UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Orientais
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa

Marley Francisca de Lima

UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES NIKKEIS: abordagens de ensino em uma escola de colônia

(Versão Corrigida)

São Paulo - SP

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Orientais
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa

UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES NIKKEIS: abordagens de ensino em uma escola de colônia

(Versão Corrigida)

Marley Francisca de Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales

São Paulo - SP

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

LLime

Lima, Marley Francisca de
Um estudo sobre crenças de professores nikkeis: abordagens de ensino em uma escola de colônia / Marley Francisca de Lima ; orientadora Leiko Matsubara Morales. - São Paulo, 2015.
244 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Orientais. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Japonesa.

1. Língua japonesa. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Imigração . 5. Japoneses. I. Morales, Leiko Matsubara, orient. II. Título.

Marley Francisca de Lima

UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES NIKKEIS: abordagens de ensino em uma escola de colônia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

_____

Profª. Drª. Leiko Matsubara Morales (Orientadora) – USP

_____

Profª. Drª. Neide Hissae Nagae – USP

_____

Profª. Drª. Sumiko Nishitani Ikeda – PUC-SP

São Paulo, 19 de outubro de 2015

À minha mãe, Líbia Francisca de Lima *(in memorian*), com grande amor e gratidão.

Ao meu filho, Arthur de Lima Sobreira, pequeno grande leitor, fonte de maior incentivo para o meu crescimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus familiares e amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus alunos, fonte de inspiração e incentivo.

Aos professores (em especial à P1 e P2), alunos, secretárias, pais de alunos, da escola contexto deste trabalho e aos membros da associação de nipo-brasileiros, também contexto desta pesquisa. Sem eles, este trabalho não seria possível de se realizar.

Às Professoras Doutoras Sumiko Nishitani Ikeda e Neide Hissae Nagae, pelas contribuições à época da qualificação.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Leiko Matsubara Morales, pelas orientações e pela paciência enquanto eu engatinhava rumo à esta pesquisa.

Um agradecimento especial, de coração, ao Professor Doutor Yuki Mukai, pelas grandes e valiosas contribuições através das orientações extraoficiais para este trabalho.

Ao meu filho, Arthur de Lima, pela paciência com que esperou por todo este tempo, durante as minhas ausências nas leituras e brincadeiras que deixamos de fazer juntos.

Agradecimento especial à minha mãe (*in memorian*), com um pedido de perdão pela opção que eu fiz em me isolar, para realizar as transcrições deste trabalho, ao invés de participar do último encontro dela com os familiares.

E a Deus, pois sem Ele nada sou.

> Dirigindo-nos à parte central do núcleo, vamos deparar com uma praça cercada de arame farpado onde, através de um portão, chegamos a um edifício grande, situado em sua extremidade. Aproximando-nos dele, vemos sua entrada com uma grande varanda e, nos seus dois lados, quatro ou cinco janelas grandes, todas abertas, obviamente envidraçadas. É a construção mais vistosa e imponente do núcleo: é o prédio da escola primária. (HANDA, 1987, p. 472)

RESUMO

Esta dissertação realizou uma pesquisa de crenças sobre abordagens de ensino de japonês em uma escola comunitária de uma associação de nipo-brasileiros localizada no Centro-Oeste do Brasil. Seu objetivo foi analisar as crenças sobre abordagem de ensino de duas professoras descendentes de imigrantes japoneses que atuam em uma escola vinculada à uma associação de descendentes de imigrantes japoneses e as influências que as atividades culturais da escola e associação produzem no ensino de japonês. As duas professoras possuem experiência no Japão como alunas do ensino regular, e começaram a ensinar o idioma japonês ao retornar ao Brasil. Ambas possuíam entre 24 e 28 anos à época da coleta de dados, sendo uma filha de pai descendente e de mãe não descendente de imigrantes japoneses, e a outra, filha de pais descendentes de segunda geração. A primeira adquiriu a língua japonesa e o português simultaneamente, enquanto a segunda adquiriu o japonês por volta de 10 anos de idade, ao viajar com os pais para o Japão. Os dados utilizados neste trabalho foram coletados mediante o uso de instrumentos de pesquisa comuns à uma investigação de crenças com base contextual, como observação e gravações em áudio das aulas, observação do contexto (escola e associação), notas de campo e entrevistas. Com base no método de pesquisa científico-indutivo, de abordagem qualitativa com enfoque comparativo, analisamos os dados a partir do foco de estudo de caso e etnografia, comparando as abordagens utilizadas pelas duas professoras. Tornou-se necessário uma análise histórica do ensino de japonês no Brasil, pelo fato da escola ser vinculada à uma associação de descendentes de imigrantes japoneses, e ambas as instituições apresentarem ainda muito das práticas típicas das associações, escolas e colônias de imigrantes japoneses dos primeiros períodos no Brasil. Os resultados mostraram que apesar das duas professoras possuírem experiências parecidas como ter estudado em escola no Japão enquanto seus pais trabalhavam como decasséguis, e terem participado de cursos para professores de japonês no Brasil e no Japão, apresentam abordagens de ensino diferentes uma da outra.

Palavras-chave: crenças de professores, abordagem de ensino de japonês, escola de colônia, associação de nipo-brasileiros

ABSTRACT

This essay has done a research of beliefs about Japanese teaching approaches on a nipo-brazilian community school located on Brazil's Middle-West region. It's objective was to analyze the beliefs about the teaching approach of two Nikkei teachers (Japanese immigrant's descendants) that work on a school related to a descendant's association of Japanese immigrants and the influence that the school's cultural activities and association produce on the Japanese teaching. Both teachers have experience on Japan as regular students and started teaching de Japanese language by the time they returned to Brazil. They both had between 24 and 28 years old by the time of the data collecting, being one of them daughter of Japanese immigrant's descendant father and non-descendant mother, and the other one, daughter of descendants parents of second generation. The first one acquired the Japanese and Portuguese languages simultaneously, while the second one acquired the Japanese when she was around 10 years old, when travelling to Japan with her parents. The data that's been used on this essay was collected with the use of research instruments common to belief's investigation with contextual base, such as observation e audio recording of the classes, context observation (school and association), field notes and interviews. Based on the inductive research method, with a qualitative approach and comparative focus, we analyzed the data based on case study and ethnography, comparing both teachers approach. It became necessary an historical analyses of the Japanese learning in Brazil, by the fact that the school is attached to an association of Japanese immigrant's descendant, and both institution still presents a lot of the association's typical practices. Schools and colonies of the first years Japanese immigrants on Brazil. The results showed that, despite both teachers have similar experience, such as studying in Japan while their parents worked as migrant, and have had participated on Japanese teacher's classes on Brazil and on Japan, they present different teaching approaches.

Keywords: teacher's beliefs, Japanese teaching approach, colony school, nipo-brazilian association.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 **Sala de aula de P1 – em 02 de junho de 2012, às 16:20 h** **93**

Figura 2 **Sala de aula de P2 – em 02 de junho de 2012, às 16:21 h** **95**

Figura 3 **Recorte do formulário para as notas de campo.....** **103**

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 **Período Pré-Guerra, Primórdios (1ª. Fase) - 1908-1915. 55**

Diagrama 2 **Período Pré-Guerra, Primórdios (2ª. Fase) - 1915-1930. 56**

Diagrama 3 **Início da ligação entre o governo japonês e a educação nas colônias (1920-1925) – 2ª. Fase dos Primórdios (Período Pré-Guerra)..... 57**

Diagrama 4 **Mudanças geradas a partir da saída do imigrane japonês ds fazendas - Período Pré-Guerra, Período áureo - 1930-1941..... 58**

Diagrama 5 **Reflexo na educação geradas a partir da saída do imigrane japonês ds fazendas - Período Pré-Guerra, Período áureo - 1930-1941..... 59**

Diagrama 6 **Níveis hierárquicos aos quais os professores estão subordinados..... 75**

Diagrama 7 **Técnica de observação da pesquisa com base nos dados descritivos em Lakatos e Marconi (2003)..... 100**

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 Quantidades de aulas/eventos – fevereiro a junho de 2012..... 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	**Trabalhos de crenças sobre o ensino-aprendizagem do japonês no Brasil – Artigo.....**	**41**
Quadro 2	**Trabalhos de crenças sobre o ensino-aprendizagem do japonês no Brasil – Dissertação de Mestrado.....**	**42**
Quadro 3	**Trabalhos de crenças sobre o ensino-aprendizagem do japonês no Brasil – Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.....**	**42**
Quadro 4	**Tipos de abordagem.....**	**44**
Quadro 5	**Conceito de abordagem.....**	**49**
Quadro 6	**Foco (*intencional*) do ensino de japonês.....**	**54**
Quadro 7	**Subdivisões dos períodos Pré-guerra e Pós-guerra.....**	**54**
Quadro 8	**Dados pessoais das quatro professoras.....**	**82**
Quadro 9	**Experiências no Japão e no Brasil.....**	**83**
Quadro 10	**Perfil de P1 e P2.....**	**85**
Quadro 11	**Experiência escolar de P1 e P2.....**	**86**
Quadro 12	**Uso das línguas japonesa e portuguesa por P1.....**	**88**
Quadro 13	**Uso das línguas japonesa e portuguesa por P2.....**	**89**
Quadro 14	**Experiência de trabalho de P1 e P2.....**	**90**
Quadro 15	**Perfil dos alunos de P1.....**	**93**
Quadro 16	**Perfil dos alunos de P2.....**	**95**
Quadro 17	**Dias letivos do primeiro semestre de 2012.....**	**98**
Quadro 18	**Tema de cada aula.....**	**102**

LISTA DE TABELA

Tabela 1 Observação de aulas..... 101

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Entrevista com a Professora 1

EP1 - 1	**Falando sobre a experiência como professora em relação ao público-alvo.....**	**111**
EP1 - 2	**Uso da língua japonesa.....**	**116**
EP1 - 3	**Dificuldade no uso da língua japonesa.....**	**117**
EP1 – 4	**Quanto ao desenvolvimento do aluno – avaliação.....**	**122**
EP1 – 5	**Proposta da direção administrativa para o ensino de japonês.....**	**123**
EP1 – 6	**Quantidade de aulas por semana.....**	**138**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Entrevista com a Professora 2

EP2 - 1	**Experiência como aprendiz do japonês.....**	**112**
EP2 - 2	**Interação professora– alunos.....**	**113**
EP2 - 3	**Sobre o início de sua experiência como professora.....**	**113**
EP2 – 4	**Sobre o uso do material didático.....**	**118**
EP2 – 5	**Como usar o material didático.....**	**118**
EP2 – 6	**Material didático versus interação.....**	**119**
EP2 - 7	**Proposta da direção administrativa para o ensino de japonês.....**	**124**
EP2 - 8	**Sobre a gincana esportiva (*undōkai*).....**	**135**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Transcrição das gravações das aulas da Professora 1

AP1 - 1	**Uso da língua japonesa (02 de junho de 2012).....**	**114**
AP1 - 2	**Sobre o uso do material didático (19 de maio de 2012)...**	**120**
AP1 - 3	**Abordagem adotada (02 de junho de 2012 – início da aula).....**	**125**
AP1 - 4	**Abordagem adotada (02 de junho de 2012 - início da aula).....**	**127**
AP1 - 5	***Ohanashitaikai* (05 de maio de 2012).....**	**149**
AP1 - 6	***Bunkasai* (19 de maio de 2012).....**	**150**
AP1 - 7	***Bunkasai* (26 de maio de 2012).....**	**152**
AP1 – 8	***Bunkasai* (26 de maio de 2012).....**	**152**
AP1 – 9	***Bunkasai* (26 de maio de 2012).....**	**154**
AP1 – 10	***Bunkasai* (26 de maio de 2012).....**	**157**
AP1 – 11	**Música para o *bunkasai* (02 de junho de 2012).....**	**158**
AP1 – 12	***Bunkasai* (02 de junho de 2012).....**	**159**
AP1 – 13	***Bunkasai* (09 de junho de 2012).....**	**160**
AP1 – 14	***Bunkasai* (09 de junho de 2012).....**	**161**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Transcrição das gravações das aulas da Professora 2

AP2 - 1	**Uso da língua japonesa (19 de maio de 2012).....**	**115**
AP2 - 2	***Yakisoba* (26 de maio de 2012).....**	**140**
AP2 - 3	***Yakisoba* (26 de maio de 2012).....**	**141**
AP2 - 4	***Bunkasai* / *Yakisoba* (26 de maio de 2012).....**	**142**
AP2 - 5	**Concurso de oratória (05 de maio de 2012).....**	**148**
AP2 - 6	***Bunkasai* (25 de março de 2012).....**	**164**
AP2 - 7	***Bunkasai* (19 de maio de 2012).....**	**165**
AP2 – 8	***Bunkasai* (19 de maio de 2012).....**	**167**
AP2 – 9	***Bunkasai* (02 de junho de 2012).....**	**171**
AP2 – 10	***Bunkasai* (02 de junho de 2012).....**	**173**
AP2 – 11	***Bunkasai* (09 de junho de 2012).....**	**174**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Notas de campo das aulas de P1

NC P1 – 1 **Sobre aplicar todo o conteúdo do livro (31 de março de 2012)..... 121**

NC P1 – 2 **Sobre aplicar todo o conteúdo do livro (31 de março de 2012) 121**

NC P1 – 3 **Sobre aplicar todo o conteúdo do livro (31 de março de 2012)..... 121**

NC P1 – 4 **Sobre repetição e uso do livro didático (19 de maio de 2012)..... 121**

NC P1 – 5 **Sobre repetição e uso do livro didático (19 de maio de 2012)..... 122**

NC P1 – 6 ***Bunkasai* (26 de maio de 2012)..... 158**

NC P1 - 7 ***Bunkasai* (02 de junho de 2012)..... 158**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Notas de campo das aulas de P2

NC P2 – 1 ***Yakisoba*** **(26 de maio de 2012)..... 140**

NC P2 – 2 ***Ohashitaikai*** **(05 de maio de 2012 – início da aula)..... 148**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Quadro branco de P1

QB 01 **Reprodução do quadro branco da sala de aula de P1 - Explicação do conteúdo 'linguagem informal' (2 de junho de 2012 – P1)..... 127**

QB 02 **Reprodução do quadro branco da sala de aula de P1 - Ideograma (19 de maio de 2012)..... 127**

QB 03 **Reprodução do quadro branco da sala de aula de P1 - Início da aula – ideograma de *takeuma* (26 de maio de 2012)..... 152**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Diário de Pesquisa

DP – 1 **Undōkai (02 de julho de 2012)..... 133**

DP – 2 **Cerimônia de abertura (04 de fevereiro de 2012)..... 145**

LISTA DE EXCERTOS DA ANÁLISE

Figuras da análise

FA – 01 **Calendário da Associação de Nipo-Brasileiros – Ano 2012..... 131**

FA – 02 **Recorte do calendário da escola – Ano 2012..... 144**

FA – 03 **Convite para o Concurso de Oratória distribuído aos alunos..... 147**

FA – 04 **Imagem da pintura para o concurso de pintura da mostra cultural..... 154**

FA – 05 **Material do Concurso de escrita – P1..... 157**

FA – 06 **Material do Concurso de escrita – P2..... 171**

LISTA DE ABREVIATURAS

AP1	Transcrição das gravações das aulas de P1
AP2	Transcrição das gravações das aulas de P2
Abr	Mês de abril
DP	Diário de pesquisa
EP1	Entrevista com P1
EP2	Entrevista com P2
FA	Figuras da análise
Fev	Mês de fevereiro
Jun	Mês de junho
Mai	Mês de maio
Mar	Mês de março
NC P1	Notas de campo das aulas de P1
NC P2	Notas de campo das aulas de P2
Num.	Número
Obs.	Obseração
P1	Professora 1
P2	Professora 2
QB	Quadro branco de P1

LISTA DE SIGLAS

JLPT	Japanese Language Proficiency Test
JICA	Japan Internacional Cooperation Agency
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LE	Língua estrangeira
LH	Língua de herança
LM	Lingua materna

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 31

1.1 Contextualização..... 32

1.1.1 *Sobre a pesquisadora e os participantes da pesquisa*..... 33

1.2 Justificativa 34

1.3 Objetivos geral e específico 34

1.4 Perguntas de pesquisa 35

1.5 Organização da dissertação..... 35

1.6 Considerações parciais da pesquisa 36

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA..... 37

2.1 Histórico sobre os estudos de crenças 37

2.1.1 *Crenças sobre experiências*..... 38

2.1.2 *Estudos de crenças sobre o ensino e aprendizagem de japonês* 41

2.2 Metodologia do ensino de língua estrangeira..... 43

2.2.1 *Abordagem sobre ensino de línguas*..... 43

2.2.2 *Abordagens e métodos* 45

2.3 Imigração japonesa para o Brasil e migração japonesa para Goiás..... 50

2.4 Breve história do ensino da língua japonesa no Brasil..... 53

2.4.1 *O ensino de língua japonesa entre os imigrantes no Brasil*..... 53

2.4.1.1 Os primeiros momentos do ensino de japonês no Brasil – Período Pré-guerra..... 54

2.4.1.2 Um novo olhar sobre o ensino de japonês no Brasil após a Segunda Guerra Mundial - Período Pós-guerra..... 61

2.4.1.3 Mudanças na sociedade nipo-brasileira - novo enfoque no ensino de japonês no Brasil - Período atual (1980-1995)..... 64

2.4.1.4 Período Pós-Atualidade (após 1995)..... 67

2.5 O professor de línguas..... 67

3 METODOLOGIA DA PESQUISA..... 69

3.1 Método 69

3.2 Natureza da pesquisa 71

3.2.1 *Etnografia como ciência da descrição cultural*..... 72

3.2.1.1 O pesquisador etnográfico e o tempo de pesquisa..... 72

3.2.1.2 A etnografia como pesquisa educacional..... 74

3.2.1.3 A pesquisa etnográfica no ensino de línguas estrangeiras..... 76

3.2.1.4 O estudo de caso..... 76

3.3 Contexto da pesquisa..... 78

3.3.1 *A Associação de Nipo-brasileiros*..... 78

3.3.2 *A escola*..... 79

3.3.3 *As aulas na escola*..... 81

3.4 Participantes da pesquisa..... 82

3.4.1 *Critério de seleção das professoras participantes da pesquisa*.. 82

3.4.2 *Perfil das participantes da pesquisa*..... 84

3.4.3 *Formação escolar de P1 e P2 no Brasil e Japão*..... 85

3.4.4 *Adaptação e readaptação escolar*..... 87

3.4.5 *Língua de comunicação de P1 e P2*..... 87

3.4.6 *Experiência de trabalho no Brasil e Japão*..... 90

3.4.7 *As participantes e a associação de nipo-brasileiros*..... 91

3.5 Descrição das salas de aula e das turmas..... 92

3.5.1 *A sala de aula de P1 – espaço físico e turma*..... 92

3.5.2 *A sala de aula de P2 – espaço físico e turma*..... 94

3.6 Material didático..... 96

3.7 Programa didático e calendário..... 96

3.8 Instrumentos de coleta de dados..... 99

3.8.1 *Observação de aula*..... 99

3.8.1.1 Observação direta intensiva..... 99

3.8.2 *Notas de campo*..... 103

3.8.3 *Gravação em áudio*..... 104

3.8.4 *Entrevista como piloto*..... 104

3.9 Procedimentos para a análise de dados..... 105

3.10 Considerações éticas..... 107

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 108

4.1 Crenças sobre abordagens de ensino do japonês..... 109

4.1.1 *Crenças de professores sobre o ensino de japonês*..... 110

4.1.2 *Crenças sobre experiências*..... 110

4.1.3 *Crença sobre qual faixa etária se sente apta para ministrar aulas*..... 111

4.1.4 *Crenças sobre a importância das experiências pessoais enquanto aprendiz como facilitador na interação professor-aluno*..... 112

4.1.5 *Crença quanto à interação professora-alunos*..... 113

4.2 Crenças sobre como deve ser o ensino/abordagens utilizadas..... 114

4.2.1 *Crenças sobre o uso da língua japonesa*..... 114

4.2.2 *Crenças sobre as dificuldades na integração das habilidades*.... 117

4.2.3 *Crença sobre o uso do material didático*..... 117

4.2.4 *Crenças sobre a importância da avaliação*..... 122

4.2.5 *Crenças sobre as normas da direção da escola*..... 123

4.2.6 *Crenças sobre a abordagem adotada*..... 125

4.3 Crença sobre a importância dos eventos culturais da escola e da associação de nipo-brasileiros..... 130

4.3.1 *Calendários da associação nipo-brasileira e escola japonesa*.... 130

4.3.2 *Dias das mães*..... 131

4.3.3 *Rojinkai – Grupo da melhor idade*..... 132

4.3.4 *Undōkai*..... 133

4.3.5 *Bon Odori e Jogos da Amizade*..... 136

4.3.6 *Jantar Típico*..... 138

4.3.7 *Bōnenkai*..... 140

4.3.8 *Yakisoba*..... 140

4.3.9 *Calendário da escola*..... 143

4.3.10 *Cerimônia de abertura e de encerramento do ano letivo*..... 144

4.3.11 *Ohanashitaikai - O concurso de oratória e sua influência nas aulas*..... 146

4.3.12 *Bunkasai*..... 150

4.3.12.1 A aula de P1 e o *bunkasai*..... 150

4.3.12.2 A aula de P2 e o *bunkasai*..... 164

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 176

5.1 Retomando às perguntas de pesquisa..... 176

5.1.1 *Pergunta 1 - Quais são as crenças das participantes em relação à abordagem de ensino?*..... 176

5.1.2 *Pergunta 2 - Quais são as abordagens de ensino utilizadas pelas participantes?*..... 177

5.1.3 *Pergunta 3 - O quanto as atividades culturais da escola e da associação influenciam as ações das professoras em sala de aula?*... 179

5.2 Contribuições do estudo..... 181

5.3 Limitações do estudo..... 181

5.4 Sugestões para pesquisas futuras..... 182

REFERÊNCIAS..... 183

APÊNDICE A - Entrevista com professoras..... 192

APÊNDICE B – Relato de experiência..... 194

APÊNDICE C – Autorização do presidente da associação de nipo-brasileiros para a pesquisa..... 195

APÊNDICE D – Autorização da direção da escola de japonês para a pesquisa..... 196

APÊNDICE E – Autorização de P1 para a pesquisa..... 197

APÊNDICE F - Autorização de P2 para a pesquisa..... 198

APÊNDICE G – Tradução de excerto - AP1 – 1 - Uso da língua japonesa (02 de junho de 2012)..... 199

APÊNDICE H – Tradução de excerto - AP2 – 1 - Uso da língua japonesa (19 de maio de 2012)..... 200

APÊNDICE I – Tradução de excerto - AP1 – 2 - Sobre o uso do material didático (19 de maio de 2012)..... 201

APÊNDICE J – Tradução de excerto 6 - AP1 – 3 - Abordagem adotada (02 de junho de 2012 – início da aula)..... 202

APÊNDICE K – Tradução de excerto - AP2 – 3 - *Yakisoba* (26 de maio de 2012)..... 207

APÊNDICE L – Tradução de excerto - AP2 – 4 - *Bunkasai* / *Yakisoba* (26 de maio de 2012)..... 210

APÊNDICE M – Tradução de excerto - AP1 – 5 - *Ohanashitaikai* (05 de maio de 2012)..... 213

APÊNDICE N – Tradução de excerto - AP1 – 6 - *Bunkasai* (19 de maio de 2012)..... 214

APÊNDICE O – Tradução de excerto - AP1 – 7 - *Bunkasai* (26 de maio de 2012)..... 215

APÊNDICE P – Tradução de excerto - AP1 – 8 - *Bunkasai* (26 de maio de 2012)..... 216

APÊNDICE Q – Tradução de excerto - AP1 – 9 - *Bunkasai* (26 de maio de 2012)..... 219

APÊNDICE R – Tradução de excerto - AP1 – 11 - Música para o *bunkasai* (02 de junho de 2012)..... 224

APÊNDICE S – Tradução de excerto - AP2 – 7 - *Bunkasai* (19 de maio de 2012)..... 227

APÊNDICE T – Tradução de excerto - AP2 – 8 - *Bunkasai* (19 de maio de 2012)..... 230

APÊNDICE U - Tradução de excerto - AP2 – 9 - *Bunkasai* (02 de junho de 2012)..... 238

GLOSSÁRIO..... 242

1 INTRODUÇÃO

Resultante de uma observação de dois anos, esta pesquisa apresenta as abordagens utilizadas por duas professoras de língua japonesa, descendentes (de terceira geração) de imigrantes japoneses que atuam em uma escola de japonês de uma associação de nipo-brasileiros localizada no Estado de Goiás e as influências das atividades culturais da escola e associação no ensino de japonês. À medida que a coleta de dados foi sendo realizada também foram surgindo evidências de algumas práticas naquela escola e associação que já se faziam presentes nas escolas, associações e colônias desde os primeiros momentos dos imigrantes de japoneses no Brasil. Por esse motivo, optamos por denominar a escola contexto desta pesquisa como 'escola de colônia'[1] no título deste trabalho.

Pela forte presença dessas práticas no contexto desta pesquisa, tornou-se necessário apresentar um histórico do desenvolvimento do ensino de japonês entre os imigrantes japoneses no Brasil. E, para compreender a comunidade e escola contexto desta pesquisa, elaboramos um breve resumo sobre a formação e solidificação dessa comunidade naquela região.

Dessa forma, este trabalho converge para três grandes pontos: crenças de professores *nikkei*[2] sobre abordagens de ensino, atividades culturais e características de ensino de japonês em escolas ligadas à associações de nipo-brasileiros. Todos eles, intrinsicamente interligados, formam o triângulo base de nossa pesquisa. Para uma maior compreensão destas intersecções, apresentamos nesta seção os seguintes tópicos: em 1.1 contextualização, em 1.2 a justificativa da pesquisa. Posteriormente os objetivos da pesquisa em 1.3, em 1.4 as perguntas de pesquisa, e em 1.5 a organização estrutural do trabalho. E, finalmente, em 1.6 apresentamos as considerações parciais desta pesquisa.

---

[1] O termo 'escola de colônia' comumente é utilizado para referir-se às escolas de japonês de comunidades (colônias) rurais de imigrantes japoneses e seus descendentes, que eram ligadas à uma associação desses imigrantes, conhecida atualmente como associação de nipo-brasileiros. Pelo fato da escola onde realizamos nossa pesquisa ser vinculada à uma associação de nipo-brasileiros, e também por manter ainda muito das regras das escolas de colônias dos primeiros momentos da imigração japonesa no Brasil, optamos por utilizar este termo no título deste trabalho para descrever a escola de nossa pesquisa.

[2] *Nikkei* refere-se ao descendente de japoneses (COELHO, HIDA, 1998). Portanto, em nossa pesquisa trata-se de pessoas descendentes de imigrantes japoneses, sem incluir os nativos japoneses.

1.1 Contextualização

Decorreram mais de cem anos desde a chegada oficial dos primeiros imigrantes japoneses ao Brasil, e nesse período o ensino de língua japonesa passou por três grandes momentos, descritos por Moriwaki e Nakata (2008) como: 1) Pré-guerra; 2) Pós-guerra; e 3) Atualidade, compreendendo o período de 1908 a 1995, respectivamente ano da chegada oficial dos primeiros imigrantes japoneses, em 1908, até o período final da pesquisa dos autores, em 1995. A partir deste último período, o ensino de japonês toma novas dimensões e passa a ser caracterizado como ensino de língua estrangeira (doravante LE), conforme retrata Morales (2008, p. 6).

Nos primeiros momentos de ensino de língua japonesa no Brasil, as escolas estavam localizadas basicamente nas colônias de imigrantes de japoneses. Atualmente, além das escolas ligadas às associações de nipo-brasileiros, existem os cursos independentes dessas associações, como os cursos oferecidos por instituições particulares, em especial escolas de línguas e que não possuem nenhuma ligação com a associação de nipo-brasileiros. Além destes, o ensino de língua japonesa estende-se ao nível superior, com o curso de Letras, licenciatura ou bacharelado em língua japonesa, somando oito universidades brasileiras que oferecem o curso de graduação em Letras Japonês (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2015).

Em se tratando dos cursos livres, ainda hoje, muitas das cidades que possuem uma associação nipo-brasileira, normalmente apresentam uma escola ou sala de língua japonesa ligada à essa instituição, como é o caso do contexto desta pesquisa.

Em Goiás, a inserção dos imigrantes japoneses e seus descendentes teve início oficialmente no final da década de 1920, em caráter de migração interna (LIMA, 1999; MOTA, 1992). Desde então, apesar de os fatores decorrentes do processo de acomodação desses imigrantes não favorecerem, nos primeiros anos, a continuação e/ou manutenção de uma colônia onde eles pudessem interagir com maior intensidade, a presença do ensino de japonês atuou como fator marcante no meio dessa comunidade. A importância dada ao ensino de japonês nesta região retrata e confirma o que aconteceu em outras comunidades de nipo-brasileiros em outros pontos do solo brasileiro (MORIWAKI e NAKATA, 2008). Na região goiana, o ensino de japonês ocorreu de forma mais sistematizada[3] a partir da década de 1960, conforme constam

[3] Durante a pesquisa realizada por mim, para a obtenção do título de Bacharel em Linguística, entrevistei alunos da presente escola e algumas famílias de imigrantes japoneses mais antigos. Destes,

nos registros sobre e dessa época (AELJB, 1999; MOTA, 1992; MOTA, SAITO, 2008). Atualmente, o ensino de língua japonesa nessa comunidade acontece em uma escola fundada em 1998 com o apoio do governo japonês e da própria comunidade, sediada dentro do espaço físico da associação nipo-brasileira local, da qual a escola é parte integrante.

1.1.1 Sobre a pesquisadora e os participantes da pesquisa

A pesquisadora deste trabalho começou a estudar a língua japonesa quando morou no Japão como decasségui, entre os anos de 1996 e 1999. No primeiro ano de Japão, estudou autodidaticamente, e então, no segundo ano, decidiu ingressar em um curso de língua japonesa para estrangeiros oferecido pela prefeitura de Suzuka, Província de Mie. Posteriormente, estudou por cerca de um ano, piano e *shodō*[4], com a finalidade principal da prática oral da língua japonesa, para aumentar o contato com falantes nativos, pois a região onde se encontrava abrigava muitos trabalhadores brasileiros. As dificuldades encontradas na aprendizagem, como falante do português brasileiro, serviram como motivação para continuar o estudo da língua japonesa ao regressar para o Brasil, em 1999. Nessa época, após contato com a escola e a associação contexto deste trabalho, foi aluna em 1999, posteriormente trabalhou como secretária em 2000, e a partir de janeiro de 2001 passou a fazer parte do grupo de professores voluntários desta escola, ao mesmo em que se filiou à Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília, em janeiro de 2001, na qual participa desde então e periodicamente, de cursos e palestras sobre o ensino de japonês. Na escola contexto desta pesquisa, além do trabalho como professora voluntária, foi diretora pedagógica nos anos de 2009 e 2010.

As participantes desta pesquisas são duas professoras, denominadas neste trabalho como P1 e P2, respectivamente com 28 e 24 anos à época da coleta de dados (primeiro semestre de 2012). São filhas de descendentes de imigrantes japoneses, de segunda geração, e adquiriram a língua japonesa, P1 como segunda

---

muitos nos relataram que estudavam com a mãe em casa, e outros era o pai o responsável por ensinar o japonês para os filhos, com horários fixos e regulares. Outros ainda informaram sobre um professor (Shiohara sensei), que ministrava aulas para os filhos dos imigrantes, isso inclusive e ainda, nos anos de 1960, após a construção da atual sede da Associação Nipo-brasileira.

[4] Caligrafia japonesa.

língua (L2) e P2 como primeira língua (L1). Viajaram ao Japão com 10 (P1) e 2 anos (P2) com os pais decasséguis, e lá cursaram boa parte do ensino regular.

As duas participantes desta pesquisa trabalham como professoras na escola onde se realizou a pesquisa desde os anos de 2002 (P1) e 2003 (P2). No capítulo 3 (Metodologia), nos deteremos em mais detalhes sobre as participantes da pesquisa.

1.2 Justificativa

Como professora da escola contexto da pesquisa, a pesquisadora acompanhou de perto algumas mudanças ocorridas no ensino desta escola, assim como o ingresso e adaptação de alguns professores, inclusive as dificuldades e sucessos de atividades relatadas pelos mesmos. A escola permitia aos professores atuarem com liberdade quanto à aplicação do conteúdo programático da escola, e à elaboração das avaliações. Assim, a pesquisadora pôde observar ao longo de sua experiência nesta escola, que alguns professores apresentavam características muito diferentes quanto à abordagem de ensino do japonês. Esse fato despertou o interesse em realizar esta pesquisa, e a partir dos estudos prévios para a elaboração do projeto desta pesquisa, compreendemos que crenças sobre abordagens deveria ser o cerne desta pesquisa, acompanhado de abordagens e do histórico do ensino de japonês e da imigração japonesa para o Brasil. Estes dois últimos consideramos como fator relevante para compreender algumas características que a escola e associação contexto desta pesquisa apresentaram, como os descritos nos itens 3 dos objetivos geral e específicos.

1.3 Objetivos geral e específicos

Temos como objetivo geral investigar as crenças de P1 e P2 referentes à abordagem de ensino e as influências da associação e escola no ensino através das atividades culturais dessas instituições.

Os objetivos específicos são:

1) Investigar as crenças das professoras em relação à abordagem de ensino (aula);

2) Levantar as abordagens de ensino utilizadas pelas professoras;

3) Investigar se as atividades culturais da escola e da associação interferem no desenvolvimento das aulas.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para a realização desta investigação elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais são as crenças das participantes em relação à abordagem de ensino?

2) Quais são as abordagens de ensino utilizadas pelas participantes?

3) O quanto as atividades culturais da escola e da associação influenciam as ações das professoras em sala de aula?

1.5 Organização da dissertação

O presente trabalho foi dividido em cinco capítulos:

- Capítulo 1 – Introdução;
- Capítulo 2 – Fundamentação teórica da pesquisa – Apresentação dos principais tópicos que nortearam os nossos estudos;
- Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa – Apresentação da metodologia adotada, descrição do contexto em que se deu a investigação, e perfis das participantes da pesquisa;
- Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados – Análises: do histórico de cada professora; do material didático utilizado no ensino de japonês, do calendário e do programa de curso da escola. Análise de recortes das aulas de cada uma das professoras participantes deste trabalho, com foco na(s) abordagem(ns) de ensino utilizada por elas; nos recursos didáticos utilizados pelas professoras; nas influências das atividades culturais da escola e associação; e na postura das participantes quanto à interação com os alunos.
- Capítulo 5 – Considerações finais – Apresentação das respostas às perguntas de pesquisa, com base nos resultados obtidos com a triangulação dos dados; contribuições do estudo; limitações do estudo; e sugestões para pesquisas futuras.

1.6 Considerações parciais da pesquisa

Os resultados deste trabalho de pesquisa nos permitiu concluir que, as duas professoras apresentam formas diferentes para a aplicação do ensino, embora apresentassem experiências comuns no que diz respeito à terem vivido no Japão e estudado em escolas japonesas enquanto seus pais trabalhavam como decasséguis. Essas divergências, conforme os dados comprovaram, são resultantes das crenças que cada uma possui acerca de como deve ser o ensino de japonês. Obviamente, suas crenças vem recheadas de suas experiências quanto à própria aprendizagem do japonês, das influências da direção e comissão administrativa da escola, assim como das influências da associação de nipo-brasileiros a que a escola está subordinada. Estes últimos, escola e associação, através das normas e dos eventos culturais, interferem direta e indiretamente na sala de aula, e cada professora assume, em sala de aula, uma postura diferente diante da aplicação e da adequação desses eventos e normas. Suas posturas diante dessas atividades refletem suas crenças.

Acreditamos que, a forma como se desenvolveu o ensino de língua japonesa no Brasil esteja diretamente ligado ao contexto sócio histórico da migração dos japoneses para o Brasil, e da migração destes para o interior do país. Os participantes de nossa pesquisa atuam em um escola ligada a uma associação de nipo-brasileiros, que apresenta características parecidas às escolas e associações de imigrantes japoneses[5] descritas por Moriwaki e Nakata (2008) e por Handa (1987), como as funções dos presidentes da associação e da escola, as funções dos professores, as divisões e funções dentro da associação e escola, atividades realizadas pelos departamentos da associação, como o *undōkai* (*gincana esportiva)*, por exemplo.

[5] Utilizamos associação de imigrantes de japoneses para o período descrito por Moriwaki e Nakata (2008), e de nipo-brasileiros para o momento atual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Discorremos inicialmente neste capítulo sobre crenças e abordagens de ensino de língua estrangeira, e em seguida um breve histórico da imigração japonesa para o Brasil e da migração japonesa para Goiás, com o intuito de inteirar o leitor da importância que acredito ter esse fato para a compreensão da evolução do uso da língua nesta região. Posteriormente à esses tópicos, apresentamos um panorama sucinto do desenvolvimento do ensino de língua japonesa no Brasil.

2.1 Histórico sobre os estudos de crenças

Barcelos (2001) aponta que os estudos sobre crenças na LA surgiram nos anos de 1980, e inicialmente recebia outros nomes como: representações de aprendizes, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo, e cultura de aprender, respectivamente nominados pelos teóricos Holec (1987), Abraham e Vann (1987), Wenden (1986), Almeida Filho (1993), Barcelos (1995), todos citados pela autora (BARCELOS, 2001). Apesar da autora nesse texto apresentar a inexistência ainda de uma definição uniforme para o termo crenças, ela aponta logo em seguida uma definição de que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e tem origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore” (BARCELOS, 2001, p. 73). E que crenças influenciam no comportamento, resultando na forma de agir das pessoas. Em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas, Silva (2007) apresenta a seguinte definição:

> *Entendemos crenças no ensino/aprendizagem de línguas como ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. É importante ressaltar que à medida que se (re)constroem através da interação social, as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos.* (SILVA, 2007, p. 77).

Apoiadas na definição de Silva (2007), entendemos que as crenças que os professores possuem, acerca do ensino-aprendizagem, apresentam resquícios de

suas experiências de vida (grifo nosso), e que estão em transformação à medida que interagem socialmente com o contexto onde atuam. Ou seja, essas crenças poderão sofrer variação dependendo da força que as crenças de terceiros (SILVA, 2007) exercem sobre as crenças desses professores, influenciando direta ou indiretamente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem em sala de aula. Tal influência fica evidente no exemplo apresentado por Miccoli (2010, pp. 124-125), sobre o professor que atua em duas escolas diferentes e que consegue trabalhar a habilidade oral apenas em uma das instituições, justificando receber nesta instituição apoio da direção da escola.

Silva (2007) define 'terceiros' ou 'cultura de terceiros' da seguinte forma:

> Agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc), pais, dentre outros. (SILVA, 2007, p. 77).

Embora o contexto descrito por Miccoli (2010) seja a sala de aula de inglês, em virtude dos pontos em intersecção dos estudos de crenças sobre experiências, tomamos como parâmetro alguns itens de seu trabalho para fazer nossa investigação, reforçados por pesquisas sobre crenças quanto ao ensino-aprendizagem do japonês.

. No trabalho de Miccoli (2010), a autora classifica as crenças sobre experiências de professores dividindo-as em grupos e apresentando o reflexo das mesmas no ensino-aprendizagem, que detalhamos no item seguinte.

2.1.1 Crenças sobre experiências

Miccoli (2010, pp. 103-127) aponta em sua pesquisa, rica em relatos, os quais justificam suas deduções ao longo do trabalho, que as experiências de professores de língua inglesa acontecem em dimensões internas e externas à sala de aula, classificando-as como experiências diretas e indiretas. As primeiras, oriundas das atividades propostas pelo professor, é dividida em experiências pedagógicas, sociais e afetivas. As segundas, experiências indiretas, procedem do ambiente externo à sala de aula e refletem diretamente nas atividades ocorridas na sala de aula, e é dividida em duas categorias: experiências contextuais e conceptuais. Das experiências diretas a autora apresenta as seguintes definições:

- Experiências pedagógicas – incluem relatos das decisões sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula;
- Experiências sociais – descrições sobre as interações com estudantes e entre estudantes na sala de aula;
- Experiências afetivas – sentimentos de professores e estudantes que afloram em sala de aula.

Sobre as experiências indiretas, define ‘experiências contextuais’ como a “categoria que reúne relatos sobre o papel da língua inglesa na sociedade, sobre a instituição onde o professor leciona ou sobre a particularidade de sua sala de aula” (MICCOLI, 2010, p. 104), em outras palavras, a “influência que o meio em que o professor leciona imprime à sua ação na sala de aula” (MICCOLI, pp. 104, 117). Já as experiências conceptuais, a autora caracteriza como a categoria onde “se encontram referências a teorias oriundas da formação ou do exercício profissional, influentes nas decisões pedagógicas do professor” (MICCOLI, p. 104), ou seja, essa categoria é responsável pelas decisões de caráter didático-pedagógico, pois reflete as crenças e as experiências que o professor vivenciou durante a sua atuação como profissional dessa área (MICCOLI, 2010, pp. 104,117). Segundo a autora, todas essas categorias são divididas em subcategorias, das quais nos deteremos mais detalhadamente nas observações sobre experiências pedagógicas e sociais, por nosso trabalho focar na abordagem de ensino, a qual inclui os itens apresentados nas subcategorias das experiências pedagógicas citadas pela autora, assim como também apresenta fatores sociais, como o papel do professor e a interação entre professor-aluno.

Para as experiências pedagógicas, a autora subdivide nas seguintes categorias:

- Ped. 1 – Experiências na abordagem ao ensino de inglês em sala de aula;
- Ped. 2 – Experiências no uso de material didático;
- Ped. 3 – Experiências de dificuldades na integração das quatro habilidades;
- Ped. 4 – Experiências com o uso de novas tecnologias;
- Ped. 5 - Experiências na avaliação da aprendizagem.

Sobre as ‘experiências na abordagem ao ensino de inglês em sala de aula’, a autora retrata o papel do professor como *aquele que define o que acontece na sala de aula* (grifo nosso), se o professor é centralizador ou direcionador, marcadamente tradicional (MICCOLI, 2010, p. 106). Para a ‘experiência no uso do material didático’, considera ausente ou existente. Enquanto ausente é tido como problema para o professor, que irá ou não buscar soluções para suprir essa ausência, a existência do material didático também é visto como problema para alguns professores, por não suprir todas as expectativas, ocasionando, em ambas as situações, um desafio para o professor (MICCOLI, 2010, p.107). Em relação às ‘experiências de dificuldades na integração das quatro habilidades’, a autora aponta como uma dificuldade comum a todos os professores, em especial nas habilidades de escuta e de fala, devido ao número de alunos em sala de aula (MICCOLI, 2010, p. 108). Concernente às ‘experiências com o uso de novas tecnologias’, a autora comenta que apesar dos relatos mostrarem o uso dessas tecnologias em alguns casos, estando presente e potencializando o ensino, ou em outros, ausente por motivos que não podem ser controlados pelo professor, em ambas as situações o uso das novas tecnologias ainda não supre a necessidade pretendida (MICCOLI, 2010, pp. 108-109). Por fim, as ‘experiências na avaliação da aprendizagem’ demonstram que a avaliação é tida como um desafio para o professor, ao ter de lidar com propostas de avaliação que ele mesmo não compreende, e também como problemas, relativos ao desenvolvimento das habilidades específicas. A autora ainda aponta que é comum na sala de aula de língua inglesa a questão da avaliação que envolve a comunidade externa à sala de aula, como forma de assegurar a participação dos alunos (MICCOLI, 2010, pp. 109-110).

Quanto à experiências sociais, que envolve a interação do professor-aluno e a maneira como ele vê o seu próprio papel, a autora subdivide essa categoria em 4 grupos:

- Soc. 1 – Experiências sobre o papel do professor;
- Soc. 2 – Experiências com o estudante de língua inglesa;
- Soc. 3 – Experiências na interação com estudantes;
- Soc. 4 – Experiências com indisciplina

Para a experiência sociais relativas ao papel do professor, Miccoli (2010, pp. 110-111) inclui as experiências quanto à maneira como o professor se vê; enquanto a

experiências sociais 2, a forma como o professor vê o aluno, interessados ou não, mal-educados, carentes, ou a idade influenciando na motivação. Sobre a experiência na interação professor-aluno, a autora relata que pode ser essa interação satisfatória, no entanto, o professor deve cuidar para que a atenção em excesso não gere indisciplina nos alunos (MICCOLI, 2010, pp. 112-113). Sobre a última subcategoria, optamos por não descrever, uma vez que não foi encontrado em nossa pesquisa o quesito indisciplina.

2.1.2 Estudos de crenças sobre o ensino e aprendizagem de japonês

Encontramos muitos estudos sobre crenças no Brasil na área da Linguística Aplicada (doravante LA) relativos ao ensino de línguas materna e estrangeira, ora focado no professor, ora no aprendiz. A maioria sobre a língua inglesa, como os trabalhos publicados nos livros: 1) Crenças, Discursos & Linguagem, Volumes 1 e 2 (SILVA, 2010, 2012); 2) Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem (CONCEIÇÃO, 2011).

Os trabalhos sobre crenças no campo do ensino-aprendizagem da língua japonesa começaram a surgir no Brasil a partir do ano de 2011, através de pesquisas empreendidas pelo Professor Yuki Mukai[6]. Desde então, tem aumentado as pesquisas de crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua japonesa no Brasil, especificamente sob a orientação do Professor supracitado. A seguir, listamos tais trabalhos:

Quadro 1 - Trabalhos de crenças sobre o ensino-aprendizagem do japonês no Brasil – Artigos

Autor(es)	Título	Ano
MUKAI, Yuki	Nihongo kyōshi no tame no birīfu kenkyū: kyōshi no seichō wo mezashite (Estudos de Crenças para profesores de língua japonesa: visando o desenvolvimento dos professores)	2011
MUKAI, Yuki; CONCEIÇÃO, Mariney	Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira	2012

Fonte: Criado pela autora com dados fornecidos por Yuki Mukai

[6] Dos quadros de números 1 a 3, com exceção dos artigos, todos os trabalhos foram realizados sob a orientação do Professor Yuki Mukai, da Universidade de Brasília.

Quadro 2 - Trabalhos de crenças sobre o ensino-aprendizagem do japonês no Brasil – Dissertação de Mestrado

Autor	Título	Ano
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)	2013
OLIVEIRA, André Willian Marques	É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de Kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação	2013
HAYASHI, Renan Kenji Sales	Não existe material ideal, né?: crenças, experiências e ações sobre o material didático de Língua Japonesa (como LE) na Universidade	2015

Fonte: Criado pela autora com dados fornecidos por Yuki Mukai

Quadro 3 - Trabalhos de crenças sobre o ensino-aprendizagem do japonês no Brasil – Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília

Autor	Título	Ano
BREYER, Naomi Sato	Experiências de aprender japonês: dificuldades e crenças de professores em formação	2010
FEIJÓ, Flávia Rocha	Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação a competência comunicativa em língua japonesa	2010
FUKUSHI, Jaqueline Mendonça	Como desenvolver a habilidade de fala dos aprendizes da língua japonesa como LE (língua estrangeira) em um curso universitário: uma análise da metodologia de ensino	2012
UMETSU, Rafalla Kazue Gitirana	As influências nas crenças dos alunos acerca do corpo docente em relação à aprendizagem de japonês como LE: estudo de caso	2013
YASUI, Lucas Akira	Crenças a respeito das estratégias de aprendizagem dos *kanji* da língua japonesa	2015

Fonte: Criado pela autora com dados fornecidos por Yuki Mukai

Mukai (2011) trata das crenças de aprendizes em relação à habilidade de escrita. Mukai e Conceição (2012) investigam as crenças de uma aluna do curso de graduação em japonês sobre as dificuldades no aprendizado oral da língua japonesa. Nascimento (2013) retrata em seu trabalho as crenças de professores de língua japonesa em um curso de graduação em letras japonês, com aquisição da língua japonesa como língua materna, língua de herança e como língua estrangeira. Já Oliveira (2013) descreve as crenças de estudantes de um curso de graduação em

letras japonês quanto à aprendizagem do *kanji*[7]. Hayashi (2015) trabalha crenças sobre o material didático ideal. Ainda na graduação são muitos os trabalhos sobre o tema crenças no campo do ensino-aprendizagem do japonês, como vemos no Quadro 3.

Nosso trabalho, no entanto, difere destes por tratar de crenças de professores descendentes de imigrantes japoneses em contexto de sala de aula de uma escola ligada à uma associação nipo-brasileira.

2.2 Metodologia do ensino de línguas estrangeiras

2.2.1 Abordagem sobre ensino de línguas

Para este trabalho, apoiamos na terminologia de abordagem proposto por Almeida Filho (1997). Ele apresenta o significado de abordagem da seguinte maneira:

> Abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de enfocar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender a língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 13).

O autor ainda ressalta que a abordagem adotada na sala de aula pelo professor não está apenas ligada à abordagem de ensinar desse professor, e sim sofre influencias das abordagens adotadas pelo autor do material didático utilizado, pela cultura de aprender[8] dos alunos, pela abordagem dos colegas e superiores que possuem influência sobre esses professores, e ainda pela tradição da escola sobre como deve ser o ensino, e pelos filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro afetivo do professor. Ou seja, “toda a operação de ensino da língua-alvo fica sob a influência” da abordagem (ALMEIDA FILHO, 2009b, p. 78). E é ela quem direciona os rumos e as ações no ensino de língua estrangeira. A abordagem influencia no planejamento do curso e na confecção do material didático. Acrescento aqui, a escolha do material didático. Além destes, Almeida Filho (2009b) retrata que a

---

[7] Ideograma.
[8] O termo cultura de aprender utilizada por esse autor é apontado em Barcelos (2001) como sinônimo de crenças, ou seja, neste trecho, crenças dos alunos.

abordagem influencia também nas técnicas de apresentação, prática e uso da língua-alvo utilizadas em sala de aula.

Sobre o termo abordar, Almeida Filho (2009b) define como:

> Um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. (ALMEIDA FILHO, 2009b, p. 78)

Compreendendo abordagem como os pressupostos teóricos que envolvem o ensino, Leffa (2008), com base em Krahnke (1987 apud LEFFA, 2008, p. 19), aponta as seis grandes abordagens existentes dentro da tradição do ensino de línguas: estrutural, nocional/funcional, situacional, baseada em competência, baseada em tarefa, e baseada em conteúdo, descritas cada qual conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 4 - Tipos de abordagem

Estrutural	O aluno precisa aprender o léxico e as estruturas gramaticais da língua; expressar-se utilizando de um vocabulário adequado e com correção gramatical. Apesar da tolerância com os vícios de linguagens, normalmente não são aceitos. A forma importa mais do que o conteúdo.
Nocional/funcional	Ênfase no objetivo para o qual se usa a língua, na realidade. Importa mais a função do que a noção. Em ensino de LE – discordar, apresentar alguém, pedir desculpas, etc Em ensino de LM – como redigir uma carta de pedido de emprego, rejeitar um convite de forma educada, solicitar ao auditório que se levante para cantar o hino nacional, etc.
Situacional	Conteúdo ensinado – tem como base a situação onde a língua é usada: visita ao médico, *check in* no aeroporto, abertura de uma reunião de negócios, etc. Pressupõe-se que nessas situações ocorre sempre uma mesma sequência de ações, com um mesmo tipo de linguagem, podendo ser então, pré-determinado.
Baseada em competência	A linguagem depende mais de competências e processos linguísticos (domínio dos aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos, discursivos, capacidade em detectar a ideia principal, em fazer

	apresentação oral, etc), sendo relativamente independente da situação. Conteúdo linguístico pode surgir de modo imprevisível durante o desempenho da atividade.
Baseada em tarefa	A aprendizagem da língua é subordinada à execução de uma determinada tarefa, e esta por sua vez, determina o conteúdo linguístico a ser aprendido.
Baseada em conteúdo	O aluno aprende a língua com ênfase no conteúdo. Pressupõe-se que o aluno adquire a língua incidentalmente, enquanto presta atenção no conteúdo. O material é desenvolvido a partir do próprio conteúdo e não a partir de tópicos linguísticos.

Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Leffa (2008, p. 24-26)

Apesar dessas seis grandes abordagens apresentadas por Leffa (2008), o mesmo autor (LEFFA, 1988), assim como Almeida Filho (1997), ressalta que o conceito de abordagem é por muitas vezes confundido com o conceito de método, dentro do ensino de línguas, mesmo entre os autores que tratam sobre o assunto.

2.2.2 Abordagens e métodos

Leffa (1988) aponta que o termo método passou a ser dividido em abordagem (*approach*) e método propriamente dito, ressaltando que abordagem abarca os pressupostos teóricos relacionados com a língua e com a aprendizagem. O autor ainda ressalta que alguns termos outrora nomeados como métodos, atualmente são considerados como abordagem, como o caso da abordagem direta, antes nomeado como método direto. O autor lista algumas das abordagens:

- Abordagem da gramática e da tradução (AGT)
- Abordagem direta (AD)
- Abordagem para a leitura
- Abordagem audiolingual
- Abordagem natural
- Abordagem comunicativa

A abordagem da gramática e da tradução, também conhecida como método, é a abordagem de ensino mais antiga, datada da época do renascimento. Baseia-se na

primeira língua para ensinar um segunda, partindo sempre da regra para elaborar exemplos na segunda língua, e apresenta três fases fundamentais para a aprendizagem da língua, a saber: 1) memorizar previamente uma lista de palavras; 2) conhecer as regras necessárias para reunir em frases as palavras memorizadas; 3) elaborar exercícios de tradução e versão de um determinado tema. Resumindo, esta abordagem considera em muito a escrita, não enfatizando os aspectos da pronúncia e da entonação. O livro didático tem papel fundamental, pois abarca a maioria das atividades. Ao professor cabe dominar com profundidade as regras gramaticais e suas terminologias, incluindo todas as exceções, não necessitando possuir domínio da oralidade da língua ensinada (LEFFA, 1988).

A abordagem direta, conhecida tradicionalmente como método direto, também há muito utilizada, tem registros de uso no início do século XVI. Surgiu como uma reação à abordagem da gramática e da tradução, e teve nomes famosos da época como seus defensores, sendo oficializada em escolas públicas de países como Bélgica, França e Alemanha, no final e início dos séculos 19 e 20. Diferentemente da AGT, enfatiza a oralidade, tendo como princípio fundamental aprender a segunda língua pela segunda língua. Foi a primeira a utilizar-se das quatro habilidades, e na seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever. Utiliza-se de pequenos textos e de diálogos situacionais, como em situações de compras, para o exercício da oralidade, e posteriormente da prática da escrita. Faz uso da técnica de repetição, como recurso da aprendizagem automática da língua. Nesta abordagem o aluno aprende a gramática, assim como a cultura da língua alvo de forma indutiva. Assim como na Europa, fez muito sucesso no Brasil, apesar dos professores sentirem uma certa dificuldade em manter a abordagem por muito tempo, e depois de um certo tempo de curso, esgotados as situações para diálogos, acabarem retomando à metodologia da AGT (LEFFA,1988).

A abordagem para a leitura, conhecida tradicionalmente como método da leitura, nasce como um resultado híbrido da AGT e da AD, após uma extensa pesquisa feita nos Estados Unidos e Canadá na segunda década do século 20. Vigorou nos Estados Unidos da década de 1930 até o fim do Segunda Guerra. Nesta abordagem, continuaram expondo o aluno diretamente à língua alvo, como na abordagem direta, e da abordagem de gramática e da tradução mantiveram a ênfase na escrita, agora com regras gramaticais reformuladas. Não enfocaram a oralidade por consideraram não ser necessária para os alunos. A pronúncia teve pouquíssima importância,

havendo predominância de exercícios escritos. A gramática era utilizada na medida para a compreensão da leitura, e utilizavam-se em partes da tradução.

A abordagem audiolingual (AL) surge durante a Segunda Guerra Mundial, diante da necessidade do exército americano em ter falantes fluentes em diversas línguas, e vigorou até o início da década de 1970. Em represália à abordagem da leitura, e com a ajuda de linguistas e falantes nativos, os próprios americanos encontram uma forma de agilizar a aprendizagem de uma segunda língua, utilizando-se de uma versão reeditada da abordagem direta. A abordagem audiolingual pautava-se nas seguintes premissas: língua é fala e não escrita; é um conjunto de hábitos; ensine a língua e não sobre a língua; as línguas são diferentes.

Na primeira premissa, o aluno era exposto à língua nativa, utilizavam-se de laboratórios de línguas onde os alunos poderiam ouvir o falante nativo, e somente após ter o domínio da oralidade é que poderia utilizar-se da escrita. Seguiam assim o modelo da aprendizagem da língua materna. Na segunda premissa, língua é um conjunto de hábitos, apoiados no estruturalismo, a língua era apresentada por etapas, em estruturas, que eram repetidas diversas vezes pelos alunos, através de exercícios de estímulos e respostas, evitando assim os erros.

Na terceira premissa, ensinar a língua e não sobre a língua, a língua alvo deveria ser aprendida na prática e não através de regras gramaticais ou explicações sobre as mesmas. Focavam nos termos utilizados na prática do uso da língua pelos falantes da língua alvo, e não nas regras gramaticais. Na última premissa, o orientador do curso da língua alvo deveria estar atento às diferenças existentes nas duas línguas, e assim evitar erros cometidos pelas divergências entre as línguas alvo e materna (LEFFA,1988).

Com os aprendizes de segunda língua com base na abordagem audiolingual apresentando falhas semelhantes das encontradas em aprendizes de segunda língua com base nas abordagens anteriores, e a inexistência de uma solução para as dificuldades que surgiram nesse período, o ensino de segunda língua entrou em caos, gerando uma rejeição à abordagem audiolingual. O ensino de línguas entra então em um período de transição, no qual surgiram métodos de ensino como a sugestologia de Lozanov, método de Curran (aprendizagem por aconselhamento), método silencioso de Gattegno, e método de Asher (Resposta Física Total). Após esse período surgiram então as abordagens natural e a comunicativa.

Na abordagem natural, o aprendiz deve conseguir falar de forma natural, sem ser pressionado pelo professor. Essa abordagem também era conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input, e era baseada na teoria de Stephen Krashen. A língua deveria ser adquirida e não aprendida, ou seja, as regras gramaticais deveriam ser assimiladas de forma inconsciente e não consciente (LEFFA,1988).

Já na abordagem comunicativa, a língua era considerada como um conjunto de eventos comunicativos e não como um conjunto de frases. A semântica da língua foi considerada, deixando de lado a explicação sobre a forma da língua, preocupando-se agora com o que se poderia fazer através da língua. Os materiais didáticos devem apresentar diálogos em situações reais de uso da língua, inclusive outros sons que normalmente interferem em um enunciado, como outras pessoas conversando, ruídos do ambiente, etc. Os textos devem ser apresentados sem sofrerem simplificação, e deveria abranger todos os tipos de textos impressos. As quatro habilidades eram utilizadas, mas sem uma ordem específica, e a língua materna pode ser utilizada, em especial no começo da aprendizagem. A aprendizagem, centrada no aluno, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto às técnicas utilizadas. Trabalhos em grupos são valorizados, e ao professor cabe o papel de orientador, o qual deve considerar a afetividade como fator importante (LEFFA, 1988). Ao aluno não deve ser repassado apenas o conhecimento da língua enquanto regra. Afinal, a abordagem comunicativa engloba necessariamente as competências: cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica (JALIL, PROCAILO, 2009). Dessa forma, o aluno precisa:

- Possuir conhecimento sobre o contexto sociocultural da língua-alvo, considerando as tradições, costumes, hábitos (competência cultural);
- Saber utilizar a linguagem adequadamente de acordo com a situação, seja ela formal ou informal (competência sociolinguística);
- Conseguir construir ou interpretar textos (competência discursiva);
- Ser capaz de utilizar estratégias para sanar as dificuldades encontradas.

Parafraseando Leffa (1988), as abordagens (*aprouch*) acima descritas, surgiram cada uma como sendo a mais efetiva, como uma forma de descartar a(s) anterior(es).

O professor ao fazer uso de uma certa abordagem não significa que terá o sucesso como resultado durante todo o tempo do ensino-aprendizagem. A abordagem pode facilitar em um momento, e em outro não ser eficaz. Vale lembrar ainda que, em

uma sala de aula, um professor utiliza-se muitas vezes não apenas de uma abordagem. Às vezes adota um material estrutural, mas consegue utilizá-lo com base na abordagem comunicativa, outras vezes tem em mãos um material comunicativo e não pratica essa abordagem, no sentido lato de teoria adotada, como visto nas diversas abordagens expostas anteriormente (LEFFA,1988).

Por ser a abordagem muitas vezes confundida com métodos, Almeida Filho (1997), apresenta o conceito de abordagem dado por ele e por dois outros autores, que reproduzimos no quadro a seguir:

Quadro 5 - Conceito de abordagem[9]

Anthony, 1963	Conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem. É um ponto, ato ou fé, filosofia, algo em que se acredita mas não se pode comprovar necessariamente.
Richards/Rodgers, 1982	Construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que o professor faz nas salas em última instância.
Almeida Filho, 1993	Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula.

Fonte: Adaptado de Almeida Filho (1997, p. 21)

Tomaremos para nosso trabalho a abordagem na proposta de Almeida Filho (1997), considerando que o autor aponta a mesma como algo abstrato, a qual manifesta-se apenas como forma indireta na ação dos professores, impedindo assim a sua verificação apenas pela fala do professor sobre suas aulas e sobre o que pensa. Segundo o autor, para reconhecer a abordagem utilizada por um professor é

[9] Dados retirados e adaptados do quadro comparativo de arcabouços e modelos relacionando abordagem, método e técnicas elaborado por Almeida Filho (1997, p. 21).

necessário analisar as pistas encontradas em seu trabalho sobre as suas concepções de língua/linguagem/língua estrangeira e sobre aprender e ensinar uma língua.

