UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

MITINOBU MIYAKE

"O Ensino de Língua Japonesa segundo os Dados Globais da Fundação Japão e o Emprego da Tecnologia: uma reflexão sobre o caso brasileiro“

São Paulo
2017

MITINOBU MIYAKE

"O Ensino de Língua Japonesa segundo os Dados Globais da Fundação Japão e o Emprego da Tecnologia: uma reflexão sobre o caso brasileiro“

Versão Original

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concetração: Língua, Literatura e Cultura Japonesa

Orientador: Prof. Dr. Wataru Kikuchi

São Paulo

2017

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

M618e

Miyake, Mitinobu
O Ensino de Língua Japonesa segundo os Dados Globais da Fundação Japão e o Emprego da Tecnologia: uma reflexão sobre o caso brasileiro / Mitinobu Miyake ; orientador Wataru Kikuchi. - São Paulo, 2017.
60 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. Ensino de língua japonesa. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Análise de dados. 4. Tecnologia de informação e comunicação. 5. E-learning. I. Kikuchi, Wataru, orient. II. Título.

Nome: MIYAKE, Mitinobu

Título: O Ensino de Língua Japonesa segundo os Dados Globais da Fundação Japão e o Emprego da Tecnologia: uma reflexão sobre o caso brasileiro.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª. Drª. Sumiko Nishitani Ikeda

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Julgamento: _____

Profª. Drª. Mona Mohamad Hawi

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Prof. Dr. Wataru Kikuchi (coord.)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Agradecimentos

Meu mais sincero e profundo agradecimento à paciência de todos.

“There are three kinds of lies: lies, damned lies, and statistics.“

Resumo

MIYAKE, Mitinobu. **O Ensino de Língua Japonesa segundo os Dados Globais da Fundação Japão e o Emprego da Tecnologia: uma relfexão sobre o caso brasileiro**. 2017. 60f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente estudo se propõe a apresentar um panorama do ensino de língua japonesa no mundo através dos dados estatísticos produzidos pela Fundação Japão, e situar o ensino de língua japonesa no Brasil dentro do contexto mundial. Serão apresentados também dados de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, base para o acesso aos instrumentos de ensino-aprendizagem da língua. Tanto os dados de ensino como os de acesso serão correlacionados a dados de base econômica, pois esta ainda é a peça fundamental para a tomada de decisões nas sociedades contemporâneas. Em seguida será feita uma breve exposição sobre os recursos (físicos, digitais, humanos e sociais) necessários para o acesso e uso significativo da rede e sobre o e-learning e os mitos relacionados à sua aplicação e função. Também será apresentado o quadro de macroestratégias que propõe práticas de ensino-aprendizagem que valorizem sobretudo as experiências locais engajadas e emancipadoras. Por fim, pretende-se esboçar algumas sugestões de como a tecnologia poderia ser empregada no ensino de língua japonesa dentro do contexto brasileiro, para o estabelecimento de uma rede colaborativa de criação e compartilhamento de conteúdo e desenvolvimento de habilidades que respeite as diferenças individuais de estudantes e professores e que possam emancipá-los para novos tipos de interações sociais/virtuais mais significativas e prazerosas, o que não quer dizer que sejam menos trabalhosas.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas. Ensino de língua japonesa. Análise de dados. Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). E-learning.

Abstract

MIYAKE, Mitinobu. **Japanese Language Teaching according to the Data of Japan Foundation and the Use of Technology: a reflection on the Brazilian case**. 2017. 60f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This study aims to present a panorama of Japanese language teaching around the world through the statistical data, produced by the Japan Foundation, and to place Japanese language teaching in Brazil within the world context. Data on access to new information and communication technologies will also be presented, which is the basis for access to language teaching and learning instruments. Both teaching and access data will be correlated with data of economic base, since this is still the fundamental piece for decision making in contemporary societies. Afterwards, a brief presentation will be made on the resources (physical, digital, human and social), necessary for access and significant use of the network and on e-learning, and the myths related to its application and function. It will also be presented the framework of macrostrategies that proposes practices of teaching and learning that value especially the local experiences engaged and emancipating. Finally, it is intended to outline some suggestions of how technology could be used in Japanese language teaching within the Brazilian context, for the establishment of a collaborative network for the creation and sharing of content and skills development that respects students and teachers individual differences, and that can emancipate them to new types of social and virtual interactions that are more meaningful and enjoyable, which is not to say less laborious.

Keywords: Language teaching and learning. Japanese language teaching. Data analysis. Information and Communication Technologies (ICT). E-learning.

Lista de quadros

Quadro 1 - Total de instituições, professores e alunos e taxa de crescimento por levantamento trienal 17

Quadro 2 - Dados globais de instituições e alunos por nível de estudo 18

Quadro 3 - Dados de instituições, professores e alunos agrupados por regiões 18

Quadro 4 - Países para os quais o Japão mais exporta e dos quais mais importa 20

Quadro 5 - Entrada de turistas no Japão em 2015 e distância entre as capitais 21

Quadro 6 - Quantidade de estrangeiros residentes no Japão (2014) 22

Quadro 7 - Número de alunos e professores por instituição e alunos por professor (2012) 23

Quadro 8 - Categorias de ensino de língua japonesa no Brasil (2003 a 2012) 25

Quadro 9 - Porcentagem de estudantes de língua japonesa de alguns países por categoria de ensino (2012) 26

Quadro 10 - Proporção de usuários de telefone celular, por atividades realizadas no telefone celular nos últimos três meses (2014-2015) 33

Lista de figuras

Figura 1 - Mapa de distribuição dos interessados em aprender a língua japonesa por município (2016) 28

Figura 2 - Mapa de distribuição dos alunos que estudam em instituições de ensino de língua japonesa por município (2012) 29

Sumário

1. Introdução 11

2. Dados sobre o ensino de língua japonesa 16

2.1. Dados globais 16

2.2. Dados regionais 18

2.3. Dados econômicos 20

2.4. Dados da América do Sul 23

2.5. Dados do Brasil 24

2.6. Dados oficiais e extraoficiais 27

2.7. Dados sobre tecnologia 30

2.8. Resumo do capítulo 33

3. Recursos, *e-learning* e macroestratégias 35

3.1. Recursos 35

3.2. E-learning 39

3.3. Quadro de macroestratégias 43

3.4. Resumo do capítulo 46

4. O ensino da língua japonesa e o emprego de tecnologias 47

4.1. Resumo do capítulo 55

5. Considerações finais 57

Bibliografia 59

1. Introdução

O esboço inicial deste estudo começou por volta do início de 2013, após a minha participação na coleta de dados de instituições de ensino de língua japonesa no Brasil para o ano de 2012, levantamento este elaborado trienalmente pela Fundação Japão. Na época, intrigou-me o fato de que a parcela total de alunos de língua japonesa no Brasil representasse bem menos de 0,1% de um total de 3,9 milhões de alunos espalhados pelo mundo e o fato de eu fazer parte desse pequeno universo estatístico na condição de professor. Eu pensava: como o Japão e suas instituições estariam olhando para este dado?

Neste mesmo ano de 2013, comecei a trabalhar com o ensino de língua japonesa para pessoas de diversas faixas etárias, em instituições públicas e privadas, em turmas homogêneas, heterogêneas ou de maneira individual, na modalidade presencial e virtual. A intenção era levantar os tipos de problemas que se poderia enfrentar no ensino de língua japonesa e comparar tal experiência a um dado do resultado da pesquisa da Fundação Japão que dizia que a "falta de materiais" era tido como o maior problema enfrentado no ensino de língua japonesa. Logo de início ficou bastante evidente que como professor de língua japonesa no Brasil a questão dos materiais didáticos era um grande problema de fato, mas que havia algo além da escassez de materiais.

O que existia de material didático era em grande parte desenvolvido no Japão e era voltado principalmente para o público com conhecimento de inglês, chinês e coreano. O que havia em português era relativamente antigo ou estava disponível na Internet, o que inviabilizava o seu uso em sala de aula comum, pois estes materiais não haviam sido desenvolvidos e nem eram apropriados para este fim. Havia sempre a necessidade de adaptação e recriação de material para uso em sala de aula. Na época eu pensava que o desenvolvimento de um material atualizado para o ensino de língua japonesa feito em português poderia ajudar a resolver o problema de muitos outros professores. Contudo, durante o processo de produção do material, fui observando que tão importante quanto ensinar bem, era saber como as pessoas efetivamente aprendiam as coisas. Fiz algum esforço para tentar mapear tais processos, porém a literatura sobre o assunto era vasta demais e dependendo da área de conhecimento que a abordava (educação, ciências sociais, psicologia,

neurociência, ciências da computação) as explicações sobre o processo de aprendizagem eram bastante distintas. A única certeza era a de que a produção de um “bom“ material talvez não trouxesse os resultados imaginados, pois não havia garantias bem documentadas e pouco controversas de uma fórmula que garantisse o aprendizado de algo: as pessoas se caracterizam por diferenças individuais.

O que me pareceu plausível de se realizar desde então, era desenvolver um sistema que conseguisse traçar o perfil do estudante baseado em seus interesses e suas motivações e oferecesse possibilidades de estudos e sugerisse materiais que fossem de encontro aos seus objetivos no aprendizado da língua. Esse sistema atenderia os interesses do estudante, ao mesmo tempo que economizaria tempo do professor na elaboração de materiais didáticos.

Vivendo na era da Internet de banda larga que disponibiliza softwares de armazenamento e análise de dados livre e gratuitamente, a tarefa de desenvolver um sistema que ofereça material personalizado para a demanda específica de cada estudante não parece inexequível, embora também não seja algo simples de se concretizar. As alternativas existem, porém elas só seriam exequíveis a curto prazo dentro de um sistema colaborativo de criação e só seriam viáveis com uso intensivo de tecnologia, aqui entendido como todo o aparato e habilidades necessárias para o acesso e uso da Internet.

O desenvolvimento de cursos *online* traz uma reflexão importante sobre o papel da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, questionando a pertinência da interação presencial e verticalizada como forma única e exclusiva de se obter conhecimento “válido“. A popularização de cursos *online* é recente e os resultados que esta modalidade de ensino-aprendizagem trazem também requerem observação e avaliação cuidadosa e contínua. No entanto, o papel da sala de aula e das aulas realizadas nos moldes tradicionais, sentado na carteira com outras pessoas de mesma idade olhando para o quadro negro que é preenchido e apagado por uma autoridade, já há muito tempo vem sofrendo críticas severas, juntamente com a função social da escola. As novas tecnologias e seu desenvolvimento constante têm mudado os hábitos das pessoas e as formas como elas interagem em comunidade. Contudo, para que a tecnologia atinja efetivamente as pessoas interessadas no processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa, são necessários alguns pré-requisitos mínimos. Esses requisitos devem passar pela questão do seu custo de operação para se realizarem.

O Brasil é um dos países que recebe auxílio financeiro e técnico contínuo para manter e aprimorar o ensino de língua japonesa pelo seu vasto território. Essa ajuda se concentra na formação de professores e em formas de incentivar o estudante através de concursos, encontros e viagens. Certamente são formas de incentivo válidas, contudo poderia ser pensado também em um investimento a médio prazo que focasse na produção do sistema citado acima. Esse sistema geraria um volume de dados , um "*big data*" próprio, que poderia ser utilizado na análise de perfis de estudantes de língua japonesa em escala nacional e também poderia servir de canal constante para diálogo com os estudantes e professores, mapeando as suas necessidade, desejos e dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Isso é completamente possível de ser realizado.

Como exemplo prático disso é possível citar uma pesquisa realizada por uma plataforma *online* dedicada ao ensino de língua japonesa, que ao aplicar um questionário à sua comunidade de seguidores (por volta de 300.000 indivíduos) obteve retorno de aproximadamente 15.000 formulários respondidos. Esse dado é expressivo e relevante se comparado aos dados de instituições de língua japonesa considerados oficiais pela Fundação Japão, que totalizaram 327 no levantamento de 2012. Expõe também uma demanda latente considerável que quer aprender a língua japonesa e que não pode ser atendida e nem mapeada através do critério "instituições oficiais de ensino".

Dados estatísticos não são produzidos apenas com a finalidade de constatar fatos, são também instrumentos legitimadores para tomada de decisões políticas. Parece haver uma tendência de pensar que as grandes mudanças a serem realizadas no ensino-aprendizagem de língua japonesa no Brasil dependem em grande medida do apoio financeiro de instituições públicas ligadas ao governo japonês ou brasileiro. Estas tem um papel importante na manutenção de ações de incentivo e apoio ao ensino-aprendizagem de língua japonesa, porém o seu alcance é limitado, devido ao peso que a esfera econômica exerce na tomada de decisões políticas. Nesse sentido, a língua japonesa possui sérios limites se tomarmos o Brasil como território de referência.

Para que algo em larga escala possa ser colocado em prática a baixo custo, a alternativa mais consistente parece ser a oferecida pela aplicação e uso das tecnologias. Não como mero fornecedor de materiais (pois material disponível é o que mais existe na Internet) e nem como substituto do professor (algo impossível de

acontecer a curto prazo), mas como instrumento prático que equalize as necessidades e os desejos de quem aprende e de quem ensina e que permita atualização e avaliação contínua, baseada nas interações multilaterais entre os diversos atores sociais.

Este estudo pretende ser uma tentativa modesta de mostrar que o salto qualitativo no ensino-aprendizagem de língua japonesa no Brasil depende mais de uma ação local, coordenada, produzida e gerida colaborativamente por diversos atores sociais locais do que de políticas linguísticas elaboradas em gabinetes e laboratórios distantes da realidade social brasileira. Não é necessária uma soma intensiva de dinheiro para que esta ação seja colocada em prática e o seu impacto pode ter alcance internacional. Este trabalho se propõe a mostrar esse panorama e o que precisa ser levado em consideração para que esta ação seja tomada da maneira mais racional possível.

