divulgado sob a área de abrangência Educação e a área temática do Ensino de LJ, com a oferta de 25 vagas para estudantes, graduandos e professores de LJ com interesse no tema proposto pelo curso. As inscrições foram feitas de maneira voluntária e on-line por meio do preenchimento de ficha de inscrição elaborada via *Google Forms*.

A carga horária total foi de 15 horas, divididas em quatro encontros síncronos de uma hora e trinta minutos, e mais nove horas de atividades assíncronas para a produção das tarefas e narrativas solicitadas após os encontros síncronos. Sendo assim, as atividades incluídas nas atividades assíncronas incluíram a leitura individual dos materiais relacionados com as

temáticas das aulas, vídeos, *podcasts* e textos previamente selecionados para dialogar com as discussões propostas pelo curso.

Os encontros síncronos ocorreram aos sábados por quatro semanas consecutivas, com início em 7 de maio de 2021 e término em 28 de maio de 2021, das dez horas da manhã até às onze horas e trinta minutos do mesmo período. Todavia, cabe ressaltar que as temáticas das discussões geraram interesse nos participantes de maneira que o término das aulas não aconteceu no horário proposto pela ementa do curso, tendo se estendido para além do horário estipulado.

Os encontros foram feitos de maneira on-line pela plataforma *Google Meet*. As atividades do curso e comunicação pós-encontros síncronos com os alunos foram feitas por meio do *Google Classroom*.

3.3.2 Cronograma e temáticas dos encontros

Para cada encontro foi idealizada uma temática para a promoção das discussões, tratadas em quatro encontros, descritos a seguir:

1º encontro – “Biografia linguística. Repertórios linguísticos e história de vida” (08/05/2021)

O tema da aula proposta no primeiro encontro foi “Biografia linguística: repertórios linguísticos e história de vida.” Esse encontro foi conduzido pela professora Dra. Sílvia Melo-Pfeifer, professora Associada da Universidade de Hamburgo na Alemanha e doutora em Educação em Línguas Estrangeiras. O convite feito à professora Sílvia se justifica pela sua vasta experiência em pesquisa e uma substancial produção acadêmica sobre a temática da Biografia Linguística (MELO-PFEIFER; SIMÕES, 2017).

Também nesse primeiro encontro, os alunos produziram suas biografias linguísticas por meio de desenhos. Em seguida, os alunos explicaram suas ilustrações e significados para o grupo. Feito isso, a ministrante do encontro compartilhou e discutiu com todos as suas observações sobre as produções dos desenhos de alguns dos alunos, que incluíam, a partir do olhar da pesquisadora, o modo como os desenhos das biografias linguísticas revelavam crenças, afetos em relação às línguas aprendidas pelos alunos e como todos os participantes que se voluntariaram para explicar sua própria produção imagética possuíam vastos repertórios linguísticos.

Após a discussão na aula síncrona, foi solicitado aos participantes, como atividade assíncrona, que tirassem uma foto e fizessem uma gravação em vídeo explicando o desenho da sua biografia linguística e a postagem dessa mídia no *Google Classroom*, plataforma previamente escolhida como o espaço de interação entre alunos e ministrante e o local que usariam para postar as atividades. O objetivo dessa atividade foi ter o registro dessas biografias linguísticas, uma vez que nem todos os participantes conseguiram mostrar seus desenhos pela câmera do computador ou do celular durante o encontro síncrono. Foi solicitado também como atividade assíncrona que os participantes desenhassem o que eles entendiam por professor ideal. Essa atividade foi solicitada com o intuito de ser resgatada em um próximo encontro síncrono para ser discutida e problematizada.

2º encontro-“Concepções de linguagem: problematizando o ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade” (15/05/2021)

No segundo encontro, a temática da aula foi “Concepções de linguagem: problematizando o ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade”. Depois de retomar as impressões dos alunos sobre o encontro anterior e dar a oportunidade para falarem sobre como foi a experiência de retratar suas biografias linguísticas, o encontro seguiu com as discussões sobre como os participantes compreendem a linguagem. Para guiar as discussões, foram utilizados slides com imagens e excertos de textos teóricos. Iniciou-se a discussão solicitando aos alunos que expressassem o que sentiam diante do slide que continha a descrição de um teste de proficiência de LJ, chamado *Japanese Language Proficiency Test* (JLPT), também conhecido em japonês como *Nihongo Nouryoku Shiken*. Em seguida foi solicitado aos alunos que expressassem como se sentiam diante de um texto autêntico em japonês, uma montagem de notícias feita a partir de um site jornalístico do Japão chamado *Nippon Hoso Kyokai* (NHK). Depois disso, usando slides e imagens, foi dado início à discussão sobre o falante nativo e o professor nativo. Essa atividade teve por objetivo promover a expressão das opiniões e experiências sobre como os participantes compreendiam a linguagem diante da representação de um falante nativo e o ensino aprendizagem por meio de um professor nativo.

Foi proposto, então, que os participantes compartilhassem quais eram as suas compreensões sobre “linguagem”. Essa discussão seguiu com a leitura de excertos teóricos do pesquisador Alastair Pennycook (2010) sobre linguagem como prática social, como sugestão para pensar e dialogar com os alunos sobre concepções e compreensões de linguagem.

3º encontro- “Problematizando o imaginário construído por discursos únicos sobre povos e culturas” (21/05/2021)

O terceiro encontro teve como tema “Problematizando o imaginário construído por discursos únicos sobre povos e culturas”. O encontro teve por objetivo problematizar estereótipos culturais e imaginários construídos a partir de discursos únicos. As discussões estabeleceram um diálogo com o vídeo do *TED Talk* no *YouTube* contendo a palestra de Adichie Chimamanda na série de palestras *TED Talk*, “O perigo de uma história única”, apresentado na atividade assíncrona. Os alunos fizeram uma relação entre os discursos mais reproduzidos em relação à cultura japonesa e a cultura nipo-brasileira com o que a palestrante chama de “o perigo de uma história única”, ou seja, discursos que são reproduzidos tão repetidamente que criam imaginários (por vezes únicos) estereotipados sobre culturas.

A discussão promovida durante a aula trouxe problematizações sobre como esses estereótipos, tanto considerados positivos quanto considerados negativos, podem reforçar relações de poder e hierarquias entre culturas. Essas hierarquizações podem ser nocivas e gerar sofrimentos tanto para as culturas e povos estereotipados quanto para culturas hierarquizadas. Para fomentar a discussão, também foram utilizadas manchetes de jornais da grande mídia que reforçam a circulação desses discursos estereotipados, e excertos de artigos sobre o tema (OKAMOTO, 2018, 2021) e que problematizam como os estereótipos, produzidos por ideologias historicamente contextualizadas e que fizeram parte da história do Japão em seu devido contexto histórico, refletem até hoje em alguns espaços sociais e discursos de nipo-brasileiros e de brasileiros.

Nesse encontro, também foram utilizados excertos de textos para problematizar como o material didático pode trazer visões de mundo homogêneas (MENEZES DE SOUZA, 2011a). O intuito dessa discussão foi promover, em conjunto com os estudantes, uma reflexão crítica sobre como os materiais didáticos por vezes trazem apenas uma visão única sobre cultura, ensino e aprendizagem, reforçando não apenas estereótipos culturais, mas também promovendo uma educação pouco problematizadora e descontextualizada que, por não se relacionar com as vivências dos alunos, não constrói sentidos contextualizados e pode incorrer no risco de gerar sofrimento, frustração e exclusão de estudantes e professores.

4º encontro- Apresentação oral e narrativas como trabalho final apresentado no último encontro (29/05/2021)

O encontro do dia 29 de maio de 2021 foi reservado para os alunos apresentarem o trabalho final, que consistiu em uma apresentação oral, em formato de narrativa, sobre como as discussões promovidas pelo curso se relacionavam com suas vivências e quais as construções de sentidos foram criadas ao longo do curso.

Os alunos foram orientados que estariam livres para escolher a temática da apresentação. Como sugestão foi proposto que fizessem uma apresentação conectando todas as temáticas e discussões do curso. Outra sugestão seria escolher apenas a(s) temática(s) de maior interesse para a apresentação final. Quanto ao formato da apresentação, também foi deixado livre aos alunos que escolhessem o formato que fosse mais adequado para apresentarem suas narrativas, inclusive de maneira multimodal se assim julgassem adequado, por meio de slides, vídeos, desenhos, colagens, imagens, *patchwork*, *podcast*, narrativas escritas, entre outras opções.

No encontro síncrono da apresentação final, houve apresentações que foram feitas por meio de slides, vídeos e por meio de narrativas orais, nas quais os alunos relacionaram as discussões dos encontros com suas percepções e vivências sobre seu processo de ensino-aprendizagem de LJ.

No quadro 1 abaixo estão sintetizadas as temáticas e o cronograma do curso. No quadro 2 estão as atividades propostas e as produções dos alunos. A ementa do curso está no ANEXO 2.

QUADRO 1 – CRONOGRAMA E TEMÁTICAS DOS ENCONTROS

Encontro	Data	Temática
1º	08/05/2021	“Biografia linguística. Repertórios linguísticos e história de vida”.
2º	15/05/2021	“Concepções de linguagem: problematizando o ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade”.
3º	21/05/2021	“Problematizando o imaginário construído por discursos únicos sobre povos e culturas”.
4º	29/05/2021	Encontro final - Apresentação/Narrativa oral e livre (relacionadas aos temas e discussões do curso).

FONTE: A autora (2021).

QUADRO 2- ATIVIDADES PROPOSTAS E PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Encontro	Data	Temática
1º	08/05/2021	“Biografia linguística” desenho da própria biografia linguística e a explicação gravada por vídeo, áudio ou produção escrita.
2º	15/05/2021	Narrativa escrita sobre as próprias experiências no ensino de japonês.
3º	21/05/2021	(Produção final) Narrativas multimodais que abordassem as discussões dos encontros síncronos por meio de vídeos, slides, narrativas escritas, etc.
4º	29/05/2021	Encontro final- Apresentação/Narrativa oral como trabalho final para ser apresentado na última aula síncrona do curso.

FONTE: A autora (2021).

3.4 OS VARIADOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A PROMOÇÃO DAS DISCUSSÕES E DAS NARRATIVAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

No que diz respeito aos instrumentos utilizados na geração dos dados, estes foram os seguintes: as observações das discussões dos alunos e suas reflexões no curso de extensão universitária “Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de LJ”, as produções escritas e orais dos alunos, feitas a partir das aulas síncronas na forma de narrativas autobiográficas; as narrativas sobre temas selecionados, orais e imagéticas produzidas durante o curso de extensão universitária na UFPR.

Cabe aqui pontuar que, de acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a sala de aula tem sido um espaço propício para as pesquisas que estão interessadas nas interações e nas relações que são estabelecidas entre alunos, professor e nas construções de sentidos que se formam dentro deste contexto de discussão e de ensino-aprendizagem.

Com a mesma compreensão de que a sala de aula é um ambiente rico para os estudos da linguagem e das relações que se estabelece no ensino-aprendizagem de línguas, a presente pesquisa se construiu em um ambiente de sala de aula remota e on-line. O curso aconteceu de maneira remota e on-line devido ao fato de Universidade Federal do Paraná ofertar a aulas de maneira remota em respeito às regulamentações colocadas pelos Governos Estaduais e Municipais e pelos órgãos oficiais e competentes de saúde para manter o distanciamento social no contexto de pandemia da COVID 19.

Assim, as aulas desse curso de extensão tiveram por objetivo propor discussões para conhecer as percepções e as reflexões dos participantes sobre os temas de interesse desta pesquisa. Dessa forma, em cada aula síncrona foram propostos temas para serem problematizados e discutidos com os alunos, já descritos na seção 3.3.1. Dentro desse cenário de sala de aula remota e on-line, a pesquisa se propôs a analisar os enunciados dos alunos expressos durante a aula. É por meio desses enunciados que os alunos compartilham suas opiniões e impressões sobre os temas propostos durante as discussões síncronas e pelos comentários no *chat* da plataforma utilizada para a transmissão da aula.

Dessa maneira, uma parte da geração de dados foi realizada através da observação das aulas síncronas e seguiu o seguinte procedimento: a partir das transcrições das aulas síncronas foi feito o recorte dos enunciados dos alunos para compor os dados a serem analisados.

As discussões no espaço de aula síncrona foram propostas com a finalidade de compreender como as ideologias linguísticas presentes nos discursos dos participantes refletem

em suas percepções sobre a concepção de linguagem, e sobre as impressões e relações que os alunos estabelecem com o seu processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à opção das observações das discussões nas aulas como instrumento de geração de dados, essa se deve ao fato de que, segundo André (2020), através das interações propostas por esse espaço, seria possível compreender as opiniões dos participantes sobre os assuntos tratados nas aulas, suas crenças, percepções e a origem das impressões e comportamentos relacionados com o tema da pesquisa, trazendo assim importantes contribuições para os estudos que estão sendo analisados.

Ainda, conforme André (2020), a geração de dados dentro de um espaço de sala de aula permite a combinação de vários instrumentos de geração de dados que ampliam a análise e a visão do objeto de estudo por uma perspectiva multifacetada. Possibilita também trazer um aporte detalhado de um ambiente social próprio que pode servir como um referencial para pesquisas futuras.

Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa utiliza também as produções dos alunos em forma de narrativas como instrumento de geração de dados além das transcrições das aulas síncronas.

A pesquisa por meio de narrativas foi escolhida como instrumento de análise de dados com o objetivo de compreender as experiências, o contexto e as relações que os alunos estabelecem com o processo de ensino e aprendizagem. Foram trabalhadas narrativas autobiográficas e temáticas, escritas, orais e imagéticas, para que os participantes pudessem expressar suas subjetividades, identidades e concepções linguísticas que foram construídas ao longo do processo de formação como alunos e professores.

Para Telles (1999), uso de narrativas na pesquisa em educação tem propiciado “o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas próprias experiências pedagógicas e de vida” (TELLES, 1999). Segundo o autor (CONNELLY; CLANDININ, 1990 apud TELLES, 1999, p.81) a pesquisa narrativa em suas mais variadas formas tem propiciado no campo da educação um espaço, no qual professores de línguas tem a possibilidade de compartilhar suas experiências e construir suas representações pedagógicas, atrelados a um processo em que deixam de ser apenas objetos de estudo para se constituírem como agentes da pesquisa.

Acredito que esse processo reflexivo propiciado pela pesquisa narrativa não se limita a professores, mas também se estende a alunos e professores em formação. Tanto os docentes quanto os discentes, ao narrarem suas histórias de vida e suas experiências pedagógicas, dão

início a um processo de organização, reavaliação e criação de sentidos sobre suas vivências e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa por meio de narrativas considera as experiências humanas como concretas, de acordo com De Fina e Georgakopoulou (2012), e considera a subjetividade e a emoção a base constituinte da interpretação da realidade. Portanto, não há a intenção de descrever uma realidade, pois seu foco são as interpretações e as criações de sentidos atribuídos a essas experiências e não a promoção de uma verdade absoluta. Por meio dos enredos é possível que espontaneamente emergjam eventos, vivências e emoções que são relevantes para os participantes. Revisitar essas memórias pode conduzi-los a um espaço de autoconhecimento e reflexão sobre o desenvolvimento de suas identidades e de como suas experiências constroem sentidos no mundo (FIVUSH *et al.*, 2011).

3.5 A ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Esta seção destina-se a explicitar as etapas procedimentais no que se refere ao levantamento, ao recorte utilizado e à análise de dados.

3.5.1 Procedimentos da pesquisa: levantamento, recorte e análise de dados

A natureza desta pesquisa, apresentada previamente como qualitativa e interpretativista, norteou a geração de dados. Sob essa perspectiva, foi possível basear a pesquisa e a geração de dados nas impressões pessoais e nas construções de sentidos feitas pelos participantes durante um curso de extensão universitária, intitulado; “Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no ensino-aprendizagem de língua japonesa”, e desse modo, não tem a pretensão de expor uma verdade irrefutável.

A geração de dados ocorreu durante as aulas síncronas do curso de extensão e por meio das produções escritas e orais dos alunos durante o curso. Por isso, optei por sequenciar os procedimentos para trabalhar com o recorte dos dados. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir dos enunciados dos alunos emitidos durante as aulas síncronas, e pelas produções escritas e orais durante o período do curso de extensão dos oito alunos participantes da pesquisa.

Para selecionar os dados, primeiramente, foram transcritas as aulas síncronas e os trabalhos orais, os quais foram gravados em vídeo ou em áudio pelos alunos. Na sequência, as transcrições das aulas síncronas e as narrativas escritas foram lidas e analisadas por meio do procedimento que Minayo (2009), chama de leitura compreensiva, ou seja, a leitura que permite

uma pré-análise dos dados para compreender seu conjunto e como serão categorizados (MINAYO, 2009).

Em seguida, a partir da leitura compreensiva (MINAYO, 2009), trechos das produções dos alunos foram escolhidos com base em padrões repetitivos e predominantes que se relacionavam com os objetivos deste estudo e com às perguntas da presente pesquisa. Em congruência com a perspectiva de procedimentos de análise de dados de Blommaert e Jie (2010), os dados foram separados a partir das categorias que emergiram e sobressaíram das narrativas dos oito participantes e das discussões do curso de extensão.

Os objetivos desta pesquisa se propuseram a investigar como as ideologias linguísticas constroem a percepção de linguagem, ensino-aprendizagem dos alunos participantes de um curso de extensão universitária na UFPR.

Dessa forma, foram selecionados os enunciados em forma de excertos ou vinhetas narrativas dos oito participantes que se relacionavam com os três eixos de análise proposta por este estudo: linguagem, ensino-aprendizagem e ideologias raciolinguísticas. Em seguida, para cada eixo analítico, foram criadas e separadas as categorias de análise que emergiram da geração de dados, também criadas a partir da recorrência dos padrões que surgiram durante a geração de dados e que são de interesse de análise por responderem às perguntas de pesquisa do presente estudo. Embora os dados analisados sejam dos oito participantes, nem todos os eixos e categorias contém a narrativa dos oito participantes, pois como os dados foram gerados dentro de um curso no qual a participação da discussão não era obrigatória, isso fez com que nem todos se manifestassem em determinadas discussões. Sendo assim, dentro das categorias de análise o número das narrativas não corresponde ao número dos participantes.

A pesquisa qualitativa interpretativista (BLOMMAERT; JIE, 2010; MINAYO, 2009) permite que os dados sejam interpretados a partir das teorias que os dados sugerem ou que o pesquisador julgue que sejam propícias para fazer a discussão que o seu estudo se objetivou. Dessa forma é possível viabilizar a interpretação sobre os dados por um olhar subjetivo e integrado, construindo e considerando as relações de sentido que os dados permitem. De acordo com os autores, é possível fazer construções de sentidos que emergem dos dados a partir de uma série de inter-relações entre eles, tais como o contexto da pesquisa, os participantes, o contexto sócio-histórico e as escolhas teóricas e epistemológicas do pesquisador que possibilitaram suas análises e reflexões e as relações com seus objetivos de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo traz a análise de dados como tentativa de responder às perguntas de pesquisa deste trabalho:

- a) Como as ideologias linguísticas constituem as concepções de linguagem de aprendizes de japonês participantes de um curso de extensão?
- b) Quais as percepções desses alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem?
- c) Como ideologias raciolinguísticas atravessam as narrativas desses participantes?

Para análise e discussão dos dados foram selecionados excertos das narrativas dos oitos participantes de todas as atividades nas quais estiveram envolvidos durante o curso, incluindo as discussões das aulas síncronas, sobre os assuntos que se relacionam com as categorias que este estudo se propôs a discutir. Como já mencionado, o número de narrativas não corresponde ao número de participantes pois nem todos os alunos se manifestaram sobre todas as discussões. Foram selecionadas as narrativas consideradas relevantes para propor uma discussão e reflexão sobre os objetivos que este estudo se propôs a desenvolver.

4.1 AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE ORIENTARAM A ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi feita pela interpretação e pela construção de sentidos a partir dos enunciados dos alunos com base nas teorias apresentadas no capítulo 2. Pela perspectiva de Blommaert e Jie (2010), a análise dos dados pode ser feita com base nas teorias que os dados apontam ou que o pesquisador julgar mais adequadas para a análise dos dados e para realizar o estudo que se propôs.

As análises foram feitas com base nos estudos da linguagem no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008b; PENNYCOOK, 2003) cuja concepção foi discutida na seção 2.1.

Este estudo teve por objetivo analisar as ideologias linguísticas de estudantes de LJ de um curso de extensão universitária. Para atingir esse objetivo, as análises se beneficiaram das discussões sobre ideologias linguísticas alinhadas as perspectivas teóricas de autores como Kroskrity (2004, 2010) e Bauman e Briggs (2003). Segundo Kroskrity (2004, p. 498), ideologias linguísticas são “crenças, ou sentimentos, sobre línguas usadas no mundo social”, conforme abordado no capítulo na seção 2.2.2.

A seção Linguagem foi analisada por meio das discussões e de autores que concebem a linguagem como discurso ideológico e como prática social (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017, PENNYCOOK, 2010) conforme descrito na seção 2.2.1.

A seção de Ensino-Aprendizagem foi discutida pela perspectiva teórica dos Letramentos e Letramentos Críticos (LUKE, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011b; MONTE MÓR, 2012, 2015, 2018), que advoga a favor de uma educação que seja responsiva às complexidades e às demandas da sociedade atual, por meio de problematizações constantes que questionem as relações de poder naturalizadas na sociedade (PENNYCOOK, 2001), conforme discutido na seção 2.3. A seção 2.4 sobre Ideologias Raciolinguísticas, se propõe a analisar os enunciados dos participantes sob a perspectiva da raciolinguística (FLORES; ROSA, 2015; KUBOTA, RYUKO, 2015; ROSA; FLORES, 2017), que tencionam as relações entre raça e linguagem.

4.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Os dados analisados nesta seção são decorrentes da discussão que aconteceu na aula síncrona do dia 15 de maio, 2º aula do curso. O tema da discussão era sobre concepções de linguagem. A discussão dos alunos se iniciou após ser apresentado um excerto sobre a concepção de linguagem baseada nas ideias de Pennycook (2010). De acordo com o autor, língua não é apenas conteúdo, mas sim um processo. Em outras palavras, não cabe mais conceituar linguagem como um conjunto de regras gramaticais; devemos compreender a linguagem enquanto dinâmica, múltipla e sem fronteiras bem definidas, visando ao entendimento de práticas linguísticas cada vez mais fluidas. De acordo com esse ponto de vista, a linguagem pode ser entendida como prática social e cultural.