2.3 Imigração japonesa para o brasil e migração japonesa para goiás

O fator socioeconômico do Japão no final do século 19 (Era Meiji) e a necessidade de mão-de-obra nos cafezais brasileiros, incentivou a criação do acordo entre os governos dos dois países favorecendo assim a emigração japonesa para o Brasil a partir de 1908. Inicialmente os imigrantes japoneses, em sua maioria, se instalaram nas fazendas de café nos estados de São Paulo e Paraná. Posteriormente, e à medida que conseguiam, esses imigrantes deixavam a condição de empregados para se tornarem proprietários. Nesse contexto, algumas famílias se deslocaram para outros estados, em um processo de migração interna. Para Goiás, os migrantes japoneses chegaram oficialmente no final dos anos de 1920[10] (MOTA, 1992; LIMA, 2009). Vieram em grupo de famílias, em busca do sonho de possuir a terra própria, incentivados pela criação da Colônia do Cerrado, localizada na Vila Cerrado, território então integrado ao município de Anápolis. Posteriormente à chegada e instalação dos imigrantes japoneses, ocorreu a desintegração da Colônia do Cerrado ao descobrirem que o trâmite da negociação das terras dessa colônia constituía na verdade de um golpe elaborado por um conterrâneo veterano[11] no solo goiano (MOTA, 1992; IKEDA, 1963). Por esse feito, e diante da possibilidade da não efetivação da escritura dessa terra pela qual já haviam pago, muitos imigrantes de japoneses se dispersaram para outras regiões do estado de Goiás, como para as cidades circunjacentes de Anápolis, Goianápolis, e Inhumas, ficando alguns na região onde se encontrava a Colônia do Cerrado[12], atual cidade de Nerópolis[13]. Escolheram as cidades próximas à nova capital do Estado goiano, agora como arrendatários, com o intuito de conseguir reunir dinheiro para a compra de uma nova terra, e

[10] Há registros da presença de japoneses em Goiás desde os anos de 1913.
[11] Ao cruzar dados registrados na pesquisa de Mota (1992) e no livro de Ikeda (1963), descobri que o conterrâneo que havia enganado os imigrantes japoneses estava ligado por laços de parentescos com o governo municipal da cidade de Anápolis através do casamento com uma brasileira. E tratava-se do primeiro japonês, veterinário, que havia chegado em Goiás em 1913.
[12] Em 1936, a Vila do Cerrado desmembra-se da cidade de Anápolis, passando à categoria de município, e recebendo o nome de Nerópolis (LIMA et. al., 2010).
[13] Ainda hoje, vivem nesta cidade algumas famílias descendentes dos primeiros imigrantes japoneses que vieram para a Colônia do Cerrado. Alguns ainda mantém-se da produção de hortifrúti, iniciada nos primeiros momentos da história dos imigrantes japoneses no Estado de Goiás (LIMA et. al., 2010).

concomitantemente, oferecer melhores condições de estudo para seus filhos (LIMA, 2009).

Com a dispersão dos integrantes da Colônia do Cerrado, tornaram-se escassos os momentos de reunião entre imigrantes, reduzidos agora a encontros em cerimônias matrimoniais ou em ocasião da celebração do Ano Novo, quando iam de casa em casa realizar a comemoração da chegada do ano. Dessa forma, o uso da língua japonesa restringiu-se ao ambiente familiar, tornando-se nulo entre algumas famílias, resultado do fato dos pais trabalharem o dia todo com pessoas locais que não falavam o japonês. Somado a esse fator, os filhos, por sua vez, passavam parte do dia nas escolas brasileiras e acabavam falando somente o português, mesmo quando retornavam para casa (informação verbal[14]).

Vale observar ainda a influência dos imigrantes japoneses na mudança do hábito alimentar da comunidade local, através da inserção de legumes e verduras no cardápio do povo goiano. Segundo a pesquisa elaborada por Lima et. al. (2010), uma das atividades econômicas dos imigrantes japoneses consistia na venda de verduras em frente à praça central da outrora Vila do Cerrado e atual cidade de Nerópolis, dando origem à feira de rua naquela localidade. Posteriormente levaram também para a capital goiana esse tipo de atividade econômica, na ocasião da mudança de algumas famílias para a cidade de Goiânia[15], com a finalidade de prosseguir no investimento da educação de seus filhos, uma vez que na cidade de Nerópolis, o ensino oferecido abrangia apenas os primeiros anos da educação infantil (MOTA, 1992; LIMA, 2009; LIMA et. al., 2010).

Décadas mais tarde, a demanda por um aumento da produção nas fábricas japonesas aliado a escassez de mão de obra, reverte o processo de emigração, e os descendentes dos imigrantes japoneses que viviam no Brasil, têm a oportunidade de viajar ao Japão em busca de melhores condições financeiras trabalhando em fábricas. Muitas dessas famílias levam consigo os filhos em idade escolar, e uma vez no Japão, as crianças ingressam na escola regular japonesa, enquanto os pais trabalham nas fábricas. A partir do convívio na escola japonesa, as crianças passam pelos processos

---

[14] Notas de campo obtidas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2010, para um projeto de elaboração de um calendário comemorativo dos 80 anos dos japoneses em Goiás, quando então entrevistamos muitos dos descendentes, filhos e netos dos primeiros japoneses que vieram para Goiás (LIMA et al., 2010).

[15] Goiânia foi fundada em 24 de outubro de 1933, poucos anos após a chegada oficial dos imigrantes japoneses no estado de Goiás.

de adaptação na nova sociedade e de aquisição da língua japonesa, adquirindo proficiência suficiente para um conviver sem dificuldades nesta sociedade. Outras crianças, em igual situação de inserção na sociedade japonesa, já falantes do japonês adquirido como língua de herança[16] (LH) ainda no Brasil, não encontram tamanhas dificuldades de adaptação no novo meio social. Algumas das crianças desses dois grupos, ao retornarem ao Brasil como jovens em idade escolar próxima ao ensino médio, e uma vez reinseridos em sua comunidade de origem, passam a ministrar aulas de japonês, traçando um novo perfil do professor de língua japonesa no Brasil. Esses jovens, agora proficientes[17] na língua japonesa, adquirida e/ou atualizada[18] no Japão, trazem consigo uma nova forma de pensar, de se identificar e de agir diante da língua e da cultura japonesa em relação aos integrantes da colônia, descendentes de imigrantes japoneses que não tiveram experiência no Japão[19]. No entanto, apesar da experiência na sociedade japonesa, muito provavelmente também, ainda carregam com eles traços herdados da família, traços estes que podem vir a influenciar a forma como pensam, se identificam, e agem diante da língua e da cultura japonesa.

Em Goiás, o processo não foi diferente, e muitas famílias também viajaram ao Japão para trabalhar em fábricas levando consigo seus filhos pequenos, os quais estudaram no ensino formal japonês e retornaram ao Brasil com o conhecimento em língua japonesa equivalente ao nível 1 do JLPT[20], como é o caso das duas professoras participantes desta pesquisa.

---

[16] Língua de herança, nesse caso, refere-se a língua passada de pais para filhos, em situações de bilinguismo, na qual a língua de herança é a língua minoritária em relação à língua oficial majoritária falada no país onde a criança nasceu, ou para onde emigrou. Esse tipo de situação é muito comum entre os descendentes de imigrantes japoneses no Brasil (MORALES, 2011).

[17] Consideramos aqui ‘proficiente’ aquele que possui o conhecimento em língua japonesa equivalente ao nível 1 do Japanese Language Proficiency Test (JLPT). Este teste, em nível 1, exige do participante uma “habilidade de uso da língua japonesa em diversas circunstâncias” (Página oficial do JLPT sobre sumário do teste: http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html), como ler editoriais de jornais e compreender o seu conteúdo. É considerado com nível de dificuldade alto.

[18] Denomino de atualizada referindo à língua japonesa adquirida no Brasil pelas crianças descendentes de japoneses, como LH, em contexto familiar e/ou de colônia antes de irem ao Japão com suas famílias. E de adquirida, à aquisição da língua japonesa pelas crianças brasileiras *nikkei* que não falavam o japonês antes de ir ao Japão com seus pais decasséguis.

[19] Três dos 7 professores da escola contexto da pesquisa fazem parte desse grupo de retornados. Assim como elas, outros professores ‘retornados’ do Japão fazem ou já fizeram parte do quadro de associados da Associação de Estudos de Língua Japonesa de Brasília.

[20] Japanese Language Proficiency Test.

2.4 Breve história do ensino da língua japonesa no brasil

Apontamos a influência do contexto sócio histórico da imigração japonesa para o Brasil, e a migração interna destes imigrantes neste país, como fatores relevantes para o desencadeamento do ensino de língua japonesa no Brasil. Ou seja, a forte crença vigente entre os primeiros imigrantes do breve retorno ao seu país de origem, servia como nutriente para gerar entre os seus filhos a chama do espírito japonês. Por outro lado, após a derrota do Japão na Segunda Guerra, ocorreu uma alteração no pensamento desses imigrantes em relação ao ensino e manutenção da língua japonesa dos seus descendentes, e em meados dos anos 80 surge uma nova mudança no formato do ensino da língua japonesa, decorrente do convívio e do novo papel desses descendentes na sociedade brasileira (MORIWAKI e NAKATA, 2008). Atualmente, um novo perfil tanto do professor quanto do aluno de língua japonesa, além dos objetivos e motivações para o estudo dessa língua, tem apresentado mais uma vez uma nova visão sobre o ensino-aprendizagem da língua japonesa. No entanto, nos perguntamos se é possível ainda hoje restar algum traço do modelo de ensino de japonês apresentado em algum dos três períodos descritos por Moriwaki e Nakata (2008).

Considerando a grande importância do desenvolvimento da história do ensino de japonês no Brasil para a nossa pesquisa, discorreremos brevemente sobre este tema, desde os períodos que antecedem a Primeira Guerra até o presente momento.

Para compreender o ensino de japonês no estado de Goiás, descrevemos brevemente sobre a importância dada à educação pelos imigrantes japoneses em Goiás no tópico sobre a migração japonesa para o Brasil. No capítulo metodológico, concluímos sobre esse assunto ao descrevemos os fatores que resultaram na fundação da escola de japonês, contexto de nossa pesquisa, e que faz parte da associação de nipo-brasieliros local.

2.4.1 O ensino de língua japonesa entre os imigrantes no Brasil

O início do ensino da língua japonesa entre os imigrantes no Brasil remonta para data anterior à Primeira Guerra Mundial. Ao longo desse processo ocorreram mudanças no foco de ensino da língua japonesa em mais de um momento, conforme retrata os estudos de Moriwaki e Nakata (2008, pp. 20-25). Tais mudanças serviram

como marco para os autores dividirem o ensino do japonês em três distintos períodos: 1) Pré-guerra (1908-1941); 2) Pós-guerra (1946-1979); e 3) Atualidade (1980-1995). O ensino de japonês nesses três períodos consistia em: educação/formação do japonês (Pré-guerra); formar excelentes brasileiros *nikkei* (Pós-guerra); e educação de um bom brasileiro *nikkei* (Atualidade).

Quadro 6 - Foco (*intencional*)[21] do ensino de japonês

Pré-guerra	Pós-guerra	Atualidade
Educação/formação do japonês	Formar excelentes brasileiros *nikkei*	Educação de um bom brasileiro *nikkei*

Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Moriwaki e Nakata (2008)

Os dois primeiros períodos, por sua vez, subdivididos em: Primórdios e Período Áureo (Pré-guerra); e Período Vazio, da reabertura e do esclarecimento (Pós-guerra), conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 7 - Subdivisões dos períodos Pré-guerra e Pós-guerra

Pré-guerra	Pós-guerra
Primórdios – (1908 - 1930) Período Áureo – (1930 - 1941)	Período vazio – (1946-1950) Período da Reabertura – (1950-1965) Período do esclarecimento – (1965-1980)

Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Moriwaki e Nakata (2008)

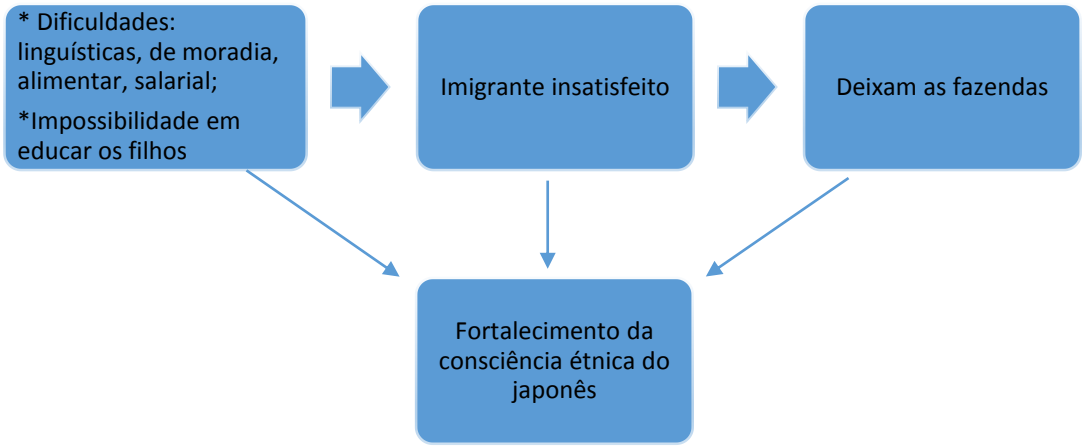
2.4.1.1 Os primeiros momentos do ensino de japonês no Brasil – Período Pré-guerra

O primeiro momento do período Pré-guerra, denominado por Moriwaki e Nakata (2008) de 'Primórdios', é caracterizado por duas fases: 1) Primeira Fase: de 1908 à 1915; e 2), e Segunda Fase: de 1915 à 1930. Na primeira, o imigrante japonês se depara com dificuldades no âmbito linguístico, de moradia, alimentar, salarial, de impossibilidade de educar os filhos, gerando no imigrante tal insatisfação a ponto de em menos de um ano após a chegada oficial dos primeiros imigrantes japoneses ao Brasil, cerca de 75,5% já haviam deixado as fazendas. Enfrentar tais dificuldades

[21] Grifo nosso. Denomino de intencional, pois ao pesquisar sobre esses três períodos descobrimos que na verdade, o primeiro foco prevalece durante todos os três períodos, ora por força dos pais, ora da comunidade de nipo-brasileiros.

colaborou para fortalecer nesses imigrantes a consciência étnica do japonês, impulsionando neles um grande desejo de educar seus filhos com base na 'formação do japonês' (MORIWAKI e NAKATA, 2008, pp.19-23).

Diagrama 1: Período Pré-Guerra, Primórdios (1ª. Fase) - 1908-1915

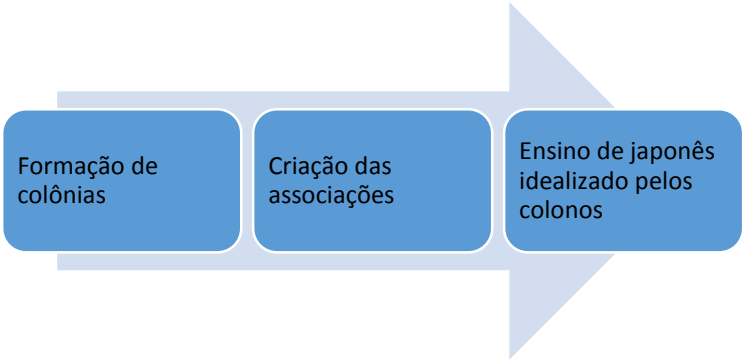


Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Moriwaki e Nakata (2008)

Conforme apresenta o diagrama, já nos primeiros anos dos imigrantes japoneses no Brasil, fica evidente a preocupação que eles tinham em relação à educação de seus filhos.

A Segunda Fase (1915 à 1930), marca o início da formação das colônias de imigrantes japoneses, e em seguida, a criação das Associações, que por sua vez funcionavam como apoio principal para o ensino de japonês com base em um formato idealizado pelo grupo participante dessa colônia. Já em 1915, as associações tinham como atividade principal a educação das crianças. Ainda, nesse período da Segunda Fase, a partir dos anos de 1920 e de 1925, começa a surgir entre os representantes do governo japonês, responsável educacional e educadores das associações, como o caso das colônias de Cotia e de Registro, a necessidade de conscientizar os imigrantes a formarem seus descendentes tendo em vista a assimilação da cultura brasileira, e o ensino de japonês apenas como complemento do ensino brasileiro.

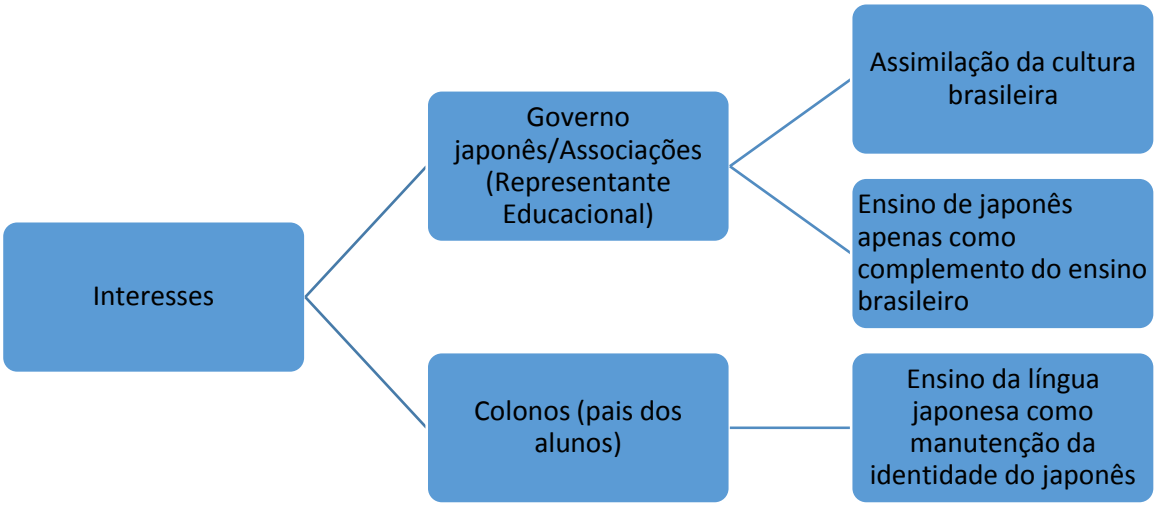
Diagrama 2 - Período Pré-Guerra, Primórdios (2ª. Fase) - 1915-1930



Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Moriwaki e Nakata (2008)

Por parte do governo japonês, e do representante educacional da Colônia de Registro, esse incentivo tinha como base o movimento antijaponista ocorrido nos Estados Unidos. Na Colônia de Cotia, conforme citado pelos autores, um professor defendia a ideia de prepararem os filhos para que pudessem ter uma atuação satisfatória nos 20 ou 30 anos seguintes, com o intuito de criarem um elo entre o Brasil e o Japão a partir da formação de bons brasileiros. À associação caberia zelar pela educação moral das crianças, e o conselheiro educacional deveria ser alguém pertencente à colônia, com experiência mínima de três a quatro anos de trabalho na lavoura. Para o conselheiro educacional, era preciso conscientizar os descendentes de sua condição de filho de imigrante (MORIWAKI e NAKATA, 2008).

Diagrama 3 - Início da ligação entre o governo japonês e a educação nas colônias (1920-1925) – 2ª. Fase dos Primórdios (Período Pré-Guerra)



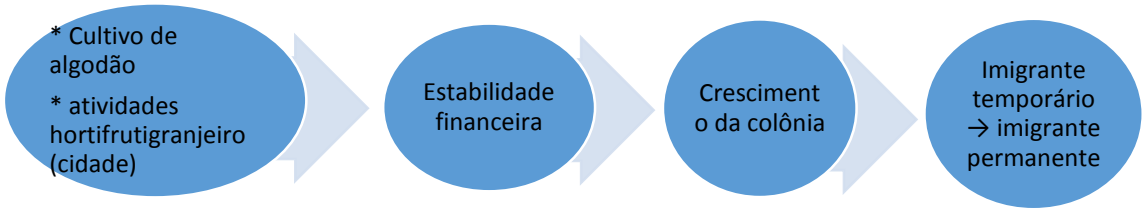
Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Moriwaki e Nakata (2008)

No entanto, apesar desse incentivo em priorizar a educação brasileira por parte do governo japonês e de conselheiros educacionais de algumas associações, os colonos clamavam em suas associações pela manutenção da identidade do japonês através do ensino da língua japonesa. A educação voltada para o princípio da 'formação do japonês' toma força no meio dos imigrantes das colônias, os quais preservavam um forte sentimento de pertencimento à comunidade de uma mesma raça, uma mesma cultura, uma mesma crença, e um grande apego à terra (MORIWAKI, NAKATA, 2008).

Nessa época, o ensino de japonês nas associações de nipo-descendentes ocorria em duas ou três horas diárias, em escolas construídas pelos próprios imigrantes com apoio da associação (HANDA, 1987, pp. 290-293). O ensino era ministrado por professores, mantidos pelas associações, e que muitas vezes morava em uma casa construída para ele ao lado da escola. Quando não dispunham de recursos para a construção da casa do professor, convidavam para ministrar a aula alguém que já participava da colônia. Era motivo de felicidade encontrar entre os colonos algum moço ou senhora de uma família recém chegado do Japão (HANDA, 1987, pp. 292-293).

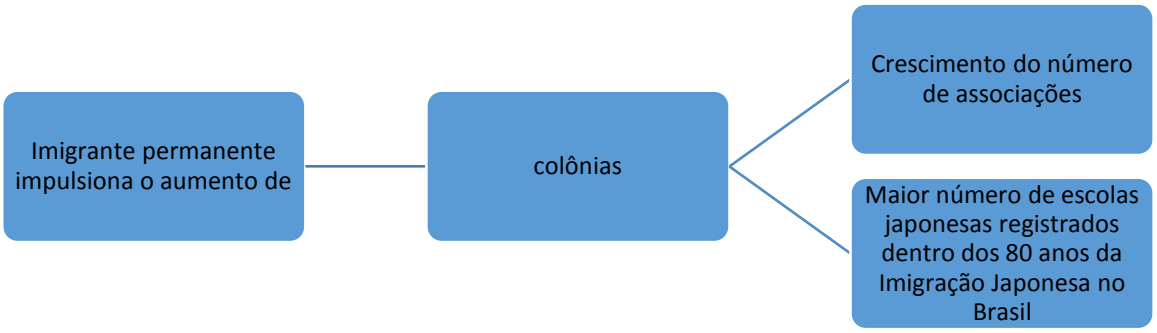
No segundo momento (1930 à 1941) do ensino de japonês do Período Pré-guerra, denominado por Moriwaki e Nakata (2008) de Período Áureo, ocorre um crescimento das colônias japonesas impulsionadas pela estabilidade financeira e econômica dos imigrantes, que nesse período passam a cultivar algodão, e desenvolverem atividades de hortifrutigranjeiro nos arredores das cidades. O imigrante japonês passa então de imigrante temporário à imigrante permanente. Consequentemente cresce o número de associações e de escolas, chegando a registrar o maior número de escolas japonesas dentre os 80 anos da imigração japonesa no Brasil. Para compreender esse aumento significativo consideramos que em 1933 existiam 187 escolas registradas, para 476 em abril de 1938 (MORIWAKI, NAKATA, 2008).

Diagrama 4 - Mudanças geradas a partir da saída do imigrante japonês ds fazendas - Período Pré-Guerra, Período áureo - 1930-1941



Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Moriwaki e Nakata (2008)

Diagrama 5 - Reflexo na educação geradas a partir da saída do imigrante japonês ds fazendas - Período Pré-Guerra, Período áureo - 1930-1941



Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Moriwaki e Nakata (2008)

Com a mudança para a condição de imigrante permanente surge entre os imigrantes japoneses uma preocupação em relação à educação de seus descendentes, temendo que estes assimilem a cultura brasileira em detrimento das características japonesas, preocupação essa que resultou no aumento considerável de escolas japonesas. Segundo Moriwaki e Nakata (2008), a cada nova colônia que surgia erguiam uma nova escola, pois todos os imigrantes enviavam seus filhos à escola japonesa para receberem a formação do japonês através do ensino da língua. Nesse período a consciência étnica dos imigrantes, com o pensamento de 'fidelidade ao império e aos japoneses', fortalece com a chegada do grande número de novos imigrantes japoneses[22]. O grande número de escolas impulsionou a criação de uma comunicação de forma organizada entre os imigrantes, e em março de 1927, ainda nos Primórdios, começa a circular 'A educação dos japoneses no Brasil', e em agosto de 1929, fundam a 'Associação de pais das escolas de japonês de São Paulo'.

[22] Segundo Moriwaki e Nakata (2008), entre os anos de 1925 e 1933 entraram no Brasil cerca de 24 mil imigrantes japoneses. Vale lembrar que esse grande número de imigrantes japoneses, muito possivelmente se deve à política japonesa de 'incentivo à emigração para o Brasil', através do cartaz divulgado no ano de 1925 no Japão (LIMA, 2009b).

O forte apego à cultura, manutenção da língua e costumes, e organização das colônias dos imigrantes ocasiona no governo brasileiro de Getúlio Vargas um receio de que o aumento desse contingente colocasse em perigo a integridade do Brasil. Moriwaki e Nakata (2008), baseados em Hiroshi (1996), retratam que a preocupação do governo brasileiro sofreu influências da política antijaponista ocorrida nos Estados Unidos no início do século 20. O governo brasileiro decreta então, em 1933, a proibição do ensino de língua estrangeira aos descendentes de imigrantes com menos de 10 anos, intencionando a integração dos descendentes à cultura e sociedade brasileiras, e consequentemente inserir neles a assimilação do espírito brasileiro. Data deste período também a obrigatoriedade, pelos professores estrangeiros, da realização de um teste oficial emitido pelo governo brasileiro, para que pudessem ministrar nas escolas de colônias para seus compatriotas. Além disso, os livros didáticos utilizados para o ensino da língua estrangeira necessitaria passar por aprovação do governo brasileiro, evitando assim que o cultivo do espírito brasileiro não fosse afetado. Ainda, o ensino de português passa a ser inserido na grade curricular das escolas de colônias, e o ensino de japonês, antes o único curso e ministrado pela manhã, é transferido para o período da tarde, cedendo lugar no turno matutino para o estudo do português. Nessa época, ao professor de japonês era designado o ensino de leitura e escrita de japonês, além do ensino de aritmética. Handa (1987, p. 293), assim como Moriwaki e Nakata (2008), também registra o questionamento e a exigência por parte dos pais dos alunos para que fosse ensinado aos seus filhos o espírito japonês.

Em 1938, o governo de Vargas proíbe o ensino de língua japonesa para menores de 14 anos, e em 12 de agosto do mesmo ano decreta o fechamento das escolas de língua estrangeiras dos imigrantes de italianos, alemães e japoneses. Totalizando o fechamento de mais de duzentas escolas de língua japonesa em 25 de dezembro de 1938, o imigrante japonês, mesmo abatido com os acontecimentos iniciados em 1933, encontra uma forma de burlar a política de coerção ao estrangeiro pelo governo de Vargas. Instauram então, nas colônias, as práticas esportivas e o ensino de música com o propósito de repassar aos descendentes o espírito japonês. Data desta fase também a mudança da nomenclatura das escolas primárias de língua japonesa para *Shōgakusha*, ou seja, Casa de Fomento aos Estudos, e da modificação, em 1939, do nome da Associação Brasileira de Difusão da Educação dos Japoneses para Associação Brasileira de Difusão da Educação e Cultura dos Japoneses.

Diante de todos os fatos ocorridos em todo esse período desde a chegada dos primeiros imigrantes em 1908, é de se determinar que, apesar de todas as objeções encontradas, prevaleceu entre os imigrantes a formação do japonês segundo os princípios estabelecidos nas colônias e suas respectivas associações. Resume-se então, o final desse período impulsionados pela repressão, o fortalecimento da preocupação entre os imigrantes de japoneses para que seus descendentes não perdessem o espírito japonês, perdurando assim entre os imigrantes do Pré-guerra o modelo de ensino de língua japonesa centrado na formação do japonês.

2.4.1.2 Um novo olhar sobre o ensino de japonês no Brasil após a Segunda Guerra Mundial - Período Pós-guerra

Após a guerra e devido a algumas mudanças na sociedade e na economia japonesas, e mudanças no restabelecimento das comunidades nipo-brasileiras e na decisão dos imigrantes japoneses de permanecer no Brasil, o pensamento do imigrante também muda. Para entender essa modificação de pensamento é preciso compreender os momentos decisivos para o ensino de língua japonesa no Brasil, que compõem o período maior, o do Pós-guerra, que foi subdividido em três fases: 1) Período Vazio (1946-1950); 2) Período da Reabertura (1951 – primeira metade da década de 1960); e 3) Período do Esclarecimento (segunda metade da década de 1960- segunda metade da década de 1970).

Na primeira fase, conhecida como Período Vazio, de 1946 à 1950, o imigrante japonês que outrora preocupava-se com a formação do japonês, através do espírito japonês, fica em estado de choque diante da derrota japonesa na guerra. Muitos preferiram manter a crença de que o Japão era um País dos Deuses, e a crença na vitória da guerra pelos japoneses, fortalecida pelas divulgações de falsas notícias pelo grupo *kachi-gumi*, fundador da conhecida *Shindō Ren-mei*. Nesse grupo ainda se mantinha o pensamento do Período Pré-guerra, de formar o japonês, através do cultivo do espírito japonês a partir do ensino da língua japonesa. Eles enxergavam o Japão como centro do mundo. No entanto, o que outrora era um ideal de ensino para seus filhos passa agora a um pensamento enrijecido, muito possivelmente, como cita Moriwaki e Nakata (2008), resultado da opressão sofrida pelos imigrantes japoneses no Brasil, no período da Segunda Grande Guerra. O grupo *kachi-gumi* passou a dominar a maioria das associações japonesas, que agora reabertas, ocasiona

também a reabertura das escolas. E aqueles que não se aderiam ao grupo dos vencedores eram excluídos da colônia, o que deixava seus filhos sem a oportunidade de estudar a língua japonesa (MORIWAKI, NAKATA, 2008).

No entanto, a postura em relação ao ensino de japonês para seus descendentes sofre uma nova mudança, à medida que os imigrantes japoneses conscientizavam-se da derrota do seu país na Segunda Guerra e das dificuldades pelas quais o Japão estava enfrentando decorrentes da guerra, e também a aceitação de que os seus descendentes adaptavam mais rapidamente à sociedade brasileira do que assimilavam o espírito japonês. Conscientes desses fatos, o imigrante japonês agora imigrante permanente, visa como objetivo para seus filhos uma maior formação, e assim uma melhor condição profissional para seus descendentes, e consequentemente uma maior possiblidade de ascensão econômica. Para isso, muitos imigrantes deslocam-se para as regiões urbanas com o intuito de oferecer essa formação educacional para seus filhos. Entretanto, apesar de cientes da nova situação, o imigrante japonês ainda mantinha o interesse em cultivar em seus descendentes o 'espírito japonês', ao mesmo tempo que almejavam à formação em nível superior de seus filhos. Ou seja, o modelo de ensino agora era voltado à formação do 'bom brasileiro *nikkei'*, com bases morais na cultura japonesa, o que na verdade resumia em um ensino com o mesmo foco de antes da guerra, da 'formação do japonês' (MORIWAKI, NAKATA, 2008).

Moriwaki e Nakata (2008) mencionam que o espirito japonês era muito forte entre os imigrantes, uma vez que nutriam uma forte crença ao princípio da 'Imortalidade ao País dos Deuses', e 'Lealdade ao Império e amor à Pátria'. Por isso, a *Shindō Ren-mei* ganhou força nos adeptos do movimento, e que acabou gerando caos, segundo aponta os autores. Vale lembrar que esse pensamento da manutenção do espírito japonês era vigente entre os imigrantes japoneses que vieram para o Brasil, acreditando que precisavam manter as suas raízes, criando dentro do Brasil um pequeno Japão. No entanto, já nessa época, após a Segunda Guerra, os filhos desses imigrantes, os conhecidos *nisei*, uma vez já inseridos na sociedade brasileira e à ela adaptados, trazem consigo a organização do pensamento com base no português brasileiro.

Concomitantemente as mudanças começam a surgir na colônia de nipo-brasileiros, e os imigrantes agora mais convictos de sua permanência no Brasil, colaboram para o aumento numérico dos que buscavam a cidade grande para investir

nos estudos de seus filhos. As escolas japonesas também retomavam suas atividades, e a chegada dos imigrantes oriundos do grupo de imigrantes japoneses permanentes, conhecidos como *idju*, contribui para que os imigrantes veteranos adquiram uma melhor compreensão da situação do Japão após a Segunda Guerra (MORIWAKI, NAKATA, 2008).

Em 1956 surge então a *Nichigakuren*[23], a qual defendia em sua carta de intenções que os filhos e netos dos imigrantes japoneses deveriam buscar uma assimilação na sociedade brasileira, afirmando que para isso haveria a necessidade da formação com base nos preceitos étnicos de seus ascendentes, ou seja, ainda estava presente entre os imigrantes a 'imposição' da formação do japonês. Entretanto, para os filhos e netos dos imigrantes japoneses, trafegar pelas duas culturas tornava-se um fardo pesado. Os preceitos apresentados na *Nichigakuren* defendia a aula de japonês como língua materna e não como língua estrangeira, uma vez que consideravam importante e necessário o ensino da língua japonesa com o objetivo apenas da formação do ser humano, a formação do bom *nikkei,* o que podemos entender nas entrelinhas como 'formação do espírito japonês', defendido no Pré-guerra (MORIWAKI, NAKATA, 2008).

Segundo Moriwaki e Nakata (2008), os professores desse período, assim como os professores do período pré-guerra, defendiam o ensino de japonês como meio de formação do ser humano, através do cultivo da sensibilidade a partir das atividades promovidas pela escola[24], práticas adotadas no Japão e seguidas pelas escolas japonesas no Brasil com a mesma finalidade: de adquirir características japonesas. E assim, os professores do pré-guerra, defendiam em concordância com os pais dos alunos, o ensino do japonês nos modelos do ensino aplicado no Japão, o que, segundo Moriwaki e Nakata (2008) coincidia com o pensamento descrito na carta de intenções da *Nichigakuren*. No entanto, já nos últimos anos do Período de Reabertura (1950-1965), os descendentes dos imigrantes japoneses visando à formação educacional de nível superior, vêm a dedicação à língua japonesa um empecilho para a conquista da formação profissional.

Na terceira e última fase do Pós-guerra (Período de Esclarecimento, 1965-1980), cresce ainda mais o número de imigrantes japoneses em mudança para os grandes centros com o objetivo de oferecer melhor instrução educacional aos seus filhos,

---

[23] Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil.
[24] Além do ensino de japonês, eram oferecido aos alunos aulas de trabalhos manuais, desenho, pintura, música, religião e ética.

aumentando as estatísticas sobre a quantidade de descendentes de imigrantes japoneses que ingressam no nível superior de ensino. Nesse período, estando já os filhos de imigrantes atuando no mercado de trabalho da sociedade japonesa e ocupando cargos importantes, passam de filhos a pais, e por sua vez muitos mantém em seus lares a prática de comunicação através da língua portuguesa (MORIWAKI, NAKATA, 2008).

Entretanto, apesar do desejo dos imigrantes, de transmitirem para seus filhos e netos o espírito japonês e o nacionalismo através da educação, o uso da língua japonesa começava a desaparecer no contexto familiar, gerando uma distância entre os que desejavam a manutenção da língua com esses propósitos e a realidade encontrada, propiciando assim um contexto para a divisão do ensino da língua japonesa em: língua materna e língua estrangeira. Este último, defendido por um grupo de intelectuais, alguns dos quais *nisei*, com o lema de que o ensino do japonês como língua estrangeira serviria de base para compreender e adotar a cultura japonesa (SUZUKI, 1978 apud MORIWAKI e NAKATA, 2008, p.92). Apesar desse movimento, os autores, apoiados nas publicações da Comemoração dos 80 anos da Imigração Japonesa no Brasil, relatam que o pensamento que norteava o ensino do japonês consistia em uma continuidade do ensino adotado no período pré-guerra, pois os professores ainda defendiam o ensino da língua japonesa como transmissor do espírito japonês, enquanto que os pais objetivavam apenas a proficiência em língua japonesa e a consciência e orgulho de ser *nikkei*. Segundo Moriwaki e Nakata, os pais desse período visavam uma oportunidade de seus filhos conseguirem um estágio nas empresas japonesas que se instalavam no Brasil, ou ainda uma oportunidade de estudo no Japão.

2.4.1.3 Mudanças na sociedade nipo-brasileira - novo enfoque no ensino de japonês no Brasil - Período atual (1980-1995)

Durante o período denominado por Moriwaki e Nakata (2008) de Período atual (1980-1995), os descendentes de imigrantes japoneses, *nisei* e *sansei*[25], já bem mais inseridos na sociedade brasileira por motivos de estudo ou de trabalho, se distanciavam cada vez mais da motivação defendida nos dois períodos anteriores, de

[25] *Nisei* e *sansei*, respectivamente filho e neto dos imigrantes japoneses no Brasil.

1) transmissão da cultura e do espírito japonês; e 2) formação do japonês. No atual período a motivação para o estudo de japonês passa agora a ser movida pelo "pensamento pragmático" (MORIWAKI, NAKATA, 2008, pp. 125-126), surgido nos últimos anos do Período Pré-guerra: o interesse em inserir seus filhos nas empresas japonesas que se instalavam no Brasil, e a conquista de bolsas de estudos, e estágios no Japão. Apesar da nova motivação, e com o enfraquecimento das associações devido ao afastamento dos descendentes das colônias, associado ao fenômeno decasségui no Japão, o número de escolas de língua japonesa das colônias sofre considerável redução. O quadro de professores nesse momento também é composto além do *issei*[26], de *nisei* e *sansei*. No entanto, o pensamento do professor ainda se mantém na linha de ensinar a língua japonesa para manter o espírito japonês, uma vez que receberam de seus pais a formação com base na aquisição do 'espírito japonês' (MORIWAKI, NAKATA, 2008). Segundo os autores, em uma pesquisa do início da década de 1990, os descendentes de imigrantes de japoneses já apresentavam uma maior assimilação à brasilidade, e consequentemente o ensino de japonês é direcionado para a formação de um bom *nikkei*.

Analisando as pesquisas sobre a língua japonesa nas primeiras publicações da Revista de Estudos Japoneses, e nos primeiros volumes dos Anais dos Encontros Nacionais de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa (ENPULLCJ), descobrimos serem escassos os estudos voltados para o ensino de japonês como língua estrangeira. A grande maioria das publicações são voltados para a reflexão da língua enquanto estrutura, ou mesmo para uma análise da mesma a partir de algum texto literário.

Nos volumes da Revista de Estudos Japoneses, entre os anos de 1982 e 1991, e 1993 e 1995[27], não consta nenhum estudo ou pesquisa voltados para o ensino de japonês como língua estrangeira. Enquanto nos Anais do ENPULLCJ, pode-se verificar já no primeiro encontro, em 1991 um estudo que trate sobre a dificuldade da aprendizagem do japonês por um aluno brasileiro (JOKO, 1991). Este estudo nos indica que o ensino de japonês, nesse período, começava a ser observado pelo prisma de ensino de língua estrangeira. Outro ponto que vale ressaltar é que a autora menciona tanto no título quanto no corpo do trabalho a dificuldade desse aluno

[26] Imigrantes japoneses que vieram para o Brasil.
[27] Levantamos estudos referentes a esses anos, por estarem dentro do período que Moriwaki e Nakata (2008) denominam de Atualidade.

brasileiro, sem mencionar se era um filho ou neto de imigrante japonês, ou mesmo se não possuía ascendência japonesa. A mesma autora publicou nos Anais do mesmo encontro de 1995 outro estudo sobre a pronúncia do japonês por estudantes brasileiros (JOKO, 1995), também sem mencionar se tratavam de alunos com ou sem ascendência japonesa.

Conforme registrado por Nakayama (1992), já nos Anais do ENPULLCJ, no Segundo Encontro, no ano de 1992, há registro da grande procura pelo curso de língua japonesa. A autora retrata esse aumento na procura pela língua japonesa não apenas como fator de manutenção da língua dos ancestrais, mas pelo crescimento do Japão como potência econômica. Ela cita a existência de cursos de japonês em diversas universidades: Universidade Católica de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Pará, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de Campinas. Nos Anais do ano de 1993, Takasu (1993) registra um estudo sobre as diferenças culturais entre os alunos descendentes e os não-descendentes de japoneses. Aponta ainda que o estudo se deu em uma sala de aula de um curso de língua japonesa como língua estrangeira em nível universitário.

Ambos os registros confirmam o que Moriwaki e Nakata (2008) afirma sobre a mudança do foco do ensino de japonês, outrora para inserir o espírito japonês, e agora, como ensino de língua estrangeira. No entanto, vale observar que os estudos apontados são resultados do ensino de japonês nas universidades. E nas colônias, como era agora o foco do ensino de japonês? Moriwaki e Nakata (2008) apontam, nos registros finais de seu trabalho que apesar do ensino de japonês ganhar esse novo enfoque de ensino como língua estrangeira, motivado pelo crescimento econômico do Japão, ainda conservava o ensino da língua japonesa como a formação do espírito japonês. Vale lembrar que estamos fazendo uma retomada dos anos finais dos estudos feitos por Moriwaki e Nakata (2008), denominado pelos autores de Período Atual.

2.4.1.4 Período Pós-Atualidade[28] (após 1995)

Com base nos levantamentos de estudos nos Anais do ENPULLCJ a que tivemos acesso[29], não localizamos até a década de 2000 trabalhos voltados para o ensino de japonês nas colônias. Em 2009, consta uma publicação sobre o perfil dos professores de japonês (MORALES, 2009).

Neste artigo, a autora apresenta o perfil dos professores de japonês, que agora comtempla não apenas professores de primeira (*issei*) e segunda geração (*nisei*), mas também e terceira (*sansei)* e quarta geração (*yonsei*), inclusive professores que viveram e tiveram boa parte de sua formação educacional básica no Japão. E uma porcentagem muito pequena de professores sem ascendência japonesa. Vale observar que o levantamento, tanto da Fundação Japão, quanto do Centro Brasileiro de Língua Japonesa, abrangem os professores ligados a instituições de ensino com cadastros nas Associações de estudos de japonês regionais, e portanto, muitas delas ligadas à comunidades nipo-brasileiras. Ou seja, podemos inferir que o ensino de japonês nessas escolas ainda era ministrado por professores ligados à comunidade.

Em nossa pesquisa, concomitantemente ao estudo sobre a abordagem de ensino, realizamos uma análise para verificar se o ensino de japonês nessa comunidade possuía as características do ensino de japonês dos períodos descritos por Moriwaki e Nakata (2008).

2.5 O professor de línguas

Em geral, apenas o fato de uma pessoa ter morado em um outro país já traz credibilidade para que possa ser aceito como professor de línguas. Vian Jr. (2011) trata desse assunto, e faz um comparativo com professores de outras áreas do ensino nos quais exigem uma formação na área, como matemática, física, e demais disciplinas. Já o professor de línguas, tanto coordenação quanto diretoria negligencia essa norma, e pais e responsáveis, alunos, secretarias, coordenação, e comunidade em geral parecem aceitar o fato de que o professor de línguas possa ser uma pessoa

[28] Nomeio este momento do ensino de japonês de Pós-atualidade somente com o intuito de abrir um novo item, uma vez que o texto aqui encaixado não faz referência ao tópico anterior (Período Atual) definido por Moriwaki e Nakata (2008).
[29] Alguns pudemos observar apenas através dos sumários.

sem formação na área. O trabalho de Vian Jr. (2011) trata especificamente do professor de inglês, porém encontramos no ensino de japonês a mesma ocorrência. Segundo Moriwaki e Nakata (2008, p. 129), não se exigia uma formação específica para ser professor de japonês, bastava estar disposto a assumir a responsabilidade de ensinar japonês para preencher a vaga. Posteriormente, além do professor *issei*[30], o quadro de professores passou a ser formado também por descendentes de imigrantes japoneses de segunda e terceira geração, ou seja, filhos e netos dos imigrantes japoneses. Podemos comprovar a presença desse grupo de professores através de Moriwaki e Nakata (2008, p. 130). Dos professores de segunda e terceira geração, muitos cresceram tendo adquirido a língua japonesa em casa com os pais e na comunidade de nipo-brasileiros, concomitantemente à aquisição da língua portuguesa, pois frequentavam a escola regular brasileira.

Com o fenômeno decasségui a partir dos anos de 1980, quando o Japão necessitou importar mão de obra trabalhadora, muitos descendentes de imigrantes japoneses no Brasil viajaram ao Japão a trabalho, levando consigo seus filhos pequenos, e retornando após alguns anos, com seus filhos tendo adquirido a língua japonesa nas escolas regulares japonesas. Uma vez aqui no Brasil, alguns começaram a dar aulas de japonês, contribuindo para somar ao quadro de professores de japonês nas escolas brasileiras, os professores nascidos no Brasil, porém com histórico de aquisição do japonês no Japão.

Além deste fenômeno, considerando as oito universidades brasileiras de ensino público que oferecem a graduação de Letras Japonês, o número de pessoas capacitadas formalmente para o ensino de japonês tende a não só crescer em número, mas também em origem étnica, ou seja, pessoas que não possuem ascendência japonesa.

---

[30] Japonês imigrante que veio para o Brasil.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa de crenças sobre abordagens de ensino do japonês por duas professoras descendentes de imigrantes japoneses e que atuam em uma escola de uma associação de nipo-brasileiros, apoiamos no modelo de abordagem contextual, apresentada por Barcelos (2001). Nesta abordagem de investigação das crenças, segundo a autora, compreende-se as crenças, no nosso caso, de professores, em contextos específicos, através de observações de aulas e análise do contexto. Trata-se de uma pesquisa de caráter eminentemente qualitativo, interpretativo e de observação não participativa. Tomamos para estudo, como estratégias de pesquisa, o estudo de caso (GODOY, 1995a; SILVA, 2011), e a pesquisa etnográfica, esta última compreendida por alguns autores como sendo parte da natureza da pesquisa. Como técnicas de coletas de dados ou instrumentos de pesquisa, utilizamos da observação (não participante), entrevista e gravações em áudio (SILVA, 2011; LAKATOS, MARCONI, 2003).

Por todos esses fatores, nos pautamos nos estudiosos apontados neste capítulo: Erickson (1984); André (1995); Godoy (1995a,b); Neves (1996); Lakatos e Marconi (2003); Silva (2011), e no capítulo anterior: Ikeda (1963); Handa (1987); Mota (1992); Nakayama (1992); Barcelos (2001); Moriwaki e Nakata (2008); Morales (2009, 2011); Lima (2009); Lima et. al. (2010); descritos aqui em ordem de publicação.

3.1 Método

Quanto à classificação de método, nossa pesquisa é uma pesquisa de método científico indutivo, de metodologia qualitativa com enfoque comparativo (LAKATOS, MARCONI, 2003), e analisada a partir do foco da etnografia e do estudo de caso, através da observação não participativa de sua pesquisadora no campo investigado (GODOY, 1995a, b; SILVA, 2011).

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que todas as ciências utilizam de métodos científicos, explicitando que nem todos os trabalhos realizados através destes métodos são ciências. Desta forma, os autores concluem que a utilização de métodos científicos não está a cargo apenas das ciências, resumindo o método como:

> O conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 83).

As autoras dividem os métodos científicos em indutivo e dedutivo. Segundo a definição delas, entendemos que nossa pesquisa baseia-se do método indutivo, o qual é constituído de três fases fundamentais: 1) observação dos fenômenos; descoberta da relação entre eles, e generalização da relação. Este método é fundamentado em premissas. No nosso caso, a pesquisadora fazer parte do mesmo contexto, inclusive há mais tempo que as participantes da pesquisa, serviu para o levantamento das premissas. Restava agora conferir através da pesquisa se tais premissas eram verdadeiras. Pois conforme já apresentado anteriormente, partimos para uma investigação de uma suposta existência de algum resquício do pensamento vigorado durante toda a cronologia histórica do ensino de japonês no Brasil apresentado por Moriwaki e Nakata (2008). Seguindo as três fases fundamentais para a pesquisa através do método indutivo, realizamos as observações (fase 1), posteriormente, e através da análise dos fatos, fizemos um comparativo na tentativa de levantar a existência de uma relação entre eles (fase 2), e por fim concluirmos a investigação avaliando se as premissas encontram-se de acordo com a análise realizada através da coleta de dados (fase 3). A forma de indução utilizada foi a incompleta ou cientifica, na qual observamos apenas duas professoras da presente escola, ao invés de todo o corpo docente (LAKATOS, MARCONI, 2003).

Quanto à metodologia é uma pesquisa qualitativa[31], com enfoque comparativo por tratar do levantamento de semelhanças ou compreender diferenças existentes nas abordagens de ensino de línguas utilizadas pelas duas professoras (GODOY, 1995a, NEVES, 1996). Segundo Godoy (1995b), na pesquisa qualitativa, tem-se como a principal preocupação o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Dessa forma, o ambiente natural é tido como fonte direta dos dados, e o pesquisador como instrumento fundamental para a pesquisa, sendo valorizado “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada” (GODOY, 1995b p. 62). A autora aponta que, para a coleta de dados do trabalho intensivo de campo são utilizados equipamentos de gravação de áudio ou vídeo, e /ou anotações

[31] Vale observar que Godoy (1995 a,b) insere a metodologia qualitativa como sendo abordagem de pesquisa. Em nosso estudo utilizaremos o termo metodologia.

escritas, como foi o caso de nossa pesquisa, notas de campo e gravações das aulas observadas.

Godoy (1995b) ressalta ainda a importância do pesquisador em uma pesquisa qualitativa, sendo ele a fonte mais confiável da pesquisa, por ser quem faz a observação, a seleção, a análise e a interpretação dos dados. Pelo uso desses equipamentos e pelo papel do pesquisador apontados por Godoy (1995b) em descrever e transcrever esses dados, a autora aponta a pesquisa qualitativa como sendo descritiva. E ainda ressalta que todos os dados coletados são importantes, e que por isso devem ser analisados, assim como o contexto ambiental e as pessoas envolvidas na pesquisa devem ser considerados como parte de um todo. Por essa justificativa, a pesquisa qualitativa permite que um fenômeno seja melhor compreendido, uma vez que o pesquisador observa esse fenômeno em seu próprio contexto, a partir da perspectiva das pessoas envolvidas. Ou seja, o pesquisador qualitativo vai construindo o seu quadro teórico à medida que coleta e examina os dados, pautando-se assim, no que Godoy (1995b) descreve como enfoque indutivo, apontado por Lakatos e Marconi (2003) de método indutivo. Compreendemos aqui o motivo pelo qual o construto teórico de nossa pesquisa passou por algumas mudanças ao longo do processo de coleta e análise dos dados.

Segundo Godoy (1995a), a pesquisa qualitativa pode ser analisada por três formas diferentes: documental, estudo de caso e etnográfica. Para nossa pesquisa, utilizamos necessariamente as duas últimas formas.

3.2 Natureza da pesquisa

Compreendendo a natureza da pesquisa como sendo definida a partir dos objetivos da pesquisa (CERVO, 1978 apud LAKATOS, MARCONI, 2003), entendemos que nossa pesquisa é de natureza etnográfica e de estudo de caso, por se tratar do estudo de crenças de duas professoras no que tange ao uso de abordagens de ensino do japonês em um contexto de escola de associação de nipo-brasileiros. Dessa forma, o corpus de nossa pesquisa precisa ser analisado considerando o grupo social ao qual as participantes da pesquisa fazem parte, e o contexto/ambiente em que estão inseridas, uma vez que a cultura age como fator importante e muito possivelmente como agente de influência direta nas ações das professoras.

3.2.1 Etnografia como ciência da descrição cultural

Godoy (1995b), aponta que a etnografia é rotulada de ciência da descrição cultural, apresentando a definição de cultura como “o conjunto de conhecimentos, crenças e ideias adquirido e utilizado por um grupo particular de pessoas para interpretar experiências e gerar comportamentos” (GODOY, 1995b, p. 28). Da mesma forma, Silva (2011) apresenta como característica da pesquisa etnográfica a análise dos significados culturais de um determinado grupo social, com conhecimento do grupo, e com um trabalho de imersão do pesquisador no contexto da pesquisa. Por esses motivos, observamos as aulas das professoras participantes da pesquisa, com consentimento das mesmas, das direções pedagógica e administrativa da escola, assim como autorização da presidência da associação cultural na qual as participantes faziam parte enquanto professoras da escola contexto da pesquisa. Em se tratando de etnografia como ciência da descrição cultural apontada por Godoy (1995b), Rodrigues Júnior (2007), pautado em Gren, Dixon e Zaharlick (2005 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2007, p. 531) acrescenta que a etnografia é considerada como lógica de investigação na América do Norte, “por se tratar de teoria orientadora e método investigativo da cultura de determinadas comunidades sociais, sobretudo comunidades escolares”.

3.2.1.1 O pesquisador etnográfico e o tempo de pesquisa

Sobre o pesquisador etnográfico, Godoy (1995b), aponta que o mesmo deve “possuir um modelo que o oriente no estabelecimento de algumas questões ou proposições específicas” (GODOY, 1995b, p. 28), o que nos remete às premissas citadas por Lakatos e Marconi (2003) em relação ao método indutivo. O mesmo sugere Silva (2011), com base nos estudos de Martins e Theóphilo (2009). Rodrigues Júnior (2007), ainda apoiado em Gren, Dixon e Zaharlick (2005 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2007, 531-532), vai além e descreve o etnógrafo como aquele que deve se inserir na comunidade observada e se fazer membro dela, para tentar revelar os princípios que regem as ações dos participantes do grupo social estudado. Quanto a esse aspecto, tínhamos como ponto positivo o fato da pesquisadora fazer parte do quadro de professores da escola contexto de nossa pesquisa há mais de dez anos, inclusive antes do ingresso das duas professoras (P1 e P2) na mesma escola, o que facilitou o

acesso às participantes e a liberdade nas observações, não sendo, a pesquisadora, tomada como ser estranho durantes as observações das aulas.

Rodrigues Junior (2007), citando Green, Dixon, Zaharlick (2005 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2007, 534), relata que o observador etnográfico deve ir para o campo de pesquisa munido de conhecimento sobre as teorias da cultura para que consiga direcionar as escolhas que deverá tomar como importantes de observação e registro. Com base no trabalho de Watson-Gegeo, Rodrigues Júnior (2007) afirma que:

> O etnógrafo adentra o campo com questionamentos pré-determinados à luz de teorias por ele eleitas para interpretar seus dados, visto que esse procedimento orienta o pesquisador na direção dos pontos fundamentais de sua investigação (1988 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2007, 534)

Em se tratando de observação etnográfica, assim como também retrata Godoy (1995a), Rodrigues Júnior (2007) baseado em Green, Dixon e Zaharlick (RODRIGUES JÚNIOR, 2007, p. 532), afirma que o pesquisador etnógrafo não pode estar munido de esquemas de observação já definidos e nem mesmo de hipóteses pré-formuladas sobre os acontecimentos que irá observar. Desse modo, adentramos o cenário de observação com o intuito de fazer uma observação ampla, aguardando que os próprios dados coletados com a observação fossem ao longo das observações afunilando o caminho que deveríamos tomar, com base no modelo que havíamos escolhido para observação (crenças de professores).

Sobre o tempo para a observação de uma pesquisa etnográfica, Godoy (1995b) afirma que o trabalho de campo é de suma importância para esse tipo de pesquisa, que tem por média de duração seis meses a dois anos. Para a autora, a decisão quanto a definir o tempo para encerrar as observações se dará no momento em que o pesquisador entende que os dados respondem à sua pesquisa. A autora menciona também que, o trabalho de análise dos dados inicia-se no momento da seleção do tema a ser pesquisado e abrange todo o período da coleta de dados. Em relação ao tempo de pesquisa, em nosso caso, o trabalho de observação das aulas foi interrompido dentro do final do período de um semestre de aulas, uma vez que uma das professoras participantes anunciou a saída da escola por motivos particulares. Por esse motivo, assistimos apenas uma aula no semestre seguinte, mas tivemos de desistir das observações das aulas, pois só fariam sentindo se fossem observadas as

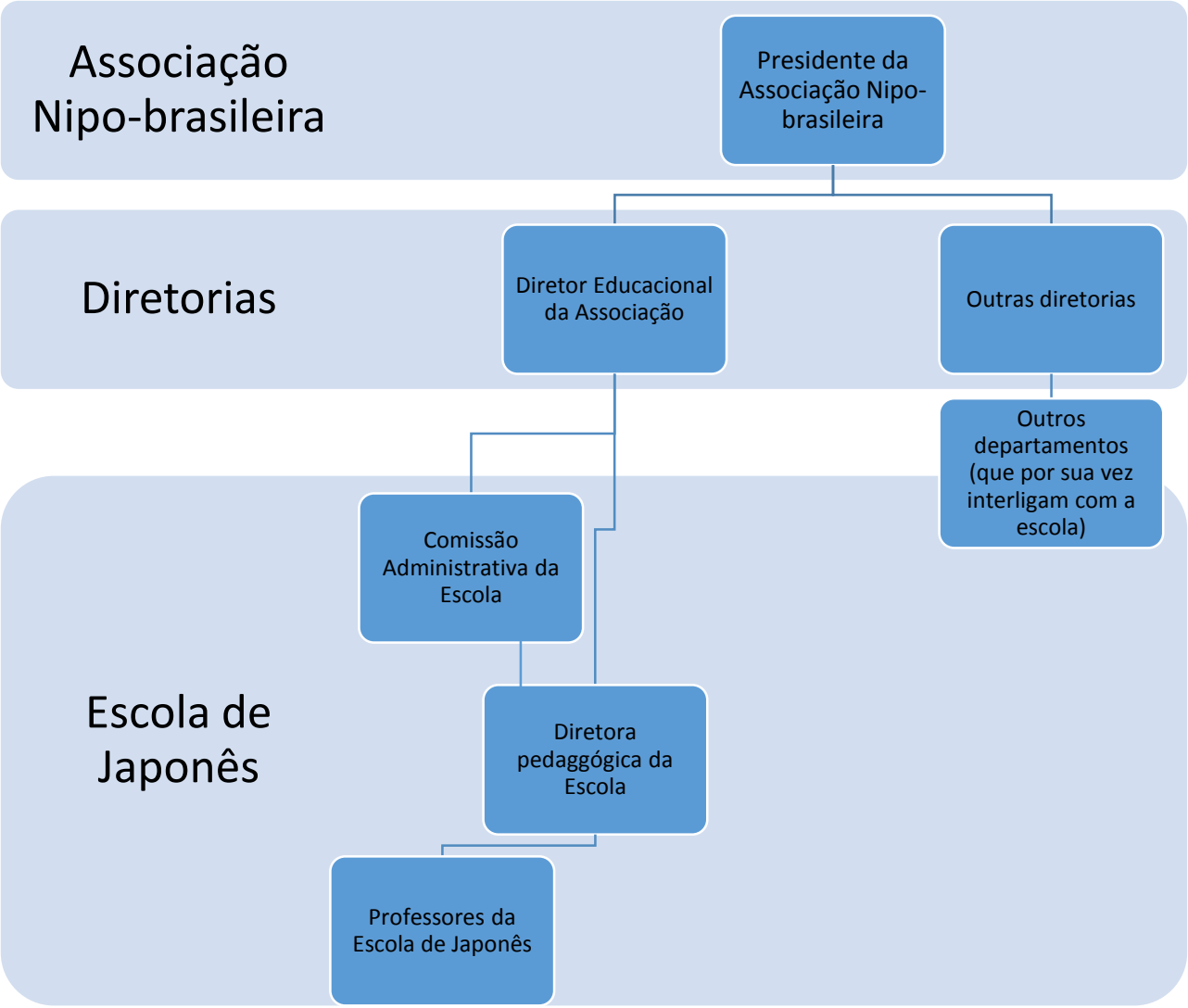
aulas das duas professoras. Pensamos em retomar no semestre do ano seguinte, já que a professora que havia anunciado a saída da escola estava novamente na sala de aula. Porém, ambas tinham sob suas responsabilidades novas turmas[32], o que também prejudicaria nossa pesquisa. Já a observação dos eventos sociais e culturais da comunidade pesquisada totalizou dois anos (2012-2013), estando a pesquisadora sempre presente na comunidade estudada, observando com profundidade todo o contexto nesse período.

3.2.1.2 A etnografia como pesquisa educacional

Erickson (1984) descreve a escola como sendo uma comunidade pequena, onde é possível construir as redes de direitos e obrigações, ou seja: o professor obedece ao diretor, enquanto o diretor protege o professor de interferência externa, e detém o direito de ser obedecido. Em relação ao nosso contexto de pesquisa, essa rede de direitos e obrigações, e acrescento, de subordinações, ficaria assim entendida: o professor está subordinado ao diretor pedagógico, este por sua vez, subordinado ao presidente da comissão administrativa, que é orientado/influenciado pelos membros dessa comissão, e que por sua vez respondem ao diretor educacional da comunidade de nipo-brasileiros, e este ao Presidente da mesma associação. Lembrando que a escola acaba sendo influenciada pelas decisões e ações dos demais departamentos da Associação, por estarem todos interligados, conforme registra o diagrama a seguir, em ordem de superiores para subordinados.

[32] Nesta escola tem-se a prática de cada professor assumir a mesma turma por um período de dois semestre, depois disso fazem rodízio entre os outros professores.

Diagrama 6 - Níveis hierárquicos aos quais os professores estão subordinados



Fonte: Dados da pesquisa

Ericskon (1984) retrata ainda que, o pesquisador que opta pela pesquisa etnográfica escolar, estará adentrando em uma sociedade (preferimos chamar de comunidade) complexas, inserida em um espaço físico-geográfico pequeno, com relações feitas de direitos e obrigações, a qual envolve apenas alguns membros, por algumas horas diárias (no nosso caso, semanal), e por alguns dias do ano. É, segundo o autor, um espaço composto por partes com obrigações (em nosso pesquisa, composto por subordinações) diferenciados, que inclui interações entre as partes envolvidas e intensidade de autoridade em diversos níveis de status. No contexto de nossa pesquisa essa interação quanto ao nível de subordinação/autoridade fica visível através do Diagrama 6.

3.2.1.3 A pesquisa etnográfica no ensino de línguas estrangeiras

Rodrigues Júnior (2007), a partir de seus estudos aponta que “os procedimentos metodológicos e interpretativos da etnografia têm sido usados ora como instrumentos de coleta de dados, ora apenas como perspectiva de análise” (p. 536). O autor utiliza-se das discussões em relação à abordagem etnográfica de Green e Bloome (1997 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2007, 536), que defendem existir três tipos de pesquisa etnográfica em educação: 1) fazer etnografia; 2) adotar uma perspectiva etnográfica; e 3) usar ferramentas etnográficas.