Tendo o acima disposto em vista, este estudo se propõe em sua primeira parte a apresentar um panorama do ensino de língua japonesa no mundo através dos dados estatísticos produzidos pela Fundação Japão, e situar o ensino de língua japonesa no Brasil dentro do contexto mundial. Serão apresentados também dados de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, base para o acesso aos instrumentos de ensino-aprendizagem da língua. Tanto os dados de ensino como os de acesso serão correlacionados a dados de base econômica, pois esta ainda é a peça fundamental para a tomada de decisões nas sociedades contemporâneas.

Em sua segunda parte pretende-se mostrar as referências teóricas que guiarão as propostas de emprego de tecnologias no ensino de línguas. Será feita uma breve exposição sobre os recursos (físicos, digitais, humanos e sociais) necessários para o acesso e uso significativo da rede. Também será exposto o que se entende por *e-learning* e os mitos relacionados à sua aplicação e função. Por fim, será apresentado o quadro de macroestratégias que propõe práticas de ensino-aprendizagem que valorizem sobretudo experiências locais engajadas e emancipadoras.

A terceira parte pretende esboçar algumas sugestões de como a tecnologia poderia ser empregada no ensino de língua japonesa dentro do contexto brasileiro, para o estabelecimento de uma rede colaborativa de criação e compartilhamento de conteúdo e desenvolvimento de habilidades, que respeite as diferenças individuais

de estudantes e professores e que possam emancipá-los para novos tipos de interações sociais/virtuais mais significativas e prazerosas, o que não quer dizer que sejam menos trabalhosas.

2. Dados sobre o ensino de língua japonesa

2.1. Dados globais

A Fundação Japão é um órgão do governo japonês que foi criado em 1972 como instituição ligada ao Ministério das Relações Exteriores, mas que a partir de 2003 atua como instituição independente ligada diretamente ao governo. Os objetivos a que esta instituição se propõe são três: Intercâmbio Artístico e Cultural, Ensino de Língua Japonesa no Exterior e Estudos Japoneses no Exterior e Intercâmbio Intelectual [1]. No que tange ao Ensino de Língua Japonesa no Exterior, são trabalhados os temas de ensino e aprendizagem de língua japonesa, teste de proficiência em língua japonesa e informações gerais sobre a educação de língua japonesa no mundo. Dentro deste escopo, a Fundação Japão produz trienalmente um relatório com dados estatísticos sobre o quadro de ensino da língua japonesa no mundo, coletando os dados através de seus escritórios regionais. Atualmente a língua japonesa é ensinada oficialmente em 137 países.

Os pilares estatísticos da pesquisa consistem em três variáveis: número de alunos de língua japonesa, número de professores de língua japonesa e número de instituições de ensino de língua japonesa. O último levantamento estatístico foi realizado entre 2015 e 2016 e seus resultados preliminares foram publicados em um relatório no final de 2016 [2]. Desde que este levantamento estatístico é realizado, é a primeira vez que se registra queda no número absoluto de alunos de língua japonesa pelo mundo.

[1] Conforme o site da Fundação Japão em São Paulo, http://fjsp.org.br/institucional/.

[2] O relatório está disponível no site da Japan Foundation, http://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/057.html

Quadro 1 – Total de instituições, professores e alunos e taxa de crescimento por levantamento trienal

Ano	Instituições	Taxa de crescimento (%)	Professores	Taxa de crescimento (%)	Alunos	Taxa de crescimento (%)
2015	16167	0.75	64041	0.37	3651715	-8.38
2012	16046	7.51	63805	28.11	3985669	9.16
2009	14925	9.43	49805	12.37	3651232	22.53
2006	13639	11.59	44321	127.07	2979820	26.44
2003	12222	11.82	33124	19.97	2356745	12.11
1998	10930	60.74	27611	31.27	2102103	29.48
1993	6800	73.60	21034	59.18	1623455	65.42
1990	3917	26.52	13214	47.97	981407	33.74
1988	3096	19.08	8930	23.74	733802	25.45
1984	2600	127.07	7217	76.15	584934	359.97
1979	1145		4097		127167	

Fonte: JAPAN FOUNDATION (vários anos). Elaboração nossa.

O relatório de 2016 ressalta que houve aumento tanto no número de instituições de ensino quanto no número de professores, porém podemos notar que o crescimento é tímido se comparado às taxas de crescimento dos levantamentos anteriores. China, Coreia do Sul e Indonésia são os três países que mais apresentam alunos de língua japonesa e parecem ter sido os principais responsáveis pela redução no número de alunos. Nesses três países houve uma reestruturação na política educacional, transformando a língua inglesa em alvo principal do ensino de línguas nas escolas. Na Coreia do Sul e na Indonésia, verificou-se uma grande redução de alunos na faixa do ensino fundamental II e ensino médio, devido ao fato de a disciplina de segunda língua estrangeira ter passado de obrigatória para optativa. Se os resultados forem contabilizados sem estes três países, verifica-se um aumento no número de alunos, liderados principalmente por Austrália, Tailândia e Vietnã (JAPAN FOUNDATION, 2016). De maneira geral, a maior parte dos alunos encontram-se na faixa etária do ensino fundamental II e médio (entre 12 e 18), seguidos por alunos do ensino superior.

Quadro 2 – Dados globais de instituições e alunos por nível de estudo

Ensino	Infantil e Fundamental I		Fundamental II e Médio		Superior	
	Instituições	Alunos	Instituições	Alunos	Instituições	Alunos
2015	1129	211320	7615	1673563	3409	1008240
2012	907	169001	8044	2014626	3403	1062406
2009	663	142568	7409	1951777	3223	929087

Fonte: JAPAN FOUNDATION (vários anos). Elaboração nossa.

2.2. Dados regionais

Nessa pesquisa, os países são classificados também de acordo com a região geográfica a que pertencem. A análise regional dos dados mostra que os países do leste e sudeste asiático concentram a maior parte das instituições, professores e alunos de língua japonesa distribuídos pelo mundo.

Quadro 3 – Dados de instituições, professores e alunos agrupados por regiões

2012	Instituições	Percentual (%)	Professores	Percentual (%)	Alunos	Percentual (%)
1) Leste asiático	6630	41.32	39000	61.12	2154344	54.05
2) Sudeste asiático	3462	21.58	9075	14.22	1132701	28.42
3) Sul asiático	349	2.17	1015	1.59	29081	0.73
4) Ásia central	41	0.26	159	0.25	2831	0.07
5) Pacífico	1750	10.91	3214	5.04	331285	8.31
6) América do Norte	1677	10.45	5035	7.89	179049	4.49
7) América Central	113	0.70	402	0.63	9555	0.24
8) América do Sul	443	2.76	1652	2.59	32968	0.83
9) Oeste europeu	1069	6.66	2698	4.23	76132	1.91
10) Leste europeu	345	2.15	1141	1.79	25412	0.64

11) Oriente Médio	72	0.45	171	0.27	3508	0.09
12) Norte da África	21	0.13	90	0.14	1592	0.04
13) África	74	0.46	153	0.24	7211	0.18
Total	16046	100.00	63805	100.00	3985669	100.00

Fonte: JAPAN FOUNDATION, 2012. Países que compõem cada região: 1) Leste asiático: China, Coreia do Sul, Hong Kong, Macau, Mongólia e Taiwan; 2) Sudeste asiático: Brunei, Camboja, Cingapura, Filipinas, Indonésia, Laos, Malásia, Myanmar, Timor Leste e Vietnã; 3) Sul Asiático: Bangladesh, Butão, Índia, Maldivas, Nepal, Paquistão e Sri Lanka; 4) Ásia Central: Cazaquistão, Quirguistão, Tajiquistão, Turcomenistão e Uzbequistão; 5) Pacífico: Austrália, Estados Federados da Micronésia, Fiji, Guam, Ilhas Cook, Ilhas Marianas do Norte, Ilhas Marshal, Ilhas Salomão, Nauru, Nova Caledônia, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné, Polinésia Francesa, Samoa, Tonga, Tuvalu e Vanuatu; 6) América do Norte: Canadá e Estados Unidos; 7) América central: Antigua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Costa Rica, Cuba, Dominica, El Salvador, Guatemala, Granada, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Porto Rico, República Dominicana, Trinidad e Tobago, Santa Lúcia, São Cristóvão e Nevis e São Vicente e Granadinas; 8) América do Sul: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela; 9) Oeste europeu: Alemanha, Andorra, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Islândia, Itália, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta, Mônaco, Noruega, Portugal, Reino Unido, San Marino, Suécia, Suiça, Vaticano; 10) Leste europeu: Albânia, Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Croácia, Eslováquia, Estônia, Geórgia, Hungria, Kosovo, Letônia, Lituânia, Macedônia, Moldávia, Montenegro, Polônia, República Tcheca, Romênia, Rússia, Sérvia e Ucrânia; 11) Oriente Médio: Afeganistão, Arábia Saudita, Bahrein, Catar, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Israel, Irã, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Omã, Palestina e Turquia; 12) Norte da África: Argélia, Egito, Líbia, Marrocos, Sudão e Tunísia; 13) África: África Central, África do Sul, Angola, Benin, Burkina Fasso, Botswana, Burundi, Cabo Verde, Camarões, Chad, Costa do Marfim, Comores, Djibuti, Etiópia, Eritréia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Lesoto, Libéria, Luanda, Madagascar, Malawi, Mali, Maurícios, Mauritânia, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Níger, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa, Seicheles, Somália, Suazilândia, Sudão do Sul, Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia e Zimbábue.

Pelos dados percebe-se que apesar do leste e sudeste asiático concentrarem mais de 60% das instituições de ensino de língua japonesa, elas parecem se distribuir de maneira mais equilibrada também por outras regiões do mundo. No entanto, a proporção de professores (mais de 75%) e de alunos (mais de 80%) de língua japonesa deixa claro que o ensino da língua no mundo se concentra nessa região.

2.3. Dados econômicos

Existem diversos fatores que podem explicar tal fato, porém os dados geográficos e econômicos costumam ser fatores decisivos na tomada de decisões políticas. Assim, a proximidade geográfica e as relações comerciais estabelecidas entre estes países e o Japão parecem apresentar alguma correlação.

Quadro 4 – Países para os quais o Japão mais exporta e dos quais mais importa

Exportação em 2015	Trilhões de ienes	Total de exportações (%)	Importação em 2015	Trilhões de ienes	Total de importações (%)
Estados Unidos	15,22	20,1	China	19,42	24,8
China	13,22	17,5	Estados Unidos	8,06	10,3
Coreia do Sul	5,33	7,0	Austrália	4,21	5,4
Taiwan	4,47	5,9	Coreia do Sul	3,24	4,1
Hong Kong	4,24	5,6	Arábia Saudita	3,04	3,9
Tailândia	3,39	4,6	Emirados Árabes Unidos	2,85	3,6
Cingapura	2,40	3,2	Taiwan	2,82	3,6
Alemanha	1,96	2,6	Malásia	2,60	3,3
Austrália	1,55	2,0	Tailândia	2,47	3,2
Vietnã	1,52	2,0	Alemanha	2,45	3,1
Outros	22,30	29,5	Outros	27,24	34,7
Total	75,61	100	Total	78,40	100

Fonte: JAPAN FOREIGN TRADE COUNCIL (2016). Elaboração própria. Para referência de valores, se 100 ienes equivalessem a 1 dólar, 1 trilhão de ienes equivaleria a 10 bilhões de dólares.

Os dados de exportação mostram que sete dos dez países para os quais o Japão mais exporta ficam na Ásia e totalizam 45,8% das exportações do país. Dos dez países que mais importam do Japão, cinco são asiáticos e representam 39% das importações. A China é o país asiático de maior expressividade na balança comercial japonesa, seguido pela Coreia do Sul, Taiwan, Tailândia e Malásia. Somente os Estados Unidos detêm 20,1% das exportações e 10,3% das importações, o que talvez explique o porquê deste ser o país em que a língua japonesa possui mais alunos fora do território asiático.

Outra forma de medir a demanda linguística de um país seria pela entrada de turistas nesse país. Desde 2010, o Japão vem recebendo um aumento substancial de turistas vindos principalmente dos países do leste e sudeste asiático. Em 2010, o

número total de turistas foi de 8.611.175 enquanto que em 2015 o total passou para 19.737.400 de visitantes. Aproximadamente 75% dos turistas vem de países que não distam mais do que 3000 quilômetros (algo em torno de 3 horas e meia de voo) do Japão.

Quadro 5 – Entrada de turistas no Japão em 2015 e distância entre as capitais

2015	Turistas		Capital	Distância entre Tóquio e outras capitais (km)
China	4993800	25.30%	Pequim	2100
Coreia do Sul	4002100	20.28%	Seoul	1159
Taiwan	3677100	18.63%	Taipei	2101
Hong Kong	1524300	7.72%	Hong Kong	2887
Estados Unidos	1033200	5.23%	Washington DC	10920
Tailândia	796700	4.04%	Bangkok	4614
Austrália	376200	1.91%	Camberra	7963
Cingapura	308800	1.56%	Cingapura	5329
Malásia	305500	1.55%	Kuala Lumpur	5332
Filipinas	268300	1.36%	Manila	3001
Outros	2451400	12.42%		
Total	19737400	100.00%		

Fonte: JAPAN NATIONAL TOURISM ORGANIZATION (2016). Elaboração nossa.