Após a apresentação dessas ideias, os alunos começaram a discutir as relações entre elas, as suas próprias vivências e compreensões sobre linguagem. Os excertos abaixo mostram parte dessa discussão:

“Então o que eu vejo, do conteúdo que eu já vi, pouco conteúdo, mas segue bem na linha do que vocês estão trazendo..., é... por exemplo a minha maior crítica com a maioria dos cursos é: primeiro ver ortografia e depois fala. Primeiro você aprende o básico, que é a leitura, e depois você fala. Eu sempre pergunto: por quê? Tipo, porque eu aprendia português, falando antes de escrever. Por que que a gente em outros âmbitos, a gente desassocia a linguagem, a prática do cotidiano? Ah, ou você aprende o inglês vendo o que o americano faz, né, o que o estadunidense faz, ou que o britânico faz, ou que o australiano faz. Eu falo: pô, eu já tenho interação como brasileiro já tenho interação com o inglês, será que não dá para puxar isso para minha realidade e depois eu expando o que é de lá fora, né? O primeiro, eu aprendo a falar “papá, mamã”, depois eu vejo o que é papai, o que é mamãe, o que é parente, né? Eu sempre bato um pouco nessa tecla, de a gente sempre tá construindo o aprendizado, não preciso de um livro, um livro com 1, 2 e 3 dessa linhagem que alguém criou, né, para facilitar o assunto, para facilitar a aprendizagem, do que agora quando eu terminar de aprender a ortografia, aí eu vou falar. Depois da, depois de

aprender a falar, eu vou me comunicar com alguém nativo. Tipo, essa ordem imaginária que muita gente segue e que ela é muito amarrada, ela é muito engessada, eu vejo, né?” - Participante (P1).

“Então eu já entrei na escola sabendo várias coisas assim, sabendo... Agora no japonês, não. Eu sabia, achava que sabia algumas coisas, né, de fala e tal. Mas muitas coisas eu falava errado. Era daquela escuta de anime, de jogo. Achava que sabia, mas não sabia. Tive que reaprender, sabe, tirar o que tava, o que eu achava que sabia, que na verdade estava errado, e colocar a coisa certa. Então muita coisa eu tive que arrumar. Então o processo de esquecer o que estava errado para entender o certo. Eu concordo com o que ela disse assim. Aqui no, no Brasil a gente vai aprender uma língua, a gente já sabe. Os nossos pais vão ajudando a gente, os nossos parentes. Agora quando a gente vai aprender uma língua nova, a gente não sabe nada. A gente não tem essa base. E acho que é isso.” - Participante 2 (P2).

“Eu acho que eu entendi o que ela quis dizer. Justamente, batem muito nessa tecla, inclusive na faculdade de japonês, que você aprender com um anime, você aprender diretamente com anime, principalmente, você aprende errado. (...) Eu não consigo nem me expressar, para falar a verdade, mas é isso que a gente bate, que eles batem muito na tecla. Professores dizendo “não aprendam com isso. Não comece por aí, porque você vai gerar vícios.” e esse tipo de coisa, na verdade. Não consegui me expressar bem, mas eu acho que deu para entender.” - Participante 3 (P3).

Pode-se observar, que a maneira como a P1 compreende a linguagem se assemelha à concepção de linguagem como prática social, em consonância com as ideias de Pennycook (2010), que defende a concepção de linguagem como prática local e como prática social. Para o autor, a língua se desenvolve e se constrói nas relações sociais de maneira singular e situada, tanto no tempo quanto no espaço. A semelhança com as ideias de Pennycook (2010), é percebida quando a participante coloca que a língua acontece nas interações sociais e não fora dela, que língua e vida real não podem ser desassociadas, como é possível perceber no seguinte trecho: “Por que a gente em outros âmbitos, a gente desassocia linguagem, a prática do cotidiano?”. Ainda debruçada sobre o depoimento de P1, há nele uma reflexão sobre a maneira como o português, provavelmente sua língua materna, foi aprendida a partir das práticas e ambientes sociais muito antes da sistematização e pedagogização da língua proposta pela educação escrita, conforme colocado por ela, “eu aprendia português falando antes de escrever”. Por essa declaração é possível deduzir que ela tenta expressar que língua se aprende socialmente, em consonância com Pennycook (2010), que compreende a linguagem como uma atividade social e não como sistema abstrato fora dos falantes.

Pennycook (2010), faz críticas a concepções de linguagem que percebem a língua de maneira universalizada. Isso ocorre porque, para o autor, a língua é localizada. P1 parece compreender a linguagem de maneira semelhante quando diz; “Ah, ou você aprende o inglês vendo o que o americano faz, né, o que estadunidense faz, ou que o britânico faz, ou que o australiano faz. Eu falo: pô, eu já tenho interação como brasileiro já tenho interação com o inglês, será que não dá para puxar isso para minha realidade e depois eu expando o que é de lá fora, né?”. Com essa reflexão, a participante parece questionar, entre outras interações, os

cursos de línguas que colocam os falantes imaginários dos países das línguas estrangeiras como referências para aprendizagem de línguas em contextos completamente diversos dos idealizados.

Segundo Pennycook (2010), a compreensão de que a língua é local vai para além de compreender que a língua é contextualizada, significando que, para cada contexto, existe um determinado uso apropriado. Para além disso, para Pennycook (2010), a língua como prática local significa que a língua é ressignificada localmente de maneira cotidiana, mostrando que as interações construídas em determinados espaços não podem ser universais, já que os espaços e as interações possuem características culturais específicas e próprias de cada localidade. Assim, como coloca P1, aprender língua “mirando” ou “imitando”, um falante imaginário e universal (o britânico, o australiano, o americano etc.), pode não construir sentidos para outros espaços, como, por exemplo, para brasileiros que fazem outras interações com a linguagem e que são específicas do contexto local brasileiro. As interações pela linguagem feitas aqui são próprias deste contexto e não poderiam ser consideradas ilegítimas por não seguirem o padrão de outro lugar ou país. Portanto, se as interações sociais promovidas pela linguagem são próprias de cada lugar, impor padrões linguísticos a serem seguidos por comunidades diferentes não se justificaria.

P1 também faz questionamentos sobre a “maneira engessada” com a qual as línguas são ensinadas em determinados espaços. Segundo ela, a interação na linguagem não obedece às formas fixas e lineares dos aprendizados pedagogizados, que tentam sistematizar a língua para depois propor uma interação no mundo real. Alguns autores (PENNYCOOK, 2010; BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017) trazem a concepção de que a linguagem não é apenas estruturas e sistemas de signos que se aprende de maneira abstrata, mas é construída por meio das interações sociais de forma contínua. Essa concepção da linguagem não compreende a língua como um sistema fixo que se aprende como um produto pronto, como coloca a P1, de maneira “linear”, mas entende que o aprendizado linguístico acontece por meio de uma rede complexa de interações com a linguagem (BAKHTIN, 2016). Pela narrativa de P1, o ensino de línguas que considera a língua como um conjunto de sistemas que se aprende de forma linear parece não construir sentidos.

Seguindo a discussão, P2 relata sua experiência no aprendizado de LJ. Segundo ela, o conhecimento prévio que se adquire antes de entrar na escola parece ser aproveitado, porém, na sua experiência com o aprendizado de japonês, seus conhecimentos prévios eram considerados “errados”, ao ponto de ser necessário esquecê-los para que fosse substituído pelo “conhecimento certo”. Considerando o relato da P2, sua narrativa indica que seu aprendizado

formal de japonês aconteceu dentro de uma perspectiva que considera a língua de maneira monoglóssica, que se baseia em dicotomias que divide a língua em “certo” e “errado”, sem considerar as situações de uso e as ressignificações produzidas localmente pela interação com a linguagem, como mencionado por Pennycook (2010).

A perspectiva de Pennycook (2010), de que a linguagem é uma atividade local e social, permite questionar uma visão de língua que tenta enquadrá-la como um sistema único e homogêneo. Como para o autor a linguagem é constantemente ressignificada pelas interações locais, ele traz uma perspectiva heterogênea da linguagem que não caberia dentro de uma visão que enaltece uma única forma da língua como a “língua correta”. Congruentemente, Bakhtin (2015), questiona uma concepção de língua monoglóssica como um sistema fixo, para defender uma visão de língua múltipla e dinâmica. Segundo o autor, a língua é heteroglóssica por natureza, atravessada por outras línguas e vozes sociais. Para mostrar que a língua não é um sistema único, puro e transparente, o autor cita o exemplo de um camponês isolado do mundo para mostrar que até mesmo esse camponês não possuiria uma língua pura e única, mas seria atravessado por todas as línguas de suas interações sociais do meio no qual vive. Dessa forma, o autor mostra como uma percepção monoglóssica da linguagem é questionável, e como não seria possível a ideia de uma língua pura e sem atravessamentos, mostrando assim, que a linguagem e os sujeitos são formados pelas mais diversas línguas sociais (BAKHTIN, 2015).

Outro ponto que poderia ser problematizado na narrativa de P2, é a desvalorização dos conhecimentos linguísticos prévios no curso formal de japonês. Segundo Busch (2017), somos formados por repertórios linguísticos que são constituídos ao longo de nossas vidas. Segundo a autora, repertórios linguísticos são todas as vivências que temos com a línguas. Todas essas experiências produzem nossos repertórios e esses passam a constituir nossas identidades, a nos formar como sujeitos no mundo. Descartar ou desvalorizar essas vivências seria equivalente a desprezar a maneira como esses alunos de línguas se constituíram. Portanto, valorizar os repertórios linguísticos dos alunos poderia criar um ambiente educativo favorável à diversidade linguística e à valorização dos saberes dos aprendizes, bem como às construções de sentidos que fazem no mundo.

Prosseguindo a análise da discussão entre os alunos, a perspectiva da P2 é corroborada pelo P3, que tenta explicar como o estudo de japonês formal reforça que o aprendizado por outros meios culturais informais, como por exemplo, o *anime* (desenho animado japonês), nos quais a linguagem informal é predominante, poderia fazer com que aprendessem um “japonês errado”. E esse “japonês errado” poderia “gerar vícios” que poderiam contaminar o que supostamente seria o “japonês correto”. Pela semelhança nas narrativas, P3 e P2 aparentam ter

a mesma experiência com o estudo formal (escolarizado) da LJ. Aparentemente a educação formalizada dos cursos de japonês do qual participaram compartilha de uma concepção de linguagem que percebe as línguas de formas separadas, regidas por hierarquias linguísticas que definem qual linguagem tem menos prestígio e como ela pode ser uma ameaça de contaminação à linguagem formal. Essa percepção de linguagem, que não se restringe ao ensino de japonês, mas também é comum no ensino de outras línguas, parece ser atravessada por ideais de purismo linguístico no qual uma língua pura e idealizada é defendida como a versão correta da língua, enquanto as outras formas linguísticas, são apresentadas pelos participantes, como versões “erradas”. Nos próximos excertos, continuação da discussão anterior, é possível perceber a como a linguagem formal é compreendida por eles:

“Então, eu acho que é bom a gente começar pelo formal mesmo, para não criar o vício do informal, mas eu também vi o oposto acontecer. Gente que só conseguia falar de forma formal, não de forma informal, e os amigos ficavam: cara, por que é que você tá tratando a gente assim? Sabe, parece que estava colocando uma distância.” - Participante 4 (P4).

“Então, o que eu quis dizer não que, não é a minha opinião na verdade, do que é errado, do que é certo. Na verdade, eu quis, os próprios professores passam, alguns professores passam para gente sobre essa questão de certo ou errado. Eu, por exemplo, comecei diretamente já aprendendo com uma *Sensei*¹² nativa. Então eu não tive, não tive tanto esse contato de começar a falar de forma informal ou usar o que aprendi com o *anime* já diretamente para falar com alguém. Eu já, não tive essa etapa. Então eu na verdade relato o que eu já comecei ouvindo direto, já cheguei na sala de aula ouvindo isso: ah, esquece tudo que você aprendeu com *anime*. Não que eu usasse aquilo. Eu não usava. Mas eu sempre ouvi esse discurso.” - Participante 3 (P3).

É possível perceber na discussão dos estudantes ideologias linguísticas que apontam para uma compreensão de linguagem de maneira uniformizada e hierarquizada. Embora os participantes tenham expressado que compreendem a linguagem como contextual ao colocarem que compreendem as situações de uso da linguagem formal e informal, parecem se contradizer ao se referir à linguagem formal de maneira idealizada, e ao colocar tanto a linguagem formal como a informal como formas fixas ou como se a linguagem formal e informal fossem línguas separadas, como se não fizessem parte da mesma língua. De acordo com o comentário de P3, o letramento em japonês hierarquiza a língua formal e informal, reduzindo o uso da língua de maneira dicotômica a esses dois modos. Além da divisão em apenas duas formas, os usos para essas formas parecem ser fixos e uniformes, desconsiderando toda variabilidade linguística que envolve os usos da língua, como a relação com gênero, idade ou grupo social.

Segundo Signorini (2008), a redução dicotômica entre língua padrão e não padrão faz parte da “lógica vigente da polarização diglósica” (p.173). Segundo a autora, a polarização

¹² *Sensei* significa professor ou mestre em língua japonesa

diglössica é um modo de equacionar os usos da língua ao colocá-los em dois campos separados e excludentes regidos por duas forças. Uma dessas forças seria a força que regula e orienta os usos da língua, que consolida e unifica os usos da norma padrão. Essas forças reguladoras são sustentadas pelos discursos sobre a língua que legitimam seus usos uniformes e padronizados, sustentados por ideologias e projetos coloniais mantidos pelos estados-nação. A outra força, no sentido contrário, tentaria subverter essa lógica e esses valores.

Nos termos de Signorini (2008), seria a “língua própria” (p.173) e, diferente da primeira, “é uma linha de força feita de fragmentação, interrupções, retroações e curtos-circuitos na medida em que articula os vetores de desregulamentação linguística” (p.173). Todavia, para a autora, a separação das línguas dessa forma é criticável. Segundo a autora, a lógica vigente da polarização diglössica que separa a língua, cada uma com seu campo específico e de maneira dicotômica em “língua padrão/ não padrão; língua culta/ língua não culta; língua/ dialeto; dialeto/pidgin” (SIGNORINI, 2008, p.174), não corresponde aos usos reais da língua. Para Signorini (2008), a dinâmica das línguas não segue essas separações, pois estão emaranhadas de modo que exercem influências umas nas outras de maneira mútua e constante. Com sua crítica, Signorini (2008) analisa que uma visão dicotômica da língua, por mais que seja a “lógica vigente” (p. 173), não abrange a dinamicidade e a fluidez dos usos sociais da linguagem de maneira situada.

Na discussão dos alunos, é possível perceber que também estão refletindo sobre as hierarquias linguísticas que existem dentro da própria LJ. Como língua e cultura estão entrelaçadas, a LJ reflete sua cultura. A cultura japonesa possui hierarquias sociais bem determinadas que refletem na língua. Desse modo, a LJ possui hierarquias que variam e determinam a maneira como o sujeito se comporta linguisticamente de acordo com as posições sociais do falante e do interlocutor. Portanto, o uso da linguagem formal se faz necessário em determinados contextos. No entanto, os participantes percebem que, na educação formal do japonês pela qual passaram, as situações formais de uso se sobrepõem aos usos informais, que acabam sendo compreendidos como o “japonês errado”.

A discussão dos alunos mostra como a linguagem é hierarquizada e valorada nos ambientes sociais e, no caso do japonês, como a linguagem formal é valorada nos cursos pelos quais passaram. Segundo Faraco (2005), é em meio a essa atmosfera de múltiplas relações de interação socioideológica que se assimila as vozes sociais e se constitui discursivamente. Percebemos esse processo quando os estudantes tentam compreender como a linguagem formal é valorada dentro dessas interações. Embora para alguns autores (BAKHTIN, 2015; PENNYCOOK, 2010; VOLÓCHINOV, 2017) a língua seja considerada múltipla, suas

variações não são valoradas da mesma forma, como mostra a discussão dos estudantes. Segundo Makoni e Pennycook (2006), as línguas são valoradas a partir de construções sociais atravessadas por ideologias coloniais e nacionalistas. Portanto, é necessário problematizar concepções de linguagem que são hierarquizantes, para compreender como algumas práticas de linguagem são valorizadas enquanto outras, não (MAKONI; PENNYCOOK, 2006).

Pela maneira como a linguagem formal é valorada, os participantes parecem compartilhar que o domínio da norma de prestígio (a linguagem formal) acaba por autorizá-los como falantes de japonês, diferentemente da linguagem informal. No entanto, segundo Signorini (2008), não são determinados usos da língua que autorizam o sujeito como falante, mas seu *status* enquanto interlocutor autorizado em determinado ambiente social que legitimam os usos que ele faz da língua. E sob essa perspectiva, a autora questiona a legitimidade de determinados usos da língua para se pensar sobre a legitimidade da língua em uso. Segundo Bagno (2015), existe o mito disseminado no meio social e compartilhado pelas instituições de que o domínio da língua padrão garanta alguns privilégios e ascensão social, porém segundo seus estudos isso não é uma realidade. Privilégios e ascensão social não são garantidos pelo domínio de uma norma linguística de prestígio, pois são questões socioeconômicas complexas que determinam a distribuição desses privilégios e os autorizam como falantes.

Street (2020) nos chama atenção para como os letramentos pedagogizados das instituições educacionais são homogeneizantes. O autor aponta que, sob pretexto de atender às demandas do estado-nação no mundo moderno, alguns letramentos são privilegiados em detrimento de outros. Para que se mantenha o controle do funcionamento da sociedade moderna, Street (2020) argumenta como a homogeneidade cultural produzidas pela educação de massas e letramentos padronizados contribui para manter esse sistema. Ainda segundo o autor, uma educação que contemplasse a diversidade cultural poderia ser uma ameaça a essa ordem. Dessa forma, o autor mostra que por trás da ideia de que os letramentos padronizados são neutros, escondem-se ideologias nacionalistas que estão a serviço dos interesses do estado-nação, que veem na homogeneidade proposta por letramentos padrões, benefícios que atendem às demandas de uma sociedade moderna e tecnologizada.

No entanto, restringir a compreensão de que os letramentos padronizados foram concebidos apenas para atender às demandas da sociedade moderna pode invisibilizar outras implicações que estão por trás desses tipos de letramentos, como por exemplo, as relações de poder que estão envolvidas nesses processos, quais letramentos foram excluídos, quais culturas foram marginalizadas e quais lutam pelo poder. Sem esses questionamentos, naturaliza-se a visão de que o mundo moderno foi conduzido por meio de letramentos padronizados para

atender demandas do estado-nação, e, portanto, justifica-se a visão atual predominante de maneira naturalizada (STREET, 2020). Essa discussão se relaciona com a discussão colocada pelos participantes sobre como a língua formal é privilegiada e entendida como uma forma de letramento em detrimento de outras variantes linguísticas. Sob o pretexto de que a língua formal seria mais polida e adequada, toda a diversidade linguística da LJ parece ser suprimida.

Segundo Street (2020), ideologias linguísticas abrangem uma relação forte entre o indivíduo e a instituição social mediada pela linguagem, que é absolutamente ideológica.

Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam (STREET, 2020, p.143).

Dessa forma, Street (2020), mostra que tanto os letramentos como a linguagem nunca são desinteressados ou neutros, pois tanto um como outro defendem ideias, visões de mundo, reafirmam ou rejeitam *status* e estabelecem relações de poder. Por meio da objetificação e neutralização da língua, alguns tipos de letramento escondem o caráter social e ideológico da linguagem, porém é necessário compreender que tanto os letramentos quanto a linguagem são processos sociais que contribuem para a formação de cidadãos com compreensões de mundo específicas, construção de identidades e partilhamento do conceito de nação (STREET, 2020).

Pela discussão apresentada, foi possível perceber que as ideologias linguísticas que perpassam o ensino-aprendizagem de LJ, apontam para uma concepção de língua – e ensino e aprendizagem de língua - pura e homogênea, mesmo que em conflito, com base nas expressões de alguns participantes. Embora as narrativas dos participantes tenham sido problematizadas a partir de autores que consideram a linguagem como múltipla (PENNYCOOK, 2010; BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2017), esses mesmos autores compreendem que as variabilidades linguísticas não possuem o mesmo prestígio e nem são valoradas da mesma forma. Na narrativa dos participantes, a linguagem formal se sobrepõe às outras formas linguísticas de LJ.

Autores como Makoni e Pennycook (2006) compreendem que essa valoração se origina de longos processos sociais, geralmente guiados por ideologias nacionalistas e ideais de purismo linguístico, que geram hierarquias linguísticas e que precisam ser compreendidas e problematizadas e essa concepção de língua, embora rechaçada pelos autores aqui apresentados e pelos depoimentos dos alunos, ainda impera no ensino-aprendizagem de LJ. Uma estratégia possível para contemplar concepções de língua como a de P1 e minimizar os sentimentos

negativos de P2 e P3 diante do ensino-aprendizagem de línguas, seria adotar uma concepção de linguagem como a um processo contínuo de aprendizado em contato com outras diversidades linguísticas e culturais, como sugerem García e Otheguy (2019). Dessa forma, criaria-se um ambiente favorável para aqueles aprendizes de línguas que enfrentam frustrações por não conseguirem atingir uma língua idealizada ou um ideal de falante, incentivados a perceberem que seus repertórios e sua cultura merecem ser valorizados. Concepções de linguagem que são guiadas por uma perspectiva que as compreende como prática social poderia propiciar uma educação linguística voltada para a diversidade linguística e cultural que seja favorável à pluralidade do mundo e das realidades locais. Essa é apenas uma das considerações sobre as mudanças de paradigma necessárias para um conceito de língua (japonesa) a ser retomada posteriormente.

4.2.1 A linguagem e os testes de proficiência: “Eu acabei o nível básico, agora posso continuar adiante”.

A análise de dados se deu através da seleção de excertos das narrativas escritas e orais dos participantes em que aparecem a maneira como se relacionam com os testes proficiência.

As expressões sobre os testes de proficiência apareceram nas atividades em que foram convidadas a falar sobre suas experiências no aprendizado de LJ. Uma das atividades, seção 3.3.1, quadro 2, era uma narrativa escrita na qual poderiam de maneira livre narrar suas trajetórias no aprendizado de japonês. A outra atividade se tratava da apresentação final do curso de tema livre, em que alguns participantes, no entanto, escolheram por narrar suas vivências e impressões subjetivas no aprendizado de japonês. Nas duas atividades a referência aos testes de proficiência aparecem de maneira espontânea como parte de suas vivências.

Os excertos a seguir mostram como os testes de proficiência aparecem como legitimadores e reguladores do aprendizado de japonês.

“Eu acho que 2013/2014 eu tentei o JLPT no nível 4¹³, que é o básico, e eu reprovei, mesmo tendo feito um curso básico inteiro da escola, e daí veio de novo essa sensação de incapacidade. Só que eu não estava disposta a desistir, gente, não era uma opção para mim.” (Excerto 1 da atividade de apresentação final. Título escolhido pela autora: Reflexão sobre aprendizado de língua japonesa - Narrativa oral.) Participante 5 (P5).