O primeiro tipo, ‘fazer etnografia’, significa enquadrar nos procedimentos da pesquisa, como fazer uso de notas de campo, entrevistas, observações, investigação em longo prazo, aplicação de questionários, e elaboração de relatórios etnográficos. Para o segundo, ‘adotar uma perspectiva etnográfica’, tem-se como uma pesquisa voltada mais para a abordagem investigativa dos aspectos culturais e sócias, de uma forma mais particular, do grupo investigado ou de seus membros. Por fim, o terceiro tipo, ‘usar ferramentas etnográficas’, significa fazer uso das ferramentas de uma pesquisa etnográfica, sem no entanto, tratar-se de uma pesquisa predominantemente etnográfica. Segundo André (1995), o enfoque dos etnógrafos é na descrição da cultura, como também apontaram os já citados por Rodrigues Júnior (2007) e Godoy (1995a,b). No entanto, segundo André (1995), os estudiosos da educação preocupam-se com o processo educativo. A autora ainda cita que a interação constante do pesquisador e o “objeto” (grifo nosso) pesquisado marca uma das características base da pesquisa etnográfica: o pesquisador como principal instrumento para a coleta e análise dos dados. E, mesmo contendo esta característica importante, assim como as outras já descritas, a autora conclui que na educação, não é realizada a etnografia em seu sentido restrito, e sim estudos do tipo etnográfico.

3.2.1.4 O estudo de caso

Por estudo de caso, entende-se como: “um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analise profundamente”, no nosso caso, visa uma análise detalhada e intensiva dos sujeitos e suas ações (SILVA, 2011), considerando o contexto em que estão inseridos. Godoy (1995a) ainda ressalta que através da pesquisa por estudo de

caso, é possível responder às perguntas “como” e “por que”, além de abarcar fenômenos que só podem ser analisados enquanto inseridos dentro de um contexto real. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador poderá encontrar elementos novos que podem surgir no decorrer da observação, além de preocupar-se em mostrar as diversas situações encontradas na realidade na qual sua pesquisa está inserida.

André (1995) ressalta que o estudo de caso etnográfico aparece como a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso, concluindo que nem todo estudo de caso é etnográfico, e nem toda pesquisa etnográfica se vale do estudo de caso. Para o estudo de caso etnográfico, a autora afirma que precisa conter os requisitos que compõem a etnografia, e comportar a análise de um indivíduo, ou um grupo social, como uma unidade, não isentando de ser analisado considerando o contexto em que a pesquisa está inserida.

Concluímos que nossa pesquisa, com base nos pontos já explicitados nos itens anteriores sobre a pesquisa etnográfica, caracteriza-se como pesquisa de natureza etnográfica e também de natureza de estudo de caso. Justificamos tal conclusão considerando que para esta pesquisa só poderíamos encontrar subsídios que respondessem às perguntas levantadas e que alcançassem os objetivos propostos estudando todo os pontos que envolvem o foco desta pesquisa: professoras participantes e grupo (comunidade) envolvidos no processo.

Quanto ao desenvolvimento do estudo de caso, Godoy (1995a) afirma que cabe ao pesquisador definir em que comunidade ou grupo a pesquisa será realizada, quem serão os participantes, quando e como serão feitas as coletas de dados, para enfim negociar o acesso a comunidade. Segundo a autora, em alguns casos é necessária a obtenção de autorização para a pesquisa por parte de superiores, ressaltando que é de grande importância a obtenção de autorização da autoridade máxima do grupo pesquisado. Assim como também é importante que o papel do pesquisador fique bem explicitado para os participantes da pesquisa, para que os mesmos possam se sentir seguros quanto a pesquisa e assim agirem naturalmente, tanto em suas ações que serão observadas quanto nos momentos das entrevistas.

O contexto de nossa pesquisa, apesar de inserida na sociedade brasileira e fazendo parte da mesma, é uma comunidade de um grupo com costumes específicos, que através de suas atividades culturais e até mesmo da escola, procura manter ainda costumes e tradições praticados por seus antepassados. Dessa forma, procuramos seguir o proposto por Godoy (1995a) e assim nos munimos das autorizações

necessárias, assim como esclarecemos os objetivos da pesquisa e os passos para a realização da mesma. Vale lembrar que consideramos como muito importantes estes fatores apontados pelo autor supracitado uma vez que na comunidade contexto de nossa pesquisa ainda ocorre a manutenção hierárquica de administração da escola e da associação como nos moldes vigentes desde os primórdios das associações de nipo-brasileiros no Brasil.

3.3 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa, segundo Barcelos (2001), é um fator de grande relevância para a pesquisa sobre crenças com base na abordagem contextual, assim como o é para a pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1984; GODOY, 1995a,b; BARCELOS, 2001; LAKATOS, MARCONI, 2003; RODRIGUES JÚNIOR, 2007; SILVA, 2011). Dessa forma, apresentamos em 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3, uma descrição do contexto que envolve nossa pesquisa. Optamos pela ordem hierárquica no que diz respeito a decisões e autoridade, conforme apresenta o Diagrama 6. Sendo assim, apresentamos em primeiro lugar a Associação de Nipo-brasileiros, em seguida a Escola de Japonês, e por fim as aulas na escola.

3.3.1 A Associação de nipo-brasileiros

A associação nipo-brasileira onde está situada a escola na qual realizamos nossa pesquisa, foi fundada em julho de 1956 (MOTA, 2008; ANBG, 2006), na área central da cidade de Goiânia. No entanto, constam dos registros que anterior a esse período os imigrantes já se reuniam para assistir documentários japoneses, realizar *Undōkai*[33], participar de comemorações como o *Tenchōsetsu*[34] e o *Oshōgatsu*[35], além de se reunirem para tratarem de assuntos da colônia (ANBG, 2006). Com o apoio financeiro e de materiais feito pelos próprios imigrantes, construíram um prédio para a sede social da associação em menos de seis meses após a fundação da mesma. Em 1959, com o apoio do governo local e dos integrantes da associação, inauguraram

[33] Gincana esportiva que ocorre nas escolas japonesas no outono (COELHO, HIDA, 1998). Ainda hoje, algumas escolas de japonês ligadas à colônia de imigrantes realizam o *Undōkai*.
[34] Comemoração ao aniversário do imperador.
[35] Ano Novo (COELHO, HIDA, 1998).

o espaço esportivo no qual os associados praticavam beisebol e também futebol, além da gincana tradicional japonesa (*Undōkai*). Passados 21 anos, em julho de 1977, foi inaugurada a atual sede da associação, que hoje conta com quadras de tênis, de *gateball*[36], sala para ginástica, campos de futebol, quadra de esporte, piscina adulto e infantil, cozinha industrial, salão para festas, bar social, e uma extensa área para estacionamento, outrora campo de beisebol, além da escola de japonês.

3.3.2 A escola

A escola na qual se deu a nossa pesquisa é uma escola sem fins lucrativos de uma associação de imigrantes japoneses e seus descendentes (doravante associação nipo-brasileira) e está em funcionamento desde novembro de 1998. É parte da associação de nipo-brasileiros, ficando a cerca de 15 Km distante do centro da cidade. É uma escola que foi construída com subsídios do governo, e recursos financeiros levantados pelos membros da associação nipo-brasileira local[37]. Além da ajuda para a construção, o governo japonês contribuiu doando materiais didáticos e equipamentos. Também contribuiu enviando voluntários nas categorias Sênior e Júnior[38] para auxílio na área educacional, assim como forneceu bolsa de treinamento no Japão para os professores locais, através da JICA[39] e Fundação Japão.

A associação auxiliou na construção da escola, e também contribuiu juntamente com seus membros para a aquisição de alguns materiais como fax, geladeira, fogão, entre outros. Ainda hoje, após mais de 10 anos, a manutenção de limpeza, luz e água da escola é feita pela associação, que também fornece materiais de higiene e limpeza, e mão-de-obra para a limpeza semanal e em eventos da escola[40]. Em contrapartida a escola cede uma das salas para o funcionamento da secretaria da associação, além de colaborar com a participação de alunos e professores nos

---

[36] Esporte coletivo de taco, criado no Japão, e definido por Coelho e Hida (1998) como “Uma espécie de críquete”, p. 254.

[37] A escola recebeu ajuda financeira do governo japonês equivalente a 50% do custo da obra, e o restante foi arrecadado em forma de doações pelos membros da associação, e de atividades culturais para levantamento de verbas, como barracas de comida japonesa, entre outras atividades (relato oral coletado à época das pesquisas para a graduação e para a confecção do Calendário comemorativo dos 80 anos da Imigração Japonesa em Goiás, LIMA, 2009; LIMA et. al., 2010).

[38] Voluntário Sênior, entre 40 e 60 anos, e Voluntário Júnior, com idade abaixo de 40 anos.

[39] *Japan Internacional Cooperation Agency*.

[40] Em épocas de eventos da escola, a associação deixa à disposição da escola um ou mais funcionários, para auxílio no deslocamento e organização de mesas e cadeiras, ou outros objetos de maior peso.

eventos promovidos pela associação, como o *Bon odori*[41] (Festival de dança), Jantar Típico[42], entre outros eventos. A escola, por sua vez, promove eventos tradicionais ao longo do ano como o Oh*anashi taikai*[43], *Bunkasai*[44], além das cerimônias tradicionais de abertura e encerramento do ano letiv*o*, entre outros, com a ajuda da associação.

O corpo docente, assim como as pessoas que auxiliam na secretaria, atuam sem vínculo empregatício na categoria de voluntários, no entanto, recebem gratificação mensal pela ajuda prestada à escola. Muito dos professores possuem outro trabalho durante a semana, colaborando como voluntários para as aulas de sábado. Em sua maioria, são associados à Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília (AELJB), onde eventualmente[45] participam de seminários sobre o ensino da língua japonesa. Atualmente o corpo docente desta escola é formado por oito professores (duas nativas, quatro descendentes de imigrantes japoneses e dois sem ascendência japonesa), dentre eles, um acumula o cargo de diretor da escola. A parte administrativa da escola fica a cargo de uma comissão administrativa *(Un ei īn kai)*, subordinada à associação nipo-brasileira e é constituída por um presidente e vários diretores. Desse grupo, todos atuam como voluntários, sem receber gratificação, e tem como pré-requisito que sejam sócios ativos da associação nipo-brasileira. Em alguns mandatos, o presidente da comissão administrativa da escola, também ocupa o cargo de diretor educacional da associação de nipo-brasileiros. Esse mesmo tipo de cargo é retratado por Moriwaki e Nakata (2008), nos primeiros anos do ensino de japonês nas associações de imigrantes japoneses, ainda na primeira metade dos anos de 1920. Assim como no Período Pré-guerra retratado por Moriwaki e Nakata (2008), tanto do diretor educacional da associação de nipo-brasileiros, quanto dos membros

---

[41] Evento promovido pela direção da associação nipo-brasileira, que acontece no meio do mês de agosto em celebração à data de finados do Japão. Tem duração de dois dias, e atrai um público de mais de três mil pessoas, contando inclusive com a presença de autoridades locais e estaduais, e até mesmo de representantes da embaixada japonesa. *Hanashitaikai* será apresentado em letra inicial maiúscula quando for referente ao dia do evento da presente escola.

[42] Evento promovido pela associação a cada três meses. Neste evento o grupo de senhoras (*Fujinkai*), juntamente com a ajuda dos demais seguimentos da associação, organiza um jantar com pratos típicos da culinária japonesa com a finalidade de arrecadar dinheiro para a associação.

[43] Concurso de oratória que acontece no primeiro semestre de cada ano. É um evento tradicional da colônia japonesa no qual os alunos produzem um texto e discursam diante de toda a escola. Segundo Morales (2011), este tipo de evento teve início nas colônias japonesas em 1955.

[44] Festival Cultural Japonês que ocorre em um dos últimos domingos do mês de junho e tem por finalidade apresentar trabalhos dos alunos e promover a cultura japonesa, além de apresentar também comida e brincadeiras típicas japonesa. Há cerca de 3 anos tem-se tornado um evento de grande porte atraindo mais de 1000 pessoas. Neste trabalho *bunkasai* é apresentado em letra inicial maiúscula quando referir-se ao dia do evento, como nos excertos de aula.

[45] As viagens até a cidade de Brasília para as reuniões ocorrem em média, cerca de 6 vezes ao ano.

da comissão administrativa da escola contexto desta pesquisa, exige-se como critério ser membro efetivo da associação.

A escola oferece aulas de língua japonesa para crianças a partir de 3 anos de idade, divididas em quatro categorias de turmas: 1) *Jidō* (alunos de 3 a 6 anos); 2) Junior (de 7 a 14 anos); *Seijin* (nível básico para alunos acima de 14 anos); e *Chūkyū* (nível intermediário). O material utilizado para a turma *Jidō* é de livre escolha pelo professor responsável, para a turma Júnior, foi utilizado desde a fundação da escola o material Japanese For Young People[46], e para a turma *Seijin* utilizam um material a partir do *Minna no nihongo shokyū*. Não há um material específico para a turma de nível intermediário, ficando sob responsabilidade do professor dessa turma a escolha e seleção do material que melhor atenda os interesses dos alunos.

3.3.3 As aulas na escola

As aulas nessa escola acontecem normalmente aos sábados[47], quando muitos dos associados frequentam com assiduidade as diversas atividades oferecidas pela associação nipo-brasileira. Desde a sua fundação, a escola atende descendentes de imigrantes japoneses e não descendentes. Atualmente, além do curso de japonês, a escola ainda oferece aulas de caligrafia japonesa (*shodō*), tendo em outros momentos oferecido cursos de dobradura (origami) e de ábaco (*soroban*). Também, prepara os alunos para o Teste de Proficiência em Língua Japonesa (JLPT), organizando inclusive o transporte até a cidade onde o teste é aplicado. Também prepara todos os anos os alunos que se candidatam à seleção da bolsa de estudos para jovens descendentes de imigrantes japoneses (*Seito Honpō Kenshū*), além de aplicar o Exame de língua japonesa para jovens (*Kodomo Test*), e de incentivar e inscrever os alunos para o Concurso nacional de alunos de língua japonesa, promovido pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa.

---

[46] A partir de maio de 2014, passaram a utilizar o livro *Marugoto*.

[47] Houve alguns momentos que a escola ofereceu turmas durante a semana, como por volta dos anos 1999 a 2001 (curso no período vespertino oferecido pela diretora da escola e por uma voluntária da JICA), e por volta dos anos de 2004-2005 (curso noturno).

3.4 Participantes da pesquisa

Para compreender como se deu a escolha das duas participantes para esta pesquisa, apresentaremos em 3.4.1, os critérios decisivos para esta escolha, e em seguida o perfil de cada uma.

3.4.1 Critério de seleção das professoras participantes da pesquisa

Demos início ao processo de seleção dos professores participantes, após observarmos, em novembro de 2011, as aulas das quatro professoras descendentes de imigrantes japoneses na escola onde se deu a pesquisa. Após a observação dessas aulas constatamos que o material didático (apostilas) funcionava como fator principal para a condução da aula das quatro professoras. De posse desse conhecimento, partimos então para um levantamento do perfil[48] das professoras, com a finalidade de selecionar quais delas participariam de nossa pesquisa. Definimos então, como critério de escolha, a experiência de ter sido aluna do ensino regular obrigatório no Japão. O motivo da escolha a partir dessa experiência se deu pelo fato de que este fator estava presente em três dos quatro perfis existentes. Entendendo que tendo como participantes de pesquisa dois perfis com o maior grau de similaridade possível traria para nossa pesquisa uma direção sem maiores bifurcações.

Quadro 8 - Dados pessoais das quatro professoras[49]

	Professora A	**Professora B**	**Professora C**	**Professora D**
Nacionalidade	Brasileira	Brasileira	Brasileira	Brasileira
Ascendência	*Sansei*[50]	*Sansei*	*Mestiça*	*Nisei*[51]
Idade	28	26	24	48
Tipo de aquisição do japonês	L2	L2	L1	L1

[48] Apresentamos os professores no quadro de acordo com o tempo de experiência deles na escola.
[49] Informações coletadas em entrevistas com cada uma das professoras entre os meses de novembro de 2011 e fevereiro de 2012.
[50] Terceira geração (COELHO, HIDA 1998). Refere-se aos netos dos imigrantes japoneses que vieram para o Brasil.
[51] O japonês de segunda geração (COELHO, HIDA, 1998). Filhos dos imigrantes que japoneses que vieram para o Brasil.

Início do trabalho na escola	Ago 2002	Fev 2003	Ago 2004	Ago 2009

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 9 - Experiências no Japão e no Brasil

	Professora A	**Professora B**	**Professora C**	**Professora D**
Experiência escolar no Japão	- *Shōgakkō*[52] - *Chūgakkō*[53]	- *Shōgakkō* - *Chugakkō*	- *Hoikuen*[54] - *Shogakkō* -*Chūgakkō*	-------
Experiência como professora no Japão	Não	Não	Não	Não
Experiência como trabalhadora no Japão	Sim	Não	Não	Sim
Idade quando foi para o Japão	9	7	2	Após os 20
Tempo em que ficou no Japão	7 anos	7 anos	10 anos	10 anos[55]
Motivo da viagem ao Japão	Acompanhar os pais decasséguis			Decasségui
Formação escolar	Superior Completo	Superior incompleto[56]	Superior incompleto	Superior completo

Fonte: Dados da pesquisa

[52] A escola primária (COELHO, HIDA, 1998). Referente aos seis primeiros anos de estudo.
[53] Referente aos três últimos anos escolares que antecedem ao ensino médio.
[54] Escola maternal japonesa (COELHO, HIDA, 1998).
[55] Esse tempo refere-se à soma do tempo das duas vezes em que foi ao Japão para trabalho.
[56] Na época da pesquisa. Essa professora se formou em 2013.

Quanto ao critério de experiência como aluna de uma escola regular no Japão, adequaram-se três perfis, dos quais escolhemos dois para a nossa pesquisa. Para chegar ao número final, criamos então, um segundo critério que possibilitaria a escolha final das duas professoras que participariam da pesquisa. Das três professoras (Professoras A, B e C) que restaram em nossa primeira seleção, duas (Professoras A e B) eram irmãs, e possuíam a mesma forma de aquisição da língua japonesa. Dessa forma, escolhemos a Professora A por ter concluído o ensino médio no Japão, e a Professora C. Após definidas as participantes de pesquisa, passamos a denomina-las respectivamente de P1 e P2.

3.4.2 Perfil das participantes da pesquisa

Durante o tempo em que ficaram no Japão, P1 e P2 estudaram somente em escola japonesa, tendo P1 ficado na escola regular japonesa entre os 9/10 anos até os 15 anos. Depois desse período trabalhou em uma fábrica japonesa por cerca de 1 ano. P2 estudou na escola japonesa (começando pelo *Hoikuen*) a partir dos 2/3 anos de idade até o retorno, com cerca de 13 anos, quando então tinha iniciado seus estudos na escola *chūgakkō*.

As duas professoras são nascidas no Brasil e estão na faixa etária entre 20 e 30 anos. P1 concluiu o ensino superior e atualmente se prepara para concursos públicos, e P2 é estudante universitária, ambas na área de humanas. P1 é filha de pais *nisei*[57] e P2, filha de pai *nisei* e de mãe *hinikkei*[58].

A partir do perfil das duas professoras apresentado no quadro de número 10 algo nos chamou a atenção no que diz respeito à aquisição das línguas. Enquanto P1, é filha de pai e mãe *nisei*, só foi aprender o japonês quando ingressou na escola japonesa, entre os 9 e 10 anos, P2, mesmo tendo mãe não *nikkei*, teve como primeira língua o japonês[59]. Ou seja, podemos dizer que P1 adquiriu a língua japonesa como L2 e P2 como L1. Esta última adquiriu o português de forma simultânea à aquisição

---

[57] O japonês de segunda geração (COELHO, HIDA, 1998). Filhos dos imigrantes que japoneses que vieram para o Brasil.
[58] Pessoa que não possui ascendência japonesa.
[59] Segundo P2, sua mãe começou a aprender o japonês desde o início do namoro com seu pai, e em sua casa, após o casamento, só falava japonês com os filhos. Ainda, segundo ela, o contato com os primos descendentes de japoneses era bem intenso, e entre os parentes todos só usavam o japonês como língua de comunicação. O uso do português se restringia aos momentos com os primos do lado materno.

do japonês. Ao mesmo tempo em que aprendia o japonês em casa com os pais, também aprendia o português com os primos que não possuíam ascendência japonesa.

Apesar da diferença no modo como as duas professoras adquiriram a língua japonesa, as duas apresentam em comum o fato de que foram com os pais decasségui para o Japão e estudaram em escola regular no Japão.

Quadro 10 - Perfil de P1 e P2

	P1	**P2**
Nacionalidade	Brasileira	Brasileira
Ascendência	*Sansei*	Mestiça
Pai	*Nisei*	*Nisei*
Mãe	*Nisei*	Não descendente
Idade	28	24
Aquisição do japonês	L2	L1
Aquisição do português	L1	L1
Formação	- Superior completo	- Superior incompleto
Idade em que foi para o Japão	9 anos	2 anos

Fonte: Dados da pesquisa

P1 ficou no Japão por 7 anos, e P2 por 10 anos. Atualmente P1 já possui formação superior e se prepara para concursos públicos, e P2 é estudante universitária.

3.4.3 Formação escolar de P1 e P2 no Brasil e Japão

Como P1 foi para o Japão quando já tinha quase 10 anos, iniciou no Brasil os estudos do ensino fundamental. Já P2, foi para o Japão com 2 anos de idade, com os pais decasségui, e por isso passou a frequentar o maternal na escola japonesa,

juntamente com o irmão. P1 concluiu no Japão o ensino fundamental (*Chugakkō*[60]), enquanto P2 cursou apenas parte do *Chugakkō*.

Quadro 11 - Experiência escolar de P1 e P2

	P1	P2
Experiência escolar no brasil antes de ir para o Japão	- Até o 4º ano do ensino fundamental	- Não teve
Experiência escolar no Japão	4º/5º ano do *Shōgakkō* até 3º ano do *Chūgakkō*	*Hoikuen* até 1º ano do *Chūgakkō*
Experiência escolar no Brasil após retornar do Japão	- Ensino médio (supletivo) – escola pública - Curso preparatório para o vestibular – escola particular - Ensino superior - Relações Públicas (PUC Goiás)	- Ensino médio – escola particular - Ensino superior - Desenho industrial (Instituto Federal Goiano) – interrompido - Ensino superior – Matemática (UFG) – interrompido - Ensino superior – Música (UFG) - cursando
Outras experiências no Japão durante a primeira ida	Trabalho em fábrica	------
Retorno ao Japão	(2 vezes) - Curso de Treinamento de Professores de Japonês - JICA (4 meses) - Acompanhar alunos de intercâmbio JICA[61] (1 mês)	- Treinamento de professores - Província de *Mie* (3 meses)

Fonte: Dados da pesquisa

De volta ao Brasil, P1 cursou o ensino médio na modalidade supletivo em uma escola pública. Posteriormente, fez curso preparatório para o vestibular em uma

[60] Equivale aos três últimos anos do ensino fundamental brasileiro.
[61] Intercâmbio do programa *Seito Honpô Kenshū*.

escola particular e ingressou em uma universidade particular, apesar de ter sido aprovada em um curso de uma universidade pública antes.

P2, por sua vez, quando chegou ao Brasil, ingressou logo em uma escola particular para concluir o ensino fundamental. Algum tempo depois, foi aprovada em um curso na área de exatas, do Instituto Federal, mas abandonou, e ingressou em um outro curso de exatas, dessa vez na Universidade Federal local. Após cursou apenas um semestre[62], ingressou no curso de música, na mesma universidade.

3.4.4 Adaptação e readaptação escolar

P2 disse não ter passado por dificuldade na escola do Japão, pois já sabia falar o japonês quando iniciou suas atividades escolares. Já P1, que estudava em escola brasileira antes de ir para o Japão, disse ter sentido muita dificuldade nos primeiros meses do período que passou na escola japonesa justamente por causa do idioma que ainda estava adquirindo. Relatou que nos horários de aula de japonês ela era retirada da sala para estudar japonês em outro local, com outro professor, ou com o próprio diretor, na sala da diretoria. Ainda segundo P1, algum tempo depois, a escola contratou uma pessoa para prestar auxílio no ensino da língua japonesa a ela e a seus dois irmãos, os únicos estrangeiros nessa escola.

3.4.5 Língua de comunicação de P1 e P2

Ao longo de suas experiências até o presente momento, as professoras P1 e P2 apresentam situações diferentes quanto ao uso das línguas japonesa e portuguesa. P1 viajou ao Japão com 9 para 10 anos, e até essa idade falava apenas português. Uma vez no Japão, e pela necessidade de adaptar-se à nova vida, o pai determina aos filhos a utilização apenas do japonês, em todos os domínios. Após as crianças adquirirem bem o japonês, o pai determina o uso apenas do português em casa, para que os filhos não tenham dificuldade quando retornarem ao Brasil, ficando proibido o uso do japonês nesse domínio. Dessa vez com a finalidade de manterem a língua portuguesa, considerando que a estadia no Japão era temporária. Ao retornarem ao Brasil, a participante menciona que por um breve período a língua predominante entre

[62] Nesse período foi para o Japão para treinamento de professores de uma instituição de Províncias.

os irmãos foi o japonês, passando depois a utilizarem entre si a língua portuguesa, ficando escasso o uso de japonês entre eles.

Quadro 12 - Uso das línguas japonesa e portuguesa por P1

Língua	Local	Domínio	Idade
Português	Brasil	Em todos os domínios	Até 9/10 anos
Japonês	Japão	Em todos os domínios	10 anos[63]
Português	Japão	Em casa	10 até 16/17 anos
Japonês	Japão	Em todos os domínios, exceto em sua casa	10 até 16/17 anos
Japonês	Brasil	Somente entre os irmãos	Primeiros momentos de retorno ao Brasil
Português	Brasil	Predominante entre os irmãos	Logo após os primeiros momento após o retorno ao Brasil
Japonês	Brasil	Trabalho	- Raro entre os irmãos - Amigos falantes de japonês (não predominante)

Fonte: Dados da pesquisa

P2, por ter ido ainda muito pequena para o Japão, cursando quase todo o ensino obrigatório naquele país. Mesmo sendo filha de mãe não descendente de imigrantes japoneses, teve como primeira língua o japonês, assim como o português. Retornando ao Brasil, cursou o ensino médio em escola particular, e relata ter encontrado muitas dificuldades por não compreender bem os textos em português.

[63] Nos primeiros meses de Japão, até adquirirem o japonês.

Ainda menciona na que essa dificuldade é presente em relação à faculdade, e quando também necessita explicar em português a gramática do japonês para os seus alunos. Para isso, relatou que na maioria das vezes recorre à ajuda das colegas de trabalho. A língua predominante para ela sempre foi o japonês[64]. Segundo ela, em sua família, seu pai sempre fez questão de utilizarem somente o japonês.

Vale observar que a família de P2 difere-se da maioria das famílias descendentes de imigrantes japoneses que fazem parte da associação nipo-brasileira de Goiás. É comum entre os seus parentes o uso apenas do japonês, mesmo para os que tem cônjuges não descendentes de imigrantes japoneses[65] (Dados informados em entrevista, LIMA, 2009; LIMA et. al., 2010).

Quadro 13 - Uso das línguas japonesa e portuguesa por P2

Língua	Local	Domínio	Idade
Japonês	Brasil	Em todos os domínios	Até 2 anos
Português	Brasil	(Apenas com os primos do lado da mãe)	Até 2 anos
Japonês	Japão	Em todos os domínios	Dos 2 aos 10 anos
Português	Brasil	Ambiente escolar brasileiro	Após retornar para o Brasil
Japonês	Brasil	Em casa e com parentes	Após retornar para o Brasil

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos então, que P2, ao longo de toda sua experiência, utiliza na maior parte a língua japonesa para se comunicar, alternando o uso com a língua portuguesa

[64] É comum amigos dessa professora, que não estudam o seu idioma, utilizarem expressões e algumas palavras em japonês que aprendem com ela. Alguns até já ingressaram na escola para aprender o idioma.

[65] Através de outra pesquisa (artigo de final de curso de uma disciplina), entrevistei a prima de P2, que também é professora de japonês na mesma escola, assim como entrevistei várias famílias da mesma comunidade. A prima de P2 mencionou que seu pai dava aulas de japonês todos os dias para ela e seu irmão, após eles retornarem da escola brasileira. Seu esposo não possui ascendência japonesa, no entanto, em seu lar a língua predominante é o japonês. A filha mais nova dessa prima de P2, assim como o irmão mais novo de P2, ambos nasceram no Brasil após a família retornar como decasségui, porém as duas crianças adquiriram o japonês como primeira língua no ambiente familiar. O irmão mais novo de P2 só foi adquirir o português ao ingressar na escola brasileira.

de acordo com o interlocutor[66]. Por outro lado, a alternância[67] do uso das duas línguas por P1 está mais ligada ao fator situacional[68] e ao ambiente[69]. Sobre isso, podemos observar que antes de ir ao Japão, P1 utilizava apenas o português, em todas as situações e ambientes.

3.4.6 Experiência de trabalho no Brasil e Japão

As duas professoras ingressaram na escola de língua japonesa para lecionar, e logo em seguida ambas filiaram-se à Associação de Estudos Japoneses de Brasília, e participaram de vários encontros de professores locais e nacionais, como o *Hanbei Kenshū*[70], em São Paulo.

P1 conta com um tempo de 12 anos de experiência como professora de japonês e P2, com 9 anos. Nesse período, P1 viajou ao Japão para fazer um curso de treinamento de professores, com duração de quatro meses, pela JICA. Além dessa viagem, essa professora teve outra oportunidade de ir ao Japão acompanhando, como professora responsável, um grupo de jovens alunos de intercâmbio[71] do Brasil e de outros países da América do Sul, também pela JICA.

P2, por sua vez, participou de um curso de treinamento de professores oferecido pela província de Mie.

Quadro 14 - Experiência de trabalho de P1 e P2

	P1	**P2**
Tempo de experiência como professor de japonês	12 anos	9 anos

[66] Interlocutor aqui compreendido como os parentes do lado materno, os amigos da escola e faculdade no Brasil.
[67] O que considero como alternância de língua na situação das duas professoras é em relação aos períodos: período no Brasil antes de ir para o Japão; período no Japão; período do retorno ao Brasil.
[68] Refiro ao fator situacional, por P1 utilizar uma ou outra língua de acordo com a necessidade de cada momento: 1) apenas português enquanto vive no Brasil; somente japonês assim que chega ao Japão até conseguir a fluência; em seguida, somente português em casa no Japão para que não tivesse dificuldade ao retornar para o Brasil.
[69] Ao ambiente refiro-me à casa, escola, no Brasil e no Japão.
[70] Seminário de Professores de Língua Japonesa das Américas, que acontece anualmente.
[71] Programa *Seito Honpô Kenshū.*

Trabalho no Brasil	- Professora de japonês Funcionária pública; - Vice-Diretora da Escola Modelo de Língua Japonesa de Goiás - Diretora da escola de japonês de Goiás; - Secretária da Associação Nipo-Brasileira; - Funcionária de uma *trading* japonesa.	Professora de japonês

Fonte: Dados da pesquisa

No Japão, após concluir o ensino fundamental, P1 ainda trabalhou por um ano em uma fábrica, antes de retornar ao Brasil. Segundo ela, a decisão por trabalhar se deu por dois fatores: primeiramente, não seria viável iniciar o ensino médio no Japão, uma vez que retornaria logo para o Brasil, e, em segundo lugar, porque aquela seria uma oportunidade para ajudar a família a reunir dinheiro necessário para abreviar o retorno à terra natal.

Desde que retornou ao Brasil com seus pais, P1, além de trabalhar como professora de japonês, atuou como funcionária pública[72]; ocupou os cargos de vice-diretora, e na gestão posterior, de diretora da escola japonesa. No período em que atuou como diretora da escola japonesa, também cumpriu a função de secretária da associação de nipo-descendentes. Posteriormente trabalhou como funcionária de uma empresa *trading* japonesa com atividades entre os governos do Japão e Brasil. Todas essas atividades exercidas concomitantemente com o trabalho como professora. Atualmente está atuando apenas como professora de língua japonesa, para dedicar-se aos estudos preparatórios para um concurso público. P2 trabalha como professora de japonês.

3.4.7 As participantes e a associação de nipo-brasileiros

Quanto ao vínculo oficial com a associação nipo-brasileira, P1 não é sócia ativa, porém, através da escola, frequentemente ajuda nos eventos promovidos pela

[72] P2, ao assumir a direção da escola deixou o trabalho público (regime CLT, nível ensino médio) que exercia.

associação. Já P2, é sócia e participa, com sua família, ativa e intensamente dos eventos da associação. Foi por cerca de 4 anos integrante do grupo de *taiko*[73]. É fundadora de um grupo de dança de música Pop Japonesa (JPOP), e música Pop coreana (KPOP), no qual participa integrantes convidados por ela. Esse grupo de dança, necessariamente não é um grupo da associação e de associados, porém é convidado a participar dos eventos da associação com apresentações de dança, como no Jantar Típico, *Rōjin Taikai* (Reunião da terceira idade), Evento gastronômico de *Yakisoba*, entre outros[74].

Os pais de P2 fazem parte do grupo de *Gateball*, e a mãe, à época das observações de campo, integrante do *Fujinkai*[75]. O pai já foi cotado para presidente da Comissão Administrativa da escola japonesa, tendo recusado o convite. Ainda, P2, juntamente com os pais e os irmãos, colaboram ativamente na cozinha da associação em dias de eventos como o Jantar típico e *Bon Odori*[76].

3.5 Descrição das salas de aula e das turmas

3.5.1 A sala de aula de P1 – espaço físico e turma

A sala de aula de P1 era pequena e mobiliada com sete carteiras dispostas em semicírculo, uma mesa para a professora ao centro, uma prateleira de aço, aparelhos de TV e vídeo afixados na parede, um quadro branco, um quadro de avisos e um ventilador de teto.

Os alunos ocupavam sempre os mesmos lugares e permaneciam praticamente o tempo todo sentados. Levantavam-se, alguns deles, apenas para um pequeno intervalo após cerca de uma hora de aula. A professora ficava, na maior parte do tempo, em pé ao lado esquerdo de sua mesa e sentava-se, algumas vezes, nos momentos em que os alunos faziam atividades individualmente ou em dupla. Essas atividades concerniam, normalmente, em atividades orais, a partir da apostila didática.

---

[73] À época da coleta de dados, P2 ainda era integrante do grupo de *Taiko*.
[74] No *undōkai* desse ano, o evento teve início apenas com a chegada dela, pois comandou o *rajio taiso*;
[75] *Fujinkai* é o grupo de senhoras da associação nipo-brasileira.
[76] As danças do Festival Bon, Festival de Finados (COELHO, HIDA, 1998).

Figura 1- Sala de aula de P1 – em 02 de junho de 2012, às 16:20 h.

Fonte: Fotos da autora

A turma observada[77] era composta por seis alunos[78], dos quais duas eram mulheres (AD e Ama) e quatro, homens (AA, AB, AM, AP). Entre eles, apenas uma aluna era descendente de imigrantes japoneses.

Quadro 15 – Perfil dos alunos de P1

Nome (Sigla Fictícia)	Idade	Sexo	Descendente de imigrantes japonês
AA	Acima de 20 anos	Masculino	Não
AB	Acima de 20 anos	Masculino	Não
AD	Acima de 20 anos	Feminino	Não
AM	Acima de 10 anos	Masculino	Não

[77] Esta turma estava no sexto semestre do curso oferecido pela escola.
[78] A faixa etária dos alunos era mista, sendo um aluno de 14 anos, quatro alunos entre 20 e 25 anos, e uma aluna na faixa de 50 anos.

Ama	Acima de 50 anos	Feminimo	Sim
AP	Acima de 20 anos	Masculino	Não

Fonte: Dados da pesquisa

3.5.2 A sala de aula de P2 – espaço físico e turma

A sala de aula de P2 ocupava parte do espaço da biblioteca da escola, em um ambiente dividido por uma prateleira de livros. Era mobiliada com uma mesa para a professora, um quadro branco, uma prateleira de aço, um ventilador de teto, uma TV sobre outra mesa, e 9 carteiras. Essas geralmente estavam dispostas uma ao lado da outra, em frente à mesa da professora.

Os alunos sentavam-se um ao lado do outro e nem sempre nos mesmos lugares. A professora frequentemente aplicava atividades em que os alunos se deslocavam de seus lugares, ora até a sua mesa ora para outro lugar da sala, montando uma espécie de cenário. Algumas vezes, ficava por longo tempo ao lado da carteira dos alunos, sentada ou em pé, acompanhando de perto o que eles faziam. Nas aulas observadas, essa professora saiu diversas vezes da sala, para tirar cópias, para falar com alguém ou mesmo para beber água. Além disso, conversava em japonês sobre diversos assuntos com os alunos durante a aula, e falava muito dos eventos e das atividades que participava na comunidade.

Figura 2 - Sala de aula de P2 – em 02 de junho de 2012, às 16:21 h

Fonte: Fotos da autora

A turma[79] era composta por três alunos[80], dois não descendentes (AL e ALu) e apenas um descendente (AH), todos do sexo masculino. Desses alunos, um cursava o final do ensino fundamental, o outro o 1º ano do ensino médio, e o terceiro deles era calouro universitário.

Quadro 16 – Perfil dos alunos de P2

Nome (Sigla Fictícia)	Idade	Sexo	Descendente de imigrantes japonês
AH	Acima de 10 anos	Masculino	Sim
AL	Acima de 10 anos	Masculino	Não
ALu	Acima de 10 anos	Masculino	Não

Fonte: Dados da pesquisa

[79] Turma do nono semestre do curso de japonês desta escola.
[80] Dois alunos adolescentes, entre 13 e 14 anos, e um aluno de 17 anos (AL).

3.6 Material didático

O material didático adotado pela escola nas turmas de adultos, a partir do segundo semestre de curso, com exceção da turma de intermediários, é formado por duas apostilas denominadas *Kyōkasho*[81] e *Renshū Chō*[82].

Durante o período de observação das aulas, a turma de P1 estudou, de acordo com o programa da escola, as lições de números 17 a 20, enquanto a turma de P2 estudou as lições de números 29 a 33, apesar do programa da escola prever a aplicação apenas até a lição 32.

3.7 Programa didático e calendário

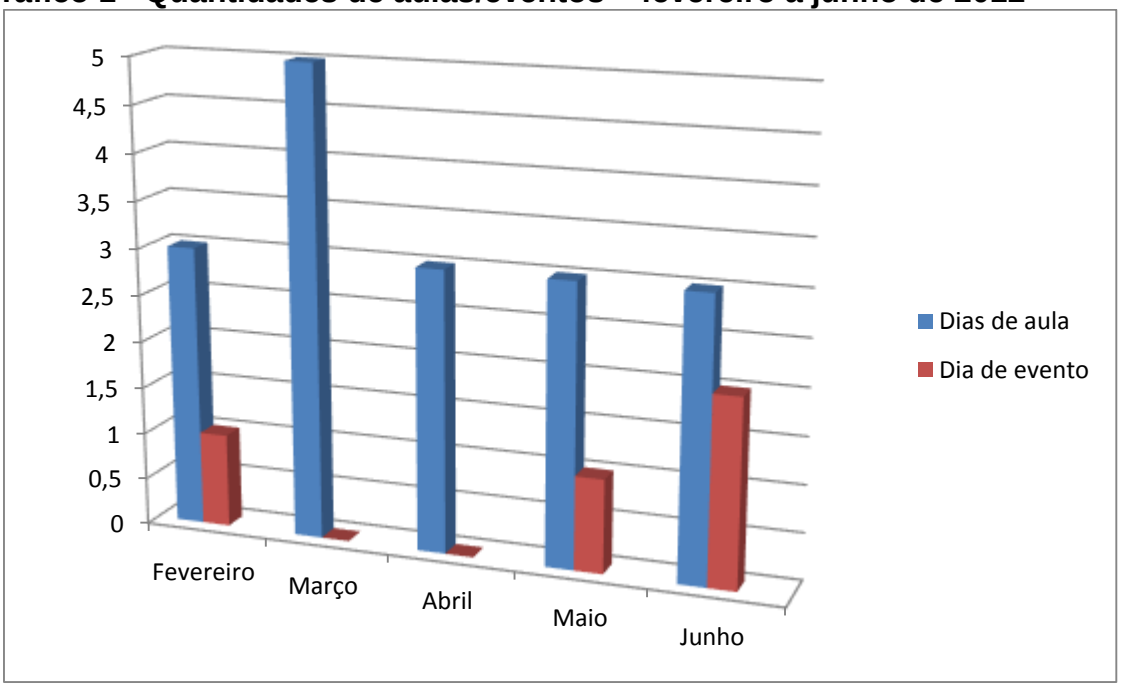
A escola contava na época da pesquisa com 12 turmas, em aulas de duas horas de duração nas tardes de sábado. Ocorriam em dois horários diferentes, das 14h às 16h e das 16h30 às 18h30 -, e distribuídas naquele semestre entre os seis professores da escola[83].

Por semestre, tem-se uma média de 17 a 20 dias letivos, entre os quais costumam haver eventos festivos agendados pela escola[84] ou pela associação nipo-brasileira local. O programa da escola é elaborado de modo que haja uma quantidade mínima de 16 aulas ministradas nas turmas de adultos, a fim de que o conteúdo nesses agrupamentos (4 lições) seja cumprido a contento. Esses 16 dias letivos totalizam 32 horas de aulas, sendo que, desse total, 2 dias letivos (4 horas) são destinados a avaliações escritas. O gráfico a seguir mostra como se deu, no ano de 2012, a distribuição dos dias letivos entre aulas e eventos.

---

[81] Material didático.
[82] Caderno de exercícios.
[83] Normalmente cada professor assume duas turmas cada um.
[84] Normalmente, eventos como o Concurso de Oratória e os preparativos para a Mostra Cultural são contados na ficha de frequência.

Gráfico 1 - Quantidades de aulas/eventos – fevereiro a junho de 2012[85]



Fonte: Dados da pesquisa

O calendário escolar de 2011 previu inicialmente 20 dias letivos para o primeiro semestre. Somado a esse número estava o dia destinado ao *Bunka Kyōshitsu*[86], transformado posteriormente em dia de confraternização entre alunos, professores, pais de alunos e demais pessoas que trabalharam no *Bunkasai*. Assim, o primeiro semestre de 2011 teve exatamente 19 dias letivos (17 dias especificamente para aulas e 2 dias para eventos – um dia para o Concurso de Oratória, e o outro para os preparativos da Mostra Cultural), registrados no boletim entregue aos alunos. O segundo semestre contou com 17 dias letivos (16 dias especificamente para aulas e 1 dia para evento – cerimônia de encerramento do ano escolar). Essas informações podem ser visualizadas no quadro a seguir.

[85] Elaboramos o gráfico apenas para o primeiro semestre, por ser o período da observação das aulas para a pesquisa.
[86] *Bunka kyôshitsu* (aula cultural): Atividade que constava do calendário pela primeira vez desde a fundação da escola. A proposta era realizar um dia de atividade cultural e entretenimento aos alunos. Porém, não aconteceu por motivos que não nos foram justificados.

Quadro 17 - Dias letivos do primeiro semestre de 2012[87]

Mês	Dias letivos	Tipo de Atividades da escola		Obs.
		Outras atividades da escola	**Aula**	
Fevereiro	04, 11, 25	04 (Cerimônia de abertura)	04, 11, 25	
Março	03, 10, 17, 24, 31	31 (Avaliação 1)	03, 10, 17, 24	
Abril	07, 14, 28	---	07, 14, 28	---
Maio	05, 12, 19, 26	12 (*ohanashitaikai*[88])	05,19, 26	---
Junho	02, 09, 16, 23, 30	16 (Avaliação 2) 23 (Preparativos para o *Bunkasai*[89]) 30 (*Bunka Kyōshitsu*[90])	02, 09	No dia 30 de junho foi realizado um almoço coletivo. Nesse mesmo dia ocorreu o *Undōkai*[91] da Associação.

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa escola, de acordo com o livro adotado, com o número de 4 lições programadas por semestre letivo, é possível que um aluno conclua o estudo básico da língua japonesa em 14 semestres. Essa divisão é aplicada a partir do segundo semestre do curso[92], uma vez que o conteúdo da turma 1 é voltado à aprendizagem das escritas de *hiragana* e *katakana.* Em caso de redução de número de alunos, a escola reúne duas ou mais turmas, e para fazer essa junção ministram aulas durante

[87] Elaboramos o quadro apenas para o primeiro semestre, pelo trabalho de observação se destinar apenas a esse período.
[88] Concurso de Oratória em Japonês.
[89] Mostra de Cultura Japonesa.
[90] Dia de aula sobre cultura japonesa, em formato de oficinas.
[91] Gincana esportiva.
[92] O conteúdo do primeiro semestre do curso nesta escola compreende os estudos das duas escritas fonográficas do japonês (*hiragana* e *katakana*).

o período de férias. Outras vezes alguns alunos estudam por conta própria, ou fazem aulas individuais para mudar de turma, reduzindo assim o número de semestre para concluir o curso.[93]

3.8 Instrumentos de coleta de dados

Tendo definidas as perguntas que conduziriam a investigação e fundamentados na abordagem contextual sobre crenças (BARCELOS, 2001), e nos estudos metodológicos, mais precisamente nos de abordagem etnográfica (ERICKSON, 1984; ANDRÉ, 1995; GODOY, 1995a,b; LAKATOS e MARCONI, 2003; RODRIGUES JÚNIOR, 2007, SILVA, 2011), observamos as aulas de duas professoras da escola mencionada anteriormente ao longo do primeiro semestre de 2012. Nesse período, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação das aulas com gravação em áudio; notas de campo acerca dos eventos ocorridos na sala; detalhamento dos mesmos em relatos escritos no diário de campo após as aulas; e entrevistas. Todos esses registros possibilitaram que fizéssemos, posteriormente, o cruzamento e a análise interpretativa dos dados coletados e construíssemos a nossa interpretação a respeito do fenômeno a que nos propusemos observar.

3.8.1 Observação de aula

3.8.1.1 Observação direta intensiva

Dentre as técnicas de coleta de dados, as autoras Lakatos e Marconi (2003) apontam que a observação direta intensiva “é realizada através de duas técnicas: observação e entrevista” (p. 190). Por ser nossa pesquisa sobre crenças com base no modelo de abordagem contextual (BARCELOS, 2001), consideramos essas duas técnicas como sendo de suma importância para o desenvolvimento do trabalho.

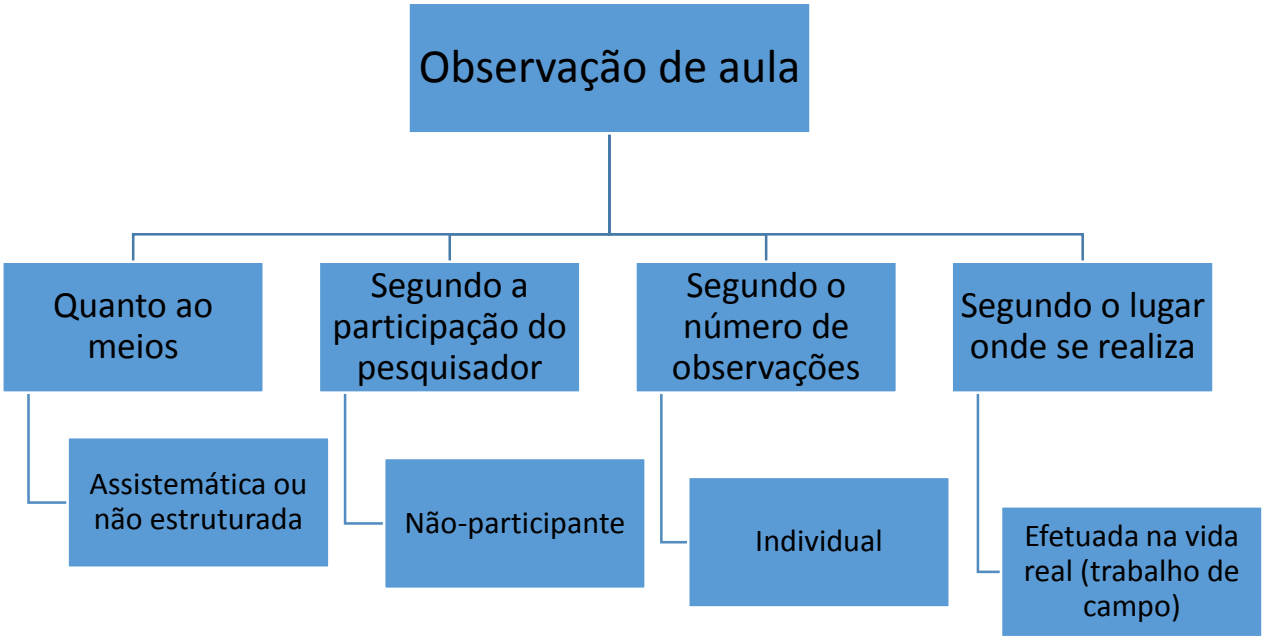
Lakatos e Marconi (2003) consideram que a técnica de observação, no nosso caso de aulas, “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (p. 190). Ainda, segundo as autoras, a

[93] Desde a fundação da escola tem uma aluna que passou por todos os cursos, desde o básico, e atualmente cursa a turma *Chūkyū*.

observação desempenha papel relevante por ajudar o pesquisador a obter dados que influenciam o comportamento dos participantes, mesmo quando eles não tem consciência dessa influência.

Dentre os tipos e modalidades de observação, as observações de nossa pesquisa se enquadram da seguinte forma:

Diagrama 7 - Técnica de observação da pesquisa com base nos dados descritivos em Lakatos e Marconi (2003)



Fonte: Criado pela autora com dados extraídos de Lakatos e Marconi (2003)

O primeiro tipo, observação não estruturada ou assistemática, exige fidelidade no registro de dados, como fator de alta relevância, pois consiste em registrar e recolher os fatos da realidade observada sem interferência do pesquisador, sendo portanto obtida de forma livre, simples, informal e espontânea. No segundo tipo, a observação não-participante, o pesquisador não se deixa envolver pelas situações, apenas presencia, tornando-se mero espectador. No terceiro tipo, a observação individual, consiste na observação realizada por apenas um observador, o qual assume a responsabilidade de anotar os fatos reais (objetivos), e as suas interpretações. No quarto e último tipo, observação efetuada na vida real, também conhecida como trabalho de campo, as observações são registradas à medida que vão ocorrendo, de forma espontânea. O registro é feito, de uma maneira mais efetiva, no próprio local onde ocorre a observação, e durante a mesma.

Nosso trabalho, de observação não-participante, foi realizado unicamente pela pesquisadora, durante as aulas das professoras participantes, quando eram observadas e anotadas todas as atividades ocorridas na sala de aula, ficando a pesquisadora em um canto da sala, apenas observando e fazendo anotações.

As observações foram realizadas no período entre os meses de fevereiro de junho de 2012. O planejamento inicial de que o acompanhamento das aulas ocorresse durante todo o ano (dois períodos escolares) foi inviabilizado pelo fato de P1 ter comunicado à escola o seu afastamento por motivos particulares, inclusive também deixaria o trabalho que exercia junto à empresa japonesa. Por esse motivo, acompanhamos as aulas das duas professoras apenas durante o primeiro período letivo de 2012[94]. Assim, observamos ao todo, 12 dos 19 dias letivos previstos para esse período na escola onde se deu a investigação, conforme é possível verificar no quadro abaixo.

Tabela 1 - Observação de aulas

Obs. num.	Data	Aula num.
01	04/fev	01/19
02	25/fev	03/19
03	10/mar	05/19
04	17/mar	06/19
05	24/mar	07/19
06	31/mar	08/19
07	07/abr	09/19
08	05/mai	12/19
09	19/mai	13/19
10	26/mai	14/19
11	02/jun	15/19
12	09/jun	16/19

Fonte: Dados da pesquisa

[94] Chegamos a observar a primeira aula do segundo semestre, mas pelo aviso de afastamento de P1, o que inviabilizava as observações, que tinham de ser com as duas, encerramos as atividades de observações de aula.

As aulas observadas, durante o primeiro semestre, somaram um total de 12, do total de 19[95] aulas do calendário da escola, respectivamente:

- 2 dias em fevereiro;
- 4 dias em março;
- 1 dia em abril;
- 3 dias em maio;
- 2 dias em junho.

Quadro 18 - Tema de cada aula

			Tema da aula	
Data	**Aula num.**	**Obs. num.**	**P1**	**P2**
04/fev	01/17	01	Lição 17	Lição 29
25/fev	03/17	02	Lição 17	Lição 30
10/mar	05/17	03	Lição 18	Lição 30
17/mar	06/17	04	Lição 18	Lição 31
24/mar	07/17	05	Lição 18	Lição 31
31/mar	08/17	06	Lição 18	Lição 31
07/abr	09/17	07	Avaliação 1	Avaliação escrita
05/mai	12/17	08	Lição 19	Escrita da redação e ensaio para o Concurso de oratória
19/mai	13/17	09	Lição 19	Lição 32
26/mai	14/17	10	Lição 20	Aplicação de exercícios para avaliar o nível para o JLPT
02/jun	15/17	11	Lição 20	Escrita do *kakikata* para o concurso do *Bunkasai*/ Conclusão dos exercícios de JLPT
09/jun	16/17	12	Lição 20	Revisão da lição 32 / explicação da lição 33

Fonte: Dados da pesquisa

[95] Neste semestre, dos 19 dias letivos, um era destinado ao Concurso de Oratória, o outro aos preparativos para a Mostra Cultural (*Bunkasai*), e um para a Aula Cultural (*Bunka kyôshitsu*).

Cada aula observada apresentava um tema principal, com maior recorrência para o número da lição, como apresenta o Quadro 18.

3.8.2 Notas de campo

As notas de campo foram redigidas à medida que a observação era realizada, de forma espontânea, conforme o quarto tipo de observação descrito no item anterior (observação efetuada na vida real), com base em Lakatos e Marconi (2003). Consistiam de observações de aulas que tinham duração de duas horas semanais para cada turma. No primeiro horário da escola, das 14 às 16 horas, a pesquisadora observava a aula de P1, e no segundo horário a aula da P2, das 16:30 às 18:30 horas. A pesquisadora procurava sentar-se sempre no mesmo local, em um canto ao fundo da sala, de onde poderia observar todo o espaço físico da sala e todas as ações da professora e dos alunos, além de ficar por detrás dos alunos, colaborando assim para que os mesmos não se sentissem incomodados com minha presença.

Durante esse período, me detinha em fazer anotações sobre todas as ações da professora, marcando o horário em que aconteciam o qual denominei de ‘tempo’, e as observações objetivas e subjetivas, deixando ainda um espaço para outras observações, conforme registra a imagem do recorte do formulário de observação.

Figura 3 - Recorte do formulário para as notas de campo

ANOTAÇÕES DE AULAS – 2012

Professor : XXXXXX Horário: XXXXXX Material Didático: XXXXXXXX (Lições XXX a XXX) Turma: XXXXXX

Data: XXXXXXX Observação nº : X Aula nº : X/XX Tema da aula: XXXXXX

Tempo	Observação objetiva	Observação subjetiva	Outros

Fonte: Dados da pesquisa

No total, foram 12 formulários para cada professora (24 no total), correspondendo aos 12 dias de aulas observadas, num total de 48 horas de aulas em

notas de campo, resultando em 174 páginas de notas de campo para as aulas de P1, e 71 páginas para a aula de P2, excluindo-se aqui as notas de campo da aula 1, que foram realizadas em caderno e manuscrito à mão. Lamentavelmente, por um problema ligado à computação, foi perdido um formulário de notas de campo, já preenchido, de P2.

3.8.3 Gravação em áudio

Para assegurar a validade das notas de campo, e certificar que nada escaparia às nossas observações, optamos por gravar todas as aulas. Inicialmente, a ideia era fazer o registro através de vídeo, porém uma das participantes não permitiu, restando-nos apenas recorrer ao gravador de áudio, permitido pelas duas professoras.

De posse da autorização das duas professoras, e claro, da direção pedagógica da escola, e autorizações da direção administrativa e da presidência da associação, e também com o consentimento por parte dos alunos, gravamos todas as 24 aulas observadas (12 de cada professora). Para tal, deixávamos o gravador, um aparelho digital de voz, marca Sony ICD-PX312, em cima da mesa das professoras assim que a aula era iniciada, e desligado e retirado do local ao término das aulas.

Somou-se um total de 48 horas gravadas. Considerando que apenas uma aula de duas horas transcritas somou um total de mais de 130 páginas de transcrição, optamos, então, por transcrever somente as partes mais relevantes, em forma de recortes. Os detalhes sobre o formato de apresentação desses recortes apresentamos no capítulo 4.

3.8.4 Entrevista como piloto

Segundo Lakatos e Marconi (2003), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p.195). André (1995) afirma que por meio das entrevistas é possível esclarecer os problemas e aprofundar nas questões observadas.

Para nossa pesquisa realizamos entrevista com as duas professoras participantes da pesquisa, separadamente, após o período das observações em sala de aula, com a finalidade de levantar o seu perfil, e também de esclarecer as dúvidas

que surgiram durante as observações de aula. Para o registro de áudio das entrevistas utilizamos um gravador digital de voz Sony ICD-PX312.

A entrevista com P2 foi realizada no dia 07 de julho de 2012, e com P1 no dia 09 de setembro do mesmo ano. A distância temporal entre as duas entrevistas se deu pelo fato de que P1 viajou logo após as atividades do final do semestre, e no retorno das atividades escolares no mês de agosto, após o aviso de seu afastamento da escola por motivos particulares, ficando na escola apenas no período de treinamento da nova professora, tornou-se difícil o acesso para a entrevista. Por este mesmo motivo, a sequência da observação de aula no segundo semestre de 2012 foi interrompido.

Para a entrevista foram elaboradas algumas perguntas com base nas dúvidas oriundas das observações (ver apêndice), porém, para obter um resultado o mais próximo possível do real, sem que a presença e/ou interferência do pesquisador viesse a alterar os fatos, tomou-se o cuidado de deixar as entrevistadas o mais à vontade possível, apenas direcionando a entrevista para os assuntos os quais buscávamos respostas, sem necessariamente seguir a sequência do roteiro da entrevista. A entrevista com P1 teve duração de uma hora, seis minutos e tinta e seis segundos, e com P2, uma hora, um minuto e trinta e oito segundos. P2 mostrou-se muito à vontade desde o início da entrevista, se deixando levar pelos assuntos tratados, e relatando após a entrevista uma grande satisfação em recordar momentos tão importantes de sua vida. P1 iniciou o relato/respostas solicitados na entrevista de forma mais direta adotando uma postura mais formal, apresentando uma conversa mais descontraída, porém retomando à seriedade logo em seguida, quando já contava quase meia hora de entrevista. Esses momentos de certa descontração se deu quando tratava de assuntos sobre seu trabalho como tradutora, e posteriormente quando sanava minhas dúvidas sobre as aulas observadas.

3.9 Procedimentos para a análise de dados

A análise e interpretação dos dados da pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2003) formam o núcleo central da pesquisa. São relacionadas entre si, porém distintas uma da outra. A análise, ou explicação, como também é conhecida, é “a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 167), constituindo-se de três partes para a

sua realização: 1) interpretação; 2) explicação; 3) especificação. Ou seja, 1) verifica as relações entre as variáveis; 2) esclarece a origem das variáveis; 3) explicita até onde vão as relações entre as variáveis. Dessa forma, a análise permite ao pesquisador estabelecer as relações entre os dados coletados e as hipóteses pré formuladas para sobre a pesquisa.

A interpretação significa “a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema” da pesquisa (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 168). Na interpretação, segundo as autoras, a construção de tipos, modelos e esquemas, assim como a ligação com a teoria, são dois aspectos relevantes.

Através dos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, coletamos os dados, e posteriromente elaboramos e classificamos-os sistematicamente, seguindo os três passos propostos para a execução da pesquisa antes de adentrar na análise e interpretação da pesquisa: 1º) seleção; 2º) codificação; e 3º) tabulação, (LAKATOS, MARCONI, 2003). Ou seja, a partir da coleta de dados, selecionamos a parte que nos seria útil para a pesquisa, pois uma vez que a técnica de observação e de entrevista utilizadas nos trouxe uma gama variada de informações, a seleção dos dados se tornava mais do que imprescindível. Em seguida, dividimos os dados de acordo com as relações que possuíam, para depois transformá-los em tabelas e diagramas, para facilitar a análise e interpretação dos mesmos. Estes dois últimos, realizados através da triangulação dos dados com as teorias base desta pesquisa.

Para esse trabalho tivemos as seguintes atividades:

- Autorização para a realização da pesquisa pelas partes envolvidas (professores, alunos, diretores pedagógicos e administrativos da escola, e diretoria educacional e presidência da associação);
- Observações/ anotações/gravação das aulas/elaboração de relatórios e confecção de diários de pesquisa;
- Entrevistas com as professoras;
- Transcrição das aulas e entrevista;
- Observações do contexto (comunidade) da pesquisa;
- Acompanhamento nas atividades extra salas de aula (escola e associação) para compreender melhor todo o processo que envolve o contexto da pesquisa;
- Seleção, codificação e tabulação dos dados;

- Análise dos dados;
- Interpretação dos dados;
- Produção dos relatórios parcial e final da pesquisa com base nos procedimentos acima descritos.

3.10 Considerações éticas

Conforme os estudiosos apresentados ao longo deste capítulo, entendemos que a fidelidade ao processo da pesquisa é altamente importante, para que os resultados não sejam comprometidos. Por essa preocupação, obtemos das participantes o consentimento, por escrito, para a realização das observações, o qual também garantia a elas a preservação de suas identidades, e a utilização das informações para fins específicos deste trabalho de pesquisa. Também obtivemos a autorização da direção da escola, e da associação de nipo-brasileiros.

Em se tratando de pesquisa etnográfica sobre crenças, entendemos que o cuidado precisa ser redobrado, uma vez que a pesquisa se dá em um grupo social, e envolve pessoas que estão sendo observadas por um pesquisador, que por sua vez é dotado de suas próprias crenças acerca do grupo social e do objeto da pesquisa. Para que essas crenças não interfiram, o pesquisador precisa estar com seu pensamento fincado nas teorias acerca do grupo social, do tema e da metodologia da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados e discussão da presente pesquisa. Como retrata Silva (2011), a análise de uma pesquisa de estudo de caso deve ser realizada de forma profunda, considerando o contexto que envolve a pesquisa. Da mesma forma, o contexto é de suma importância também para a pesquisa etnográfica, assim como também para a pesquisa sobre crenças com base contextual (BARCELOS, 2001; GODOY, 1995a). Erickson (1984) ainda retrata a rede de direitos e obrigações existentes na comunidade escolar, a qual acrescentamos o vocábulo subordinações (conforme apresentamos no item 3.1.1.2), considerando o contexto de nossa pesquisa. Godoy (1995b) aponta que para a análise de uma pesquisa qualitativa todos os dados coletados são importantes, e que as pessoas envolvidas com a pesquisa, assim como o contexto, devem ser considerados como parte de todo o processo. Sendo assim, construímos nossa análise de forma indutiva, sob a ótica das participantes da pesquisa, enquanto observávamos os dados ocorridos dento do próprio contexto.