Observa-se que a maior parte dos turistas que visitam o Japão tem origem em países asiáticos, a maioria composta por chineses, sul-coreanos e taiwaneses. Dos países não-asiáticos que figuram entre os dez países dos quais mais se originam turistas, encontram-se os Estados Unidos (mais de um milhão de visitantes) e a Austrália (376 mil visitantes).

Um outro dado interessante é o de número de residentes estrangeiros no país. Aqui, novamente, observa-se a predominância de pessoas vindas de países asiáticos. China e Coreia do Sul e do Norte representam 54,5% dos residentes, de um total de 2,1 milhões, seguido pelas Filipinas (10,3%) e Brasil (8,3%).

Quadro 6 – Quantidade de estrangeiros residentes no Japão (2014)

País	Imigrantes	Percentual (%)	Crescimento (%)
China	654777	30.9	0.9
Coreia do Sul / Coreia do Norte	501230	23.6	-3.6
Filipinas	217585	10.3	4
Brasil	175410	8.3	-3.3
Vietnã	99865	4.7	38.2
Estados Unidos	51256	2.4	2.6
Peru	47978	2.3	-1.3
Tailândia	43081	2	4.5
Nepal	42346	2	34.3
Taiwan	40197	1.9	20.6
Outros	248106	11.7	7.8
Total	2121831	100	2.7

Fonte: JAPAN MINISTRY OF JUSTICE (2015).

Estes são fatores que exercem influência sobre orientações político-administrativas tanto em escala internacional como em escala local, assim como reorganizam a produção e distribuição de mercadorias e a oferta de serviços pelos diversos atores que movimentam a economia. A orientação das políticas linguísticas adotadas oficialmente por um país para incentivar as atividades de ensino-aprendizagem do próprio idioma também acaba sendo influenciadas. Países como China, Coreia do Sul e os Estados Unidos teriam vantagens significativas na formulação de políticas línguisticas, no apoio a formação de professores, ou na produção de materiais bilíngues, por exemplo.

A evolução dos dados até 2012 e os resultados preliminares de 2015 (quadro 1) parecem indicar que a expansão do ensino de língua japonesa no mundo atingiu ou está próximo de atingir seu limite de expansão (pelo menos no modelo de instituições tradicionais de ensino), ou mesmo que a natureza das atividades de ensino-aprendizagem da língua japonesa estejam passando por algum processo de transformação.

2.4. Dados da América do Sul

Dentro dos dados globais, os países da América do Sul representam 2,76% das instituições de ensino (443), 2,59% dos professores (1652) e 0,83% dos alunos (32968) de língua japonesa no mundo (quadro 3). Na escala local são números consideráveis, na escala regional são números razoáveis, porém na escala global são números tímidos. Se calculados a média simples de alunos e professores por instituição e alunos por professor, obtém-se as seguintes razões:

Quadro 7 – Número de alunos e professores por instituição e alunos por professor (2012)

País	Alunos por instituição	Professores por instituição	Alunos por professor
Brasil	61.33	3.48	17.61
Argentina	90.10	4.51	19.97
Paraguai	192.07	4.67	41.16
Peru	227.54	6.31	36.07
Bolívia	121.20	6.80	17.82
Uruguai	43.00	2.33	18.43
Equador	36.50	1.75	20.86
Colômbia	82.17	3.39	24.25
Chile	99.50	5.25	18.95
Venezuela	34.18	2.91	11.75
Coreia do Sul	214,66	4,55	47,16
China	581,38	9,29	62,57
Indonésia	371,87	1,93	192,25

Fonte: JAPAN FOUNDATION (2013). Elaboração nossa.

As instituições do Paraguai e do Peru tendem a atender mais alunos do que as instituições de outros países da América do Sul, porém as instituições do Peru e da Bolívia detém na média a maior quantidade de professores. Seria preciso uma pesquisa de campo para avaliar as necessidades e os desafios enfrentados por cada instituição, contudo os três indicadores do quadro 7 oferecem uma noção estrutural das condições de ensino da língua em determinado país. As instituições do Equador por exemplo, parecem ter uma estrutura física menor, por atenderem em

média 36 alunos e por terem de 1 a 2 professores por instituição. Um professor que gere sozinho um curso de língua japonesa em uma instituição tende a ter sobrecarga de trabalho, pois precisa cuidar da elaboração de currículo, adoção, adaptação ou criação de material, se envolver em questões administrativas, e acaba tendo restrições quanto a participação em cursos de formação por não ter um substituto ou mesmo por não ter tempo para se atualizar sobre novidades ou aprofundar o conhecimento na área de ensino-aprendizagem. No entanto, a média aluno-professor no Equador parece indicar que o professor pode se dedicar mais a entender e atender as necessidades e os interesses de cada aluno, ou que a instituição, ou que o ensino de língua japonesa no local esteja em fase de desenvolvimento de oferta ou de crise de demanda. As condições de ensino nesses termos são muito semelhantes para os países da América do Sul, com exceção de Paraguai e Peru. A Bolívia parece ter estruturalmente o ambiente de trabalho mais favorável, pois as instituições em média tem uma boa demanda (120 alunos), com uma equipe razoável de seis a sete professores que atendem cada um aproximadamente 17 alunos.

Se olharmos para os indicadores de países asiáticos, logo notamos uma diferença estrutural significativa. Na Coreia do Sul, por exemplo, uma instituição em média possui cinco professores que cuidam cada um de aproximadamente 47 alunos. Na China uma instituição tem em média 580 alunos e nove professores, o que dá aproximadamente 60 alunos por professor. Por fim, para ilustrar as diferenças regionais das condições de ensino, na Indonésia uma insituição possui em média 2 professores que cuidam cada um de aproximadamente 200 alunos. São desafios completamente distintos que se impõem em cada realidade.

2.5. Dados do Brasil

O Brasil é o país que mais possui instituições, professores e alunos de língua japonesa na América do Sul. Na região, detém 73% das instituições (327), 68% dos professores (1132) e 60% dos alunos (19931). Observa-se um número considerável de instituições e professores, porém uma quantidade reduzida de alunos se comparados aos dados do Paraguai, por exemplo (3,3% de instituições, 4,2% de professores e 8,7% de alunos dentro da região).

No mundo, os dados do Brasil representam cerca de 2% das instituições, 1,7% dos professores e 0,5% dos alunos. Analisados em detalhe, descobrimos que a forma de ensinar a lígua japonesa no Brasil é bastante peculiar se comparada às formas que o ensino assume nos países asiáticos, por exemplo. No Brasil, o ensino de língua japonesa ocorre majoritariamente na forma de ensino extracurricular, ou seja, desvinculado do currículo escolar tradicional, de maneira relativamente livre. Em 2012, as instituições de ensino extracurricular representavam 76% das instituições, onde ensinavam 79% dos professores e estudavam 61% dos alunos de língua japonesa do Brasil. Esta é uma categoria complexa de se trabalhar pois suas características são completamente diferentes de acordo com a localidade de ensino. Por vezes o número reduzido de alunos acaba por obrigar a formação de turmas heterogênas (multisseriadas), compostas por pessoas de idades variadas, conhecimento prévio de língua japonesa diversos e necessidades e interesses no aprendizado da língua completamente distintos. É necessário ter tempo, recursos e criatividade para fazer uma turma com essas características operar de maneira satisfatória, observando patamares de avaliação tradicionais a serem atingidos dentro de determinado intervalo de tempo.

Quadro 8 – Categorias de ensino de língua japonesa no Brasil (2003 a 2012)

	Ensino Básico			Ensino Superior			Ensino Extracurricular			Total		
	Inst.	Prof.	Aln.	Inst.	Prof.	Aln.	Inst.	Prof.	Aln.	Inst.	Prof.	Aln.
2003	37	66	3154	18	64	1549	327	996	15041	382	1126	19744
2006	42	71	3538	13	68	1560	489	1074	16533	544	1213	21631
2009	27	38	1585	12	54	1555	284	981	15058	347	1167	21376
2012	39	53	2401	16	100	1966	247	900	12226	325	1132	19913

Fonte: JAPAN FOUNDATION (vários anos). Elaboração nossa. A pesquisa da Fundação Japão passou a ser aplicada trienalmente de maneira regular a partir de 2003. Em 2009 as instituições passaram a ser classificads também nas categorias “ensino fundamental“, “ensino médio“ e “ensino misto“. Para fins de comparação, inserimos no quadro apenas as categorias que são comuns a todos os levantamentos anteriores.

No Brasil, o ensino da língua japonesa em instituições de ensino básico e superior parecem ganhar fôlego com o passar dos anos, enquanto se verifica uma queda na quantidade de instituições, professores e alunos em instituições de ensino extracurricular no intervalo de 2009 a 2012. Esta variação pode estar ligada à mudança de critérios na coleta de dados, pois no levantamento de 2009 foi criada a

categoria de “ensino misto“ para classificar instituições que abrigassem mais de uma categoria de ensino (ensino básico e ensino extracurricular, por exemplo). O total de alunos que entraram nesta categoria foram de aproximadamente 3 mil, tanto em 2009 como em 2012, podendo ser afirmado então, que não houve uma mudança substancial na estrutura de ensino, mas uma ligeira queda na quantidade total de instituições, professores e alunos.

Uma comparação com a forma como o ensino de língua japonesa ocorre conforme a categoria da instituição, ajuda a entender melhor a peculiaridade da realidade brasileira.

Quadro 9 – Porcentagem de estudantes de língua japonesa de alguns países por categoria de ensino (2012)

	Ensino Básico (%)	Ensino Superior (%)	Ensino Extracurricular (%)
Coreia do Sul	82,8	6,9	10,3
China	8,8	64,9	26,3
Taiwan	37,5	45,9	16,6
Indonésia	96,5	2,5	1,0
Vietnã	11,8	36,0	52,3
Malásia	51,6	38,3	10,1
Alemanha	14,2	42,4	42,3
Austrália	96,0	3,3	0,7
Estados Unidos	51,8	40,4	7,8
Peru	63,9	1,4	34,8
Paraguai	74,7	1,9	23,4
Bolívia	50,5	0,0	49,5
Brasil	25,0	7,5	67,5

Fonte: JAPAN FOUNDATION (2013). Elaboração nossa.

No que tange à porcentagem de alunos que frequentam instituições de ensino extracurricular, o Brasil encontra alguma semelhança com o Vietnã, Alemanha e Bolívia, guardadas as peculiaridades de cada caso.

O Brasil possui um dado curioso relacionado à imigração japonesa. É o país com a maior população de descendentes japoneses fora do Japão com aproximadamente 1,5 milhões de descendentes, seguido por Estados Unidos (1,2 milhões) e Peru (100 mil) [3]. Este fato certamente é um dos motivos pelos quais o Japão mantém alguns programas de incentivo cultural e de cooperação técnica com o país.

[3] Informações disponíveis no site da Kaigai Nikkeijin Kyoukai, http://www.jadesas.or.jp/aboutnikkei/index.html.

2.6. Dados oficiais e extraoficiais

Por uma questão metodológica na coleta de dados, a pesquisa da Fundação Japão não coleta dados de instituições ou de professores que ensinam a língua japonesa através de plataformas de ensino ou recursos virtuais, ou seja, se existe uma escola que oferece um curso de língua japonesa através de videoaulas gravadas ou via *software* de videoconferência, por exemplo, ela não é contabilizada como instituição, nem seus professores e alunos como tal. Se existe ensino e aprendizagem acontecendo nessa modalidade, ela é extraoficial, por tanto não é contabilizada ou considerada no momento de formulação de políticas de apoio a tais modalidades de ensino ou instituições.

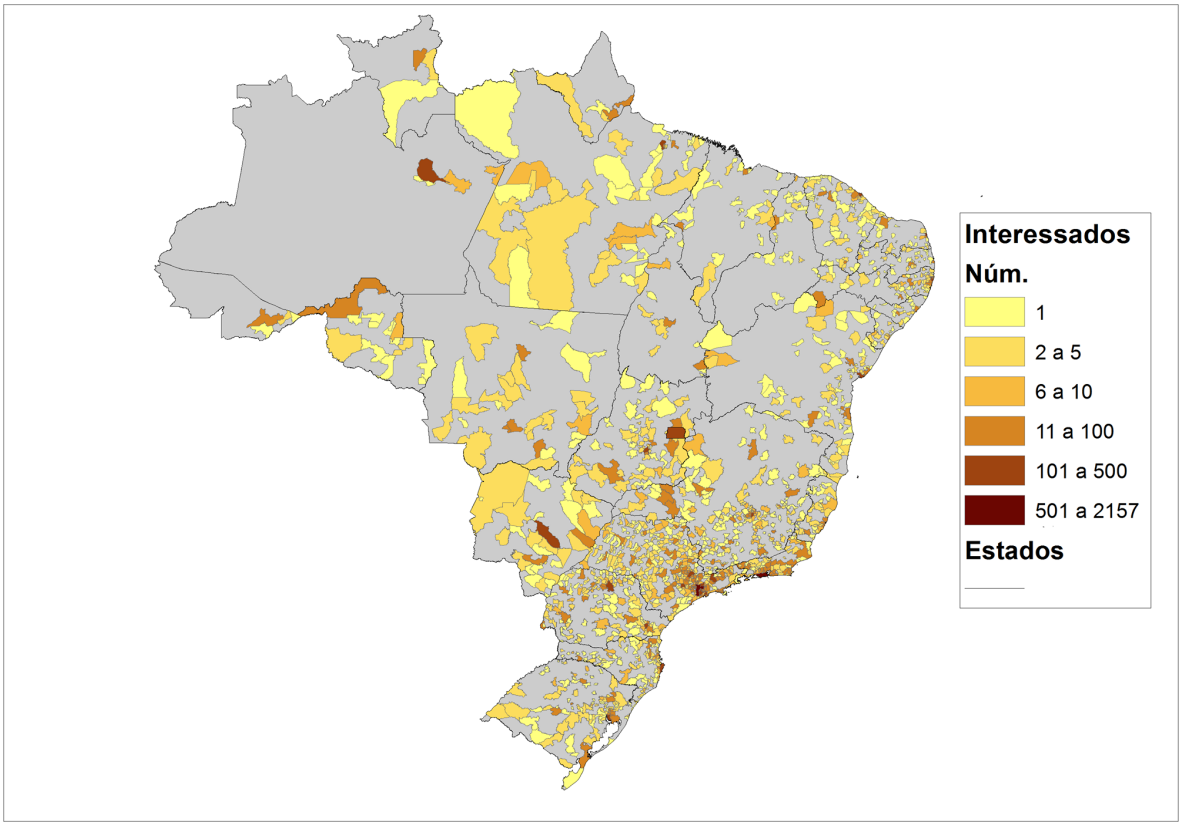
Do ponto de vista metodológico, para manter a coerência dos dados, a postura adotada parece ter sua razão de ser, contudo do ponto de vista da realidade socioeconômica e do atual estágio de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) parece ser uma postura um tanto conservadora.