“Aí em 2018 quando eu tinha 26 anos eu entrei na Universidade Federal do Paraná em letras japonês. Eu já tinha uma graduação antes, eu sou formada em direito, mas eu estava querendo já mudar de carreira e eu também queria fazer uma coisa que eu gostasse. Aí, entrando na faculdade, éhh por desejo de me profissionalizar, no caso, eu

¹³ JPL é a sigla de *Japanese Language Proficiency Test*, teste de proficiência de língua japonesa, amplamente divulgado no Brasil e muito incentivado nos cursos de língua japonesa. Os níveis do teste são classificados da seguinte maneira, N4 corresponde ao nível básico e o N1 ao nível avançado, “proficiente”.

optei por não fazer a prova de nivelamento, porque eu queria **rever**¹⁴ aquele conteúdo que eu já sabia de antes, mas que eu precisava sedimentar ele mais, e tinha algumas coisas que eu não tinha aprendido também. Então eu comecei do zero junto com todo mundo. E eu tive notas altas, consequentemente tive professores maravilhosos nesse período, o material didático de novo. Isso é uma coisa curiosa, lá na primeira escola de japonês era o mesmo material didático, desse da universidade de 2018, só que nesse momento da minha vida, ele passou a ser adequado para mim porque eu comecei a entender melhor as coisas. Aí em 2019 eu fiz de novo aquela prova do JLPT no mesmo nível, nível 4, e eu passei, e finalmente eu tive pela primeira vez na minha vida uma sensação de capacidade com relação à língua. Eu nunca tinha sentido isso antes, e foi uma coisa assim, do outro mundo para mim, porque pela primeira vez eu pensei: Não, eu consigo! Não é impossível.” (Excerto 2 da atividade de apresentação final. Título escolhido pela autora: Reflexão sobre aprendizado de língua japonesa - Narrativa oral.) Participante 5 (P5).

“Aí chegou no nível intermediário, porque pra mim, ter passado no N4 foi que sedimentou, eu acabei o nível básico, eu posso continuar adiante.” (Excerto 3 da atividade de apresentação final. Título escolhido pela autora: Reflexão sobre aprendizado de língua japonesa - Narrativa oral.) Participante P5.

“Atualmente graças a Deus eu consegui meu N3 - apesar de não me sentir muito digna dele - e se tudo der certo farei meu tão esperado, e batalhado, intercâmbio. Mas não sei dizer se eu tive uma relação tão saudável com o aprendizado de japonês até agora. Particularmente eu me considero uma aluna dedicada, estudando às vezes mais do que necessário para o que está sendo pedido no momento, mas por causa dessa corrida de “a faculdade dura 4 anos, espera-se que se saia com um japonês avançado e fluente” ou “tem que fazer intercâmbio, faz N4, N3, e agora estuda pro N2, ok?” me deixou doente algumas vezes por não conseguir atingir as expectativas que infelizmente a universidade, e eu mesma - que era muito pior do que a universidade - coloca.” (Excerto 4. Narrativa escrita- Experiências no aprendizado de japonês.) Participante 6 (P6).

“Em 2017 resolvi prestar o exame de proficiência em LJ. O último exame que prestei foi o N2 depois de voltar da bolsa do Japão. Demorei alguns anos para tomar a coragem para prestar o N1, por saber do grande salto que há entre o N2 e o N1. Não passei no N1 em 2017 então estudei mais 1 ano e prestei novamente em 2018. A motivação/pressão para prestar o N1 vinha de mim mesma, porque queria conseguir uma bolsa para professores da fundação Japão, e também do local de trabalho, que passou a incentivar os professores a prestarem o JLPT.” (Excerto 5. Narrativa escrita- Experiências no aprendizado de japonês.) Participante 7 (P7).

É possível perceber pelas narrativas o teste de proficiência de LJ como uma preocupação e um objetivo que precisa ser alcançado para que possam validar os conhecimentos na LJ e ter o acesso institucional, como a possibilidade de intercâmbios e bolsas de estudos do Japão. O teste de proficiência aparece como um mensurador do que elas conseguem realizar com o aprendizado da língua. É por meio do teste de proficiência que elas conseguem quantificar o que aprenderam e se localizarem no aprendizado de maneira legitimada. A centralidade que é dada ao teste de proficiência como o mensurador do aprendizado apaga as interações que as participantes fazem com a LJ, pois essas realizações não são ressaltadas. Ao invés disso, a preocupação com o teste de proficiência parece ser central nas narrativas, como se o teste de proficiência validasse os conhecimentos adquiridos, e por meio deles estivessem autorizadas como estudantes e como falantes de LJ.

Ideologias linguísticas (BAUMAN; BRIGGS, 2003; FLORES; ROSA, 2015; MAKONI; PENNYCOOK, 2006) que colocam o monolingüismo idealizado de uma língua nacional padronizada como a norma a ser aspirada e como emblema cultural e nacional têm um

¹⁴ Ênfase dada pela estudante durante a apresentação.

forte impacto na percepção das pessoas, que passam a desejar fazer parte dessa comunidade imaginada de falantes (ANDERSON, 1983). Essas ideologias (BAUMAN; BRIGGS, 2003; MAKONI; PENNYCOOK, 2006) são herança da formação dos estados-nação que difundiam ideologias homogeneizantes de uma língua-padrão como elo de unidade nacional. Difundidas e institucionalizadas, essas ideologias atravessam a maneira como compreendemos e como valoramos a linguagem mesmo na atualidade. As instituições têm um importante papel na propagação e na reprodução dessas ideologias ao colocar a língua-padrão como uma referência a ser seguida e também como uma porta de entrada que dá acesso às oportunidades do mundo moderno (BAGNO, 2015), como demonstra as pressões institucionais e sociais para prestar os testes de proficiência sofrida pela P6. Ideologias linguísticas que colocam a língua-padrão como referência e os testes de proficiência como legitimador dessa língua parecem ser a maneira predominante como a linguagem é socialmente concebida.

A narrativa de P5 é marcada pela preocupação com a efetividade e mensuração de seu aprendizado de japonês por níveis de teste de proficiência. No excerto 1 é perceptível sua preocupação com o teste de proficiência de LJ, chamado *Japanese Language Proficiency Test* (JLPT), para validar seu aprendizado. O fato de ser reprovada em um teste de proficiência fez com que ela se sentisse incapaz. Já no excerto 2, quando é aprovada na avaliação, ela descreve o sentimento de capacidade que, segundo ela, nunca havia sentido. Dessa forma é possível perceber que ela avalia sua capacidade de acordo com os testes de proficiência e não com as interações que ela faz com a língua. Isso sugere que o teste de proficiência é, para ela, o padrão que mede sua capacidade e que diz o que ela sabe e o que ela não sabe, apagando as percepções do que ela consegue fazer com a linguagem nas interações sociais com a LJ.

P5 narra também que, quando entra na universidade para estudar LJ na licenciatura, opta por não fazer o teste de nivelamento disponibilizado pelo curso de japonês da universidade, o qual tem o propósito de conduzir os alunos ingressantes que possuem conhecimento prévio na língua para uma turma que corresponda ao nível dos seus conhecimentos. Ela toma essa decisão por achar necessário retomar os “conteúdos” da língua e por acreditar que, mesmo sabendo esses conteúdos, eles precisavam ser “sedimentados”. Não está explícito nessa vinheta-narrativa, mas a participante compartilha em sua apresentação, que, previamente ao ingresso na universidade, já estudava a LJ por aproximadamente 10 anos. No entanto, para que os conteúdos fossem bem fixados, e mesmo com a experiência de ter estudado durante um longo período, sentia a necessidade de retomar o conteúdo desde o primeiro semestre da universidade, ainda que essa parte do curso fosse destinada aos iniciantes na língua. A necessidade de “apreender” a língua dessa forma é explicada por Bagno (2011, p.360). Segundo o autor, discursos como o

de P5 revelam a concepção de linguagem como uma entidade externa ao falante. Para o autor, conceber a linguagem como uma substância que está acima dos falantes leva à percepção de que ela precisa ser adquirida e dominada para que o falante se sinta autorizado e membro da comunidade da língua em questão. Segundo o pensamento do autor, P5 sugere, ao pensar que precisa dominar bem os conteúdos da língua medindo seu aprendizado por meio de testes de proficiência e não pelas interações sociais desenvolvidas por ela, que compreende a linguagem como uma entidade externa a ela. Segundo Bagno (2011), quando a língua é percebida como uma entidade autônoma, ela é tratada como uma instituição soberana que precisa ser respeitada, exercendo autoridade sobre os sujeitos. Essa percepção traz a ideia de uma língua idealizada, abstrata, falada também por falantes ideais e que não corresponde à realidade e nem à natureza social da linguagem (BAGNO, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

A busca por essa língua idealizada não permite perceber que a língua “não é um sistema estável” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224), de modo que possa ser apreendida e dominada de forma estática (BAGNO, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) para ser recortada e mensurada apenas pelos testes de proficiência. A concepção abstrata da linguagem que a percebe como sujeito autônomo desconsidera o fato de que a língua não é uma entidade neutra que está fora do falante, mas que é construída por ele nas interações sociais de forma dinâmica, dentro de um processo contínuo de construção e reconstrução, atravessados pelas peculiaridades do tempo, espaço, contextos sociais e ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017).

Bagno (2011) discute que perceber a língua como uma entidade externa e autoritária vem da ideologia linguística, que coloca a língua padrão como a referência a ser seguida. No entanto, colocar a língua padrão como referência única é questionável, pois ela não consegue abarcar a complexidade linguística que surge das interações sociais. A língua padrão é apenas um recorte estratificado da língua, transformada em códigos descritivos de dicionários e gramáticas de livros didáticos, mas não corresponde à vivacidade e à variabilidade linguística que emerge do meio social (BAGNO, 2011). A ideologia linguística que coloca a língua padrão como referencial único, além de levar à compreensão da linguagem como uma instituição reguladora, produz no imaginário dos falantes a ideia de uma língua pura e ideal e de um falante idealizado:

Nesse processo de hipostasiação, a língua passa a ser identificada com esse modelo, com essa norma-padrão, e deixa de ser um artifício sociocultural para se tornar “a Língua”, com artigo definido e inicial maiúscula, uma entidade dotada de vontade e consciência, envolta numa cosmogonia que se perde no tempo, como se “a Língua” existisse assim, perfeita em seus contornos, desde o início do mundo. Se, para a linguística contemporânea, a língua é uma faculdade cognitiva, *interna*, portanto, à própria biologia de cada ser humano, tal concepção de língua é soberanamente

desprezada pelos não linguistas, ou seja, pela retumbante maioria dos falantes comuns, que só concebem “a Língua” como uma *instituição*, análoga à religião e as leis, portanto, como algo *externo* ao indivíduo, algo que não lhe pertence e que ele precisa adquirir, aprender, conhecer, respeitar venerar, transmitir, defender para se tornar membro digno da comunidade, para se sentir incluído numa cultura, para se tornar cidadão (BAGNO, 2011, p. 360).

Pelas narrativas, é possível perceber como predominantes ideologias linguísticas que consideram a linguagem como uma instituição reguladora, uma substância neutra externa aos falantes que se pode adquirir à medida que se passa nos níveis dos testes de proficiência. A mesma compreensão de linguagem coloca os testes de proficiência como reguladores e mensuradores da língua de acordo com uma língua padronizada. É possível fazer essa relação, pois as participantes não ressaltam durante a trajetória como estudantes e falantes de japonês as construções de sentidos que realizam com a LJ sem as lentes da mensuração para focar nas medidas impostas pelos níveis dos cursos e dos testes de proficiência, nos quais se amparam para se sentirem autorizadas na LJ. Nota-se então que a obtenção do certificado de proficiência não se trata exclusivamente de uma necessidade curricular, mas sim de uma maneira de auto-aceitação e de legitimação própria por parte dos próprios estudantes, estimulada por uma pressão externa presente na LJ, que também é atravessada pelas ideologias dominantes da educação padronizada, de que o domínio da língua é atrelado à posse de um certificado de proficiência.

A percepção da linguagem como estrutura mensurável (JORDÃO, 2006; JORDÃO; MARTINEZ, 2009) tem suas raízes fundadas pelo linguista francês, e conhecido como pai da linguística moderna, Ferdinand Saussure. Saussure separa a língua ou “*langue*” da fala ou “*parole*”, porque para o linguista, não era possível estudar a “*parole*”, pois, essa era variável e complexa. Já a “*langue*” era possível de ser analisada, pois seria a estrutura estável da linguagem, possível de isolar do meio social e abstrai-la para ser analisada (JORDÃO, 2006; JORDÃO; MARTINEZ, 2009). Dessa forma, a percepção da linguagem como estrutura que não considera as relações sociais, e como código que pode ser decifrado perdurou dentro estudos da linguagem (JORDÃO, 2006; JORDÃO; MARTINEZ, 2009). No entanto, essa concepção de linguagem foi questionada pela percepção de que a língua não era formada apenas de estruturas e nem apenas código linguístico, pois percebeu-se que a linguagem se constrói nas relações sociais e não fora dela, e, portanto, é considerada como discurso ideológico (VOLÓCHINOV, 2017). Aplicando essas teorias ao caso apresentado pelos estudantes, pode-se inferir que, para o uso da linguagem como meio de comunicação e construção de sentidos não se sustenta a ideia de que a legitimação se dá através da comprovação formal do

conhecimento, ainda que isso de fato não se relacione necessariamente ao grau de conhecimento na língua. As interações com a língua se dão, portanto, através de seu uso no meio social e das construções de sentidos feita com a linguagem, devendo assim a comprovação através de certificação ser compreendida apenas como exigência formais e institucionais e não reais “mensuradores” da linguagem. Nesse ponto, dever-se-ia dissociar o contexto formal do social, o que não é percebido pelos alunos dadas as pressões externas e sociais impostas pela LJ durante o ensino da língua.

Olhando para as narrativas, é possível perceber que a concepção de linguagem que as atravessa é baseada em uma concepção de língua como estrutura e não como prática social, pois a percepção de linguagem está apenas baseada no teste de proficiência como referência e não nas construções de sentido e nas interações que fazem com a língua, revelando uma percepção idealizada da linguagem, em que a língua padrão parece ser a única referência. Uma visão padronizada da língua faz com que ela seja percebida como um produto pronto que se aprende de maneira isolada e que se finaliza a cada nível estudado. Essa visão parece desconsiderar a concepção de língua como um processo contínuo, como fica perceptível nas narrativas, sobretudo na de P5, pois a participante só se sente capaz de seguir adiante com os estudos da língua porque terminou o nível básico, revelando mais uma vez que sua concepção de linguagem está ligada a uma percepção de língua como produto pronto, que se finaliza com o término de um estágio para depois começar o próximo, e não um processo contínuo que muitas vezes não segue a linearidade proposta por cursos e testes de língua estrangeira, e nem tampouco se realiza de maneira isolada do mundo, mas é atravessado por outras línguas, sejam estrangeiras ou sociais (FARACO, 2005).

Volóchinov (2017) ressalta que a língua não é um “objeto, mas uma atividade essencial e natural do homem” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 223) reforçando a concepção de que língua não é um objeto que se adquire como um produto, mas uma atividade que se realiza por meio das interações sociais. Adverte também que a língua não é apenas código ou “um sistema estável de formas normativas idênticas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224).

Para o autor, compreender a língua como um sistema estável é uma abstração que não condiz com a realidade da língua. Para Volóchinov (2017), além da língua não ser uma abstração, não é uma produção individual ou psicológica, mas é “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224), reforçando o caráter social da linguagem. Para o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), a base organizadora das atividades humanas é a interação social por meio da linguagem, e essa interação não é feita pela troca de códigos a serem decifrados

pelos interlocutores, mas pelas relações dialógicas e posicionamentos axiológicos dos interagentes.

Para o Círculo, a língua não é apenas código neutro, mas é ideológica e atravessada por um “conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais” (FARACO, 2005, p.219), sugerindo que a língua, além de não ser neutra, também não é pura, mas constituída pelos atravessamentos ideológicos, sociais, linguísticos e culturais de um tempo e espaço.

Ideologias linguísticas que trazem a ideia de uma língua pura, homogênea e padronizada parecem perpassar a concepção de linguagem das participantes, fazendo com que toda a complexidade que envolve a diversidade linguística seja substituída pela legitimidade das padronizações dos testes de proficiência.

Makoni e Pennycook (2006) adotam a postura de que as línguas foram inventadas e que não existem como entidade real, mas são convenções sociais que fizeram parte de projetos políticos, ideológicos e coloniais. Os autores discutem que embora a língua não seja considerada uma entidade real, as concepções de linguagem produzem efeitos reais no mundo e nas relações sociais. Eles citam, por exemplo, que a maneira como percebemos a linguagem é fruto desses processos ideológicos desenvolvidos por estados-nação, que convencionalmente separaram e hierarquizaram as línguas para promover ideais de uma língua pura e homogênea, estabelecendo relações de poder entre povos e gerando apagamentos linguísticos, culturais e injustiças sociais (BAUMAN; BRIGGS, 2003).

Diante disso, Makoni e Pennycook (2006) sugerem que há a necessidade de se questionar essas convenções e concepções linguísticas, pois elas não dialogam com as demandas socioculturais de um mundo interconectado e diverso. A reinvenção da língua proposta por eles não é apenas pela preocupação em compreender melhor a linguagem, mas pela preocupação com os efeitos reais que as concepções de linguagem causam nas pessoas. Percebemos isso nas narrativas quando as participantes deixam de perceber as interações que fazem na LJ para focar nas medidas impostas por testes de proficiência, fazendo com que sintam incapazes. Por isso, os autores propõem que é necessário superar a ideia que temos sobre a linguagem para propor conceitos linguísticos que não sejam homogeneizantes, e no lugar de conceitos uniformes, propor concepções de linguagem que abarquem a diversidade. Segundo Makoni e Pennycook (2006), para que o status do sujeito seja modificado no mundo, ou seja, para que suas práticas linguísticas sejam valorizadas e não subjugadas aos ideais de língua, falantes ou nação, é proposto que concepções de linguagem excludentes sejam questionadas, e as ideologias que configuram essas concepções, investigadas e problematizadas.

4.3 ENSINO-APRENDIZAGEM

Esta seção será dedicada a problematizar as narrativas dos estudantes sobre suas percepções sobre o ensino-aprendizagem de japonês. Aqui apresento as narrativas dos participantes do curso em forma de excertos, bem como uma atividade do curso em forma de desenho, tento relacionar as percepções dos participantes com as teorias que permeiam este estudo.

4.3.1 Ensino-aprendizagem de japonês: a percepção dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem e experiências com o ensino de japonês

Com a finalidade de analisar a percepção do processo ensino-aprendizagem a que foram submetidos os alunos participantes da presente pesquisa, foram realizados recortes das falas dos estudantes que evidenciavam suas percepções individuais sobre a maneira como interpretavam suas experiências. Essas falas apareceram durante as discussões na aula, nos trabalhos individuais, nas apresentações orais e nas produções imagéticas. Fora a discussão da aula do dia 15 de maio que tinha como tema fazer uma discussão sobre o material didático, as outras atividades não tinham o material didático como tema central. No entanto, percepções sobre o material didático aparecem de forma espontânea em outras atividades do curso. Para essa discussão, foram selecionados excertos contendo as percepções dos alunos que se relacionavam com o material didático, como percebiam o ensino e as metodologias, como se sentiam diante desse processo e as construções de sentidos que fazem com o aprendizado de japonês.

4.3.2 Material didático

Os excertos a seguir mostram as percepções dos participantes sobre o material didático.

“E por um tempo o material, ele foi satisfatório. Eu comecei aprender as primeiras coisas, só que depois de um tempo, eu comecei a perceber que eu não tava mais aprendendo tanto. E hoje em dia eu entendo que não é, não era culpa minha isso. É porque o material para mim não funcionava. Então aí, o material didático inadequado na época.” (Excerto 1. Apresentação oral, trabalho final.) Participante 5 (P5).

“Depois de ser aprovada no N4 em 2019 (e finalmente entender que o problema não era eu, mas as aulas inadequadas e péssimo material que tive), encontrei outra dificuldade, que foi buscar o material mais adequado para o nível intermediário. Com o livro que estamos usando no intermediário na faculdade, a sensação que tenho é de estagnação, de estudar e não conseguir avançar na língua.” (Excerto 2. Trabalho escrito: Biografia Linguística.) Participante 5(P5).

“Então, acho que a maioria dos livros de japonês pressupõe que você tá no Japão, né, aprendendo no Japão. Então tudo que te cerca, você tá aprendendo japonês, e não que você tá em outro país aprendendo, né? E acho que o Minna no Nihongo, que acho que até hoje é o que mais é usado, né?” (Excerto 3. Discussão na aula sobre material didático - 22/05/2021.) Participante 7 (P7).

“Porque é que me ensinaram isso se na vida real é diferente. E aí eu vejo muito, muito isso. Essa coisa de tipo: por que que me ensinam isso se não vou usar isso? (...) Quem que fez esse material? Para quem que ele fez esse material? Para quem que é para atender?” (Excerto 4. Discussão na aula sobre material didático - 22/05/2021.) Participante 1 (P1).

Na narrativa das participantes é possível perceber como o material didático foi percebido por cada um dos participantes. Na narrativa da P5, é colocado que, durante certo tempo, o material didático foi “satisfatório”. Posteriormente, entretanto, o material se tornou “inadequado” e não “funcionava” para ela, afetando seu aprendizado. Na narrativa de P7 é colocado como o material didático de japonês geralmente é voltado para o público que aprende japonês no Japão, desconsiderando o contexto de quem aprende japonês em outro país. Já P1 questiona o conteúdo ensinado na sala de aula quando não se relaciona à vida real, levando aos questionamentos sobre o material didático; “Quem fez esse material? Para quem fez esse material? Para quem é para atender?”. O que as três narrativas parecem ter em comum são os questionamentos sobre como o material didático pode ser um material descontextualizado, que não constrói sentidos e nem atende as demandas dos aprendizes de japonês. O questionamento de P1 sobre a falta de relação entre o que é ensinado na escola e a vida real, se relaciona com a discussão e a crítica à falta de sentido que há no ensino padronizado por não considerar os contextos dos alunos. Trata-se de um sentimento comum e um questionamento válido, por se tratar de conhecimento pouco aplicável no cotidiano dos estudantes. Fato similar é exposto na tirinha da personagem Mafalda, evidenciando que se trata de um fato comum a estudantes, e que merece uma discussão mais crítica e aprofundada:

FIGURA 3 – MAFALDA E O CACHIMBO



FONTE: Portal do Professor (2007)¹⁵.

Segundo Menezes de Souza (2011a) como professores de línguas, precisamos analisar de maneira crítica como a padronização dos materiais didáticos podem não construir sentidos para determinados contextos, que talvez tenham outras demandas. Segundo o autor, compreender na atualidade o ensino de línguas pela lógica tradicional de que conhecimento se encontra no material didático e que, portanto, basta o aluno seguir os conteúdos e a ordem proposta pelo livro, pode não construir mais sentidos para os estudantes de um mundo complexo, rizomático e globalizado.

Para Menezes de Souza (2011a), estamos diante de novas formas de construir sentidos e de novas formas de vida, que pedem novas formas de ensinar e de aprender que sejam responsivas à complexidade o mundo atual. Segundo o autor, a perspectiva de que o material didático contém um método, chamado por ele de “*self-contained*” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p.281), no qual esse material por si só garantiria resultados por meio do ensino linear e organizado, precisa ser questionado, pois a linearidade proposta por esses materiais nem sempre correspondem aos interesses e às demandas dos estudantes. Menezes de Souza (2011a) chama a atenção para a percepção de uma educação descontextualizada da realidade dos estudantes que não questiona as padronizações desses materiais, os quais preveem equivocadamente que todas as pessoas e todos os contextos sejam idênticos, mesmo em lugares e situações completamente diversas, trazendo a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre os materiais didáticos e novas formas de aprender e ensinar no mundo atual.