Com base na importância do contexto para esta pesquisa, apresentamos nesta seção uma análise sobre o ambiente que envolve a presente pesquisa, considerando o contexto das escolas de comunidades nipo-brasileiras descritas por Moriwaki e Nakata (2008), e por Handa (1987), para compreensão do pano de fundo da época. Ainda, com o intuito de responder às perguntas de pesquisas levantadas na seção 1.3, e traçar um paralelo com os objetivos propostos na seção 1.2, apresentamos as crenças das professoras participantes desta pesquisa através de suas ações acerca da abordagem de ensino do japonês. Para esse propósito, construímos a triangulação dos dados coletados através dos instrumentos de pesquisa expostos no capítulo anterior.

Realizamos a análise das aulas observadas a partir das gravações, notas de campo, do diário de pesquisa, e observação do contexto. Para o texto da dissertação foram trazidas para a discussão apenas os recortes que respondiam às perguntas de pesquisa.

Utilizamos o mesmo procedimento para as entrevistas com as participantes. Para a transcrição não nos atemos a um modelo de transcrição já pré determinado, e sim realizamos uma transcrição fiel à fala das participantes. O procedimento adotado foi apresentar em primeiro lugar o excerto analisado com breve contextualização,

seguida de análise. Quanto ao formato da apresentação dos excertos, definimos o seguinte:

- Transcrição das gravações e entrevistas
  - Fonte tamanho 11, espaçamento simples;
  - Transcrição fidedigna às falas das participantes, sem marcação de entonação da voz, ou de pausa.
- Traduções dos excertos[96]
  - Para menores incidências, ocorre entre parênteses, logo após a palavra;
  - Para maiores incidências, são apresentadas nos apêndices identificados com as letras de G a U do alfabeto brasileiro, em tamanho 10, com espaçamento simples, em um quadro fixado ao original.[97]
- Comentário da pesquisadora para uma melhor compreensão dos trechos transcritos dentro dos quadros de excertos ou fora deles
  - Em sublinhado, tamanho 1 e espaçamento simples.

Para a apresentação dos excertos, nomeamos da seguinte forma:

- Entrevista com P1 – **EP1 + nº**.
- Entrevista com P2 – **EP2 + nº.**
- Transcrição das gravações das aulas de P1 - **AP1 + nº.**
- Transcrição das gravações das aulas de P2 - **AP2 + nº**.
- Notas de campo das aulas de P1 – **NC P1 + nº.**
- Notas de campo das aulas de P2 – **NC P2 + nº.**
- Diário de Pesquisa – **DP + nº.**

As imagens extraídas de atividades aplicadas em sala de aula por P1 e P2 serão nomeadas como FA (figuras da análise), seguida de numeração (FA + nº.).

4.1 Crenças sobre abordagens de ensino do japonês

Segundo Almeida Filho (1997), o professor, ao abordar ou ocupar-se em ensinar uma nova língua, está na realidade dando forma e sentido no auxiliar

[96] As palavras em japonês dos excertos não serão incluídas no glossário.
[97] Para a tradução, os exercetos serão reproduzidos na íntegra, incluindo as partes que são originalmente em língua portuguesa.

profissionalmente os alunos. E essa abordagem sofre influências das abordagens de outros, como os integrantes da direção da escola, dos colegas, das crenças de alunos, e ainda dos autores do material didático utilizado. Ou seja, a abordagem de todos estes influenciam nas técnicas utilizadas em sala de aula pelo professor para a aplicação do ensino.

Portanto, considerando abordagem na proposta de Almeida Filho (1993 apud ALMEIDA FILHO, 1997), de que é uma força oriunda do conjunto de crenças, pressupostos e princípios, que interfere na forma específica de cada professor atuar em sala de aula, analisamos as atuações das duas professoras descendentes de imigrantes japoneses, participantes desta pesquisa, que atuam em uma escola de nipo-brasileiros, como descritos no capítulo sobre a metodologia de pesquisa. Analisamos suas abordagens a partir do que elas possuem como crenças sobre as abordagens ideais e as que de fato, realmente aplicam em sala de aula. Em se tratando da abordagem enquanto método, fizemos uma análise a partir de suas atuações em sala de aula.

4.1.1 Crenças de professores sobre o ensino de japonês

4.1.2 Crenças sobre experiências

É importante ressaltar aqui o fator de que ambas as professoras começaram a ministrar aulas nesta escola sem passarem por um treinamento de professores. Com retrata Moriwaki e Nakata (2008) e Handa (1987), desde os primeiros momentos do ensino de japonês no Brasil, os professores das escolas de colônias eram normalmente pessoas sem experiência nessa área. Alguns destes eram pessoas que tinham acabado de chegar do Japão e/ou faziam parte da comunidade de imigrantes de japoneses.

Observando o perfil das duas professoras, assim como das demais que participaram desta pesquisa no momento da seleção das participantes, algo parecido com o período relatado pelos autores supracitados acontece nesta escola, contexto de nossa pesquisa. Todas elas foram convidadas pela escola ou indicadas por alguém ligado à escola, e passaram a integrar o corpo docente desta escola apenas com o quesito ter conhecimento da língua, e principalmente ter residido no Japão.

4.1.3 Crença sobre qual faixa etária se sente apta para ministrar aulas

EP1 – 1 - Falando sobre a experiência como professora em relação ao público-alvo

1. Pesq. – Aqui na escola atualmente você está dando aula para adultos. Mas você já deu aula para Junior, e adulto. *Jidō* (Turma infantil) nunca deu aula?
2. P1 – *Jidō* (Turma infantil), eu acho que não. Eu acho que eu nunca levei jeito pra criança

Fonte: Dados da pesquisa

Na EP1-1, P1 demonstra em sua fala a sua crença sobre as experiências sociais quanto ao papel do professor, ou seja, como o professor se vê diante dos alunos dessa faixa etária (MICCOLI, 2010). P1 não se considera capaz de ministrar aulas para crianças. Assim como isso pode estar ligado à sua personalidade, pode também ter fundamento no fato de ter iniciado sua experiência como professora nesta escola já atuando como professora de turmas de adultos, sendo reforçado pelo fato dos treinamentos que recebeu enquanto professores não serem voltados para o ensino de crianças. Ainda, sua própria experiência pessoal, já indicava uma postura voltada para uma aula mais voltada para o ensino da língua com foco na estrutura e gramática, caraterísticas não muito favoráveis para o ensino para crianças. Como sua decisão em trabalhar em fábricas no último ano em que ficou no Japão ao invés de iniciar seus estudos no ensino médio japonês, uma vez que seriam interrompidos no retorno ao Brasil, somados ao fato de contribuir com os pais aumentando a quantia monetária que trariam para o Brasil. Além disso, P1 teve sua aprendizagem com a língua japonesa iniciada por volta dos 10 anos de idade, e talvez não tenha vivido a experiência de jogos e brincadeiras voltados para o ensino infantil.

Por outro lado, P2, logo se identificou com o trabalho com crianças. Esse fator, assim como para P1, pode ter sido desencadeado pelo objetivo de sua ‘contratação’ pela escola contexto dessa pesquisa. P2 foi indicada à escola para preencher a vaga para a turma infantil. Outro fator que pode ser responsável para sua rápida adaptação e identificação com esse grupo de alunos, possa ser a sua experiência como aluna (EP2-1, linhas 9, 13 e 15) dos primeiros anos escolares infantil no Japão. P2 logo se adaptou à ministração de japonês para crianças.

4.1.4 Crenças sobre a importância das experiências pessoais enquanto aprendiz como facilitador na interação professor-aluno

EP2 – 1 - Experiência como aprendiz do japonês

1. P2 – Quando comecei[98] eu tava assim meio perdida. As crianças não obedecia, assim, eu não sabia o que fazer.
2. Pesq. – Sozinha?
3. P2 – Aham. Mas aí eu fui me acostumando com as crianças e tal. Daí fui acompanhando as crianças. Não chamar as crianças, assim, obrigar as crianças, sabe? Tentar assim, conciliar os dois, tentar chamar a atenção das crianças.
4. Pesq. – E como você foi pensando em fazer isso, assim?
5. P2 – Foi assim (risos), do nada, assim. Já que não obedece ne? Ah, não, eu vou, vamo virar, tipo, chamar a atenção delas. Virar mais *tomodachi* (amigos), assim ne, tipo pra
6. Pesq. – Aí você fazia que tipo de, como que era sua aula?
7. P2 – Tentava passar as matérias do *kyōkashō* (*livro didático)*, ne? Só que aí pegava mais brinquedos, sabe, tipo, de fazer compras assim, vamo tentar fazer essas coisas.
8. Pesq. – Quantos aninhos eles tinham?
9. P2 – Uai, eles tinham. Eu peguei duas turmas ne? Que era a turma do AH, que era, acho que era na faixa de sete anos, nove anos assim. E outra que era a turma de quatro a seis anos ne? De quatro a seis anos era mais de boa, porque era mais musiquinha, mais cartinha, ne? Lanchinho ne *sensei* (professora)? Agora, os mais grandinhos assim, já tava mais difícil ne? Aí tentava fazer, assim, tipo comprinhas. É o que eu lembro mais ne? Ah, vamo tentar fazer comprinhas? Vamo! Aí a gente brincava, tentava brincar, só que em japonês, *nihongo* (língua japonesa).
10. Pesq. – Isso com alunos de quatro, cinco anos?
11. P2 – Não.
12. Pesq. – Os mais velhos?
13. P2 – Aham. Com eles também eu fazia *te asobi* (brincadeiras que usam as mãos) ne?
14. Pesq. – Hum.
15. P2 – Aí eu ensinava as brincadeiras do *nihon* (Japão) também, que é eu brincava. Eu lembro ne, das brincadeiras. Aí eu passava pras criancinhas, todo mundo assim. *Daruma san koronda*[99], *hanechi no me*[100], essas coisas.

Fonte: Dados da pesquisa

Neste excerto podemos constatar a afirmação de Barcelos (2001) de que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e tem origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore” (BARCELOS, 2001, p. 73), ao verificar a afirmação de P2 sobre utilizar em suas aulas com as crianças as brincadeiras que aprendeu quando estava no Japão. Ou seja, a sua crença sobre como conquistar a atenção das crianças

[98] A dar aulas.
[99] Nome de música infantil japonesa.
[100] Idem à nota anterior.

teve origem em sua experiência enquanto aluna na escola japonesa desde a fase infantil, como pode-se verificar em sua última fala apresentada na EP2-1.

4.1.5 Crença quanto à interação professora-alunos

EP2 – 2 - Interação professora– alunos

1. Pesq. – Aí depois você foi, demorou para pegar turma de adulto?
2. P2 – Aí depois, acho que fui pra adolescente (risos).
3. Pesq. – Adolescente tinha outro material?
4. P2 – É, era *Japanese For Young People*[101].
5. Pesq. – Você se identificou?
6. P2 – Sim, acho que era, no começo acho que era, eu fiquei. Que não conhecia ne? Essas, era K[102] ne? A turma delas lá. Aí, como essa turma era mais, assim, tinha mais interesse em estudar japonês, era mais de boa. Ne? Eu já explicava direitinho. Então,
7. P2 – Você teve alguma dificuldade?
8. P2 – Não, com eles não. Eles perguntavam mais ne? Isso aqui, se explicava um porquinho já ia e aceitava. Ah, sim, entendi.
9. Pesq. – Hum.
10. P2 – Já entrava na cabeça, ne? Aí era mais, acho que a turma era mais de boa assim.
11. Pesq. – Com os pequenininhos você usava mais japonês?
12. P2 – OI?
13. Pesq. – Com os alunos pequenos, no começo era só japonês? Usava na sala? Só falava em japonês com eles?
14. P2 – Tentava, só que aí não dava, então. Aí, tinha que explicar em português também ne?

Fonte: Dados da pesquisa

EP2 – 3 - Sobre o início de sua experiência como professora

1. Pesq. – Aí, depois você demorou pra pegar turma de adulto?
2. P2 – Eu não lembro direito como que era.
3. Pesq. – Dessas três turmas, qual que você achou que era a mais difícil ou a mais fácil?
4. P2 – Eu acho, eu achei que, depende da turma ne? Dos adolescentes. A turma que eu não conhecia, eles já prestavam mais atenção, sabe?
5. Pesq. – Como assim, a turma que você não conhecia?
6. P2- Tipo, não conhecia pessoalmente.
7. Pesq. – Ah, a que não era seu conhecido fora da escola?
8. P2 – Isso. Aí, quando eu peguei a turma do H[103] que já conhecia, do *Taiko* (tambor japonês), que já conhecia, era mais difícil ne?
9. Pesq. – Seus colegas, seus amigos?
10. P2- É, aham. Só que as meninas prestavam mais atenção, ne? Agora, os meninos já tavam nem aí ne?
11. Pesq. – Porque eram seus colegas?
12. P2 – Uhum.

Fonte: Dados da pesquisa

[101] Nome de um material didático para jovens (Japonês para Pessoas Jovens).
[102] Cita o nome de uma aluna.
[103] Cita nome de um aluno.

Ao descrever as experiências sociais quanto à interação entre professor e aluno, Miccoli (2010) observa que deve existir um cuidado por parte do professor para que a atenção demasiada aos alunos não gere indisciplina nos mesmos. Podemos observar essa afirmação de Miccoli (2010) no excertos de números EP2-2 (linha 6) e EP2-3, quando P2 demonstra sua crença quanto à interação professor-aluno ao afirmar que ter uma maior facilidade em lidar com os alunos quando se tratava de uma turma que ela não conhecia. A atenção era maior com esse grupo, diferente do grupo de alunos que faziam parte de seu círculo social na associação de nipo-brasileiros (EP2-1, EP2-3).

4.2 Crenças sobre como deve ser o ensino/abordagens utilizadas

Em todas as aulas observadas e gravadas, notamos que tanto P1 quanto P2 utilizam muito a língua japonesa em suas aulas. E em entrevista ressaltaram a importância do uso da língua japonesa em sala de aula. P1 apresenta uma certa preocupação com a falta de interação, com o desejo que os alunos pudessem praticar mais a língua japonesa, que não de forma robótica, como colocado por ela. P2 também apresenta a interação em sala de aula como algo importante, deixando claro que ela pratica essa interação através do uso da língua japonesa, ou ainda do uso de outros materiais de apoio para efetivar essa interação. E ainda, da exclusão de atividades como o treino de escrita do ideograma em sala de aula, aumentando assim o momento para a prática da língua japonesa.

4.2.1 Crenças sobre o uso da língua japonesa

AP1 – 1 - Uso da língua japonesa (02 de junho de 2012)[104]

1.	P1 - Aiai, *isogashī, isogashī. Kyō wa nan nen, nan gatsu, nan nichi?*
2.	AP - *Kyō wa, kyō wa futsuka, rokugatsu, ni sen nen*
3.	P1 - *Hantai ne*
4.	AP - *Hai, nisen jū nen, nisen jū nen, nisen jū ni nen, nisen jū ni nen, rokugatsu, futsuka*
5.	P1 - *Nan yōbi?*
6.	AP - *Doyōbi*
7.	P1 - *Kyō wa nijū ka*
8.	AP - *Dai nijū ka*
9.	P1 - *Dai nijū ka desu. Ja, minna san, kyokashō akete kudasai. Nanpeji kana?*
10.	AP – *Sensei,* hã*, kanji o kenkyū shimashita. 'kasu'*

[104] Tradução – Apêndice G.

11.	P1 - *Hontō? sō desuka. Dore, dono kanji?*

Fonte: Dados da pesquisa

AP2 – 1 - Uso da língua japonesa (19 de maio de 2012)[105]

1.	P2 - *Shukudai wa. Kyo wa ne, ano mo, watashi tachi wa yon ka made yarimashitayōni. Sanju, não, nijū kyūka, sanju, sanjuichi, sanjū ni, takusan yarimashita. Demo, ano, minna de kangaeta koto ne,sanju ni,sanju san, sanju yon made, suru hazu deshitaga,takusan arunode,ne. Min, ano, futa, ano, AL kun oboeru no hayainndesukedo, anmari takusan oboerarenai hito mo imasunode, fufu,ne. Dakara, ano,konkai wa sanju nika to sanju sanka made yatte,de sorede,ano,motto nihongo dake de hanasu youni shite kudasai.*
2.	AL - *Hai*
3.	P2 - *Ne, wakaranai tokoro ga attara, zenbu, ano, nijū kyūka kara. Daijobu*
4.	AL– *Un*.
5.	P2 – *Kiteru?. Niju kyuka kara, waka, wakatta. Maa maa.*
6.	ALu - *Boku mo maa maa*.
7.	P2 - Ou, *ano*, *watashitachi wa, ne, kimemashita yone, ano, nijukyu, sanju, sanjuichi made yatte, tesuto shimashitane*.
8.	ALu– *Hai*.
9.	P2 - *De, tsugi no tesuto wa sanjuni, sanjusan, sanjusi, rokka yaruhazu deshitane, so kimemashita yone. Demo konkai no tesuto wa, haha, ano, futari tomo anmari, anmari, yokunakattan desu yo.*
10.	AH - *Tesuto wa* ,eu não recebi não
11.	P2- *A, mae, yasundakara dayo*.
12.	AH – Hum, hum
13.	P2- *A,suimasen, kyo mottekuru no wo wasuremashita kedo, ja, raishu watashimasu. Demo, maamaa, AH kun toka.*

Fonte: Dados da pesquisa

Uma das categorias quanto às experiências pedagógicas apresentadas por Miccoli (2010) é a experiência de dificuldade das quatro habilidades. Miccoli (2010) aponta ser essa uma dificuldade comum à todos os professores observados em sua pesquisa, principalmente nas habilidades relacionadas à produção oral e à recepção de escuta. Em sua pesquisa, a autora, aponta o número de alunos como causador dessa dificuldade.

Observando os excertos AP1-1 e AP2-1, é possível notar que essa dificuldade parece não existir nas salas de P1 e P2, uma vez que ocorre a prática da língua, tanto da parte do professor quanto dos alunos. Considerando o motivo citado pela autora como o responsável pela dificuldade citada, podemos confirmar que tanto na sala de P1 quanto de P2, o fator número de alunos reduzido constitui-se como facilitador da prática do uso da língua, sendo seis alunos na turma de P1 e três na turma de P2.

[105] Tradução – Apêndice H

Em entrevista à pesquisadora, P1 expõe sua crença a respeito do uso da língua japonesa, descrita a seguir.

EP1 – 2 - Uso da língua japonesa

1. Pesq. – E assim, quando, na sala de aula, sua preocupação maior assim que você tá sempre pensando. Cê tá dando aula e de repente você pensa, não eu tenho que fazer isso, gostaria de fazer isso ne? Que que é mais, assim,
2. P1 – Falar japonês (ri alto)
3. Pesq. – Você ou os alunos.
4. P1 – Eu[106]. Principalmente eu pra puxar mais os alunos em japonês.
5. Pesq. – Então, você cuida pra tá falando mais. Eu assisti suas aulas e assim, parece que a aula toda você fala em japonês ne?
6. P1 – Procuro, mas às vezes volta português, aí eu ops! Volta pra japonês (risos). Ah,
7. Pesq. - Então, quando ia pra português
8. P1 – E a outra preocupação é
9. Pesq. – Não era intencional? Era isso
10. P1 – Hum.
11. Pesq. – Que
12. P1 – Às vezes sim ne. Às vezes a explicação de gramática às vezes sim, mas tem coisas que a gente, do diálogo, fala assim, nossa, eu poderia ter falado em japonês, porque que eu falei português.
13. Pesq. – Você ia falar outra coisa, é o quê?
14. P1 – Outra coisa é, é, ah, a fluência deles falarem não assim como robô. Tentar falar naturalmente, mais rápido. Porque eu acho que, eu vejo isso por mim, quando eu fui estudar em escola de inglês que o professor falava muito rápido, e. Nossa, no começo, que que isso, eu não tô entendendo nada, eu me desesperei. Só que com o tempo acaba acostumando e o seu, a capacidade de ouvir, nossa, aumenta muito. Então você vai ouvir o CD por exemplo, já entra mais natural do que da época que eu estudava assim, pausando ne? *Watashi wa* (eu) [107], *tomodachi ga* (amigo) [108] *tsukutta* (fez) [109] *kēki wo* (bolo) [110] *tabemasu* (como)[111].
15. Pesq. – Quando você estudou?
16. P1 – É. Tipo assim, muito pausado demais eu acho que não dá, eu acho que o idioma, a gente, no normal nós falamos muito rápido. Então, tem que desenvolver a capacidade, eu acho, de captar mais rápido.

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de P1 demonstrar o uso do japonês em sala de aula, na maior parte do tempo, sua crença quanto a esse fator é de que não usa muito a língua japonesa. Talvez sua crença se deva ao fato de que ela, desde sua primeira experiência com o uso da língua, tenha se realizado de forma alternada de acordo com o ambiente,

[106] Responde 'eu', de forma categórica.
[107] Faz pausa.
[108] Pausa.
[109] Pausa.
[110] Pausa.
[111] Watashi wa tomodachi ga tsukutta kēki o tabemasu (Eu como o bolo que minha amiga fez).

conforme apresentado nos quadros 12 e 13, sobre o uso da língua japonesa e portuguesa de P1 e P2.

4.2.3 Crenças sobre as dificuldades na integração das habilidades

EP1 – 3 - Dificuldade no uso da língua japonesa

1. Pesq. – Já faz um tempo que eu não assisto suas aulas, mas eu acho que você falava numa velocidade normal, assim, você não falava devagarzinho ne? Mas eu pensava que era porque os alunos já tavam adiantado, mas em outras turmas também você fala ja 2. P1 – Eu, 3. Pesq. – Natural. 4. P1 – Eu procurava falar mais rápido do que muito pausado 5. Pesq. – Esse rápido que você fala é o natural, porque no natural falaria 6. P1 – É. 7. Pesq. – Que 8. P1 – No normal ne? 9. Pesq. – Tá. 10. P1 – Porque eu acho que os alunos travam bastante ne? Principalmente para ler também ne? 11. Pesq. – E qual a dificuldade que você acha que eles mais tem? Seria a leitura? 12. P1 – Ah, tem bastante. Quem tem, tem dificuldade. Aquele que vai pensar que não vai, eu tento falar, não gente, vamos mais rápido. 13. Pesq. – E eles se esforçam, assim? Você vê que eles se esforçam? Pra conversar, por exemplo, você falou que preocupa deles falarem. Você vê que eles se esforça pra falar? 14. P1 - Esforçam. Aqueles que esforçam, esforçam. Aqueles (risos) que não, não (risos). Mas eu acho muito bom quando o aluno tenta esforçar e falar em japonês, sabe? Em japonês mesmo.

Fonte: Dados da pesquisa

No excerto EP1-3, podemos confirmar também as crenças de P1 sobre suas experiências pedagógicas quanto às dificuldades na integração das quatro habilidades citadas por Miccoli (2010).

4.2.3 Crença sobre o uso do material didático

Em todas as aulas observadas das duas professoras, observamos que P1 utilizava o material didático (apostilas) em todas as aulas, seguindo uma mesma sequência de aplicação de atividades. Percebemos que a sequência utilizada para o uso do material didático (apostilas), assim como a ordem das atividades de tarefa para casa, e mesmo a aplicação do conteúdo se assemelhava muito com o proposto em reuniões em janeiro de 2007, quando da definição da seleção do conteúdo que

comporia o material didático. Já P2, que assim como P1, participou também dessas reuniões, porém não seguia o que fora definido, criando um formato, que segundo ela, adequado a cada turma após uma análise sobre o perfil dos alunos levantado pela professora nas primeiras aulas. Das aulas observadas de P2, raras foram as vezes em que ela mencionou o material didático (apostilas) fornecido pela escola, ou propôs atividades utilizando o livro didático em sala de aula.

EP2 – 4 - Sobre o uso do material didático

1. Pesq. – Você fica muito no livro?
2. P2 – Sim, eu, fico com outra atividade também, ne? Então, eu tento ir passando, aqui, se ver que não dá tempo eu passo pra *shukudai* (tarefa para casa), assim ne? Em casa. *Kanji* (ideograma) eu não foco muito também, eu dou a folhinha pra eles ne?
3. Pesq. – Por que você não foca muito?
4. P2 – Porque acho que treinar em casa eles tem tempo ne? Em casa dá pra eles treinarem, mas se tomar tempo pra aula, não dá tempo de praticar japonês, ne? Essas coisas.
5. Pesq. – E essas outras atividades que você fala que faz na sala, é ligada com o tema da aula?
6. P2 – Tema da aula. O que eu vou dá. E o que eu já dei também, assim, sabe? Tipo, revisar assim, um pouco, lembrar, ne? Puxar conversa com eles assim.

Fonte: Dados da pesquisa

EP2 – 5 - Como usar o material didático

1. Pesq. – Como assim?
2. P2 – Que tem assim, como eu faço. Tem pra focado nessa matéria assim, ne? Tem uma, como é que fala? Ensinar sobre *te kei* (forma te), aí tem uma atividade
3. Pesq. – Seria atividade de
4. P2- No outro livro
5. Pesq. – De interação?
6. P2 – É, de interação. É, *katsudō* (atividades práticas) ne, noutro livro. Aí podia pegar, assim, como é que vai fazer essa atividade. Sabe? Já tá tudo escrito. A gente podia colocar isso também. Aí, eu não quero que tire também é, é, *topikku* [112](tópicos), porque *topikku* (tópicos), acho muito interessante também. Que
7. Pesq. – *Topi-kku* (tópicos),?
8. P2 – Que vem no final do livro assim.
9. Pesq. – Ah, é o no final, de leitura?
10. P2 – É, um texto.
11. Pesq. – Texto.
12. P2 – Eu gosto muito dele também porque todo mundo vai ler ne?
13. Pesq. – Hum.
14. P2- Todo mundo junto, pra corrigir pronúncia deles, essas coisas. E depois disso, a gente pode perguntar se entendeu o texto, qual palavra que tava com dificuldade. Aí pode tirar dúvida. Aí depois tem exercícios disso, em cima disso, e depois tem, com esses exercícios a gente pode praticar japonês também, ne? Então, eu gosto muito desse *topikku* (tópicos), ne? Porque a gente tem que conversar em *nihongo* (língua japonesa) mesmo.

Fonte: Dados da pesquisa

[112] Refere-se a excertos de um livro sobre leitura e interpretação de texto, inclusos na apostila dessa escola.

Quanto às experiências pedagógicas sobre o uso do material didático, Miccoli (2010) considera a existência do mesmo como um fator problemático para alguns professores, uma vez que o material didático não supre as expectativas do professor. Essa afirmação da autora é visível nas EP2-4, EP2-5 e EP2-6, quando P2 afirma utilizar outros materiais para ministração do conteúdo.

EP2 – 6 - Material didático versus interação

1. Pesq. – E, e então quando você pensa nessa aula assim, vendo essa importância, mas aí quando fala sala de aula. Quando você pensa sala de aula, naquele momento, tirando essa parte que tem que dedicar a esses eventos. O que que você pensa que é mais importante, que você sempre pensa, em focar pra sala de aula com os alunos, o que você acha mais importante?
2. P2 – Olha, eu tento, eu tento assim ne, praticar com eles em *nihongo* ne? Aí, atividades em sala, ne? Eu vejo assim nos livros ne? Aí eu vejo atividade interessante assim que eles podem praticar japonês entre eles, e comigo também.
3. Pesq. – Seria então interação.
4. P2 – Interação. *Hai* (sim), eu tento assim sabe?
5. Pesq. – Você falou, ao invés de livro, como seria isso?
6. P2 – Oi?
7. Pesq. – Você falou, ao invés de livro, assim.
8. P2 – Ao invés de livro?
9. Pesq. – treinar com eles em sala ao invés de livro.
10. P2- Ah, não, é que tem o livro ne? De *katsudō* (atividades práticas). Aí eu pego o livro minna *no nihongo*[113] (japonês para todos). Aí, eu vejo como que é essa lição. Aí eu vejo ai o livro, do *minna no katsudō* (do livro 'minna' no livro de atividades práticas), ai eu ensino ne? Pra ensinar essas coisas.
11. Pesq. – Ah, sim.
12. P2 – Mas eu ensino assim pelo livro, que tem lá. Eu tento ensinar todos.
13. Pesq. – Hum. Aí você aplica as lições que eles tem que estudar para o programa da escola,
14. P2 – Aham.
15. Pesq. – Usando também outros materiais.
16. P2 – Isso. Aham.
17. Pesq. – Então você não fica presa só no livro?
18. P2 – Não.
19. Pesq. – Então, sua preocupação é fazer essa interação pra eles conversarem?
20. P2 – Isso. Aham.

Fonte: Dados da pesquisa

Vale observar que a sugestão que P2 apresenta é de algo que ela pratica (EP2-6, linha 2). Pode-se observar mais detalhes nessa mesma EP2-6, sobre as afirmações de P2 quanto ao uso do material didático (apostilas) e interação.

[113] Nome de uma coleção de livros didáticos de japonês para estrangeiro.

Fica evidente nas EP2-4, EP2-5 e EP2-6, as crenças de P2 sobre a forma como o material didático (apostilas) deve ser utilizado, e ainda a forte crença da necessidade de buscar outros materiais para aplicação do ensino do japonês.

Diferentemente de P2, P1 seguia muitas vezes, uma grande parte da aula utilizando o material didático (apostilas), como registrado no excerto seguinte:

AP1 – 2 - Sobre o uso do material didático (19 de maio de 2012)[114]

1. 14:23[115] – P1 – *Ja, kyō wa yaru koto ga takusan arimasu no de, ikimashō. Yon jū peji. Fukushū.. Kotoba no fukushū. Shi di de kikimasu.*
2. 14:32 – P1 – *Ja, yonjū san peji minna de mimashō*.
3. 14:41 – P1 – *Jaa, gojū peji. Go jū peji. Shukudai o shimashitaka*.
4. 14:52 – P1 - *Ja, gojū ichi peji. Amari jikan ga arimasen no de, ishō ni i, ikimasu. Isho ni yarimasu*.
5. 14:57 – P1 – *Gojū ni. Jū nana ka desu ne? Jū ichi ban*.
6. 15:01 – P1 – *Gojū san peji.* Vamos avançando heim, terminar a lição dezenove.
7. 15:07 – P1 – Revisão, cabou. *Ja, gojū yon peji. Renshū C. Ja, CD o kikimashō.. Mazu*.
8. 15:53 – P1 – *OK*
9. A professora folheia o livro.
10. 15:54 P1 – *Motto arimasuga, kanji mo benkyō shinakereba narimasen no de, kanji o benkyō shimasu*.
11. De, o restante, *koko wa, ie de yatte kudasai.* Quem tá fazendo em casa? *Hai*. (risos)
12. 15:55 – P1 – Tá? *Raishū kara nijū kara ni hairimasu. Nijū*. Silêncio . *De, onegai ga arimasu*.
13. 15:57 – É, *rokujū yon peji desu.*[116]

Fonte: Dados da pesquisa

No excerto AP1-2, pode-se notar todas as vezes que P1 deu o comando para os alunos abrirem o livro. Neste dia, a aula transcorreu com o uso do livro didático das 14:23 às 15:55 horas, ou seja, durante quase toda a aula. Aqui fica comprovado a crença de P1 sobre a importância de se aplicar todo o conteúdo do material didático (apostilas), e pode-se dizer também, a crença sobre o cumprimento de normas da escola. Afinal, na reunião sobre a definição do material didático em janeiro de 2007, ficou definido após questionário com professores e alunos, quais seriam os materiais que comporiam a apostila. Dos materiais definidos todos deveriam ser aplicados em

[114] Tradução - Apêndice I.
[115] Como a reprodução refere-se a momentos diferentes da aula, optamos por colocar o horário em que elas aconteceram. Lembrando que a aula dessa professora acontecia das 14 às 18 horas.
[116] A linha 13 refere-se à atividade para casa.

sala de aula. Depois dessa reunião no ano de 2007, não ocorreu nova reunião para redefiniçao de novo material didático (apostilas).

Sobre o cuidado na utilização e aplicação do material didático (apostilas) por P1, a pesquisadora fez algumas observações em suas notas de campo, conforme apresenta os excertos das mesmas, NC P1 de números 1 a 5.

NC P1 – 1 - Sobre aplicar todo o conteúdo do livro (31 de março de 2012)

Observação objetiva	Observação subjetiva
A professora lê a frase e pede os alunos para repetirem.	Parece –me que essa professora preocupa-se em aplicar todo o conteúdo do livro. Durante todas as aulas assistidas ate agora, a professora fica todo o tempo de pé, e os alunos todo o tempo sentados.

Fonte: Dados da pesquisa

NC P1 – 2 - Sobre aplicar todo o conteúdo do livro (31 de março de 2012)

Observação objetiva
A professora avisa que o tempo já passou, e pede para os alunos pararem a atividade. A aprofessora pede o livro didático.
A professora pede para abrirem o livro na página 32, para fazerem o exercício 3 do *Renshū* C (Treino C), pois ela diz que é muito importante. Pede para AB e AP lerem o item 1.

Fonte: Dados da pesquisa

NC P1 – 3 - Sobre aplicar todo o conteúdo do livro (31 de março de 2012)

Observação objetiva	Observação subjetiva
A professora pede para os alunos lerem em casa esse texto, pois não haverá tempo de fazerem na aula.	Vejo que a professora aplica toda atividade que tem no livro, inclusive pede para eles fazerem em casa, justificando o que não é possível fazer na sala.

Fonte: Dados da pesquisa

NC P1 – 4 - Sobre repetição e uso do livro didático (19 de maio de 2012)

Observação objetiva	Observação subjetiva
A professora convida os alunos para lerem a conversação no livro. Ela lê uma frase, e pede para todos lerem, e Lê junto com eles. Depois pede para o aluno A Ler essa primeira frase. Depois continua lendo as frases e os alunos repetindo.	Parece que aqui o foco dela é treinar os alunos na pronuncia

Fonte: Dados da pesquisa

NC P1 – 5 - Sobre repetição e uso do livro didático (19 de maio de 2012)

Observação objetiva	Observação subjetiva	Outras
Convida os alunos para fazer a página 53, diz que não tem muito tempo, e precisam avançar na lição 19, para terminarem logo. Nesse exercício a professora avisa que não precisam escrever, pois não tem tempo, e vão responder em casa.	Professora parece ter a aula bem programada, e todo minuto da aula parece ser já programado e não devendo perder tempo	Não lembro de nenhuma vez, das aulas observadas, da professora sair da sala de aula. Ela fica o tempo todo na sala, usa muito o quadro, e em todas as aulas, e segue uma sequência para a aula, respeitando a sequência do livro. E parece sempre fazer todas as atividades que tem no material didático (apostilas). Sempre conclui a aula com a escrita de ideograma do dia, geralmente 4 ideogramas por cada aula.

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de Miccoli (2010) mencionar que a existência do material didático é considerado por alguns professores como um problema, observamos que para P1 não era considerado um fator problemático. Podemos observar que ela tinha um cuidado em aplicar todo o conteúdo do material didático (apostilas), não trazendo para a sala outros materiais, com exceção das atividades de treino de fixação de ideogramas confeccionados por ela.

4.2.4 Crenças sobre a importância da avaliação

P1 menciona que todo professor deseja que seus alunos desenvolvam, e justifica como gratificante o bom desempenho dos alunos na ‘prova’, referindo-se à avaliação escrita. Nota-se neste excerto da entrevista de P1 um pensamento de que em uma avaliação escrita é possível de avaliar o conhecimento de um aluno quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira.

EP1 – 4 - Quanto ao desenvolvimento do aluno – avaliação

1. Pesq. – Você tem visto um retorno dos alunos? 2. P1 – Tenho visto até bastante. 3. Pesq. – É, assim. 4. P1 – É muito bom quando aplico uma prova ne, e os alunos conseguem fazer certinho. Mas, é, sempre tem um que desenvolve mais e outro que não ne? Não sei se, não sei da, como eu posso avaliar isso.

Fonte: Dados da pesquisa

No EP1-4, observamos a crença de P1 quanto à importância da avaliação escrita como resultante do desenvolvimento positivo do aluno. Porém, P1 demonstra preocupação por não saber como avaliar o motivo de desenvolvimento diferentes em uma mesma sala de aula, comprovando o que Miccoli (2010) retrata a respeito da avaliação ser um desafio para o professor pelo fato do mesmo não compreender as formas de avaliação.

4.2.5 Crenças sobre as normas da direção da escola

No contexto de nossa pesquisa, há um nível hierárquico de subordinação: professores são subordinados aos diretores e presidente da comissão administrativa e estes por sua vez aos diretor educacional e ao presidente da associação de nipo-brasileiros (Diagrama 6). Tomando a descrição de Erikson (1984) sobre a escola como uma rede de obrigações, onde professores obedecem a diretores, observamos as crenças das duas professoras quanto à essas normas.

EP1 – 5 - Proposta da direção administrativa para o ensino de japonês

1.	Pesq. – No começo do ano, é, eu, fiquei um tempo em São Paulo, daí quando eu voltei já tava começando as aulas ne. Daí, tanto o diretor da escola quanto a diretora falaram pra mim que tinha uma proposta da, do presidente da escola, acho que dele, se não me engano
2.	P1 – Ahã.
3.	Pesq. – Que era pra todo mundo conversar na escola, tudo, e se
4.	P1 – Em *nihongo* (japonês) ne?
5.	Pesq. – Eu não me engano eu assisti a sua primeira aula e você também chegou falar isso ne, que
6.	P1 – É.
7.	Pesq. – Também a gente falava
8.	P1 – Também que a gente queria mudar. A gente queria que os alunos estudassem gramática em casa. Lesse aquela gramática que tem na primeira página, ou aquele explicação gramatical em português. Pra estudar em casa e chegar na sala já com um conhecimen, um certo estudo já sobre aquele assunto. A gente introduzia rapidamente, uns quinze minutos, vinte minutos, explicar melhor, e o resto só conversação.
9.	Pesq. – Essa, essa, esse foi
10.	P1 – Essa era a proposta inicial de todos os professores.
11.	Pesq. – Vocês tinham conversado nessa reunião?
12.	P1 – Será que dá certo? Ah, às vezes dá ne? Porque todo mundo quer conversação. Só o que que acontece. Não deu certo. Porque os alunos, tem aquele que estuda e aquele que não estudou em casa. Chega na sala, se for fazer explicar rapidinho quinze minutos, vinte minutos, aquele que estudou beleza, e aquele que não? Caba que não entende e não acompanha. Desmotiva? Talvez ne?
13.	Pesq. – Então não foi possível?
14.	P1 – Daí, não deu certo. Pra mim, não consegui. Não consegui.
15.	Pesq. – Você acha que os outros professores conseguiram?
16.	P1 – Depois disso não houve discussão ne, desse assunto.

Fonte: Dados da pesquisa

Pelo excerto acima, P1 afirma haver uma proposta da escola a partir do pedido da direção administrativa da escola, que, em sua sala, não foi possível de ser aplicada. Sendo assim, o fator dificuldade pelo fato dos alunos não se dedicarem em suas casas, seria o causador da impossibilidade de aplicação dessa norma? E ainda, haveria aqui uma indicação de que uma norma imposta pela comissão administrativa não tem um peso considerável?

Porém, o não cumprimento às redes de obrigações descritas por Erikson (1984), aparece em outros momentos da história do ensino de japonês nas colônas de imigrantes de japoneses. Retomando Moriwaki e Nakata (2008), observamos que a sugestão proposta por educadores, direção das associações e governo japonês, de aplicarem no Brasil a formação do japonês considerando a assimilação da cultura brasileira não foi efetivamente aplicada, prevalecendo o desejo dos pais, de que seus filhos fossem formados cultivando neles o espirito japonês.

EP2 – 7 - Proposta da direção administrativa para o ensino de japonês

1. Pesq – E, na. O que você acha assim que deve ser feito? Porque às vezes eu vejo os professores queixando, ne? Até no começo do ano tinha, é, da direção geral da escola, alguma observação que era pra trabalhar mais conversação, nos corredores, o tempo todo quando tivesse no *gakkō*[117] (escola), no *kaikan* (associação de nipo-brasileiros). E você falou que tenta trabalhar isso na sua sala de aula. 2. P2- *Hai* (sim). 3. Pesq. - O que você daria de sugestão assim, pra ser feito para que os alunos falem mais? Mesmo dentro da sua sala, se você achar que tem que conversar mais ou 4. P2 – Aham. Ah, sem ser na sala de aula? 5. Pesq. – Mesmo na sua sala de aula, você acha que poderia ser feito mais alguma coisa pra 6. P2 – Mais alguma coisa. 7. Pesq. – pra conversar mais ou tá bom assim? 8. P2 - Ah, eu nunca pensei nisso, mas é, realmente, falta muito assim ne, pro pessoal conversar ne? Porque só tem duas horas de aula, ne? A gente acaba ficando muito no livro ne? Muita gente assim ne?

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de P1 afirmar a impossibilidade da aplicação da norma proposta pela direção da escola (EP1-5), observamos que P2 demonstra ter alcançado o objetivo dessa proposta (EP2-4, EP2-5, EP2-6).

[117] Referindo-se à escola de japonês.

4.2.6 Crenças sobre a abordagem adotada

Em se tratando da explicação do conteúdo, P1 utiliza-se de um formato de aplicação de ensino de metodologia estrutural, e de técnicas de repetição, como demonstram os excertos AP1-3 e AP1-4.

AP1 – 3 - Abordagem adotada (02 de junho de 2012 – início da aula)[118]

1. P1 - *Futsu tai no benkyo o shimashita ne*? Informal *ne*? Estilo informal.
2. Aluno - *Futsu tai*.
3. P1 - *Futsu tai* ...simples.
4. Alunos - *Futusu tai*
5. P1 - Então é a sentença no informal. Onde vocês vão mudar, modificar?
6. Alunos - *masu*
7. P1 - No finalzinho da frase *ne*. Então, por exemplo. Adjetivo i, *i keiyoshi ne*. *Kyo wa atsui desu.*
8. AP - *Kyo wa atsui*.
9. P1 - *Tomodachi doushi*. Com amigos ne. Vou falar *kyo wa atsui.*
10. AB - *Kyo wa sensei, atsuuuui ne.!*
11. P1 - *Hai, atsui ne*.
12. Alunos – (risos)
13. <u>O aluno A (AA) entra na sala.</u>
14. AA - *Kyo wa atsui desu.*
15. AB – (risos)
16. P1 - *Kyo wa atsui ne*, AA san.
17. AA – *Konnichiwa*.
18. P1 – Então, se ele tiver terminado com desu/masu, vou evitar. Não, preciso usar mais *desu*, porque é formal ne, com amigos.
19. P1 - *Kyo wa atsui.*
20. AP - *Kyo wa atsui.*
21. P1 - *Yakisoba wa oishī.*
22. AP - *Yakisoba wa oishī.*
23. P1 - *Party wa tanoshī*
24. AA - *Iie*...rsrs
25. P1 -*Ne*? Passado, então? *Kino wa tanoshikatta desu. Kino wa tanoshikatta. Kino wa atsuku nakatta desu. Kino wa atsuku.*
26. Aluno - *Nakatta desu.*
27. P1 - *Nakatta desu. Kino atsukunakatta*. So tiro o *desu*.
28. P1 - Tá. No caso de *i keyōshi ne*'?
29. AP - Como é que faz o *na keiyōshi*?
30. P1 - *Hai, na keiyoshi wa*
31. AP - Eu esqueci
32. P1 – Háháhá. O final termina: *kyo wa*. 'Hoje está chovendo'. *Kyo wa ame desu/deshō*?
33. <u>A professora fica um tempo em silêncio, parece que esperando os alunos lembrarem como fala ame.</u>
34. AP – *Hai*.
35. P1 - Vou tirar o *desu* e vou colocar o *da*. *Kyō wa ame da.*
36. AP - Isso aí não é *meishi*?

[118] Tradução – Apêndice J.

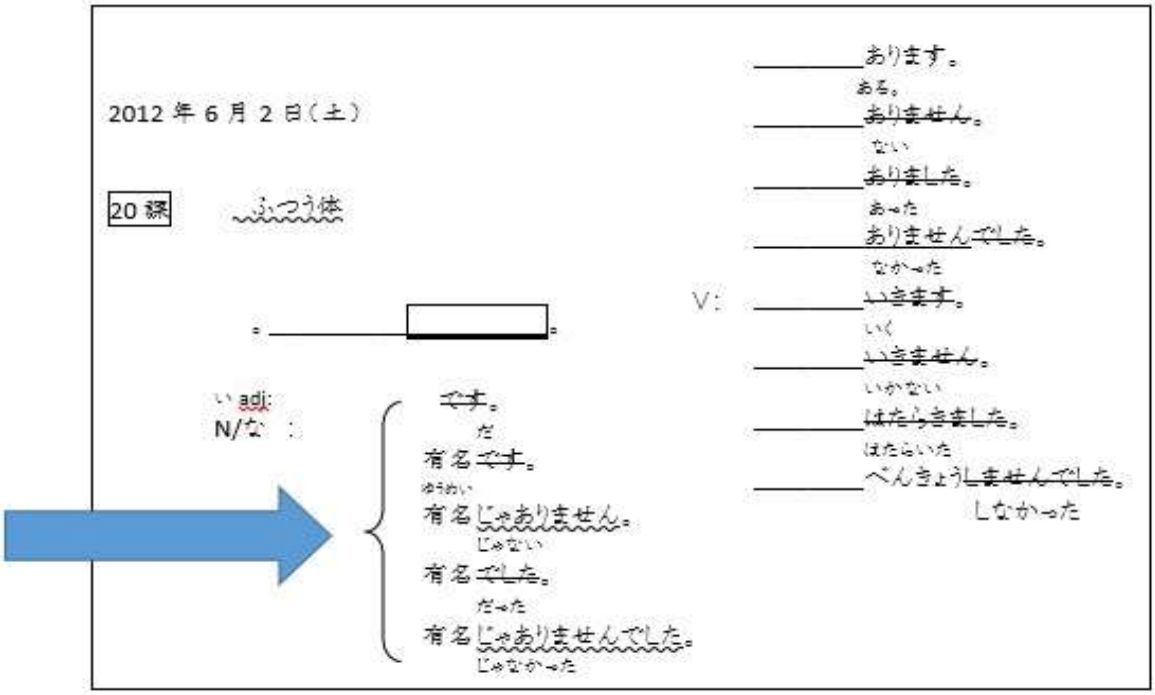
37. P1 - Ah, *sumimasen*, ne.
38. Alunos – (risos)
39. P1 - *Na keiyōshi ne? Na keyōshi ne.* É*, burajiru wa sakka ga yume desu ne. Hai*.
40. AP – *Yume*.
41. P1 - *Yume desu*. Eu vou tirar simplesmente o final *yumē*. *Sakka*
42. *Burajiru Sakka yumē*.
43. AP - *Sensei? Fukushī, fukushū wo*,
44. P1 - *Hai*?
45. AP – *Isogashī, fukushū wo shima, shimashō?*
46. P1 - *Fukushū? fukushū shiteirun dakedo.*
47. AP - *Na keyōshi.* Como que faz o negativo? Do *na keyōshi*, como é que é?
48. A professora mostra na apostila a parte onde tem uma explicação sobre o pedido do aluno, e lê o referido trecho na apostila.
49. P1 - *Koko ni arimasu. Kirei desu. Kirei da. Kirei já*.
50. AP - Ah, tava aqui no livro? Que burro.
51. P1 - *Kore, roku jū yon peji mite kudasai.*
52. AP - Nossa, tava aqui.
53. P1 - *Hai*,
54. AB - Cê até escreveu em cima.
55. AP - *Kyō wa.*
56. P1 - *Yume desu* então fica *yume da*. *Gomen nasai* tá?
57. Aqui a professora pede desculpas porque antes ela tinha dito que no caso de *na keiyōshi* era só tirar o *desu*.
58. AP - *Owari, kyō wa fukushū owari*.
59. P1 - *Ne. Ja*, o negativo então. *Yume*
60. AB – *Ja*.
61. P1 – *Hai*.
62. AB – *Ja*.
63. P1 - No formal é *yume já arimasen.*
64. AP – *Arimasen*.
65. P1 - Ou *dewa arimasen*.
66. AB - *Yume janai*.
67. P1- *Yume ja arimasen*. Fica *ja, ja nai.*
68. AB - *Ja nai.*
69. P1 - *Yume já arimasen*. Tá. Passado.
70. AP - *Yume já arimasen deshita.*
71. P1 - *Yume deshita. Yume?*
72. AP - *Ja katta. Yume* , como é que é? *Yume.*
73. P1 – *Yume*.
74. AP – *Yume*.
75. P1 - *Yume deshita*. Então vai virar?
76. AP - *Yume datta*.
77. P1 – *Datta*.
78. P1 - *Na keiyōshi*. o adjetivo, o *i keiyōshi* termina fácil ne?
79. P1 - E o passado negativo? *Yume*?
80. AP - *Ja arimasen deshita*.
81. P1 – *Hai*.
82. AP - *Yume ja nakatta*. Professora? Escreve no quadro.
83. P1 - *Yume já arimasen deshita*.
84. A professora pronuncia a palavra '*yume'* lentamente ao escrever a mesma no quadro, conforme mostra a reprodução do quadro branco (QB 01).[119]
85. P1 - *Yume*

[119] A seta aqui indicada não faz parte da reprodução original. Inserimos aqui apenas para mostrar a parte da qual nos referíamos neste momento.

86. AP – Já. 87. P1 - Então, vai mudar para? 88. AP - *Ja nakatta*. 89. <u>A professora novamente pronuncia bem devagar, enquanto escreve essa parte no quadro, conforme mostra a reprodução do quadro branco (QB 01</u>). 90. P1 - *Ja nakatta*.

Fonte: Dados da pesquisa

QB 01 - Reprodução do quadro branco da sala de aula de P1 - Explicação do conteúdo 'linguagem informal' (2 de junho de 2012 – P1)[120]



Fonte: Dados da pesquisa

AP1 – 4 - Abordagem adotada (02 de junho de 2012 - início da aula)

1. P1 - Corta o 'i' ne. *Yume ja nakatta* (não é famoso) 2. Os alunos dizem alguma coisa. 3. P1 - *Na keiyōshi* ne (adjetivo na). Tá. E '*meishi'* (substantivo)? 4. O aluno P diz algo. 5. P1 – Segue, mesma coisa. Então, *na keiyoshi to meishi wa* (adjetivo na e substantivo)? Muda dessa forma. 6. A professora aponta o escrito no quadro, o qual apontamos aqui com a seta. 7. AP - Ah, tá. Tipo *ame* (chuva). Troca ame (chuva), 8. P1 - Isso, *ame desu* (chuva). *Ame da* (chuva). 9. AP - *Ame da* (chuva) 10. P1 - *Ame já arimasen* (naõ échuva) 11. AP - *Ame janai* (naõ échuva) 12. P1 - *Ame janai* (naõ échuva)

[120] A seta em cor azul, à esquerda do quadro, não faz parte da imagem original. Foi inserida para ressaltar a parte da imagem tratada neste tópico.

13. P1 - *Yume datta* (era famoso)
14. AP - *Ame datta* (teve chuva)
15. P1 - *Yume deshita. Yu ame dat*
16. *AP - Ame datta* (teve chuva)
17. *P1 – tta* (teve)
18. AP - Chover? chover?
19. P1 - *Ame datta* (teve chuva). É, chuva. Estranho ne? Chover. *Yume (famoso). Ame já arimasen deshita (foi famoso). Ame (chuva)?*
20. AP – *Ja* (então).
21. P1 - *Ja nakatta* (então).Mesma coisa. Por exemplo: *Watashi wa sensei desu* (eu sou professora). Substantivo ne? *Watashi wa sensei desu* (eu sou professora).. *Watashi wa sensei da* (eu sou professora).. Ou mulheres. Raramente nós usamos 'da'. É muito forte. Então nós podemos falar. *Watashi wa sensei dayo* (eu sou professora)..
22. Neste trecho da revisão, a professora aproveita para explicar o uso da linguagem feminina dentro do japonês.
23. AP - Só para mulheres?
24. P1 - Por exemplo: Eu não sou, é, atleta, por exemplo. Atleta = *spotsu sensu* (atleta esportivo). *Watashi wa supotsu senshu já arimasen* (eu não sou um atleta esportivo). Então, *watashi wa supotsu senshu janai*(eu não sou um atleta esportivo).
25. Alunos e P1 – (risos).
26. P1 - *Supotsu senshu janai yo*(eu não sou um atleta esportivo). (risos)
27. AP - Mas isso é só para meninas?
28. P1 - Hã?
29. AP - É só para meninas?
30. P1 - Sim. Meninas ne?

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme observado nos excertos acima (AP1-3, AP1-4), P1 utiliza-se muito da repetição ao aplicar o conteúdo para os alunos, deixando evidente a sua crença quanto á qual abordagem de ensino utilizar. Em especial, pelo tempo destinado a essa atividade, mesmo sendo uma atividade de revisão.

Pode-se identificar na abordagem adotada por P1 o modelo de abordagem estrutural que Leffa (2008) registrou baseado em Krahnke (1987 apud LEFFA, 2008), como: a importância em aprender o léxico e as estruturas gramaticais da língua; e a importância maior na forma do que no conteúdo. Ainda, observamos que a aula de P1 é uma aula centrada no Professor, especialmente em relação à tomada de turnos. Nos excertos de números 147 e 148, a tomada de turno por P1 somou um total de 54 vezes, e dos alunos 43 vezes, considerando que dos seis alunos, apenas o aluno AP fez 35 tomadas de turno, contra 6 de AB e 3 de AA. É importante ressaltar que as falas esses dois excertos tratam da revisão do conteúdo, onde a professora aplica uma atividade de repetição, por isso a quantidade de tomadas de turno dos alunos é maior, com predominância para AP, que é formado em letras inglês e atua como professor de língua estrangeira.

Ainda, nos excertos de P1 (AP1-9, AP1-11, AP1-13 e AP1-14, notamos as vozes dos alunos nas gravações, porém em conversas entre eles mesmos, em tom de voz mais baixo e normalmente em português, enquanto a professora seguia o curso da aula. O predomínio da fala de P1 demonstra sua crença em aplicar o todo o conteúdo do programa, e a crença de que deve aproveitar bem o tempo para conseguir a aplicação do conteúdo exigido pela escola (4 lições por semestre, intercaladas das atividades culturais).

Em outro momento, quando da ocasião da discussão entre professora e alunos acerca dos preparativos para a mostra cultural, P1 tem um número de 86 tomadas de turno, contra 38 dos alunos. Destes, por sua vez, 15 tomadas de turno de AP, 9 de AM, 3 para AD, AB e Ama, e 5 que não foram reconhecidos. Mais uma vez a predominância dos turnos de fala entre os alunos é de AP. As referidas tomadas de turno se encontram nos excertos AP1 (de números 6 a 9) sendo todos estes parte de uma mesma atividade sequencial e ininterrupta.

P2 apresentava em suas aulas características de uma abordagem baseada em competência, com alguns traços de abordagem baseada em conteúdo. Quanto à competência, por permitir o surgimento do conteúdo linguístico enquanto desempenha as atividades, e pela linguagem ocorrer, independentemente da situação, como sendo mais dependente das competências e dos processos linguísticos. Enquanto baseada no conteúdo, consideramos apenas o fator quanto à forma de utilização do material didático, por P2 desenvolver sua aula a partir do conteúdo e nãos dos tópicos linguísticos (EP2-4, EP2-5 E EP2-6).

Ainda, P2 apresentava em suas aulas características de uma abordagem comunicativa, pois tanto a partir da entrevista como pelos excertos das aulas, P2 demonstrava considerar a língua como um conjunto de eventos comunicativos, excluindo as explicações e considerando a semântica da língua, e centrando suas aulas nos alunos, promovendo a todos os alunos a oportunidade, com liberdade, de turnos de fala. Ainda, de acordo com a abordagem comunicativa, o professor toma o papel de orientador, e considera a afetividade como um fator importante. Além disso, nesta abordagem não se deve apenas ensinar sobre a língua enquanto regra, mas principalmente envolver as competências discursivas, sociolinguísticas e culturais (JALIL, PROCAILO, 2009).

Todas essas características acima descritas podem ser comprovadas, tanto na entrevista de P2, quanto nos excertos de suas aulas (EP2-1; EP2-2; EP2-3; EP2-6,

linhas 2, 19 e 20; EP2-8; e AP2-4; AP2-3; AP2-3; AP2-7; AP2-8; AP2- 11;). É visível o uso da língua japonesa nos excertos citados acerca das atividades cuturais da escola e associação.

4.3 Crenças sobre a importância dos eventos culturais da escola e da associação de nipo-brasileiros

Neste tópico descrevemos e analisamos o contexto da pesquisa, o qual se trata de uma escola japonesa vinculada a uma associação de nipo-brasileiros. Em geral essas escolas por fazerem parte de uma associação onde está lotada ou por participar em uma associação própria das escolas japonesas da sua região, segue um tipo de calendário para atender as necessidades locais e da região.

Para começar, apresentamos a seguir uma breve descrição e comentário das principais atividades ligadas às associações.

4.3.1 Calendários da associação nipo-brasileira e escola japonesa[121]

Estudar o calendário escolar constitui uma etapa importante para compreender as práticas escolares de uma “instituição” subordinada à associação nipo-brasileira. Para a nossa pesquisa o ano-base foi 2012 no ano em que a pesquisadora acompanhou para este estudo. Há diversas atividades a que a escola japonesa colabora nos eventos gerais da associação, entretanto, para a presente pesquisa nos ateremos a descrever somente as atividades nas quais a escola é convidada a participar como colaboradora.

[121] A referência a “escola japonesa” tem sentido de uma escola informal, de caráter extracurricular, mantida por uma associação de japoneses para o ensino de língua e cultura japonesa sem fins lucrativos.

FA – 01 - Calendário da Associação de Nipo-Brasileiros[122] – Ano 2012

DIA 12	FESTA DAS MÃES
DIA 27	ROJINKAI - GRUPO DA MELHOR IDADE
JUNHO	
DIAS 7-10	TORNEIO CENTENÁRIO DE DUPLAS (TENIS DE CAMPO)
DIA 16	FESTA JUNINA
DIA 24	BUNKASAI - ESCOLA DE LÍNGUA JAPONESA
JULHO	
DIA 1º	UNDOKAI
DIA 29	ROJINKAI - GRUPO DA MELHOR IDADE
AGOSTO	
DIAS 24-25	BON ODORI
SETEMBRO	
DIA 15	53º JANTAR TÍPICO
DIAS 22-23	XVII JOGOS DA AMIZADE
DIA 30	ROJINKAI - GRUPO DA MELHOR IDADE
OUTUBRO	
DIA 29	FESTA DO SEINENKAI
NOVEMBRO	
DIA 10	54º JANTAR TÍPICO
DIA 25	ROJINKAI - GRUPO DA MELHOR IDADE
DEZEMBRO	
DIA 08	BONENKAI E CONFRATERNIZAÇÃO DO ESPORTE

Fonte: Dados da pesquisa

Por exemplo, em junho, pode-se observar no calendário o registro do evento *Bunkasai*[123] da escola de japonês. Esse evento tem ocorrido nas dependências da associação desde o ano de 2008, em um formato mais amplo, atendendo um público maior[124].

4.3.2 Dias das mães

Para o Dia das Mães, a Associação de Nipo-brasileiros convida a escola a participar com apresentação da turma das crianças. O convite para a festa

[122] A imagem corresponde ao impresso do calendário da referida associação distribuída aos associados. Nesta imagem foram apagadas as partes que identificam a escola e associação.
[123] Mostra Cultural.
[124] No ano de 2014 não foi realizado o *Bunkasai* (Mostra Cultural) da escola, e neste ano de 2015 o evento foi realizado nas dependências da escola como era de costume antes do ano de 2008. Entre os anos de 2008 e 2013, o *Bunkasai* foi realizado no prédio da Associação Nipo-Brasileira.

comemorativa pelo dia das mães é estendido à toda escola, e ocorre na noite anterior ao Dia das Mães, no salão da Associação em formato de *motiyori*[125] para os alimentos, sendo as bebidas oferecidas pela associação.

Vemos nesta atividade também a integração escola-associação, através das atividades dos alunos das turmas de crianças. Apesar de destinarem tempo durante as aulas aos ensaios para esse evento, com exceção de apresentações de teatros e músicas, não ocorre o uso da língua japonesa.

Esta festividade poderia ser um momento onde os alunos poderiam aplicar o uso da língua japonesa conforme o pedido feito pelo presidente da Comissão Administrativa (EP1-5; EP2-7; DP-02).

4.3.3 *Rojinkai* – Grupo da melhor idade

Este evento teve início um ou dois anos antes desta pesquisa ser iniciada. É organizado por uma sócia participante da associação, que também é membro do grupo da *Seichō-no-ie*. Neste evento, além de palestras, a organizadora normalmente convida os alunos da escola para fazerem apresentações de *taiko*[126], de dança. No período das observações de campo para esta pesquisa, alguns dos alunos da turma infantil, filhos de membros da associação de nipo-brasileiros, foram convidados a apresentarem o discurso em japonês proferido no *Ohanashitaikai* (concurso de oratória em japonês) da escola.

Durante esta atividade para a terceira idade, observamos que o que está mais relacionado com as atividades escolares linguísticas foi a apresentação em discurso do concurso de oratória pelas crianças, apesar de ter sido uma atividade ocasional, sem convite prévio e oficial aos alunos

Entendemos que o objetivo principal da integração escola-evento da terceira idade é colocar em convívio gerações distintas ligadas pela cultura japonesa, pelo fato da organizadora deste evento sempre convidar os alunos P2[127] a colaborarem com apresentações culturais ligadas à cultura japonesa. De certa forma, os convites aceitos para apresentações nas reuniões da terceira idade influencia a rotina da

---

[125] Sistema onde cada um leva um prato de comida para uma festa.
[126] Tambor japonês.
[127] Lembramos que P2 é integrante de um grupo de dança.

escola e até mesmo das aulas, uma vez que os participantes dos grupos de danças, por exemplo, tiram tempo para seus treinos e preparativos para a apresentação.

Notamos nesta interação da escola com este evento, a crença da organizadora do evento e participantes (alunos e P2) quanto à importância dessa interação e da manutenção da cultura entre os descendentes de imigrantes de japoneses nessa região de gerações diferentes.