Recentemente tem surgido sítios na Internet com a proposta de ensinar diversas línguas através de plataformas virtuais. Duolingo, Rosetta Stone, Busuu e Lingq são alguns exemplos de plataformas dedicadas ao ensino de diversas línguas. Um site bastante conhecido e dedicado ao ensino de língua japonesa é o JapanesePod101.com, voltado para pessoas com conhecimento de língua inglesa e que se propõe a ensinar a língua japonesa através de podcasts. A iniciativa na Internet que mais parece atender à demanda de pessoas que falam a língua portuguesa é uma plataforma chamada Programa Japonês Online [4]. Em agosto de 2016, a equipe do Programa Japonês Online aplicou um questionário para sua comunidade de seguidores para descobrir o interesse das pessoas no aprendizado da língua japonesa. Nesta pesquisa também foram levantados alguns dados socioeconômicos dos interessados. A aplicação do questionário durante uma semana retornou 16446 formulários respondidos. Destes, a maior parte dos interessados se encontrava na faixa dos 14 aos 25 anos (57%). O público interessado total era composto por 49,3% de pessoas do sexo feminino e 50,7% de

[4] Atualmente seu perfil no Facebook conta com mais de 380 mil curtidas.

pessoas do sexo masculino. A distribuição geográfica dos interessados, pelo território seria representada conforme a figura 1.

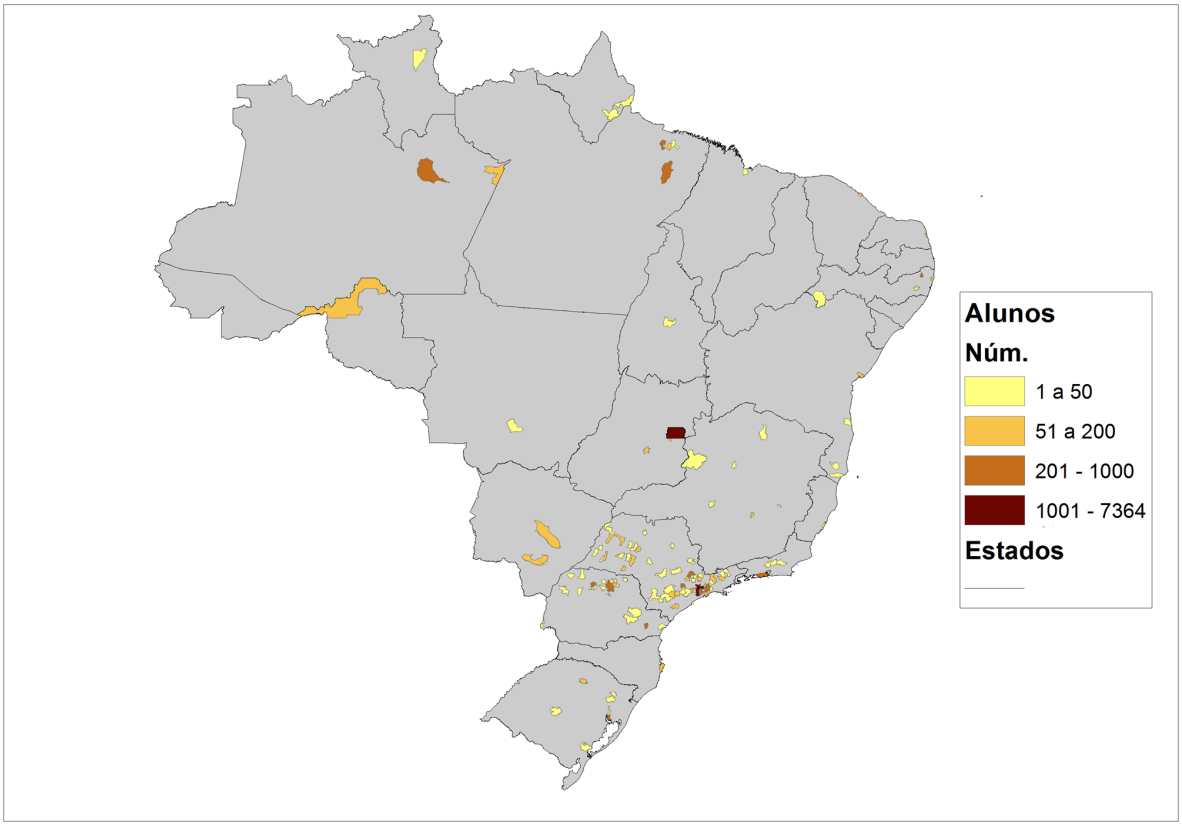
Figura 1 – Mapa de distribuição dos interessados em aprender a língua japonesa por município (2016)



Fonte: PROGRAMA JAPONÊS ONLINE (2016). Elaboração nossa.

Ao todo foram mapeados interessados em aprender a língua japonesa em 1627 municípios. Além dos interessados residentes no território brasileiro, obteve-se também respostas de interessados de outros países. Estes interessados são em sua maioria pessoas que residem no Japão e em Portugal. Se gerarmos um mapa dos alunos de língua japonesa no Brasil com base nos dados da Fundação Japão, teríamos a seguinte distribuição:

Figura 2 – Mapa de distribuição dos alunos que estudam em instituições de ensino de língua japonesa por município (2012)



Fonte: JAPAN FOUNDATION (2013). Elaboração nossa.

Se observarmos a figura 1 e a figura 2 comparativamente, notamos uma diferença visível entre os municípios que são atendidos ou não por instituições de ensino de língua japonesa, e um natural desequilíbrio entre oferta e demanda no ensino de língua japonesa. Essa estrutura tem sua razão de ser, pois grande parte das instituições de ensino estão ligadas à associações de descendentes de japoneses (agrícolas, desportivas, províncias etc), e quando não é esse o caso, estão vinculadas a instituições de ensino de natureza pública, como centros de línguas de escolas do ensino médio ou ligadas a universidades. As instituições de ensino de língua japonesa encontram-se em sua maioria nos locais onde houve algum tipo de imigração japonesa. Contudo os interessados em aprender a língua japonesa não se encontram necessariamente nessas áreas e nem são necessariamente descendentes de japoneses.

A pesquisa aplicada pelo Programa Japonês Online levanta uma questão importante: por que nunca foi aplicado um questionário em escala nacional que

coletasse dados diretamente dos professores e dos alunos para traçar um perfil mais fiel destes que de fato são os principais atores do processo de ensino-aprendizagem? Questões sobre interesses na língua e problemas no ensino poderiam ser feitas diretamente aos alunos e professores. A Fundação Japão veio produzindo estatísticas que leva em consideração apenas as instituições de ensino para compor os seus dados, tendo como justificativa a metodologia de coleta. Quando se trata de instituições oficias de ensino é possível supor a idade dos alunos pelo nível escolar do qual estes fazem parte (fundamental, médio, superior), no entanto, no Brasil, este é um dado um tanto nebuloso, pois a maior parte dos alunos estuda a língua japonesa na modalidade extracurricular (ver quadro 9).

Essa comparação entre os dados obtidos pela Fundação Japão e pelo Programa Japonês Online se tornou possível graças aos recentes avanços tecnológicos, principalmente das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Coletar, armazenar, organizar e analisar dados se tornou algo relativamente simples, pois é necessário apenas um equipamento que se conecte à Internet para realizá-lo. Ter acesso às TICs passa a ser então um recurso fundamental.

2.7. Dados sobre tecnologia

No Brasil, o Comitê Gestor da Internet (CGI) é o órgão responsável por coletar, organizar e disseminar informações sobre os serviços de Internet. A "Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros" (TIC Domicílios) é realizada anualmente e os dados mais atuais fazem referência ao ano de 2015. O panorama que segue é uma compilação dos principais pontos levantados pela pesquisa.

Segundo esta pesquisa, 33,2 milhões de domicílios (50% do total de domicílios) possuíam computador em 2015, número que dobrou se comparado aos dados de 2008, mas que se estabilizaram se tomarmos o ano de 2013 como referência. Os domicílios das regiões Sudeste (59%) e Sul (54%) são os que mais possuem computador, assim como os domicílios das áreas urbanas (50%). Se separados por classes econômicas, os domicílios da classe A (99%) e B (84%) possuem proporcionalmente mais computadores do que as classes C (47%) e DE (13%). Os tipos de computadores mais presentes nos domicílios atualmente são o

notebook (64%), seguido de *desktop* (51%) e *tablet* (38%). Enquanto o número de computadores portáteis vem aumentando ao longo dos anos, o número de computadores de mesa vêm diminuindo. Os dados mostram que houve um crescimento na proporção de domicílios que dispõem de múltiplos dispositivos (42%) (em 2008, 89% dos domicílios contavam apenas com computadores de mesa). É destacado o crescimento da presença exclusiva de *tablet*, fenômeno que pode estar relacionado à mobilidade, mas também ao seu custo reduzido se comparado aos outros tipos de dispositivos.

A TIC Domicílios também aborda o acesso à Internet. Ela aponta que 34,1 milhões de domicílios têm acesso à Internet (51%) e que na área urbana (56%) a proporção de acesso é maior que na área rural (22%). Dos domicílios que não acessam a internet, os motivos mais apontados foram o custo elevado (60%), a falta de interesse (51%) e a falta de computador no domicílio (51%). Na região Norte e em áreas rurais, a não disponibilidade do serviço (57%) também é apontada. Quanto ao tipo de conexão, 68% dos domicílios contavam com conexão por banda larga fixa, 26% por conexão telefônica (DSL), 24% por cabo e fibra óptica e 22% contavam com conexão de banda larga móvel via modem 3G ou 4G. Na região Norte e em áreas rurais, verifica-se um maior uso de conexões móveis. A conexão móvel também é mais presente em domicílios de renda familiar e classe social mais baixa. A presença de acesso sem fio (WiFi) também cresceu, passando de 66% em 2014 para 79% em 2015. Há também o levantamento de um dado interessante sobre compartilhamento da rede WiFi entre vizinhos, verificada em 16% dos domicílios. Essa parece ser uma prática comum em regiões onde a infraestrutura de acesso e a renda familiar são mais limitadas, contudo ela não está ligada exclusivamente a razões econômicas sendo verificada também em outras condições socioeconômicas e geográficas. Quanto à velocidade de conexão, estima-se que 47% dos domicílios da classe A contratam velocidades acima de 8 Mbps, sendo este número de apenas 10% para as classes DE. Na região Sudeste e em áreas urbanas essa proporção é de 24% enquanto na região Norte ela é de 11% e nas áreas rurais não chegam a 3%. A classe A (86%) tende a contratar o serviço de banda larga junto com TV por assinatura, enquanto que para a classe DE esse índice é de apenas 16%.

A frequência de acesso à Internet varia conforme o nível de escolaridade e renda familiar do usuário. Entre os usuários que acessaram a Internet todos os dias ou quase todos os dias, 71% tinham até o Ensino Fundamental completo e 64%

recebiam até um salário mínimo. Entre os usuários de ensino superior completo e de renda familiar acima de dez salários mínimo, essa proporção sobe para 93%. Em 2014, os computadores (*desktop*, *notebook* e *tablet*) eram os dispositivos mais utilizados para acessar a rede (80%), contudo em 2015 o telefone celular (89%) passou a ser o principal dispositivo de acesso. Se os usuários forem separados em grupos de pessoas que acessam a Internet 1) apenas pelo celular, 2) apenas por computador, ou 3) através de ambos, de maneira geral, teremos que 54% dos usuários pertenceriam ao grupo 3, 35% ao grupo 2 e 11% ao grupo 1. Como tendências verificadas por classe social, os usuários exclusivos de computadores na classe DE diminuíram de 2014 (30%) para 2015 (10%), mas aumentou o número de usuários exclusivos de celulares de 39% para 65%. Essa mesma tendência se verifica na classe C, contudo na classe A 84% dos usuários acessam a Internet tanto por computador quanto pelo celular. O uso exclusivo do celular nas regiões Nordeste (43%) e Norte (55%) e nas áreas rurais (56%) parecem reforçar a hipótese de que o telefone celular se tornou uma alternativa para o acesso à rede em áreas onde o acesso à Internet fixa é escassa. Essa disparidade também se verifica de acordo com a faixa etária. Os jovens tendem a acessar a rede apenas através do celular (43%), enquanto a proporção de adultos com mais de 45 anos que se conectam ou exclusivamente por computador ou exclusivamente por celulares é quase a mesma (em torno de 20%). O uso da Internet em casa de familiares, amigos ou vizinhos também aumentou de 30% para 56% de 2014 para 2015. Também verificou-se o aumento de usuários que acessam a rede em deslocamento (na rua, no metrô, no ônibus, no carro, etc) de 13% para 43%, e também o aumento do uso de centros de acesso gratuito (telecentro, biblioteca, *lanhouse*, *cybercafé*, ou outros tipos de estabelecimentos comerciais) de 8% para 14%.

Os dados da TIC Domicílios mostram que em 2015, 62,3 milhões de domicílios (93%) possuíam ao menos um telefone celular. Depois da televisão (97%) é a TIC que mais está presente nos domicílios brasileiros. Estima-se que 146,7 milhões de pessoas com mais de 10 anos possuam telefone móvel. Para este indicador, nota-se a menor distância relativa entre as classes A (97%) e DE (73%). Muito embora o uso do telefone celular seja elevado em todas as classes sociais, as atividades realizadas e os serviços utilizados diferem conforme as condições socioeconômicas. O quadro 10 mostra as atividades mais realizadas no telefone celular em 2014 e 2015.

Quadro 10 – Proporção de usuários de telefone celular, por atividades realizadas no telefone celular nos últimos três meses (2014-2015)

Atividades realizadas no celular	2014	2015
Efetuar e receber chamada telefônica	97%	95%
Tirar fotos	62%	68%
Ouvir música	57%	63%
Enviar mensagem de texto pela Internet, como por WhatsApp, WeChat ou ICQ	47%	60%
Assistir a vídeos	42%	56%
Compartilhar, fotos, videos ou textos	44%	55%
Acessar redes sociais	47%	53%
Enviar mensagem de texto SMS ou torpedo	59%	52%
Buscar informações, como por exemplo no Google	40%	50%
Acessar páginas ou sites	38%	48%
Baixar aplicativos	39%	46%
Acessar e-mail	35%	40%
Jogar	40%	39%
Usar mapas	27%	32%

Fonte: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (2016, p.150).

Os dados de posse de dispositivos e de acesso à Internet mostram que no Brasil fatores geográficos e socioeconômicos desepenham papel importante na distribuição desses bens e serviços e que, apesar dessas disparidades, as populações menos favorecidas têm encontrado no telefone celular e na conexão WiFi compartilhada um modo de contornar a escassez de infraestrutura e os problemas de custo para terem acesso à rede.

2.8. Resumo do capítulo

- Os dados globais e regionais sobre a situação do ensino de língua japonesa mostram historicamente que a maior parte das instituições, professores e alunos se concentram nos países da Ásia.

- Os dados econômicos da relação do Japão com outros países apontam maior densidade de relações com países da região asiática e com os Estados Unidos, o que provavelmente influencia a orientação de políticas linguísticas e os investimentos tanto do setor público quanto do setor privado na produção de bens e serviços voltados para atender as necessidades desses segmentos sociais minoritários.
- A peculiaridade do ensino de língua japonesa no Brasil em comparação com o resto do mundo está no fato de a maior parte dos alunos frequentarem instituições de ensino na modalidade extracurricular. O dado coletado apenas desse modo não diz muito sobre a realidade heterogênea que se verifica em instituições e classes que atendem tal público, o que não permite a formulação de medidas que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- Os dados coletados oficialmente apresentam metodologia de coleta conservadora e limitante do ponto de vista de análise, quando contrastado com dados coletados por instituição extraoficial que faz uso intensivo das TICs. Ficou evidente também uma lacuna entre demanda e oferta no ensino de língua japonesa em espaços físicos.
- Os dados sobre o acesso às TICs no Brasil mostram que os dispositivos móveis e a conexão WiFi são os recursos físicos mais difundidos pelo território. Uma política linguística que tenha em vista a ampliação do acesso à língua japonesa deveria fazer amplo uso destes recursos.

3. Recursos, *e-learning* e macroestratégias

Neste capítulo serão apresentadas as ideias de Warschauer a respeito dos recursos necessários ao acesso à Internet, as concepções de *e-learning* e dos mitos relacionados a esta tecnologia de ensino-aprendizagem baseados na pesquisa de Pegrum e o quadro de macroestratégias de ensino-aprendizagem de línguas elaborado por Kumaravadivelu. A ideia é mostrar primeiro quais são os requisitos básicos para acessar a Internet para em seguida refletir sobre os mitos existentes em relação ao uso das TICs para atividades de ensino-aprendizagem. Essas são discussões pertinentes tendo em vista o acelerado progresso dos dispositivos de acesso à Internet no mundo todo, discussão que por vezes pode escapar às reflexões dos atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem apenas no formato tradicional. Como o quadro de macroestratégias resulta de uma pesquisa aprofundada sobre a função do método no ensino de línguas dentro da sala de aula, ela é o elo essencial que liga a experiência local do ensino face-a-face às alternativas e possibilidades oferecidas pelas novas TICs.

3.1. Recursos

A preocupação do CGI é mostrar a situação atual da distribuição de dispositivos e conectividade para que possam ser colocadas em prática políticas de inclusão digital mais eficazes. Essa perspectiva também é adotada por Warschauer (2003) quando este autor fala sobre os recursos que facilitam o acesso à TIC. A preocupação com a inclusão tecnológica em suas diversas dimensões é pertinente, pois, por vezes, questões semelhantes escapam à análise da realidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Warschauer classifica os tipos de recursos que facilitam o acesso às TICs em quatro: recursos físicos, recursos digitais, recursos humanos e recursos sociais.

3.1.1. Recursos físicos

Os recursos físicos no caso brasileiro foram abordados panoramicamente na seção anterior, mostrando os dados sobre dispositivos e conectividade. Sem os recursos físicos não é possível ter acesso à rede e a qualidade desse acesso depende em grande medida do tipo de dispositivo e do tipo de conexão disponíveis aos usuários. Dependendo das configurações de *hardware* e *software* dos dispositivos, existem limitações quanto aos tipos de atividades que podem ser realizados neles ou os tipos de aplicativos que podem ser manuseados. Escrever a resenha de um filme, assistir a um filme ou editar um filme são atividades distintas que são mais ou menos simples de se realizar conforme tais configurações. O mesmo ocorre com a conexão. Dependendo da velocidade de acesso, a experiência com a atividade ou o serviço buscado é completamente distinta. A disponibilidade de dispositivos e a conexão de alta qualidade estão positivamente correlacionadas com o valor que se paga para usufruir deles: quanto melhor o dispositivo e a conexão, maior o seu custo de aquisição.

Há menos de uma década, o computador de mesa era o dispositivo preferencial para se realizar atividades ligadas à rede, pois o seu custo estava em queda e a necessidade de conexão móvel não era algo premente. Muito se discutiu sobre a produção de computadores de baixo custo para alavancar a inclusão digital, contudo este já estava em processo de andamento pela expansão da aquisição de telefones celulares, atualmente substituído paulatinamente pelo *smartphone*. A necessidade de se manter conectado durante o deslocamento também aumentou graças à expansão do uso de redes sociais (Facebook e Snapchat) e de aplicativos de mensagem instantânea (WhatsApp), microblogs (Twitter) e fotografias (Instagram). A conexão WiFi também se tornou pré-requisito em diversos estabelecimentos comerciais para atender a necessidade de conexão dos clientes, mas também reorientou políticas públicas em diversas escalas administrativas ao criar programas que disponibilizassem o acesso à rede de maneira gratuita, seja através de telecentros ou através de pontos de acesso público, como ocorre em algumas praças das cidade de São Paulo, por exemplo. Para quem consome conteúdo via Internet no Brasil, fazê-lo através de dispositivo móvel conectado a alguma rede WiFi parece ser a opção mais razoável, tanto do ponto de vista do custo quanto do ponto de vista prático. Porém se pensarmos em termos de produção de conteúdo, pode haver limites quanto ao refinamento e acabamento do

conteúdo, capacidade de processamento, velocidade de transmissão e usabilidade tanto de *hardware* como de *software* para tal.

3.1.2. Recursos digitais

Os recursos digitais fazem referência ao conjunto de conteúdos disponibilizado na rede para serem acessados. Para pessoas que têm certo domínio sobre a língua inglesa, não é difícil encontrar conteúdos de qualquer natureza na Internet, sendo este conteúdo produzido para os mais diferentes assuntos e a partir de diversos pontos de vista. Contudo, segundo Warschauer a produção de conteúdo mais relevante para os usuários é geralmente realizada pelas pessoas das próprias comunidades envolvidas. Esse tipo de conteúdo só pode ser produzido localmente e muitas vezes carece de meios materiais (impressos, rádio ou televisão) para lhe dar voz. A publicação multimídia *online* surgiria então como alternativa de baixo custo para preencher essa lacuna. Segundo o autor, o desenvolvimento bem-sucedido de conteúdo *online* requer a participação ativa das comunidades que utilizarão os materiais e para isso seriam necessários a avaliação das necessidades da comunidade, o desenvolvimento de um banco de dados e a produção de conteúdo voltado para a comunidade. A avaliação de necessidades da comunidade pode ser coletada aplicando-se um questionário com tal fim, mas é preciso elaborar as questões cuidadosamente a fim de organizar uma séria histórica que permita acompanhar a evolução e o comportamento dos desejos e necessidades da comunidade. O desenvolvimento do banco de dados também requer conhecimento técnico de organização e armazenamento. A organização e o armazenamento ocorrem através da atribuição de palavras-chave que permitam classificar e buscar o conteúdo de maneira simples e rápida. Também seria importante pensar formas de cruzar as informações acumuladas no banco de dados com as formas de acesso e perfil dos usuários para mapear tendências de usos e aprimorar a forma de disponibilizar e produzir conteúdos específicos.

3.1.3. Recursos humanos

Para Warschauer, a questão dos recursos humanos está vinculada ao letramento e à educação. As formas de se educar e os letramentos que são adquiridos nesse processo estão vinculados a interesses institucionais diversos alinhados a expectativas sociais pré-definidas. O letramento digital não existe como um fato único, mas como um processo multifacetado que envolve várias habilidades, dentre elas o letramento informacional, o letramento multimídia e o letramento comunicacional. O letramento informacional não é uma habilidade exclusiva do mundo digital, ele faz referência ao modo como as informações são selecionadas. No mundo material e analógico os canais e meios de informação e comunicação são limitados se comparados às possibilidades de consumo, produção, interação e alcance do mundo imaterial e digital. Para aproveitar os recursos da rede ao máximo é necessário ter o conhecimento mínimo sobre os diversos tipos de mídia digital, sendo esse o processo de letramento multimídia. Quando um conteúdo da rede passa a receber acesso de diversos usuários e o seu meio permite interação entre estes, se torna necessário observar regras de linguagem e comportamento para que a interação se realize de maneira satisfatória para todos. A observação de tais regras seria parte do processo de letramento comunicacional. São muitas as habilidades que precisam ser desenvolvidas no que tange aos letramentos, contudo esse conhecimento não costuma ser aprendido teoricamente em manuais de letramento, mas sim na prática. Warschauer fala em comunidades de prática como redes de pessoas dedicadas a atividades similares aprendendo umas com as outras no processo. Essas comunidades seriam importantes exatamente porque nelas o aprendizado se realizaria de maneira significativa, colaborativa e dentro de um processo dinâmico de interação.

3.1.4. Recursos sociais

Os recursos sociais seriam produtos das relações entre as pessoas e destas com as organizações e instituições sociais. Para explicar como os recursos sociais são formados, Warschauer faz referência ao conceito de capital social, definido como “a capacidade dos indivíduos de acumular benefícios por meio da força dos

seus relacionamentos pessoais e da associação em redes e estruturas sociais específicas“ (2003, p. 208). Assim, a dica de um amigo sobre um emprego, a oportunidade de educação oferecida pelos pais, ou as promessas realizadas por um burocrata do governo seriam todas formas de capital social. As relações sociais desenvolvidas em uma comunidade poderiam proporcionar informações, influência, referências sociais e auxílio. As normas também constituiriam uma forma de capital social, oferecendo benefícios a certos grupos sociais que representem ou atendam a alguma expectativa. A participação nessas comunidades fortaleceriam os vínculos sociais fazendo com que as pessoas aprendessem umas com as outras nesse processo de interação. A formação de capital social facilitaria o acesso à rede (recursos físicos e digitais) e ao desenvolvimento das habilidades necessárias para o seu uso (recursos humanos) através, por exemplo, de centros comunitários que oferecessem oportunidades e apoio ao uso da tecnologia. A Internet expande enormemente as oportunidades de contato social e a formação de um conhecimento coletivo, unindo pessoas com interesses comuns dispersas geograficamente.

3.2. E-learning

O desenvolvimento da Internet permitiu a ligação de pontos descontínuos por todo o globo e a evolução dos dispositivos de acesso a ela facilitou a formação de uma imensa rede de informação e comunicação ubíqua, presente em todos os lugares ao mesmo tempo. Os recursos digitais elaborados em um local podem ser compartilhados quase que simultaneamente através da rede. Aulas e cursos completos de diversas universidades renomadas do mundo, por exemplo, estão disponíveis em forma de cursos *online* oferecidos de maneira aberta para um vasto público (MOOC, do inglês *massive online open course*) [5]. O conteúdo que antes era restrito a apenas uma parcela privilegiada da população local agora está disponível (mesmo que parcialmente) para qualquer pessoa com acesso à rede no mundo. A conexão pode ser feita a partir de qualquer dispositivo ligado à rede, até do telefone celular em seu bolso. Isto seria uma parte da realidade do que representa o *e-learning*: conteúdo disponível permanentemente na rede, independente da hora e do

[5] Sites como Coursera, edX e Udacity, por exemplo.

local de acesso, no lugar e no momento em que a pessoa quiser acessá-lo para realizar atividades de aprendizagem. No modelo tradicional de *e-learning*, as instituições de ensino oferecem laboratórios de informática ou equipamentos e *software* pré-selecionados para a interação com o mundo digital, não sendo permitido acessar a rede WiFi da instituição por meio de seu próprio dispositivo móvel. Algumas escolas têm trabalhado em um modelo onde o estudante traz para o ambiente de ensino-aprendizagem o seu próprio dispositivo de acesso à Internet, modelo chamado de BYOD (*Bring Your Own Device*) [6]. Esse tipo de modelo de ensino-aprendizagem tende a enxergar os dispositivos de posse dos estudantes como uma extensão personalizada deles, que oferecem uma experiência pessoal distinta de acesso e uso da rede.

A evolução e as transformações não se verificam apenas nos dispositivos de acesso à rede e nas formas de utilizá-los na sociedade, mas também a própria Internet tem evoluído quanto à sua forma e conteúdo. Inicialmente a rede era utilizada majoritariamente para obter informações (web 1.0) e com o tempo passou a ter seu uso expandido para interações sociais (web 2.0). Não há dúvidas de que existe uma transformação em andamento na rede, denominada de web 3.0, mas há um debate que gira em torno do que essa mudança representa de fato. Alguns a definem como a rede semântica, com um aumento intensivo da personalização dos usuários, baseados no acúmulo de dados e nas experiências dos usuários na rede. Alguns dizem que a versão 3.0 da rede seria mais uma rede geoespacial, onde os locais serviriam como indexadores de informação. À parte a discussão em torno do que seria a web 3.0, é fato que essas transformações terão impacto direto no modo como a sociedade e suas instituições irão funcionar daqui para frente [7].

---

[6] Em português seria algo como "traga seu próprio dispositivo". Ver Pergrum, http://e-language.wikispaces.com/mobile.

[7] Na verdade seus efeitos já estão em curso, por exemplo, no modo como sítios de compra sugerem produtos aos usuários, no uso de drones para entrega de produtos, no uso de impressoras 3D para confeccionar produtos, na instalação de sensores nos eletrodomésticos para mapear o comportamento dos usuários e oferecer uma resposta mais próxima aos seus desejos, o uso de dispositivos de realidade virtual que proporcionam entretenimento adaptado ao perfil psicológico, etc. Tudo isso seria parte de algo em construção que vem sendo denominado de *Internet of Things*, ou Internet das coisas.

3.2.1. Mitos do *e-learning*

A Internet evoluiu e seu conteúdo está cada vez mais acessível devido ao aperfeiçoamento dos dispositivos, acompanhados da redução do seu custo de aquisição. O processo de ensino-aprendizagem conectado à Internet parece ter encontrado na utilização das TICs um ambiente frutífero de desenvolvimento. No entanto, é necessário estar atento aos desafios e julgamentos precipitados relacionados ao *e-learning*. Pegrum compilou alguns mitos ligados à ideia de *e-learning*:

1. "O e-learning economiza dinheiro: Não. Ele exige trabalho e recursos de maneira intensiva tanto dos professores como dos estudantes. Suas vantagens são pedagógicas, (multi)culturais e talvez geográficas, mas não econômicas. No entanto, apesar de ser um erro ver o e-learning como uma alternativa barata para a interação face-a-face, não há dúvidas de que cursos de e-learning podem ser economicamente viáveis, como vem sendo demonstrado por todo o mundo.
2. O e-learning é uma metodologia: Não. Ele é uma tecnologia. Ele pode ser usado a serviço das filosofias e metodologias pelo espectro educacional, abarcando desde a transmissão e pedagogias behavioristas até pedagogias socioconstrutivistas.
3. O e-learning é construtivista: Essa é uma versão mais específica do mito 2. Isto não é verdade pelo mesmo motivo pelo qual o mito 2 não é verdade. O e-learning pode ser construtivista, e normalmente o é, mas ele não tem necessariamente que ser.
4. O e-learning é para todos, a partir de qualquer lugar e a qualquer momento: Este mito ignora a divisão digital e subestima o capital cultural – incluindo as habilidades de letramento digital – necessárias para engajar ativamente com a experiência online. Ele também ignora o fato de que as tecnologias de e-learning refletem tendências ocidentais de seus criadores e desenvolvedores originais.
5. O e-learning é o que a geração Internet quer: Referir-se à geração mais jovem como a "geração Internet" implica dizer que todas as pessoas jovens são digitalmente letradas e sugere que elas estão confortáveis com a educação online. Pesquisas mostram que tais assertivas de homogeneidade são equivocadas – e que muitos estudantes, jovens e

de idade, preferem abordagens pedagógicas tradicionais e querem ao menos algum contato face-a-face.

6. O e-learning pode substituir o aprendizado face-a-face: O aprendizado face-a-face e o aprendizado por e-learning possuem ambos suas vantagens. É por isso que muitos professores estão explorando modelos de aprendizagem mistos que capitalizem suas vantagens complementares. Por outro lado, onde o contato face-a-face não é viável, o e-learning é capaz de fazer um curso possível, onde ele não poderia existir de outra forma – e como muitos educadores estão descobrindo, existem grandes vantagens pedagógicas ao montar classes multiculturais em espaços virtuais.
7. O e-learning pode substituir professores: Em algumas transmissões e modelos behavioristas isto é verdade até certo ponto. Em modelos construtivistas, o e-learning substitui a sala de aula, não o professor: professores e estudantes continuam a interagir através de canais adicionais de comunicação providas de tecnologias de e-learning.
8. O e-learning é sinônimo de velocidade: Muito do e-learning diz respeito à diminuição do ritmo do processo de aprendizagem, dando aos participantes tempo e espaço para refletir sobre as interações (fóruns de discussões, p.e.) ou para escrever e reescrever trabalhos (wikis, p.e.).
9. O e-learning é sinônimo de flexibilidade: ele diz respeito à flexibilidade de tempo e geografia, não à flexibilidade de aprendizagem. Poucas das experiências de aprendizagem são completamente flexíveis, porque elas requerem organização, estrutura e trabalho árduo.
10. O e-learning é sinônimo de multitarefa: Isso pode ser verdade com algumas ferramentas (como mensageiros instantâneos e redes sociais) que são tipicamente usados com outras ferramentas, mas certamente não é verdade para todo o e-learning. Nem mesmo está claro que a multitarefa é benéfica: enquanto pode haver vantagens em termos de pensamento lateral e fazer conexões entre áreas, pesquisas atuais sugerem fortemente que elas são menos eficientes do que lidar com tarefas em série. No entanto, dado que o aprendizado remolda o cérebro com o tempo, não há um veredicto em relação a esta prática.
11. O e-learning facilita, não ensina: Facilitar é apenas uma parte do que professores online fazem. Suas funções são extremamente requisitadas, por terem que equilibrar funções de organização, didática (ensino

> tradicional) e facilitação. Eles também se tornam técnicos, conselheiros, torcedores etc.“
> (PEGRUM, tradução nossa)

Os mitos levantados por Pegrum mostram que existe um forma equivocada de enxergar o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, e o termo *e-learning* tende a ser visto como sinônimo de panaceia para todos os entraves existentes no mundo real, materializados na sala de aula, como se a mera substituição da forma de ensino tradicional pelas novas TICs fosse automaticamente gerar práticas de ensino-aprendizagem mais eficientes. É preciso atuar estrategicamente para evitar frustrações desnecessárias ou surpresas inocentes.

3.3. Quadro de macroestratégias

Após uma profunda reflexão sobre os métodos de ensino, Kumaravadivelu (2006) propõe que o que deve ser buscado para avançar nas questões de ensino-aprendizagem não é um método alternativo, mas sim uma alternativa para o conceito de método em si. Esta nova condição, conhecida também como condição pós-método, se propõe a reestruturar o ensino-aprendizagem de maneira radical. Para isso, o autor propõe que três princípios sejam os orientadores das práticas de ensino-aprendizagem, a saber: particularidade, praticalidade e possibilidade.

O princípio da particularidade consiste em basear a prática pedagógica enfatizando as exigências locais e as experiências vividas. Nas palavras do autor:

> “qualquer pedagogia pós-método deve ser sensível a um grupo particular de professores ensinando para um grupo particular de alunos possuindo um conjunto particular de objetivos dentro de um contexto institucional especifico, imerso em um meio sociocultural particular“ (KUMARAVADIVELU, 2011, p.15, tradução nossa).

O princípio da praticalidade consiste em entender a teoria e a prática como dois processos dialéticos, inseparáveis e complementares. O professor seria o agente que não apenas colocaria em prática as teorias de outros, mas antes seria o

agente que teoriza sua própria prática, sempre a aprimorando conforme o princípio da particularidade.

O princípio da possibilidade estaria calcado na pedagogia crítica (a exemplo de Paulo Freire) que entende que as experiências tanto do professor como do aluno são moldadas pelos ambientes sociais, econômicos e políticos mais amplos.

Dentro dessa proposta de romper com a ideia de método e criar um quadro coerente que oriente a prática de ensino-aprendizagem, com ideias bem definidas que guiem as atividades de sala de aula, o autor sugere o quadro de macroestratégias como uma possível opção. Essas macroestratégias seriam planos gerais derivados do conhecimento teórico, empírico e pedagógico e orientariam as microestratégias criadas e colocadas em práticas pelos professores a partir das situações particulares a cada sala de aula. Kumaravadivelu postula que "qualquer pedagogia pós-método de fato deve ser construída pelos próprios professores" (2011, p. 20).

As macroestratégias sugeridas pelo autor são:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem (*Maximize learning opportunities*): Criar oportunidades de aprendizagem e utilizar as oportunidades de aprendizagem criadas pelos aprendizes. Professores e alunos administram o aprendizado, que não é limitado por uma agenda do professor, pelos materiais de ensino ou por restrições curriculares.
2. Minimizar percepções divergentes (*Minimize perceptual mismatches*): Reconhecer potenciais divergências entre a intenção do professor e a interpretação do aprendiz, onde as divergências cognitivas, linguísticas e comunicativas são as mais cruciais.
3. Facilitar a interação negociada (*Facilitate negociated interaction*): Focar na interação em sala de aula entre estudante e estudante e entre estudante e professor de forma significativa, onde os estudantes são encorajados a iniciar tópicos e conversas e não somente a reagir e responder. A interação não somente cria oportunidades de aprendizagem, mas ela em si constitui aprendizagem.
4. Promover a autonomia do aprendiz (*Promote learner autonomy*): Uma visão restrita seria ensinar o estudante a aprender a aprender, equipando-o com as ferramentas necessárias para auto-orientar sua aprendizagem. Em uma visão

mais abrangente seria ensinar o estudante a aprender a se libertar, permitindo-o reconhecer e sobrepor impedimentos sociais, políticos e históricos ao seu progresso.

5. Cultivar a consciência linguística (*Foster language awareness*): A consciência linguística geral estaria ligada a propriedades formais e funcionais da língua, enquanto a consciência linguística crítica permitiria perceber os perigos decorrentes da língua, seus usos, abusos e mal-usos para propósitos políticos e ideológicos restritos.
6. Ativar a heurística intuitiva (*Activate intuitive heuristics*): Prover dados textuais ricos para que os aprendizes possam inferir e internalizar as regras básicas que governam o uso gramatical e o uso comunicativo. A aprendizagem de línguas é uma viagem de descoberta, não a memorização de regras prescritivas.
7. Contextualizar o *input* linguístico (*Contextualize linguistic input*): O uso e os modos de usar a língua estão inseridos em um contexto social, cultural e histórico. Conectar com realidades que façam surgir esses contextos.
8. Integrar as habilidades linguísticas (*Integrate language skills*): A separação das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita são artificiais e contraproducentes, da mesma forma que integrá-las de maneira holística pelo currículo.
9. Assegurar a relevância social (*Ensure social relevance*): Ser sensível ao meio social, político, econômico e educacional em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, conectando a aprendizagem de língua à identidade (individual, social, nacional).
10. Enaltecer a consciência cultural (*Raise cultural consciousness*): Tratar os aprendizes como informantes culturais para que eles sejam encorajados a se engajar a participar dos processos em sala de aula que enalteçam sua força, conhecimento, subjetividade e identidade. Desenvolver uma consciência cultural global focando não apenas no aprender sobre outras culturas, mas também no aprender de outras culturas.

As macroestratégias propostas por Kumaravadivelu estão pautadas na experiência de sala de aula, que é considerado o local oficial do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, são estratégias igualmente válidas para os ambientes virtuais e as plataformas de *e-learning*. O emprego criativo, inclusivo e combinado

das modalidades presenciais e virtuais podem potencializar os resultados positivos para todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

Certamente as novas práticas sociais que moldam as relações sociais na Internet estão pouco a pouco provocando mudanças nas práticas sociais das instituições, de seus espaços, na função de seus agentes e no comportamento dos diversos atores sociais que fazem parte delas. Qual seria a finalidade de uma sala de aula nesse novo contexto?

3.4. Resumo do capítulo

- A Internet é um universo vasto de conteúdo, contudo é preciso primeiro ter os dispositivos e infraestrutura mínima para acessá-lo. Ao mesmo tempo é preciso desenvolver habilidades de letramentos para poder usufruir dos meios de consumo e produção de maneira plena e crítica. As habilidades e os conteúdos tendem a se desenvolver e evoluir de modo natural nas comunidades de prática, onde se realizam atividades significativas, ligadas aos interesses e necessidades imediatas dos usuários.
- A Internet evoluiu de um mero ambiente informativo para um ambiente social e atualmente está em sua fase de personalização. As plataformas de *e-learning* começaram a ganhar aceitação como ferramenta de suporte à aprendizagem, não como substituto do professor ou da interação face-a-face. Aproveitar o melhor dos dois universos seria o ideal, porém existem muitos mitos em relação ao que é o *e-learning* e ao que ele representa para o processo de ensino-aprendizagem.
- O ensino de línguas em sala de aula sempre foi um desafio no sentido de garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse de maneira inequívoca. As pesquisas atuais tendem a estimular práticas organizadas pela reflexão da experiência local, no sentido de libertar tanto professores quanto estudantes de procedimentos tradicionais de estudo.
- O conhecimento adequado sobre os recursos de acesso à rede, sobre as possibilidades e os limites do *e-learning* e sobre as macroestratégias de ensino-aprendizagem podem contribuir para solucionar ou amenizar uma série de problemas recorrentes à realidade do ensino de língua japonesa no Brasil.

4. O ensino da língua japonesa e o emprego de tecnologias

Os dados levantados pela Fundação Japão mostram como o ambiente de ensino de língua japonesa no Brasil é peculiar, além de ser uma parte ínfima dentro do contexto mundial. Os dados de relações econômicas estabelecidas entre o Japão e outros países, destacam as regiões da Ásia e do Pacífico (além dos Estados Unidos), deixando o Brasil em segundo plano. É difícil imaginar que dentro desse panorama, alguma organização ou instituição japonesa se disponha a investir pesado em projetos dedicados a questões de um nicho específico (o ensino de língua japonesa, no caso) localizados do outro lado do mundo e que acima de tudo tenham impacto e retorno duvidoso. Os investimentos pontuais continuarão a existir, porém uma mudança significativa só pode ocorrer a partir de dentro da própria comunidade interessada.

Os dados tecnológicos mostram que a aquisição e o acesso aos meios de informação e comunicação tem se expandido na última década e que as características dos dispositivos e das formas de acesso também assumiram novos padrões. A comunicação instantânea já não precisa ser necessariamente realizada através de uma chamada comum de telefone, cobrada minuto a minuto, ou através de serviços de sms cobrados por envio de mensagem. O acesso à Internet e o uso de um aplicativo de bate-papo pode cumprir as duas funções, sendo que o seu custo está atrelado ao volume de dados transferidos e não somente ao tempo de uso. Mesmo no caso de transferência de dados, se a pessoa estiver conectada à Internet por uma rede WiFi livre, consegue obter informações e se comunicar gratuitamente.

A questão da redução do custo de aquisição de dispositivos e de conexão à Internet, juntamente com as mudanças que surgiram com a invenção de dispositivos móveis sensíveis ao toque e à criação do mercado de aplicativos, tornou possível uma ampla difusão do acesso aos conteúdos e serviços disponibilizados através da Internet. A questão do custo é fundamental, pois as pessoas precisam equilibrar as contas dentro de seu nível de vida, e a renda limitada poderia deixar pouca margem para investimentos em atividades fora do padrão normal de consumo (como é o caso da língua japonesa). Com exceção de algumas iniciativas estatais, a aprendizagem de língua japonesa pode ser considerada um privilégio de classe.

Uma instituição de ensino de língua japonesa costumava ser o local exclusivo e privilegiado para se ter acesso a informações relacionadas à língua e cultura japonesa e o professor era o responsável por transferir essas informações aos alunos através de algum procedimento metodológico recomendado (muitas vezes adaptado). Esse procedimento é exatamente o mesmo adotado tradicionalmente em salas de aula de escolas normais em todo o mundo, somando-se ou retirando-se algum equipamento multimídia para diversificar a exposição do conteúdo. Após transferir o conhecimento ao aluno, é exigido dele um *feedback* em forma de avaliação, que é o mecanismo pelo qual os membros da sociedade tendem a validar e reconhecer os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Assim se completaria o circuito do ensino: a instituição legitima os procedimentos adotados dentro dela através de mecanismos de avaliação reconhecidos pela sociedade e o professor cumpre assim a sua função de transmissor de conteúdo e o aluno, a sua função de receptor de conteúdo [8]. Essa prática de ensino-aprendizagem muitas vezes não está de acordo com as necessidades e interesses dos aprendiz e precisa ser seriamente revista.

Se tomarmos a instituição como unidade de referência para avaliar o ensino de língua japonesa, o que está em jogo são basicamente números e certificações. Os dados da Fundação Japão, apesar de oferecerem um panorama importante do ensino de língua japonesa no mundo, pouco ajudam a solucionar os problemas que ocorrem efetivamente dentro e fora da sala de aula. A figura 1 (p.28) e a figura 2 (p.29), não deixam dúvidas de que existem mais pessoas interessadas em conhecer ou aprender sobre a língua e cultura japonesa, mas a figura 2 mostra o quão limitado é a disponibilidade de instituições de ensino de língua pelo território brasileiro. Os levantamentos da Fundação Japão de 2006, 2009 e 2012 (quadro 8) apontam para uma estagnação no total de alunos, professores e instituições no Brasil. Este dado cruzado com o mapa de distribuição de interessados em aprender a língua japonesa (figura 1) faz crer que existe uma demanda reprimida por aprendizagem de língua japonesa que não vai ser suprida pelas instituições existentes.

[8] Uma discussão sintética e atual sobre o papel das instituições de educação, suas práticas e seus agentes, pode ser encontrada no curso “What Future fo Education“, disponível em https://www.coursera.org/learn/future-education/.

Apesar das instituições serem geograficamente limitadas, elas deveriam rever suas funções dentro da comunidade e poderiam continuar a ser os pólos privilegiados de ensino-aprendizagem de língua japonesa. Mais do que simples fornecedores de infraestrutura e equipamentos físicos para o uso de professores e estudantes de japonês, esses espaços precisariam ser verdadeiros espaços de circulação e integração social. A ideia da sala de aula como espaço privilegiado para transmissão de informações cada vez mais perde força com o aumento vertiginoso de conteúdos disponíveis na Internet. Este conteúdo abrange os mais variados aspectos da sociedade japonesa, inclusive língua e cultura, e tudo com a vantagem de ser autêntico e atualizado. Pode ser que ainda faltem materiais adequados para o ensino, mas os materiais adequados para a aprendizagem estão todos disponíveis na rede, segundo os interesses e as necessidades dos indivíduos.

Em meio a esse mar de informações, o papel do professor só ganha importância e continua a ser fundamental, pois além de ser facilitador do processo de aprendizagem ele teria que trabalhar com a curadoria de conteúdo. O professor não tem que ser responsável por conhecer tudo o que está relacionado à língua e à cultura japonesa, mas ele sem dúvida é um canal interessante para discutir tais assuntos. O que não se conhece pode ser aprendido junto. Nesse sentido, seguir um currículo escolar ou uma agenda pré-estabelecida de ensino seria um desperdício de oportunidade, tendo em vista o potencial heurístico que pode ser ativado tanto em professores quanto em alunos através desse processo recíproco de ensino-aprendizagem. O estudante poderia e pode orientar seus estudos através de seus interesses (geralmente pergunta-se para as pessoas a razão de ela querer estudar a língua japonesa) e um projeto poderia ser organizado em torno deles, estabelecendo metas de realização e um objetivo claro que tenha real significado para o seu proponente.

Um projeto poderia ser realizado individualmente ou organizado em grupos. Os grupos de interesse não precisam ser membros de uma mesma turma, ou ter idades próximas ou terem o mesmo nível de conhecimento da língua. Eles teriam que ter apenas o mesmo interesse e irem desenvolvendo as habilidades linguísticas dentro do processo de ensino-aprendizagem mutuamente, com ou sem a participação do professor. Apesar de a interação face-a-face ser insubstituível, um fórum de discussão na Internet talvez seja o lugar ideal para que esses projetos tomem corpo e ganhem vida, pois estes poderiam receber contribuições de pessoas

de qualquer lugar do Brasil (ou do mundo), ser escrito e reescrito e internalizado no ritmo de cada um. As pessoas aprendem o que elas querem no tempo que elas conseguem aprender e conforme o esforço que podem empreender nessa jornada.

O estudo dirigido por projetos talvez gere protestos relacionados à impossibilidade de se estabelecer métricas que permitam avaliar o nível de conhecimento da língua do estudante. Essa não é uma questão difícil de se resolver se for possível desenvolver um *software* que capture todos os vocabulários e estruturas gramaticais estudados por cada aprendiz em um banco de dados específico, que possa ser cruzado posteriormente com um outro banco de dados contendo, por exemplo, os vocabulários considerados básicos por tal ou qual instituição, e assim, poder atribuir-lhe algum rótulo de nível que seja socialmente reconhecível e reconhecido [9]. O que é considerado básico ou avançado varia de instituição para instituição, de professor para professor e de estudante para estudante, por isso o ideal seria não se importar muito com sistemas classificatórios desse gênero, mas esse instrumento de classificação teria alguma utilidade se com ele tanto professores e estudantes conseguissem enxergar o que é de fato necessário estudar para que se avance no conhecimento dentro dos seus projetos de interesse. Se o estudante quer aprender a ler um mangá que fale sobre piratas com superpoderes em busca de um tesouro perdido, não haveria problema nenhum nisso, desde que o objetivo e as meta para conclusão do projeto tenham sido estabelecidos previamente e sejam minimamente cumpridos (ou renegociados). O professor como orientador, deve atentar o aluno sobre o tipo de conhecimento que o projeto retornaria, no que o estudante avançaria e que eventualmente encontraria limites no uso comunicativo da língua, pois o mangá tende a criar um universo próprio de palavras que normalmente não possuem tanta utilidade no mundo real, por exemplo. Com o mecanismo de captura de vocabulários, seria possível rapidamente avaliar se o conhecimento adquirido por esse aluno poderia ser aplicado em situações comunicacionais em um aeroporto, por exemplo, cruzando o banco de vocabulário do estudante com o banco de vocabulário de referência. Ainda, com o roteiro de todos os mangás sobre piratas digitalizados, seria possível extrair e analisar o vocabulário utilizado e saber que o capítulo x, contém vocabulários que poderim ajudar o estudante a lidar com situações de aeroporto, por exemplo.

[9] Por exemplo, um mecanismo de classificação simples como o Reading Tutor. Acessível em http://language.tiu.ac.jp/.

Os critérios de base (ou os bancos de dados de referências) poderiam ser organizados por cada instituição ou professor de acordo com as áreas de seu interesse e poderiam ser imediatamente compartilhados com outras instituições, professores e estudantes interessados em adicioná-los. As instituições poderiam se especializar nas questões de maior interesse para o local (exportação de produtos agrícolas, combate ao mosquito da dengue, p.e.), ou de acordo com os conhecimentos específicos de cada professor (processo de produção de cerâmica, educação infantil, p.e.). A criação dessa base de dados poderia ser feita diretamente como banco de vocabulários, mas seria mais interessante se fosse produzida como narrativas sobre o assunto, que poderiam ser facilmente transformados em banco de vocabulário pelo *software* de captura. Se as instituições e os professores começassem a produzir material com essa orientação, em pouco tempo, se formaria uma imensa base de conteúdo que poderia ser utilizada como material de ensino-aprendizagem por qualquer pessoa, conforme suas necessidades e interesses. Apesar de existir muito conteúdo autêntico na Internet, gerar uma base de dados própria seria importante por questões de direitos autorais, pois nem todo o conteúdo da Internet está licenciado para ser reutilizado por terceiros de maneira livre. O banco de vocabulário do estudante cruzado com o banco de vocabulário de um conteúdo, retornaria rapidamente a quantidade de vocabulário desconhecido, e ele poderia avaliar se tal conteúdo seria “básico“ ou “avançado“ para si. Se o conteúdo fosse produzido em diversos tipos de mídia (texto, áudio, vídeo, imagens, etc) o estudante teria em mãos um material extremamente rico para praticar e desenvolver as habilidades receptivas da língua. As pessoas interessadas em desenvolver as habilidades produtivas da língua poderiam entrar em contato com algum professor, pedindo dicas de escrita ou solicitando que a sua redação seja revisada, e marcando interações conversacionais particulares (virtual ou presencial) ou em grupo. Os espaços físicos para as interações poderiam ser os das instituições de ensino.

A produção de conteúdo deve levar em conta as tendências de acesso às TICs no Brasil: o conteúdo precisa ser criado de forma que possa ser utilizado preferencialmente através de um telefone celular ou possa ser baixado em algum ponto de acesso e utilizado *offline* em algum outro dispositivo. O celular pode ser a principal via de acesso aos conteúdos, porém a produção dele talvez requeira equipamentos e aplicativos mais sofisticados, que permitam trabalhar maior volume de dados de maneira seriada. Este local poderia ser a própria residência do

professor, mas por vezes este não possui os dispositivos necessários para produzir conteúdo, ou pode possuí-los sem saber utilizá-los. Mais uma vez a instituição de ensino seria o local indicado para que esse tipo de equipamento fosse instalado. Ela poderia funcionar também como um centro de letramento digital, ou se o professor não achar necessário se letrar digitalmente, a instituição teria uma equipe disponível para ajudar a transformar as ideias do professor em conteúdo digital, se essa equipe não existir no local, esse suporte poderia ser oferecido virtualmente.

Essa necessidade de letramento também poderia virar conteúdo de aula e professores e estudantes poderiam interagir na língua de modo a tentar solucionar uma dúvida do professor. Isso também configuraria um projeto e uma interação que geraria aprendizado. Esse processo seria importante ainda para criar vínculos afetivos entre as pessoas, tornando o seu círculo de relacionamentos efetivamente em uma comunidade de prática significativa, que gera capital social pelo simples fato de estar participando dela. Um levantamento detalhado do perfil dos professores ativos poderia oferecer pistas sobre quais tipos de letramento precisam ser trabalhados em cada instituição ou região. A princípio, poderiam ser produzidos videoaulas que tratem das questões de letramento digital e de como contorná-los, por exemplo. Os professores poderiam criar materiais próprios seguindo os modelos de sites que já existem, como o JapanesePod101 (oferecer podcasts sobre diversos temas com níveis de dificuldades variados, onde o estudante pode baixá-los e praticar quando quiser), engVid (um portal de professores que postam vídeos curtos sobre um único tópico linguístico ou cultural, onde o estudante escolhe o professor de sua preferência e o assunto a ser estudado), Fukumusume (um portal que disponibiliza muitas histórias infantis, com textos, imagens, áudios e vídeos). Exemplos interessantes não faltam na Internet. Compiladores de sites úteis para o aprendizado da língua como o Nihongo E-na, também seriam úteis se os professores postassem formas práticas de usos dessas ferramentas para o ensino-aprendizagem. O trabalho nesse caso seria encontrar uma forma de organizar esses conteúdos de uma maneira simples e eficiente em uma tela de *smartphone*, por exemplo. Além de somente produzir ou consumir conteúdo, os professores poderiam fazer críticas autoconstrutivas sobre o trabalho de um e de outro, o que ajudaria a melhor a qualidade dos materiais, tanto na questão de conteúdo quanto na questão de edição e formatação. Poderia haver uma dezena de aulas sobre a flexão verbal *masu*, por exemplo, uma complementando a outra e ajudando na compreensão e

fixação do conteúdo de maneiras distintas para cada estudante. A escolha do que é adequado ou não e a classificação do nível de dificuldade ficaria por conta da própria comunidade de usuários. Uma outra forma atualmente utilizada para produzir materiais é fazendo uso de *softwares* de mineração de dados. Através desses *softwares* e analisando um *corpus* linguístico controlado, é possível saber quais os tipos de uso mais frequentes das palavras em determinados contextos de uso. Por exemplo, no caso do garoto que quer aprender a ler mangá de pirata, é possível descobrir como o termo "pirata" costuma aparecer dentro do contexto do mangá (as palavras que vem antes ou depois). Se essa análise for feita, por exemplo, na seção de economia de um jornal, provavelmente a sua forma e contexto de uso serão diferentes [10]. As possibilidades de desenvolvimento de materiais significativos, voltados para o interesse local e individual se expandem enormemente com este recurso. Se existir alguma necessidade de aplicação de testes, seria recomendável que estes se realizassem também dentro do sistema e vinculados a um determinado perfil. Seria possível assim mapear os tipos de erros mais frequentes em determinados domínios do conhecimento da língua. Seria possível relacionar os resultados a padrões de estudo, por exemplo. Novamente, todo esse aparato não substituiria a função do professor, apenas o liberaria para se dedicar a desenvolver atividades mais significativas durante os momentos de interação, pois o conteúdo a ser selecionado e sugerido ao estudante já estaria inteiramente disponível no sistema. No limite, o professor não seria nada mais do que um estudante de nível avançado, com bom conhecimento da língua e da cultura japonesa e que conhece também algumas estratégias de ensino e de aprendizagem. Nessa comunidade de aprendizes em diversos estágios de desenvolvimento da língua, os aprendizes avançados (professores) ajudariam os aprendizes em avanço (estudante) a atingirem um novo patamar de conhecimento. Falantes nativos poderiam participar dessa comunidade para dar sua contribuição para estudantes e professores.

Além do levantamento de dados de perfil do professor, se fosse possível fazer o mesmo tipo de levantamento para os estudantes de língua japonesa, seria possível gerar uma base de dados que mapearia com um pouco mais de precisão os interesses e as necessidades reais dos estudantes, além de poder verificar também as dificuldades mais comuns enfrentadas por estes no processo de ensino-

[10] Para saber com funciona um mecanismo de análise do gênero, ver http://nlb.ninjal.ac.jp/search/.

aprendizagem. Seria possível listar as questões mais comuns e priorizar a busca de soluções para os problemas mais recorrentes, montando grupos de estudos que focassem na busca por soluções a cada questão de maneira simultânea. Observe-se que atualmente são mais de mil professores distribuídos pelo território brasileiro que poderiam contribuir para o desenvolvimento do sistema. Seria difícil administrar um número tão grande de participantes no mundo analógico, mas a sorte é que no mundo digital já existem inúmeras ferramentas que ajudam a organizar o trabalho colaborativo e compartilhado de maneira razoavelmente simples [11].

Existe uma série de questões extralinguísticas que devem ser levadas em consideração para tratar da construção de um sistema do gênero, por isso é necessário montar e dialogar com uma equipe multidisciplinar. Deve-se pensar sobre a segurança dos dados: como armazenar as informações pessoais de modo que os dados do usuário não vazem para terceiros. Seria preciso estabelecer e seguir princípios éticos no uso dos dados, pois o funcionamento do sistema estaria condicionado ao compartilhamento e desenvolvimento colaborativo de conteúdo e interações, sendo importante que todas as análises e pesquisas geradas através dos dados sejam acessíveis a toda a comunidade de usuários. Além dos pormenores técnicos, seria preciso estabelecer regras de comportamento e gerenciamento do sistema e escolher uma política de governança. Seria preciso também pensar formas de rentabilizar as relações que ocorreriam dentro do sistema, de maneira que o estudante pague um montante justo e o professor receba um montante igualmente justo pelas interações realizadas. Nesse caso seria necessário contratar os serviços de um contador para assegurar que os pagamentos sejam feitos conforme a lei. Enfim, seria necessário envolver muitos outros agentes se o sistema tomasse forma de fato. O que fica aqui compartilhado a princípio, é apenas uma reflexão rápida e rasteira e algumas sugestões de como a tecnologia poderia contribuir para o ensino de língua japonesa no contexto brasileiro e o convite para a elaboração de um sistema colaborativo que ajude tanto o professor como o estudante a se emanciparem e aproveitarem melhor o seu tempo e potencial.

[11] Por exemplo: Slack para organizar grupos de discussão, Trello para dividir e organizar as tarefas e etapas de um trabalho, Dropbox ou Google Drive para armazenamento e compartilhamento de arquivos, editores de texto, planilha e apresentações no próprio Google Drive ou no One Drive para trabalhar simultaneamente no mesmo documento, entre tantos outros *softwares*.

4.1. Resumo do capítulo

- O papel das instituições de ensino como somente locais de ensino-aprendizagem de língua deve ser revisto. Estes espaços teriam maior utilidade para o aprendizado de línguas configurando-se como espaços de interação e troca de experiências que criem laços de afetividade e sociabiliade entre os frequentadores. As instituições também poderiam servir como pólos de acesso à Internet e aos seus conteúdos ou mesmo como centros de aprendizagem e prática dos diversos tipos de letramento digital.
- O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é insubstituível, mas este deve sair de uma função apenas de transmissor de conteúdo para a de facilitador de aprendizagem, orientador de estudos, curador de conteúdo, entre tantas outras atribuições. O professor deveria ser pensado mais como um "aprendiz de nível avançado" que auxiliaria os "aprendizes em avanço" a atingirem suas metas e objetivos.
- A organização do ensino-aprendizagem não em torno de um método ou de um currículo específico, mas de projetos desenvolvidos pelos estudantes, construídos de maneira colaborativa, poderia ser uma forma de criar comunidades de prática e as atividades nela desenvolvidas resultariam em práticas sociais significativas para cada participante.
- O desenvolvimento de um mecanismo de captura de palavras em texto e sua indexação em banco de dados vinculado ao perfil de um estudante, otimizaria o trabalho de gerenciamento de estudo de estudantes e professores. Seria necessário desenvolver também um sistema que cruzasse as informações de diversos bancos de dados para oferecer aos estudantes diagnósticos mais precisos em relação a seus projetos (se os meios de conduzir o estudo irão gerar os resultados esperados). O banco de dados ainda permitiria criar uma métrica para que a sociedade reconhecesse o nível de conhecimento do estudante na língua.
- A produção de materiais poderia ser melhorada e focada de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes através de análise de *softwares* de mineração de dados.

- É necessário avaliar uma série de questões técnicas, financeiras, administrativas e jurídicas para que o referido sistema se viabilize como instituição de ensino de língua japonesa.

5. Considerações finais

Dados não são verdades em absoluto, mas referências que podem ajudar a avaliar a situação e a tomar decisões. Os dados da Fundação Japão permitem enxergar que o ensino de línguas no Brasil é um estado de exceção no mundo, e que a solução para seus problemas deve ser buscada localmente envolvendo a comunidade local, como sugerem vários pesquisadores. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, junto com a evolução dos recursos e usos da Internet provocaram mudanças de hábito e comportamento nas sociedades. Essas mudanças também estão transformando práticas corriqueiras como os do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Se a sala de aula for apenas o local onde se transmitem informações e conteúdos, seria mais produtivo e econômico permitir que os estudantes acessassem tais conteúdos via Internet, através de seus próprios dispositivos.

A função da sala de aula e das instituições de ensino precisam ser repensadas. Uma das alternativas ao seu uso seria, por exemplo, transformá-las em espaços de encontro que permitam a interação multimodal (presencial, virtual, individual, em grupo etc) entre os participantes. No entanto, essas são decisões que devem ser tomadas após ampla discussão com a comunidade. Há muito tempo não é mais aceitável que o encontro de pessoas tão diferentes com desejos, vontades e personalidades distintas tenham que seguir algum tipo de agenda imposta de fora e deslocada da realidade local apenas para atender a uma expectativa social conservadora. As práticas de ensino-aprendizagem devem se dar de forma colaborativa dentro de uma comunidade de prática que valorize os projetos de vida particulares a cada um.

Seria adequado revisar uma série de definições e conceitos cristalizados pelo uso social, a começar por “aluno“, “professor“, “escola“, “aprender“, “ensinar“, “avaliar“. Aluno, professor e escola são nomes que remetem à função social dos agentes e pressupõem o respeito a hierarquias sociais nas relações. Nesses termos tecnoburocráticos e mercadológicos, aprender, ensinar e avaliar são ações que só podem ser praticadas e reproduzidas em moldes conservadores. Deve se buscar um

equilíbrio entre o desejável e o possível dentro dos limites de cada localidade, porém com a possibilidade de integração e interação aberta pelo acesso à Internet.

Esperar que órgãos governamentais ajam no sentido de provocar algum tipo de mudança significativa nas práticas de ensino-aprendizagem de língua japonesa, pode levar muito tempo, ou mesmo pode não ocorrer. A atitude mais prudente é conhecer a sua própria realidade, as possibilidades oferecidas e os limites estabelecidos pelos recursos, reconhecer-se como agente em um quadro sintético de exceção no mundo e buscar por soluções locais sustentadas pela comunidade local e com o suporte colaborativo de uma rede, organizada na Internet, ativa e engajada de pessoas preocupadas em trazer soluções e respostas para as diversas questões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua. A proposta não é simplesmente substituir as interações do mundo físico pelas interações do mundo virtual, mas sim combiná-las de modo a tirar o melhor proveito de ambos.

Não existem soluções simples ou fórmulas mágicas que possam ser replicadas em todas as situações, mas com o auxílio das novas tecnologias é possível diminuir o trabalho de Sísifo a que muitos professores estão submetidos para dar andamento à agenda de ensino da instituição, por exemplo, e também poderia ajudar a amenizar o sofrimento de Tântalo que acomete muitos estudantes que não conseguem atingir o desenvolvimento desejado na língua dentro da experiência oferecida em sala de aula. O cruzamento de alguns bancos de dados poderia resolver essas questões e liberar mais tempo para ambos criarem situações de interação comunicativa de maneira mais construtiva.

Bibliografia

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

FUNDAÇÃO JAPÃO EM SÃO PAULO. <http://fjsp.org.br/institucional/>. Acesso em: 27 fev. 2017.

JAPAN FOUNDATION. <http://www.jpf.go.jp/e/project/japanese/survey/index.html>. Acesso em: 27 fev. 2017.

JAPAN FOUNDATION. **2012nen kaigai nihongo kyoiku kikan chousa** (Pesquisa sobre instituições de ensino de língua japonesa no mundo 2012). Tóquio: Kuroshio, 2013.

JAPAN FOUNDATION. 2015nendo kaigai nihongo kyouiku kikan chousa kekka (sokuhouchi) (Pesquisa sobre as instituições de ensino de língua japonesa no mundo 2015 – resultados preliminares), 2016. Disponível em: <http://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

JAPAN FOREIGN TRADE COUNCIL, 2015. <http://www.jftc.or.jp/research/genjou2015.html> . Acesso em: 27 fev. 2017.

JAPAN MINISTRY OF JUSTICE, 2015. <http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00050.html>. Acesso em: 27 fev. 2017.

KAIGAI NIKKEIJIN KYOUKAI. Disponível em: <http://www.jadesas.or.jp/aboutnikkei/index.html>. Acesso em: 27 fev. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to posmethod. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Language teaching: Myths, methods, macrostrategies. Conferência na The Chinese Language Teachers Association of California (CITAC), San Francisco, 2011. Disponível em: <http://www.cltac.org/uploads/2/5/8/2/258272/keynote_postmethod.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (editor). **Pesquisa sobre o uso da tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2015**. São Paulo, 2016. Disponível em: <

http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PEGRUM, M. **E-language**. Disponível em: < http://e-language.wikispaces.com/home>. Acesso em: 27 fev. 2017.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e Inclusão Social: a exclusão social em debate**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

Websites:

https://www.coursera.org/

https://www.edx.org/

https://www.udacity.com/

http://language.tiu.ac.jp/

http://hukumusume.com/douwa/

http://www.engvid.com/

http://nihongo-e-na.com/

https://www.lingq.com/

https://www.japanesepod101.com/

http://programajaponesonline.com/