¹⁵ Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2007/06/tirinha-356.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

Pela narrativa dos participantes é possível perceber a necessidade de olhar para os materiais didáticos de LJ e questionar se esses materiais estão construindo sentidos para os estudantes. Nesse sentido, percebe-se como os questionamentos de P1 são pertinentes: “quem fez esse material e para quem?”. Outros autores (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MONTE MÓR, 2008, 2012, 2015, 2018; MÓR, 2016; ROJO, 2005, 2013; SOUTO JÚNIOR, 2014) compartilham da mesma perspectiva de Menezes de Souza (2011a, 211b), e advogam sobre novas formas de ensino aprendizagem no atual mundo globalizado, fluido e dinâmico.

A lógica linear criticada por Menezes de Souza (2011a) também é criticada por Monte Mór (2012). Através desse questionamento, é proposto que, nessa nova era de distribuição de informação rizomática e de relações com o mundo imposta pela internet, faz-se necessário que os modelos de educação guiados por uma perspectiva linear sejam substituídos pela lógica do conhecimento distribuído ou disperso. Isso se justifica, uma vez que o conhecimento não mais se encontra em um único lugar, como nos livros, materiais didáticos e bibliotecas, mas sim distribuído entre pessoas, tecnologias, ferramentas e programas digitais. Sob essa perspectiva, é possível questionar a centralidade do material didático para se pensar em outras formas de construir saberes que conversem com o contexto dos estudantes.

A partir desse ponto de vista, a autora (MONTE MÓR, 2012) advoga que os estudantes da atualidade já estão acostumados com essa lógica rizomática proposta pelas navegações em rede, sendo, portanto, capazes de aprender sem modelos prévios e lineares como propostos pelos materiais didáticos, que seguem a ordem do menos complexo para o mais complexo. Diferente disso, são capazes de ressignificar e recontextualizar conteúdos e linguagens, propondo assim que ao sair da lógica padrão de ensinar e aprender a partir da convenção livro-página, pode-se abrir caminho para se pensar em maneiras de ensino-aprendizagem de línguas que sejam responsivas às demandas de estudantes imersos em uma sociedade que está em constante transformação, e que impõe a necessidade constante de lidar com interações instantâneas propiciadas pelas mídias digitais e por um mundo tecnologizado.

4.3.3 Impressões e percepções sobre o ensino na sala de aula

Para compreender a percepção de ensino dos participantes, foram selecionados excertos em que foram feitas reflexões sobre suas experiências. As falas foram recortadas da discussão em sala de aula, dos trabalhos que narravam suas experiências com o ensino e do trabalho final.

Seguem abaixo os excertos nos quais os participantes expressam suas percepções sobre suas vivências dentro da sala de aula.

“Não lembro como era o meu desempenho na LJ nesta época, mas uma frustração que eu sentia era de que eu não avançava e estava sempre revisando o mesmo conteúdo. Talvez isso se deva ao fato de não haver turmas infantis do meu nível, e eu ainda não tinha idade e maturidade para ser colocada na turma adulta. Ou pode ser que eu não tive o aproveitamento esperado e me faziam repetir o nível. Posteriormente, na faculdade de Letras, estudamos que a essa prática se dá o nome de *overlearning* ou super-aprendizagem, que vê a língua como uma aquisição de hábitos em que erros devem ser evitados a todo custo.” (Narrativa escrita sobre experiência de aprendizado com o japonês) Participante 7 (P7).

“(...) por que é que me ensinaram isso se na vida real é diferente? E aí eu vejo muito, muito isso. Essa coisa de tipo: por que que me ensinam isso se não vou usar isso?” (Discussão na aula sobre linguagem e ensino de línguas - 22/05/20021) Participante 1 (P1).

“A minha expectativa é um dia ser capaz de passar no Nível 1 do Exame de Proficiência e, assim, poder trabalhar com a LJ. A minha frustração maior, hoje em dia, é perceber que infelizmente perdi muito tempo da minha vida pensando que eu era incapaz de aprender quando o problema não estava em mim, mas em aulas e material inadequados. Por vezes tenho pensamentos como “nunca vou conseguir”, “vai demorar muito”, “são muitos kanjis”, mas procuro focar no estudo e tento me conformar que não é um processo rápido, mas sim lento e gradual.” (Trabalho escrito: Bibliografia Linguística) Participante 5 (P5).

Ao relembrar seu aprendizado de japonês na infância, P7 não entendia a razão de ficar revisando por tantas vezes o conteúdo. A participante mostra que uma das fases do ensino de japonês pelo qual passou prezava pela excelência da fixação do conteúdo. Após entrar na universidade, consegue identificar o método chamado “*overlearning* ou super aprendizagem”, no qual a aprendizagem da linguagem se dava, segundo a participante, pela “aquisição de hábitos em que erros devem ser evitados a todo custo”, e para tanto o processo de repetição de conteúdo era desencadeado para alcançar o resultado, a “aquisição da língua”. Percebe-se que a concepção de educação pelo qual passou na infância era baseado em uma educação conteudista, na qual a reprodução dos conteúdos era a garantia de que a língua seria adquirida sem falhas. Nessa concepção de linguagem, percebe-se uma visão de língua como um sistema fixo e idealizado.

Pensar sobre como o ensino é responsivo aos alunos não se limita a questionar o material didático, mas questionar também se a concepção de educação que guia nossas práticas pedagógicas também está em consonância com as demandas dos estudantes do mundo atual. Pela perspectiva de alguns autores da área (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; OLIVEIRA, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; MONTE MÓR, 2007, 2008, 2012, 2015, 2018; SOUTO JÚNIOR, 2014; MÓR, 2016; SOUZA; MONTE MÓR, 2018), uma educação norteadas pelas perspectivas dos letramentos poderia atender às complexidades do mundo atual

justamente por questionar as formas padronizadas de ensino-aprendizagem que desconsideram os contextos e as realidades locais dos estudantes.

Tanto Menezes de Souza (2011a) quanto Monte Mór (2012) citam o exemplo da educação bancária, metáfora usada por Paulo Freire na década de sessenta para questionar uma educação descontextualizada e conteudista, na qual o aluno é compreendido como um depositário de conteúdos. Os autores (MENEZES DE SOUZA, 2011a; MONTE MÓR, 2012) relembram a metáfora de Freire (1987) para lembrar que embora tenha passado mais de cinquenta anos da crítica a esse modelo de educação, é possível que essa concepção de ensino ainda faça parte o contexto de ensino de línguas, mesmo que não faça mais sentido para os alunos.

Uma concepção de ensino que compreende o conhecimento como fixo, a linguagem como código linguístico idealizado e o aluno como um depositário (FREIRE, 1987), compreenderá que a reprodução dos conteúdos de acordo com um ideal pré-estabelecido é uma aprendizagem efetiva. Porém, segundo Freire (1987), uma educação que preze por “encher os educandos de conteúdo” (p. 37) não compreende que esses conteúdos são apenas fragmentos da realidade desconexos de um todo ou de contextos reais e que, portanto, não criam sentidos para os educandos (FREIRE, 1987):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 1987, p. 37).

Freire (1987) defende uma educação crítica, criativa e transformadora e que relacione o contexto às vivências dos estudantes para que esses possam construir sentidos com essa aprendizagem visando a possibilitar agirem no mundo, em oposição a uma reprodução mecânica de conteúdos compreendida como educação.

Nas narrativas parece haver um descompasso das aulas com as expectativas das estudantes. P1 questiona o porquê de aprender coisas que não condizem com o mundo real, evidenciando os problemas de uma educação padronizada e descontextualizada que não dialoga com as vivências do aluno. Sua indagação se relaciona com outra tirinha da Mafalda que

também faz uma crítica ao ensino padronizado e descontextualizado que não percebe as demandas dos estudantes e o que faz sentido para eles.

FIGURA 2 – MAFALDA E A PROFESSORA



FONTE: Viagem em verso (2011)¹⁶.

Na narrativa de P5, as aulas inadequadas fizeram com que ela pensasse que era incapaz de aprender, mostrando as consequências de um ensino que não constrói sentidos e a maneira como isso pode afetar a forma como se percebem dentro desse processo, fazendo com que desenvolvam uma percepção equivocada sobre suas potencialidades. Segundo P5, após passar um tempo da sua vida achando que sua dificuldade com o aprendizado era uma falha sua, consegue fazer uma reflexão e perceber que o problema não estava nela, mas nas “aulas e materiais inadequados”, mostrando como uma educação padronizada e não contextualizada pode ter impactos nos estudantes. Ainda que a participante coloque que, com o tempo, percebeu que o aprendizado é um processo contínuo, ela teve que lidar com sentimentos de incapacidade que a colocavam como responsável pela sua não aprendizagem.

Segundo Menezes de Souza (2011a), vivemos na atualidade em um mundo complexo de fluxos de toda natureza, que nos obriga como professores a perceber como todas essas complexidades adentram a sala de aula, pois muitas vezes a dinamicidade em que o mundo se

¹⁶ Disponível em: <https://viagememverso.wordpress.com/2011/02/21/minha-mae-me-mima/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

encontra é deixada para fora da sala de aula. Segundo o autor, parece que o ensino ainda segue um ritmo lento, descompassado do ritmo dos alunos no mundo atual, seguindo a lógica de mundo linear que não condiz com a complexidade do mundo contemporâneo e com a realidade dos alunos. Portanto, o autor nos chama atenção para a necessidade de se pensar como a complexidade do mundo atual afeta a maneira de pensarmos o ensino de línguas e de lidarmos com as ferramentas e materiais didáticos que utilizamos.

Para Monte Mór (2012), pela perspectiva dos letramentos e letramentos críticos, o aprendizado de línguas não se limita à “aquisição de uma língua”, mas permite o desenvolvimento da cidadania, amplia a maneira como o aluno percebe a sua cultura e a cultura do outro e afeta positivamente a percepção de sua comunicação com o outro por meio da vivência que a língua estrangeira proporciona, dentro de uma relação de identidade e alteridade, possibilitando expandir as maneiras de perceber e se relacionar com a pluralidade e a diversidade do mundo atual.

Com base em Paulo Freire, os autores Luke e Woods (2009), defendem que uma educação voltada para os letramentos críticos envolve não apenas a leitura das palavras, mas a leitura do mundo. Isso significa olhar para o mundo e compreender seus padrões e complexidades e repensá-lo de acordo com as necessidades locais. Os autores defendem ainda uma perspectiva de que os textos e os discursos não são neutros e nem apenas representações transparentes do mundo, mas são maneiras de refletir o mundo e remodelá-lo, viabilizando outras formas de criar mundos possíveis. Diferente de uma educação padronizada ou que preze pela reprodução do conteúdo, o letramento crítico tem como perspectiva um olhar reflexivo para os textos a fim de compreender as ideologias, os valores, as crenças, a cultura que atravessam esses textos de forma que as relações sociais sejam transformadas (LUKE; WOODS, 2009).

Dessa forma, a educação deixa de ser abstrata para se tornar um meio pelo qual os educandos se engajam e se relacionam com o mundo e com suas comunidades locais. Nesse sentido, o ensino guiado pela perspectiva dos letramentos se oporia a uma educação focada na repetição de conteúdos para propor outras interações com a linguagem que sejam significativas para os aprendizes pensarem o mundo e a maneira como se relacionam com ele. Isso significa trocar uma percepção de educação padronizada e conteudista para uma compreensão de que os letramentos, assim como a linguagem, são sociais, locais e ideológicos para que se possa construir sentidos aos aprendizes de língua estrangeira, e, no caso desta pesquisa, aos aprendizes de LJ.

4.3.4 Construção de sentidos fora da sala de aula

Durante o curso, os alunos trouxeram suas percepções sobre o material didático e sobre como percebem suas experiências durante o processo de ensino pelo qual passaram. Também discutem a respeito da maneira como constroem sentidos com a LJ e como interagem com essa língua a partir dos seus interesses.

Os dados que trazem informações relevantes e que abordam essas discussões apareceram espontaneamente nas discussões síncronas do curso, nas atividades solicitadas, tanto nas narrativas sobre a própria história do aprendizado de japonês quanto na apresentação final, atividade na qual poderiam escolher livremente o tema para apresentarem. Muitos escolheram falar sobre sua experiência no aprendizado de japonês.

Os excertos a seguir mostram como os participantes se relacionam com a LJ fora da sala de aula.

“Espero ter um bom entendimento da língua. Quero acompanhar produtores de conteúdo que falam em japonês e entender boa parte do que é dito em músicas, *streams* e demais plataformas que acompanho, de modo a aproveitar a cultura japonesa, e todas as particularidades da língua. Como comecei a aprender esse ano, tem sido um processo muito rico e cheio de novas experiências, muito proveitoso.” (Apresentação final) Participante 8 (P8).

“Mas fora isso eu percebi ao longo das semanas o quanto eu estou aprendendo, de conseguir reconhecer o hiragana e katakana nos textos até alguns kanjis que são familiares. E conseguir reconhecer, por exemplo nos créditos de algum filme do Studio Ghibli, ou algumas palavras soltas sendo ditas pelos personagens. Dá uma sensação muito boa de avanço e de validação, mesmo que ainda mínimos.” (Apresentação final) Participante 8 (P8).

“Por exemplo, quando eu tô assistindo algum filme do Studio Ghibli com a minha irmã, as palavras soltas pelos personagens, é muito bom você conseguir entender, mesmo que tipo pouquinho, assim, e bem coisa mínima. Eu acho que é muito legal essa sensação de avanço na língua. Então nesse contexto geral, eu espero ter um bom entendimento, que eu quero acompanhar alguns produtores de conteúdo, né, que falam em japonês, de entender as músicas, de poder acompanhar, sabe, na própria língua deles. Deve ser incrível, assim, você conseguir entender e aproveitar assim de modo geral a cultura japonesa, as particularidades da língua.” (Apresentação final) Participante 8 (P8).

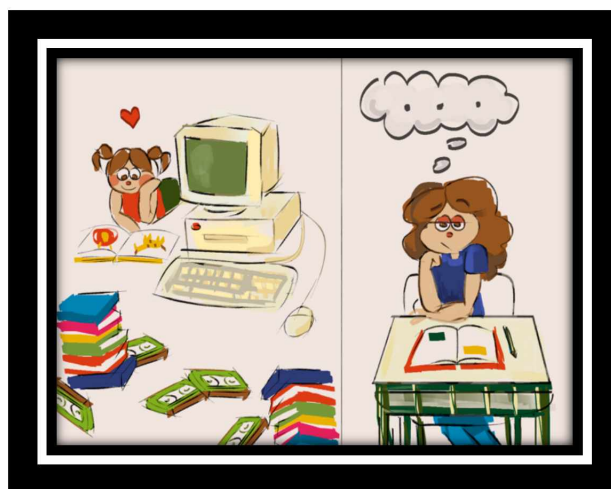
“E aplicativos também, tive muita ajuda de aplicativo, de celular, de tecnologia, de pesquisa. E assim, aprender uma coisa, para você aprender língua você não... nunca pode ir numa única fonte.” (Discussão na aula sobre linguagem - 22/05/2021) Participante 4 (P4).

“Ultimamente não estudo japonês com livros didáticos, mas tenho o contato com a língua por meio de livros, filmes, sites e interações com pessoas.” (Discussão na aula sobre linguagem - 22/05/2021) Participante 7 (P7).

“Pra mim estudar é às vezes abrir uma... um canal com um documentário. Quando eu era criança eu gostava de ver a mesma fita de filme várias e várias vezes, porque tinha uma informação que eu gostava. Eu tive acesso a livros desde pequena, tive acesso à Internet desde pequena, e a imagem era realmente isso (...) E aí indo pro ensino, pro ensino formal, esse eu vejo como um ensino informal, né, do lado... do lado... esquerdo, e do lado formal, o lado formal, sempre do lado direito, é como um paralelo mesmo do jeito que eu desenhei. E quando, quando criança eu penso eu tive acesso ao formal de tudo, é tudo muito chato, pra mim sempre foi porque eu caso eu consigo aprender as mesmas coisas que eu aprendo aqui, só que de uma forma muito melhor. E, e na escola parece que é tudo mais preso, mais engessado, tudo mais chato. Pra mim era sempre assim, parece que tudo era mais chato (...)! Aí o segundo é o que eu tava comentando, do lado esquerdo o informal, que eu sempre me divertia, e

do lado direito, o que eu tinha comentado. E eu vi que começou a seguir um padrão.” (Apresentação final) Participante 1 (P1).

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DE COMO P1 COMPREENDE O ENSINO INFORMAL E O ENSINO FORMAL (ESCOLARIZADO)



FONTE: Arquivo pessoal (2021).

Pelas narrativas dos participantes é possível perceber que as interações que fazem com a língua fora da sala de aula são múltiplas, diferente das narrativas que apontavam para o ensino formal como algo distante de suas vivências. Nessas narrativas é mostrado como a língua no mundo real constrói sentidos para os participantes. Isso é perceptível quando mostram suas interações com a LJ por meio de plataformas, filmes, aplicativos, livros etc. Essas narrativas mostram que os alunos criam sentidos para as interações com a LJ e com o aprendizado diferentes das proporcionadas pelo ensino formal que, segundo as narrativas, parecia não ser responsivo às demandas dos alunos. Eles criam outras formas de sentidos que não são comportadas pelo ensino formal.

Importante observar que os trechos acima retratam como os alunos diferenciam claramente o aprendizado formal e o informal para marcar os momentos de aprendizado em um e em outro. O ensino formal seria o escolarizado, padronizado, o ensino “chato”, e o ensino informal, seria o ensino criativo no qual se divertem aprendendo através da interação com as tecnologias, mídias, filmes, aplicativos, e se sentem satisfeitos com a interação com a LJ proporcionada por esses meios. Os alunos mostram por meio dessas narrativas que há dois mundos: (1) o mundo da escola, da universidade, o ensino formal, no qual o ensino é abstrato e padronizado e não se relaciona com suas vivências; (2) o mundo da vida real, que seria o mundo pelo qual interagem com a LJ de maneira concreta e criando significados para essas experiências. Por meio dessas narrativas, é possível perceber que os alunos criam sentidos com

a língua a partir das interações feitas no mundo real e que o ensino padronizado precisa ser repensado pois, como apresentado, não constrói sentidos e gera inquietações nesses estudantes sobre a utilidade e o propósito desse ensino por não dialogarem com seus mundos e suas vivências.

Segundo autores da área (COPE; KALANTZIS, 2000), para atender à complexidade do mundo contemporâneo e às múltiplas linguagens proporcionadas pelas tecnologias multimodais, é necessário pensar que uma pedagogia baseada apenas na linguagem escrita e na língua nacional com foco nas regras gramaticais e nos sistemas estáveis da língua como única forma de letramento pode não ser responsivo às demandas dos educandos atuais. Para os autores, pensar em termos de multiletramentos abre caminho para uma pedagogia voltada para atender a diversidade cultural, a multiplicidade textual e pluralidade linguística de acordo com os contextos locais, levando em consideração outras formas de significação com a linguagem que uma pedagogia centrada em uma ideia de alfabetização não possibilitaria ter. Isso porque cada vez mais os modos de significação estão integrados, o textual está relacionado com o visual, com o auditivo, com o espacial e comportamental, e todas essas interações são cada vez mais comuns às realidades dos educandos. Os atuais meios de comunicação de massa, as multimídias e os espaços digitais trazem a percepção de que a linguagem e os significados são criados de maneira multimodal. Nesse sentido, uma educação responsiva a toda essa complexidade trocaria uma perspectiva linear de letramento por uma perspectiva multimodal (COPE; KALANTZIS, 2000).

Para Cope e Kalantzis (2000), além de pensar em uma pedagogia responsiva ao mundo interconectado de linguagens múltiplas, é necessário se pensar em uma pedagogia que pense a diversidade local e a conectividade global. É necessário refletir sobre como lidar com diversidade linguística e cultural local em contato com as diferenças globais. Por isso que uma educação descontextualizada que se baseia apenas na língua padrão não é mais suficiente diante dessa diversidade local e pluralidade global. Por isso, para que os alunos sejam socialmente engajados e criadores de seus futuros, é necessário que pense em uma educação que considere as diferenças linguísticas e culturais de maneira situada dentro de um mundo globalizado.

De acordo com Fernandes de Oliveira e Szundy (2014), refletir sobre práticas educacionais que sejam responsivas à contemporaneidade significa também fazer uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores. Sem que haja mudanças na maneira como professores pensam suas práticas, letramentos tradicionais continuarão sendo os únicos legitimados nos espaços educacionais, contribuindo assim para a distância entre a vida, como colocados por algumas narrativas, e a educação formal proposta por universidades e escolas,

contribuindo também para a marginalização e exclusão sociais dos que não se enquadram nos padrões propostos pelos letramentos tradicionais. Segundo as autoras, uma educação pensada pela perspectiva dos multiletramentos, que se preocupa com a hibridização das linguagens e das culturas juntamente com a perspectiva bakhtiniana, que se preocupa como as múltiplas linguagens se comportam e como são valoradas nos espaços sociais, seria capaz de contribuir para a formação de sujeitos capazes de transitar entre essas múltiplas linguagens, dentro de um processo complexo de (re)criação e (re)significação de significados, “compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a) os discurso produzidos e circulantes nessa na sociedade” (FERNANDES DE OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.199).

Fernandes de Oliveira e Szundy (2014), baseadas na obra de Bakhtin, “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010), nos lembram bem que, para o filósofo, os conhecimentos científicos não podem ser separados das implicações éticas da vida real. A partir dessa premissa, é importante pensar que uma educação responsável significa pensar se é uma educação responsiva à contemporaneidade, já que “educar como ato responsável pressupõe, portanto, a consciência de que nossas opções epistemológicas são sempre de natureza ideológica e política e tem implicações éticas na vida de outrem” (FERNANDES DE OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 198). Como educadores, nossas opções ideológicas e epistemológicas afetam diretamente a vida dos educandos, como mostrado pelas narrativas dos participantes desta pesquisa. Pensar uma educação situada, histórica, contextualizada, que dialogue com outros saberes (SANTOS, 2007) e privilegie o plurilinguismo social significa se opor ao modo de pensar e à produção de conhecimento da modernidade clássica, que se baseia na linearidade e na padronização que generaliza e homogeneiza as diferenças e busca verdades universais.

Pelas narrativas dos participantes, foi possível perceber que o material didático padronizado e o ensino homogeneizante com que tiveram contato não dialogam com as suas vivências. Por outro lado, a maneira como interagem fora da sala de aula com a linguagem sugere que esses alunos criam sentidos com a LJ de maneira contextualizada, de forma a se relacionar com seus interesses e vivências. Dessa forma, problematizar o material didático e o ensino padronizado por meio das perspectivas dos letramentos, letramentos críticos, multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; MONTE MÓR, 2012, 2015, 2018; SOUTO JÚNIOR, 2014; STREET, 2020) e por meio de uma perspectiva bakhtiniana (FERNANDES DE OLIVEIRA; SZUNDY, 2014) nos possibilita pensar um ensino que seja responsivo à complexidade do mundo contemporâneo, à multiplicidade e à multimodalidade das linguagens, visando à valoração dos

discursos nos diversos círculos sociais a fim de formar sujeitos que transitam por todos esses espaços de maneira crítica e reflexiva.