Nesse evento também ocorre o sistema de *motiyori*, para a refeição, outra prática ocorrida desde os primeiros anos do convívio entre os imigrantes de japoneses em suas relações nas colônias (HANDA, 1987; LIMA et. al., 2010).

4.3.4 *Undōkai*[128]

DP – 1 - *Undōkai* (02 de julho de 2012)

No dia do *Undōkai* (gincana esportiva), cheguei à escola em cima da hora, às 9 da manhã e a diretora já se encontrava. O *Undōkai* começou mais de 10:30, apesar de estar previsto para as 8:30 na faixa que estava pregada na entrada do *kaikan* (associação de nipo-brasileiros). O que haviam me informado na escola e para todos os alunos era que começaria as 9 da manhã. Uma coisa que observei é a importância de P2 dentro do *Kaikan*. O evento do *Undōkai* só começou quando ela chegou, pois ela estava com os CD com os hinos do Japão e do Brasil, e também foi ela a responsável por comandar o *Radio Taisō* (ginástica tradicional japonesa).

Fonte: Dados da pesquisa

Outra atividade que a escola participa convidando seus alunos é o *Undōkai*, a gincana esportiva que é prática comum nas comunidades de nipo-descendentes desde os primeiros momentos dos japoneses no Brasil. Handa (1987) retrata a prática do *Undōkai* quando relata as atividades em uma associação de imigrantes japoneses por volta dos anos de 1930. Segundo ele, o *Undōkai* era organizado pelos jovens da associação e realizado logo após a cerimônia de comemoração ao aniversário do imperador. “Os preparativos básicos para a competição *undōkai*[129] geralmente eram feitos pelos membros da Associação Jovens” (HANDA, 1987, p. 245). Sobre o evento Handa (1987) descreve:

> Naturalmente, a cerimônia era iniciada com o Hino Nacional Japonês, *Kimigayo*. Depois havia a leitura da mensagem imperial e por fim passava para o *undōkai*. No início, a competição das crianças do curso primário;

[128] Gincana esportiva.
[129] Grifo do autor.

> depois, a pane[130] dos adultos com gincanas compreendendo corrida de três pés, disputada por pares que correm com um dos seus pés amarrado ao outro do companheiro, corrida com barreiras, corrida com ovo na colher, procura de noivas, jogo de abocanhar pão, etc, que são praticados até hoje. Como prêmios havia caderno, lápis, toalha, sabonete. (p. 245)

Da mesma forma, o *Undōkai* na escola onde realizamos a pesquisa, é realizada pela diretoria de jovens da associação, os quais elaboram várias atividades, como a corrida com o ovo na colher, jogo de abocanhar objetos dentro de um recipiente cheio de farinha. No ano de 2012, o *Undōkai* da Associação de Nipo-brasileiro onde se situa a escola contexto de nossa pesquisa, foi iniciado com o hino nacional japonês, e uma das participantes desta pesquisa, P2, desenvolveu papel importante nesta atividade da associação, conforme podemos observar no recorte do Diário de Pesquisa nº. 2.

Para o Undōkai desta associação, cada um leva o seu *obentō*[131], e fazem sua refeição do almoço no local da gincana, dividindo entre si os alimentos que trouxeram. Nesse ano, 2012, os alunos da escola foram convidados a fazerem sua refeição na escola, como forma de agradecimento da parte da escola pela ajuda dos alunos na Mostra Cultural realizada no dia anterior. Para a produção do almoço participaram em mutirão as mães de alguns alunos, professores e secretária da escola.

Vale ressaltar a importância do engajamento da comunidade, lembrando que toda a geração está envolvida, desde os pais, as mães, os idosos, as crianças e a geração mais jovem que é o *seinen*[132], sendo o *Undōkai* uma atividade agregadora para a manutenção das comunidades. Da mesma forma, observamos a preservação de um costume antigo das práticas comunitárias japonesas no Brasil, a ginástica matinal *rajio taisō*[133], e a prática de cantar os hinos nacionais Brasil e Japão.

Podemos dizer que o *Undōkai* é uma atividade agregadora da comunidade no sentido de manter a comunidade, porém podemos observar também que a língua de comunicação entre as gerações não se dá mais em japonês, sendo a maior parte em português

Percebemos que a prática da atividade de gincana nesta associação ainda traz muitas características da época retratada por Handa (1987), como a importância da participação dos alunos de japonês. Ainda, nesta comunidade fica evidente a crença das diretorias da associação de nipo-brasileiros quanto à importância em se manter

---

[130] Conforme original.
[131] Marmita com comida.
[132] Grupo dos jovens da associação.
[133] Ginástica típica japonesa.

as tradições culturais, como um elo de ligação entre as gerações, reforçando assim o pensamento da manutenção da cultura japonesa.

Vale observar que o fato da organização do *undōkai* nesta associação ainda ser realizada pelo grupo de jovens da associação de nipo-brasileiros como na época dos anos de 1930, reforça a crença apresentada no parágrafo anterior e ainda apresenta a crença da diretoria desta associação na preservação das funções de cada grupo. Ou seja, mesmo passados 80 anos da época descrita por Handa (1987) quanto ao *undōkai*, este evento ainda está a cargo do grupo de jovens da associação (*Seinenkai*). Outra crença visível neste evento refere-se à preservação das brincadeiras daquela época, podendo ser descrita, talvez, como uma crença que revela a inflexibilidade quanto à mudança do formato de atividades por parte dos descendentes de imigrantes de japoneses, ou seja, os nipo-brasileiros.

EP2 – 8 - Sobre a gincana esportiva (*undōkai*)

1. Pesq. – O, o AL , eu tô percebendo que ele tá participando de todos os eventos.
2. P2 – *Hai, hai* (sim, sim).
3. Pesq. – Eu o vi no Jantar Típico,
4. P2 – *Hai* (sim), eu sempre tento chamar, assim, todo mundo, os alunos.
5. Pesq. – Pra ajudar?
6. P2 – *Hai* (sim).
7. Pesq. – O ALu acho que nunca tinha ido, foi ne? Ajudou.
8. P2 – Foi também.
9. Pesq. – Ajudou. Eu acho que o ALu[134] tinha mencionado que ele nunca tinha vindo no *bunkasai* (mostra cultural), ou uma vez só que tinha vindo.
10. P2 – Ele participou também.
11. Pesq. – Esse ano ele veio com a família toda.
12. P2 – *Hai* (sim).
13. Pesq. – Eu percebi.
14. P2 – Aham.
15. Pesq. – Então, parece que teve uma mudança ne? Quando ele entrou pra sua sala.
16. P2 – *Hai* (sim) Ah, acho que é porque eu sempre chamo assim, ne? Toda vez que tem evento eu chamo, se fala que é pra eles vim ne? Essas coisas.
17. Pesq. – *Undōkai* (gincana esportiva) também, o AL participou o dia todo.
18. P2 – Foi.
19. Pesq. – Todo. E ele se envolveu. Tanto com o pessoal, que eu percebi, da escola, de outras turmas, do *seijin ichi* (nome da turma de iniciante).
20. P2 – É, aham.
21. Pesq. – Como eu percebi que logo cedo, antes de você chegar ele já tava com o pessoal do *seinenkai* (grupo de jovens).
22. P2 – É, ele já tava enturmando assim, ne?
23. Pesq. – Então, acho que a escola é bom nesse sentido.
24. P2- É bom. Esse *undōkai* (gincana esportiva) também acho que foi bom também ne? Aí, que é pra, se não fosse pelos alunos do *gakkō* (escola), ia ser pouca gente também ne?

[134] Esse aluno estuda na escola há mais de 6 anos.

25. Pesq. – É? 26. P2 – Aham. Nossa, que 27. Pesq. – Eu vi mais de uma pessoa falando isso. 28. P2 – É, porque muita gente foi pra São Paulo no negócio do *Getto* (Gateboll[135]). 29. Pesq. – Ah. 30. P2- Negócio de campeonato ne? Coincidiu assim, então. Ia dar pouca gente. 31. Pesq. – A data do *undōkai* (gincana esportiva) já tava marcada? 32. P2- Já tava marcada também, não deu. 33. Pesq. – Marcada no comecinho do ano ne? 34. P2 – isso, aí por isso que eles falaram ne? Não, chama o pessoal do *gakkō* (escola) também ne? Pode chamar assim. Aí, bom que conheceram, o outro lado da cultura japonesa. Que é o *undōkai* (gincana esportiva). Todo ano tem no Japão ne? Então, acho que foi bom, eu acho. Pros alunos.

Fonte: Dados da pesquisa

Em entrevista, P2 demonstra sua crença sobre a importância das atividades culturais para os alunos ao afirmar o resultado desta atividade cultural como fator motivacional para os alunos, e como meio para os alunos conhecerem na prática a cultura japonesa. Ainda, P2 demonstra uma crença de que se sente responsável por envolver os alunos nas atividades culturais da escola e associação, quando afirma que sempre convida os alunos para as atividades (linhas 4 e 16 da EP2-8).

Observamos neste excerto também traços da crença sobre experiência social quanto à interação professor-aluno, apontada por Miccoli (2010).

4.3.5 *Bon Odori*[136] *e Jogos da Amizade*

No calendário da escola aparece as datas de 25 de agosto e 22 de setembro como recessos para as atividades de *Bon Odori* e Jogos da Amizade. Para o *Bon Odori*, a escola participa com banca de venda de objetos japoneses confeccionados por professores, secretárias, alunos e pais de alunos, e com a escrita dos nomes dos visitantes em caligrafia japonesa. A escrita é feita pelos professores da escola, que se revezam na atividade durante os dois dias de festa. Alguns alunos da escola, juntamente com uma das professoras da escola (P2), se mobilizam e montam uma banca de venda de doces, de nome *Kissaten*[137], onde as alunas e inclusive a professora se vestem com roupas caracterizadas de personagens de animê. No

[135] Tipo de esporte que utiliza tacos.
[136] Festival Bon.
[137] Loja de cafeteria.

segundo dia de evento do *Bon Odori*, acontece a celebração religiosa para os antepassados no auditório da escola, às dezoito horas.

Para os Jogos da Amizade, o prédio da escola é cedido à associação para a hospedagem dos esportistas oriundos das associações de nipo-brasileiros de todo o Brasil, os quais, fazem suas refeições na sede da associação, ficando a cargo das diretorias de senhoras, *Fujinkai*[138], a responsabilidade para a confecção das refeições. Nesse evento, organizado pelo *seinenkai*[139] são realizados campeonatos esportivos diversos, como tênis, futebol, e *gateboll*. Sobre a prática de eventos esportivos Handa (1987) relata:

> A prática de esportes (principalmente o atletismo) passa ser intensamente promovida pelas associações de jovens, havendo realizações, inclusive, de torneios intercoloniais.
> Um episódio curioso da época nos revela que, por volta de 1930, ... (p. 486)

Notamos que a associação preserva práticas sociais da década de 1970 quando os grupos esportivos das diversas comunidades nipo-brasileiras viajam muito e visitavam vários lugares para prática esportiva, sendo a estrutura de recepção muito bem orquestrada pela diretoria das mães. Lembrando, como demonstra a citação acima, que à época dos anos de 1930, já ocorria a prática da promoção desses jogos entre as associações de nipo-brasileiros. Neste evento, assim como no evento da gincana esportiva (*undōkai*), fica visível a crenças por parte da diretoria da associação quanto à preservação das atividades culturais da época do período Pré-Guerra, e ainda, da manutenção do mesmo modelo daquela época.

De certo modo, as atividades do Bon Odori e Jogos da Amizade desta associação influenciam diretamente as aulas na escola de japonês, como observamos no calendário da escola (FA-02) onde consta o recesso das aulas em virtude desses dois eventos. Esse fator evidencia a influência/interferência no ensino de japonês nesta escola por parte da associação, uma vez que a crença dos dirigentes da associação quanto à importância na manutenção direcionada a eventos tradicionais interfere no desenvolvimento das aulas, ocasionando o aumento do intervalo entre as aulas de uma semana para duas semanas. Basta observar a crença de P1 sobre a

---

[138] Grupo de senhoras.
[139] Grupo de jovens da associação.

distância de uma semana entre as aulas ser um fato negativo para a aprendizagem do japonês.

EP1 – 6 - Quantidade de aulas por semana

P1 – Eu sempre acho que deveria ter interação entre salas. Atividades entre salas. Só que sempre cai no problema de tempo. Se eu pudesse colocaria uma aula durante a semana, duas vezes na semana ne? Porque eu acho que cê estuda uma coisa no sábado, depois só no outro.

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.6 Jantar Típico

Este evento é uma prática da Associação de Nipo-brasileiros com o intuito de arrecadar verbas para a associação. Ocorre com um intervalo de cerca de dois a três meses, em um sábado a noite. Neste evento são produzidos diversos pratos da culinária japonesa[140], para um público de mais de mil pessoas, e ocorre ampla divulgação do evento na mídia local, e muitas vezes conta com a participação de celebridades do meio midiático e político local. Para este evento, todas as diretorias da associação se movimentam, ficando a direção da produção dos alimentos a cargo do *Fujinkai*. Este grupo de senhoras conta com a colaboração de todas as gerações que compõem a associação de nipo-brasileiros para os preparativos dos alimentos. Mesmo as crianças mais pequenas contribuem distribuindo água entre os que estão trabalhando. A escola também participa ativamente nestes preparativos, com alguns dos professores ajudando na cozinha desde a parte da manhã do dia do evento, parando apenas para ministrar a aula na escola, e voltando para a associação logo após o fim das aulas, às 18:30 para ajudarem até o fim do evento. Nota-se, portanto, a extensão da comunidade na escola, interferindo a ponto de em dias de eventos como estes os professores ficarem impossibilitados, por exemplo, de realizar reuniões. Diversas vezes tivemos reuniões canceladas por conta das atividades da associação, pelo fato de muitos professores estarem à disposição da associação.

Ao *Seinenkai* fica a responsabilidade pela escala dos voluntários para o serviço de distribuição de bebidas durante o evento. Para este trabalho, assim como também para a ajuda na cozinha os alunos da escola são convidados (Excerto AP1-12, linha

[140] Com a aquisição do ingresso, o participante tem direito à comida e bebida, na quantidade que for do seu interesse.

1), e trabalham em escalas de turnos, recebendo em troca a entrada gratuita para o evento. À escola aproveita esse momento para a de divulgação dos cursos, através de distribuição de panfletos na entrada do salão, além de poder contar com uma pequena banca de venda de livros e camisetas da escola. Para esta atividade, recentemente, participam um professor e a diretora.

Assim como em todos os eventos da associação, no Jantar Típico, além dos voluntários, ocorre a contratação de uma equipe de apoio para a produção final dos alimentos, e uma outra equipe para a coleta dos objetos descartados e limpeza do ambiente durante e após o evento.

Podemos notar aqui que os professores de língua japonesa não só organizam as atividades escolares, e que elas não são apenas contratadas para ministrar aulas da escola, mas elas são membros ativos da comunidade e que terminando suas incumbências escolares continuam a ajudar nos preparativos gerais uma vez que todas essas atividades são feitas sem pagamento de custos, remetendo à mesma função que tinha o professor de japonês na época do ensino de japonês nas colônias retratado por Handa (1987). Outro fator importante a ressaltar é que no ato da *contratação*[141] (grifo nosso) para o trabalho na escola, ao professor é apresentado o trabalho voluntariado nos eventos da escola e associações como sendo parte das atividades do professor. Estes trabalhos muitas vezes estendem-se em vários finais de semana seguidos, durante todo o dia, e às vezes até tarde da noite, adentrando à madrugada, como quando dos preparativos para a mostra cultural (*Bunkasai*) e Festival Bon (*Bon Odori*).

Com isso, notamos a crença, tanto dos membros da direção da associação, quanto da escola, sobre a importância do trabalho voluntariado para o bom desenvolvimento da interação e manutenção da associação. Quanto aos professores, em se tratando de professores que são membros da associação, estes já trazem consigo essa crença mesmo antes de fazerem parte do quadro de professores da escola.

Em relação aos professores que não fazem parte do grupo de associados da associação de nipo-brasileiros, como os professores que não possuem ascendência japonesa, assim como em relação aos alunos da escola, é observado um

---

[141] Grifamos essa palavra pelo fato da ligação de trabalho entre o professor e a escola não ser formalizada.

engajamento muito grande nas atividades de colaboração voluntária nos eventos da escola e da associação quando solicitados a participar.

4.3. 7 *Bōnenkai*

Todos os finais de ano, a Associação de Nipo-brasileiros promove uma reunião entre os associados, no sistema *motiyori*, e os professores da escola são convidados, inclusive o convite é estendido também aos alunos não membros da associação.

Nota-se que nesse momento, as famílias dos alunos estão envolvidas na festa de confraternização do final de ano, o que mostra que o vínculo dos alunos não se restringe apenas à escola.

4.3.8 *Yakisoba*

Apesar de não constar no calendário da associação, foi realizado um jantar com *yakisoba* para levantarem fundos para o grupo do *gateboll*.

AP2 – 2 - *Yakisoba* (26 de maio de 2012)

1. ALu – *Sensei, é, raishū* (professora, é, semana que vem)
2. P2 – Hai (sim*)*
3. ALu – Hum, yakisoba no
4. P2 – Yakisoba, hai.
5. Alu – Pati (festa)
6. P2 - Arimasu.(tem)
7. ALu – Arimasuka. (tem)
8. P2 – Hai, arimasu. Raishū, yakisoba ga arimasu, kaikan de. (sim, tem. Semana que vem, tem yakisoba, no kaikan)
9. *ALu – Soshite, nanji to, é, ikura desuka.* (Que horas e quanto custa?)
10. P2 – (risos)
11. ALu – Aa. (risos)

Fonte: Dados da pesquisa

NC P2 – 1 - *Yakisoba* (26 de maio de 2012)

Observação objetiva
A professora fala “a, sō ka” (*é mesmo*), e pega o ingresso para mostrar para eles, e ALu começa comentar que não é fácil ajudar no *yakisoba*.

Fonte: Dados da pesquisa

AP2 – 3 - *Yakisoba* (26 de maio de 2012)[142]

1. P2 – (risos). *Hai, kore ga* ingresso *desu*.
2. ALu – *Omoshiroi*.
3. P2 - *Hai, nijū.*
4. Alu – *Nijū*.
5. P2 – *Demo. Tabetai hōdai desu. Tabehōdai no mihōdai. Hōdai wa* à vontade ne?
6. ALu – *Arubaito aruka*. (risos)
7. P2 – (risos). *Arubaito? A, hai arimasu. Asa kara, ano*,
8. ALu – *Ee*? (risos)
9. P2 – *Yasai o kitte*, (risos)
10. ALu - Molho não. Ah, não.
11. P2 – Molho?
12. Alu – É, o molho. É horrível
13. P2 – *Sore wa*,
14. ALu- Isso aí.
15. P2 – *Hontō*?
16. ALu – *Hai*.
17. P2 – *Dōshite*?
18. Alu – *Dakara, anō*. Como é braço?
19. AL – (risos).
20. P2 – *A*, *ude*?
21. ALu – *Ude, itai.*
22. P2 – *Itai*?
23. AL – *Itaku naru*.
24. P2 - *Itaku narimasuka*. (risos). *Demo, minna, asa kara ne, hayaku, hachiji kara.*
25. ALu – *Asa dake*?
26. P2 – *Iie, asa kara*,
27. ALu – *Ya, asa wa*, é, *tesuto ga*
28. P2 – *Nanji made*?
29. ALu – É, *Nijū*, o, *jū ni made.*
30. P2 – *Jū niji made*?
31. ALu – *Jū niji made.*
32. P2 – É, *chotto mite mimasu ne*?
33. ALu- *Hai*.
34. Silêncio
35. P2 – *Hai, watashi wa, asa, hachiji kara jū niji made hataraite. Asa hataraku hito wa asa gohan to ohiru gohan moraimasu. Ato*, lanche *mo ne, yuga, oyatsu, ga moraimasu*.
36. ALu – *Yasui*.
37. P2 – *Yasui deshō? De, ato, yakisoba no* ingresso *wa, ano, zero desu. Irimasen*. Tudo à vontade você vai ganhar. Café da manhã, almoço, lanche.
38. ALu – Com esse ingresso?
39. P2 – Não, não. Não precisa, quem ajuda não precisa.
40. ALu – *A, omoshiroi*.
41. P2 – *Soshite, watashi no gurupu. Dansu no gurupu wa takusan happyō shimasu. Kyū, kyū kyoku desu*.
42. ALu - *Happyō shimasu wa*?
43. P2 – Apresentar.
44. ALu – *A, omoshiroi*.
45. P2 – *Hai. Kyū kyoku*.

Fonte: Dados da pesquisa

[142] Tradução – Apêndice K.

Ao ser indagada por um aluno sobre o valor do ingresso para esse evento, a professora encontra espaço para falar sobre o evento, discorrendo por um período de tempo com este aluno (AP2-2, AP2-3, AP2-4), no momento em que a professora havia destinado para a realização da atividade de simulado para o teste de proficiência.

Além da ajuda no corte das verduras, os professores assumem o compromisso de venda de ingressos (NC2-1; AP2-3, linha 1), o que demonstra a crença de professores sobre sentir-se responsável na colaboração da divulgação dos eventos.

AP2 – 4 - *Bunkasai / Yakisoba* (26 de maio de 2012)[143]

1. ALu – *Sensei, nan no densu, â, sensei, nan no denshu shimasuka.*
2. P2 – *A, Kei popu*.
3. ALu – *Kei popu*.
4. P2 – *Hai, zenbu Kei popu desu. Dōshite ka wakarimasuka. Bunkasai de zenbu Jei popu dakara desu.*
5. ALu - *Jei popu*.
6. P2 – *Bunkasai wa Jei popu.*
7. ALu – *Kei to jei ga arimasuka.*
8. P2 – *Hai. Hai, arimasu. Jei popu wa nihon desu.*
9. ALu – *Jeipopu. Kei to Jei*
10. P2 – *Kei popu wa kankoku desu.*
11. ALu – *Aa sō*.
12. P2 – *Hai*.
13. ALu – *Japan to Ko*
14. P2 – *Koria. (risos). Hai, sō desu*.
15. ALu – *Anata wa Kei popu*
16. P2 – *Yakisoba wa Kei popu yarimasu. Soshite, bunkasai wa jei popu yarimasu*.
17. ALu – *Aa, kei to jei shimasu.*
18. P2 – *Hai*.
19. ALu – *Nani, é, kei to jei, dochira ga, ga suki, mo, motto suki desuka.*
20. P2 – *Watashi wa jei popu ga suki desu. (risos)*
21. Alu – *Jei popu*.
22. P2 - *Hai, demo dansu ne, dansu wa kei popu ga*
23. ALu – *A, dansu*
24. P2 – *Kei popu no dansu wa, anō, motto, sugoi wa ne. Demo, watashi wa, ongaku wa jei pop uga ichiban suki desu. Kawaī ne.* (risos)
25. ALu – *Kawaī.*
26. P2 – *Jei popu wa ichi ban ī ne? Anime no, ne? Anison te iu, anison, anison to īmasu. Anime no songu. Mō, dai suki desu.*
27. ALu – *Sō*?
28. P2 – *Yappari, nihonjin dakara*. (risos)
29. ALu – *Ga, é, kei popu no densu wa, ichiban suki ka*?
30. P2 – *Hai, kei popu no dansu wa motto kakkoī desu. Hai*,
31. ALu – *Ima.*
32. P2 – *Kakkoī desu. É, kuuru*.
33. ALu – *Hai*
34. P2 – (risos)

[143] Tradução – Apêndice L.

35. ALu – (risos). *A, sō*.
36. P2- *Ne*?
37. ALu – *Hai*.
38. P2 – *Zehi, mite kudasai. Ato, motto sexishi desu*.
39. ALu – *Motto sexishi*.
40. P2 – *Hai*.
41. ALu – *Omoshiroi*.
42. P2 – *Ne*? (risos)
43. ALu – *É, onna no ko dake*?
44. P2 – *Iie, anō, onna no ko wa motto takusan odorimasu. Otoko no ko wa sankyoku dake. Otoko no ko wa hitori, hitotsu, hitori, īkyoku wa zenbu otoko no ko desu ne. De, nikikyoku ka sankyoku. Sankyoku wa*
45. ALu – *Kyoku wa*?
46. P2 – *Kyoku wa* musicas
47. ALu – *Aa*,
48. P2 – *Ne*
49. ALu – *Kyū*
50. P2 – *Kyū kyoku no uchi ikkyoku dake otooko no ko ga odorimasu. Soshite, etto, sankyoku wa otoko no ko to onna no ko, issho ni yarimasu. Ato no gokyooku wa zenbu onna no ko dake desu*.
51. ALu – (risos)
52. P2 – (risos)

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da linha 16 do excerto acima, pode-se observar a crença de P2 em relação à importância no envolvimento nas atividades da associação de nipo-brasileiros. Fica evidente neste excerto AP2-4, que P2 possui a crença de que esse envolvimento é muito importante para a assimilação da cultura. Outra evidência dessa crença está registrada na EP2-8.

Demonstramos até aqui, o quanto a família dos alunos bem como os professores estão vinculados à associação, participando de diversas atividades sociais da associação, sendo a escola apenas uma delas. A seguir, faremos um estudo estritamente das atividades escolares.

4.3.9 Calendário da escola

Sobre as atividades da escola, nos ateremos em descrevê-las em ordem cronológica, a começar pela Cerimônia de abertura.

FA – 02 – Recorte do calendário da escola – Ano 2012

16-01	Início do período de matrículas	1月16日	入学手続き開始
04-02	Início das aulas/ Cerimônia de Abertura	2月4日	始業式 /前期授業開始
18-02	Recesso (Carnaval)	2月18日	休校（カーニバル）
21/04	Recesso (Semana Santa)	4月21日	休校(セマナ　サンタ)
12/05	6º Concurso de Oratória	5月12日	第6回お話大会
24/06	15º Mostra de Cultura	6月24日	第15回文化祭
30/06	Aula cultural	6月30日	文化教室
01/07 a 27/07	Férias do meio do ano（Alunos）	7月1日～27日	冬休み「生徒」
01 a 15/07	Recesso (secretaria)	7月1日～15日	休校
28/07	Reinício das aulas	7月28日	後期授業開始
25/08	Recesso (Bon Odori)	8月25日	休校(盆踊り)
22/09	Recesso (Jogos da Amizade)	9月22日	休校（ジョゴス　ダ　アミザデ）
01/12	Cerimônia de Encerramento	12月1日	修了式 /通知表
02/12	Exame de Proficiência em Língua Japonesa (Brasília)	12月2日	日本語能力試験（ブラジリア）

Legenda: Dias de aula ☐

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.10 Cerimônia de abertura e de encerramento do ano letivo

Todos os anos, no primeiro dia de aula do ano ocorre a realização da cerimônia de abertura do ano letivo da escola de japonês. Essa cerimônia acontece no auditório da escola, entre a aula do primeiro horário (14:00-16:00) e a aula do segundo horário (16:30-18:30), com início por volta das 15:45, e dura cerca de 30 minutos. Geralmente dois professores são os encarregados da apresentação do evento, um em língua portuguesa e outro em língua japonesa. O evento se inicia com um pronunciamento da diretora da escola em japonês, traduzido por um dos apresentadores. Em seguida há o pronunciamento do Presidente da Comissão da Escola[144], e posteriormente do Presidente da Associação de nipo-brasileiros, este último geralmente em português[145]. Sobre a Cerimônia de Abertura do ano de 2012, segue relato descrito no Diário de Pesquisa de número 1.

---

[144] Geralmente o discurso é feito em japonês. Desde a fundação da escola, os presidentes da Comissão Administrativa são pessoas que tem uma certa fluência em japonês, uma vez que ele representa a escola diante da Embaixada Japonesa no Brasil, ou outros órgãos ligados ao governo japonês. No ano de 2012, o então Presidente da Comissão Administrativa da Escola realizou seu discurso em português.

[145] Dentre os presidentes da Associação de Nipo-Brasileiros que representaram essa associação desde o período da fundação da escola, alguns afirmam que não sabem falar japonês. No entanto, já presenciamos alguns deles falando em japonês em diversas ocasiões informais. Porém, nos discursos dos presidentes da associação na escola presenciados pela pesquisadora desde que passou a fazer parte da escola em 2001, o uso da língua japonesa por eles se restringia a alguns vocábulos, como cumprimentos iniciais e finais, e algumas palavras de incentivo, como *ganbatte*, ou ainda frases como “vamos estudar *nihongo* (língua japonesa)*’*, ou “saber o *nihongo* é um diferencial”.

DP – 2 - Cerimônia de abertura (04 de fevereiro de 2012)

Nesse ano, começamos o ano com nova diretora. Ela é japonesa e vive no Brasil há mais de 30 anos. Como eu (pesquisadora) havia me ausentado da escola desde o início de dezembro e por isso não pude comparecer às reuniões de final de ano para definição das turmas e seus respectivos professores, assim como também não participei da reunião que precedeu à cerimônia de abertura, não sabia qual seria a ordem da cerimônia. Por isso foi uma surpresa para mim descobrir que nesse ano iríamos sentar todos os professores no palco do auditório, pela primeira vez desde que comecei a dar aulas nesta escola no ano de 2001. Até hoje só subíamos ao palco quando era o momento da apresentação dos professores. Dessa vez já tinha uma fileira de cadeiras na parte direita do palco, para os professores.
Dos sete professores, dois estavam como apresentadores e ficaram à direita do palco, e uma encarregada de tirar as fotos. Por esse motivo os três não sentaram-se nas cadeiras no palco. Também sentou conosco o presidente da comissão administrativa da escola. Tocaram o hino nacional do Brasil, seguido pelo hino do Japão.
Em seguida foi dada a oportunidade ao presidente da escola, como é de praxe. Ele começou já frisando que a partir de agora queria que a escola adotasse o uso e prática da língua na escola. E inclusive, que se ensinasse na sala de aula o *espírito japonês*[146] aos alunos, com base no hino nacional japonês. Ele frisou esse pedido, dizendo que já havia feito o mesmo pedido à diretora e aos professores, e que gostaria que realmente isso fosse colocado em prática.
O atual Presidente da Comissão Administrativa tem cerca de 55 anos de idade, e é filho de imigrantes japoneses.

Fonte: Dados da pesquisa

No final de cada ano, acontece a cerimônia de encerramento do ano letivo. Neste evento é entregue aos alunos um certificado do curso, redigido em japonês. Os alunos ingressantes no início do ano e que não possuíam nenhuma falta durante o ano, recebe o cerificado *Kaikinshō*. Para os alunos matriculados no início do ano e que possuíam apenas duas faltas, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, recebe o certificado *Doryokushō*. Aos alunos que, durante o ano participaram de alguma atividade relativa ao uso da língua e cultura japonesa externa à escola, como os participantes da seleção do programa *Seito Honpō Kenshū*, ou dos participantes do concurso regional de oratória em língua japonesa, ou ainda de outros concurso como o concurso nacional de artes, é oferecido o certificado *Tokubetsushō.* Nesta cerimônia também é entregue aos alunos o boletim preenchido pelos professores, com o registro das avaliações.

Para a abertura desta cerimônia também é executado os hinos do Brasil e do Japão, seguidos dos discursos da diretora da escola, do presidente da comissão administrativa e do presidente da associação de nipo-brasileiros. O evento é

[146] Grifo nosso.

encerrado com o tradicional brinde de *kanpai*, e com a degustação dos alimentos trazidos pelos alunos, professores. A escola fornece a bebida, e ao final da festa a limpeza e organização do ambiente é realizada por alunos, professores e pais de alunos.

A partir do excerto Diário de Pesquisa acima descrito (DP-1), e da descrição da cerimônia de encerramento do ano letivo, nota-se que nesta escola, vigoram práticas ainda da época dos primeiros anos do ensino de japonês no Brasil, como a execução dos hinos do Japão e do Brasil, assim como também ocorre no *Undōkai* (DP-1). O que chama a atenção no evento de abertura do ano letivo de 2012 (DP-1), é o pedido feito pelo presidente da Comissão Administrativa da escola para que os professores ensinem o espírito japonês, pensamento que vigorou por muito tempo na história do ensino de japonês. A crença do presidente quanto ao tipo de ensino que devia prevalecer nesta escola é claramente exposta. Ainda, o pedido quanto à prática do uso da língua japonesa nas dependências da escola é comunicada à todos, no entanto, como vimos nos EP1-5, esse pedido não foi possível de ser atendido. É interessante observar o pedido do presidente da escola quanto à necessidade em utilizar a língua japonesa, se o seu próprio discurso foi realizado em português. Ou seja, sua crença quanto à prática do uso da língua, parece restringir-se ao uso apenas por terceiros (alunos e professores).

Vale ressaltar que P1 encontrou dificuldades, chegando a conclusão da impossibilidade da aplicação desse pedido (EP1-5). No entanto, pelos relatos de P2, e através dos excertos das gravações, a prática da língua japonesa acontecia com mais naturalidade, apesar de que parecia já fazer parte de sua abordagem de aula, e não necessariamente o cumprimento de um pedido da direção da escola (EP2-7).

4.3.11 *Ohanashitaikai* - O concurso de oratória e sua influência nas aulas

No ano de 2012 a escola promoveu o 6º Concurso de Oratória Japonesa (*Ohanashitaikai*) da escola, como em todos os anos, no primeiro semestre do ano. Neste evento, os alunos apresentam discursos memorizados em japonês de acordo com o nível de cada turma, e concorrem dentro de sua própria turma às classificações de 1º, 2º e 3º lugares, de acordo com o número de alunos por turma. Dependendo do número de alunos, pode ocorrer a premiação com medalhas apenas para os 1º e 2º lugares, ou mesmo apenas para um candidato. Para formar o júri, são convidados

normalmente quatro pessoas, entre elas, ex-diretores, presidente da Comissão Administrativa, ou alguma pessoa ligada à comunidade, geralmente japoneses.

Normalmente os alunos produzem seus textos utilizando-se de conteúdos aprendidos até então, e após as correções dos professores, devem memorizar seus textos para a apresentação. Alguns alunos que não memorizam o texto faz apenas a leitura do mesmo no dia do evento. Nas aulas que antecedem ao concurso, os professores levam seus alunos para fazerem um treino no auditório da escola, local onde ocorre o concurso.

No dia do concurso as aulas são suspensas, os familiares dos alunos são convidados, e ao final do evento é distribuído refrigerantes a todos os presentes para fazerem os três gritos do *banzai*, grito de comemoração típico de japonês, que nas festividades da escola são geralmente seguidos de 'Três Vivas'.

FA – 03 - Convite para o Concurso de Oratória distribuído aos alunos[147]

Convite

Convidamos os senhores pais e familiares a assistirem ao 7º Concurso de Oratória da Escola de Língua Japonesa . Que será realizado no auditório da Escola no dia 12/05/2012 a partir das 14:00, ***sendo que os alunos farão suas apresentações em seus respectivos horários de aula.***

OBS: *Ao terminar todas as apresentações, faremos um lanche da tarde com todos, e será no sistema MOTIYORI, ou seja, cada um traz um prato de quitandas para o lanche. A Escola disponibilizará as bebidas.*

Atenciosamente,

Escola de Língua Japonesa

Fonte: Dados da pesquisa

Handa (1987) registra em seu livro a descrição sobre os concursos de oratórias nas colônias de imigrantes japoneses no capítulo sobre os núcleos de colonização japonesa nos anos de 1930 à 1940.

> Um outro evento que as associações de jovens passaram a promover intensamente foram os concursos de oratória, que começaram a ganhar proporções principalmente com a chegada dos novos imigrantes (p. 486)

Através deste evento observa-se as crenças dos professores quanto a importância dessa atividade no ensino de japonês. Ainda, aqui neste evento, como no

[147] Imagem reprodutiva do convite para o Concurso de Oratória,

Undōkai e cerimônia de abertura, observa-se a crença da manutenção de costumes praticados desde o período Pré-guerra. No concurso de oratória observa-se a prática do brinde com o grito de '*kanpai'*.

AP2 – 5 - Concurso de oratória (05 de maio de 2012)

1. AL - Cê já fez o seu texto?[148]
2. AH- Ele já fez já.
3. ALL- Eu já fiz. Eu tenho que dá uma ...
4. AL - Desse tamanho?
5. P2 - *Sensei, Kyō wa, minna sakubun wo owarasete, Anō, renshū ne*[149] (Professora, Hoje todos terminarão o treino da escrita)

Fonte: Dados da pesquisa

No excerto acima (AP2-5), o qual refere-se ao início de uma aula (aos 30 minutos da aula), notamos que P2 dirige a palavra à pesquisadora, quando informa que destinará o tempo da aula para os alunos escreverem a redação para o Concurso de Oratória que acontecerá na semana seguinte. Informação também registrada na NC P2-2.

NC P2 – 2 - Ohashitaikai (05 de maio de 2012 – início da aula)

Observação subjetiva
A professora informa à observadora que hoje a aula será destinada à conclusão da redação e o treino de leitura para o concurso do *Ohanashitaikai* e depois vai para a sua mesa e senta.

Fonte: Dados da pesquisa

Dos três alunos, apenas um produzira o texto. Como confirmado da NC P2-2, e no excerto AP2- 5, a professora destinou todo o tempo da aula desse dia para a produção da atividade de redação para o concurso de oratória que ocorreria no sábado seguinte. Vale observar que a professora deveria ainda corrigir esse material e os alunos deveriam memorizar o texto.

Para P2, a crença da importância desse evento e da memorização e treino com antecedência ao dia do concurso parece não existir. Pelas colocações de P2 apresentadas nas EP2-4, EP2-5, e EP2-6, sua crença parece estar mais voltada para a importância da prática do uso da língua japonesa em sala de aula, utilizando-se de materiais de apoio, ou mesmo em conversas sobre assuntos não ligados ao conteúdo

[148] Essa fala aconteceu aos 30 minutos da aula.
[149] Aqui P1 fala com a pesquisadora.

do livro quando aproveita para praticar a língua japonesa com os alunos (AP2-2, AP2-3, AP2-4).

No entanto, à véspera do evento, ao destinar todo o tempo de sua aula para a atividade do concurso, P2 revela-nos uma forte crença quanto à necessidade de cumprir com as normas da escola, e não necessariamente valorizar a prática desse evento. A orientação da escola para este concurso é que a redação seja feita com antecedência, para dar tempo para os professores corrigirem, e os alunos memorizarem o texto. Dessa forma, os alunos poderão treinar no auditório aos menos nas duas semanas que antecedem o evento.

Os alunos de P1, diferentemente de P2, já com seus textos escritos e corrigidos pela professora, utilizam apenas parte do tempo da aula que antecede o evento para treinarem o discurso, como se observa na transcrição a seguir.

AP1 – 5 - Ohanashitaikai (05 de maio de 2012)[150]

1.	P1 – *Ja, ohanashitaikai no renshū wo shimashō. Renshū shyō. A AD não vai participar ne? Nem a AM san ne? Ryokō shimasu.*
2.	P1 – Vamos treinar ne? Já escreveu ne?
1.	P2 – Então, vamos treinar para a oratória
2.	P2 – Então, vamos treinar*. A AD não participar ne? Nem a Ama san ne? Viajar a passeio.*
3.	P2 – *Vamos treinar ne? Já escreveu ne?*

Fonte: Dados da pesquisa

A crença de que os eventos culturais possuem alta relevância dentro do programa da aula é visível neste excerto, onde podemos observar o tempo da aula destinado para os preparativos das atividade de treino para o concurso de oratória. P1 abriu espaço para tratarem do concurso de oratória após cerca de uma hora e 10 minutos de aula, ou seja, após ter aplicado o conteúdo programado para o dia, retomando ao programa novamente apenas no final da aula, para o treino de escrita dos ideogramas. P1 aproveitou para que todos os alunos participassem do treino de prática do discurso em sala de aula, mesmo os três alunos que haviam comunicado ausência no dia do concurso. Dessa forma, P1 não só deixa claro sua crença sobre a importância dos eventos culturais da escola, e crença quanto à cumprir as normas da escola, mas também deixa claro sua crença de que todos os alunos necessitam praticar essa atividade, como parte da aprendizagem da língua japonesa.

[150] Tradução – Apêndice M.

4.3.12 Bunkasai[151]

A Mostra Cultural é um evento onde os alunos expõem seus trabalhos ligados à cultura japonesa. Na escola onde realizamos a pesquisa, a mostra cultural ocorria, inicialmente, duas vezes por ano, passando a ser realizada posteriormente apenas uma vez por ano, no final do mês de junho, às vésperas do recesso de julho. No ano de 2012, data das observações de aulas, o evento ocorreu no dia 24 de junho, em um sábado, tendo como tema 'brinquedos e brincadeiras japonesas'.

Neste evento, a escola expõe trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos, e trabalhos de concursos de escrita e de pintura, exposição de enfeites japoneses, e oficinas de origami, *shodō*. A oficina de shodō normalmente é ministrada por uma das professoras da escola, e para a oficina de origami, geralmente é convidado um aluno para dirigir.

Neste evento, a escola abre espaço para barracas de comidas típicas, e locam espaço para comerciantes que vendam produtos ligados à cultura japonesa. Ainda, promove vários sorteios e brincadeiras ao longo durante o evento, além de apresentações dos alunos com danças, teatros e música. Como a festa acontece próximo ao mês de julho, é tradição a escola montar uma 'árvore' com galhos de bambu, exposta na entrada do evento, para os pedidos do *tanabata*[152].

Por compreender várias atividades que envolvem os alunos, é comum os professores destinarem um maior tempo de suas aulas para os preparativos para a mostra cultural.

4.3.12.1 A aula de P1 e o *bunkasai*

AP1 – 6 - *Bunkasai* (19 de maio de 2012)[153]

1. P1 - *Hai minna san*, para o *bunkasai* eu quero que vocês façam uma pesquisa sobre *takeuma*. (Sim, pessoal, para a mostra cultural, eu quero que vocês façam uma pesquisa sobre perna de pau)
2. Aluno – *Kore wa*, *takeuma* (Isso é perna de pau)
3. P1 – *Takeuma*, o que vocês encontrarem por favor. (Perna de pau, o que vocês encontrarem por favor)
4. Aluno – *Takeuma* (Perna de pau)
5. P1 – *Takeuma wa*, é aquele, perna de pau, sabe? (Perna de pau, é aquele, perna de pau, sabe?)

[151] Mostra cultural.
[152] Festival *Tanabata*.
[153] Tradução – Apêndice N.

6. Aluno – Ah, boto fé.
7. A professora escreve o ideograma de *take*[154] no quadro branco e faz um desenho representando o *takeuma*.
8. P1 – Como o tema, tema do *Bunkasai (*Mostra Cultural) é brincadeiras e jogos japoneses, então essa era, é uma coisa que no Japão eles utilizam, tanto na escola e tal. Deve ter um significado, então vocês vão pesquisando se há alguma coisa nesse sentido, tá? Significado de *takeuma*, por que utilizam isso, o que ele proporciona. *Onegaishimasu* (por favor).

Fonte: Dados da pesquisa

Neste excerto (AP1 – 6) também verificamos a crença dos professores sobre a importância dos eventos culturais dentro do programa da aula, ao ser aplicado a pesquisa como atividade da aula.

QB 02 - Reprodução do quadro branco da sala de aula de P1 - Ideograma (19 de maio de 2012)

Fonte: Dados da pesquisa

P1 utiliza-se sempre do quadro branco para escrever ideogramas ao responder dúvidas dos alunos. Para este ela usou apenas a cor azul[155].

No início da aula seguinte, observação de número 10, após os cumprimentos e a professora recolher as atividades feitas em casa, ela retoma o aviso do fim da aula anterior, sobre a pesquisa para a mostra cultural, e dedica cerca de meia hora da aula para esta atividade.

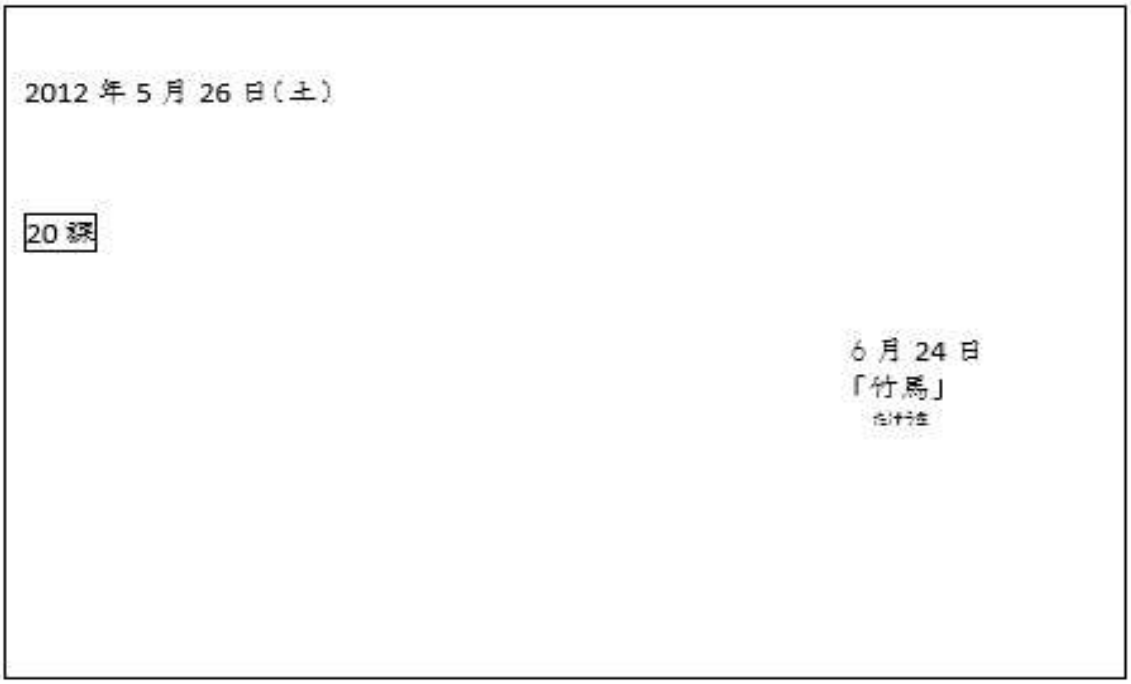
[154] Bambu.
[155] Em outra seção, faremos uma análise sobre o uso do quadro branco por P1.

AP1 – 7 - *Bunkasai* (26 de maio de 2012)[156]

1. P1 – *Soshite, minna san, bunkasai no hi itsu desuka*.
2. P1 - *Wakarimasuka*.
3. P1 - *Bunkasai no hi*.
4. AP – *Aa, nijū roku. Nijū roku nichi.*
5. P1 – *Iie. Rokugatsu, nijū yokka desu. Mō sugu desu ne. Ato ikkagetsu. Kyō nijū rokunichi desukara. Nijū hachi nichi arimasu. Ne? De, minna san, anō. Mō posuta ka, folder ga dekimashitano de, motte itte kudasai ne?* Divulgar, por favor. *Senden shite kudasai.*
6. A professora aplica esta atividade logo no começo da aula, antes mesmo do habitual treino da leitura dos ideogramas através do computador. Posteriormente ela escreve o ideograma no quadro branco abaixo da data do evento que tinha escrito enquanto conversavam sobre o dia da mostra cultural.

Fonte: Dados da pesquisa

QB 03 - Reprodução do quadro branco da sala de aula de P1 - Início da aula – ideograma de *takeuma* (26 de maio de 2012)



Fonte: Dados da pesquisa

Após esse momento, a professora dá sequência à uma explicação mais detalhada sobre o tema da pesquisa.

AP1 – 8 - *Bunkasai* (26 de maio de 2012)[157]

1. P1 – *Ee, ato, kore. Wakarimasuka*.
2. P1 – *Kore wa kenkyū desu.* Pesquisa. *Kotoshi watashi tachi wa, tema, asobi desuga, watashi tachi no, hai, takeuma*.
3. P1 – *Takeuma ni tsuite shirabemashō*.
4. P1 – *Takeuma* .
5. P1 – *Dareka shirabemashitaka*.
6. P1 – *Intanetto de*.

[156] Tradução – Apêndice O.
[157] Tradução – Apêndice P.

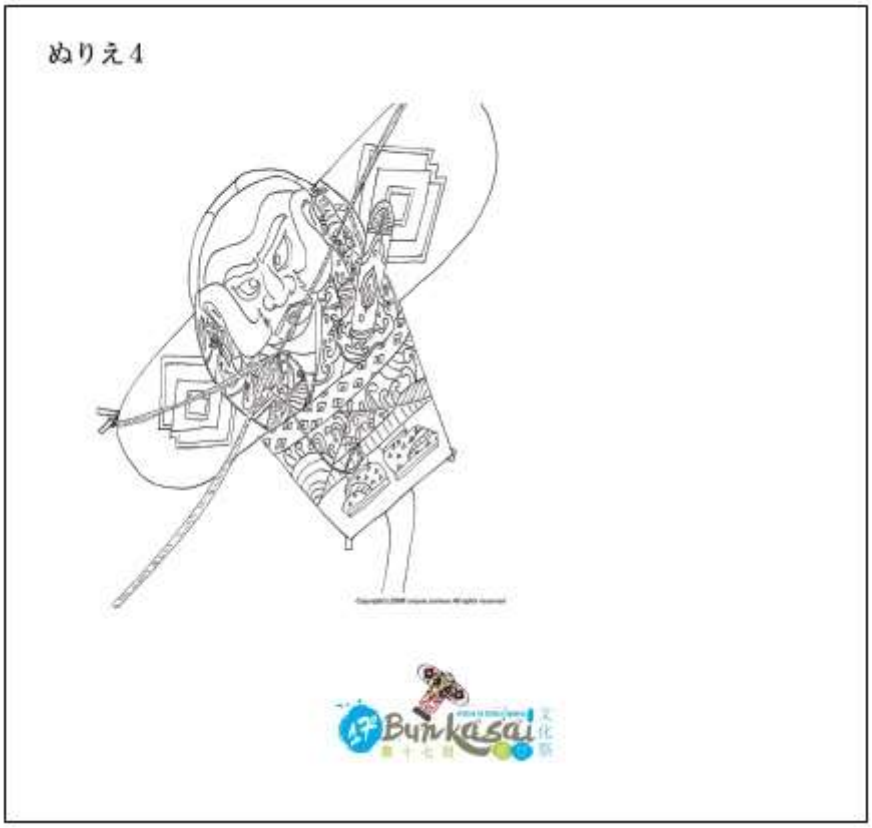
7. P1- *Mada?*
8. AP – *Mada.*
9. P1 – *Ja, jaa, shirabete kudasai. Takeuma wa donna mono? Donna imi? Wakarimasuka*. Que significado tem ne?
10. P1 – É*, kodomo tachi wa asobimasuka. Ima desu*. As crianças utilizam, onde, como, quando? *A, iro iro , nandemo shirabete kudasai. Soshite, yaritai koto ga arimasu. Eu quero ter uma coisa que eu quero fazer. Takeuma desu*. (risos). A gente podia fazer um ne? *Takeuma ne*?
11. AM – diz alguma coisa.
12. P1 – Hã?
13. P1 – Claro, *dekimasuka*. Será que a gente consegue fazer?
14. AM- É facim[158].
15. P1 – Hã?
16. Am – É facim.
17. P1 – Hai, ne?
18. AM – É só pegar uma madeira, e fazer
19. Os alunos ficam discutindo baixinho sobre como fazer o brinquedo de perna de pau.
20. P1 – Aa, então, sobre isso também, se alguém conseguir encontrar na internet como fazer um *takeuma* também. Porque a gente podia montar um e deixar no dia pra brincar.
21. O aluno AM fala algo.
22. P1 – Hã?
23. Os alunos conversam um pouco mais sobre como fazer o brinquedo.
24. P1 – Então, se tem de ser de bambu mesmo, madeira.
25. Os alunos discutem, uns defendendo que tem de ser de madeira, outros que tem de ser de bambu.
26. P1 – Tem que ver, então, tem que ver então como é feito um bom. A gente podia fazer um, o verdadeiro.
27. Os alunos discutem mais um pouco sobre como fazer um brinquedo verdadeiro.
28. P1 – Então, pesquisem, e o que conseguirem encontrar, tá bom? E, *raishū kara koko ni kakanakereba narimasen. Kakanakereba narimasen no de, yoroshiku onegaishimasu.*
29. A professora faz referência ao papel de 2,5 metros de altura e cerca de 1 metro de largura, onde os alunos escreverão sobre o tema pesquisado para ser exposto no dia do evento. Em seguida, começa a falar sobre o concurso de Escrita que acontece no mesmo dia da mostra cultural.
30. P1 – *Ato, soshite, kore wa, kakikataka to nurie. Sakubun. Sakuhin konkuru. Oboeteimasuka. Kakikata. Nurie.*
31. Os alunos comentam sobre o assunto em voz baixa.
32. P1 – *De, kore wa XX sensei ga erabimashita.*
33. Os alunos continuam conversando em voz baixa.
34. P1 – *No de, kore mata*
35. P1 – *Kore, itsu made desuka, sensei*?
36. P1 - Conversa com a pesquisadora sobre o material do concurso de pintura, se é original o que será entregue aos alunos.
37. P1 - Volta a falar com os alunos
38. P1 – *Kore wa orijinaru desu. Kore ni, kore nutte kudasai. Iro,* (risos)
39. Algum aluno diz '*muzukashī*'
40. P1 – *Muzukashikunai desu. Chīsai desu. E ga.*
41. P1 – *Ja*,
42. A professora mostra uma pipa (brinquedo) japonesa.
43. P1 – *Kore wa nihon no tako to iimasu ne.* Pipa japonesa ne?
44. AP – *Nan desuka senssei*.
45. P1 – *Hai*?
46. AP - *Kore wa nan desuka*.

[158] Muito fácil (facinho).

47. O aluno mostra para a professora o ideograma de nurie que está na folha que ele recebeu.
48. P1 – *Nurie*. Desenho pra pintar ne?
49. AP – *Nurie desu ne*.
50. P1 – *Nurimasu*, pintar. E, desenho ne?

Fonte: Dados da pesquisa

FA – 04 - Imagem da pintura para o concurso de pintura da mostra cultural



Fonte: Dados da pesquisa

AP1 – 9 - Bunkasai (26 de maio de 2012)[159]

1. Um aluno chega nesse momento. A professora o cumprimenta
2. P1 – *Konnichiwa AB san*.
3. P1 – *Hai, jaa,* é,
4. P1 – Tá, *kore wa, rokugatsu jū roku nichi made dashite kudasai*.
5. P1 – *Nurie*.
6. Os alunos estão conversando.
7. P1 – *Nurie, rokugatsu, ju roku nichi made, anō, jimushō, XXX san no tokoro ni dashite kudasai ne.*
8. Aluno – *Hai*.
9. P1 – *Ii desu ne.*
10. AP – *Eto, namae kakanai*?

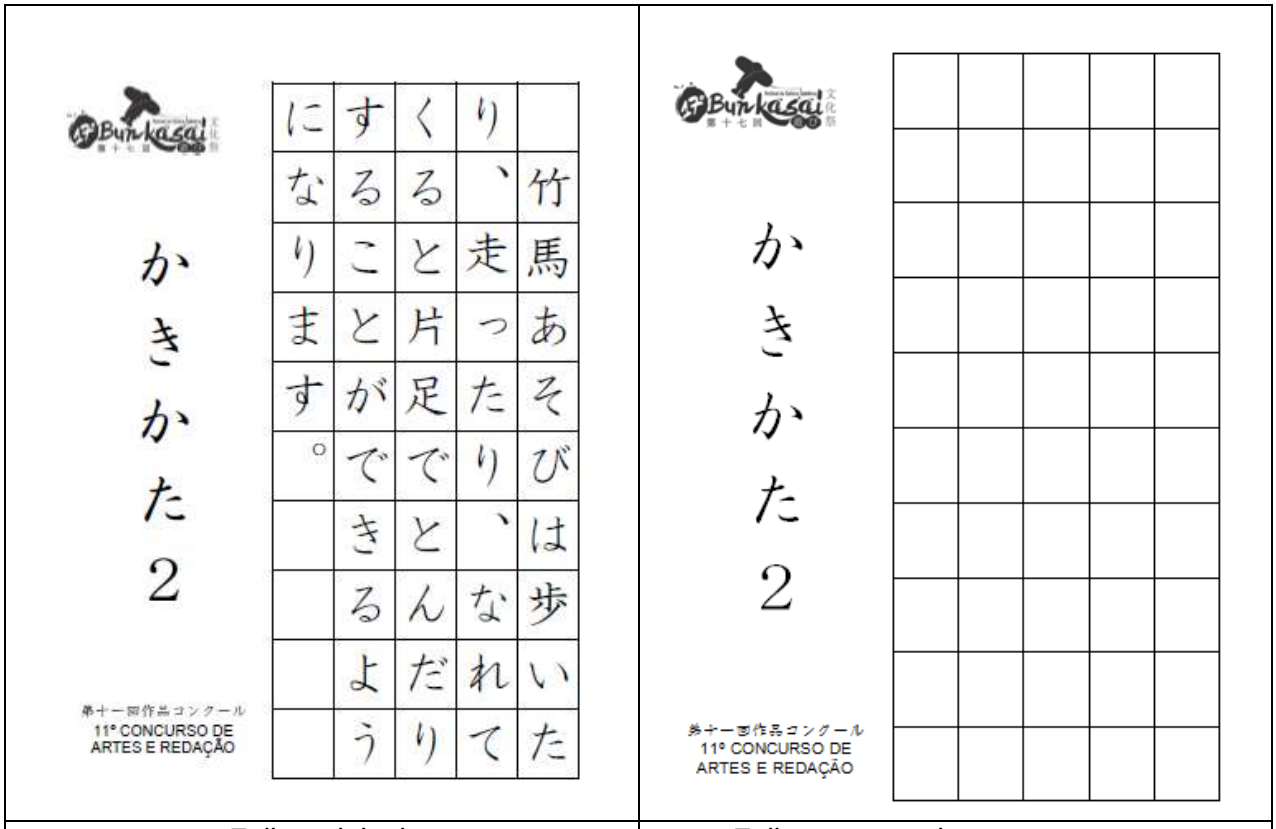
[159] Tradução – Apêndice Q.

11. P1 – *Namae wa kakimasen. Hai, namae wa moshikomi no tokoro wa* , quando você for fazer a inscrição vai colar ne? Se quiser, *ushiro ni, enpitsu de chīsaku kaite kudasai.* Só pra não confundir ne. *Ura*, atrás, tá?
12. P1 – *Soshite, etto, kore ga, kakikata wo*
13. P1 – Tá, então, se passar dessa data aqui, não vai concorrer ao prêmio, tá? Até essa data, impreterivelmente tem que entregar na secretaria.
14. AM – *Sensei*, entrega mais original, ou mais colorido?
15. P1 – *Aaa*,
16. Os alunos começam a falar todos ao mesmo tempo.
17. AP – Qual o critério de avaliação?
18. AM – (risos)
19. AP – Realmente, no ano passado achei estranho.
20. P1 – O critério
21. Os alunos continuam conversando ao mesmo tempo.
22. AP – O mais esquisito,
23. P1 – O critério ne, vai de cada professor ne. Cada
24. AP – Porque, igual, na escrita do passado achei muito estranho, porque
25. P1 – Hã?
26. AP – Tinha uns que tavam muito bem feitos, tinham um que tava apagado, tava escrito de qualquer jeito,
27. P1 – Qual, *nurie* ou *kakikata*?
28. AP – *Kakikata*
29. P1 – *Kakikata wa*, é mais fácil ter um critério ne? Aquele que tiver, é, assim, pra mim é aquele que escreveu com, digamos assim, força.
30. O aluno AP diz algo
31. P1- Tem uns, tem gente que escreve assim, passa só um pouquinho com o lápis ne. Pra mim, eu descarto. Pra mim tem que tá bem forte pra usar lápis mesmo, e que esteja bonito ne? Por exemplo, o *hane, hane, harai*, estar bem definido, não pode ser aquela letra quadrada, assim, assim,
32. Ela usa o quadro para exemplificar
33. P1 – E também tem alguns que logo dá pra perceber que eles colocaram por cima ne?
34. AM – Eu já fiz isso
35. P1 – Então,
36. AB (risos)
37. P1 – Dá pra perceber ne? Então, *sore mo dame desu*.
38. AM – Fala algo
39. P1 – *Sore mo dame desu*. Tá?
40. P1 – Aí, o *nurie* é assim, quando está exposto aí vai comparar ne. Ah, esse aqui tá bonito, (risos). Vocês tem que pintar como vocês achem bonito.
41. AB – Fala algo
42. P1 – Com certeza é a força ne? Bem nítido eu acho, nitidez, criatividade ne, mesmo.
43. Os alunos AB e AP estão conversando sobre os critérios de avaliação, ao mesmo tempo que a professora fala.
44. A? – Vai ganhar quem pintar o fundo de azul.
45. P1- *Hai*?
46. A? – Me qui é?
47. P1 – Pintar o fundo de azul (risos).
48. Os alunos ainda conversando
49. P1 – *Hai, jū roku nichi made*. Entrega na secretaria por favor. Tá?
50. P1 – Nunca? (A professora parece repetir o que alguém disse)
51. AP – Nessa parte aqui.
52. P1 - *Nurie* ou *kakikata* também?
53. Alunos ainda conversando entre si.
54. P1 – *Dōshite desuka*.

55. Os alunos continuam conversando sobre o concurso.
56. P1 – É legal, você não paga nada.
57. Os alunos ficam discutindo que não tem lápis de cor, se compram.
58. Ama – Vou comprar uma caixa de lápis de cor pra você.
59. P1 – Hã?
60. Ama – Ele disse que não tem lápis de cor (risos).
61. Alunos conversam animadamente
62. P1 – Não tem lápis de cor? Não, esse fundamento não.
63. P1 – *Hai, já, kore wa kakikata desu*.
64. AD – Fala algo
65. P1 – *Nurie*,
66. Os alunos estão discutindo entre si sobre o concurso
67. P1 – O *nurie* é por idade tá?
68. P1- Eu botei todos adultos, então aí seria igual. Então, esse daqui é por turma, tá? Então, vocês ... com o *kakikata*,
69. AD – Por turma professora?
70. P1 – Não tem umas que uma pra cada linha.
71. Alunos conversando, lendo o texto do kakikata.
72. AB – Só copiar ne *sensei*?
73. P1 – Oi?
74. AB – É só copiar ne *sensei*?
75. P1 – Faz assim, *kono kakikata wa, renshū wa, uchi de yatte kudasai. Ie de renshū shite kudasai. O honban, honban, honban* assim (mostra o que está na mão dela), o que vai pra banca mesmo, pra expor, a gente vai escrever aqui na sala de aula. Tá bom, pode ser? Tá?
76. P1 – Então, esse daí, quem quiser tirar cópia pra treinar várias vezes, tire em casa por favor. *Ichi mai, ni mai, san mai,* tá bom? Treinem à vontade em casa.
77. P1 – *De, raishū, isshō ni kakimashō*.
78. AD – Pincel?
79. P1 – *Enpitsu desu. Hai, Enptisu dake desu*. Tá?
80. P1 – Na sala de aula, a gente vai todo mundo fazer o original aqui. Então, treinem antes. Tá?
81. P1- Então, quem quiser mais é só tirar cópia, tá bom? Pra ir treinando.
82. P1 – E olha que interessante, bem o nosso, a nossa turma pesquisa *takeuma* ne? E o texto desse aqui também (referindo-se ao *kakikata*), estão falando sobre? *Takeuma*.
83. Alguns alunos estão lendo o texto baixinho.
84. P1 – *Ja, ishō ni yomimashō. Nanika kaiteiru ka.*
85. P1 – *Ja, yonde kudasai, dare ka*.
86. P1 – *Dare ka yonde kudasai. Hai*. AP *san*.
87. AP – Começa a ler.

Fonte: Dados da pesquisa

FA – 05 - Material do Concurso de escrita – P1



Folha original.	Folha para os alunos escreverem.

Fonte: Dados da pesquisa

AP1 – 10 - Bunkasai (26 de maio de 2012)

1. Após a leitura de todo o texto, a professora diz:
2. P1- *Wakarimashita ka.* (*Entenderam*?)
3. Em seguida, vai relendo o texto e trabalhando a tradução das partes que os alunos não conhecem. E também escreve no quadro a ordem de escrita de cada kanji que tem no texto lido.
4. P1 – *Ja, bunkasai wa soko made desu. (Então, até aqui sobre a Mostra Cultural)* Então, *jaa (entãoI), kakikata wo renshū shite (façam o treino e escrita), raishū (semana que vem),* nós vamos fazer em sala de aula, tá? E *nurie (pintura)*, até o dia 16, é livre. Vocês entregam lá, tá?
5. No mesmo dia, faltando cerca de quinze minutos para o fim da aula, P1 volta a falar brevemente sobre o concurso de oratória enquanto apaga o quadro e se prepara para a próxima atividade.
6. P1- Ok. *Ja, kanji.(Então, ideograma)*
7. Folheia a apostila
8. P1 – *Kanji wa hachijū san pêji. (Página oitenta e três, ideograma)*
9. P1 – Nossa, *mō, konna jikan.* (*Já é essa hora?)*
10. Os alunos conversam entre si.
11. P1 – *Kyō yoji kara uta no renshū arimasukara. (Hoje teremos treino da canção após às quatro horas).*
12. Os meninos continuam conversando. E a professora dá início à atividade do treino de escrita do ideograma, como faz no final de cada aula.

Fonte: Dados da pesquisa

NC P1 – 6 - Bunkasai (26 de maio de 2012)

Observação objetiva
Enquanto apaga o quadro a professora comenta que hoje, a partir das 4 da tarde, terá o ensaio de música[160]

Fonte: Dados da pesquisa

Na aula observada no dia 02 de junho de 2012, observação de número 11, P1, após 1 hora e 24 minutos de aula, distribui uma folha e avisa aos alunos que eles irão cantar essa música no dia da mostra cultural.

NC P1 – 7 - Bunkasai (02 de junho de 2012)

Observação objetiva	**Observação subjetiva**
A professora distribui uma folha com a letra de uma música, que diz para eles que eles irão cantar no *Bunkasai*.	Parece ter algumas partes em branco para os alunos completarem enquanto ouvem a música.
A professora coloca o restante da música para os alunos ouvirem até o final da mesma.	Senta-se. A professora fica sentada nessa parte
Pára a música e pergunta o que eles colocaram em cada parte.	A professora levanta
AP faz alguma pergunta que a professora explica o significado, e diz que está na lição 26[161], e eles ainda irão aprender.	A pergunta é sobre ～んです (*n desu*)[162]. A professora senta enquanto responde à dúvida do aluno |AP.

Fonte: Dados da pesquisa

AP1 – 11 - Música para o bunkasai (02 de junho de 2012)[163]

1. AP – *Aruite ikō*
2. P1 –*Hai*.
3. Ab – *Wakaranai*.
4. P1 – *Wakaranai? Kore wa ne Bunkasai minna de utawanakereba naranai.*
5. Alunos falam entre si
6. P1 – *Minna de, minna de*
7. AP – *Minna de?*
8. P1 – *Hai*
9. AP – *Watashi to?*
10. P1 – *Minna de.*
11. Referindo-se à folha que a professora entregou
12. Am- Isso daqui é música?
13. A professora cantando
14. P1 – *Aruite ikō, aruite ikō*
15. Am – Fecha a porta

[160] Conforme o recorte das notas de campo da aula observada, P1 lembra os alunos sobre um ensaio de música que eles terão no auditório, no intervalo da aula. Está combinando entre os professores a apresentação de uma música japonesa na mostra cultural, cantada por todos os alunos.

[161] Nesse dia os alunos estão estudando a lição 20, a última do semestre. A lição 26 será estudada somente no primeiro semestre do ano seguinte. Nesta escola são aplicadas 4 lições a cada semestre. Sendo assim, esses alunos estudarão no semestre seguinte as lições 21 a 24 do livro didático utilizado.

[162] Uma das estruturas da língua japonesa.

[163] Tradução – Apêndice R.

16. P1 – Hã?
17. P1 – *Kore ga uta no namae, aruite ikō*, vamos andar
18. Tem alguns alunos cantando
19. P1- *Kashu wa Ikimono Gakari,, que é a guruppu desu. Kashu,*
20. P1 – Tá? *Jaa, ima kara kikimasu*.
21. AM – A gente vai ter que fazer ela?
22. P1 – Sim. Tem parênteses ne? Vocês vão preenchendo aí.
23. AM – A gente vai escutar e preencher?
24. P1 – *Hai*.
25. Alguns alunos estão conversando. A professora coloca a música para tocar.
26. A professora passa um trecho da música e depois interrompe o som.
27. P1 – *Koko made. Aruite ikō, aruite ikō*.
28. Um dos alunos responde o que caberia no parênteses
29. AP – *Boku wa*
30. P1 – *Hai, boku wa ima wo ikiete yuku yo. Kimi ga kureta, tarara tarara*
31. P1 – Tá, agora vai começar *Koto wa kiyō* tá?
32. Coloca a música para tocar novamente
33. P1 – Enquanto isso a gente vai cantando
34. O aluno M faz menção que está cantando
35. P1 – *Minna de utau.*
36. Todos cantam, inclusive a professora, uma parte da música e não se ouve mais a voz dos alunos e professora. Ao final da música a professora interrompe o som, e passa para a correção das partes preenchidas.

37. P1- *Hai, kore ga ichi ban*

38. AP - *Boku*
39. AM – Ah, tava tão legal.
40. P1 – Hã? (Risos)
41. P1 – Tá, a gente vai cantando então.
42. O aluno M está conversando com alguém. A professora retoma as correções das partes que os alunos preencheram enquanto ouviam a música que devem ensaiar. Nos momentos finais da música, ela conversa um pouco com os alunos sobre a cantora. Depois convida os alunos para a atividade de treino de escrita dos ideogramas, que ela costuma fazer sempre ao final da aula.

43. P1- Tá, *renshū shite kudasai ne, kore.*

44. Depois fala novamente sobre a música, e logo convida os alunos para fazerem o treino de escrita.
45. P1 – *Jaa*, a gente tem que aprender *kanji*.

Fonte: Dados da pesquisa

AP1 – 12 - Bunkasai (02 de junho de 2012)

1. P1- Não gente, não pode deixar pro último dia. No dia 23 todo mundo vai ter de ajudar no *yakisoba*, tá? Cortar.
2. Após a explicação acima da professora, os alunos reclamam sobre terem de ajudar.
3. P1 – É sério. E na decoração, na decoração também.
4. P1 – Então, tem semana que vem, *raishū to (semana que vem)*, e a outra, pra gente fazer o cartaz.
5. AM – Como que é esse negócio?
6. P1 – De ajudar? Dia inteiro. Sábado dia inteiro.
7. P1- Ou então, que não for pra ajudar cortar verdura, aí ajuda na decoração, preparativo. Tá bom gente? Vamos colaborar ne?
8. AB- Eu pago entrada?

9. P1 – Oi?
10. AM – A gente vai ter de pagar entrada?
11. P1 – Tem.
12. AB – Aah.
13. AM – Nossa
14. P1 – Quem for ajudar não ne? Acho, não sei. Ou só ganha *yakisoba*.
15. Os alunos estão reclamando.
16. P1 – Quem for ajudar no dia ganha *yakisoba* ne?
17. P1 – *Raishū (semana que vem)* eu fala direitinho tá? Mas assim, no sábado todo mundo ajuda.
18. AM – *Kiritsu, kiritsu, kiritsu*[164] *(posição, posição, posição)*
19. O aluno M menciona *kiritsu (posição)* e faz menção de levantar, como mostra a nota de campo.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao encerrar a aula (excerto AP1-12), após 10 minutos do tempo final da aula[165], lembrando os alunos sobre as atividades referentes à mostra cultural, P1 demonstra mais uma vez a sua crença sobre a importância das atividades culturais, como nos excertos AP1-6; AP1-7; AP1-8; AP1-9; AP1-10 e AP1-11, quando destina tempo considerável da aula para as atividades relacionadas com a mostra cultural.

AP1 – 13 - Bunkasai (09 de junho de 2012)

1. P1- Ah, tem outra coisa. No concurso de *kakikata (escrita)* e *nurie (pintura)*, você entregaram nurie?
2. Am – Era até hoje?
3. P1 – Não, *nurie (pintura)* é ate dia 16.
4. P1 – *Kakikata (escrita)*, treinaram?
5. AM – Não.
6. P1- *Kakikata (escrita)*, tá, hoje não. A gente vai fazer semana que vem. No original, em sala. Então, treinem em casa, tá?
7. AP – Não deu pra fazer não.
8. P1 – E *zukō (trabalhos manuais)*. Quem tem também arte, habilidade, se fizer algum trabalho manual, tá? Chama *Zukō (trabalhos manuais)*. Podem tá lá entregando. Né? Painel de *origami*, tem uma maquete, tem gente que tem, é um artista ne?
9. Alguns alunos começam a falar sobre trabalhos que eles tem.
10. P1 – Então tem que trazer também, para participar do concurso.
11. Os alunos continuam a conversar entre si, e a professora convida para o cumprimento final.
12. P1- Tá. *Ja, kiritsu. (Então, posição).*
13. Os alunos se levantam.
14. P1- Nossa, *yoji jippun. (Já são quatro horas e dez minutos).*

Fonte: Dados da pesquisa

[164] É prática comum nessa escola adotarem o '*kiritsu'* no início e fim de cada aula. *Kiritsu* consiste em todos os alunos levantar ao mesmo tempo, fazer reverência abaixando a cabeça e pronunciarem cumprimentos típicos para o início e para o final da aula

[165] P1 sempre cuidava para encerrar sua aula pontualmente, às 16 horas. Nesse dia ela passou 10 minutos.

Na aula seguinte, logo após a devolução das atividades corrigidas pela professora e após o cumprimento inicial, a professora já faz menção sobre as atividades para a mostra cultural.

AP1 – 14 - Bunkasai (09 de junho de 2012)

1. P1 – Ééé*, bunkasai made, ne, ato ni shūkan desu ne. Bunkasai made. Ato ni shūkan desu*. (*É, até a Mostra Cultural, temos ainda duas semanas. Até a Mostra Cultural. Ainda temos duas semanas).*
2. P1 – Todo mundo tá divulgando?
3. Os alunos fazem alguns comentários.
4. P1 – Divulgando o *Bunkasai (Mostra Cutlural)*? Tem que trazer muita gente, esse ano. Muita comida. Não vai faltar comida. Muita animação ne? *Tanoshī desukara, takusan no tomodachi o yonde kudasai. Ne? AD san wa happyō wo shimasu ne? Karate no. (Como vai ser divertido, tragam muitos amigos, por favor. Não é? AD fará uma apresentação. De caratê).*
5. Ad – *Hai*. (*Sim).*
6. P1 - *Ii ne (Que bom)*. (risos) *Karate no minna minna kimasu ne? (Virão todos do caratê, todos, não é?)*
7. AD – *Hai*. (*Sim*)
8. P1 – *Soshite, bunkasai no sutaffu mo hoshī desu. Ano, harataku hito*. (*Então, precisamos de pessoas para trabalhar na Mostra Cultural. É, pessoas para trabalhar).*
9. AP – *Hai*. (*Sim)*
10. P1 – *Ano, kono risuto tsukurimashita, gakkō ga.*(*É, a escola elaborou esta lista*) De, meio período, de nove ao meio dia, pode escolher ne, ou *ichi ji kara roku ji made (do meio dia até às seis horas)*. E então ganhará a entrada. Quem trabalha só meio período ganha a entrada, ne? Só. Quem quiser ficar o dia inteiro, trabalhando com a gente ganha entrada e almoço, que é um *yakisoba* ne. Seria das nove às dezoito horas. E quem vai trabalhar no *yakisoba* ou *takoyaki (polvo assado)*, que é mais pesado, que tem que fazer, botar a mão na massa e tudo mais, trabalha meio período, de nove às duas, ganha entrada e o almoço, tá. E se quiser ficar o dia inteiro nas barraquinhas do *yakisoba* ou do *takoyaki (polvo assado)*, aí ganha, entrada, almoço e o lanche. Tá? Então, quem puder nos ajudar, pode escolher um período, olha, eu quero só de manhã. Ah, eu quero só a tarde. Ah, eu posso ficar o dia inteiro. Aí, *koko ni*[166]*, namae wo kaite kudasai*. (*Escrevam seu nome aqui, por favor)* Tá? E tem que ser assim, estar no horário sem falta, porque já aconteceu de marcar, aí, eu quero ficar a tarde, de uma até às seis, e aí chega aqui três horas da tarde, ne? Ou então, duas horas. Então não pode tá? Tem que ter compromisso.
11. AD – A gente que escolhe ou vocês?
12. P1 – Hum?
13. AD – A gente que escolhe ou vocês?
14. P1 – Sō ne, aqui não tem lugar para escolher.
15. AP – Eu quero ficar na barraquinha da escola esse ano.
16. P1- Da escola? Tá, então faz assim, então vocês colocam o que, se puderem então pode colocar em baixo do seu nome, preferência, tá? Ah, barraca da escola, sei lá, ou quero ficar no *yakisoba*, ou *takoyaki (polvo assado)*, tá? Aí a gente vai pensar

[166] A professora está com uma lista.

então, se vai poder ser assim ne? Mas coloca a sua preferência que tem vontade de trabalhar. Tem bebidas, tem

17. AP – Tem disso não, falei que quero ficar na barraquinha da escola duas vezes.
18. P1 – (risos)
19. AP – Não tem esse negócio, vai ter de ser
20. P1 – Tá, tem bebidas, tem, tem vender sorvete ne? Que mais? Tem, tem, hã?
21. Algum aluno interrompe
22. P1 – Ah, o caixa? Você fala?
23. AA – Diz algo
24. P1 – Não, tem caixa também.
25. P1 – Você quer ficar no caixa?
26. AA – Não.
27. P1 – Não? (risos). Então, no caixa geralmente a gente escolhe algum assim, conselheiro da escola ou alguém assim, eu não sei. Mas se você tem interesse também.
28. Alunos conversam.
29. P1 – A gente vai, o caixa é canseira.
30. AD – Brincadeiras
31. P1 – Brincadeiras? Uai, pode ser.
32. AD – Tarde
33. P1 – Pode ser. Pode ser sim, então. Aí a gente vê um lugar, tá?
34. P1 – *Onegaishimasu (Por favor)*. Por favor gente, precisamos de muita gente. Ajuda. O evento é muito grande, nossa, fica uma correria.
35. Ama – Diz algo
36. P1 – E vai ser assim, quem quiser ficar o dia inteiro também, aí pode ir revezando, lógico. Em cada barraquinha a gente quer colocar uma pessoa no mínimo, o dia inteiro, ne? Pra ser o responsável daquela barraca. Mas o ideal seria dois, duas pessoas ficar o dia inteiro porque, por exemplo, sai o da manhã, entra o da tarde, daí fica um período sem saber o que fazer ne? Aí, essa pessoa que fica o dia inteiro, vai orientar ne? Ah, tem que fazer isso ou aquilo, ou, e também, entre essas duas pessoas pode ficar, ah, vou dar uma saidinha ali, você fica aí pra mim? Num vai ficar o dia inteiro só ali, ne? Pode combinar também com a outra pessoa que vai ficar.
37. P1- AD *san* vai apresentar só a tarde? Já sabe o horário, não ne?
38. AD – *Ni ji (Duas horas)*
39. P1 – *Ni ji (Duas horas)*? Ah, então de manhã dá pra ajudar?
40. AD – (risos).
41. P1 – *Onegaishimasu (Por favor).*
42. AP– Como é que chama apresentação
43. AD – Não sei
44. P1 – *Karate, happyō desu ne? (A apresentação, de caratê).*
45. Silêncio
46. AP – O que a gente vai fazer no dia então, no dia vinte e três aqui?
47. P1 – Dia 23, tem muita verdura pra picar, decoração, muita coisa nesse dia, no sábado.
48. AP – Diz algo
49. P1- Hã? Não, não é feriado. Gente, vamos colaborar, vamos ajudar, integração dos alunos
50. AP – Marca xis aqui? É só marcar xis?
51. P1 – Vai ficar nos dois?
52. P1 – Bom, muito bom.
53. AP – Marca xis.
54. P1 - Nos dois, nos dois horários. Pode. De repente ele, então, vai ser o responsável da barraca ne? (risos)
55. P1 – Não sei, acho que ainda vão tá vendo ne? Mas é bom colocar preferência mesmo ne?

56. AP – *Sensei (Professora)*, eu trouxe uma coisa, *shashin*. (*fotos))*
57. P1 – *Shashin? Nan no shashin*? (*Fotos? Fotos de que?)*
58. AP – *Takeuma no (Perna de pau)*
59. P1 – *Takeuma? Ua, ureshī. (Perna de pau? Uau, fico feliz)*
60. AP – Hã?
61. P1 – *Ureshī*.(*Feliz*)
62. P1 – *Watashi mo ne? Sukoshi kyō kangaete kimashita. Junbi o shite kimashita no de, ato de. Ja, ato de mimashō. (Eu também, certo? Pensei um pouco hoje. Já fizeram os preparativos, por isso, depois. Depois veremos, então.)*
63. AP – *Watashi mo.(Eu também)*
64. P1 – Ê, *mō purinto shite (já fez a impressão)? Insatsu, sugoi (Impressão, que legal)*. (risos). *Hayai, hayai.(Que rápido, que rápido).*
65. A professora vai até a mesa do aluno para ver o material que ele trouxe.
66. P1 - *Aa, kawaī. Kawaī, kore, kore ki no takeuma ne*? *(Ah, que bonitinho. Bonitinho, este, isto é um perna de pau de madeiran, não é?)*
67. Os alunos conversam sobre as imagens que o aluno P trouxe.
68. P1 – (risos) *Sugoi desu ne. Kawaī. Kodomo ne, asondeimasu*. *(Que legal. Bonitinho. As crianças, brincando.)*
69. Os alunos ainda convesando.
70. P1- *Kore take ne? Ee, takeuma tsukurimashō? (Isto é bambu, não é? Sim, vamos produzir um pera de pau?)*
71. AP – *Hai*.(*Sim)*
72. Os alunos ainda conversando entre si.
73. P1 – *Ii desu ne kono shashin. Mite A san. (Ótimas estas fotos. Veja, A)*
74. A professora entrega uma foto para o aluno A ver.
75. P1- *Ne*? (Não é?)
76. O aluno P faz um comentário sobre uma foto.
77. P1 – Legal, legal. *Ato de, ja, ato de hanashi atte (Vamos conversar depois, depois)*, nós temos que terminar, começar o cartaz pelo menos.
78. O aluno P tenta falar.
79. P1 – *De, raishū (então, semana que vem)*, tem que terminar. Porque no dia vinte e três é a preparação geral tá? Não pode ser da nossa turma. Então, até dia vinte e três o cartaz tem que tá pronto.
80. AP – Na próxima aula?
81. P1 – *Hai (Sim)? Raishū wa tesuto (Semana que vem é teste). Tesuto ga owattekara, tesuto ga owatte kara mo yarimashō.*(Quando o teste acabar, quando o teste acabar vamos fazer)
82. Alguém faz um comentário.
83. P1- *Hai, raishū tesuto. (Sim, semana que vem é teste)*
84. AP – Olha, eu acho que
85. P1 – Aí, depois da prova, a gente pode continuar ne, no cartaz.
86. A? – E o *kakikata (escrita)*?
87. P1 - *Kakikata kyō yarimashō? De, nurie wa*? *(A escrita vamos fazer hoje? Então, e a pintura?)* Alguém terminou, fez o trabalho de pintura?
88. Os alunos P e D falam algo.
89. P1 – Ê, não?
90. AD – Eu terminei.
91. P1 – Ah, é? Até semana que vem também, então cuidado também.
92. A professora passa para atividade de ideograma. Essa atividade durou cerca de 9 minuto.

Fonte: Dados da pesquisa

4.3.12.2 A aula de P2 e o *bunkasai*

Sobre P2, ela começou a falar com os alunos sobre o evento da mostra cultural no dia 25 de março de 2012, três meses antes do evento.

AP2 – 6 - Bunkasai (25 de março de 2012)

1. P2 – *Hai, shoshite, ima aruite ikō (risos). Soshite ne, mō hitotsu watashi itta no wa,*
2. Começa a passar o vídeo com a música.
3. P2 – Alguém montou.
4. Assim que começa a música no vídeo que estão assistindo a professora pergunta:
5. P2 – *Wakarimasuka*.
6. Após um tempo a professora diz.
7. P2 – Conhece?
8. AH – Diz algo
9. A professora canta junto, e depois interrompe o vídeo.
10. P2- Aí, tem esse aqui bem animado assim ne. Aí tem um outro, a outra que eu falei que, *ato hitotsu (anda tem um)*, ne. Mais uma ne? *Kore desu* (este).
11. P2- Que muita gente ficou assim ne,
12. P2 (risos) Porque a gente não sabia se ia cantar essa que a P1 e a Professora X[167] pretendia cantar, essa, ou aruite ikō.
13. AL – Agora que começa
14. P2 – Hã?
15. Começa a tocar a música
16. Enquanto toca a música um dos alunos faz um comentário.
17. P2 – *Hai, sō (Sim, é).*
18. A professora interrompe a música um pouco antes do final da mesma.
19. ALu- *Ii desu. (Que bom).*
20. P2 – *Ne (não é)*?
21. ALu – *Hai.(Sim).*
22. P2 – Cês querem cantar as três ou só uma mesmo? *Mittsu, sankyoku utaun desuka, kono hitotsu dake*? *(Três, três músicas? Ou somente uma?)*
23. ALu – Se a gente quer cantar as três?
24. P2 – A professora faz que sim com a cabeça.
25. ALu – Uai, *sensei (professora).*
26. P2 – *Sore kara hitotsu dake? Hitotsu dake dattara, nani ga ii? Dore ga ii desuka. (Enão, somente uma? Se for somente uma, qual é melhor? Qual preferem?)*
27. Fazem barulhos como passos.
28. ALu – *Aruite ikō*. (*Vamos caminhar)*
29. P2 – *Aruite ikō? AH kun wa? (Vamos caminhar? E você, AH?)*
30. ALu – É, *kantan desu. (Fácil)*
31. P2 – AH *kun dore ga ii desuka. (Qual é melhor?)*
32. AH – *Hyaku pacento. (Cem por cento)*
33. P2 – *Hyaku pacento? (Cem por cento)*
34. AH – *Aruite*. (Caminhar)
35. P2 – Aruite ikō(*Vamos caminhar)*? A maioria é *aruite ikō* (*vamos caminhar)*.
36. P2 – *Ja, shukudai wa. (Então, a tarefa)*

Fonte: Dados da pesquisa

[167] Optamos por omitir o nome da professora citada por P2. Como não faz parte da pesquisa como participante direta escolhemos uma letra aleatória do alfabeto.

No dia 19 de maio, a P2 voltou a conversar com os alunos sobre a mostra cultural[168], assim que chegam na sala, após cerca de catorze minutos de aula. Primeiro a professora conversa com os alunos sobre um aparelho de jogo de um dos alunos, depois ela conversa sobre o concurso de oratória, e logo em seguida, fala sobre a mostra cultural.

AP2 – 7 - Bunkasai (19 de maio de 2012)[169]

1. A professora mostra o papel em branco em tamanho de cerca de dois metros,
2. P2 – *Hai, a, soshite, watashi tachi wa ne, mō bunkasai wa raigetsu na no de, kore, koko ni, asobi, ni tsuite, kakanakereba narimasen.*
3. P2 – *Watashi yori okī desu*.
4. Os alunos riem do tamanho do papel enquanto a professora abre todo o papel para eles verem.
5. P2 – *Watashi yori okī desu.*
6. P2 – *Koko ni (*risos*) asobi nit suite (*risos*) kaite kudasai (*risos*).*
7. Todos riem
8. P2 – *Hai, onegaishimasu.*
9. Todos riem, e enquanto isso a professora enrola o papel para guardar.
10. P2 – *Ōkī deshō*?
11. Ainda está enrolando o papel.
12. AL – *Takusan*
13. P2 – (risos)
14. AL – *Chīsai kaitara, koto o mukuzashī*.
15. P2 – *Hai*,
16. AL – *Soshite, takusan ōkī kanji wo kaki*
17. P2 – *Kakimashō*.
18. AL – *Kakimashō*.
19. P2 – *Demo, kanji janaku, porutogaru go mo kaku to omoimasu.*
20. O aluno Lu diz algo.
21. P2 – É pode, *sore demo ii desu ne. Burajirujin ga takusan kuru no de.*
22. P2 – *De, anata tachi wa nani ka, sagashimashitaka, intanetto de? Asobi.*
23. AL – *Sukoshi*.
24. P2 – *Nan deshitake, anata tachi wa?*
25. Ninguém responde
26. P2 – *Nani ni tsuite*?
27. AL – *Etoo, asobi.*
28. P2 – *Nan no asobi*?
29. Ninguém responde.
30. P2 – *Nan no asobi deshita*?
31. O aluno Lu ia dizendo algo.
32. P2 – *Otoko no ko no asobi deshō?*
33. AL, AH – *Hai*.
34. P2 – *Nan deshita*?
35. P2 – Em, dentre eles, *nan desuka*.
36. AL – *Kendama to, bengama to, menko.*

[168] Das aulas observadas por mim, P2 falou sobre a Mostra Cultural no dia 25 de março e depois no dia 19 de maio.
[169] Tradução – Apêndice S.

37. P2 – *Hai, sono mittsu desu ne*.
38. Um aluno diz algo, mas em voz muito baixa.
39. P2 – *Hai, sō desu yo mo, zutto mae kara*.
40. AH – *Sensei*, quando eu estudava na sala
41. P2 – Hã?
42. AH – É, eu voltei minha revista lá.
43. P2 – Ah, *shiteiru*.
44. AH – Eu assisti todas brincadeiras
45. P2 – M[170] sensei ga misemashita. *Bengoma. Bengoma, nani ka wakarimasuka, minna san*?
46. AL – *Bengoma wa , mukashi no Beyblade*.
47. P2 – *Mukashi no beyblade*.
48. AH – (risos)
49. ALu – Pião?
50. Os alunos conversam entre si.
51. P2 – *Bebureido. Bi esu, bengoma.*
52. P2 – *Kore wa*?
53. Mostra uma imagem para os alunos.
54. AH – *Sore wa*
55. AL – *Demo, bebureido janai.*
56. P2 – *Janai ne*?
57. AL – *Hai*.
58. ALu – É *beyblade*.
59. AH – É, *beyblade*.
60. AL – *Etto, etto wa, etto*, usa um cordão para lançar.
61. AH – Qual é o nome? A foto. É mais gordinha
62. Silêncio
63. P2 – *Mieru*?
64. ALu – *Kocchi kite, nande toin desuka, konnani?*

Fonte: Dados da pesquisa

No mesmo dia que P2 mostra a folha de papel que usarão para a confecção do cartaz para a mostra cultural, P1 também conversou com seus alunos sobre essa atividade ao mostrar também o cartaz. Nota-se com esta ação das duas professoras, no mesmo dia, a crença de ambas sobre a necessidade de cumprir orientação da direção da escola, ou mesmo por decisões tomadas em reuniões. Ou seja, assim que a escola adquiriu o papel para os cartazes, já repassou para os professores para que os mesmos mostrassem aos alunos o material, comprovando assim, para os alunos, a ação de cumprimento da parte da escola em dar suporte aos alunos para que eles possam realizar as atividades, além de reforçar a necessidade dos alunos em fazerem a parte que cabe à eles.

[170] Cita uma professora.

AP2 – 8 - Bunkasai (19 de maio de 2012)[171]

1. P2 – Ah, beberudo.
2. AH – Nossa, a *beyblade* é gigante.
3. Silêncio novamente, enquanto a professora está mostrando imagens.
4. AH – Apelei.
5. A professora mostra um vídeo que parece ser um campeonato entre os brinquedos *beyblade* e o bengoma, e os alunos em silêncio.
6. P2 – Nossa!
7. AH – Nossa, que humilhação.
8. P2 – (risos)
9. Os alunos H e Lu falam ao mesmo tempo.
10. AL - Mas eles estão olhando para o (continua falando muito baixo)
11. P2 – Hum, a gente pode mostrar também, a *beyblade* e *bengoma* (risos)
12. AL – Alguém aí tem *beyblade*?
13. P2 – Eu tenho (risos)
14. AL – Sério?
15. P2 – (risos)
16. P2- *A, beyblade ga kachimashita*. (risos). *Ne*? *Ato wa*?
17. AL – *Ato wa, menko*.
18. P2 – *Menko*.
19. ALu – *Kendama*.
20. AH – *Kendama* é a
21. P2- *Menko to kenadama. Kendama dekiru hito ga imasuka*.
22. P2 – *Dekimasuka, kendama*?
23. AL – *Shi*
24. P2- *Sore dake*,
25. O aluno L está tentando dizer algo,
26. P2 – Só esses dois? Só esses três?
27. AL – Só.
28. AL – Eu não achei dos outros não. Faz muito tempo, isso eu pesquisei três semanas atrás.
29. P2 – *Sō desu ne. Menko*.
30. AH – Muito legal.
31. AL – Só porque os brasileiros
32. AH – Eu já brinquei, tem uns bonequinhos assim ne, cê monta assim, tem um monte de pecinhas assim, cê monta num , pá.
33. O aluno L fala algo com o aluno H.
34. AH – Eu já fiz essa.
35. P2 – *Tazu* em português?
36. AL – Pode ser
37. P2 – *Kore*.
38. Ah – *Tazu*.
39. P2 – *Menko*.
40. AL – Sō. Em inglês, *menko* fica diferente, *menko* já é, um bem quadrado também,
41. P2 – Tem, tem. *Chotto matte*.
42. A professora volta a usar o computador. Ela está usando a internet para as imagens e vídeos.
43. AH – Eu já vi esse trem[172].

[171] Tradução – Apêndice T.

[172] Na região onde está sendo realizada a pesquisa, assim como no estado de Minas Gerais, usam a palavra ‘trem’ para se referir a diversos objetos ou mesmo situações.

44. P2 – *Etto, kotoshi no bunkasai no tema wa asobi ne. Nihon no mukashi no asobi to ima no asobi, gemu, DS toka, ima, Wii toka, X-Box toka. Sore, zenbu yarimasu. Dakara, minn, bunkasai de minna gemu*, (risos)
45. Todos – (risos)
46. P2 – *Kore*.
47. A professora mostra uma imagem.
48. AH – *Hai, sore*.
49. P2 – *Ne*?
50. P2 – *Aaaa, a, sō da. Mittsu desu yo ne? Menko, bengoma*,
51. AL – *To*
52. P2 – *Kendama*.
53. AL – *Hai*.
54. P2 – *Kendama yaritai hito*?
55. P2 – *Kendama*.
56. P2 – *Bengoma*.
57. P2 – *Menko*.
58. P2 – É pra escolher um dos três
59. ALu- Ah! (risos)
60. P2 – Que qué pesquisar.
61. P2 – *Menko*.
62. ALu – *Kendama* é o que?
63. P2 – Hum?
64. ALu- *Kendama*.
65. AH – Vou pesquisar
66. P2 – *Kendama wa*, sabe aquele bolinha vermelha assim, tem, tem fiuzinho junto, e jogar.
67. AH – Aí, *sensei*,
68. O aluno H explica alguma coisa.
69. P2 – Isso.
70. ALu – Nossa, isso é chato pra caramba.
71. P2 – *Hai, kendama*.
72. ALu- Tem esse, e qual outro?
73. P2 – *Bengoma*. Aquele ali.
74. O aluno L havia pesquisado sobre o bengoma e tinha imagens em mãos que a professora havia mostrado para eles, e agora estava novamente em mãos do aluno.
75. ALu – *Bengoma*.
76. P2 – *Hai, bengoma. Ja, kendama*?
77. Alguem responde
78. P2 – *Kendama? Ja, kendama ni Tsui, kendama dake ni tsuite shirabete kudasai*.
79. ALu- E o outro? Eu faço o
80. AH – Eu faço
81. P2 – *Kore? Menko*?
82. ALu – *Menko*.
83. P2 – *Ja, janken, janken shite kudasai.*
84. AL – (risos)
85. ALu – Não, eu posso fazer do outro lá.
86. P2 – *Bengoma*?
87. ALu – *Bengoma* é o *beyblade*?
88. AH – Que qui é *bengoma*?
89. P2- É. É, *beyblade*.
90. AL – *Mukashi no*
91. P2 – *Mukashi no beyblade*.
92. Os alunos conversam
93. P2 – *Beburedo*.
94. ALu – *Hai*.

95. A professora apontando para cada aluno, respectivamente ALu, AH e AL.
96. P2 – *Ja, bengoma, menko, kendama. Ii desuka. Raishū made ni onegaishimasu, ne*?
97. P2 – *Sukoshi zutsu hajimemasu. Shashin toka, e toka, mō iretain desukedo. Dō desuka*.
98. AL – *Mada desu*.
99. P2 – Aiu, aiu *desu ne*.
100. AL – *Kenkyū, etto*,
101. P2 – *Hai, ja, onegaishimasu. Ne? Ja, minna san, ganbarimashō*.
102. P2 – *De, anō, etto, ima kara ne, kyō kara, mō hanashitai no owatta no de, kore kara bunkasai, ne, ni tsuite, sugoku isogashiku narimasu. Minna ne, minna no kurasu mo, kore shirabetari, ato haji, etto, cartaz ne, yoshi de nihongo de, iro, kirei ni kakanakereba narimasen kara, (*risos*), isogashiku narimasukedo, demo, watashi tachi mo, ganbatte, benkyō, nihongo no benkyō mo shite, kocchi n imo kirei, kirei ni kakimashō ne?* (risos)
103. Alunos – (risos)
104. P2 – *Kawaiku* (risos). *Ii desuka*.
105. ALu - *Hai* (risos).
106. P2 – *Ato, motto nihongo de hanashite kudasai. Takusan hanashi, watashi mitai, takusan hanashite kudasai. (*risos*). Ii desuka.*
107. ALu – *Ii*.
108. P2 – *Hai. ALu kun, bunkasai ni tsuite no ikigomi onegaishimasu. Ikigomi* é, tipo, o que você quer fazer assim, sabe? Tem força de vontade pro bunkasai, expectativa pro *bunkasai*.
109. ALu – *Hai*. Hã,
110. AH – Não sei.
111. P2 – (risos)
112. Todos – (risos)
113. ALu – Éé, *shiranai*.
114. P2 – *Shiranai*? *Minna de, chikara wo haite*,
115. Aluno Lu tenta dizer algo, e aluno H tenta falar algo também.
116. ALu – *Yoku naru to omoimasuka*.
117. P2 – *Omoimasu*.
118. ALu – *Omoimasu*.
119. P2 – *Uta mo utawanakereba narimasen kara ne? Kyō, jugyō ga owattara, minna de renshū shimasu kedo. Uta, minna san, dō omoimashitaka. Sankyoku? Sankyoku to mo utaimasu*.
120. AL – *Uta utaimasu*,
121. ALu – (risos)
122. P2 – *Jōzu ni*
123. ALu- *Sensei*?
124. P2 – Hã?
125. ALu – *Muzukashī kedo* (risos)
126. P2 – *Muzukashi kedo*?
127. AL – *Demo, yakisoku shimashita*.
128. P2- *Yakisoku shimashita ne*?
129. ALu- Ê?
130. AL – *Hai*.
131. P2- *Minna san no uchi demo, renshū shite imasuka*.
132. AL – *Uta o kikimasukara*.
133. P2 – *Kashi wa nai desuka, minna san? Kashi*, letra da música. *Arimasuka*.
134. AH – *Boku, boku wa*,
135. AL - *Koko wa motte*
136. P2 – Ah, *motteimasu*. AH *kun ne*. *Meru ni, ja, okurimasu*. Eu mando pra você no e-mail.
137. AH – Uhum.
138. P2 – *Ii desuka*. AH *kun motto hanashite kudasai*, AH *kun*.

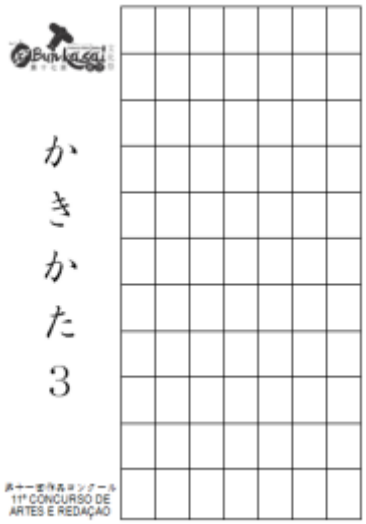
139. AH – A
140. P2 – *Motto nihongo de hanashite kudasai.*
141. AH – *Hai*.
142. P2 – *Ii desuka. Kekko, ne? Muzukashī desuka, kurasu?*
143. A professora fala com o aluno H, pois ele foi estava em outra sala.
144. AH – A
145. P2 – *Nihongo no kurasu, kono kyōshitsu.* AH *kun wa takusan tabemashita yo ne? (*risos*) Nanka made yatta*?
146. AH – *Sensei*, só pra te falar, eu sou mais de entender do que falar.
147. P2- *Demo, demo, ganbatte, hanasanai de ikenai dayo. Nihon ni iku tame ni wa ne, hanasenai to, dame dayo.*
148. Silêncio.
149. P2 – *Ne? Ganbatte ne*?
150. AH – *Hai*.
151. P2 – *Hai, ja*, cadê?
152. AH – Hã?
153. P2 – Cadê *janai*, (risos). *Nanka desuka*.
154. ALu- *Nani*?
155. P2 – *Nanka made yarimashitaka*.
156. ALu – *Nanka*.
157. P2 – *Ó, nanka made yarimashitaka. Watashi tachi*.
158. Então, a professora direciona a aula para a lição do dia.

Fonte: Dados da pesquisa

Durante todo esse trecho apresentado no excerto anterior (excerto AP2-8, linhas 3, 42 e 47), P2 está utilizando o computador para mostrar imagens através da internet. Miccoli (2010) apresenta a ‘experiência com o uso de novas tecnologias’ como uma das experiências pedagógicas. Segundo a autora, o uso de tecnologias estando ausente ou presente na sala de aula, não são, por si só, suficientes para suprir a necessidade pretendida. Sobre esse aspecto, não indagamos P1 e P2 durante a entrevista, porém, as duas professoras utilizam o computador em suas aulas.

Como se observa, o tempo destinado em sala de aula para atividades voltadas à eventos da escola, é considerável. Tanto P1, quanto P2, destinam grande parte de suas aulas para os preparativos para a mostra cultural, como a pesquisa e atividade de escrita para o concurso de escrita (Excertos: AP1-6, AP1-7, AP1-8, AP1-11, AP1-13, AP1-14; AP2-6, AP2-7 e AP2-8).

FA – 06 - Material do Concurso de escrita – P2[173]

	
Modelo de kakikata para o Sakuhin Conkuru – Bunkasai 2012 – modelo 3	Modelo de kakikata para o Sakuhin Conkuru – Bunkasai 2012 – modelo 3

Fonte: Dados da pesquisa

AP2 – 9 - Bunkasai (02 de junho de 2012)[174]

1. A professora está falando sobre a atividade de escrita para o concurso de escrita. Ela está mostrando o material que eles irão usar e explicando.
2. P2 – *Ichi ban kirei dekita hito wa. Ichiban kirei na hito, dekita hito wa, ano, kore mazu renshū, shoshite, honbun*.
3. AL – *Hai*
4. P2 - Aí fica mais fácil. É, *ko ne*.
5. AL – *Hai*.
6. P2 – *A, sensei, zukō no*?[175]
7. Pesq. – *Hum, zuko wa nandemo ii ne*
8. P2 – *Zukō portugoru go de nan to iimasuka*.
9. Pesq. – Artes livres?
10. ALu - *Purezento wa sen man desu*.
11. P2 – Artes livres?
12. Pesq. –Trabalhos
13. P2 – A, trabalhos livres? De artes. Pode fazer também, tipo de origami.
14. Pesq. – *Kaite aru to omou.*
15. A pesquisadora informa que tem as informações no envelope, referindo-se ao regulamento anexado ao envelope que a professora recebeu.[176]
16. P2 – *A, kaite aru*?

[173] A professora entregou para os alunos a folha para fazerem o trabalho de escrita.

[174] Tradução – Apêndice U.

[175] A professora faz a pergunta para a pesquisadora, por esta estar como responsável da área do concurso de artes, como acontece já há alguns anos.

[176] Aqui, de certa forma, eu interfiro no desenvolvimento da aula, pois participo indireta e diretamente, por estar responsável pelo concurso. Apesar de ter pedido afastamento de todas as atividades da escola para a realização da pesquisa, e até mesmo das reuniões, no entanto, não me liberaram da Mostra Cultural, tendo que assumir o concurso, uma vez que já tenho atuado como responsável por esse concurso desde os anos anteriores. Na outra sala, do primeiro horário, essa mesma professora foi até à sala onde eu estava fazendo a coleta de dados para tirar dúvidas sobre o concurso.

17. A professora procura no envelope que está em suas mãos
18. P2 – *A, tá, zukō*. É, desenhos e trabalhos manuais.
19. A professora começa a ler o regulamento do concurso.
20. P2 - Agrega qualquer tipo de trabalho manual. Desenho, colagem, pintura, origami, maquetes, etc.
21. ALu – Oxi.
22. P2 - Podem participar alunos de qualquer nível e idade, porém após a entrega os participantes serão divididos em categorias de acordo com a idade. Os trabalhos desenvolvidos serão avaliados de acordo com o critério de criatividade e de proximidade com a cultura japonesa.
23. ALu – Cada um vai fazer o seu?
24. P2 – Não, quem quiser fazer só. Esse aqui ó. Esse kakikata e, e nurie, é obrigado a fazer ne?
25. P2 – *Nurie*, é esse aqui ó. Pintura.
26. A professora mostra a folha com a imagem para o concurso de pintura.
27. AH – Esse eu já fiz. Vixi
28. P2 – Esse aqui vocês são obrigados a fazer. Pode terminar em casa ne?
29. Silêncio na sala
30. P2 – *Ne, hai, namae wa koko ni kaite kudasai*.
31. Aluno – Na mesma folha?
32. P2 – É, mas uma que ficar melhor.
33. P2 – *Kore wa, ano, nihon no mukashi, furui tako desu*.
34. ALu – *Tako wa*?
35. P2 – *Tako wa pipa. Ne? Bunkasai*
36. ALu – Aa.
37. P2 - *Ne, kore, bunkasai no toki kore wa arimasu ne?*
38. ALu – *Omoshiroi*.
39. P2 – *Ne? Hai, ja, sensei, ano, watashi wa, purinto wa yaranai to ikenai. Minna, kakikata wo sasemasu. Ato, purinto, tori ni iku no de, minna kakikata no resnhū wo sasemau.*
40. Pesq.– *Hai*.
41. Um dos alunos faz uma pergunta sobre a atividade.
42. P2 – *Ko, ko shita. Rei, nan to kaite arimasuka? Otedama*
43. AL – *Otedama wa*?
44. ALu - *Otedama wa tan tanatanan*
45. Alunos – (risos)
46. P2 – *Tãtãtã, tãtã janakute*.
47. ALu, AL – (risos)
48. P2 – *Otedama, otedama wa. Ano, onna no ko no asobi ne, mukashi no, te kou yatte*. Tem, tinha um monte de pedrinhas dentro ne? Ou feijão, assim. Aí brincava ne. Asondeimashita . Hum, é, *otedama wa ryoho, ryoho wa dois lados. Ryoho no te o tsukatte*, usando duas mãos ne? *Ryoho no kata ho é só uma. Ryoho é duas, ryoho no te o tsukatte, asobu tame no, no kasei ka ni to iwarete imasu*. Então, como usa ne? As duas mão. Diz que é bom pra ativar o cérebro
49. *Ne*?
50. Aluno L faz uma pergunta.
51. P2 - *Mata, ii também ne? Oya to kono komunikeshon o hakaru n imo totemo ii asobi no hitsotsu desu. Oya to ko*, pra comunicação ne, entre pai e fi, e criança. Diz que é muito bom para isso também. Esse aqui vocês não vão falar pra mim, otedama ne. (risos). Mas aí tem as brincadeiras das meninas que é mais, porque os meninos também, na tradição, as meninas que brincavam mais ne.
52. Aluno Lu lê uma parte do texto.
53. P2 - *Kirei ni kaite kudasai ne. Onegai shimasu*.
54. Dirigindo-se a pesquisadora
55. P2 – *Ano, purinto*.
56. Pesqu. – *Hai*.

57.	P2 - *Tori ni iku no de.renshu made, minna no kakikata*.

Fonte: Dados da pesquisa

P2 destina um bom tempo para explicar sobre o concurso de pintura, escrita e de artes livres. Durante esse período, observa-se que P2 não havia se inteirado sobre o regulamento, pois pede ajuda para a pesquisadora que está na sala no trabalho de observação. Esse episódio transparece a crença de P2 sobre a não necessidade de ater-se ou prestar atenção à algumas normas, deixando para o último momento certas atividades obrigatórias do programa da escola, como a preparação da escrita para o concurso (AP2-9), e a produção da redação para o concurso de oratória (AP2-5)

AP2 – 10 - Bunkasai (02 de junho de 2012)

1. P2 - *Dō desuka, minna san*? *(O que vocês acham, pessoal?)*
2. ALu - *Ma, ma, ma. (Mais ou menos)*
3. P2 - *Muzukashī desuka*. (*É difícil?)*
4. ALu – *Hai. (Sim)*
5. AH – Desse aí é fácil. Agora, o resto é moleza (risos)
6. ALu – (risos)
7. P2 - *Nijū pun (vinte minutos)* agora. Então pode ficar mais uns minutinhos.
8. AL – Hum?
9. <u>O aluno Lu pergunta sobre a avaliação do concurso</u>
10. ALu – Quem é que vê?
11. P2 - *Sensei tachi ga mimasu.(Os professores verão) Dare ka dareka wakarimasen (Não saberão quem é quem).* Não sabe quem escreve.
12. ALu – Ah, que bom.
13. P2 – *Bango ga arimasu. (Tem um número)*
14. Alu – Eu tô fazendo tudo errado aqui. Na ordem dos traços.
15. P2 - *Watashi wa mite imasu. (Eu estou vendo).*
16. Alu – Não. *Iie, iie sensei. (Não, não professora).*
17. P2 – (risos)
18. AL – *Sensei (Professora)*, tem sorte que vai identificar. Na hora que levou a bronca.
19. P2 - *Sou desu ne (É mesmo, não é)*? (risos)
20. <u>A professora ainda de pé, observando os alunos a fazerem a atividade de escrita para o concurso.</u>
21. P2 – *Ji ga chīsai desu ne?(A letra é pequena, não é?*
22. ALu - Ah, uai, como é que eu tinha de fazer?
23. P2 – (risos). Oi?
24. P2 – *Atsui desu ne*? (*Está quente, não está?)*
25. ALu – *Hai*.(*Sim*)
26. <u>A professora liga o ventilador.</u>
27. P2 – (risos)
28. <u>O aluno Lu diz algo.</u>
29. <u>A professora fala em voz baixa com um dos alunos.</u>
30. P2 - *Kirei ni kaite kudasai ne?(Está escrevendo bonito, não é?)*
31. <u>A professora fala em voz alta, como se dirigindo a todos os alunos.</u>
32. P2 - *Ichiban kirei na ji wo*. (*A letra mais bonita)*
33. <u>Silêncio por cerca de um minuto enquanto os alunos escrevem.</u>

34. P2 - *Som wa shita ni arimasuka.(O som está lá em baixo).*
35. AL – *Sumimasen.(Desculpe).*
36. P2 – Vocês viram, treinando? Música. Tava treinando lá no auditório?
37. Alu – Eu vi

Fonte: Dados da pesquisa

No final da aula do dia 09 de junho de 2012, P2 volta a falar sobre o *bunkasai*.

AP2 – 11 - Bunkasai (09 de junho de 2012)

1. P2 – *Aa, chotto matte, chotto mate. (A, espera um pouco, espera um pouco).*
2. P2 – *A, minna san, bunkasai desu ne. Tetsudaimasukroa.* (*A, pessoal, vocês vão ajudar na Mostra Cultural?)*
3. A professora procura por algo.
4. P2 – *Atta. Hai*. *(Encontrei. Sim)*
5. ALu – A, ajudar?
6. P2 – *Hai. Mit, yonde kudasai. Mazu, yonde kudasai.* (*Sim, leia por favor. Primeiro, leia por favor).*
7. ALu – Hum, ajudar.
8. P2 – Qualquer barraca, meio período, é só, só dá entrada.
9. ALu – Entrada.
10. P2 – Qualquer barraca. Fica dia inteiro, ganha almoço. Ne?
11. ALu – Duas
12. P2 – Se ficar ou no *takoyaki*, ou no *yakisoba*, que dá mais trabalho, só meio período já ganha o almoço.
13. AH – No *takoyaki, no takoyaki.(No polvo assado, no polvo assado).*
14. P2 – Aí, se ficar o dia inteiro no *takoyaki* e no *yakisoba*, ganha, além de ganhar o almoço, ganha o lanche.
15. AH – E quem tá
16. P2 – Ai já, quem já por exemplo, tá fazendo mais força, então, já ganha entrada, ganha almoço. Mas tem que ajudar também ne? Não é por isso que você não vai ajudar ne?
17. Os alunos ficam conversando um pouco sobre os trabalhos na mostra cultural.
18. AL – Eu acho que eu vou trabalhar, talvez.
19. P2- *Ja, kaite kudasai*. (*Então, escrevam por favor).*
20. AL – Tem que ver no que que eu vou trabalhar.
21. P2 – *Hai*. (*Sim*)
22. AL – *Yakisoba*.
23. P2 – *Yakisoba ya desuka*. (*O que acham da barraca de yakisoba?)*
24. ALu – Molho, molho.
25. Alunos – (risos)
26. AH – Tá com trauma já.

Fonte: Dados da pesquisa

Pelo tempo destinado à essas atividades nas aulas das duas professoras (excertos da aula de P2: AP2-6, AP2-7, AP2-8, AP2-9, AP2-10 e AP2-11; e de P1: AP1-8, AP1-9, AP1-10, AP1-11 e AP1-14) fica evidente a influência dos eventos culturais nas aulas. Devemos considerar que esses eventos fazem parte do calendário

da escola, e ainda é uma fonte de arrecadação de verbas para a compra de itens necessários para a escola. Por exemplo, através de verbas levantadas com a mostra cultural, foi possível a realização da pintura do prédio da escola em um ano, e a compra de aparelhos de ar condicionado para o auditório da escola, em outro ano. Enfim, alunos, professores e direção da escola, atuam juntos para a realização desses eventos, contribuindo assim para melhoria da escola.

A mostra cultural, através das pesquisas que os alunos realizam, ou mesmo com a interação com os demais alunos e professores e com membros da associação de nipo-brasileiros, permite aos alunos adquirir um conhecimento mais aprofundado da cultura japonesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomamos, em 5.1, às perguntas de pesquisa que serviram de alicerce para este trabalho de pesquisa, e procuramos respondê-las com base nas apreciações levantadas no capítulo 4. Em 5.2 apresentamos as contribuições de estudo para esta pesquisa de crenças de professores de língua japonesa, descendentes de imigrantes japoneses e que atuam em uma escola ligada à uma associação de nipo-brasileiros. Em 5.3 relatamos as limitações encontradas, e por fim, em 5.4, apresentamos algumas sugestões para futuras pesquisas relacionadas ao tema desta pesquisa.

5.1 Retomando às perguntas de pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivos 1) Investigar as crenças das professoras em relação à abordagem de ensino (aula); 2) Levantar as abordagens de ensino utilizadas pelas professoras; 3) Investigar se as atividades culturais da escola e associação interferem no desenvolvimento das aulas.

Com base em tais objetivos, e por tratar-se de uma pesquisa qualitativa e etnográfica, tendo o contexto que envolve a pesquisa como fator de alta relevância para nosso estudo, analisamos os dados obtidos em comparação ao contexto da escola e associação de nipo-brasileiros.

Os resultados obtidos nesta análise são apresentados a seguir, ao retomarmos às perguntas de pesquisa, apresentadas no capítulo metodológico.

5.1.1 Pergunta 1 - Quais são as crenças das participantes em relação à abordagem de ensino?

Considerando abordagem como as ações das professoras em sala de aula, levantamos as crenças que as mesmas apresentaram acerca de quais abordagens adotarem para as diversas situações que compõem uma aula de língua japonesa e as ações que elas realmente praticam, e que também evidenciam suas crenças. É importante lembrar que tanto P1 quanto P2 começaram a atuar na escola contexto da pesquisa sem nenhuma experiência como professora e também sem nenhuma formação na área de ensino, sendo, muito possivelmente, suas ações influenciadas pelas crenças de outros professores veteranos da escola, assim como também

influenciadas pelas crenças das direções da escola e associação. Os cursos de treinamento de professores que P1 e P2 participaram também podem ter contribuído para a formação de suas crenças.

Envolvidas pela influência do contexto escola e associação, P1 e P2, apesar de atuarem no mesmo ambiente, e de terem ingressado a partir de situações comuns, as duas professoras apresentam crenças diferentes acerca da abordagem de ensino de japonês. P1 se preocupa muito com a forma, procura manter uma posição de distância do aluno, enquanto P1 não se atém ao ensino da forma da língua e procura manter o fator afetividade com os alunos em alta, com o intuito de conseguir uma maior interação com os mesmos, e promover a interação entre eles.

Em termos de uso de material didático, P1, através de suas ações, considera o material didático (apostilas) como uma ferramenta de suma importância na condução do ensino-aprendizagem do japonês. Talvez essa importância seja reforçada especialmente pela sua crença em cumprir as normas e exigências da escola, como quando das decisões e orientações quanto ao uso do material didático no ano de 2007. Depois desse período não ocorreram novas discussões acerca do material didático, ou seja, não foi imposto ou mesmo sugerido novo formato de uso do material didático.

P2 mesmo tendo participado das discussões ocorridas em 2007, apresentou durante o período de observações das aulas (fevereiro a junho de 2012), uma postura totalmente diferente de P1 em relação ao uso do material didático (apostilas). Ela não se atém ao livro durante suas aulas, e procura por outros meios para a aplicação do conteúdo do programa de ensino. Ainda, P2 demonstra preocupação com a interação, e suas ações são elaboradas de acordo a alcançar a aplicação da interação e prática do uso da língua japonesa em sala de aula, enquanto P1 menciona dificuldade em realizar a interação ou mesmo a pratica do uso da língua.

5.1.2 Pergunta 2 - Quais são as abordagens de ensino utilizadas pelas participantes?

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, compreendemos que P1 adota, na maior parte do tempo, uma aula baseada no modelo estrutural, na qual a forma importa mais que o conteúdo[177]. Outra característica da aula de P1 que remete à esse

[177] Forma aqui se refere à estrutura da língua, o uso correto das partículas, entre outros, e conteúdo refere-se a conseguir comunicar-se na língua japonesa.

formato de aula é o cuidado que ela tem em ensinar aos alunos o léxico e as estruturas gramaticais, considerando as atividades para casa de memorização de vocabulário, e do tempo destinado em aula para o ensino das estruturas da língua japonesa, muitas vezes com treino de repetição. A aula de P1 é centrada no professor, ao se observar que a maior parte dos turnos de fala é de P1, e direcionada no cuidado em ensinar e aplicar todo o conteúdo do livro didático.

Já P2, apresenta um modelo de aula centrada no aluno, e com uma maior preocupação com a interação entre professora-alunos, e alunos-alunos, não se atendo à forma da língua. Utiliza-se de outros materiais de apoio para a aplicação e fixação do conteúdo, e não se atém à explicações gramaticais. Ainda, promove entre os alunos oportunidades de praticarem o uso da língua, sem a preocupação com a forma, e sem a correção gramatical, permitindo assim que os alunos se sintam à vontade para praticar a língua japonesa, com o cuidado de não criar nos alunos bloqueio pelo medo da ocorrência do erro. P2 também oferece e valoriza situações em que os alunos possam adquirir conhecimento sobre o contexto sociocultural da língua-alvo, através das tradições, dos hábitos e dos costumes da língua japonesa.

Sendo assim, podemos dizer que a aula de P2 apresenta características de uma abordagem baseada em competência[178], na qual pode ocorrer o surgimento do conteúdo linguístico durante o desempenho de uma atividade. Em alguns momentos das aulas observadas detectamos componentes que evidenciam que a aula de P2 também apresenta características da abordagem baseada em conteúdo, na qual o material para a aula é desenvolvido a partir do conteúdo e não dos tópicos linguísticos. E, principalmente, podemos inferir que a aula de P2 possui fortes características da utilização da abordagem comunicativa, não só por oferecer aos alunos oportunidades de uso da língua, mas em especial por essas oportunidades se darem sem a cobrança da forma, prezando a interação entre os alunos, e entre alunos-professora, além de incentivar os alunos a conhecerem e viverem a cultura japonesa.

Vale ressaltar que P1, assim como P2 não possuem formação acadêmica na área de ensino de línguas, tendo apenas participado de reuniões e cursos de treinamento de professores através da associação de estudos da língua japonesa regional, de encontros de professores promovidos por órgãos ligados ao governo japonês e de cursos de treinamentos no Japão. Ou seja, as abordagens utilizadas por

---

[178] Quadro 4.

P1 e P2 são resultantes de suas experiências enquanto aprendizes desses cursos e enquanto aprendizes da língua japonesa nos ambientes familiar e escolar japonês. Também, resultantes de suas experiências enquanto professoras, que foram aprendendo com suas tentativas de erros e acertos com cada turma que ministraram desde que começaram suas trajetórias como professoras de japonês.

5.1.3 Pergunta 3 - O quanto as atividades culturais da escola e da associação influenciam as ações das professoras em sala de aula?

Pela incidência das atividades em sala de aula voltadas para os eventos culturais da escola, em especial a mostra de cultura japonesa e o concurso de oratória, e pela forma como os eventos da associação foram tratados em sala de aula ou mesmo nas entrevistas com as professoras, como o Jantar Típico, *Yakisoba* do *Gateboll* e *Undōkai*, podemos afirmar que as atividades culturais no contexto que envolve a nossa pesquisa tem um alto nível de influência nas ações das professoras. Mesmo nas cerimônias de abertura e concurso de oratória, podemos observar a interferência de tais eventos na duração das aulas, uma vez que para a realização dessas atividades, o tempo das aulas é reduzido (cerimônia de abertura), outras vezes ocorre o cancelamento da aula (concurso de oratória)

Se considerar as competências do aluno em relação a competência cultural como sendo o conhecimento do contexto sociocultural a partir das tradições, costumes e hábitos (JALIL, PROCAILO, 2009), esta escola estaria favorecendo a execução dessa competência que faz parte da abordagem comunicativa, assim como as ações das professoras em cumprir as normas quanto à dedicação aos eventos culturais também seria fator contribuinte para a prática dessa abordagem. No entanto, observamos nos excertos, que estas atividades são tratadas com um sentido mais voltado para o formato do evento e não necessariamente para a oportunidade de aplicação do uso da língua japonesa. Afinal, estes eventos proporcionariam aos alunos oportunidades de vivenciarem a prática da linga japonesa entre alunos de turmas e de níveis de conhecimento diferentes, e entre alunos e professores de outras turmas, assim como entre alunos e membros da comunidade de nipo-brasileiros. Dessa forma, seria permitida aos alunos a prática do uso da língua japonesa em situações naturais, e não em situações fabricadas, como ocorre no ensino formal, ou seja, na sala de aula. Não seria estes eventos uma grande oportunidade de colocar

em prática o pedido do presidente da comissão administrativa da escola sobre a prática da oralidade?

No entanto, acreditamos que para a realização dessa prática necessitaria o envolvimento dos professores para encontrarem juntos mecanismos de utilização dessas atividades culturais para a prática da língua. Porém, como P1 retrata em entrevista, não ocorreram novas reuniões para tratar da proposta do presidente da comissão administrativa, sendo este assunto desconsiderado (EP1-5). Refletindo sobre a causa do não prosseguimento das discussões sobre esse tema, ou mesmo de convocações de novas reuniões para levantar ideias que favorecessem a aplicação do uso da língua no contexto da escola e associação, podemos recordar que ao professor desta escola não cabe apenas o papel de orientador na sala de aula. Ser professor nesta escola significa atuar como colaborar voluntário em diversas áreas, como ajudante da cozinha em eventos da associação, apresentadores dos eventos, fotógrafos, cozinheiros, responsável por abertura de eventos da associação, entre outras funções, que de certa forma acaba tomando o tempo que o professor poderia dedicar exclusivamente ao ensino-aprendizagem da língua. Considerando ainda, que a maior parte dos professores possuem outra atividade profissional, ao mesmo tempo que dedica-se para as aulas nas tardes de sábado.