4.3.5 O Professor Nativo

No segundo encontro do curso, 15/ 05/ 2021, foi proposta uma atividade na qual os alunos deveriam expressar o que sentiam diante da figura de um professor falante nativo de LJ. A atividade tinha como objetivo compreender a visão dos alunos sobre o que eles pensam sobre o professor nativo. No contexto desta pesquisa, tínhamos o interesse de compreender também se o professor seria supostamente compreendido como possuidor e dominador da língua e da cultura e, portanto, poderia ser considerado um professor ideal. Todavia, as expressões dos alunos revelaram que eles não associaram a natividade do professor à competência da licenciatura como uma vantagem no ensino da LJ. Os excertos a seguir são um recorte da discussão que se iniciou quando propusemos a atividade e pedimos que expressassem o pensavam a respeito.

“Ele (o professor nativo), não me deixa tão confortável quanto deveria. Porque me remete a tipo, ó professores nativos, eles vão ser mais rígidos ou não sei, me remete até mesmo um pouco da experiência que eu tenho com a professora nativa, que acha que eu deveria saber as coisas e tipo, não explica como deveria, diferente de quando eu tenho professores que não são nativos, que sentiram a mesma dificuldade que eu em aprender. Daí eu me sinto mais confortável. Então essa imagem não me deixa tão confortável quanto deveria.” (Excerto 1). Participante 2 (P2).

“ (...) mas uma coisa que me incomoda é isso que a (...) falou, que eles não entendem exatamente a nossa dificuldade. Muitas vezes para eles pode parecer óbvio, sendo que para um professor que não é nativo, que aprendeu, que sabe o caminho das pedras, seria mais fácil. Outra coisa que me incomoda é que não necessariamente o professor nativo, mas o professor que não é nativo também, tem a tendência de fazer as aulas de imersão, assim de só falar na língua, e muitas vezes isso, isso me incomoda, eu não consigo acompanhar. Não só no japonês, mas isso é complicado. É assumir que o aluno sabe tudo e muitas vezes vai ter vergonha de perguntar por que tá todo mundo quieto. E no final pode ser que ninguém esteja entendendo, mas está todo mundo quieto, para ninguém, achando que tá todo mundo entendendo, só ele que não tá, sabe?” (Excerto 2). Participante 4 (P4).

“Eu acho que esse ponto que as meninas já, já trouxeram é bem interessante. Porque o que, a primeira coisa que eu penso em alguém nativo, tentando ensinar, não somente com o japonês, mas interagindo com o português, será que ele vai saber contextualizar a língua tão bem entre o japonês e o português? Eu sempre penso nisso. Claro que é possível, mas sempre na minha, na primeira coisa que aparece na minha cabeça é: vai ter uma contextualização das duas línguas, que vai ser inteligível para os dois lados, sabe, para o aluno e para o professor? Porque às vezes o professor realmente não sabe qual é a dúvida de um aluno que não sabe a língua, né, e realmente é muito fácil você esquecer que você já foi aluno. Às vezes até tipo todos, todos os tipos de professores podem cair nessa lacuna de esquecer que um dia ele não sabia. E dificulta muito na hora de tirar dúvidas, de recapitular alguma coisa, de deixar alguma coisa clara, né? Eu vejo que o maior problema é esse para mim.” (Excerto 3). Participante 1 (P1).

“Nesse ponto eu tive uma experiência até que vasta com professores de japonês e uma coisa assim, claro que não é todo mundo, não tô dizendo que todos são assim, mas a maioria dos professores descendentes que eu tive, a impressão que eu tinha é que eles estavam sempre focando no fato de que o japonês é muito difícil. Ah, é muito complicado. Ah, você não vai conseguir. É super difícil. Eles estavam sempre assim endeusando a dificuldade da

língua ao invés de tentar passar ela de uma forma mais, digamos acessível. Por outro lado, os professores não descendentes que eu tive foi completamente o oposto. Então para eles era: não, é uma língua que eu tô passando para vocês, do jeito que eu posso, para que vocês entendam bem. Não ficavam tipo: Ah, é difícil! Ah, porque kanji, ah, porque não sei o quê. Então isso eu acho um ponto bem importante para mencionar disso.” (Excerto 4). Participante 5 (P5).

“Antes da Federal eu tive aula com dois outros professores nativos. (...). Isso foi uma experiência para mim bem interessante porque eu não sabia disso. A minha intenção era ir para Federal fazer vestibular de japonês e passar em japonês. Até ela que me falou: Ah, tem japonês na Federal. E não era tão intimidador ter aula com ela. Era interessante, mas passava por essas dificuldades de muitas vezes ela não entender qual era a minha dificuldade, não entender por que que eu já não conseguia entender aquele assunto, que eu repeti tantas vezes. E eu tenho essa necessidade de repetir muitas vezes a mesma informação para conseguir absorver. E às vezes fica batendo cabeça.” (Excerto 6). Participante 3 (P3).

Pelas narrativas dos participantes é possível perceber que o mito do professor nativo como o professor ideal não atravessa seus discursos. Os alunos não associam a descendência do professor a uma boa licenciatura de professor de línguas. Pelo contrário, as narrativas mostram que os alunos têm outras percepções do que compreendem como um bom professor. Entre suas compreensões aparece o professor não falante nativo como um professor que seria mais empático e compreenderia suas dificuldades no aprendizado de línguas por ter supostamente passado pelo mesmo processo como uma pessoa não nativa aprendendo uma língua estrangeira. A percepção dos alunos sobre como entendem um bom professor está mais associado às práticas pedagógicas que consideram as demandas dos alunos do que ao domínio da língua e da cultura associado a um professor nativo.

Note que as narrativas P2 e P4 associam que o professor nativo não compreenderia as dificuldades do aluno justamente por ser nativo e não ter tido a vivência de das dificuldades e dos percalços do processo de aprendizagem dos que não são falantes nativos no aprendizado e uma língua estrangeira. Já as narrativas P1 e P4 associam o ensino às práticas pedagógicas adotadas tanto por nativos como não nativos. Como exemplo, pode-se citar a fala do participante P4 quando se refere à “prática de imersão” na qual a língua alvo é usada na sala de aula sem considerar se os alunos a compreendem, quando é possível que os alunos não estejam criando sentidos para essa aula. Percepção semelhante aparece em P1, quando diz “que todos os tipos de professores podem cair nessa lacuna de esquecer que um dia ele não sabia”, para dizer que, por vezes, falta empatia do professor em compreender os processos pelos quais os alunos passam para desenvolver o aprendizado na língua estrangeira, sugerindo que suas dúvidas e dificuldades não estão associadas somente ao fato de o professor ser ou não falante nativo.

Segundo Canagarajah (1999), o mito do falante nativo é uma construção idealizada que não corresponde com os tempos híbridos em que vivemos, em que é necessário desenvolver

habilidades heteroglóssicas para lidar com a diversidade linguística. Dessa forma, o autor afirma que apenas a condição de falante nativo, com a justificativa de ter o domínio da gramática ou uma pronúncia “correta”, não o transforma necessariamente em um bom professor.

Ainda segundo esse autor (CANAGARAJAH, 1999), o ensino de línguas exige habilidades metalinguísticas e uma complexa preparação pedagógica que professores que não são falantes nativos podem desenvolver, sendo que o multilinguismo e a consciência metalinguística dos professores não nativos aparecem como uma vantagem sobre os falantes nativos ao conscientizarem os alunos sobre as diferenças culturais e linguísticas e ao compartilharem repertórios comuns aos alunos que podem facilitar no ensino da língua adicional.

Nas narrativas dos alunos, é recorrente o aparecimento do professor não nativo como esse professor que compartilha experiências semelhantes às dos alunos no processo de aprendizagem de língua e que, portanto, seria habilitado para compreender o processo do aluno. Também é recorrente nas narrativas a figura do professor não falante nativo como mais apto a fazer a tradução cultural e a contextualizar o aprendizado de acordo com a realidade dos alunos.

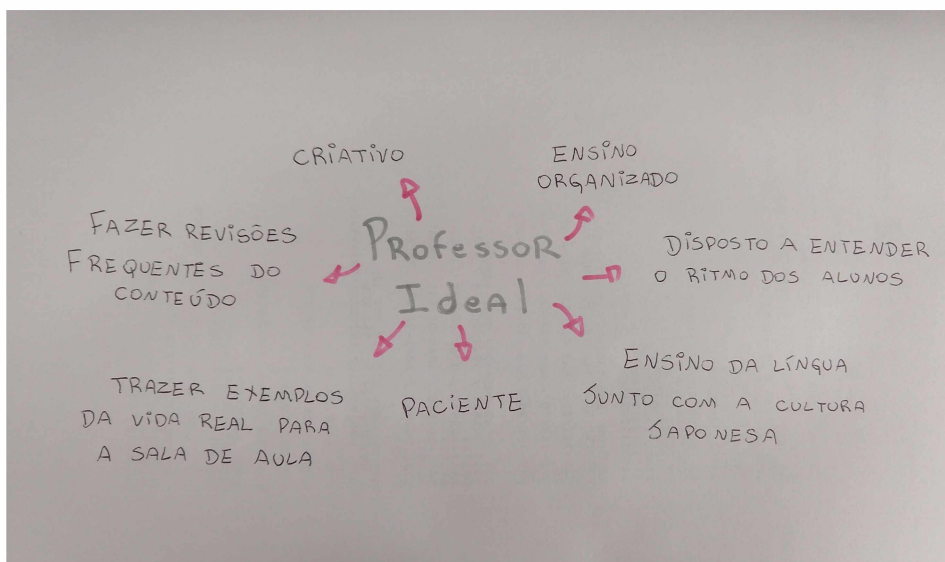
4.3.6 O Professor ideal

A imagem de professores compreensivos que atendem às demandas e entendem as dificuldades dos alunos pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas também é observada não só nas narrativas, mas também em outra atividade proposta no presente estudo, na qual foi solicitado aos alunos desenharem o professor ideal. O objetivo da atividade era problematizar, juntamente com os alunos, a idealização do professor.

Devido ao fato de o tempo de atividade no dia de sua execução ter extrapolado o horário combinado, os desenhos não foram discutidos com os alunos, sendo somente interpretados pela pesquisadora.

Segue abaixo os desenhos juntamente com as percepções dos alunos sobre como compreendem o professor ideal.

FIGURA 4 - PROFESSOR IDEAL PARTICIPANTE 8 (P8)

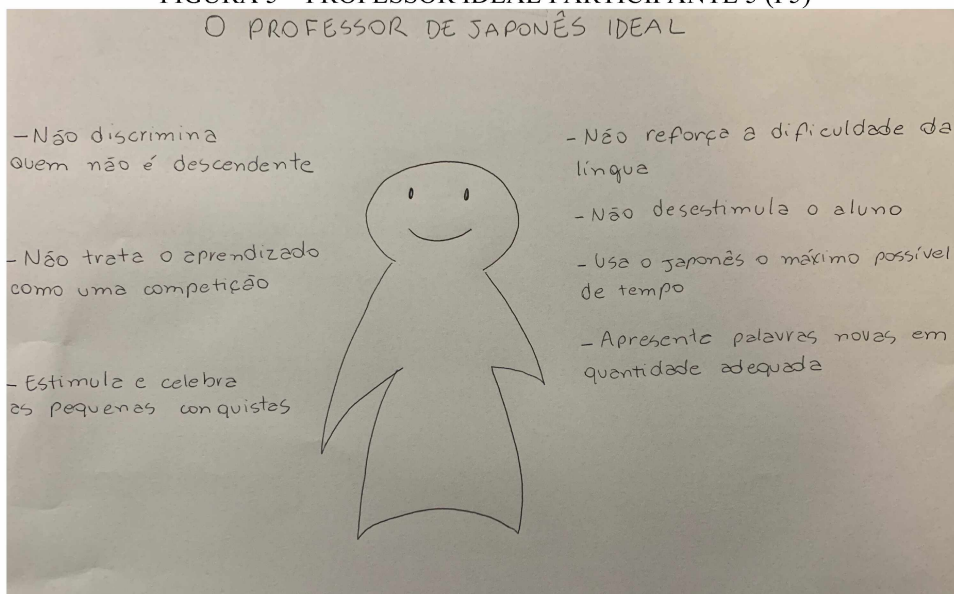


FONTE: Arquivo pessoal (2021).

As características do professor ideal, conforme descrito na Figura 4, são:

- Criativo;
- Ensino organizado;
- Disposto a entender o ritmo dos alunos;
- Ensino da língua junto com a cultura japonesa;
- Paciente;
- Trazer exemplos da vida real para a sala de aula;
- Fazer revisões frequentes do conteúdo.

FIGURA 5 – PROFESSOR IDEAL PARTICIPANTE 5 (P5)

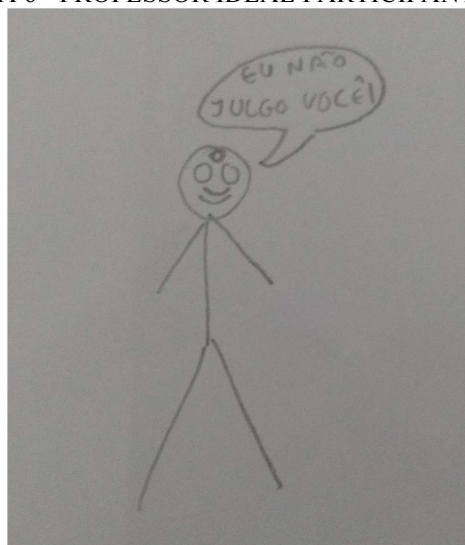


FONTE: Arquivo pessoal (2021).

Segundo a Figura 5, o professor de japonês ideal tem as seguintes ações:

- Não discrimina quem não é descendente;
- Não trata o aprendizado como uma competição;
- Estimula e celebra as pequenas conquistas;
- Não reforça a dificuldade da língua;
- Não desestimula o aluno;
- Usa o japonês o máximo de tempo possível de tempo;
- Apresenta palavras novas em quantidade adequada.

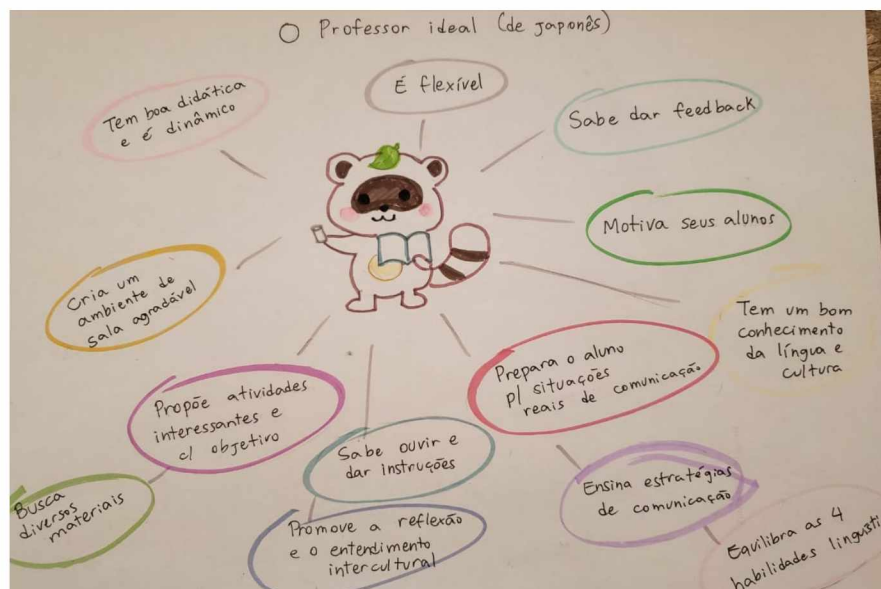
FIGURA 6 - PROFESSOR IDEAL PARTICIPANTE 3 (P3)



FONTE: Arquivo pessoal (2021).

Já na Figura 6, o professor ideal apresenta uma única característica: “Eu não julgo você!”.

FIGURA 7 - PROFESSOR IDEAL PARTICIPANTE 7 (P7)

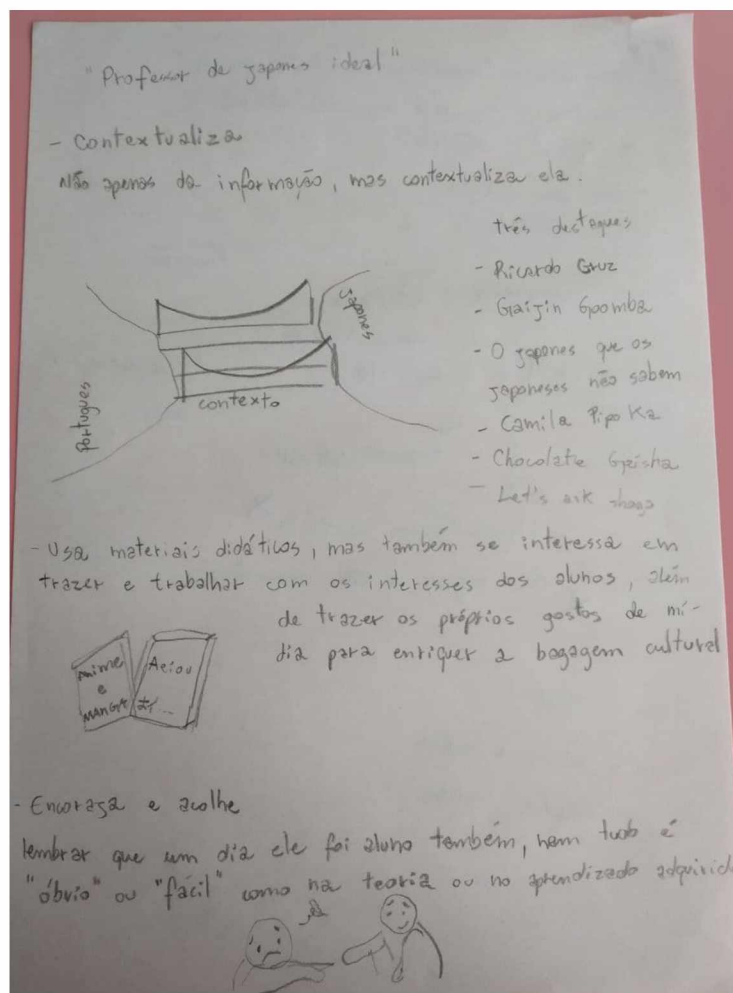


FONTE: Arquivo pessoal (2021).

O professor ideal (de japonês), segundo a Figura 7, apresenta as seguintes características:

- Tem boa didática e é dinâmico;
- Cria um ambiente de sala agradável;
- Busca diversos materiais;
- Propõe atividades interessantes e com objetivo;
- Sabe ouvir e dar instruções;
- Promove a reflexão e o entendimento intercultural;
- Ensina estratégias de comunicação;
- Equilibra as quatro habilidades linguísticas;
- Prepara o aluno para situações reais de comunicação;
- Tem um bom conhecimento da língua e cultura;
- Motiva seus alunos;
- Sabe dar feedback;
- É flexível.

FIGURA 8 - PROFESSOR IDEAL PARTICIPANTE 1 (P1)



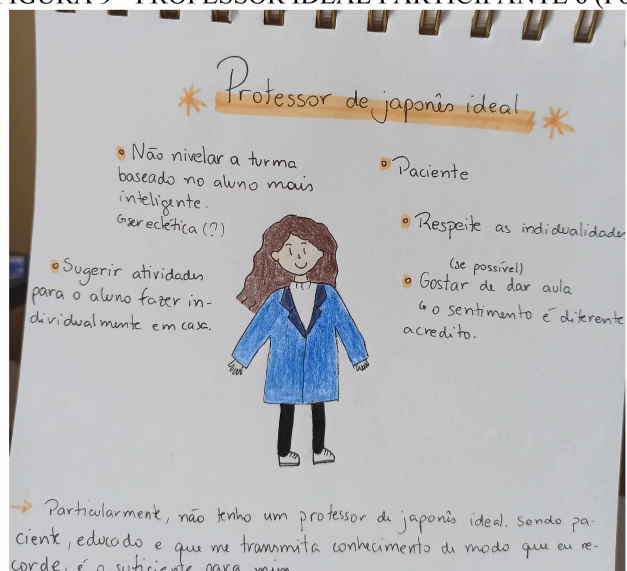
FONTE: Arquivo pessoal (2021).

O "professor de japonês ideal", descrito na Figura 8, apresenta as seguintes características:

- Contextualiza, não apenas dá informação, mas contextualiza ela (português – contexto – japonês);
- Usa materiais didáticos, mas também se interessa em trazer e trabalhar com os interesses dos alunos, além de trazer os próprios gostos de mídia para enriquecer a bagagem cultural;
- Encoraja e acolhe: lembrar que um dia ele foi aluno também, nem tudo é "óbvio" ou "fácil" como na teoria ou no aprendizado adquirido.

Além disso, inclui três destaques: Ricardo Cruz, Graijin Goomba, O japonês que os japoneses não sabem; Camila Pipoka, Chocolate Gpiska, Let's ask Shogo.

FIGURA 9 - PROFESSOR IDEAL PARTICIPANTE 6 (P6)

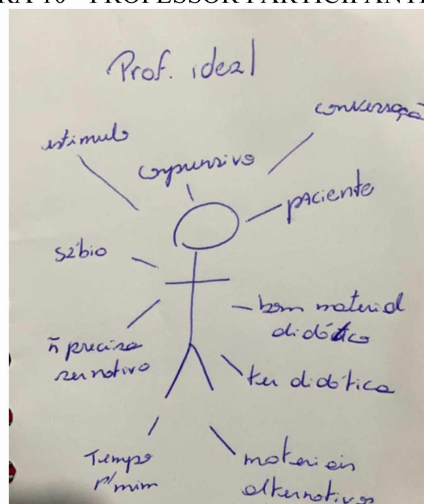


FONTE: Arquivo pessoal (2021).

A figura 9 apresenta o professor de japonês ideal como sendo:

- Não nivelar a turma baseado no aluno mais inteligente e ser eclética;
- Paciente;
- Respeite as individualidades;
- (Se possível) gostar de dar aula: “o sentimento é diferente, acredito”;
- Sugerir atividades para o aluno fazer individualmente em casa;
- “Particularmente, não tenho um professor de japonês ideal; sendo paciente, educado e que me transmita conhecimento de modo que eu recorde, é o suficiente para mim.”