Porém não podemos observar o desempenho desses diversos papeis pelo professor do ponto de vista negativo, pois pode-se observar a partir dos excertos das aulas de P1 e P2 acerca dos eventos que os alunos se envolvem nos preparativos dos eventos como parte da prática da comunidade em que a escola está inserida. Apesar de não ser adotada o uso da língua nesses ambientes, a prática adotada nesta comunidade é vivenciada pelo aluno. Quanto ao papel do professor, vale observar, que a escola contexto desta pesquisa é uma escola de língua japonesa ligada à uma associação de nipo-brasileiros, e pode-se dizer, com base nos excertos apresentados neste trabalho, que é uma escola que carrega algumas características do ensino de japonês dos primeiros tempos do ensino de japonês apontados por Moriwaki e Nakata (2008) por Handa (1987). Na descrição retratada por esses autores sobre a escola de colônia dos imigrantes de japoneses e os envolvidos nas atividades da mesma, o professor atuava em outras áreas além do ensino de japonês, como ocorre com os professores da escola contexto desta pesquisa.

5.2 Contribuições do estudo

Tratamos neste capítulo sobre as considerações a que chegamos a partir da triangulação dos dados obtidos na observações de aulas de P1 e P2, de suas entrevistas, e das observações do contexto em que estavam envolvidas. Vale observar que as duas professoras possuem crenças e ações em relação ao ensino de japonês muito diferentes uma da outra, porém este trabalho não tem a função de exaltar ou desconsiderar a abordagem de uma em relação a outra. A função deste trabalho é simplesmente fazer um levantamento das crenças em relação às abordagens dessas duas professoras descendentes de imigrantes japoneses, e da ocorrência de influência ou não dos eventos culturais da escola e da associação nas ações das professoras em sala de aula.

A partir deste estudo, pretendemos verificar se ocorria nas ações das professoras crenças oriundas da época dos primeiros momentos do ensino de japonês no Brasil, apontados por Moriwaki e Nakata (2008), e por Handa (1987).

5.3 Limitações do estudo

Em se tratando de pesquisa de observação etnográfica, tínhamos conhecimento desde o início que as observações demandariam tempo, e inclusive a inserção ao contexto pelo pesquisador deveria ser um fator muito importante, para que os participantes da pesquisa, não só P1 e P2, mas todos os demais que compunham a escola e associação, deveriam se sentir à vontade para que pudessem realizar suas ações de forma natural, propiciando ao pesquisador uma coleta de dados fidedigna.

No entanto, mesmo atuando como pesquisadora, não tinha como me desvencilhar do fato de ser a professora mais antiga da escola, sendo veterana tanto de P1 quanto de P2, e tendo atuado diretamente em decisões pedagógicas da escola. Era, por um lado, um fator que me favorecia, porém que poderia ser um empecilho no momento da coleta e análise dos dados. Para que isso não ocorresse, e para evitar que a proximidade obtida com os anos de convívio com o contexto e com os participantes não interferissem negativamente na pesquisa, afastei-me das atividades de sala de aula e inclusive de reuniões da escola contexto da pesquisa durante o período de observações. Assim pude realizar a coleta de dados, e posteriormente

analisar os dados obtidos com um olhar externo, ao mesmo tempo que o conhecimento do ambiente favorecia positivamente para compreender algumas ações dos envolvidos na pesquisa.

Um outro fator, que a princípio, aparentava limitar o desenvolvimento de nossa pesquisa era o fato da riqueza de informações que o ambiente nos proporcionava, nos dando margem a várias linhas de estudo além da que havíamos objetivado seguir: ‘estudo das crenças de professores acerca da abordagem de ensino’. Apesar de já termos esse modelo que nos orientasse, conforme proposto por Godoy (1995b), encontramos nos primeiros momentos, certa dificuldade na realização do afunilamento do caminho que nortearia nossa pesquisa.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras.

Ao realizar esta pesquisa no que diz respeito à coleta de dados, somados aos estudos teóricos e a análise realizados, percebemos que um estudo mais aprofundado poderia ser realizado, ou mesmo outros pontos poderiam ser explorados. Como analisar as crenças dos alunos e as suas reações às ações de suas professoras. Estas, por sua vez possuidoras de crenças oriundas de suas experiências pessoais, e outras crenças resultantes da influência das crenças das direções da escola e da associação.

Ainda, outro ponto que percebemos que poderia ser explorado em pesquisas futuras trata-se das atividades culturais, tanto da escola quanto da associação, por trazerem com elas preservação de costumes existentes e predominantes desde os primeiros anos do ensino de japonês no Brasil, e das relações entre os nipo-brasileiros dentro do contexto colônia. Estamos falando de costumes ocorridos há mais de 85 anos, e que ainda permanecem intactos no meio dessa comunidade de nipo-brasileiros a que nos propusemos estudar. Como isso é possível tendo ocorrido tantas mudanças no meio sócio cultural, tanto no Brasil quanto no Japão, país de origem desses imigrantes? São temas que são merecedores de estudo e de serem registrados.

REFERÊNCIAS

3A CORPORATION. **Minna no nihongo shokyū 1 - Honsatsu**. 5 ed. Tōkyō: 3A Corporation, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** 3ª. Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, pp. 11-27.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1997, pp. 13-28.

_____. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza?. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Lingua, 3ª. Ed., 2009a, pp. 61- 74.

_____**.** A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980?. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Lingua, 3ª. Ed., 2009b, pp. 77-86.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1995.

AKAMINE, A. Formas de ensino em uma sala de aula. In: MORALES, L. M. (Org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino.** São Paulo: Fundação Japão, pp. 119-136.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A (Org). In: **Crenças, Discursos & Linguagem: Volume 1.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 167-194, 2010.

ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS DA LÍNGUA JAPONESA DE BRASÍLIA (AELJB). **Revista de Comemoração dos 10 anos da Escola Modelo de Brasília.** Brasília,1999.

ASSOCIAÇÃO NIPO-BRASILEIRA DE GOIÁS (ANBG). **50 anos – 1956-2006: um exemplo de amor, dedicação e união**. Revista comemorativa dos 50 anos da ANBG. Goiânia: ANBG, 2006.

BAKER, C. **Fundamentos de educación bilíngue y bilinguismo.** Tradución de Angel alonso-Cortés. 1. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1997.

_____. **Foundation of Bilingual and Bilingualism**. 4th Edition. Multilingual Matters Ltd. Clevendo, Buffalo. Toronto, Sydney, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, pp. 71-92, 2001.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas.** In: Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, pp. 123-156, jan./jul. 2004a.

_____. ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, Pontes Editores, 2006§.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 27-69, 2007a.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007b.

_____ (Org**). Linguística Aplicada: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, pg. 287-318, 2011.

_____; COELHO, H. (Orgs) **Emoções e relexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores e professores de línguas**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2011.

BEZERRA, I. C. R. M. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. In: **SOLETRAS**, ano III, N. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003, pp. 31-52.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** 3ª. Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, pp. 63-81.

BREYER, Naomi Sato. **Experiências de aprender japonês: dificuldades e crenças de professores em formação.** 2010. Monografia (graduação) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Área de Japonês, Brasília-DF.

CARDOSO, Ruth Corrêa L. Papel das associações juvenis. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 317-345.

COELHO, J.; HIDA, Y. **Shogakukan: dicionário universal japonês – português. 2.** Ed. Tóquio: Shogakukan, 1998.

_____. **Shogakukan: dicionário universal japonês–português – edição compacta .** Tóquio: Shogakukan, 2010.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

DOI, Elza Taeko. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. In: **Estudos sociolingüísticos XXXV**, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, p. 66-75, 2006. Disponível em:<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/etd.pdf >. Acesso em: 11 de setembro de 2006.

ENDO, C. M. Para se tornar um profissional da educação. In: MORALES, L. M. (Org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 2011, pp. 165-173.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?. **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 15, pp. 51-56, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin. C. (Eds.). Handbook of research on teaching. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FEIJÓ, Flávia Rocha. **Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação a competência comunicativa em língua japonesa.** 2010. Monografia (graduação) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Área de Japonês, Brasília-DF.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** 3ª. Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, pp. 93-110.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. In: **Signótica: Revista do mestrado em letras e lingüística**, Goiânia, v. 7, Jan. /Dez., p. 39-57, 1995.

_____. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** 2 ed. Revista e ampliada, Goiânia: Editora da UFG, 2004.

FUNARO, V. N. B. O (Coord.), et. al. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT)** / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, (Cadernos de Estudos; 9), 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=67&lang=pt-br. Acessível em: 18 de julho de 2012.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Ensino de Língua Japonesa – escolas e cursos: ensino fundamental, médio e superior**. São Paulo: Fundação Japão, 2015.

FUKUSHI, Jaqueline Mendonça. **Como desenvolver a habilidade de fala dos aprendizes da língua japonesa como LE (língua estrangeira) em um curso universitário: uma análise da metodologia de ensino.** 2012. Monografia

(graduação) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Área de Japonês, Brasília-DF.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, Vol. 35, nº. 3, pp. 20-29, mai/jun 1995a. Disponível em: http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf. Acessível em: 24 de maio de 2015, 13:30.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, Vol. 35, nº. 2, pp. 57-63, mar/abr 1995b. Disponível em: http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf. Acessível em: 24 de maio de 2015, 20:11.

HANDA, Tomoo. Destino da língua japonesa no Brasil. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 487-509.

_____. Tomoo. **O imigrante japonês**: História de sua vida no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. **Não existe material ideal, né?: Crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade.** 2015. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília.

IKEDA, Shigeji. **Expansão Econômica da Colonização Japonesa**: Estado de Goiás, Distrito Federal – Brasília. Publicação Comemorativa do 50º. Aniversário da Colônia Japonesa. São Paulo, 1963.

IZUMI, Seiichi. Estrutura psicológica da colônia japonesa. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p.361-385.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Câmpus Curitiba, 2009, pp. 774-784. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf . Acesso em: 23 de julho de 2014.

JOKO, Alice Tamie. As dificuldades da aprendizagem da pronúncia japonesa por um aluno brasileiro. In: **Anais do II Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Culura Japonesa.** São Paulo, SP: Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, pp. 35-43, 1991.

_____. Grau de pertinência do japonês falado por estudantes brasileiros. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Culura Japonesa.** São Paulo, SP: Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, pp. 41-47, 1995.

KALAJA, K.; BARCELOS, A. M. F (Orgs). **Beliefs about SLA – New research approaches.** Kluwer Academic, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios, publicação e trabalhos científicos**. 4ª. Ed., São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. L.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguistica aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, pp. 211-236.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41

LIMA, M. F. Por que aprender japonês?: entre a motivação e o símbolo de etnicidade, 2009. 116 f.. Monografia (Bacharelado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2009.

_____. **O ethos discursivo em um cartaz japonês.** Trabalho de conclusão da disciplina Texto e Discurso, sob orientação da Professora Doutora Elza Kioko Nakayama Nenoki Murata. Graduação em Letras - Universidade Federal de Goiás, 2009b.

_____. (Org.); ARAÚJO, J. P.; BORGES, L.; CAVALCANTE, T.; RAMOS, M. P. M.; SAITO, C. I. N.; SILVA, A. R.; SILVEIRA, J. P.; **Calendário Nipo-Neropolino – 80 anos da imigração japonesa.** Apresentado à Associação Nipo-brasileira de Goiás, como resultado da proposta do Projeto 'Memória e história dos imigrantes japoneses em Nerópolis: Comemoração dos 80 anos da imigração japonesa em Nerópolis', de SAITO, N. C., 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. Ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org) **Afetividade e emoções no ensin/aprendizagem de línguas: Múltiplos Olhares.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MELLO, H. A. B. **Codeswitching**: uma estratégia discursiva de bilíngues. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Departamento de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

_____. **O falar bilíngue.** Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

MICCOLI, L. Experiências, Crenças e Ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Linguagem – Volume 1**. Campinas, SP, Pontes Editores, p. 135-166, 2010.

_____. **Ensino e aprendizagem de inglês: Experiências, desafios e posibilidades**. Campinas: Pontes editores, 2010.

MORALES, Leiko Matsubara. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonés como língua estrangeira. 2008. Tese (Doutorado em Lingüística) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. A diversidade na abordagem de ensino de língua japonesa no Brasil: raízes históricas e perfil geracional dos professores. In: **Anais do XX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Culura Japonesa/VII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil.** São Paulo, SP: Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, pp. 155-166, 2009.

_____. Revitalização linguística do japonês no Brasil: a atuação dos retornados brasileiros do Japão como profesores de língua japonesa. In: **Travessia – Revista do Imigrante**, n. 69, pp. 31- 46, julho-dezembro/2011a.

MORIWAKI, R; NAKATA, M. **História do ensino da lingua japonesa no Brasil.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

MOTA, F. A. C. **Imigração japonesa em Goiás: a colônia ou a ilusão do Cerrado?** 1992. 227 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

_____; SAITO. C. N. I. (Orgs.). **Meia volta ao mundo: imigração japonesa em Goiás.** Associação Nipo-brasileira de Goiás (ANBG). Goiânia: Gráfica e Editora Bandeirante Ltda, 2008.

MUKAI, Y. Nihongo kyōshi no tame no birīfu kenkyū: kyōshi no seichō wo mezashite (Estudos de Crenças para profesores de língua japonesa: visando o desenvolvimento dos profesores). In: **Brasilia nihongo fukyū kyōkai kyōkaishi (Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília)** v. 22, pp 45-54, mar. 2011.

_____; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo a língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A.; PEREIRA, F. P. A. **A língua japonesa: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, pp. 111-154.

NAKAYAMA, Haruka. Terminologia do ensino da língua japonesa. In: **Anais do III Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Culura Japonesa.** São Paulo, SP: Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, pp. 41-45, 1992.

NASCIMENTO, Edson Teixeira do; PEREIRA, F. P. Japonês nas escolas públicas do DF. In: **Apresentação no XXII Encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa.** Curitiba, 2012.

NASCIMENTO, Edson Teixeira do. **O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/ aprendizagem (LM, LH e LE)**. 2013 Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília-DF.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, Vol. 1, nº. 23, 2º. Sem/1996. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf, acessível em: 24 de maio de 2015, 13:25.

OLIVEIRA, André William Marques. Estratégias de aprendizagem de kanji e as crenças de professores em pré-formação. In: **Apresentação no XXII Encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa.** Curitiba, 2012.

_____. **É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de Kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação.** 2013. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília-DF.

ONO, Mori. De colono a pequeno produtor. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 129-163.

_____. WAKISAKA K. Cultura, Migração e *nissei*. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 531-538.

PAIVA, V. L. M. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER. S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias.** Curitiba: Editora CRV, 2011. pp.71-86.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A; VIEIRA-ABRAHÃO; M. H. **Pesquisas e, linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: Editora UNESP, 2004, pp. 55-79.

CUNHA, Helenice Rêgo dos Santos (Elab.). **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pró-

Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Orgs**) Identidades de professores de línguas.** Londrina: EDUEL, 2011.

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. In: **Linguagem & ensino**, Vol. 10, nº. 2, pp. 527-552, jul./ dez. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/rodrigues.pdf . Acessível em: 23 de maio de 2015, 21:03.

SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

SAITO, Hiroshi. Mobilidade e assimilação. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 467-474.

_____. Comunidade Rural. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 203-223.

SANT'ANA, Juscelino da Silva; MOURA, Gerson Araújo de; COSTA, Cléria Maria. No rastro das competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, pp. 249-279.

SILVA, Eli Lopes da. **Manual de elaboração de trabalhos acadêmicos: graduação e pós-graduação**. Florianópolis, SENAC/DR, 2ª. Ed., 2011.

SILVA, Kleber Aparecido. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**, 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, pp. 235-271, jan./jun.2007.

_____ (Org). **Crenças, Discursos & Linguagem – Volume 1.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____ (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem: Volume 2.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011/2012.

SUZUKI, Teiiti. Mobilidade Geográfica de imigrantes japoneses. In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi (Coord.). **Assimilação e integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. p. 224-239.

SZUNDY, P.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. (Orgs) **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TAKASU, Fumiko. A questão cultural na sala de aula de língua japonesa. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Culura Japonesa.** São Paulo, SP: Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, pp. 49-52, 1993.

UMETSU, Rafalla Kazue Gitirana**. As influências nas crenças dos alunos acerca do corpo docente em relação à aprendizagem de japonês como LE: estudo de caso.** 2013. Monografia (graduação) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Área de Japonês, Brasília-DF.

VIAN JR., O. A educação linguística do professor de inglês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 61-75.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, Pontes Editores, 2005.

YASUI, Lucas Akira. **Crenças a respeito das estratégias de aprendizagem dos *kanji* da língua japonesa.** 2015. Monografia (graduação) Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Área de Japonês, Brasília-DF.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. T. C (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.** São Carlos: Claraluz, 2005, pp. 11-22.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM PROFESSORAS

QUESTIONÁRIO – CRENÇAS – ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSOR
Data de preenchimento _____/_____/_____

PESSOAL:

1) Nome
2) Idade
3) Escolaridade
4) Qual a primeira língua que aprendeu?
5) Quando e como aprendeu japonês?
6) Em que idioma se sente mais segura?
7) Teve dificuldade em aprender uma segunda língua?
8) Em que situações usa o idioma japonês?
9) Em sua casa falam japonês?
10) Prefere falar em port. ou em japonês?
11) Quando pensa, pensa em japonês ou em português?
12) Se sente japonesa ou brasileira?
13) Já foi ao Japão? Como foi a adaptação no Japão?
14) Em que período ficou no Japão? Por quantos anos, que idade tinha, de que ano a que ano?
15) Estudou em que tipo de escola no Japão?

a. Mapear os relacionamentos:
   i. Falava em que língua com os amigos
   ii. Com os pais,
   iii. Teve namorado japonês ou brasileiro, enquanto estava no Japão?
   iv. Usava que língua enquanto estava no Japão?

16) Se quando estava no Japão, usava o português?
17) Que idade tinha?
18) Estudou em que tipo de escola no Japão?
19) Quando retornou ao Brasil estudou em que tipo de escola? Como foi essa readaptação?
20) Como foi a readaptação na escola brasileira?
21) Como foi a readaptação nos demais ambientes?
22) Já retornou ao Japão após vir embora com os pais? Se sim, quantas vezes e por quais motivos, e por quanto tempo ficou, e onde ficou?
23) O que a motivou a se tornar professora de japones? Quando foi, como foi?

SOBRE O SER PROFESSORA

24) Quando começou a dar aulas de japonês? datas? Que idade tinha?
25) Recebeu treinamento preparatório para dar aulas? Se sim, como foi, onde foi e por quanto tempo?
26) Já foi ao Japão em curso de treinamento para professores? Se sim, qual o programa, e em que ano? Que idade tinha?
27) Já participou de outros cursos, seminários, ou encontros de professores aqui no Brasil? Se sim, quais, quando e onde? E o que aprendeu em cada um dos cursos?
28) Como planeja suas aulas?
29) Qual a sua maior preocupação em relação ao ensinar japonês? Que o aluno fale?
30) Encontra alguma dificuldade em ensinar o idioma japonês?
31) Qual a sua maior preocupação em sala de aula?

32) Qual o perfil dos alunos em relação à aprendizagem?
33) Na sua opinião, os alunos tem que dificuldades em aprender o japonês?
34) Na sua opinião, os alunos tem que facilidades em aprender o japonês?
35) Na sua opinião os alunos tem se desenvolvido conforme o que esperava deles?
36) O que é ensinar japonês para vc?
37) Se pudesse mudar alguma coisa no ensino de japones, ou nas aulas, o que mudaria, o que acrescentaria ou o que tiraria?
38) Na sua opinião, o que deve ser feito para que os alunos falem/usem mais japonês?
39) Você concorda com o programa/currículo da escola para o curso de japonês adulto? (Você já pensou no programa da escola? O que você acha? O que você acha sobre o "*nihongakku*" para as crianças?

APÊNDICE B – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Relato pessoal da pesquisadora sobre o ensino de japonês em uma escola de colônia

Em 2001, passei a fazer parte do corpo docente voluntários de uma escola de comunidade de nipo-brasileiros, e assim conhecer de perto a realidade de uma escola japonesa ligada à uma comunidade. Aqui relato brevemente as funções do professor.

O professor de japonês desta escola de comunidade recebia uma gratificação mensal, sem vínculo empregatício, e uma ajuda de custo para o combustível ou para o transporte coletivo. Nos primeiros anos recebia também uma gratificação do governo japonês ao final do ano, até próximo da chegada dos 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Tínhamos reuniões de grupo de estudo semanalmente, nos primeiros anos, nas tardes de quarta-feira, e uma reunião mensal no período da noite, entre professores e membros da Comissão Administrativa. Nesse período, os registros financeiros eram feitos por uma das professoras, como trabalho voluntário, vistoriado de perto pelo Presidente da Comissão Administrativa, o qual visitava a escola todos os sábados no final do dia. Também era a ele que deveríamos nos reportar para pedir a autorização para qualquer atividade, pessoal ou coletiva, que envolvesse a escola. Algumas professoras o chamavam de ‘pai’. Cabia aos professores, além de ministrar aulas, zelar pela escola, revezando na abertura e fechamento das salas de aula e janelas, nos dias de aula, assim como participar nos preparativos dos eventos promovidos pela escola e pela associação.

Pré-requisito para ser professor de japonês

Tecnicamente, o requisito solicitado para a função de professor de japonês nesta escola, além do domínio da língua japonesa, estar disposto a trabalhar voluntariamente nos eventos da escola e associação, independente dos dias e horários. Nenhum dos professores possuía formação na área de ensino, e alguns nenhuma formação superior. À medida que um professor passava a fazer parte do corpo docente da escola, também se filiava à associação regional de estudos japoneses, localizada na cidade de Brasília-DF, onde algumas vezes por ano ocorre treinamento e aprendizagem sobre o ensino de japonês. Participamos outras vezes de seminários e encontros de professores em outros estados.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE NIPO-BRASILEIROS PARA A PESQUISA

AUTORIZAÇÃO

Eu, [redacted], Presidente da Associação Nipo-Brasileira [redacted], autorizo Marley Francisca de Lima, pós-graduanda da USP – Letras Japonês (NUSP [redacted]), a coletar dados para a pesquisa de pós-graduação da Universidade de São Paulo, em nível de especialização[179] e mestrado. Autorizo o uso das informações única e exclusivamente para uso acadêmico. Estou ciente de que os dados coletados serão destinados para a pesquisa acadêmica, assim como a identidade dos colaboradores mantidos no anonimato, e os resultados obtidos ficarão disponíveis para o uso em benefício da metodologia do ensino-aprendizagem da língua japonesa da referida associação.

Dados da Escola e Associação:
Associação Nipo-Brasileira [redacted]
Escola [redacted] Língua Japonesa [redacted]

Goiânia, ___de_____ 2012.

_____

[redacted]
Presidente da Associação Nipo-Brasileira [redacted]

[179] À época da solicitação desta autorização, concomitantemente à pesquisa de mestrado, realizava o trabalho de especialização, utilizando também para esse trabalho dados da presente escola.

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA DE JAPONÊS PARA A PESQUISA

AUTORIZAÇÃO

Eu, [redacted], Diretora da Escola [redacted] Língua Japonesa [redacted], autorizo Marley Francisca de Lima, pós-graduanda da USP – Letras Japonês (NUSP [redacted]), a coletar dados para a pesquisa de pós-graduação da Universidade de São Paulo, em nível de especialização e mestrado. Autorizo o uso das informações única e exclusivamente para uso acadêmico. Estou ciente de que os dados coletados serão destinados para a pesquisa acadêmica, assim como a identidade dos colaboradores mantidos no anonimato, e os resultados obtidos ficarão disponíveis para o uso em benefício da metodologia do ensino-aprendizagem da língua japonesa da referida escola.

Dados da Escola e Associação:
Associação Nipo-Brasileira [redacted]
Escola [redacted] Língua Japonesa [redacted]

Goiânia, ___de_____ 2012.

_____

[redacted]
Diretora da Escola [redacted] Língua Japonesa [redacted]

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE P1 PARA A PESQUISA

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Línguas Orientais
Mestrado em Letras/Japonês – 2012-2013
Aluna: Marley Francisca de Lima
Orientadora: Leiko Matsubara Morales

AUTORIZAÇÃO

Eu, [redacted], autorizo Marley Francisca de Lima, mestranda da USP – Letras Japonês – 2012-2013, a assistir semanalmente minhas aulas no horário das 14:00 às 16:00 de sábado, e gravar as aulas em gravador de áudio MP3, durante o ano de 2012.

Dados da aula:
Escola [redacted] Língua Japonesa [redacted]
Aula/turma – [redacted]
Horário – sábado – das 14:00 às 16:00
Professora Responsável pela turma: [redacted]

Goiânia, 4 de fevereiro de 2012

_____

[redacted]

APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO DE P2 PARA A PESQUISA

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Línguas Orientais
Mestrado em Letras/Japonês – 2012-2013
Aluna: Marley Francisca de Lima
Orientadora: Leiko Matsubara Morales

AUTORIZAÇÃO

Eu, [redacted], autorizo Marley Francisca de Lima, mestranda da USP – Letras Japonês – 2012-2013, a assistir semanalmente minhas aulas no horário das 16:30 às 18:30 de sábado, e gravar as aulas em gravador de áudio MP3, durante o ano de 2012.

Dados da aula:
Escola [redacted] Língua Japonesa [redacted]
Aula/turma – [redacted]
Horário – sábado – das 16:30 às 18:30
Professora Responsável pela turma: [redacted]

Goiânia, 4 de fevereiro de 2012

_____

[redacted]

APÊNDICE G – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 1 - USO DA LÍNGUA JAPONESA (02 DE JUNHO DE 2012)

12.	P1 - Aiai, *isogashī, isogashī. Kyō wa nan nen, nan gatsu, nan nichi?*
13.	AP - *Kyō wa, kyō wa futsuka, rokugatsu, ni sen nen*
14.	P1 - *Hantai ne*
15.	AP - *Hai, nisen jū nen, nisen jū nen, nisen jū ni nen, nisen jū ni nen, rokugatsu, futsuka*
16.	P1 - *Nan yōbi?*
17.	AP - *Doyōbi*
18.	P1 - *Kyō wa nijū ka*
19.	AP - *Dai nijū ka*
20.	P1 - *Dai nijū ka desu. Ja, minna san, kyokashō akete kudasai. Nanpeji kana?*
21.	AP – *Sensei,* hã*, kanji o kenkyū shimashita. 'kasu'*
22.	P1 - *Hontō? sō desuka. Dore, dono kanji?*
1.	P1 – Aiai, corrido, corrido. Hoje é que dia, que mês, que ano?
2.	AP – Hoje é, hoje é dia dois, junho, ano dois mil
3.	P1 – Ao contrário, não é?
4.	AP – Sim, ano dois mil, dois mil, dois mil e doze, dois mil e doze, junho, dia dois
5.	P1 – Que dia da semana?
6.	AP – Sábado
7.	P1 – Hoje é a lição vinte
8.	AP – Lição vinte
9.	P1 – Lição vinte. Então, pessoal, abram o livro didático. Que página era mesmo?
10.	AP – Professora, hã, eu fiz a pesquisa sobre o ideograma. 'emprestar'.
11.	P1 – Verdade? Mesmo? Qual, qual ideograma?

APÊNDICE H – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP2 – 1 - USO DA LÍNGUA JAPONESA (19 DE MAIO DE 2012)

1. P2 - *Shukudai wa. Kyo wa ne, ano mo, watashi tachi wa yon ka made yarimashitayōni. Sanju, não, nijukyuka, sanju, sanjuichi, sanjuni, takusan yarimashita. Demo, ano, minna de kangaeta koto ne,sanju ni,sanju san, sanju yon made, suru hazu deshitaga,takusan arunode,ne. Min, ano, futa, ano, AL kun oboeru no hayainndesukedo, anmari takusan oboerarenai hito mo imasunode, fufu,ne. Dakara, ano,konkai wa sanju nika to sanju sanka made yatte,de sorede,ano,motto nihongo dake de hanasu youni shite kudasai.*
2. AL - *Hai*
3. P2 - *Ne, wakaranai tokoro ga attara, zenbu, ano, nijū kyūka kara. Daijobu*
4. AL– *Un*.
5. P2 – *Kiteru?. Niju kyuka kara, waka, wakatta. Maa maa.*
6. ALu - *Boku mo maa maa*.
7. P2 - Ou, *ano*, *watashitachi wa, ne, kimemashita yone, ano, nijukyu, sanju, sanjuichi made yatte, tesuto shimashitane*.
8. ALu– *Hai*.
9. P2 - *De, tsugi no tesuto wa sanjuni, sanjusan, sanjusi, rokka yaruhazu deshitane, so kimemashita yone. Demo konkai no tesuto wa, haha, ano, futari tomo anmari, anmari, yokunakattan desu yo.*
10. AH - *Tesuto wa* ,eu não recebi não
11. P2- *A, mae, yasundakara dayo*.
12. AH – Hum, hum
13. P2- *A,suimasen, kyo mottekuru no wo wasuremashita kedo, ja, raishu watashimasu. Demo, maamaa,* AH *kun toka.*

---

1. P2 – *Tarefa de casa. Hoje, é, nós já fizemos 4 lições. Trinta, não, lição vinte e nove, trinta, trinta e um, trinta e dois, fizemos muitas. Mas, é, assim como nós pensamos, tínhamos ficado de fazer trinta e dois, trinta e três, até trinta e quatro, são muitas. Pesso, é, dua, é, AL lembra, é rápido, mas tem pessoas que não conseguem aprender muito, hunhun, não é? Por isso, é, faremos desta vez até as lições trinta e dois e trinta e três. Por isso, é, por favor, tentem falar mais somente em japonês.*
2. AL – *Sim*.
3. P2 – *Se tiver alguma parte que não entenderem, tudo, é, desde a lição vinte e nove. Não tem problema*.
4. AL – *Sim*.
5. P2 – *Ouviram? Desde a lição vinte, entend, entenderam? Mais ou menos*.
6. ALu - *Eu também, mais ou menos.*
7. P2 – *OU, é, nós, decidimos juntos, não foi? É, fizemos teste, da vinte e nove, trinta, até trinta e um*.
8. ALu – *Sim*.
9. P2 – *Por isso, o próximo teste será trinta e dois, trinta e quatr, seis tínhamos definido pra ser feito, não era? Mas o teste desta vez, haha, é, vocês dois não se saíram, não se saíram muito bem.*
10. AH – *O teste, eu não recebi não*.
11. P2 – *Ah, porque você faltou no oturo dia.*
12. AH – Hum, hum.
13. P2 – *Ah, desculpe, hoje eu esqueci de trazer, mas, é, te entrego na semana que vem. Mas você e outro, mais ou menos.*

APÊNDICE I – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 2 - SOBRE O USO DO MATERIAL DIDÁTICO (19 DE MAIO DE 2012)

1. 14:23[180] – P1 – *Ja, kyō wa yaru koto ga takusan arimasu no de, ikimashō. Yon jū peji. Fukushū.. Kotoba no fukushū. Shi di de kikimasu.*
2. 14:32 – P1 – *Ja, yonjū san peji minna de mimashō*.
3. 14:41 – P1 – *Jaa, gojū peji. Go jū peji. Shukudai o shimashitaka*.
4. 14:52 – P1 - *Ja, gojū ichi peji. Amari jikan ga arimasen no de, ishō ni i, ikimasu. Isho ni yarimasu*.
5. 14:57 – P1 – *Gojū ni. Jū nana ka desu ne? Jū ichi ban*.
6. 15:01 – P1 – *Gojū san peji.* Vamos avançando heim, terminar a lição dezenove.
7. 15:07 – P1 – Revisão, cabou. *Ja, gojū yon peji. Renshū C. Ja, CD o kikimashō.. Mazu*.
8. 15:53 – P1 – *OK*
9. A professora folheia o livro.
10. 15:54 P1 – *Motto arimasuga, kanji mo benkyō shinakereba narimasen no de, kanji o benkyō shimasu*.
11. De, o restante, *koko wa, ie de yatte kudasai.* Quem tá fazendo em casa? *Hai*. (risos)
12. 15:55 – P1 – Tá? *Raishū kara nijū kara ni hairimasu. Nijū*. Silêncio . *De, onegai ga arimasu*.
13. 15:57 – É, *rokujū yon peji desu.*[181]

1. P1 [182]– Então, vamos, pois hoje temos muitas coisas para fazer. Página quarenta. Revisão. Revisão de vocabulário. Vamos ouvir o Cd.
2. P1 – Então, vamos todos olhar a página quarenta.
3. P1 – Então, página cinquenta. Página cinquenta. Fizeram a tarefa de casa?
4. P1 – Então, página cinquenta. Não temos muito tempo, por isso, vamos juntos. Fazer juntos.
5. P1 – Cinquenta e dois.Lição dezessete, certo? Primeiro.
6. P1 – Página cinquenta e três. Vamos avançando heim, terminar a lição dezenove
7. P1 – Revisão, cabou. Então, página cinquenta e quatro. Parte C. Então, vamos ouvir o Cd. Primeiramente.
8. P1 – OK
9. A professora folheira o livro
10. P1 – Tem mais[183], mas como temos de estudar os ideogramas, vamos estudar os ideogramas.
11. P1 – Então, o restante, aqui, façam em casa. Quem tá fazendo em casa: Sim. (risos)
12. P1 – Tá? A partir da semana que vem entraremos na vinte. Vinte. Silêncio. Tenho um pedido.
13. P1 – É, página sessenta e quatro.

[180] Como a reprodução refere-se a momentos diferentes da aula, optamos por colocar o horário em que elas aconteceram. Lembrando que a aula dessa professora acontecia das 14 às 18 horas.
[181] A linha 13 refere-se à atividade para casa.
[182] Para a tradução não reproduziremos a marcação do horário.
[183] Referindo-se às demais atividades do lviro.

APÊNDICE J – TRADUÇÃO DE EXCERTO 6[184] - AP1 – 3 - ABORDAGEM ADOTADA (02 DE JUNHO DE 2012 – INÍCIO DA AULA)

1. P1 - *Futsu tai no benkyo o shimashita ne*? Informal *ne*? Estilo informal.
2. Aluno - *Futsu tai*.
3. P1 - *Futsu tai* ...simples.
4. Alunos - *Futusu tai*
5. P1 - Então é a sentença no informal. Onde vocês vão mudar, modificar?
6. Alunos - *masu*
7. P1 - No finalzinho da frase *ne*. Então, por exemplo. Adjetivo i, *i keiyoshi ne*. *Kyo wa atsui desu.*
8. AP - *Kyo wa atsui*.
9. P1 - *Tomodachi doushi*. Com amigos ne. Vou falar *kyo wa atsui.*
10. AB - *Kyo wa sensei, atsuuuui ne.!*
11. P1 - *Hai, atsui ne*.
12. Alunos – (risos)
13. O aluno A (AA) entra na sala.
14. AA - *Kyo wa atsui desu.*
15. AB – (risos)
16. P1 - *Kyo wa atsui ne*, AA san.
17. AA – *Konnichiwa*.
18. P1 – Então, se ele tiver terminado com desu/masu, vou...evitar . não preciso usar mais *desu*, porque é formal ne, com amigos.
19. P1 - *Kyo wa atsui.*

---

1. P1 – Nós estudamos a forma estilo informal, não foi? Informal *ne*? Estilo informal.[185]
2. Aluno – *Estilo informal.*
3. P1 – Estilo informal ...simples.
4. Alunos - Estilo informal
5. P1 - Então é a sentença no informal. Onde vocês vão mudar, modificar?
6. Alunos - *masu*[186]
7. P1 - No finalzinho da frase *ne*. Então, por exemplo. Adjetivo i, *adjetivo i, ne*. *Hoje está quente.*
8. AP - *Hoje está quente*.
9. P1 – É a meneira de falar com amigos. Com amigos ne. Vou falar *Hoje está quente.*
10. AB – *Hoje Professora, está quente!*
11. P1 – *Sim, quente, não é?*
12. Alunos – (risos)
13. O aluno A (AA) entra na sala.
14. AA – *Hoje está quente.*
15. AB – (risos)
16. P1 – *Hoje está quente, não é*, AA san.
17. AA – *Boa tarde*.

---

[184] Para os excertos mais longos, optamos por separá-los em quadros menores, dividindo em quadros com os mesmos números de linhas aproximados, variando de acordo com a quantidade total de linhas do referido quadro.

[185] Os adjetivos da língua japonesa sofrem flexão para o negativo e afirmativo, tanto para o tempo passado quando para o tempo não passado. Por isso a tradução do excerto deste Anexo 6 pode parecer estranha se observada isoladamente do texto original.

[186] Sem tradução. Uma forma do verbo.

18. P1 – Então, se ele tiver terminado com *desu/masu*[187], vou...evitar . não preciso usar mais *desu*, porque é formal ne, com amigos.
19. P1 - *Hoje está quente.*

20. AP - *Kyo wa atsui.*
21. P1 - *Yakisoba wa oishī.*
22. AP - *Yakisoba wa oishī.*
23. P1 - *Party wa tanoshī*
24. AA - *Iie*...rsrs
25. P1 -*Ne*? Passado então? *Kino wa tanoshikatta desu. Kino wa tanoshikatta. Kino wa atsuku nakatta desu. Kino wa atsuku.*
26. Aluno - *Nakatta desu.*
27. P1 - *Nakatta desu. Kino atsukunakatta*. So tiro o *desu*.
28. P1 - Tá. no caso de *i keyōshi ne*'?
29. AP - Como é que faz o *na keiyōshi*?
30. P1 - *Hai, na keiyoshi wa*
31. AP - Eu esqueci
32. P1 – Háháhá. O final termina: *kyo wa*. 'Hoje esta chovendo'. *kyo wa ame desu/deshō*?
33. A professora fica um tempo em silêncio, parece que esperando os alunos lembrarem como fala ame.
34. AP – *Hai*.
35. P1 - Vou tirar o *desu* e vou colocar o *da*. *Kyō wa ame da.*
36. AP - Isso aí não é *meishi*?
37. P1 - Ah, *sumimasen*, ne.
38. Alunos – (risos)
39. P1 - *Na keiyōshi ne? Na keyōshi ne.* É, *burajiru wa sakka ga yume desu ne. Hai*.

20. AP – *Hoje está quente.*
21. P1 - *Yakisoba é gostoso.*
22. AP - *Yakisoba é gostoso*
23. P1 – *A festa está divertida.*
24. AA - *Sim*...rsrs
25. P1 -*Ne*? Passado então? *Ontem foi divertido. Ontem foi divertido. Ontem não estava quente. Ontem estava quente.*
26. Aluno – *Não estava.*
27. P1 – *Não estava. Ontem não estava quente. Só tiro* o *desu*.
28. P1 - Tá. no caso de *adjetivo i*?
29. AP - Como é que faz o adjetivo na?
30. P1 – Sim, o adjetivo na
31. AP - Eu esqueci
32. P1 – Háháhá. O final termina: *hoje*. Hoje esta chovendo. Hoje esta chovendo, não é?
33. A professora fica um tempo em silêncio, parece que esperando os alunos lembrarem como fala ame.
34. AP – Sim.
35. P1 - Vou tirar o *desu*[188] e vou colocar o *da*. *Hoje está chovendo..*
36. AP - Isso aí não é *substantivo*?

[187] Referindo-se a finais de frases sem verbos e com verbos.
[188] Aparece no final de frases adjetivas e substantivas.

37. P1 - Ah, *desculpe*.
38. Alunos – (risos)
39. P1 – Adjetivo na, não é mesmo? Adjetivo na. É, o futebol do Brasil é famoso. Sim.

40. AP – *Yume*.
41. P1 - *Yume desu*. Eu vou tirar simplesmente o final *yumē*. *Sakka*
42. *Burajiru Sakka yumē*.
43. AP - *Sensei? Fukushī, fukushū wo*,
44. P1 - *Hai*?
45. AP – *Isogashī, fukushū wo shima, shimashō?*
46. P1 - *Fukushū? fukushū shiteirun dakedo.*
47. AP - *Na keyōshi.* Como que faz o negativo? Do *na keyōshi*, como é que é?
48. A professora mostra na apostila a parte onde tem uma explicação sobre o pedido do aluno, e lê o referido trecho na apostila.
49. P1 - *Koko ni arimasu. Kirei desu. Kirei da. Kirei já*.
50. AP - Ah, tava aqui no livro? Que burro.
51. P1 - *Kore, roku jū yon peji mite kudasai.*
52. AP - Nossa, tava aqui.
53. P1 - *Hai*,
54. AB - Cê até escreveu em cima.
55. AP - *Kyō wa.*
56. P1 - *Yume desu* então fica *yume da*. *Gomen nasai* tá?
57. Aqui a professora pede desculpas porque antes ela tinha dito que no caso de *na keiyōshi* era só tirar o *desu*.
58. AP - *Owari, kyō wa fukushū owari*.
59. P1 - *Ne. Ja*, o negativo então. *Yume*

40. AP – *Famoso.*
41. P1 - *Famoso*. Eu vou tirar simplesmente o final *Famoso*. *Futebol.*
42. *Futebol do Brasil é famoso.*
43. AP - *Professora? Advérbio, revisão*,[189]
44. P1 - *Sim*?
45. AP – *Corrido, fazer revisão, vamos fazer?*
46. P1 - *Revisão? Mas nós estamos fazendo revisão.*
47. AP – *Do adjetivo na.* Como que faz o negativo? Do adjetivo na, como é que é?
48. A professora mostra na apostila a parte onde tem uma explicação sobre o pedido do aluno, e lê o referido trecho na apostila.
49. P1 – *Tem aqui. Belo. Belo. Belo*.
50. AP - Ah, tava aqui no livro? Que burro.
51. P1 – Este, veja a página sessenta e quatro.
52. AP - Nossa, tava aqui.
53. P1 - Sim,
54. AB - Cê até escreveu em cima.
55. AP - *Hoje.*
56. P1 – Famoso então fica *famoso*. *Desculpa,* tá?

[189] Advérbio e revisão são duas palavras parecidas em língua japonesa. *Fukushi* (advérbio), e *fukushū* (revisão).

57. Aqui a professora pede desculpas porque antes ela tinha dito que no caso de *na keiyōshi* era só tirar o *desu*.
58. AP – Acabbou. Por hoje a revisão já acabou.
59. P1 – *Então,* o negativo então. *Famoso.*

60. AB – *Ja*.
61. P1 – *Hai*.
62. AB – *Ja*.
63. P1 - No formal é *yume já arimasen.*
64. AP – *Arimasen*.
65. P1 - Ou *dewa arimasen*.
66. AB - *Yume janai*.
67. P1- *Yume ja arimasen*. Fica *ja, ja nai.*
68. AB - *Ja nai.*
69. P1 - *Yume já arimasen*. Tá. Passado.
70. AP - *Yume já arimasen deshita.*
71. P1 - *Yume deshita. Yume?*
72. AP - *Ja katta. Yume* , como é que é? *Yume.*
73. P1 – *Yume*.
74. AP – *Yume*.
75. P1 - *Yume deshita*. Então vai virar?
76. AP - *Yume datta*.
77. P1 – *Datta*.
78. P1 - *Na keiyōshi*. O adjetivo, o *i keiyōshi* termina fácil ne?
79. P1 - E o passado negativo? *Yume*?

60. AB – *Então.*
61. P1 – *Sim.*
62. AB – *Então.*
63. P1 - No formal é não é famoso.
64. AP – *Não é.*
65. P1 - Ou *não é.*.
66. AB – *Não é famoso*.
67. P1- *Não é famoso*. Fica *não é..*
68. AB – *Não é.*
69. P1 - *Não é famoso*.. Tá. Passado.
70. AP - *Não era famoso..*
71. P1 – *Era famoso. Famoso?*
72. AP – *Não era. Famoso,* como é que é? *Famoso..*
73. P1 – *Famoso*.
74. AP – *Famoso.*
75. P1 – *Era famoso*. Então vai virar?
76. AP – *Era famoso*.
77. P1 – *Era.*
78. P1 – *Adjetivo na.* O adjetivo, o *adjetivo i* termina fácil ne?
79. P1 - E o passado negativo? *Famoso*?

80. AP - *Ja arimasen deshita*.
81. P1 – *Hai*.
82. AP - *Yume ja nakatta*. Professora? Escreve no quadro.
83. P1 - *Yume já arimasen deshita* .
84. A professora pronuncia a palavra '*yume'* lentamente ao escrever a mesma no quadro, conforme mostra a reprodução do quadro branco (QB 01).
85. P1 - *Yume*
86. AP – Já.
87. P1 - Então, vai mudar para?
88. AP - *Ja nakatta*.
89. A professora novamente pronuncia bem devagar, enquanto escreve essa parte no quadro, conforme mostra a reprodução do quadro branco (QB 01).
90. P1 - *Ja nakatta*.

80. AP – *Não era*.
81. P1 – *Sim.*
82. AP – Não era famoso. Professora? Escreve no quadro.
83. P1 – Não era famoso.
84. A professora pronuncia a palavra '*yume'* lentamente ao escrever a mesma no quadro, conforme mostra a reprodução do quadro branco (QB 01).
85. P1 – *Famoso.*
86. AP – Não.
87. P1 - Então, vai mudar para?
88. AP – *Não era*.
89. A professora novamente pronuncia bem devagar, enquanto escreve essa parte no quadro, conforme mostra a reprodução do quadro branco (QB 01).
90. P1 – *Não era..*

APÊNDICE K – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP2 – 3 - *YAKISOBA* (26 DE MAIO DE 2012)

1. P2 – (risos). *Hai, kore ga* ingresso *desu*.
2. ALu – *Omoshiroi*.
3. P2 - *Hai, nijū.*
4. Alu – *Nijū*.
5. P2 – *Demo. Tabetai hōdai desu. Tabehōdai no mihōdai. Hōdai wa* à vontade ne?
6. ALu – *Arubaito aruka*. (risos)
7. P2 – (risos). *Arubaito? A, hai arimasu. Asa kara, ano*,
8. ALu – *Ee*? (risos)
9. P2 – *Yasai o kitte*, (risos)
10. ALu - Molho não. Ah, não.
11. P2 – Molho?
12. Alu – É, o molho. É horrível
13. P2 – *Sore wa*,
14. ALu- Isso aí.
15. P2 – *Hontō*?
16. ALu – *Hai*.
17. P2 – *Dōshite*?
18. Alu – *Dakara, anō*. Como é braço?
19. AL – (risos).
20. P2 – *A*, *ude*?
21. ALu – *Ude, itai.*
22. P2 – *Itai*?
23. AL – *Itaku naru*.
24. P2 - *Itaku narimasuka*. (risos). *Demo, minna, asa kara ne, hayaku, hachiji kara.*
25. ALu – *Asa dake*?
26. P2 – *Iie, asa kara*,
27. ALu – *Ya, asa wa*, é, *tesuto ga*
28. P2 – *Nanji made*?
29. ALu – É, *Nijū*, o, *jū ni made.*

---

1. P2 – (Risos). Sim, isto é o ingresso.
2. ALu – *Interssante*.
3. P2 – *Sim, vinte.*
4. Alu – *Vinte*.
5. P2 – *Mas é para comer à vontade. Comer e beber à vontade. Hōdai quer dizer* à vontade ne?
6. ALu – *Tem trabalho?* (risos)
7. P2 – (risos). *Trabalho? A, sim, tem. Desde de manhãzinha.*
8. ALu – *O que*? (risos)
9. P2 – *Verduras para cortar*, (risos)
10. ALu - Molho não. Ah, não.
11. P2 – Molho?
12. Alu – É, o molho. É horrível
13. P2 – *Isso aí*,
14. ALu- Isso aí.
15. P2 – *Verdade*?

16. ALu – *Simi*.
17. P2 – *Por quê*?
18. Alu – *Por isso*. Como é braço?
19. AL – (risos).
20. P2 – *A*, *o braço*?
21. ALu – *Braço, dói.*
22. P2 – *Dói*?
23. AL – *Fica doendo*.
24. P2 – *Fica doendo?* (risos). *Mas, pessoal, desde cedo, bem cedo, até às oito horas.*
25. ALu – *Só pela manhã*?
26. P2 – *Não, desde de manhã*,
27. ALu – *Não, de manhã tenho teste*
28. P2 – *Até que horas*?
29. ALu – É, *vinte*, o, até doze horas.

30. P2 – *Jū niji made*?
31. ALu – *Jū niji made.*
32. P2 – É, *chotto mite mimasu ne*?
33. ALu- *Hai*.
34. Silêncio
35. P2 – *Hai, watashi wa, asa, hachiji kara jū niji made hataraite. Asa hataraku hito wa asa gohan to ohiru gohan moraimasu. Ato*, lanche *mo ne, yuga, oyatsu, ga moraimasu*.
36. ALu – *Yasui*.
37. P2 – *Yasui deshō? De, ato, yakisoba no* ingresso *wa, ano, zero desu. Irimasen*. Tudo à vontade você vai ganhar. Café da manhã, almoço, lanche.
38. ALu – Com esse ingresso?
39. P2 – Não, não. Não precisa, quem ajuda não precisa.
40. ALu – *A, omoshiroi*.
41. P2 – *Soshite, watashi no gurupu. Dansu no gurupu wa takusan happyô shimasu. Kyū, kyū kyoku desu*.
42. ALu - *Happyō shimasu wa*?
43. P2 – Apresentar.
44. ALu – *A, omoshiroi*.
45. P2 – *Hai. Kyū kyoku*.

30. P2 – *Até doze horas*?
31. ALu – *Até doze horas.*
32. P2 – É, *então vou olhar*?
33. ALu- *Sim.*
34. Silêncio
35. P2 – *Sim, eu, de manhã, desde às oito até às doze horas trabalhei. Para quem trabalha pela manhã ganha café da manhã e almoço. Além disso, também tem lanche, ganha lanche.*
36. ALu – *Barato*.
37. P2 – *Não é barato? Além disso, o ingresso do yakisoba fica zero. Não precisa dele.* Tudo à vontade você vai ganhar. Café da manhã, almoço, lanche.
38. ALu – Com esse ingresso?

39. P2 – Não, não. Não precisa, quem ajuda não precisa.
40. ALu – *A, interessante*.
41. P2 – *Então, o meu grupo. O meu grupo de dança apresentará várias músicas. Nove, nove músicas.*
42. ALu - *O que significa happyō*?
43. P2 – Apresentar.
44. ALu – *A, interessante.*.
45. P2 – *Sim, nove músicas*.

APÊNDICE L – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP2 – 4 - *BUNKASAI* / *YAKISOBA* (26 DE MAIO DE 2012)

1. ALu – *Sensei, nan no densu, â, sensei, nan no denshu shimasuka.*
2. P2 – *A, Kei popu*.
3. ALu – *Kei popu*.
4. P2 – *Hai, zenbu Kei popu desu. Dōshite ka wakarimasuka. Bunkasai de zenbu Jei popu dakara desu.*
5. ALu - *Jei popu*.
6. P2 – *Bunkasai wa Jei popu.*
7. ALu – *Kei to jei ga arimasuka.*
8. P2 – *Hai. Hai, arimasu. Jei popu wa nihon desu.*
9. ALu – *Jeipopu. Kei to Jei*
10. P2 – *Kei popu wa kankoku desu.*
11. ALu – *Aa sō*.
12. P2 – *Hai*.
13. ALu – *Japan to Ko*
14. P2 – *Koria. (risos). Hai, sō desu*.
15. ALu – *Anata wa Kei popu*
16. P2 – *Yakisoba wa Kei popu yarimasu. Soshite, bunkasai wa jei popu yarimasu*.
17. ALu – *Aa, kei to jei shimasu.*
18. P2 – *Hai*.
19. ALu – *Nani, é, kei to jei, dochira ga, ga suki, mo, motto suki desuka.*
20. P2 – *Watashi wa jei popu ga suki desu. (risos)*
21. Alu – *Jei popu*.
22. P2 - *Hai, demo dansu ne, dansu wa kei popu ga*
23. ALu – *A, dansu*
24. P2 – *Kei popu no dansu wa, anō, motto, sugoi wa ne. Demo, watashi wa, ongaku wa jei pop uga ichiban suki desu. Kawaī ne.* (risos)
25. ALu – *Kawaī*.
26. P2 – *Jei popu wa ichi ban ii ne? Anime no, ne? Anison te iu, anison, anison to iimasu. Anime no songu. Mō, dai suki desu.*

---

1. ALu – *Professora, que tipo de denshu, a, professora, que tipo de denshu vai fazer?*
2. P2 – *A, pop coreana.*
3. ALu – *Pop corena.*
4. P2 – *Sim, todas pop coreanas. Sabe por que? Porque na Mostra Cultural serão todas danças pop japonesas.*
5. ALu – *Pop Japonesa.*
6. P2 – *Na Mostra Cultural, Pop japonesa.*
7. ALu – *Terá Coreana e japonesa*.
8. P2 – *Sim, sim, terá. A jei pop é do Japão.*
9. ALu – *Pop coreana. Jei e kei.*
10. P2 – *A kei pop é da Coréia*.
11. ALu – *Ah, sim*.
12. P2 – *Sim*.
13. ALu – Japão e Co
14. P2 – *Coréia*. (risos). *Sim, isso.*

15. ALu – *Você é Pop coreana.*
16. P2 – *No yakisoba faremos Pop coreana. E na Mostra Cultural faremos pop japonesa.*
17. ALu – *Ah, farão coreana e japonesa.*
18. P2 – *Sim*.
19. ALu – *Qual, é, entre coreana e japonesa, qual gosta, qual gosta mais?*
20. P2 – Eu gosto mais da pop japonesa. (risos)
21. Alu – *Pop japonesa*.
22. P2 - *Sim, mas quanto à dança, gosto mais da pop coreana.*
23. ALu – *Ah, dança*
24. P2 – *A dança pop coreana, é mais legal. Mas, quanto à música, eu gosto mais da pop japonesa. É bonitinha.* (risos)
25. ALu – *Bonitinha*.
26. P2 – *A pop japonesa é a melhor. A dos animê. Eles falam anison, anison, falam anison. Animê song. É a que eu mais gosto.*

27. ALu – *Sō*?
28. P2 – *Yappari, nihonjin dakara*. (risos)
29. ALu – *Ga, é, kei popu no densu wa, ichiban suki ka*?
30. P2 – *Hai, kei popu no dansu wa motto kakkoī desu. Hai*,
31. ALu – *Ima.*
32. P2 – *Kakkoī desu. É, kuuru*.
33. ALu – *Hai*
34. P2 – (risos)
35. ALu – (risos). *A, sō*.
36. P2- *Ne*?
37. ALu – *Hai*.
38. P2 – *Zehi, mite kudasai. Ato, motto sexishi desu*.
39. ALu – *Motto sexishi*.
40. P2 – *Hai*.
41. ALu – *Omoshiroi*.
42. P2 – *Ne*? (risos)
43. ALu – *É, onna no ko dake*?
44. P2 – *Iie, anō, onna no ko wa motto takusan odorimasu. Otoko no ko wa sankyoku dake. Otoko no ko wa hitori, hitotsu, hitori, ii kyoku wa zenbu otoko no ko desu ne. De, nikikyoku ka sankyoku. Sankyoku wa*
45. ALu – *Kyoku wa*?
46. P2 – *Kyoku wa* musicas
47. ALu – *Aa*,
48. P2 – *Ne*
49. ALu – *Kyū*
50. P2 – *Kyū kyoku no uchi ikkyoku dake otooko no ko ga odorimasu. Soshite, etto, sankyoku wa otoko no ko to onna no ko, issho ni yarimasu. Ato no gokyooku wa zenbu onna no ko dake desu*.
51. ALu – (risos)
52. P2 – (risos)

27. ALu – *Mesmo*?
28. P2 – *Claro, porque eu sou japonesa*. (risos)
29. ALu – *É, então a dança que você mais gosta é a pop coreana?*
30. P2 – *Sim, a dança pop coreana é muito mais bonitinha. Sim,*
31. ALu – *Agora.*
32. P2 – *É bonitinha. É, kuuru*.
33. ALu – *Sim.i*
34. P2 – (risos)
35. ALu – (risos). *A, e mesmo.*.
36. P2- *Não é*?
37. ALu – *Sim.*
38. P2 – Assista sem falta. Além de ser muito mais sexy.
39. ALu – *Muito sexy*.
40. P2 – Sim.
41. ALu – Interessante.
42. P2 – *Não é*? (risos)
43. ALu – *É, só tem meninas*?
44. P2 – *Não, as mulheres dançam mais. Os meninos vão dançar apenas 3 músicas. Só tem uma menino, que vai dançasr uma música sozinha, uma música toda. E, duas, três mucias. Três músicas.*
45. ALu – *Kyoku é o que?*
46. P2 – *Kyoku é música.*
47. ALu – *Aa*,
48. P2 – *É.*
49. ALu – *Nove.*
50. P2 – *Dentre nove músicas apenas uma terá menino dançando. E, três músicas, meninos e meninas vão fazer juntos. Além disso, cinco músicas só mulheres.*
51. ALu – (risos)
52. P2 – (risos

APÊNDICE M – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 5 - *OHANASHITAIKAI* (05 DE MAIO DE 2012)

1. P1 – *Ja, ohanashitaikai no renshū wo shimashō. Renshū shyō. A AD não vai participar ne? Nem a AM san ne? Ryokō shimasu.* *2.* P1 – Vamos treinar ne? Já escreveu ne?
1. P1 – *Então, vamos treinar para a oratória.* Então, vamos treinar*. A AD não participar ne? Nem a AM san ne? Viajar a passeio.* 2. P1 – *Vamos treinar ne? Já escreveu ne?*

APÊNDICE N – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 6 - BUNKASAI (19 DE MAIO DE 2012)

1. P1 - *Hai minna san*, para o *bunkasai* eu quero que vocês façam uma pesquisa sobre *takeuma*. (Sim, pessoal, para a mostra cultural, eu quero que vocês façam uma pesquisa sobre perna de pau)
2. Aluno – *Kore wa*, *takeuma* (Isso é perna de pau)
3. P1 – *Takeuma*, o que vocês encontrarem por favor. (Perna de pau, o que vocês encontrarem por favor)
4. Aluno – *Takeuma* (Perna de pau)
5. P1 – *Takeuma wa*, é aquele, perna de pau, sabe? (Perna de pau, é aquele, perna de pau, sabe?)
6. Aluno – Ah, boto fé.
7. A professora escreve o ideograma de *take*[190] no quadro branco e faz um desenho representando o *takeuma*.
8. P1 – Como o tema, tema do *Bunkasai (*Mostra Cultural) é brincadeiras e jogos japoneses, então essa era, é uma coisa que no Japão eles utilizam, tanto na escola e tal. Deve ter um significado, então vocês vão pesquisando se há alguma coisa nesse sentido, tá? Significado de *takeuma*, por que utilizam isso, o que ele proporciona. *Onegaishimasu* (por favor).

1. P1 - *Sim, pessoal, para a mostra cultural, eu quero que vocês façam uma pesquisa sobre perna de pau.*
2. Aluno –*Isso é perna de pau.*
3. P1 –*Perna de pau, o que vocês encontrarem por favor.*
4. Aluno – *Perna de pau.*
5. P1 –*Perna de pau, é aquele, perna de pau, sabe?*
6. Aluno – Ah, boto fé.
7. A professora escreve o ideograma de *take* no quadro branco e faz um desenho representando o *takeuma*.
8. P1 – Como o tema, tema do *Bunkasai (*Mostra Cultural) é brincadeiras e jogos japoneses, então essa era, é uma coisa que no Japão eles utilizam, tanto na escola e tal. Deve ter um significado, então vocês vão pesquisando se há alguma coisa nesse sentido, tá? Significado de *takeuma*, por que utilizam isso, o que ele proporciona. *Onegaishimasu* (por favor).

[190] Bambu.

APÊNDICE O – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 7 - *BUNKASAI* (26 DE MAIO DE 2012)

1. P1 – *Soshite, minna san, bunkasai no hi itsu desuka*.
2. P1 - *Wakarimasuka*.
3. P1 - *Bunkasai no hi*.
4. AP – *Aa, nijū roku. Nijū roku nichi.*
5. P1 – *Iie. Rokugatsu, nijū yokka desu. Mō sugu desu ne. Ato ikkagetsu. Kyō nijū rokunichi desukara. Nijū hachi nichi arimasu. Ne? De, minna san, anō. Mō posuta ka, folder ga dekimashitano de, motte itte kudasai ne?* Divulgar, por favor. *Senden shite kudasai.*
6. A professora aplica esta atividade logo no começo da aula, antes mesmo do habitual treino da leitura dos ideogramas através do computador. Posteriormente ela escreve o ideograma no quadro branco abaixo da data do evento que tinha escrito enquanto conversavam sobre o dia da mostra cultural.

1. P1 – Então, pessoal, quando será o dia da Mostra Cultural.
2. P1 – *Entendeu?*.
3. P1 – *Dia da Mostra Cultural.*.
4. AP – A, vinte e seis. Dia vinte e seis.
5. P1 – *Não. Junho, dia vinte e quatro. Já é logo Deus. Daqui há um mês. Hoje é vinte e seis. Teremos vinte e oito dias. Não é? Então pessoal. O pôster, ou folder já fizemos, então levem, certo?* Divulgar, por favor. *Façam propaganda.*
6. A professora aplica esta atividade logo no começo da aula, antes mesmo do habitual treino da leitura dos ideogramas através do computador. Posteriormente ela escreve o ideograma no quadro branco abaixo da data do evento que tinha escrito enquanto conversavam sobre o dia da mostra cultural.

APÊNDICE P – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 8 - *BUNKASAI* (26 DE MAIO DE 2012)

1. P1 – *Ee, ato, kore. Wakarimasuka*.
2. P1 – *Kore wa kenkyū desu.* Pesquisa. *Kotoshi watashi tachi wa, tema, asobi desuga, watashi tachi no, hai, takeuma*.
3. P1 – *Takeuma ni tsuite shirabemashō*.
4. P1 – *Takeuma* .
5. P1 – *Dareka shirabemashitaka*.
6. P1 – *Intanetto de*.
7. P1- *Mada?*
8. AP – *Mada.*
9. P1 – *Ja, jaa, shirabete kudasai. Takeuma wa donna mono? Donna imi? Wakarimasuka*. Que significado tem ne?
10. P1 – É*, kodomo tachi wa asobimasuka. Ima desu*. As crianças utilizam, onde, como, quando? *A, iro iro , nandemo shirabete kudasai. Soshite, yaritai koto ga arimasu. Eu quero ter uma coisa que eu quero fazer. Takeuma desu*. (risos). A gente podia fazer um ne? *Takeuma ne*?
11. AM – diz alguma coisa.
12. P1 – Hã?
13. P1 – Claro, *dekimasuka*. Será que a gente consegue fazer?
14. AM- É facim[191].
15. P1 – Hã?
16. Am – É facim.
17. P1 – Hai, ne?
18. AM – É só pegar uma madeira, e fazer
19. <u>Os alunos ficam discutindo baixinho sobre como fazer o brinquedo de perna de pau</u>.
20. P1 – Aa, então, sobre isso também, se alguém conseguir encontrar na internet como fazer um *takeuma* também. Porque a gente podia montar um e deixar no dia pra brincar.
21. <u>O aluno AM fala algo.</u>
22. P1 – Hã?
23. <u>Os alunos conversam um pouco mais sobre como fazer o brinquedo.</u>
24. P1 – Então, se tem de ser de bambu mesmo, madeira.
25. <u>Os alunos discutem, uns defendendo que tem de ser de madeira, outros que tem de ser de bambu.</u>

1. P1 – *Sim, depois, isto. Entenderam?*.
2. P1 – *Isto é pesquisa. O nosso tema deste ano é sobre brincadeiras, o nosso, sim, perna de pau.*
3. P1 – *Vamos pesquisar sobre perna de pau.*
4. P1 – *Perna de pau*.
5. P1 – *Alguém pesquisou?*
6. P1 – *Na internet*.
7. P1- Ainda não*?*
8. AP – *Ainda não.*
9. P1 – *Então, pesquisem. Que tipo de coisa é a perna de bambu? Que tipo de significado? Entendem?* Que significado tem ne?

[191] Muito fácil (facinho).

10. P1 – É, *as crianças brincam? Hoje.* As crianças utilizam, onde, como, quando? *Ah, varias, pesquisem qualquer coisa. Então, tem uma coisa que quero fazer. Eu quero ter uma coisa que eu quero fazer. Perna de pau*. (risos). A gente podia fazer um ne? *Perna de pau ne*?
11. AM – Diz alguma coisa.
12. P1 – Hã?
13. P1 – Claro, *conseguem?*. Será que a gente consegue fazer?
14. AM- É facim.
15. P1 – Hã?
16. Am – É facim.
17. P1 – Hai, ne?
18. AM – É só pegar uma madeira, e fazer
19. Os alunos ficam discutindo baixinho sobre como fazer o brinquedo de perna de pau.
20. P1 – Aa, então, sobre isso também, se alguém conseguir encontrar na internet como fazer um *perna de pau* também. Porque a gente podia montar um e deixar no dia pra brincar.
21. O aluno AM fala algo.
22. P1 – Hã?
23. Os alunos conversam um pouco mais sobre como fazer o brinquedo.
24. P1 – Então, se tem de ser de bambu mesmo, madeira.
25. Os alunos discutem, uns defendendo que tem de ser de madeira, outros que tem de ser de bambu.

26. P1 – Tem que ver, então, tem que ver então como é feito um bom. A gente podia fazer um, o verdadeiro.
27. Os alunos discutem mais um pouco sobre como fazer um brinquedo verdadeiro.
28. P1 – Então, pesquisem, e o que conseguirem encontrar, tá bom? E, *raishū kara koko ni kakanakereba nari masen. Kakanakereba narimasen no de, yoroshiku onegaishimasu*.
29. A professora faz referência ao papel de 2,5 metros de altura e cerca de 1 metro de largura, onde os alunos escreverão sobre o tema pesquisado para ser exposto no dia do evento. Em seguida, começa a falar sobre o concurso de Escrita que acontece no mesmo dia da mostra cultural.
30. P1 – *Ato, soshite, kore wa, kakikataka to nurie. Sakubun. Sakuhin konkuru. Oboeteimasuka. Kakikata. Nurie.*
31. Os alunos comentam sobre o assunto em voz baixa.
32. P1 – *De, kore wa XX sensei ga erabimashita.*
33. Os alunos continuam conversando em voz baixa.
34. P1 – *No de, kore mata*
35. P1 – *Kore, itsu made desuka, sensei*?
36. P1 - Conversa com a pesquisadora sobre o material do concurso de pintura, se é original o que será entregue aos alunos.
37. P1 - Volta a falar com os alunos
38. P1 – *Kore wa orijinaru desu. Kore ni, kore nutte kudasai. Iro,* (risos)
39. Algum aluno diz '*muzukashī*'
40. P1 – *Muzukashikunai desu. Chīsai desu. E ga.*
41. P1 – *Ja*,
42. A professora mostra uma pipa (brinquedo) japonesa.
43. P1 – *Kore wa nihon no tako to iimasu ne.* Pipa japonesa ne?

44. AP – *Nan desuka senssei*.
45. P1 – *Hai*?
46. AP - *Kore wa nan desuka*.
47. O aluno mostra para a professora o ideograma de nurie que está na folha que ele recebeu.
48. P1 – *Nurie*. Desenho pra pintar ne?
49. AP – *Nurie desu ne*.
50. P1 – *Nurimasu*, pintar. E, desenho ne?

---

26. P1 – Tem que ver, então, tem que ver então como é feito um bom. A gente podia fazer um, o verdadeiro.
27. Os alunos discutem mais um pouco sobre como fazer um brinquedo verdadeiro.
28. P1 – Então, pesquisem, e o que conseguirem encontrar, tá bom? E, *a partir da semana que vem teremos de escrever aqui sem falta. Teremos de escrever sem falta, por isso, por favor.*[192]
29. A professora faz referência ao papel de 2,5 metros de altura e cerca de 1 metro de largura, onde os alunos escreverão sobre o tema pesquisado para ser exposto no dia do evento. Em seguida, começa a falar sobre o concurso de Escrita que acontece no mesmo dia da mostra cultural.
30. P1 – *Depois, então, tem isto, a pintura e a escrita. Redação. Do concurso de artes. Estão lembrados? Escrita. Pintura.*
31. Os alunos comentam sobre o assunto em voz baixa.
32. P1 – *Então, isto foi escolhido pela professora XX.*
33. Os alunos continuam conversando em voz baixa.
34. P1 – *Por isso, isto fica para depois.*
35. P1 – *Isto, é para quando professor?*
36. P1 Conversa com a pesquisadora sobre o material do concurso de pintura, se é original o que será entregue aos alunos.
37. P1 - Volta a falar com os alunos
38. P1 – *Isto é o original. Aqui, pinte este. Em cores,*
39. Algum aluno diz *muzukashī (difícil)*
40. P1 – *Não é difícil não. É pequeno. A pintura.*
41. P1 – *Então,*
42. A professora mostra uma pipa (brinquedo) japonesa.
43. P1 – *Isto é uma pipa japonesa.* Pipa japonesa ne?
44. AP – *O que é professora?*
45. P1 – *Sim?*
46. AP - *O que é isto?*
47. O aluno mostra para a professora o ideograma de nurie que está na folha que ele recebeu.
48. P1 – *Pintura*. Desenho pra pintar ne?
49. AP – *Pintura*.
50. P1 – *Pintar*, pintar. E, desenho ne?

---

[192] Traduzi *yoroshiku onegaishimasu* como 'por favor', mas esta expressão, neste caso foi utilizada para concluir o combinado, como para selar um acordo.

APÊNDICE Q – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 9 - *BUNKASAI* (26 DE MAIO DE 2012)

1. Um aluno chega nesse momento. A professora o cumprimenta
2. P1 – *Konnichiwa AB san*.
3. P1 – *Hai, jaa,* é,
4. P1 – Tá, *kore wa, rokugatsu jū roku nichi made dashite kudasai*.
5. P1 – *Nurie*.
6. Os alunos estão conversando.
7. P1 – *Nurie, rokugatsu, ju roku nichi made, anō, jimushō, XXX san no tokoro ni dashite kudasai ne.*
8. Aluno – *Hai*.
9. P1 – *Ii desu ne.*
10. AP – *Eto, namae kakanai*?
11. P1 – *Namae wa kakimasen. Hai, namae wa moshikomi no tokoro wa* , quando você for fazer a inscrição vai colar ne? Se quiser, *ushiro ni, enpitsu de chīsaku kaite kudasai.* Só pra não confundir ne. *Ura*, atrás, tá?
12. P1 – *Soshite, etto, kore ga, kakikata wo*
13. P1 – Tá, então, se passar dessa data aqui, não vai concorrer ao prêmio, tá? Até essa data, impreterivelmente tem que entregar na secretaria.
14. AM – *Sensei*, entrega mais original, ou mais colorido?
15. P1 – *Aaa*,
16. Os alunos começam a falar todos ao mesmo tempo.
17. AP – Qual o critério de avaliação?
18. AM – (risos)
19. AP – Realmente, no ano passado achei estranho.
20. P1 – O critério
21. Os alunos continuam conversando ao mesmo tempo.
22. AP – O mais esquisito,

---

1. Um aluno chega nesse momento. A professora o cumprimenta
2. P1 – *Boa tarde, AB*.
3. P1 – *Sim, então,* é,
4. P1 – Tá, *isto é para entregar até dia vinte e seis de junho*.
5. P1 – *Pintura*.
6. Os alunos estão conversando.
7. P1 – *A pintura, até dia dezesseis de junho, é, entreguem no escritório para a XXX*[193].
8. Aluno – *Sim*.
9. P1 – *Está bem.*
10. AP – *Então, não escreve o nome*?
11. P1 – *Não escreve o nome. Sim, o nome é na inscrição,* quando você for fazer a inscrição vai colar ne? Se quiser, *atrás, escrevam beem pequeno de lápis.* Só pra não confundir. *Atrás*, atrás, tá?
12. P1 – *Então, é, este, a escrita*
13. P1 – Tá, então, se passar dessa data aqui, não vai concorrer ao prêmio, tá? Até essa data, impreterivelmente tem que entregar na secretaria.
14. AM – *Professora,* entrega mais original, ou mais colorido?

[193] Fala o nome da secretária que trabalha no sábado.

15. P1 – *Aaa*,
16. Os alunos começam a falar todos ao mesmo tempo.
17. AP – Qual o critério de avaliação?
18. AM – (risos)
19. AP – Realmente, no ano passado achei estranho.
20. P1 – O critério
21. Os alunos continuam conversando ao mesmo tempo.
22. AP – O mais esquisito,

23. P1 – O critério ne, vai de cada professor ne. Cada
24. AP – Porque, igual, na escrita do passado achei muito estranho, porque
25. P1 – Hã?
26. AP – Tinha uns que tavam muito bem feitos, tinham um que tava apagado, tava escrito de qualquer jeito,
27. P1 – Qual, *nurie* ou *kakikata*?
28. AP – *Kakikata*
29. P1 – *Kakikata wa*, é mais fácil ter um critério ne? Aquele que tiver, é, assim, pra mim é aquele que escreveu com, digamos assim, força.
30. O aluno AP diz algo
31. P1- tem uns, tem gente que escreve assim, passa só um pouquinho com o lápis ne. Pra mim, eu descarto. Pra mim tem que tá bem forte pra usar lápis mesmo, e que esteja bonito ne? Por exemplo, o hane, hane, harai, estar bem definido, não pode ser aquela letra quadrada, assim, assim,
32. Ela usa o quadro para exemplificar
33. P1 – E também tem alguns que logo dá pra perceber que eles colocaram por cima ne?
34. AM – Eu já fiz isso
35. P1 – Então,
36. AB (risos)
37. P1 – Dá pra perceber ne? Então, sore mo dame desu.
38. AM – Fala algo
39. P1 – Sore mo dame desu. Tá?
40. P1 – Aí, o *nurie* é assim, quando está exposto aí vai comparar ne. Ah, esse aqui tá bonito, (risos). Vocês tem que pintar como vocês achem bonito.
41. AB – Fala algo
42. P1 – Com certeza é a força ne? Bem nítido eu acho, nitidez, criatividade ne, mesmo.
43. Os alunos AB e AP estão conversando sobre os critérios de avaliação, ao mesmo tempo que a professora fala.
44. A? – Vai ganhar quem pintar o fundo de azul.

23. P1 – O critério ne, vai de cada professor ne. Cada
24. AP – Porque, igual, na escrita do passado achei muito estranho, porque
25. P1 – Hã?
26. AP – Tinha uns que tavam muito bem feitos, tinham um que tava apagado, tava escrito de qualquer jeito,
27. P1 – Qual, *pintura* ou *escrita*?

28. AP – *Escrita.*
29. P1 – *A escrita*, é mais fácil ter um critério ne? Aquele que tiver, é, assim, pra mim é aquele que escreveu com, digamos assim, força.
30. O aluno AP diz algo
31. P1- Tem uns, tem gente que escreve assim, passa só um pouquinho com o lápis ne. Pra mim, eu descarto. Pra mim tem que tá bem forte pra usar lápis mesmo, e que esteja bonito ne? Por exemplo, o hane, hane, harai, estar bem definido, não pode ser aquela letra quadrada, assim, assim,
32. Ela usa o quadro para exemplificar
33. P1 – E também tem alguns que logo dá pra perceber que eles colocaram por cima ne?
34. AM – Eu já fiz isso
35. P1 – Então,
36. AB (risos)
37. P1 – Dá pra perceber ne? Então, sore mo dame desu.
38. AM – Fala algo
39. P1 – *Isto também não pode.* Tá?
40. P1 – Aí, o *pintura* é assim, quando está exposto aí vai comparar ne. Ah, esse aqui tá bonito, (risos). Vocês tem que pintar como vocês achem bonito.
41. AB – Fala algo
42. P1 – Com certeza é a força ne? Bem nítido eu acho, nitidez, criatividade ne, mesmo.
43. Os alunos AB e AP estão conversando sobre os critérios de avaliação, ao mesmo tempo que a professora fala.
44. A? – Vai ganhar quem pintar o fundo de azul.

45. P1- *Hai*?
46. A? – Me qui é?
47. P1 – Pintar o fundo de azul (risos).
48. Os alunos ainda conversando
49. P1 – *Hai, jū roku nichi made*. Entrega na secretaria por favor. Tá?
50. P1 – Nunca? (a professora parece repetir o que alguém disse)
51. AP – Nessa parte aqui.
52. P1 - *Nurie* ou *kakikata* também?
53. Alunos ainda conversando entre si.
54. P1 – *Dōshite desuka*.
55. Os alunos continuam conversando sobre o concurso.
56. P1 – É legal, você não paga nada.
57. Os alunos ficam discutindo que não tem lápis de cor, se compram.
58. Ama – Vou comprar uma caixa de lápis de cor pra você.
59. P1 – Hã?
60. Ama – Ele disse que não tem lápis de cor (risos).
61. Alunos conversam animadamente
62. P1 – Não tem lápis de cor? Não, esse fundamento não.
63. P1 – *Hai, já, kore wa kakikata desu*.
64. AD – Fala algo
65. P1 – *Nurie*,
66. Os alunos estão discutindo entre si sobre o concurso
67. P1 – O *nurie* é por idade tá?

45. P1- *Sim*?
46. A? – Me qui é?
47. P1 – Pintar o fundo de azul (risos).
48. Os alunos ainda conversando
49. P1 – *Sim, até dia dezesseis.* Entrega na secretaria por favor. Tá?
50. P1 – Nunca? (a professora parece repetir o que alguém disse)
51. AP – Nessa parte aqui.
52. P1 - *Pintura* ou *escrita* também?
53. Alunos ainda conversando entre si.
54. P1 – *Por quê?*.
55. Os alunos continuam conversando sobre o concurso.
56. P1 – É legal, você não paga nada.
57. Os alunos ficam discutindo que não tem lápis de cor, se compram.
58. Ama – Vou comprar uma caixa de lápis de cor pra você.
59. P1 – Hã?
60. Ama – Ele disse que não tem lápis de cor (risos).
61. Alunos conversam animadamente
62. P1 – Não tem lápis de cor? Não, esse fundamento não.
63. P1 – *Sim, então, este é a escrita.*
64. AD fala algo
65. P1 – *Pintura.*
66. Os alunos estão discutindo entre si sobre o concurso
67. P1 – O *pintura* é por idade tá?

68. P1- Eu botei todos adultos, então aí seria igual. Então, esse daqui é por turma, tá? Então, vocês ... com o *kakikata*,
69. AD – Por turma professora?
70. P1 – Não tem umas que uma pra cada linha.
71. Alunos conversando, lendo o texto do kakikata.
72. AB – Só copiar ne *sensei*?
73. P1 – Oi?
74. AB – É só copiar ne *sensei*?
75. P1 – Faz assim, *kono kakikata wa, renshū wa, uchi de yatte kudasai. Ie de renshū shite kudasai. O honban, honban, honban* assim (mostra o que está na mão dela), o que vai pra banca mesmo, pra expor, a gente vai escrever aqui na sala de aula. Tá bom, pode ser? Tá?
76. P1 – Então, esse daí, quem quiser tirar cópia pra treinar várias vezes, tire em casa por favor. *Ichi mai, ni mai, san mai,* tá bom? Treinem à vontade em casa.
77. P1 – *De, raishū, isshō ni kakimashō*.
78. AD – Pincel, ?
79. P1 – *Enpitsu desu. Hai, Enptisu dake desu*. Tá?
80. P1 – Na sala de aula, a gente vai todo mundo fazer o original aqui. Então, treinem antes. Tá?
81. P1- Então, quem quiser mais é só tirar cópia, tá bom? Pra ir treinando.
82. P1 – E olha que interessante, bem o nosso, a nossa turma pesquisa *takeuma* ne? E o texto desse aqui também (referindo-se ao *kakikata*), estão falando sobre? *Takeuma*.

83. Alguns alunos estão lendo o texto baixinho.
84. P1 – *Ja, ishō ni yomimashō. Nanika kaiteiru ka.*
85. P1 – *Ja, yonde kudasai, dare ka*.
86. P1 – *Dare ka yonde kudasai. Hai*. AP *san*.
87. AP – Começa a ler.

68. P1- Eu botei todos adultos, então aí seria igual. Então, esse daqui é por turma, tá? Então, vocês ... com o *escrita*,
69. AD – Por turma professora?
70. P1 – Não tem umas que uma pra cada linha.
71. Alunos conversando, lendo o texto do *escrita.*
72. AB – Só copiar *não é professora*?
73. P1 – Oi?
74. AB – É só copiar *não é professora*?
75. P1 – Faz assim, *esta escrita, façam o treino em casa.Façam treino em casa. O que será entregue* (mostra o que está na mão dela), o que vai pra banca mesmo, pra expor, a gente vai escrever aqui na sala de aula. Tá bom, pode ser? Tá?
76. P1 – Então, esse daí, quem quiser tirar cópia pra treinar várias vezes, tire em casa por favor. *Um, dois, três copias,* tá bom? Treinem à vontade em casa.
77. P1 – *Então, vamos escrever juntos na semana que vem.*
78. AD – Pincel, ?
79. P1 – *À lápis. Sim, somente de lápis.* Tá?
80. P1 – Na sala de aula, a gente vai todo mundo fazer o original aqui. Então, treinem antes. Tá?
81. P1- Então, quem quiser mais é só tirar cópia, tá bom? Pra ir treinando.
82. P1 – E olha que interessante, bem o nosso, a nossa turma pesquisa *perna de pau, não é*? E o texto desse aqui também (referindo-se ao escrita), estão falando sobre? *Perna de pau*.
83. Alguns alunos estão lendo o texto baixinho.
84. P1 – *Então, vamos ler juntos. O que está escrito?*
85. P1 – *Então, alguém leia.*
86. P1 – *Alguém leia, por favor. Sim*. AP.
87. AP – Começa a ler.

APÊNDICE R – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP1 – 11 - MÚSICA PARA O *BUNKASAI* (02 DE JUNHO DE 2012)

1. AP – *Aruite ikō*
2. P1 –*Hai*.
3. Ab – *Wakaranai*.
4. P1 – *Wakaranai? Kore wa ne Bunkasai minna de utawanakereba naranai.*
5. Alunos falam entre si
6. P1 – *Minna de, minna de*
7. AP – *Minna de?*
8. P1 – *Hai*
9. AP – *Watashi to?*
10. P1 – *Minna de.*
11. Referindo-se à folha que a professora entregou
12. Am- Isso daqui é música?
13. A professora cantando
14. P1 – *Aruite ikō, aruite ikō*
15. Am – Fecha a porta
16. P1 – Hã?
17. P1 – *Kore ga uta no namae, aruite ikō*, vamos andar
18. Tem alguns alunos cantando
19. P1- *Kashu wa Ikimono Gakari,, que é a guruppu desu. Kashu,*
20. P1 – Tá? *Jaa, ima kara kikimasu*.
21. AM – A gente vai ter que fazer ela?
22. P1 – Sim. Tem parênteses ne? Vocês vão preenchendo aí.
23. AM – A gente vai escutar e preencher?

1. AP – *Vamos caminhando.*
2. P1 –*Sim.*
3. Ab – *Não entendi.*
4. P1 – *Não entendeu?Teremos de cantar esta na Mostra Cultural.*
5. Alunos falam entre si
6. P1 – *Todos, todos.*
7. AP – *Todos?*
8. P1 – *Sim.*
9. AP – *Comigo?*
10. P1 – *Todos.*
11. Referindo-se à folha que a professora entregou
12. Am- Isso daqui é música?
13. A professora cantando
14. P1 – *Vamos caminhar, vamos caminhar.*
15. Am – Fecha a porta
16. P1 – Hã?
17. P1 – *Isto é o nome da música, vamos caminhar,* vamos andar
18. Tem alguns alunos cantando
19. P1- *Quem canta é Ikimono Gakarim que é um grupo. Cantor*
20. P1 – Tá? *Então, agora vamos ouvir*.
21. AM – A gente vai ter que fazer ela?
22. P1 – Sim. Tem parênteses ne? Vocês vão preenchendo aí.
23. AM – A gente vai escutar e preencher?

24. P1 – *Hai*.
25. Alguns alunos estão conversando. A professora coloca a música para tocar.
26. A professora passa um trecho da música e depois interrompe o som.
27. P1 – *Koko made. Aruite ikō, aruite ikō*.
28. Um dos alunos responde o que caberia no parênteses
29. AP – *Boku wa*
30. P1 – *Hai, boku wa ima wo ikiete yuku yo. Kimi ga kureta, tarara tarara*
31. P1 – Tá, agora vai começar *Koto wa kiyō* tá?
32. Coloca a música para tocar novamente
33. P1 – Enquanto isso a gente vai cantando
34. O aluno M faz menção que está cantando
35. P1 – *Minna de utau.*
36. Todos cantam, inclusive a professora uma parte da música e não se ouve mais a voz dos alunos e professora. Ao final da música a professora para o som, e passa para a correção das partes preenchidas.

37. P1- *Hai, kore ga ichi ban*

38. AP - *Boku*
39. AM – Ah, tava tão legal.
40. P1 – Hã? (Risos)
41. P1 – Tá, a gente vai cantando então.
42. O aluno M está conversando com alguém. A professora retoma as correções das partes que os alunos preencheram enquanto ouviam a música que devem ensaiar. Nos momentos finais da música, ela conversa um pouco com os alunos sobre a cantora. Depois convida os alunos para a atividade de treino de escrita dos ideogramas, que ela costuma fazer sempre no final da aula.

43. P1- Tá, *renshū shite kudasai ne, kore.*

44. Depois fala novamente sobre a música, e logo convida os alunos para fazerem o treino de escrita.
45. P1 – *Jaa*, a gente tem que aprender *kanji*.

---

24. P1 – *Sim*.
25. Alguns alunos estão conversando. A professora coloca a música para tocar.
26. A professora passa um trecho da música e depois interrompe o som.
27. P1 – *Até aqui. Vamos caminhar, vamos caminhar.*
28. Um dos alunos responde o que caberia no parênteses
29. AP – *Eu*
30. P1 – *Sim, eu vou vivendo agora. O que você me deu, tarara, tarara*
31. P1 – Tá, agora vai começar *o que é de hoje,* tá?
32. Coloca a música para tocar novamente
33. P1 – Enquanto isso a gente vai cantando
34. O aluno M faz menção que está cantando
35. P1 – *Todos cantando.*
36. Todos cantam, inclusive a professora uma parte da música e não se ouve mais a voz dos alunos e professora. Ao final da música a professora para o som, e passa para a correção das partes preenchidas.

37. P1- *Sim, este é o primeiro.*

38. AP - *Eu*
39. AM – Ah, tava tão legal.
40. P1 – Hã? (Risos)

41. P1 – Tá, a gente vai cantando então.
42. O aluno M está conversando com alguém. A professora retoma as correções das partes que os alunos preencheram enquanto ouviam a música que devem ensaiar. Nos momentos finais da música, ela conversa um pouco com os alunos sobre a cantora. Depois convida os alunos para a atividade de treino de escrita dos ideogramas, que ela costuma fazer sempre no final da aula.
43. P1- Tá, façam *semana que vem, isto.*
44. Depois fala novamente sobre a música, e logo convida os alunos para fazerem o treino de escrita.
45. P1 – *Então*, a gente tem que aprender *ideograma.*

APÊNDICE S – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP2 – 7 - *BUNKASAI* (19 DE MAIO DE 2012)

1. A professora mostra o papel em branco em tamanho de cerca de dois metros,
2. P2 – *Hai, a, soshite, watashi tachi wa ne, mō bunkasai wa raigetsu na no de, kore, koko ni, asobi, ni tsuite, kakanakereba narimasen.*
3. P2 – *Watashi yori okī desu*.
4. Os alunos riem do tamanho do papel enquanto a professora abre todo o papel para eles verem.
5. P2 – *Watashi yori okī desu.*
6. P2 – *Koko ni (*risos*) asobi nit suite (*risos*) kaite kudasai (*risos*).*
7. Todos riem
8. P2 – *Hai, onegaishimasu.*
9. Todos riem, e enquanto isso a professora enrola o papel para guardar.
10. P2 – *Ōkī deshō*?
11. Ainda está enrolando o papel.
12. AL – *Takusan*
13. P2 – (risos)
14. AL – *Chīsai kaitara, koto o mukuzashī*.
15. P2 – *Hai*,
16. AL – *Soshite, takusan ōkī kanji wo kaki*
17. P2 – *Kakimashō*.
18. AL – *Kakimashō*.
19. P2 – *Demo, kanji janaku, porutogaru go mo kaku to omoimasu.*
20. O aluno Lu diz algo.
21. P2 – É pode, *sore demo ii desu ne. Burajirujin ga takusan kuru no de.*
22. P2 – *De, anata tachi wa nani ka, sagashimashitaka, intanetto de? Asobi.*
23. AL – *Sukoshi*.
24. P2 – *Nan deshitake, anata tachi wa?*
25. Ninguém responde
26. P2 – *Nani ni tsuite*?
27. AL – *Etoo, asobi.*
28. P2 – *Nan no asobi*?
29. Ninguém responde.
30. P2 – *Nan no asobi deshita*?
31. O aluno Lu ia dizendo algo.
32. P2 – *Otoko no ko no asobi deshō?*

1. A professora mostra o papel em branco em tamanho de cerca de dois metros,
2. P2 – *Sim, então, nós, como a Mostra Cultural será no próximo mês, temos de escrever sobre isto aqui.*
3. P2 – *É maior que eu*.
4. Os alunos riem do tamanho do papel enquanto a professora abre todo o papel para eles verem.
5. P2 – *É maior que eu*.

6. P2 – *Escreva (*risos*) sobre brincadeiras (*risos*) aqui (*risos*).*
7. Todos riem
8. P2 – *Sim, por favor.*
9. Todos riem, e enquanto isso a professora enrola o papel para guardar.
10. P2 – *Não é grande?*
11. Ainda está enrolando o papel.
12. AL – *Muito.*
13. P2 – (risos)
14. AL – *Se escrever pequeno, é difíicl*.
15. P2 – *Sim.*
16. AL – *E, escreva o ideograma grande*
17. P2 – *Vamos escrever.*
18. AL – *Vamos escrever.*
19. P2 – *Mas, não é ideograma, escreva também em português.*
20. O aluno Lu diz algo.
21. P2 – É pode, *sore demo ii desu ne. Burajirujin ga takusan kuru no de.*
22. P2 – *Então, vocês procuraram alguma coisa, na internet? Sobre brincadeiras?*
23. AL – *Pouco*.
24. P2 – *O que era mesmo, o de vocês?*
25. Ninguém responde
26. P2 – *Sobre o que*?
27. AL – *É, brincadeiras.*
28. P2 – *Que tipo de brincadeiras?*
29. Ninguém responde.
30. P2 – *Que tipo de brincadeiras?*
31. O aluno Lu ia dizendo algo.
32. P2 – *Brincadeiras de meninos?*

33. AL, AH – *Hai*.
34. P2 – *Nan deshita*?
35. P2 – Em, dentre eles, *nan desuka*.
36. AL – *Kendama to, bengama to, menko.*
37. P2 – *Hai, sono mittsu desu ne*.
38. Um aluno diz algo, mas em voz muito baixa.
39. P2 – *Hai, sō desu yo mo, zutto mae kara*.
40. AH – *Sensei*, quando eu estudava na sala
41. P2 – Hã?
42. AH – É, eu voltei minha revista lá.
43. P2 – Ah, *shiteiru*.
44. AH – Eu assisti todas brincadeiras
45. P2 – M [194] sensei ga misemashita. *Bengoma. Bengoma, nani ka wakarimasuka, minna san*?
46. AL – *Bengoma wa , mukashi no Beyblade*.
47. P2 – *Mukashi no beyblade*.
48. AH – (risos)
49. ALu – Pião?
50. Os alunos conversam entre si.
51. P2 – *Bebureido. Bi esu, bengoma.*
52. P2 – *Kore wa*?

[194] Cita uma professora.

53. Mostra uma imagem para os alunos.
54. AH – *Sore wa*
55. AL – *Demo, bebureido janai.*
56. P2 – *Janai ne*?
57. AL – *Hai*.
58. ALu – É *beyblade*.
59. AH – É, *beyblade*.
60. AL – *Etto, etto wa, etto*, usa um cordão para lançar.
61. AH – Qual é o nome? A foto. É mais gordinha
62. Silêncio
63. P2 – *Mieru*?
64. ALu – *Kocchi kite, nande toin desuka, konnani?*

33. AL, AH – Sim.
34. P2 – *O que foi*?
35. P2 – Em, dentre eles, *qual?*
36. AL – Bilboquê e, *bengama*[195] *e menko*[196]*.*
37. P2 – *Sim, esses três.*
38. Um aluno diz algo, mas em voz muito baixa.
39. P2 – *Sim, isso, desde muito antes.*
40. AH – *Professora*, quando eu estudava na sala
41. P2 – Hã?
42. AH – É, eu voltei minha revista lá.
43. P2 – *A*, *sei.*
44. AH – Eu assisti todas brincadeiras
45. P2 – A professora M[197] nos mostrou. B*engoma. Bengoma, vocês conhecem, pessoal*?
46. AL – *A bengoma é uma espécie de Beyblade*[198] antiga.
47. P2 – *É a beyblade de antigamente*.
48. AH – (risos)
49. ALu – Pião?
50. Os alunos conversam entre si.
51. P2 – *Beyblade, bengoma.*
52. P2 – *Isto*?
53. Mostra uma imagem para os alunos.
54. AH – *Isso.*
55. AL – *Mas não é beyblade.*
56. P2 – *Não é*?
57. AL – *Sim.*
58. ALu – É *beyblade*.
59. AH – É, *beyblade*.
60. AL – *É, é, é, us*a um cordão para lançar.
61. AH – Qual é o nome? A foto. É mais gordinha
62. Silêncio
63. P2 – *Consegue ver*?
64. ALu – *Venha aqui, como diz, este tipo?*

---

195 Sem tradução para esta palavra. Posteriormente a professora explica a que tipo de brinquedo se refere.
196 Um jogo de crianças, espécie de bota fora. (COELHO, HIDA, 1998)
197 Cita uma professora.
198 Brinquedo no estilo de um pião.

APÊNDICE T – TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP2 – 8 - *BUNKASAI* (19 DE MAIO DE 2012)

1. P2 – Ah, beberudo.
2. AH – Nossa, a *beyblade* é gigante.
3. Silêncio novamente, enquanto a professora está mostrando imagens.
4. AH – Apelei.
5. A professora mostra um vídeo que parece ser um campeonato entre os brinquedos *beyblade* e o *bengoma*, e os alunos em silêncio.
6. P2 – Nossa!
7. AH – Nossa, que humilhação.
8. P2 – (risos)
9. Os alunos H e Lu falam ao mesmo tempo.
10. AL - Mas eles estão olhando para o (continua falando muito baixo)
11. P2 – Hum, a gente pode mostrar também, a beyblade e bengoma (risos)
12. AL – Alguém aí tem *beyblade*?
13. P2 – Eu tenho (risos)
14. AL – Sério?
15. P2 – (risos)
16. P2- *A, beyblade ga kachimashita*. (risos). *Ne*? *Ato wa*?
17. AL – *Ato wa, menko*.
18. P2 – *Menko*.
19. ALu – *Kendama*.
20. AH – *Kendama* é a
21. P2- *Menko to kenadama. Kendama dekiru hito ga imasuka*.
22. P2 – *Dekimasuka, kendama*?
23. AL – *Shi*
24. P2- *Sore dake*,
25. O aluno L está tentando dizer algo,

---

1. P2 – Ah, *bayblade*.
2. AH – Nossa, a *beyblade* é gigante.
3. Silêncio novamente, enquanto a professora está mostrando imagens.
4. AH – Apelei.
5. A professora mostra um vídeo que parece ser um campeonato entre os brinquedos *beyblade* e o *bengoma*, e os alunos em silêncio.
6. P2 – Nossa!
7. AH – Nossa, que humilhação.
8. P2 – (risos)
9. Os alunos H e Lu falam ao mesmo tempo.
10. AL - Mas eles estão olhando para o (continua falando muito baixo)
11. P2 – Hum, a gente pode mostrar também, a beyblade e *bengoma* (risos)
12. AL – Alguém aí tem *beyblade*?
13. P2 – Eu tenho (risos)
14. AL – Sério?
15. P2 – (risos)
16. P2- *A, a beyblade ganhou*. (risos). *Não é*? *E o outro*?
17. AL – O outro é o *menko*.
18. P2 – *Menko*.
19. ALu – *Pião japonês*.
20. AH – *O pião* é a

21. P2- *Menko e o pião. Tem alguém aqui que consegue jogar o pião?*.
22. P2 – *Consegue, o pião*?
23. AL – *Shi*[199]
24. P2- *Sore dake*,
25. O aluno L está tentando dizer algo,

26. P2 – Só esses dois? Só esses três?
27. AL – Só.
28. AL – Eu não achei dos outros não. Faz muito tempo, isso eu pesquisei três semanas atrás.
29. P2 – *Sō desu ne. Menko*.
30. AH – Muito legal.
31. AL – Só porque os brasileiros
32. AH – Eu já brinquei, tem uns bonequinhos assim ne, cê monta assim, tem um monte de pecinhas assim, cê monta num , pá.
33. O aluno L fala algo com o aluno H.
34. AH – Eu já fiz essa.
35. P2 – *Tazu* em português?
36. AL – Pode ser
37. P2 – *Kore*.
38. Ah – *Tazu*.
39. P2 – *Menko*.
40. AL – Sō. Em inglês, *menko* fica diferente, *menko* já é, um □ bem quadrado também,
41. P2 – Tem, tem. *Chotto matte*.
42. A professora volta a usar o computador. Ela está usando a internet para as imagens e vídeos.
43. AH – Eu já vi esse trem[200].
44. P2 – *Etto, kotoshi no bunkasai no tema wa asobi ne. Nihon no mukashi no asobi to ima no asobi, gemu, DS toka, ima, Wii toka, X-Box toka. Sore, zenbu yarimasu. Dakara, minn, bunkasai de minna gemu*, (risos)
45. Todos – (risos)
46. P2 – *Kore*.
47. A professora mostra uma imagem.
48. AH – *Hai, sore*.
49. P2 – *Ne*?
50. P2 – *Aaaa, a, sō da. Mittsu desu yo ne? Menko, bengoma*,

26. P2 – Só esses dois? Só esses três?
27. AL – Só.
28. AL – Eu não achei dos outros não. Faz muito tempo, isso eu pesquisei três semanas atrás.
29. P2 – *Sō desu ne. Menko*.
30. AH – Muito legal.
31. AL – Só porque os brasileiros
32. AH – Eu já brinquei, tem uns bonequinhos assim ne, cê monta assim, tem um monte de pecinhas assim, cê monta num , pá.

[199] Não oi possível compreender o que o aluno quis dizer.
[200] Na região onde está sendo realizada a pesquisa, assim como no estado de Minas Gerais, usam a palavra 'trem' para se referir a diversos objetos ou mesmo situações.

33. O aluno L fala algo com o aluno H.
34. AH – Eu já fiz essa.
35. P2 – *Tazu* em português?
36. AL – Pode ser
37. P2 – *Isto*.
38. Ah – *Tazu*.
39. P2 – *Menko*.
40. AL – Sō. Em inglês, *menko* fica diferente, *menko* já é, um □ bem quadrado também,
41. P2 – Tem, tem. *Espere.*
42. A professora volta a usar o computador. Ela está usando a internet para as imagens e vídeos.
43. AH – Eu já vi esse trem[201].
44. P2 – É, na Mostra Cultural desse ano o tema é brincadeiras. As brincadeiras antigas e as novas brincadeirs do Japão, como *game*, DS, Wii, X-box, entre outros. Teremos todos estes. Por isso pessoal, a Mostra Cultural é toda sobre jogos, (risos)
45. Todos – (risos)
46. P2 – *Isto*.
47. A professora mostra uma imagem.
48. AH – *Sim, isso*.
49. P2 – *Não é*?
50. P2 – *Aaaa, é mesmo. São três, certo? Menko, bengoma*,

51. AL – *To*
52. P2 – *Kendama*.
53. AL – *Hai*.
54. P2 – *Kendama yaritai hito*?
55. P2 – *Kendama*.
56. P2 – *Bengoma*.
57. P2 – *Menko*.
58. P2 – É pra escolher um dos três
59. ALu- Ah! (risos)
60. P2 – Que qué pesquisar.
61. P2 – *Menko*.
62. ALu – *Kendama* é o que?
63. P2 – Hum?
64. ALu- *Kendama*.
65. AH – Vou pesquisar
66. P2 – *Kendama wa*, sabe aquele bolinha vermelha assim, tem, tem fiuzinho junto, e jogar.
67. AH – Aí, *sensei*,
68. O aluno H explica alguma coisa.
69. P2 – Isso.
70. ALu – Nossa, isso é chato pra caramba.
71. P2 – *Hai, kendama*.
72. ALu- Tem esse, e qual outro?
73. P2 – *Bengoma*. Aquele ali.

[201] Na região onde está sendo realizada a pesquisa, assim como no estado de Minas Gerais, usam a palavra 'trem' para se referir a diversos objetos ou mesmo situações.

74. O aluno L havia pesquisado sobre o bengoma e tinha imagens em mãos que a professora havia mostrado para eles, e agora estava novamente em mãos do aluno.
75. ALu – *Bengoma*.

51. AL – *E*
52. P2 – *Pião*.
53. AL – *Hai*.
54. P2 – *Quem quer fazer sobre o pião*?
55. P2 – *Pião.*
56. P2 – *Bengoma*.
57. P2 – *Menko*.
58. P2 – É pra escolher um dos três
59. ALu- Ah! (risos)
60. P2 – Que qué pesquisar.
61. P2 – *Menko*.
62. ALu – *Kendama* é o que?
63. P2 – Hum?
64. ALu- *Kendama*.
65. AH – Vou pesquisar
66. P2 – *O kndama wa*, sabe aquele bolinha vermelha assim, tem, tem fiuzinho junto, e jogar.
67. AH – Aí, *sensei*,
68. O aluno H explica alguma coisa.
69. P2 – Isso.
70. ALu – Nossa, isso é chato pra caramba.
71. P2 – *Sim, pião*.
72. ALu- Tem esse, e qual outro?
73. P2 – *Bengoma*. Aquele ali.
74. O aluno L havia pesquisado sobre o bengoma e tinha imagens em mãos que a professora havia mostrado para eles, e agora estava novamente em mãos do aluno.
75. ALu – *Bengoma*.

76. P2 – *Hai, bengoma. Ja, kendama*?
77. Alguem responde
78. P2 – *Kendama? Ja, kendama ni Tsui, kendama dake ni tsuite shirabete kudasai*.
79. ALu- E o outro? Eu faço o
80. AH – Eu faço
81. P2 – *Kore? Menko*?
82. ALu – *Menko*.
83. P2 – *Ja, janken, janken shite kudasai.*
84. AL – (risos)
85. ALu – Não, eu posso fazer do outro lá.
86. P2 – *Bengoma*?
87. ALu – *Bengoma* é o *beyblade*?
88. AH – Que qui é *bengoma*?
89. P2- É. É, *beyblade*.

90. AL – *Mukashi no*
91. P2 – *Mukashi no beyblade*.
92. Os alunos conversam
93. P2 – *Beburedo*.
94. ALu – *Hai*.
95. A professora apontando para cada aluno, respectivamente ALu, AH e AL.
96. P2 – *Ja, bengoma, menko, kendama. Ii desuka. Raishū made ni onegaishimasu, ne*?
97. P2 – *Sukoshi zutsu hajimemasu. Shashin toka, e toka, mō iretain desukedo. Dō desuka*.
98. AL – *Mada desu*.
99. P2 – Aiu, aiu *desu ne*.
100. AL – *Kenkyū, etto*,

76. P2 – *Hai, bengoma. Então, e o pião*?
77. Alguem responde
78. P2 – *Enttão, sobre kendama, pesquise somente sobre pião*.
79. ALu- E o outro? Eu faço o
80. AH – Eu faço
81. P2 – *Este? Menko*?
82. ALu – *Menko*.
83. P2 – *Então, vamos fazer o janken*[202].
84. AL – (risos)
85. ALu – Não, eu posso fazer do outro lá.
86. P2 – *Bengoma*?
87. ALu – *Bengoma* é o *beyblade*?
88. AH – Que qui é *bengoma*?
89. P2- É. É, *beyblade*.
90. AL – *De antigamente*
91. P2 – *Beyblade* de antigamente.
92. Os alunos conversam
93. P2 – *Beyblade.*.
94. ALu – *Sim.*
95. A professora apontando para cada aluno, respectivamente ALu, AH e AL.
96. P2 – *Então, bengoma, menko, pião. Tudo bem? Façam até semana que vem, certo*?
97. P2 – Vão fazendo aos poucos. Quero que coloquem fotos também. O que acham?
98. AL – *Ainda não*.
99. P2 – *Aquelas*.
100. AL – *É, pesquisa.*

101. P2 – *Hai, ja, onegaishimasu. Ne? Ja, minna san, ganbarimashō*.
102. P2 – *De, anō, etto, ima kara ne, kyō kara, mō hanashitai no owatta no de, kore kara bunkasai, ne, ni tsuite, sugoku isogashiku narimasu. Minna ne, minna no kurasu mo, kore shirabetari, ato haji, etto, cartaz ne, yoshi de nihongo de, iro, kirei ni kakanakereba narimasen kara, (*risos*), isogashiku*

[202] Uma brincadeira parecida com par ou ímpar para ver quem ganha, e assim ficar com o tema.

narimasukedo, demo, watashi tachi mo, ganbatte, benkyō, nihongo no benkyō mo shite, kocchi n imo kirei, kirei ni kakimashō ne? (risos)

103. Alunos – (risos)
104. P2 – *Kawaiku* (risos). *Ii desuka*.
105. ALu - *Hai* (risos).
106. P2 – *Ato, motto nihongo de hanashite kudasai. Takusan hanashi, watashi mitai, takusan hanashite kudasai. (*risos*). Ii desuka.*
107. ALu – *Ii*.
108. P2 – *Hai. ALu kun, bunkasai ni tsuite no ikigomi onegaishimasu. Ikigomi* é, tipo, o que você quer fazer assim, sabe? Tem força de vontade pro bunkasai, expectativa pro *bunkasai*.
109. ALu – *Hai*. Hã,
110. AH – Não sei.
111. P2 – (risos)
112. Todos – (risos)
113. ALu – Éé, *shiranai*.
114. P2 – *Shiranai*? *Minna de, chikara wo haite*,
115. Aluno Lu tenta dizer algo, e aluno H tenta falar algo também.
116. ALu – *Yoku naru to omoimasuka*.
117. P2 – *Omoimasu*.
118. ALu – *Omoimasu*.
119. P2 – *Uta mo utawanakereba narimasen kara ne? Kyō, jugyō ga owattara, minna de renshū shimasu kedo. Uta, minna san, dō omoimashitaka. Sankyoku? Sankyoku to mo utaimasu*.
120. AL – *Uta utaimasu*,
121. ALu – (risos)
122. P2 – *Jōzu ni*
123. ALu- *Sensei*?
124. P2 – Hã?
125. ALu – *Muzukashī kedo* (risos)

---

101. P2 – *Sim, então, por favor. Então, pessoal, vamos fazer a atividade*
102. P2 – *Então, como terminamos a conversa de hoje, então, a partir de agora vamos tratar sobre a Mostra Cultural, e a gente vai ficar super ocupado a partir de agora. Vocês, assim como as demais classes, vão fazer pesquisas, pegar o cartaz, que em japonês fala yoshi, , pintar, e confeccionar um lindo cartaz, por isso, vamos ficar muito ocupados. Mas, vamos nos esforçar, estudar japonês e também conseguir fazer um belo cartaz, certo?* (risos)
103. Alunos – (risos)
104. P2 - *Bem bonitinho* (risos). *Tudo bem?*
105. ALu - *Sim* (risos).
106. P2 – *E ainda, conversem bastante em japonês. Assim cmo eu, conversem bastante em japonês (*risos*). Tudo bem?*
107. ALu – *Tudo.*
108. P2 – *Sim. Alu, Sobre a Mostra Cultural, tenha força de vontade.*
109. *Ikigomi* é, tipo, o que você quer fazer assim, sabe? Tem força de vontade pro *bunkasai (*Mostra Cultural) expectativa pro *bunkasai (mosra Cultural)*.
110. ALu – *Sim*. Hã,
111. AH – Não sei.
112. P2 – (risos)
113. Todos – (risos)
114. ALu – Éé, *naõ sei.*
115. P2 – *Não sabe? Pessoal, vamos nos empenhar,*

116. Aluno Lu tenta dizer algo, e aluno H tenta falar algo também.
117. ALu – *Acho que nos tornaremos muito empenhados.*
118. P2 – *Acho*.
119. ALu – *Acho*.
120. P2 – *Teremos que cantar a canção também, certo? Hoje, assim que acabar a aula, faremos treino. O que vocês acharam da música? Das três? Cataremos as três?*
121. AL – *Cantar, canção.*
122. ALu – (risos)
123. P2 – *Bem cantado.*
124. ALu- *Professora*?
125. P2 – Hã?
126. ALu – *Mas é difícil* (risos)

126. P2 – *Muzukashi kedo*?
127. AL – *Demo, yakisoku shimashita*.
128. P2- *Yakisoku shimashita ne*?
129. ALu- Ê?
130. AL – *Hai*.
131. P2- *Minna san no uchi demo, renshū shite imasuka*.
132. AL – *Uta o kikimasukara*.
133. P2 – *Kashi wa nai desuka, minna san? Kashi*, letra da música. *Arimasuka*.
134. AH – *Boku, boku wa*,
135. AL - *Koko wa motte*
136. P2 – Ah, *motteimasu*. AH *kun ne*. *Meru ni, ja, okurimasu*. Eu mando pra você no e-mail.
137. AH – Uhum.
138. P2 – *Ii desuka*. AH *kun motto hanashite kudasai*, AH *kun*.
139. AH – A
140. P2 – *Motto nihongo de hanashite kudasai.*
141. AH – *Hai*.
142. P2 – *Ii desuka. Kekko, ne? Muzukashī desuka, kurasu?*
143. A professora fala com o aluno H, pois ele foi estava em outra sala.
144. AH – A
145. P2 – *Nihongo no kurasu, kono kyōshitsu.* AH *kun wa takusan tabemashita yo ne? (*risos*) Nanka made yatta*?
146. AH – *Sensei*, só pra te falar, eu sou mais de entender do que falar.
147. P2- *Demo, demo, ganbatte, hanasanai de ikenai dayo. Nihon ni iku tame ni wa ne, hanasenai to, dame dayo.*
148. Silêncio.
149. P2 – *Ne? Ganbatte ne*?
150. AH – *Hai*.
151. P2 – *Hai, ja*, cadê?
152. AH – Hã?
153. P2 – Cadê *janai*, (risos). *Nanka desuka*.
154. ALu- *Nani*?
155. P2 – *Nanka made yarimashitaka*.
156. ALu – *Nanka*.
157. P2 – *Ó, nanka made yarimashitaka. Watashi tachi*.
158. Então, a professora direciona a aula para a lição do dia.

121. P2 – *Difícil*?
122. AL – *Mas fizemos o compromisso*.
123. P2- *Fizemos o compromisso, não foi*?
124. ALu- Ê?
125. AL – *Sim.*
126. P2- *Treine em suas casas também.*
127. AL – *Por isso ouço a música.*
128. P2 – *Vocês não tem a letra da música, pessoal? Kashi*, letra da música. *Vocês tem?*
129. AH – *Eu, eu*,
130. AL – *Tenho aqui.*
131. P2 – Ah, *tem*. O AH, vou enviar por e-mail. Eu mando pra você no e-mail.
132. AH – Uhum.
133. P2 – *Tudo bem? AH, converese mais* AH
134. AH – A
135. P2 – *Converse mais em japonês.*
136. AH – *Sim.*
137. P2 – *Tudo bem? Tudo certo? Foi difícil?*
138. A professora fala com o aluno H, pois ele foi estava em outra sala.
139. AH – A
140. P2 – *A sala de japonês, esta sala. O AH comeu bastante, não foi? (*risos*) Até que lição você fez?*
141. AH – *Professora*, só pra te falar, eu sou mais de entender do que falar.
142. P2- *Mas, mas, se esforce*[203]*, precisa conversar. Para ir ao Japão, se não conversar, não dá.*
143. Silêncio.
144. P2 – *Não é? Se esforce, tá bom?*
145. AH – *Sim.*
146. P2 – *Sim, então*, cadê?
147. AH – Hã?
148. P2 – Cadê *não,* (risos). *Em qual lição?*
149. ALu- *O que?*
150. P2 – *Até que lição você fez?* .
151. ALu – *Até que lição?* .
152. P2 – *Ó, até que lição você fez. Nós.*
153. Então, a professora direciona a aula para a lição do dia.

[203] Em japonês, o termo *ganbatte*, que traduzi como ‘se esforce’, passa uma ideia de incentivo.

APÊNDICE U - TRADUÇÃO DE EXCERTO - AP2 – 9 - *BUNKASAI* (02 DE JUNHO DE 2012)

1. A professora está falando sobre a atividade de escrita para o concurso de escrita. Ela está mostrando o material que eles irão usar e explicando.
2. P2 – *Ichi ban kirei dekita hito wa. Ichiban kirei na hito, dekita hito wa, ano, kore mazu renshū, shoshite, honbun*.
3. AL – *Hai*
4. P2 - Aí fica mais fácil. É, *ko ne*.
5. AL – *Hai*.
6. P2 – *A, sensei, zukō no*?
7. Pesq. – *Hum, zuko wa nandemo ii ne*
8. P2 – *Zukō portugoru go de nan to iimasuka*.
9. Pesq. – Artes livres?
10. ALu - *Purezento wa sen man desu*.
11. P2 – Artes livres?
12. Pesq. –Trabalhos
13. P2 – A, trabalhos livres? De artes. Pode fazer também, tipo de origami.
14. Pesq. – *Kaite aru to omou.*
15. A pesquisadora informa que tem as informações no envelope, referindo-se ao regulamento anexado ao envelope que a professora recebeu.
16. P2 – *A, kaite aru*?
17. A professora procura no envelope que está em suas mãos
18. P2 – *A, tá, zukō*. É, desenhos e trabalhos manuais.
19. A professora começa a ler o regulamento do concurso.
20. P2 - Agrega qualquer tipo de trabalho manual. Desenho, colagem, pintura, origami, maquetes, etc.

---

1. A professora está falando sobre a atividade de escrita para o concurso de escrita. Ela está mostrando o material que eles irão usar e explicando.
2. P2 – *A pessoa que fizer mais bonito. A pessoa que fizer melhor, que fizer mais bonito, é, faça primeiro este, treine, e então, faça no original.*
3. AL – *Sim.*
4. P2 - Aí fica mais fácil. É, *desse jeito*
5. AL – *Sim.*
6. P2 – *A, professora, e o de artes livres*?
7. Pesq. – *Hum, para o de artes livres pode ser qualquer coisa.*
8. P2 – *O que é zukō em português?*
9. Pesq. – Artes livres?
10. ALu – *O presente é dezz milhões.*
11. P2 – Artes livres?
12. Pesq. –Trabalhos
13. P2 – A, trabalhos livres? De artes. Pode fazer também, tipo de origami.
14. Pesq. – *Acho que está escrito.*
15. A pesquisadora informa que tem as informações no envelope, referindo-se ao regulamento anexado ao envelope que a professora recebeu.
16. P2 – *A, está escrito?*
17. A professora procura no envelope que está em suas mãos
18. P2 – *A, tá, artes livres*. É, desenhos e trabalhos manuais.
19. A professora começa a ler o regulamento do concurso.
20. P2 - Agrega qualquer tipo de trabalho manual. Desenho, colagem, pintura, origami, maquetes, etc.

21. ALu – Oxi.
22. P2 - Podem participar alunos de qualquer nível e idade, porém após a entrega os participantes serão divididos em categorias de acordo com a idade. Os trabalhos desenvolvidos serão avaliados de acordo com o critério de criatividade e de proximidade com a cultura japonesa.
23. ALu – Cada um vai fazer o seu?
24. P2 – Não, quem quiser fazer só. Esse aqui ó. Esse kakikata e, e nurie, é obrigado a fazer ne?
25. P2 – *Nurie*, é esse aqui ó. Pintura.
26. A professora mostra a folha com a imagem para o concurso de pintura.
27. AH – Esse eu já fiz. Vixi
28. P2 – Esse aqui vocês são obrigados a fazer. Pode terminar em casa ne?
29. Silêncio na sala
30. P2 – *Ne, hai, namae wa koko ni kaite kudasai*.
31. Aluno – Na mesma folha?
32. P2 – É, mas uma que ficar melhor.
33. P2 – *Kore wa, ano, nihon no mukashi, furui tako desu*.
34. ALu – *Tako wa*?
35. P2 – *Tako wa pipa. Ne? Bunkasai*
36. ALu – Aa.
37. P2 - *Ne, kore, bunkasai no toki kore wa arimasu ne?*
38. ALu – *Omoshiroi*.
39. P2 – *Ne? Hai, ja, sensei, ano, watashi wa, purinto wa yaranai to ikenai. Minna, kakikata wo sasemasu. Ato, purinto, tori ni iku no de, minna kakikata no resnhū wo sasemau.*
40. Pesq.– *Hai*.

21. ALu – Oxi.
22. P2 - Podem participar alunos de qualquer nível e idade, porém após a entrega os participantes serão divididos em categorias de acordo com a idade. Os trabalhos desenvolvidos serão avaliados de acordo com o critério de criatividade e de proximidade com a cultura japonesa.
23. ALu – Cada um vai fazer o seu?
24. P2 – Não, quem quiser fazer só. Esse aqui ó. Esse kakikata e, e nurie, é obrigado a fazer ne?
25. P2 – *Nurie pintura)*, é esse aqui ó. Pintura.
26. A professora mostra a folha com a imagem para o concurso de pintura.
27. AH – Esse eu já fiz. Vixi
28. P2 – Esse aqui vocês são obrigados a fazer. Pode terminar em casa ne?
29. Silêncio na sala
30. P2 – *Então, sim, escrevam o nome aqui, por favor.*
31. Aluno – Na mesma folha?
32. P2 – É, mas uma que ficar melhor.
33. P2 – *Este, é, é uma pipa antio.*
34. ALu – *O que é tako?*
35. P2 – *Tako é pipa, não é? Mostra Cultural.*
36. ALu – Aa.
37. P2 – *Então, este, na Mostra Cultural vai ter, não vai?*
38. ALu – *Interessante.*

39. P2 – *Não é?Sim, então, professora, é, nós temos de fazer sem falta a folha impressa? Vai ser exigido de todos? Depois, eu irei buscar a folha impressa para vocês fazerem.*
40. Pesq.– *Sim.*

41. Um dos alunos faz uma pergunta sobre a atividade.
42. P2 – *Ko, ko shita. Rei, nan to kaite arimasuka? Otedama*
43. AL – *Otedama wa*?
44. ALu - *Otedama wa tan tanatanan*
45. Alunos – (risos)
46. P2 – *Tãtãtã, tãtã janakute*.
47. ALu, AL – (risos)
48. P2 – *Otedama, otedama wa. Ano, onna no ko no asobi ne, mukashi no, te kou yatte*. Tem, tinha um monte de pedrinhas dentro ne? Ou feijão, assim. Aí brincava ne. Asondeimashita . Hum, é, *otedama wa ryoho, ryoho wa dois lados. Ryoho no te o tsukatte*, usando duas mãos ne? *Ryoho no kata ho é só uma. Ryoho é duas, ryoho no te o tsukatte, asobu tame no, no kasei ka ni to iwarete imasu*. Então, como usa ne? As duas mão. Diz que é bom pra ativar o cérebro
49. *Ne*?
50. Aluno L faz uma pergunta.
51. P2 - *Mata, ii também ne? Oya to kono komunikeshon o hakaru n imo totemo ii asobi no hitsotsu desu. Oya to ko*, pra comunicação ne, entre pai e fi, e criança. Diz que é muito bom para isso também. Esse aqui vocês não vão falar pra mim, otedama ne. (risos). Mas aí tem as brincadeiras das meninas que é mais, porque os meninos também, na tradição, as meninas que brincavam mais ne.
52. Aluno Lu lê uma parte do texto.
53. P2 - *Kirei ni kaite kudasai ne. Onegai shimasu*.
54. Dirigindo-se a pesquisadora
55. P2 – *Ano, purinto*.
56. Pesqu. – *Hai*.
57. P2 - *Tori ni iku no de.renshu made , minna no kakikata*.

41. Um dos alunos faz uma pergunta sobre a atividade.
42. P2 –*Faz assim, assim. Exemplo, o que está escrito? Otedama*
43. AL – *O que é otedama?*
44. ALu – *Otedama é tan tanatanan*
45. Alunos – (risos)
46. P2 – *Não é tãtãtã, tãtã.*
47. ALu, AL – (risos)
48. P2 – *Otedama é, otedama é. É, uma brincadeira de meninas, de antigamente, que faz assim com a mão.* Tem, tinha um monte de pedrinhas dentro ne? Ou feijão, assim. Aí brincava ne. Brincava. Hum, é, *otedama é com os dois, com os dois lados. Usa as duas mãos,* usando duas mãos ne? R*yoho no kata ho é só uma. Dizem que usa as duas, usa as duas mãos, para brincar, para ativar o cérebro.* Então, como usa ne? As duas mão. Diz que é bom pra ativar o cérebro
49. *Não é?*
50. Aluno L faz uma pergunta.

51. P2 – *Ainda, isso é bom também, não é? É uma ótima brincadeira para comunicação com os pais. Os pais e os filhos,* pra comunicação ne, entre pai e fi, e criança. Diz que é muito bom para isso também. Esse aqui vocês não vão falar pra mim, otedama ne. (risos). Mas aí tem as brincadeiras das meninas que é mais, porque os meninos também, na tradição, as meninas que brincavam mais ne.
52. Aluno Lu lê uma parte do texto.
53. P2 - *Escrevam bem bonito. Por favor.*
54. Dirigindo-se a pesquisadora
55. P2 – *É, as folhas impressas.*
56. Pesqu. – *Sim.*
57. P2 – *Vou lá buscar para todos treinarem o seu.*

GLOSSÁRIO[204]

Bon odori	As danças do Festival Bon, Festival de Finados
Bunka kyōshitsu	Aula cultural
Bunkasai	Mostra cultural
Chūkyū	Nome da turma de nível intermediário
Doryokushō	Certificado para quem teve até no máximo duas faltas ao longo do ano, especificamente uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre.
Fujinkai	Grupo de senhoras da associação nipo-brasileira
Ganbatte	Palavra de incentivo. Literalmente significa 'se esforce'.
Hanbei kenshū	Seminário de Professores de Língua Japonesa das Américas
Hinikkei	Pessoa que não possui ascendência japonesa
Hiragana	Escrita fonográfica japonesa para descrever palavras de origem japonesa e chinesa
Hoikuen	Escola maternal japonesa
Honsatsu	
Issei	Imigrantes japoneses que vieram para o Brasil
Jidō	Nome da turma infantil
Kaikinshō	Certificado para quem não teve nenhuma ausência o ano todo
Kanji	Ideograma chinês
Kanpai	Brinde tradicional japonês (em festas)
Katakana	Escrita fonográfica japonesa para descrever palavras de origem estrangeira
Kimigayo	Nome do hino nacional japonês
Kissaten	Loja de cafeteria

[204] Resgistramos as palavras mais recorrentes dos elementos textuais, com exceção para as palavras que compõem os excertos. Algumas de tradução nossa, outras extraídas de Coelho e Hida (1998).

Kodomo Test	Exame de língua japonesa para jovens, aplicado pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa
Kyōkasho	Nome de uma das apostilas que compõem o material didático da escola contexto da pesquisa
Motiyori	Sistema onde cada um leva um prato de comida para uma festa
Nichigakuren	Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil
Nihongo	Língua japonesa
Nikkei	Descendente de japoneses
Nisei	Filho de imigrante japonês
Obentō	Marmita com comida
Ohanashitaikai	Concurso de Oratória em Japonês
Oshōgatsu	Ano novo
Rajio taisō	Ginástica típica japonesa
Renshū chō	Nome de uma das apostilas que compõem o material didático da escola contexto da pesquisa
Rōjin taikai	Reunião da terceira idade
Sansei	Neto de imigrante japonês
Seijin	Nome da turma adulto
Seinen	Grupo dos jovens da associação (*seinen kai*)
Seito honpō kenshū	Programa de intercâmbio de um mês promovido pelo governo japonês para jovens
Shindō Ren-mei	Associação formada por imigrantes japoneses nos anos de 1940
Shodō	Caligrafia japonesa
Shōgakusha	Casa de Fomento aos Estudos
Taiko	Tambor japonês
Tanabata	Festival *Tanabata*

Tenchōsetsu	Comemoração ao aniversário do imperador
Tokubetsushō	Certificado para quem teve participação em alguma atividade relativa à cultura japonesa, como o Concurso Regional ou Nacional de Oratória em Japonês
Un ei īn kai	Comissão Administrativa da Escola formada por membros da associação de nipo-brasileiros
Undōkai	Gincana esportiva
Yakisoba	Yakisoba

Fonte: Dados da pesquisa