FIGURA 10 - PROFESSOR PARTICIPANTE 2 (P2)

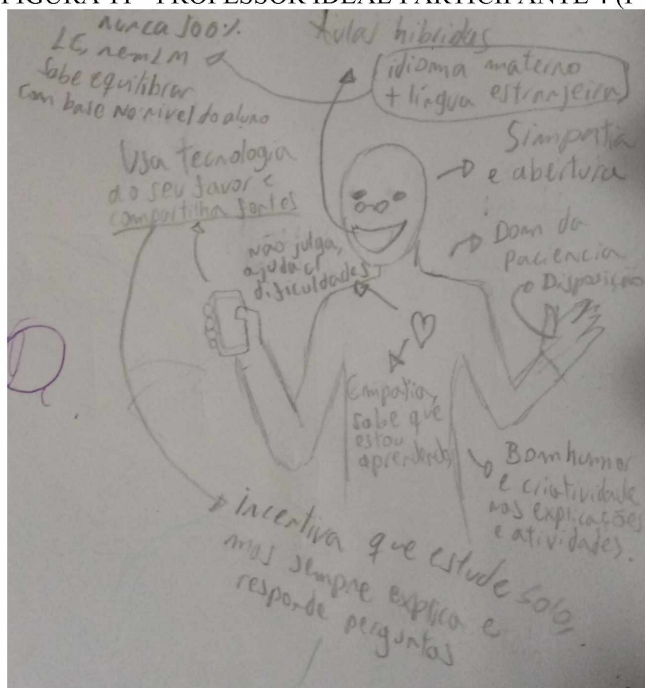


FONTE: Arquivo pessoal (2021).

Já a Figura 10 descreve assim o professor ideal:

- Estímulo;
- Sábio;
- Não precisa ser nativo;
- Tempo para mim;
- Materiais alternativos;
- Ter didática;
- Bom material didático;
- Paciente;
- Conversação;
- Compreensivo.

FIGURA 11 - PROFESSOR IDEAL PARTICIPANTE 4 (P4)



FONTE: Arquivo pessoal (2021).

No caso da Figura 11, os itens que descrevem o professor ideal e seu trabalho são:

- Incentiva que estude solo, mas sempre explica e responde perguntas;
- Bom humor e criatividade nas explicações e atividades;
- Empatia: sabe que estou aprendendo;
- Simpatia e abertura;

- Nunca 100% LE (língua estrangeira) nem LM (idioma materno) sabe equilibrar com base no nível do aluno;
- Aulas híbridas;
- Usa tecnologia ao seu favor e compartilha fontes;
- Não julga, ajuda com as dificuldades;
- Dom da paciência;
- Disposição.

Como na atividade anterior, as características desejáveis ao professor ideal se relacionam, sobretudo nas práticas pedagógicas e à maneira como lida com o processo e com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Sobressaem nas narrativas adjetivos como paciente, compreensivo, criativo, que respeita a individualidade e o ritmo de aprendizagem dos alunos sem julgamentos, que diversifica os materiais didáticos, que tenha “boa didática”, que propõe atividades com a língua de maneira contextualizada e que seja atento às dúvidas e dificuldades dos alunos.

Por meio dessa atividade, é possível perceber que a maneira como os alunos descrevem o que significa para eles ser um bom professor ou um professor ideal não se relaciona nem à ascendência e nem ao ideal de um professor nativo. A preocupação dos alunos em relação ao professor está muito mais associada à maneira como esse professor se relaciona com os alunos e com as suas demandas. Por exemplo, o professor paciente que estimula e encoraja os alunos é uma característica que foi recorrente nas narrativas, mostrando que os alunos não compreendem o professor como um educador conteudista, que se limita a transmitir o conteúdo, mas sim que extrapola esse papel, sendo importante também as relações afetivas e dialógicas entre esse professor, que compreende as necessidades desse aluno, e as práticas pedagógicas que possibilitam o encorajamento e o estímulo para que os estudantes se sintam motivados a enfrentar seus desafios no aprendizado de uma língua estrangeira.

Segundo Menezes de Souza (2011a), estamos diante de novas formas de vida e novas formas de aprendizagem que exigem pensar sobre o que significa ensinar e aprender dentro da complexidade do mundo atual. Dentro dessa complexidade, o papel do professor é repensado, deixando de ser o professor que “transmite” o conhecimento para ser o professor que ensina como buscar esse conhecimento. O autor chama a atenção sobre como o professor não é mais o dono do conhecimento, mas é a pessoa que ajuda seu aluno a encontrar maneiras de buscar conhecimentos diferentes e a compreender a relevância desses conhecimentos de acordo como

seus interesses e suas necessidades. Dentro desse processo, os conteúdos também deixam de ser valorizados em detrimento da capacidade de buscar novas informações de maneira crítica e reflexiva. Nas narrativas, embora o “professor conteudista” apareça de forma explícita apenas na narrativa P6, no geral elas dão espaço a esse professor que motiva os alunos e os ensina a lidar com suas dificuldades e com seus contextos de aprendizagem.

Segundo Bohn (2008), por muito tempo o professor era compreendido como a autoridade que passava o conhecimento aos seus alunos de maneira pronta e acabada, cabendo aos alunos reproduzir e memorizar as verdades homogêneas e lineares transmitidas pelos professores. Todavia, essa concepção de professor parece não ser mais responsiva às realidades atuais. Surge então o professor que precisa lidar com o conhecimento inacabado, em movimento e, portanto, esse professor não tem mais respostas prontas, mas perguntas para serem refletidas, verdades para serem problematizadas e reconstruídas. O conhecido como pronto e estruturado passa a ser compreendido como um movimento fluido, que precisa ser pensado de maneira que considere as subjetividades dos alunos e seus contextos. O autor (BOHN, 2008) ainda acrescenta que as verdades transmitidas pelo professor transmissor do conhecimento são substituídas pela instabilidade na sala aula proposta pelo professor inovador, que produz rupturas metodológicas para atender às demandas de seus alunos, dentro de um processo de negociação e construção de sentidos no qual há espaço para diferentes vozes.

Segundo Freire (2021), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção” (p. 25). Isso significa, entre outras interpretações, que o papel do professor consiste em estabelecer relações dialógicas entre os alunos e seu processo de aprendizagem. Significa que a atenção do professor está voltada para as maneiras como os alunos criam sentidos para suas aprendizagens. Dentro desse processo dialógico e afetivo, tanto o professor quanto os alunos partilham do processo de aprendizagem mútua, sendo papel do professor estar atento às necessidades dos alunos e aprendendo como ensiná-los e os alunos, por sua vez, devendo mostrar ao educador como aprendem. Diante dessa postura dialógica e mediadora do professor, os alunos desenvolvem autonomia na produção dos sentidos e na construção dos conhecimentos. Segundo o autor (FREIRE, 2021), o professor como o instigador do conhecimento tem um papel fundamental no estímulo à curiosidade dos educandos para que esses se percebam como desbravadores e criadores do próprio processo de aprendizagem. É com os estímulos desse professor criador e instigador que os educandos se tornam sujeitos da construção e da reconstrução do conhecimento, que os possibilitam ler o mundo de maneira situada e crítica. O professor como estimulador do

conhecimento é uma característica que apareceu nas narrativas, mostrando o professor como um importante motivador ou desmotivador dos alunos.

Freire (2021) também discute a importância da afetividade e das emoções no processo educativo. Segundo esse autor, o que importa não são as atitudes automáticas do professor em relação à licenciatura e aos educandos, mas o reconhecimento de como o envolvimento afetivo entre professor e aluno contribuem para esse processo, beneficiando tanto aluno quanto professor. Dentro dessa relação afetiva e de confiança, o professor incentiva os alunos a perceberem suas potencialidades, e os alunos passam a compreender o professor de maneira humanizada, como aquele que é capaz de compreender suas dificuldades.

Uma das características evidenciadas nas narrativas é a do professor “que esqueceu que um dia já foi aluno” (P1), mostrando que o distanciamento do professor das dificuldades e dos processos que os alunos enfrentam quando constroem sua aprendizagem é percebida, influenciando negativamente o aprendizado. Como a licenciatura não é um ato mecânico (FREIRE, 2021), mas sim atravessada pela sensibilidade e intuição, o autor chama atenção para como os professores precisam valorizar os sentimentos envolvidos nesse processo para permitir que o professor compreenda melhor os medos e as ansiedades de seus alunos, sendo, portanto, possível ajudá-los a superar suas inseguranças para que passem a confiar que são sujeitos capazes. Outro fator evidenciado nas narrativas foi o professor que ajuda os alunos a superarem suas dificuldades e o professor que comemora com as conquistas dos alunos, mostrando a importância desse relacionamento afetivo entre aluno e professor.

Dessa forma, foi possível perceber nas duas atividades propostas, na primeira quando os alunos são provocados a se expressarem sobre como se sentem diante do professor nativo e na segunda quando desenhavam o que entendem por professor ideal, que o mito do professor nativo e detentor das competências linguísticas e culturais não aparece nas narrativas. Em contraponto, a maneira como estudantes compreendem o bom professor de línguas estrangeiras, e no caso desta pesquisa, o professor de LJ, relaciona-se às práticas pedagógicas responsivas aos seus anseios de aprendizagem, juntamente com características afetivas que demonstram um professor sensível e atento às dificuldades dos alunos, que esteja disposto a ajudá-los a superar suas adversidades no processo de aprendizagem de japonês. As narrativas mostraram também que o professor conteudista, que segundo Menezes de Souza (2011a) não faz mais sentido para os tempos atuais, também não é ressaltado nas narrativas, mostrando que para os alunos as qualidades atribuídas ao professor, estão para além da “transmissão de conhecimento”, mas está voltada à maneira como os significados da aprendizagem são construídos com os alunos de maneira contextualizada.

4.4 A RACIALIZAÇÃO DA LÍNGUA JAPONESA: A DESCENDÊNCIA E A NÃO DESCENDÊNCIA PERCEBIDA PELOS ESTUDANTES DE JAPONÊS

Assim como outras línguas, a LJ carrega ideologias linguísticas e raciais que, quando não problematizadas, permanecem presentes no seu ensino de maneira naturalizada. Segundo Kubota e Lin (2010), o aprendizado de uma segunda língua gera interações com outras culturas que muitas vezes, por meio do material didático ou de outros discursos sociais dominantes, promovem imagens racializadas de professores, alunos e povos.

Ideologias linguísticas e raciolinguísticas que associam o pertencimento de uma língua a único povo (JOSEPH, 2004), e que constroem a imagem racializada da LJ como legítima apenas para os descendentes de japoneses foram percebidas nas narrativas de estudantes universitários brasileiros participantes desta pesquisa. Esses estudantes descrevem sentimentos de inadequação e não pertencimento a um lugar que tradicionalmente foi ocupado por japoneses. A associação da LJ à descendência gera nesses estudantes sentimentos conflitantes, hierarquias raciais e a síndrome do impostor (BERNAT, 2008). Importante ressaltar que as narrativas escolhidas para análise foram tiradas de um contexto particular de estudantes de LJ e não têm a pretensão de serem generalizadas.

Nos excertos abaixo vemos a descrição dos participantes sobre a maneira como se sentem diante do ensino de japonês como descendentes (uma participante, P7) e como não descendentes (a maioria dos participantes, P5, P3 e P4). Os excertos foram extraídos da atividade final do curso de extensão em que foi desenvolvida esta pesquisa. Como atividade final, o curso propôs aos alunos uma apresentação multimodal que se relacionasse com as discussões do curso, porém o tema da apresentação era de livre escolha do participante. Muitos alunos escolheram narrar suas trajetórias e vivências no ensino de japonês. Alguns excertos abaixo foram extraídos apresentação final e outros foram selecionados da transcrição da aula do dia 15/04/2022 na qual ocorreu a discussão sobre o falante nativo. Tanto em uma atividade quanto em outra os comentários apareceram de maneira espontânea por parte dos participantes.

Segue abaixo os excertos nos quais os alunos relatam como percebem a relação entre a LJ e a descendência e a não descendência.

“E outra coisa que eu percebi também naquela época era um olhar de menosprezo por parte dos professores, que eu só consigo entender como pelo fato de que eu não era descendente. Era esse sentimento que eu tinha. “Ah, o que que você tá fazendo aqui? Você não é merecedora de estar aqui. Você não pode estar aqui. Aqui não é seu

lugar.” E isso com a dificuldade do hiragana¹⁷ para mim naquela época foi me dando essa sensação de incapacidade e eu acabei desistindo na época. Aí minha vida foi indo, continuou.” (Excerto 1 - Relato oral da sua experiência no aprendizado de japonês) Participante 5 (P5).

“As minhas expectativas em relação ao curso e ao professor são no sentido de não receber mais reforços negativos por parte dos professores (tais como ‘você não consegue’, ‘é muito difícil’), o que, infelizmente, é um lugar comum para aqueles que estudam esta língua. Além disso, o que percebo é que é exigido dos alunos descendentes de japonês um rigor que não está presente para os não-descendentes, como se o fato de ser descendente automaticamente faça alguém mais capaz de aprender; eu gostaria de um dia perceber que esta segregação deixou de existir.” (Excerto 2 - Relato oral da sua experiência no aprendizado de japonês) Participante 5 (P5).

“E o que é que eu posso tirar disso? Algumas conclusões que eu cheguei ao longo desse tempo. Uma coisa que eu percebi, que eu realmente espero que não esteja acontecendo tanto hoje em dia, porque isso é uma coisa que dói, é uma coisa que dói muito, essa segregação entre aluno descendente e o aluno não descendente. Na falta de uma palavra melhor, eu coloquei aqui entre aspas “essa fetichização” da dificuldade da língua. Então, ao invés de você falar: “Não, você consegue, com esforço você consegue. É uma coisa que demanda um tempo.” “Não, é impossível. Você não vai conseguir. É muito kanji. É muito diferente, você não vai conseguir.” É... isso aqui que são os professores que entre aspas “seguram” esse conhecimento ao invés de compartilhar ele. Isso foi uma coisa que eu percebi bastante ao longo dos anos. E essa presunção de incapacidade, pelo fato de você não ser descendente. Então, “eu não espero que você vá conseguir porque você não é descendente”, como se, como se os descendentes tivessem alguma coisa no cérebro que a gente não tem, como se eles fossem mais capazes do que a gente.” (Excerto 3 - Relato oral da sua experiência no aprendizado de japonês) Participante 5 (P5).

“Ou no Japão, quando eu fui fazer intercâmbio, né? Eles olhavam para a pessoa que tinha cara de estrangeiro e falava bem devagar, bem detalhado, a pessoa sabia muito de japonês, mas eles tratavam como se não soubesse, né? E para mim que tinha cara de japonesa eles falavam bem rápido assim, como se soubesse tudo.” (Excerto 4 - Comentário feito durante a aula na discussão sobre o falante nativo.” Transcrição da aula). Participante 7 (P7).

“Aham. Eu ia falar que eu sempre me senti mal com isso de japonês é bom em matemática, que eu nunca fui boa em matemática, e aí as pessoas falavam: ah, mas você é japonesa, como assim? Ou quando era boa em alguma coisa, eles falavam que era porque eu era japonesa e não porque eu me esforcei, ou por causa da minha habilidade, né?” (Excerto 5 - Comentário feito na aula durante a discussão sobre o falante nativo. Transcrição da aula). Participante 7 (P7).

“Um dos vários motivos de eu ter escolhido estudar o idioma japonês foi a dificuldade e o fato de diversas pessoas dizerem que é difícil, principalmente para um ocidental não descendente. Esta escolha é em grande parte motivada pela minha autoconfiança, que por muitas vezes eu mesmo questiono. Então, escolhi algo que não é fácil e que eu gosto, para provar a mim mesmo que é possível, e que sou capaz.” (Excerto 6 - comentário feito na aula durante a discussão sobre o falante nativo Transcrição da aula). Participante 3 (P3).

“E eu posso dizer com toda a segurança que exatas é fichinha perto de japonês, perto de uma sala de LJ, perto do quanto que você se sente isolado, excluído, por você ser diferente, por você não ser japonês. Por que é que você tá aprendendo isso? É... eu sei que muita gente fala isso, mas é... é muito pesado. Você sentir isso nos ombros o tempo todo. É muito complicado, não é como uma aula de inglês, uma aula de inglês, todo mundo faz aula de inglês, não interessa que face você tem, não interessa se você tem os olhos puxados, ou se você não tem os olhos puxados.” (Excerto 7 - Comentário feito na aula durante a discussão sobre o falante nativo. Transcrição da aula). Participante (P3).

“Convive com japoneses durante muito tempo, sou mulher, solteira e sempre fui caçula em todos os espaços que ocupei, ou seja, eu sou a mosca que pousou no cocô do cavalo do bandido, e ainda, eu não sou japonesa, nem descendente.” (Excerto 8). Participante 4 (P4).

¹⁷ Um dos silabários japoneses que os alunos aprendem ao serem “alfabetizados” em japonês.

Nas narrativas é perceptível como a racialização é percebida de diferentes maneiras pelos participantes. No relato da P5 é descrito um “olhar de menosprezo” dos professores de LJ, que segundo sua interpretação, seria por ela não ser descendente de japoneses. A participante se racializa como uma não-descendente, que vê no “olhar” do professor uma certa reprovação e a falta de legitimação para estudar japonês. Já na narrativa de P7 há o relato de como a LJ é socialmente racializada ao mostrar que no contexto social do Japão as pessoas naturalmente associavam a expertise na língua aos descendentes enquanto os não descendentes não eram percebidos da mesma maneira. Também na percepção de P3 a LJ é socialmente compreendida como a língua dos descendentes, fazendo com que os não descendentes se sintam isolados e excluídos como estudantes de japonês não legitimados. E P4, em seu relato, mostra que se sente inferiorizada por não ser descendente e nem japonesa. As narrativas mostram que a racialização da LJ e dos estudantes de japonês descendentes ou não descendentes é percebida e sentida pelos participantes. Seus relatos mostram como se sentem inferiorizados e não legitimados dentro e fora da sala de aula

Segundo Joseph (2004), Flores e Rosa (2015) e Rosa e Flores (2017), a criação dos estados-nação produziram ideologias nacionalistas, hierarquias raciais e ideais ufanistas que são percebidos quando padronizamos de maneira exclusiva e monoglóssica a imagem das línguas a determinados povos com determinados fenótipos. A LJ é um exemplo de como determinadas línguas estão associadas apenas à imagem de fenótipos únicos. Quando nos referimos a essa língua, geralmente são imaginados como falantes apenas rostos asiáticos. A imagem de um rosto não asiático como falante de japonês parece não ser comum no imaginário social. Mesmo na atualidade, com todas as permeabilidades e mobilidades geradas pela globalização, as migrações e interconexões proporcionadas por um mundo interconectado, que supostamente fazem com que as fronteiras nacionais sejam cada vez mais tênues e questionáveis, não é o suficiente para desfazer o imaginário de que essa língua pertença a um único grupo de falantes.

As ideologias raciolinguísticas (FLORES; ROSA, 2015; ROSA; FLORES, 2017) que constroem a noção de que a LJ está associada à descendência e pertença apenas a esse grupo seletivo está presente na narrativa de alguns estudantes. As percepções das narrativas, nos excertos acima, parecem advir de uma estrutura social que associa um corpo a uma língua, a imagem de um rosto a uma cultura, na qual a não correspondência a essas ideologias padronizantes (FLORES; ROSA, 2015) gera sentimentos conflitantes e desconcertantes como descrito sem suas falas.

A P5 sente que não merece estar onde está, ou seja, não é merecedora de estar em uma sala de aula estudando japonês como uma não-descendente. O sentimento de não se sentir legitimada gera um desconforto que faz com que ela se sinta uma impostora (BERNAT, 2008; CLANCE; IMES, 1978), o mesmo sentimento parece estar na narrativa de P4, ao mostrar que se sente inferior por não ser descendente e nem japonesa, como se fosse necessário, ser descendente ou japonesa para ser legitimada ou valorizada. A síndrome do impostor é caracterizada pelo sentimento de inadequação, inautenticidade, falsidade intelectual ou fraude experimentado por sujeitos que, contrário aos sentimentos de falsidade, são pessoas bem-sucedidas em suas atividades e conquistas (CLANCE; IMES, 1978). A síndrome do impostor foi estudada pela primeira vez por Clance e Imes (1978) que identificaram sentimentos de falsidade intelectual em mulheres com alto desempenho e reconhecidas pela excelência em suas atividades no trabalho ou no meio acadêmico. Já Bernart (2008) em sua pesquisa sobre a autopercepção de professores de línguas não nativos, conseguiu identificar sentimentos de impostura, como a inautenticidade e inadequação nesses professores por atuarem como especialistas de uma língua não nativa.

Sentimentos semelhantes aos descritos acima foram percebidos na fala da P5 ao descrever como se sente como uma aprendiz de japonês não descendente. Tal qual os professores não nativos da pesquisa de Bernart (2008), que se sentem impostores como professores de uma língua não nativa, a estudante sente que não merece ocupar o lugar que ocupa, gerando questionamentos como: “Ah, o que que você tá fazendo aqui? Você não é merecedora de estar aqui. Você não pode estar aqui. Aqui não é seu lugar.” A síndrome do impostor aparece nesses questionamentos propostos pela participante ao associar a descendência ao merecimento de ocupar um lugar que tradicionalmente foi ocupado por descendentes

O relato de P5 coincide com um relato recentemente publicado na mídia brasileira sobre uma jovem não descendente de japoneses que procura um curso de LJ e é advertida sobre a inexistência de vagas pelo fato de não ser descendente de japoneses e, portanto, não haveria razão ou objetivo com a língua.

“Fui fazer matrícula e me perguntaram: Ah, você é descendente? Não, respondi. E eles disseram: “Ah, mas então por que você quer estudar japonês? Infelizmente, não vai ter vaga para você, não. Melhor dar a vaga para alguém que vai aprender e usar a LJ, você não vai”. Saí chorando de lá”, lembra ela, visivelmente emocionada. (SAYURI, 2021, on-line)

Nesses dois relatos é possível problematizar as ideologias que atravessam esses enunciados, e como as imagens racializadas de alunos e falantes de LJ são reproduzidas.

Segundo os autores (ROSA; FLORES, 2017), as práticas de linguagem de determinados grupos de falantes são julgadas pelo sujeito ouvinte. Para falar sobre como o sujeito ouvinte branco é socialmente construído por ideologias hegemônicas que induzem à racialização de pessoas não-brancas, os autores (ROSA; FLORES, 2017) se baseiam nas teorias do sujeito ouvinte masculino de Inoue (2003). Em sua pesquisa a autora (INOUE, 2003) mostra como a fala de mulheres japonesas era julgada pelo *ouvinte masculino* como defeituosas. Inoue (2003) mostra como o ouvinte masculino japonês foi socialmente construído por ideologias de linguagem que determinavam a maneira como a fala das mulheres eram ouvidas e julgadas. Flores e Rosa (2015) e Rosa e Flores (2017), se baseiam nas teorias de Inoue (2003) para falar como ouvinte branco é socialmente construído por ideologias hegemônicas que determinam a maneira como ouvem e racializam as práticas de linguagem de não-brancos. Tanto Rosa e Flores (2017; 2015) quanto Inoue (2003) concentram suas análises em como *outro ouvinte* foi socialmente construído para julgar e determinar as práticas de linguagem dos sujeitos sociais.

No contexto de pesquisa dos autores (ROSA; FLORES, 2017), as práticas de linguagem de não-brancos eram julgadas pelos ideais de branquitude, ressignificando o sujeito “ouvinte masculino japonês” de Inoue (2003, p.2) para o sujeito “ouvinte branco” (ROSA; FLORES, 2017, p. 7). De maneira semelhante, baseamo-nos nos mesmos trabalhos (FLORES; ROSA, 2015; INOUE, 2003; ROSA; FLORES, 2017) para propor neste contexto de pesquisa o sujeito “ouvinte japonês”, que seria o ouvinte socialmente construído por ideologias nacionalistas de pureza linguística e racial, que julga as práticas de linguagem de não descendentes e descendentes por meio desses ideais.

Nos excertos acima é perceptível como o sujeito “ouvinte japonês” foi socialmente construído para perceber a LJ praticada apenas por corpos japoneses. Parece que o sujeito “ouvinte japonês” é determinante no julgamento e na percepção das práticas de linguagem de sujeitos não descendentes e descendentes. Assim como o ouvinte branco racializa sujeitos não brancos e estigmatiza suas práticas de linguagem de acordo com os ideais da branquitude, o sujeito ouvinte japonês parece fazer a mesma coisa: racializa descendentes e não-descendentes e estigmatiza suas práticas de linguagem de acordo com ideais de pureza linguística e racial.

Joseph (2004) explica como as ideologias disseminadas na criação dos estados-nação interferem na maneira como interpretamos o mundo. Por isso ainda há a reprodução de ideias racializadas de que línguas pertençam a determinados corpos. A noção de pureza linguística e racial trazidas por essas ideologias pressupõe que povos e línguas estão separados e

hierarquizados. Portanto, atribuição de características fenotípicas, local de origem, religião, língua e costumes como definidores de uma identidade nacional única parecem fazer parte do imaginário comum. Além disso, a criação das línguas nacionais impostas como a língua padrão de um povo foi fundamental para unificar e desenhar os limites nacionais de um país e criar ideais nacionalistas, traduzidos no desejo da língua pura falada por um povo também idealizado.

Segundo Kubota e Lin (2010), a noção de raça, racialização e racismo são construções que moldam as dimensões sociais, culturais e políticas, gerando complexas relações de poder que precisam ser questionadas, visto que essas relações interferem na maneira como sentimos, vemos e nos relacionamos com mundo, como pôde ser observado nos relatos acima. Nos relatos mostram como os participantes, ao se perceberem e serem percebidas como não nativas e não descendentes, não são legitimadas como falantes e aprendizes de japonês. Isso indica que essa compreensão é atravessada por ideologias hegemônicas que racializam seus corpos e as deslegitimam como usuárias da LJ.

As ideologias que deslegitimam não-descendentes de japoneses como falantes dessa língua parecem não se limitar aos contextos de sala de aula de japonês como LE, mas também em contextos sociais, como é possível perceber no relato da P7 (Excerto 4), ao contar sua experiência no Japão como estudante descendente de japoneses. No seu relato é possível perceber que tanto descendentes quanto não-descendentes são racializados e estigmatizados nas suas práticas de linguagem. A descendente é julgada como uma falante natural, enquanto o não-descendente é colocado como um falante pouco capaz, mesmo quando isso não é real. Ambas as racializações são problemáticas e geram hierarquias raciais que contribuem para reforçar estereótipos e relações de poder. Essas hierarquias e estigmatizações são reforçadas ao racializar os descendentes e atribuir expertise apenas pelo seu fenótipo, e ao racializar não-descendentes e subestimá-los como falantes de japonês por não possuírem descendência, criando uma relação de dominação e subordinação racial.

Segundo Kubota (2010), raça é uma construção histórica, social e política criada discursivamente para separar seres humanos e julgar de onde pertencem com base em características fenotípicas. A crença de que raça é uma categoria ontológica (KUBOTA; LIN, 2010), uma realidade que divide pessoas em diferentes categorias dá origem a racialização que, por sua vez, pode culminar no racismo quando determinados grupos são vistos como superiores a outros. Desse modo, muitos estudiosos sugerem que os estudos sobre raça se concentrem na racialização e no racismo como categoria analítica e não no conceito de raça como categoria ontologicamente determinada (KUBOTA; LIN, 2010).

Para Rosa e Flores (2017) o projeto da modernidade construiu e naturalizou o conceito de raça e línguas como objetos separados e delimitados a determinados grupos, produzindo assim essa diferença em relação aos “outros raciais”. Para os autores,

uma perspectiva raciolinguística “busca entender a interação de linguagem e raça dentro da produção histórica do estado-nação/governamentalidade colonial, e as maneiras pelas quais as distinções coloniais dentro e entre as fronteiras do estado-nação continuam a moldar as formações linguísticas e raciais contemporâneas” (ROSA; FLORES, 2017, p.3, tradução nossa).

Aqui Rosa e Flores (2017) falam especificamente sobre o colonialismo europeu e as hierarquias raciais e linguísticas que foram estabelecidas em relação às nações colonizadas. Todavia, a influência dos ideais nacionalistas produzidos na formação da modernidade também ressoou entre nações não europeias, como o Japão (INOUE, 2003). Esse país também traz ideologias ultranacionalistas que colocam o povo japonês como superiores a outros povos, estabelecendo hierarquias linguísticas e raciais em relação ao outro, que permaneceram mesmo entre os imigrantes no Brasil (OKAMOTO, 2018).

Por isso, mesmo em um contexto não europeu, é possível se basear nas teorias raciolinguísticas (FLORES; ROSA, 2015; ROSA; FLORES, 2017) para questionar as ideologias linguísticas e raciais que atravessam a percepção de estudantes de LJ em relação a língua e ao aprendizado de japonês. Como abordado no excerto dos estudantes, questões sobre raça (descendência e não descendência) e a associação da língua apenas a corpos japoneses aparecem nessas narrativas.

As noções de raça e língua como pertencentes a grupos particulares e as hierarquias estabelecidas por ideologias raciolinguísticas, parecem afetar a maneira como P5 e P3 se relacionam com a LJ, como é percebido nos excertos 3 e 7.

Segundo P5, há uma separação entre alunos descendentes e alunos-não descendentes, sugerindo que há uma racialização que estabelece hierarquias raciais colocadas por ideologias raciolinguísticas. Segundo sua fala, se ela fosse descendente seria percebida e tratada de maneira diferente. De acordo com P5 e P3, os professores e as pessoas percebem a LJ como uma língua dos descendentes e para os descendentes, e, portanto, esse grupo aprende a língua de maneira natural. Já para os não descendentes há a suposição de que eles não seriam capazes de aprender japonês, ligando a capacidade de aprendizagem a descendência e a não capacidade ou a dificuldade, a não descendência. A maneira como a LJ é colocada como uma dificuldade para os não descendentes deixa os dois participantes incomodados.

Flores e Rosa (2015) cita o exemplo de como alunos não brancos são estigmatizados como linguisticamente falhos em seus usos da língua inglesa. A racialização de seus corpos faz com que os ouvintes, (geralmente o ouvinte branco) não enxerguem a competência linguística de alunos não brancos em suas práticas de língua inglesa, mas ao invés disso percebem esses alunos como linguisticamente deficientes, mesmo quando não conseguem apontar essas deficiências. Kubota (2015) também mostra como estudantes chineses foram excluídos da escola pública na Colúmbia Britânica no início do século XX com a justificativa de que não tinham proficiência em inglês, quando na verdade os critérios foram baseados na raça.

Rosa e Flores (2017) apontam então que o problema não seriam as supostas falhas linguísticas desses alunos, mas sim a racialização dos seus corpos que não permitem aos “ouvintes brancos” perceber as pessoas não brancas como competentes na língua inglesa. Processo semelhante parece acontecer com não descendentes de japoneses em seus usos de LJ. A racialização dos corpos dos não descendentes faz com que eles pareçam menos capazes de aprender essa língua, atribuindo também o pertencimento da LJ apenas aos descendentes. Dessa forma, a LJ praticada por não descendentes é percebida de maneira ilegítima, como é percebido no excerto 2 de (P5), sua narrativa mostra como a racialização na sala de aula afeta sua percepção em relação ao aprendizado de japonês. A racialização ligada à percepção da descendência e não descendência parece ser forte na vivência dessa aluna (P5), pois em diferentes momentos da pesquisa ela marca como é afetada pelas ideologias raciolinguísticas que diferenciam alunos de japonês em descendentes e não descendentes. Kubota e Lin (2010) advertem que, como praticantes de segunda língua, devemos estar engajados com as reflexões sobre raça que atravessam nossas concepções, pois essas ideias geram impactos sobre a maneira como ensinamos e sobre como compreendemos nossos alunos. Uma postura comprometida e crítica pode confrontar racismos explícitos e implícitos que, de uma forma ou de outra, geram injustiças sociais. Flores e Rosa (2015) destacam como ideologias de pureza racial e linguística são construções poderosas que acabam por determinar como grupos específicos devem se comportar como usuários de línguas. No caso desta pesquisa, a associação da LJ à descendência parece marcar a experiência de alguns alunos não descendentes e descendentes.

Na narrativa de P3 (excerto 7) é relatado como é se sentir excluído por ser diferente, ou seja, por não ser japonês (descendente), como é esperado de um aprendiz dessa língua. Os mesmos questionamentos que aparecem na participante P5 também podem ser notados aqui: “Por que é que você tá aprendendo isso?”. Esse questionamento pode ser interpretado, como já mencionado anteriormente, à percepção de que a LJ pertença apenas aos japoneses e descendentes, e, portanto, que seu aprendizado construir sentidos apenas para esse grupo é uma

ideia que foi socialmente construída e compartilhada. Para esse participante, estudar japonês como um não descendente é como carregar um fardo o tempo todo, o fardo da não descendência. O participante chega a comparar sua experiência no ensino de inglês (muito provavelmente aqui no Brasil) que, segundo sua vivência, o fenótipo do rosto, que designa sua descendência, não é tão determinante quanto em uma sala de aula de LJ na qual o fenótipo é sobressalente.

Segundo Flores e Rosa (2015), é preciso analisar as relações de poder por trás das ideologias raciolinguísticas para compreender como pessoas não racializadas não são cobradas pelas suas práticas linguísticas idealizadas enquanto pessoas racializadas, mesmo quando aderem às práticas idealizadas, enfrentam exclusão institucional a partir do sujeito ouvinte que julga essas práticas. A exclusão causada pela racialização e por ideologias raciolinguísticas determinam que certos grupos podem usufruir de determinadas práticas de linguagem enquanto outros, não. Na mesma perspectiva, Kubota (2015) aponta como os sistemas institucionais privilegiam alguns grupos racializados enquanto marginaliza outros. Essa exclusão é sentida pelo P3 e P5 como demonstrado pelos seus relatos.

Na contramão dos relatos dos descendentes que são interpretados como falhos e incapazes, a racialização do corpo japonês atribui qualificações ligadas às descendências que são desconexas da realidade e geram desconfortos no corpo racializado, como pode-se notar a partir do relato da P7 no excerto 5, no qual ela demonstra seu desconforto quando é tratada de maneira estereotipada por ser descendente de japoneses. No seu relato percebemos o incômodo gerado na participante por atribuírem à sua identidade características e competências apenas pelo fato de ser lida como japonesa. A maneira como é racializada impede as pessoas de enxergarem sua verdadeira identidade, como ela declara em sua narrativa. Por esses relatos pode-se dizer que a racialização de descendentes e de não descendentes produz estereótipos e julgamentos injustos sobre a maneira como essas pessoas tentam construir sentidos no mundo.

Como já mencionado, as ideologias raciais e linguísticas interferem na maneira como apreendemos o mundo (KUBOTA; LIN, 2010). Isso acontece quando a imagem de um povo é reduzida à homogeneização de características fenotípicas e estereotipadas, quando identidades idealizadas e imaginadas são fixadas para povos ou grupos de pessoas, quando o pertencimento de uma língua é atribuído como privilégio exclusivo de um grupo. Essas concepções estáticas sobre como as identidades de povos são imaginadas é diferente da noção de identidade pós-moderna defendida por Hall (2020), que defende a concepção de identidades híbridas e fluidas, que estão em constante transformação por conta das influências sociais, vivências pessoais, marcas temporais, e do contato com outras identidades, fazendo com que a ideia de uma identidade dada não crie muitos sentidos dentro de tempos pós-modernos.

Pelos excertos apresentados, percebemos que ideologias raciolinguísticas atravessaram as narrativas dos participantes. Nas narrativas da P5, P4, P3 foi percebido como as ideologias raciolinguísticas, designadas pelas hierarquias raciais entre descendência e não descendência, faz com que os participantes, como não descendentes se sintam inadequados como aprendizes de LJ. Esse sentimento de inadequação pode ser interpretado como a síndrome do impostor, que é descrito pelo sentimento de inadequação por achar que não podem e não merecem ocupar um espaço que tradicionalmente foi ocupado por descendentes de japoneses. P5 e P3 ainda relata como a LJ é associada à descendência na maneira como é ensinada. Para os descendentes, é ensinada de forma que seu aprendizado é concebido de maneira natural. Porém, para os não descendentes seu aprendizado é suposto como incapaz e ilegítimo. A mesma percepção é compartilhada pelo P7, no qual mostra que o meio social associa o aprendizado da língua como natural apenas para os descendentes e não natural para os não descendentes. A racialização causada pela diferenciação entre alunos descendentes e não descendentes e com ela a exclusão por não possuir descendência japonesa é sentida pelos participantes aqui apresentados. As hierarquias raciais também são percebidas nas narrativas quando deixam transparecer que é necessário ser descendente para ser legitimado como aprendiz de japonês. Já P7, embora seja descendente, também sente os efeitos da racialização ao ser julgada e estigmatizada por competências estereotipadas que não correspondem à sua verdadeira identidade.

As narrativas desses alunos mostraram como ideologias raciolinguísticas são poderosas em estigmatizar, racializar e hierarquizar usuários de línguas. Segundo Rosa e Flores (2017), é necessário desnaturalizar categorias linguísticas padronizadas para que se altere a maneira como determinados usuários de línguas são vistos socialmente. É necessário dismantelar hierarquias racializadas para alterar a posição social de determinados falantes de línguas, no caso desta pesquisa, alterar o status de aprendizes de LJ para uma posição legítima. Essa mudança significa uma alteração em como são vistos e ouvidos socialmente. Para tanto, Rosa e Flores (2017) sugerem que é necessário desconstruir as ideologias raciolinguísticas do sujeito branco, substituído aqui pelo sujeito “ouvinte japonês”. A partir da desconstrução das ideologias do sujeito ouvinte seria possível abrir possibilidades para uma educação linguística que desafia perspectivas racialmente hegemônicas e para dar lugar para perspectivas heteroglóssicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo geral identificar e analisar as ideologias linguísticas presentes nas narrativas de estudantes de LJ de um curso de extensão da Universidade Federal do Paraná, para compreender como essas ideologias constroem a percepção desses estudantes sobre linguagem, ensino-aprendizagem de línguas e raça.

As conclusões deste estudo tentaram responder às questões iniciais propostas, discutindo através do ponto de vista dos letramentos, das teorias que concebem a linguagem como prática social e da raciolinguística as percepções dos estudantes sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de japonês. Quais sejam:

- a) Como as ideologias linguísticas constituem as concepções de linguagem de aprendizes de japonês participantes de um curso de extensão?
- b) Quais as percepções desses alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem?
- c) Como ideologias raciolinguísticas atravessam as narrativas desses participantes?

Resultados da discussão

Ideologias linguísticas e concepção de linguagem	Presença de ideologias homogeneizantes e purismo linguístico
Percepções sobre ensino-aprendizagem	Práticas pedagógicas e materiais didáticos padronizadores que não correspondem às demandas e realidades dos estudantes
Ideologias raciolinguísticas	Presença de ideologias raciolinguísticas nas narrativas de alguns estudantes

FONTE: A autora (2021).

Para discutir como os alunos percebem a linguagem, foram selecionadas as narrativas que surgiram durante as discussões e os trabalhos propostos pelo curso de extensão para serem discutidas a maneira como esses estudantes compreendem a linguagem e os possíveis reflexos na maneira como interagem com a linguagem e com o aprendizado de japonês. As discussões foram conduzidas pela perspectiva teórica que compreende a linguagem como prática social. Por meio dessas problematizações foi possível perceber que ideologias linguísticas que apontam para uma percepção de língua como pura, fixa, padronizada e idealizada atravessaram a concepção de linguagem desses alunos. Os possíveis reflexos dessa percepção de linguagem

parecem fazer com que os alunos deixem de perceber a diversidade, a pluralidade, a mobilidade linguística pulsante nas relações e meios sociais para tentarem se encaixar dentro dos moldes de língua padronizada e ideal.

Por meio deste estudo foi possível perceber que teorias que concebem a linguagem como prática social poderiam questionar padrões linguísticos únicos, buscando propor uma visão de língua heteroglósica, plural, socialmente situada e responsiva às interações que os alunos fazem com a linguagem.

As experiências e percepções sobre o ensino de japonês, vivenciadas pelos participantes, foram problematizadas pelas perspectivas dos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos. Foi possível perceber pela visão dos estudantes a maneira como se relacionam com o material didático, com o ensino na sala de aula, a maneira como constroem sentidos com a LJ fora da sala de aula e a maneira como percebem o professor. Notou-se que as práticas pedagógicas na sala de aula quanto aquele presente no material didático dialogava pouco com suas realidades, indicando que as padronizações do ensino não eram responsivas às suas expectativas, construindo poucos sentidos para esses estudantes. Sendo assim, notou-se que o ensino descontextualizado não constrói sentidos para seu aprendizado.

No entanto, a despeito dessa descontextualização em sala de aula, foi observado que os estudantes realizam interações diversas com a outros aspectos da LJ a partir dos seus interesses e das construções de sentido que fazem com a língua fora da sala de aula. Isso mostra que o material didático e as práticas pedagógicas a que tiveram acesso, relacionavam-se pouco com as vivências e interações que os participantes fazem com a língua, porém eles interagem com a LJ fora da sala de aula de maneira que faça sentido para suas experiências, demonstrando a necessidade de se pensar sobre materiais didáticos e práticas pedagógicas responsivas e que criam sentidos para os estudantes.

As perspectivas voltadas para os letramentos, multiletramentos e letramentos críticos questionam o ensino padronizado para propor um ensino crítico, reflexivo, situado e que seja responsivo às realidades locais dos alunos sem esquecer conectividades globais no qual o mundo atual está inserido.

Nas atividades propostas, notou-se que os participantes não colocam o professor nativo ou descendente como uma referência. As características que os alunos associam ao bom professor se relacionam às práticas pedagógicas adequadas e às características afetivas do professor, como a paciência e a disposição do professor de compreender os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira e as dificuldades que enfrentam os alunos durante esse percurso.

Reforça-se, portanto, a interpretação de acordo com a perspectiva dos letramentos e das concepções teóricas que pensam o professor responsivo e empático às necessidades dos alunos, que compreende a necessidade de se pensar um ensino de maneira situada para que se construam sentidos que levem em conta a complexidade do mundo atual, a maneira como isso afeta as práticas pedagógicas e a maneira como se concebe o ensino-aprendizagem. Este estudo mostrou que o professor empático e atento aos alunos, juntamente com relação dialógica entre aluno e professor, é mais significativa do que o professor conteudista ou que o suposto domínio linguístico ou cultural de um professor nativo.

O presente estudo também mostrou como as questões raciais atravessam o contexto de ensino-aprendizado por meio das relações feitas entre a descendência e não descendência, “ser ou não ser japonês”. A percepção da racialização notada no discurso de alguns dos alunos interfere no aprendizado, bem como demonstrado por momentos em que os alunos são racializados entre descendentes e não descendentes dentro dos contextos de ensino pelo qual passaram. Ainda como agravante, ocorre a racialização pela sociedade que trata do falante de japonês de maneira diferente por ser ou não descendente de japoneses.

As narrativas foram problematizadas pela perspectiva da raciolinguística, que questiona padrões e hierarquias raciais também em estudantes de línguas que são estigmatizados por não fazerem parte das comunidades imaginadas de falantes. Este estudo mostrou que as teorias da raciolinguística trazem uma perspectiva que poderia aprofundar a discussão sobre as questões raciais que atravessam o contexto de ensino de japonês para que alunos e professores não sejam racializados e estigmatizados em suas práticas de linguagem.

É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho não é fazer uma crítica à história do ensino da LJ no Brasil, mas fazer uma discussão de maneira localizada e situada, sobre como as ideologias linguísticas atravessam os discursos desses estudantes. A pesquisa contou com apenas oito participantes, um número sabidamente pequeno, embora tenha havido congruência de opiniões entre alguns participantes, trata-se de uma pesquisa localizada e situada com o intuito de discutir e problematizar a percepção subjetiva sobre suas experiências no ensino-aprendizagem de japonês para propor reflexões sobre como concepções de linguagem e ensino-aprendizagem impactam a maneira como esses estudantes percebem a linguagem e suas experiências no aprendizado de japonês. As percepções dos participantes foram narradas de maneira contingente e, portanto, este estudo não pode ser generalizado para todos os contextos de ensino-aprendizagem de LJ e nem expressa a opinião generalizada de estudantes de LJ.

É importante ressaltar também as limitações desta pesquisa. A pesquisa encontrou limitações por se tratar de um evento no qual a participação dos alunos nas discussões propostas

não era compulsória, podendo se abster de alguma delas se assim o desejassem. Os participantes se manifestavam de maneira espontânea sobre os assuntos que lhes convinham. A fluidez, a discussão e o livre arbítrio para participarem ou não da discussão fez com que os dados relacionados a algumas temáticas e categorias não fossem coletados em número igual ao número de participantes. Outra limitação encontrada se deu pelo fato de se tratar de um evento em grupo, não tendo sido possível conversar individualmente com cada estudante para aprofundar a discussão ou compreender melhor suas percepções e opiniões sobre os assuntos que emergiram durante o curso. Também não foi possível traçar o perfil de cada participante de maneira mais detalhada devido a ausência das entrevistas individuais, limitando a pesquisa e as interpretações das narrativas. Lamentavelmente, muitas narrativas deixaram de ser aprofundadas pela ausência dessa conversa individualizada com os participantes.

Outro fator que se impôs como entrave importante ao desenvolvimento desta pesquisa foi a evolução temporal da pandemia de COVID-19, durante a qual transcorreu a realização do presente trabalho. É impossível negar que as circunstâncias impostas pela pandemia, como a inseguranças pela disseminação da doença, as restrições de comunicação, o noticiário de milhares de mortes diárias e o conhecimento, em geral à distância, de familiares adoecendo e falecendo de COVID-19, tenham afetado o desenvolvimento desta pesquisa.

Mesmo frente às limitações descritas, entende-se por este estudo que as reflexões aqui apresentadas contribuem para a área da Linguística Aplicada e para a área do ensino de LJ. As demandas e os ensejos dos alunos reforçam a importância da realização de pesquisas que coloquem em foco a maneira como os estudantes interpretam suas experiências para que seja possível trazer reflexões constantes sobre um ensino de línguas que seja responsivo às realidades dos estudantes. Pesquisas que questionam concepção de linguagem e ensino-aprendizagem contribuem para o questionamento de ideologias homogeneizantes que geram exclusão social para propor perspectivas que sejam inclusivas. Este fato por si só justifica a realização de um estudo mesmo frente às adversidades impostas pela pandemia.

As pesquisas que questionam questões sobre raça perpassam o ensino de línguas também contribuem para que hierarquizações raciais sejam questionadas e professores e alunos não sejam estigmatizados em suas práticas de linguagem. Para tanto, é necessário que pesquisas futuras deem continuidade a essas discussões, e que proponham novos debates sobre as questões apresentadas aqui, com a finalidade de que o ensino de LJ seja constantemente refletido com o intuito de ser responsivo às demandas de alunos que vivem em meio à diversidade linguística e cultural, dentro de um mundo complexo no qual as interações não seguem mais padrões

lineares, mas são rizomáticas e multimodais, fazendo com que as construções de sentidos sejam pensadas e ressignificadas de maneira local e global.

Encerro este texto com uma tirinha da personagem Mafalda como uma reflexão e incentivo às pesquisas, aos cursos de formação de professores e todas as iniciativas que se preocupam e se propõem a pensar sobre uma educação crítica, reflexiva e significativa com a pretensão de criar mudanças sociais para um mundo mais justo e melhor para todos.

FIGURA 12 – MAFALDA E MIGUELITO



FONTE: Observatório da Juventude (2022)¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva-conteudo/05-03.html>. Acesso em 31 mar. 2022.

REFERÊNCIAS

- AKAMINE, Ayako; NAGAE, Neide Hissae (Org.). *Estudos Japoneses em Foco Singularidades e Trajetórias Contemporâneas*. São Paulo: FFLCH, 2020.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. [S.l.]: Editora Schwarcz S.A, 1983.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *A etnografia da prática escolar*. [S.l.]: Papirus, 2020.
- BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase... In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. 1. Ed. [S.l.]: Parábola, 2011.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. 56. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* [S.l.]/[S.n.], 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Primeira Ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de estilística no ensino da língua. In: BRAIT, Beth (Org.). *Questões de estilística no ensino da língua*. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 23–43.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. 1. Ed. [S.l.]: Editora 34, 2015.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. *Voices of Modernity*. [S.l.]: Cambridge University Press, 2003.
- BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: The case of “impostor syndrome” among pre-service no-native speaker teachers in TESOL. *ELTED*, v. 11, jan. 2008.
- BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. *Ethnographic Fieldwork- A Beginner’s Guide*. Toronto: Multilingual Matters, 2010.
- BLOMMAERT, Jean. Language Ideology. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, v. 6, p. 510–522, 2006.
- BOHN, Hilário I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a Profissão*. 2. Ed. Pelotas: EDUCAT-Editora da universidade Católica de Pelotas, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problema e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p. 525–535, mar. 2003.

BUSCH, Brigitta. Expanding the notion of the linguistic repertóire: On the concept of Spracherleben-The lived experience of language. *Applied Linguistics*, p. 340–358, 2017.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Interrogating the “Native Speaker Fallacy”: Non- Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. In: BRAINE, GEORGE (Org.). *Non- Native Educators in English Language Teaching*. New York: Routledge, 1999.

CASTRO GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial- Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 2007. Ed. [S.I.]: Siglo Del Hombre Editores, 2007, p. 9–24.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trab. Lin. Apl.*, v. 17, p. 133–134, 1991.

CLANCE, Pauline Rose; IMES, Suzane. The Imposter Phenomenon in High Achievin Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. *Psycotherapy Theory, Research and Practice*, v. 15, n. 3, 1978.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195. jul. 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 2012.

DIAS, Ana Luiza Krüger; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 61–81, mar. 2017.

DOI, Elza Teko. O ensino do japonês no Brasil como língua de imigração. *Estudos Linguísticos*, v. XXXV, n. 1, 2006.

ENDO, Cristina Maki. Para se tornar um profissional da educação. In: MORALES, Leiko Matsubara (Org.). *Ensino e Aprendizagem da língua japonesa no Brasil*. [S.I.]: Japan Foundation, 2011, p. 165–173.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. 2a. Ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. 2. Ed. New York: Routledge, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Calidoscópio*, v. 3, n. 3, p. 214–221, dez. 2005.

FERNANDES DE OLIVEIRA, Maria Bernadete; SZUNDY, Paula Tatianne Carréa. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à

contemporaneidade/Multiliteracies Practices at Scholl: For a Responsive Education to Contemporaneity. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 184–205, ago. 2014.

FIVUSH, Robyn; HABERMAS, Tilmann; E.A. WATERS, Theodore; ZAMAN, Widaad. The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, [S. l.], v. 46, n. 5, p. 321–345, 2011.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. E-book. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 2021.

GARCÍA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 23, 2019.

GUIMARÃES DE MATTOS, Carmen Lúcia (trad.); FREDERICK, Erickson. *Etnografia na Educação: Textos de Frederick Erickson*. [S.l.] [S.n.].

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2020.

HOBBSBAWM, Eric J. *A era das Revoluções - 1789-1848*. 40. Ed. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 2018.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. *Não existe material ideal, né?: Crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na Universidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18228>. Acesso em: 12 jan. 2022.

INOUE, Myako. The Listening Subject of Japanese Modernity and His Auditory Double: Citing, Sighting, and Siting the Modern Japanese Woman. *Cultural Anthropology*, v. 18, n. 2, 2003.

JAPAN FOUNDATION. *Ensino de língua japonesa - ensino fundamental, médio e superior*. São Paulo: [S.n.], 2017.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. *Vaz Boni - Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*, 2006.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 79–105, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Língua como código e língua como discurso: concepções de “texto.” In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio (Org.). *Fundamentos da Língua Inglesa II*. Curitiba: IESDE, 2009.

JOSEPH, E. John. *Language and Identity: National Ethnic, Religious*. 1. Ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39–56.

KOFFMAN, Rossana Souto. *Ideologias Linguísticas sobre a Língua Francesa nos Discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa*. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística). 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16721>. Acesso em: 12 jan. 2022.

KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies. In: DURANTI, Alessandro (Org.). *A companion to Linguistic Anthropology*. [S.l.]: Blackwell Publishing, 2004, p. 496–517.

KROSKRITY, Paul V. Language ideologies: Evolving perspectives. In: JASPERS, Jurgen; OSTMAN, Jan--Ola; VERSCHUEREN, Jef (Org.). *Society and Language Use*. [S.l.] [S.n.], 2010, p. 192–211.

KUBOTA, Ryoko; LIN, Angel. Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Introduction to Reserch and Practice. In: KUBOTA, Ryoko; LIN, Angel(Org.). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education*. 2. Ed. Abingdon: Routledge Taylor e Fracis Group, 2010. p. 1–24.

KUBOTA, Ryuko. Race and language learning in multicultural Canada: towards critical antiracism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 36, n. 1, p. 3–12, 2 jan. 2015.

LEPPANEN, Sirpa; PAHTA, Paivi. Finnish Culture and Language Endangered-Language Debates on English in the Finnish Press from 1995 to 2007. In: BLOMMAERT, Jan *et al.* (Org.). *Language and Globalization Dangerous Multilingualism Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2012, p. 142–175.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E., D.A. *Pesquisa em educação sobre Abordagens qualitativas*. 2. Ed. [S.l.]: GEN- Grupo Editorial Nacional, 2013.

LUKE, Allan. Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, v. 51, n. 1, 6 jan. 2012.

LUKE, Alan; WOODS, Annette. Critical Literacies in Schools: A Primer. *Voices from the Middle*, v. 17, n. 2, p. 9–18, 2009.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Org.). *Desinventing and Reconstituting Languages*. [S.l.]: Typeset by Wordworks Ltd, 2006.

MEDINA DE OLIVEIRA, Flávio Ricardo. Gêneros discursivos no ensino de japonês: material autêntico, tecnologia digital e motivação nos níveis iniciais. *PUCRIO*, v. IV, n. III, 2013.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O Método Formal Nos Estudos Literários*: Introdução Crítica A Uma Poética Sociológica. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. *Plurilinguismo Vivido, Plurilinguismo Desenhado*: Estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. [S.l.]: Instituto Politécnico de Santarém/ Escola Superior de Educação, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. *Let & Let*, v. 26, n. 2, p. 289–306, dez. 2010.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T.; MARTINEZ, Juliana Zegglio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, v. 14, n. 5, 2019, p. 5–21.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: Métodos ou Ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zegglio; HALU, Regina Célia (Org.). *Formação "Desformatada" Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas- SP: Pontes, 2011a. v. 15p. 279–303.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Roberval; ARAÚJO, Vanessa (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. [S.l.]: Paco Editorial, 2011b. p. 328.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social-Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A*, v. 24, n. 2, p. 309–340, 2008a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. [S.l.]: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Segunda ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b, p. 85–107.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2007.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; FRANCO MACIEL, Roberval (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas*. 2. Ed. [S.l.]: Pontes, 2015, p. 31–50.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: Diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana (Org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. [S.l.]: Pontes, 2018, p. 315–335.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Matrices en Lenguas Extranjeras*, 2008.

MONTE MÓR, Walkyria. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, Cristiniao Silva de, COSTA MARINS, Elzimar Goettenaeur de (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. 1a. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 37–50.

MÓR, Walkyria Monte. Learning by design: Reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. [S.l.] [S.n.], 2016. MORALES, Leiko Matsubara. *Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-28052010-140321/pt-br.php>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MORALES, Leiko Matsubara. O ensino de (língua de) herança. In: MORALES, Leiko Matsubara (Org.). *Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino*. São Paulo: Japan Foundation, 2011a, p. 43–54.

MORALES, Leiko Matsubara. O professor de língua japonesa e a linguagem. In: MORALES, Leiko Matsubara (Org.). *Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino*. São Paulo: Japan Foundation, 2011b, p. 27–41.

MORIWAKI, Reishi; NAKATA, Michiyo. *História do Ensino da Língua Japonesa no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

NAGUMO, Simone Fernandes Fellipe. *Nippongo- Relatos do cotidiano e da língua nikkei num livro didático de japonês do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa). 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-13032018-104036/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NASCIMENTO, Edson Teixeira. *O professor de Língua Japonesa (LE): Crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/ aprendizagem (LM, LH e LE)*. Dissertação (Mestrado em Lingística Aplicada). 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15897>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NISHIHATA, Saori. *Não me considero um aprendiz autônomo em relação à Língua Japonesa: Crenças e Ações de Aprendizagem de estudantes com baixo aproveitamento acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24578>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NITEK, Ivete Oczust. *Ideologias linguísticas e negociações de identidades em narrativas autobiográficas de docentes descendentes poloneses em uma escola do interior paranaense*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2978>. Acesso em: 12 jan. 2022.

OKAMOTO, Monica Setuyo. A educação ultranacionalista japonesa no pensamento dos nipo-brasileiros. *Hist. Educ.*, v. 22, n. 55, 2018, p. 225–243.

OKAMOTO, Monica Setuyo. Mito da Minoria Modelo dos Nikkeis e a Reprodução de uma Educação excludente. *Equality and Inequality of Latin America in New Transition*, maio 2021.

OLIVEIRA, André Willian Marques. *É assim que eu escrevo: Estratégias de aprendizagem de Kanji e Crenças de professores de língua japonesa em formação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13562>. Acesso em: 12 jan. 2022.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento crítico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, p. 325–345, 2010.

OTA, Junko. A língua falada nas comunidades rurais nipo-brasileiras do estado de São Paulo-considerações sobre koronia-go. *Synergies Brésil*, v. 7, p. 49–56, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. Introducing Critical Applied Linguistics. *A Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. [S.l.]: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a Local Practice*. [S.l.]: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José; SATO, Mario Teruo. *Reflexões sobre a Cultura Japonesa à luz do século XXI*. [S.l.]: APAEX, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 21–59.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Segunda Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 67–84.

ROCHA, Cláudia Fonseca. *Ideologias Linguísticas sobre a Língua Inglesa: Uma análise Glotopolítica da BNCC-EF*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14590>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. [S.l.]: Parábola, 2005, p. 184–207.

ROJO, Roxane. *Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos*. [S.l.]: Parábola Editorial, 2013.

ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, v. 46, n. 5, p. 621–647, 11 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, v. 79, nov. 2007.

SATO, Mario Teruo. *Reflexões sobre a Cultura Japonesa à luz do século XXI*. [S.l.]: APAEX, 2013.

SHIBATA, Hiromi. *Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22032010-140827/pt-br.php>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In: MARCIONILO, Marcos (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 171–189.

SOUTO JÚNIOR, Elio Marques De. *O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica*. Rio de Janeiro: [S.n.], 2014, p. 153–164.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de; MONTE MÓR, Walkyria. Still Critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2018.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais-abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1. Ed. [S.l.]: Parábola Editorial, 2020.

SZUNDY, Paula Tatianne. Educação como ato responsável: A formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 53, n. 1, 2014.

TELLES, João Antônio. A trajetória Narrativa: Histórias sobre a Formação de Línguas e sua Prática Pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, [S. l.]*, v. 34, p. 79–92, 1999.

TILIO, Rogério. Ensino Crítico De Língua: Afinal, O Que é Ensinar Criticamente? In: DE JESUS, Daniel Marcelo; ZÓLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (Org.). *Perspectivas Críticas No Ensino De Línguas: Novos Sentidos Para a Escola*. 1. Ed. Campinas: Pontes, 2017, p. 19–31.

TONGU, Érica Ayaco Saccata. *Migrações, processo educacional e os dekassegui: um estudo da rede de relações em torno da criança nikkei na escola brasileira no Japão*. Tese (Doutorado em Educação). 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082010-114453/pt-br.php>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSINOV, Valentin N. *Freudianism : A marxist critique*. [S.l.]: Academic Press Inc. (London) LTD, 1976.

ANEXO 1 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO CURSO

**ENTRE PERCEPÇÕES
E REFLEXÕES:
UM DIÁLOGO SOBRE
LINGUAGEM E
EXPERIÊNCIAS NO
ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA JAPONESA**

Ministrantes:
Fabiana Patrocínio (PPG Letras-UFPR)
Ana Paula M. Beato-Canato (UFPR)



Início: 8 de maio
Fim: 29 de maio
Horário: 10h-11h30
(encontros síncronos)
Carga horária: 15 horas

 Oferecido pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP)
Informações:
nap@ufpr.br
nap.ufpr@gmail.com

Rua General Carneiro, 460,
Edifício Dom Pedro I,
7º andar, Centro
CEP:80060-5211

ANEXO 2 – APRESENTAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
 Tel.: (41) 3360-5102

Curso de Extensão

Título: Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no aprendizado de língua japonesa

Prof. Dra. Ana Paula Beato Canato (UFPR), Fabiana Patrocínio (UFPR)

TÍTULO: Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no aprendizado de língua japonesa
Carga horária total: 15 horas/aula
Ministrante: Ana Paula Marques Beato-Canato
Ministrante: Fabiana Cristina Ramos Patrocínio
Dia da semana: Sábado
Horário: 10H às 11h30

INFORMAÇÕES ADICIONAIS
Carga Horária: 15 horas - das quais 6 horas serão de discussão síncrona, divididas em 4 encontros de 1 hora e trinta minutos e 9 horas serão para leitura individual dos materiais, vídeos, podcast e textos.
Plataforma para as atividades síncronas: Google Meet

SÍNTESE DA DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES
Carga horária total de atividades síncronas: 6H
Carga horária total de atividades assíncronas: 9H

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA
Ementa: O presente curso de extensão tem por objetivo criar um espaço de discussões acerca das compreensões sobre a linguagem e sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa. O curso visa criar um espaço de diálogo entre as/os graduandas/os dessa língua para que possam refletir e compartilhar perspectivas e experiências como aprendizes e como futuras/os professoras/es.

Para tanto, serão utilizados textos teóricos, vídeos e *podcasts* que se relacionam com os temas a serem abordados. Para maior interação com os temas selecionados, as/os alunos produzirão narrativas escritas ou orais sobre como esses temas se relacionam às suas vivências.

A disciplina ocorrerá ao longo de 4 semanas com encontros síncronos via GoogleMeet, quando haverá discussão dos temas apresentados na aula. O aluno deverá se comprometer com as atividades assíncronas como interação com material audiovisual, leitura prévia textos, ou produção de narrativas orais, escrita ou imagéticas.

Ao final do curso, durante a última aula aluno deverá apresentar um trabalho final com base nas discussões realizadas ao longo das aulas, porém com o foco em como o participante foi afetado pelas discussões do curso.

A apresentação do trabalho final será feita na seguinte modalidade:

Apresentação de desenhos ou colagens de como o participante foi afetado pelas discussões do curso juntamente com uma narrativa escrita ou oral

Avaliação:

15% - Participação nos encontros síncronos;

40% - Participação durante a aula;

45% - Trabalho final

Caso a/o discente tenha problemas de conexão durante os encontros, a avaliação poderá ser feita com base na condução de uma discussão e no trabalho final

PROGRAMA/CRONOGRAMA:

Data	Tópico	Atividade Síncrona	Atividade Assíncrona
08/5	Biografia linguística. Discussão sobre concepções de língua(gem)	1h30	1h30
15/5	Reflexões sobre pressupostos do ensino crítico e formação de professores	1h30	1h30
22/5	Problematizando o imaginário sobre povos e culturas	1h30	2h
29/5	Encontro final- Apresentação dos trabalhos.	1h30	2h

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: Métodos ou Ética? *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). Formação “Desformada” Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas- SP: Pontes, 2011. v. 15p. 279–303.
- OKAMOTO, Monica Setuyo. A educação ultranacionalista japonesa no pensamento dos nipo-brasileiros. *Hist.Educ.*, [S. l.], v. 22, n. 55, p. 225–243, 2018.
- PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of Colonialism*. [s.l.] : Routledge, 1998.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a Local Practice*. [s.l.] : Routledge, 2010.
- SZUNDY, Paula Tatianne. Educação como ato responsável: A formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, [S. l.], v. 53, n. 1, 2014.
- TELLES, João Antônio. A trajetória Narrativa: Histórias sobre a Formação de Línguas e sua Prática Pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, [S. l.], v. 34, p. 79–92, 1999.
- #1-O QUE É ENSINO CRÍTICO? Teaching in Critical Times. Entrevistados: Rosane Rocha Pessoa (UFG), Sávio Siqueira (UFBA). Produção/edição Guilherme Silva, 8 de jun.de 2020 . Podcast. Youtube. Disponível em: https://youtu.be/T_76pk-oCns . Acesso em: 21 de abr. de 21.

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Ana Paula Marques Beato Canato, pesquisadora responsável e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Fabiana Cristina Ramos Patrocínio, aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aluno, a participar de um estudo intitulado, "Discursos e ideologias linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de graduandos de Língua Japonesa". A pesquisa visa compreender quais discursos e ideologias perpassam e constituem o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa.

*Obrigatório

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a) O objetivo desta pesquisa é identificar as ideologias e os discursos que circulam entre graduandas/os e graduados/os do curso de língua japonesa durante o processo de ensino-aprendizagem de japonês. A partir disso, propõe-se analisar como essas ideologias e discursos refletem e refratam a construção da identidade desses alunos e as possíveis influências em suas perspectivas como futuros professores de língua japonesa. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

2. b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar do curso de extensão on-line intitulado; "Entre percepções e reflexões: um diálogo sobre linguagem e experiências no aprendizado de língua japonesa", que será ministrado pela mestrandia Fabiana Patrocínio (UFPR). Os encontros serão remotos por meio do uso de plataformas on-line, nos dias 8, 15, 22 e 29 de maio, sábado, das 10 horas da manhã às 11h30. Serão, portanto, quatro encontros síncronos de uma hora e trinta minutos, somando um total de 6 horas de encontros síncronos e 9 horas de atividades assíncronas reservadas para leitura de textos, interação com outros materiais como podcast, vídeo e produção oral ou escrita sobre o tema selecionado e discutido na aula, além da elaboração de um trabalho final. As horas totais do curso somam 15 horas. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

3. c) Para participar da pesquisa será necessário que frequente o curso de maneira remota e esteja presente nos encontros síncronos e participe colaborativamente das atividades propostas pelo curso e das discussões promovidas durante a aula. As atividades do curso são: produção de desenhos, expressar oralmente ou por meio de narrativas escritas sua opinião pessoal e suas experiências e impressões no ensino e aprendizado de língua japonesa em consonância com a temática de cada aula. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

4. d) Caso seja necessária a retomada de alguma discussão, as pesquisadoras responsáveis pelo estudo farão contato via e-mail ou por telefone para agendar eventuais conversas de maneira remota e por meio de plataformas on-line. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

5. e) A aula será gravada, bem como as conversas individuais se necessárias, asseguramos que essas gravações serão mantidas em sigilo absoluto. Sua imagem em hipótese alguma será divulgada e será mantida em sigilo. A sua autoria nas produções de desenhos, narrativas escritas, expressões orais juntamente com sua identidade será totalmente preservada e sigilosa. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

6. f) Caso você experimente algum desconforto, ou, se não se sentir à vontade para responder às questões propostas, fique à vontade para comunicar sua desistência em qualquer momento da investigação sem justificativas. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

7. g) É possível que você experimente algum desconforto, constrangimento ou cansaço ao narrar suas experiências e suas opiniões pessoais perante outras pessoas no momento da aula ou no momento da entrevista. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

8. h) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer, por menores que eles sejam, como possíveis divergências e equívocos de interpretação das suas respostas podendo ocasionar algum desconforto e/ou constrangimento. Contudo, todas as informações serão tratadas com ética e respeito à sua opinião. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

9. i) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a compreensão das ideologias que atravessam e constituem o ensino de japonês, o que elas representam e quais as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão poderá contribuir para pesquisas e estudos futuros que contemplem formação de professores de língua japonesa, assim como a escolha e produção de material didático que promova uma educação reflexiva e responsiva ao contexto social e à contemporaneidade. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

10. j) As pesquisadoras, a professora Dra. Ana Paula Marques Beato-Catano e a aluna de pós-graduação Fabiana Cristina Ramos Patrocínio, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Letras, endereço: Rua General Carneiro, 460, 10o andar Centro – Curitiba - PR Telefone: (41) 3360-5102 E-mail: ppgglet@gmail.com; pelos e-mails: anabeato@uol.com.br e fabcrp@gmail.com; ou pelo telefone: (41) 99994-5559, no horário comercial (08h às 12h e das 13:00h às 18 h), para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

11. k) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

12. l) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (professora Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato, orientadora da pesquisa e pela orientanda Fabiana Cristina Ramos Patrocínio, e futuros membros da banca de qualificação e defesa da dissertação de mestrado). Na divulgação dos resultados e publicação da dissertação, sua participação será realizada sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade. Qualquer informação divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

13. m) Os materiais obtidos - os relatos de experiência e as narrativas orais ou escritas - serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será incorporado sob a forma de contribuições à versão final do texto da dissertação e será destruído/descartado (excluído da nuvem e do computador dos pesquisadores) ao término do estudo, dentro de 1 ano e 0 meses após o depósito da dissertação na biblioteca da instituição *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

14. n) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como o acesso à internet, são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

15. o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou um nome fictício. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

16. Li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, aceito a condição

17. Nome Completo *

18. Telefone *

19. E-mail *

20. Endereço *

21. Organização *

22. Li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários