**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA**

TÁSSIA MARIA OLIVEIRA DAS NEVES

**Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os
professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo**

Versão Original

São Paulo
2017

TÁSSIA MARIA OLIVEIRA DAS NEVES

**Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os
professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo**

VERSÃO ORIGINAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa da Universidade de São Paulo, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Letras Orientais.

Orientadora: Profa. Dra. Leiko M. Morales

São Paulo

2017

NEVES, Tássia M. O. Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras Orientais.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos professores e educadores, que almejam transmitir às pessoas um ensino da língua japonesa de qualidade e quebrar barreiras na difusão no japonês como idioma global.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação se tornou possível através da colaboração dos familiares, amigos, educadores e de algumas instituições. Por isso, gostaria de agradecer:

À família, base edificadora: minhas irmãs Aline, Thalita e Agres que sempre me incentivaram a procurar novas respostas para minha existência e o meio em que vivo, aos meus pais, César e Auricléia, por acreditarem na educação transformadora, buscando subsidiar a melhor formação aos seus filhos, não medindo esforços financeiros e emocionais na realização desse objetivo.

À profa. Dra. Leiko Matsubara Morales por se revelar mais que uma professora-orientadora, uma pessoa com quem pude contar durante todo o período, mostrando-se presente e buscando sempre me enriquecer como docente e pesquisadora.

Ao meu parceiro Akira por me motivar mesmo quando eu não acreditava que poderia continuar a caminhada, pelas palavras de conforto, carinho e amor em todos os momentos e pelo amparo nas diversas fases da dissertação.

Aos amigos, em especial, Monica e Ana por enriquecerem meu trabalho com discussões pertinentes, aos amigos Antonio, Hideki e Manabu pelas palavras de encorajamento, à Silvia e Alessandro pelos questionamentos acerca do trabalho, contribuindo com apontamentos e levando um pouco de diversão quando os ânimos estavam em baixa.

Aos demais amigos Abigail, Bárbara, Rodrigo, Marcelo Hama, Marcelo Anda, Diogo, Márcia, Ivany, Jéssica e Klisciane por compreender minha ausência durante esse período.

Aos professores que participaram deste trabalho, pela confiança na pesquisa e disponibilidade.

À CAPES, pelo apoio e financiamento da pesquisa.

E, por fim, à Deus, que me permitiu receber o apoio de todas as pessoas citadas.

RESUMO

As pesquisas sobre o professor de língua estrangeira, especialmente nas questões de identidade, têm crescido nos últimos anos, seja no âmbito de ensino-aprendizagem do idioma ou na esfera das formações de professores. Contudo, no ensino de língua japonesa como língua estrangeira, não há um estudo específico nessa área, apenas dados de cunho estatístico. Por essa razão, este projeto visa estabelecer uma leitura sobre a identidade do docente de língua japonesa envolvendo professores nativos brasileiros, descendentes e não-descendentes, que ministram aulas nos centros de línguas do Estado de São Paulo, onde se ensina o japonês como língua estrangeira. Para entender a construção da identidade do professor foi necessário realizar uma reflexão sobre o ensino da língua japonesa no Brasil e a forma pela qual foi introduzido o ensino de japonês como língua estrangeira, a fim de considerar questões históricas e sociais aí envolvidas. Também se utilizou o arcabouço teórico que tem sido aplicado nas pesquisas sobre identidade que tratam, nas concepções gerais, a identidade como instável, dinâmica, fluida e mutável. Para analisar o universo da docência em língua japonesa, fizemos um panorama histórico sobre o curso de língua japonesa dos centros de línguas e usamos como metodologia a pesquisa narrativa, pois consideramos que a progressão da história de vida de cada participante está intimamente ligada à sua forma de agir e criar representações de si, do aluno e da sala de aula em seu discurso. A partir das experiências vividas por esses docentes, fizemos o cruzamento de discursos, reunindo as recorrências em núcleo de significações e fizemos uma reflexão sobre o perfil desses professores bem como suas representações sobre a profissão, as impressões estabelecidas ao longo da carreira e suas expectativas para o futuro. Nos núcleos encontramos professores com a identidade profissional de grande pertencimento ao centro de línguas, multifacetada, contraditória e engajada.

Palavras-chave: identidade; língua japonesa, professor de japonês.

Summary

Researches about the foreign language teacher, especially regarding identity, have grown in the latest years, whether in the teaching-learning of the language scope or in the area of teacher formation. However, in the teaching of the Japanese language as a foreign language, there is not a specific study in this field, only statistical data. For this reason, this project aims to establish a lection about the identity of the Japanese language teacher involving native Brazilian teachers, descendants and non-descendants that teach classes inside the language centers in the state of São Paulo, where the Japanese is taught as a foreign language. In order to understand the construction of the teacher's identity, it was necessary to think deeply about the teaching of the Japanese language in Brazil and the way in which the teaching of the Japanese as a foreign language was introduced in order to consider historical and social issues involved. It has also been used the theoretical framework that has been applied to researches about identity that consider, in general conceptions, identity as unstable, dynamic, fluid and mutable. In furtherance of analyzing the universe of teaching in the Japanese language, a historical panorama was done about the Japanese language course of the language centers and the narrative research was used as methodology, because we considered that the progression of each one of the participant's history of life is deeply connected to their way of acting and developing representations of themselves, the students and the classroom in their discourse. From the experience lived by these teachers, their speeches were crossed, bringing together the recurrences in meaning cores and made a reflection on the profile of these teachers as well as their representations about the profession, the impressions established throughout their career and their expectations for the future. In the meaning cores teachers with a professional identity of great belonging to the language center, multifaceted, contradictory and engaged were found.

Keywords: identity; Japanese language, Japanese teacher.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Estudos na área de Identidade Docente

Tabela 2 – Elementos para os pré-indicadores

Tabela 3 – Núcleos de Significação

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – O interesse pelo japonês
- Quadro 2 – Escolha da profissão
- Quadro 3 – A divulgação do curso
- Quadro 4 – O aluno de japonês
- Quadro 5 – Sobre o material didático
- Quadro 6 – Formação continuada da docência
- Quadro 7 – Entendimento de docência e o ensinar
- Quadro 8 – Ser professor
- Quadro 9 – A instituição escola e o CEL
- Quadro 10 – Expectativas para o futuro profissional
- Quadro 11 – O interesse pelo japonês (2)
- Quadro 12 – Escolha da profissão (2)
- Quadro 13 – A divulgação do curso (2)
- Quadro 14 – O aluno de japonês (2)
- Quadro 15 – Sobre o material didático (2)
- Quadro 16 – Formação continuada da docência (2)
- Quadro 17 – Entendimento de docência e o ensinar (2)
- Quadro 18 – Ser professor
- Quadro 19 – A instituição escola e o CEL (2)
- Quadro 20 – A divulgação do curso (2)
- Quadro 22 – Expectativas para o futuro profissional (2)
- Quadro 24 – Núcleos de Significação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEL – Centro de Línguas

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

CONEP – Conselho Nacional de Ética e Pesquisa

EJA – Educação de jovens e adultos

LE – Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

LM – Língua Materna

OT – Orientação Técnica

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO

1.1 O problema.....	13
1.2 Justificativa.....	14
1.3 Objetivo.....	15
1.4 Metodologia.....	17
1.4.1 Escolhendo a metodologia.....	18
1.4.2 Sobre a Abordagem Qualitativa.....	20
1.4.3 Contexto e seus participantes.....	21
1.4.4 A pesquisa narrativa.....	23
1.4.5 Núcleos de Significação.....	25

Capítulo 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Considerações sobre o ensino de língua japonesa no Brasil.....	29
2.2 Enquadramento teórico - Sobre Identidade	31
2.3 O conceito de identidade nas ciências humanas: a constituição de sujeito.....	33
2.4 Identidade Profissional	37
2.4.1 A Identidade Profissional Docente: profissionalizando uma ocupação.....	39
2.5 As categorias de análise e os pré-indicadores.....	41
2.5.1 Construção dos indicadores.....	54
2.5.2 Definindo os Núcleos de Significação.....	71

Capítulo 3 – ANÁLISE DE DADOS

O professor de japonês do centro de línguas do Estado de São Paulo.....	73
3.1 O interesse pelo universo da língua japonesa.....	73
3.2 Escolha pela docência em língua japonesa nos centros de línguas.....	75
3.3 Divulgação.....	77
3.4 O perfil do aluno de japonês.....	79
3.5 As impressões do material didático.....	80

3.6 Formação continuada da docência após ingresso nos centros de línguas.....	82
3.7 As esferas da instituição e os CELs.....	84
3.8 Docência e o bom professor.....	86
3.8.1 Ser professor.....	89
3.9 Expectativas para o futuro profissional.....	91
3.10 Síntese da análise de dados.....	93
 Considerações finais.....	 98
 Referências Bibliográficas.....	 102
 Anexo.....	 107

Capítulo 1 - Introdução

1.1 PROBLEMA

A vontade de investigar sobre as representações das Identidade(s) dos professores de língua japonesa nos centros de línguas do Estado de São Paulo nasceu através do contato com o universo de ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira (LE) em um contexto de ensino público. Eu, na condição de professora de língua japonesa em escola nipo-brasileira privada, tive a oportunidade de conhecer vários professores de língua japonesa após a realização de um curso promovido pela Fundação Japão cujo foco era a formação de professores de japonês. Contudo, a intensa carga horária do curso não me permitiu estreitar os laços com os profissionais presentes, aumentando, assim, a curiosidade de saber mais sobre esses professores, suas histórias, experiência no magistério e formação e contextos com o qual esses docentes lecionam. À medida em que fui adentrando na pesquisa, a partir de dados e textos com temas relacionados aos centros de línguas, mais me interessei e enxerguei a necessidade de investigar o universo de professores de japonês do CEL, a fim de aprofundar no tema e consequentemente amadurecer as reflexões sobre as questões identitárias desse grupo. Através dessas reflexões esperamos contribuir para as pesquisas em Linguística Aplicada ao ensino das línguas estrangeiras e às formações de professores de língua japonesa, proporcionando a conscientização dos docentes

acerca de sua prática, conscientização essa possível de ocorrer a partir do processo de reflexão realizado pelo próprio professor. Essa prática deve ser entendida de imediato como objetivo natural de reflexão constante. (ALVARENGA, 1999, apud, ALMEIDA, 2009, p. 111)

Este projeto de pesquisa pressupõe a importância da investigação de representações simbólicas nas identidade(s) em professores com processos e origens diferentes. Sabe-se que a história da aprendizagem do japonês no Brasil tem suas singularidades, ao adentrar no país como língua materna (LM) através da imigração japonesa, sua permanência como língua de herança (LH) e sua atual transição à língua estrangeira (LE). Além disso, o ensino do idioma estava pautado na filosofia de lealdade e fidelidade, base do pensamento japonês.

(MORIWAKI, 2011, P.44). Os imigrantes acreditavam que a transmissão desses valores estava atrelada à aprendizagem do idioma (HANDA, 1970), responsabilidade firmada por eles e passada às gerações seguintes. Posteriormente ocorreram mudanças no ensinar o idioma, incidindo nos aspectos e origens dos professores. Atualmente o quadro da classe docente conta com descendentes de terceira e quarta gerações, e não-descendentes, como mostra a pesquisa publicada por Morales (2011) sobre o ingresso de universitários no curso de Letras, há diversidade na motivação pelo estudo do idioma que não se restringe mais à simples classificação descendentes ou não descendentes. (UEDA & MORALES, 2006). É almejando refletir as indagações anteriores que se faz necessário o mapeamento das identificações profissionais para alcançarmos respostas e conhecermos o papel dos educadores dos centros de línguas na manutenção da língua japonesa no estado de São Paulo.

As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo, de que se compõe uma filosofia de ensinar de um professor, se traduzem em prática real através das competências mantidas em níveis, muito diferentes de professor para professor e de uma época para outra. (ALVARENGA, 1999, apud ALMEIDA, 2009, p.11).

Portanto, essa forma de ensinar, refletirá até o modo como educando incorpora não somente a língua em si, mas também ressignifica a cultura japonesa e suas representações culturais, gerando um aprendiz híbrido e multicultural.

1.2 JUSTIFICATIVA

A partir do interesse em estudar a identidade do professor de língua japonesa enquanto profissional, fizemos uma busca de todos os trabalhos acadêmicos relacionados com o tema da identidade profissional em diferentes bancos de dados das principais universidades do Brasil, selecionadas por meio de sua importância na produção científica e também na tradição de pesquisas voltadas à Linguística Aplicada. Também avaliamos que o recorte feito para a pesquisa se fixou em 1990, época em que as questões identitárias adentram o universo da Linguística Aplicada no Brasil. (MOITA LOPES, 1999). Dentro do recorte escolhemos as seguintes instituições para realizar a pesquisa em bacos

de teses e dissertações¹: *Lumen* (PUC-SP), *BCE* (UnB), *Nou-Rau* (UEL), *Dedalus* (USP) e *Nou-Rau* (Unicamp). Outro critério usado para buscar trabalhos sobre identidade do professor foi o de envolvimento com a língua japonesa. Para esse fim, escolhemos a revista de *Estudos Japoneses*, referência na produção científica relacionadas às questões da língua, literatura e cultura japonesa.

Ao iniciarmos a busca, procuramos, primeiramente, a expressão “identidade profissional docente” e encontramos um total de 310 estudos. Depois escolhemos expressões mais específicas com idiomas considerados de grande prestígio pela esfera política e comercial, da América Latina e mundial: inglês, espanhol e francês. Esses três idiomas também possuem ampla quantidade de cursos de graduação em Letras.

Através dessas escolhas, iniciamos a busca específica em “identidade do professor de língua inglesa” com a variante “identidade do professor de inglês”. Também utilizamos as mesmas frases, modificando apenas a parte do idioma para espanhol e francês. Visto os resultados da procura, o volume de trabalhos com a temática identidade é baixo em relação à busca inicial de “identidade do professor” e/ou “identidade profissional docente”. Há escassez de estudos identitários docentes no que se refere às línguas estrangeiras de ampla procura e com certo privilégio na esfera político-social e cultural. No que diz respeito à identidade do professor de língua japonesa, último item a ser verificado, não há qualquer trabalho publicado em nível de dissertações e teses. Por isso procuramos na revista de *Estudos Japoneses*, periódico de maior prestígio na área, algum trabalho que tivesse relação com identidade do professor de japonês. Após muita pesquisa, encontramos apenas publicações que trabalham com conceitos identitários, mas que segue outra área, a de crenças, com o autor Mukai² (2013).

Assim, ilustramos, abaixo, a tabela detalhando as pesquisas realizadas nas cinco plataformas de teses e dissertações das instituições de ensino supracitadas.

¹ As pesquisas foram realizadas no dia 15 de junho de 2015, às 15h nos sites: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>; <http://dedalus.usp.br/F?RN=752144172>.

² Yuki Mukai é professor da Universidade de Brasília. Lattes acessado no dia 29 de julho de 2015, às 16h09min. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4734146Z3>.

Tabela 1 – Estudos na área de Identidade Docente (1990-2015)

Palavras-chave/Expressão	Lumen (PUC)	Nou-Rau (Uel)	BCE (UnB)	Dedalus (USP)	Nou-Rau (Unicamp)
Identidade profissional docente	23	93	2	127	65
Identidade do professor de Língua Inglesa	1	6	1	6	5
Identidade do professor de Língua Espanhola	0	0	0	1	1
Identidade do professor de Língua Francesa	0	0	0	2	3
Identidade do professor de Língua Japonesa	0	0	0	0	0

1.3 OBJETIVO

O Objetivo principal é traçar, através da pesquisa narrativa e da análise de documentos referentes à criação do curso e suas características, os perfis pessoais e profissionais dos docentes de língua japonesa e sua proposta como educador. A partir de dados adquiridos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2015 e também por meio da divulgação do panorama de ensino de língua japonesa no Brasil em 2015, pela Fundação Japão, foram escolhidos seis docentes, três descendentes e três não descendentes para este estudo, representando aproximadamente 50% dos professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo.

Através do objetivo geral, adentraremos em questões específicas das identidades profissionais docentes de japonês no que tange à

1. Verificar a representação da prática pedagógica do professor em relação à sua fala.
2. Analisar a formação inicial deste docente e suas transformações perante o percurso, valorizando a individualidade de cada profissional e suas expectativas em relação ao seu trabalho.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao voltar-se na questão da pesquisa sobre as representações e identidade(s) do professor de língua japonesa, necessita-se considerar a história

e experiência de vida³ desses docentes, pois, basicamente, as identidade(s) do indivíduo são construídas através desses elementos, representados pelas percepções e memórias (LOCK, 2004).

Assim, a metodologia que utilizamos neste estudo é a Pesquisa Narrativa que tem como base de investigação o olhar do ser humano: aqui neste caso, os professores de língua japonesa. Esse método, também chamado de Pesquisa (auto)biográfica, é relevante para que haja o sucesso do objetivo principal pontuado neste projeto: tratar reflexivamente a questão da representação identitária do professor de língua japonesa nos centros de línguas do Estado de São Paulo para capturar, através dos discursos, dados que constituem um ou mais perfis de professores de língua japonesa. Essa abordagem metodológica qualitativa dá a chance, como aponta Souza (2011), de dar a palavra às pessoas, ajudando-as a expressá-las e, refleti-las. Por fim, esta abordagem não serve apenas para retratar determinada história de vida, mas “sim de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia”. (WELLER, 2009, p.5)

São, de fato, várias visões de um mesmo universo de trabalho, contextos complexos relacionados ao indivíduo tal como ele é. Desta forma, as vozes desses sujeitos nos mostrarão como o ensino de língua japonesa no Brasil, especificamente em São Paulo, evoluiu, além das mudanças, durante os quase 28 anos de existência do idioma nos Centros de Línguas da rede pública do Estado. É válido ressaltar que os CELs entram como uma nova configuração de escola a tratar a língua japonesa como língua estrangeira, em espaço público. Em dados da Fundação Japão⁴ sobre o ensino de japonês, pode-se observar que na categoria escola pública até metade dos anos 80, a predominância do ensino estava apenas no ensino superior, como opção de graduação; curso de extensão em algumas universidades (UnB, UFRJ, UERJ, PUC-RS, UFPR,

³ Muitos pesquisadores da área de educação, dentre eles, Abrahão (2004) e Souza (2006; 2011), mostram em seus trabalhos a pertinência das histórias de vida. Elas são, de certa forma, uma “autocompreensão” de nós mesmos e funciona como processo de reconhecimento de si, além de uma atividade de formação do conhecimento em que as experiências e transformações identitárias dos sujeitos fortalecem o processo de construção daquele cenário. Também são chamadas de *(auto)biográfica* e *narrativas de vida*.

⁴ Dados disponíveis no link http://fjsp.org.br/site/wp-content/uploads/2015/06/Tabela_cronologica.pdf e acessado no dia 07 de setembro de 2015, às 14h20.

UFRGS) ou em escolas particulares com algum tipo de vínculo Nikkei (escolas localizadas em colônias japonesas e/ou em regiões com grande fluxo de descendentes japoneses. A inserção do japonês no CEL quebrou essa concentração de ensino, ainda mais por dar acesso ao jovem de ensino público, atingindo camadas sociais ainda não alcançadas.

Na planilha fornecida pela ouvidoria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ano 2015, contabilizamos no Estado de São Paulo 226 Centros de Línguas. Entretanto, apenas 10%, ou seja, 22 deles, oferecem o idioma japonês e estão concentrados na capital e região metropolitana quase 50% deles.

Em relação às questões éticas na pesquisa qualitativa, os procedimentos básicos como a elaboração de “Termo de Consentimento” e a transcrição serão disponibilizadas aos participantes. Além disso, a condução da narrativa não será mostrada na íntegra para manter o anonimato desses professores.

A pré-análise desse *corpus* ocorre através da sistematização do que há em comum nos discursos de cada um dos entrevistados, utilizando os Núcleos de Significações⁵, com o intuito de facilitar, de fato, a análise das narrativas. Além disso, a interpretação dos dados terá o embasamento teórico, com análise das escolhas da linguagem empregada: adjetivos, verbos, ou seja, análise da escolha dos léxicos. Desta forma, a análise permite que a pesquisa ganhe consistência por retratar no discurso o vínculo dos participantes com sua profissão.

1.4.1 ESCOLHENDO A METODOLOGIA

Ao escolher a metodologia para uma pesquisa precisamos percorrer diferentes caminhos, a fim de chegarmos ao melhor método para colher os dados que precisamos. Por isso, antes determinarmos o procedimento, é importante enumerarmos os tópicos que consideramos primordiais na extração da história de vida e experiência do professor: sua visão sobre o ensino-aprendizagem de japonês, sua formação como professor e de que forma o professor se vê dentro do contexto educacional. Acreditamos que os aspectos individuais de cada um

⁵ Núcleos de significações são procedimentos tomados através de pré-indicadores, dos quais “a articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.310)

desses profissionais se completam e moldam os perfis do professor de língua japonesa. Assim, de modo geral, responderemos as seguintes perguntas:

- 1) Como eles se veem e julgam ser vistos como profissionais dessa área de atuação?
- 2) Como eles veem a sua trajetória até o momento profissional em que se encontram?
- 3) O que, da sua perspectiva, caracteriza o ensino e a aprendizagem de japonês nesse contexto?
- 4) Como eles se posicionam em relação ao seu futuro profissional?

A fim de responder os questionamentos descritos acima, organizou-se o capítulo em quatro tópicos: o primeiro fala sobre a escolha da abordagem qualitativa na Área de Humanas, especialmente, na pesquisa educacional, por meio de autores como Chizzotti (2013), Lüdke e Marli (2013) e Filho e Gamboa (2013), que defendem a elaboração do conhecimento como manifestações da mente e “implica um constante movimento entre as partes e todo, no qual não há começo absoluto nem ponto final”. (Filho e Gamboa, 2013, p.27). Neste caso, para o sucesso e validade da investigação, contamos então, com uma linguagem real: os participantes, juntamente com suas visões e vozes; já no ponto seguinte, percorreremos no contexto dos participantes da pesquisa, mostrando o cenário e descrevendo a forma com a qual os participantes iniciaram sua trajetória no lugar, ou seja, apresentaremos quem são e onde se deu a busca pelas identidade(s) dos professores de língua japonesa. A partir da escolha do *corpus* e da opção pela pesquisa qualitativa, na terceira parte afunilaremos a nossa trilha metodológica, focando na narrativa, contanto com Clandinin e Connely (2000), Abrahão (2004) e Souza (2011), estudiosos que consideram importantes o olhar e a experiência do ser humano, suas percepções e memórias, relacionando-as com o universo de interesse do pesquisador. Por fim, na última parte, apoiados em Aguiar e Ozella (2006), construiremos o procedimento metodológico para a elaboração dos dados através do instrumento de núcleos, condensando o conteúdo de discurso dos participantes.

Lembramo-nos de que a pesquisa não tem aprovação de Comitê de Ética, pois a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP não possui um CEP regulamentado pelo CONEP – Conselho Nacional de Ética e

Pesquisa. Segundo o site da Comissão de Pesquisa da FFLCH⁶, apesar de realizados dois seminários que determinaram a importância de um CEP para a instituição, a criação da mesma ainda não se concretizou no momento da coleta de dados da nossa pesquisa. Por isso, recorreu-se aos procedimentos básicos indicados pelo CONEP como a elaboração de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, documento apresentados aos participantes explicitando os objetivos e procedimentos da investigação.

1.4.2 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA

Como já mencionado anteriormente, a escolha pela abordagem qualitativa deu-se porque suas características nos permitem atingir mais profundamente a construção identitária dos professores-participantes, além de entender como o processo transcorre, principalmente no que tange à fluidez dinâmica, de mudança do indivíduo, seja no modo de pensar ou nas suas ações. A pesquisa qualitativa implica uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2013, p.28).

Bogdan e Biken (*apud* Ludke e André, 2013)⁷ sintetizam as vantagens sobre esse tipo de metodologia: 1. O ambiente é a fonte direta de dados e tem como principal instrumento o pesquisador; 2. Os dados são, em sua maioria, descritivos, levando em conta pessoas, situações, acontecimentos; 3. O processo é mais importante que o produto; 4. As significações que as pessoas dão às suas experiências são especiais para o pesquisador; 5. O processo indutivo é coerente na análise dos dados. Temos, por conseguinte, a valorização do paradigma fenomenológico que “sustenta a realidade como socialmente construída por meios de definições individuais ou coletivas”. (FILHO; GAMBOA,

⁶ Sobre os objetivos da Comissão de Pesquisa da USP: Com o aumento de pesquisas realizadas com pessoas e grupos de pessoas, principalmente na área das Ciências Humanas, o debate sobre Ética e Pesquisa vem sendo objeto de consideração por parte da comunidade científica e a FFLCH não pode ficar alheia à discussão. Dessa forma, a FFLCH vem promovendo seminários, workshops e cursos voltados especialmente à discussão sobre a Ética e Pesquisa.

⁷ BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

2013, P.38). Não há, portanto, superficialidade e nem exatidão na pesquisa qualitativa. Ela se preocupa com diversos fatores e, dado o modo indutivo, o pesquisador necessita ter compreensão do outro para obter sucesso na descrição dos dados.

Chizzotti (2013) aponta a pesquisa qualitativa como opção porque compreende que esta não tem um padrão único, admitindo assim, a realidade como dinâmica e contraditória. Ele também leva em consideração que o mundo “deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais”. (CHIZZOTTI, 2013, p.27)

Por essa razão, avaliamos a Abordagem Qualitativa como trilha metodológica mais eficaz no objetivo deste estudo. Assim, dando continuidade às trilhas percorridas nesta pesquisa, a parte seguinte descreverá o contexto e os colaboradores da pesquisa.

1.4.3 O CONTEXTO E SEUS PARTICIPANTES

O cenário escolhido para esta pesquisa foram os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) que possui como opção de idioma o japonês. Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado, espalhados por todo o Estado, os CELs contam hoje com 226 unidades, sendo apenas 22 delas oferecendo a língua japonesa.

Inicialmente o programa nasceu, em 10 de agosto 1987, como uma estratégia para atender a política de integração do Brasil junto aos países latino-americanos. Essa ação funcionou como ferramenta tornando a participação mais ativa do Brasil na comunidade latina. Assim, o Governo do Estado de São Paulo, através do decreto do então governador Orestes Quécia, implantou nas escolas o ensino de língua espanhola. O decreto tinha interesse em “proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística e enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais” (Decreto número 27.270)

Após um ano de introdução da língua espanhola, Yoshikawa (2012) relata que em junho de 1988, a Coordenadoria de Ensino da Secretaria promoveu uma pesquisa sobre o interesse de acrescentarem outras línguas estrangeiras no

programa. Assim, com resultado positivo sobre novos idiomas, os responsáveis ampliaram, gradativamente, o CEL, que hoje conta com as línguas espanhola, inglesa, francesa, alemã, italiana e japonesa.

Outro dado importante está nas exigências da Secretaria para que o professor assuma este cargo. Segundo a Resolução 6, os docentes necessitam da habilitação na área para atuarem no programa. No entanto, caso não haja professores com este perfil, aceitam-se profissionais com outras habilitações, mas que possuam as habilidades linguísticas para o ensino da língua estrangeira pretendida.

Com dados obtidos através da Secretaria de Educação, tínhamos como meta conseguir ao menos seis participantes para a pesquisa. Assim, enviamos um email para esses professores explicando sobre o projeto e, aproveitando o curso promovido pela Fundação Japão no final de janeiro de 2015, contatamos novamente alguns participantes, esclarecendo suas dúvidas e sobre os procedimentos metodológicos, inclusive sobre as questões éticas de sigilo, como a mudança dos nomes, e liberdade para sair a qualquer momento do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após as explicações dadas, contamos com a participação de quatro indivíduos do sexo masculino e três do sexo feminino. No entanto, uma das professoras desistiu de fazer parte da pesquisa durante o processo e outra não forneceu informações o suficiente para se aproveitar na pesquisa. Por essa razão, o número de participantes se estabilizou em cinco. Não podemos deixar de registrar que os participantes já eram conhecidos pelo entrevistador por meio de curso de formação de professores que a Fundação Japão realiza anualmente em São Paulo. Isso contribuiu para a abertura deles em relação à proposta da pesquisa.

É necessário, também, apresentarmos o pesquisador desse trabalho, pois o próprio mediador não só faz parte do processo da coleta de dados como também instrumento de interpretação das múltiplas realidades e suas diversas construções de fragmentos (OZELLA; AGUIAR, 2010, p.243). Desta forma, o professor-entrevistador tem as seguintes características e história de vida: estudou a língua japonesa em curso livre e depois ingressou na faculdade de letras português-japonês e se formou em licenciatura plena, trabalha em uma associação nipo-brasileira onde leciona o japonês como língua estrangeira e já

teve experiência em escola privada, ensinando japonês na grade curricular do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

1.4.4 A PESQUISA NARRATIVA

Antes da entrevista se iniciar, os participantes tiveram acesso às questões norteadoras da pesquisa, além de preencherem uma ficha de dados juntos aos termos de consentimento. A gravação das narrativas aconteceu em dias diferentes, agendados pelos participantes de acordo com a possibilidade de horários de cada um deles. Seguindo os critérios adotados por esse tipo de procedimento, tentamos interromper apenas quando o participante não conseguia mais transcorrer sobre a narração proposta. O tempo médio de duração das narrativas é de uma hora. As questões norteadoras estão expostas no quadro abaixo:

Quadro 1: Questões Norteadoras da Pesquisa Narrativa

Fale-me sobre sua trajetória nos Centros de Línguas que você atua: quando começou, onde trabalha, como começou esse trabalho por essa região, quantos alunos você tem, como funcionam os cursos. Tente se lembrar sobre todo percurso do ano letivo, processo seletivo dos alunos, atividades como eventos ou a parte da divulgação, a forma como as aulas são dadas por você.
História de vida: como você se interessou em ser professor de língua japonesa? Motivações, o que é a língua japonesa para vocês? Quais as expectativas para o futuro?
A sala de aula: sobre sala de aula, o material usado ou atividades, perfil dos alunos, o que é ser professor para você.

Antes de realizarmos a Pesquisa Narrativa, contudo, os participantes preencheram alguns dados de identificação para que os discursos fossem mais facilmente organizados. Dentre os conteúdos dessa ficha estavam nome, idade, formação profissional e experiência profissional na rede pública de ensino.

Quadro 2: Identificação dos colaboradores

Dados de 2015				
Nome	Idade	Formação	Experiência CEL	Local da Entrevista
Maria	33 anos	Letras Português-Japonês	2 anos	CEL
Lucas	26 anos	Letras Português-Japonês	3 anos	Cafeteria L.
Victor	35 anos	Letras Português-Espanhol	17 anos	CEL
João	26 anos	Letras Português-Inglês	2 anos	Pousada M.
Luciano	27 anos	Letras Português-Inglês Letras Português-Espanhol	3 anos	CEL

Já mencionado anteriormente, os dados foram tratados em forma de narrativa. Assim, neste trabalho, é necessário esclarecer do que se tratam as narrativas. Entende-se como Pesquisa Narrativa, Histórias de Vida e Pesquisa (auto)biográfica, a sequência de relatos sobre determinado assunto. Nóvoa (1995) aponta a viabilidade desse procedimento na área educacional, pois permite, através da experiência de cada docente “diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (P.20)

Sobre esta forma de procedimento, Clandinin e Connolly (1997) as descrevem do seguinte modo:

Narrativa e narração de histórias, dois termos intimamente relacionados, são cada vez mais, evidentes na literatura, que gira em torno desses modos científico-humanísticos de investigação. Eles são termos que representam ideias sobre a natureza da experiência humana e sobre como a experiência pode ser estudada e representada e sobre o qual eles trilham um caminho do meio. Os estudiosos da narrativa acreditam que a experiência humana é basicamente experiência de história: os seres humanos vivem as histórias e são organismos de contar histórias. Eles ainda acreditam que uma das melhores maneiras de estudar as humanidades está através do contado sobre as histórias de experiências educacionais. Essa complexa forma de escritas são chamadas de narrativas. Feitas corretamente, essas histórias de experiências humanas se concretizam porque elas dão conta do que são educacionalmente significativas para os participantes e leitores. (CLANDININ; CONNELLY, 1997, p.87)⁸

⁸Narrative and story-telling, two intimately, related terms, are increasingly evident in the literature that swirls around these compelling scientific-humanistic modes of inquiry. They are terms representing ideas about the nature of human experience and about how experience may be studied and represented and about which they tread a middle course between extremes. Narrativists believe that human experience is basically story experience: that humans live out

Considerando a narrativa um enredo, o narrador pode relatar, de modo oral ou escrito, as suas experiências e trajetória de vidas, os acontecimentos que o marcaram, destacando as situações que o levaram a tomar determinada decisão e desistir de outras, seu imaginário e construção do mesmo no meio vivenciado, além de dar significações singulares a alguns eventos relacionando-os com sua realidade. São sequências significativas sintetizadas por Larrosa (2004) como um enredo criado a fim de construirmos a nossa própria continuidade ou descontinuidade sobre os acontecimentos de nossas vidas. São as correntes das histórias narradas pelos colaboradores que constroem o sujeito e suas identificações no espaço social. Recorrendo a essa atribuição do conceito de narrativa, pôde-se interpretar mais adequadamente os discursos e visões dos participantes, experiências simbólicas e concretas, contribuindo com a proposta do estudo.

As narrativas de cada colaborador foram realizadas, separadamente, de acordo com o espaço escolhido por eles bem como sua disponibilidade de horário. Alguns, por exemplo, optaram por ceder sua narrativa no próprio ambiente de trabalho, possibilitando que conhecêssemos alguns centros de línguas. Outros, escolheram ambientes fora da sala de aula para fazê-la. A duração média das narrativas esteve entre 40 minutos e 90 minutos, permitindo termos uma quantidade de dados bastante detalhados.

1.4.5 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Construir dados de narrativa é uma tarefa extremamente complexa, visto que os sentidos que damos a cada palavra, a cada ação é sempre diferente um do outro. Os professores do CEL, nosso objeto de pesquisa, relataram suas atividades, impressões, angústias e expectativas, das mais variadas formas,

stories and are story-telling organisms. They further believe that one of the best ways to study humans beings is to come to grips with the storied quality of human experience, to record stories of educational experiences. The complex written stories are called narratives. Properly done these stories are close to experience because they directly represent human experience; and they are close to theory because they give accounts that are educationally meaningful for participants and readers. (CLANDININ; CONNELLY, 1997, p.87)

mostrando a individualidade do ser humano e sua visão singular daquele acontecimento através das mediações sociais (Aguiar; Ozella, 2006, P.225)).

Desta forma, ao analisarmos essas narrativas, escolheu-se utilizar os procedimentos metodológicos denominados Núcleos de Significação, desenvolvidos pelos pesquisadores Aguiar e Ozella (2006). Nesse procedimento as pesquisas narrativas realizadas com os professores dos centros de línguas são enquadradas em categorias que “nos permite romper as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, P.225), ou seja, vemos um processo de construção de significados que ultrapassam as relações dicotômicas e imediatas, constituindo o que chamamos de sentidos. Segundo os autores, a partir do momento que conseguirmos chegar nos sentidos, poderemos compreender melhor o sujeito, caminhando, assim, em zonas fluídas e profundas, exatamente como são formadas as identificações do um indivíduo.

Mas de que forma podemos chegar a essas zonas de sentidos tão complexas? Para alcançarmos a apreensão dos sentidos dos participantes, a metodologia escolhida propõe que se faça, inicialmente, uma leitura de reconhecimento das entrevistas realizadas, a fim de se familiarizar e, conseqüentemente, perceber nessas narrativas aspectos que possam ser destacados, suscitando no que o procedimento metodológico chama de “pré-indicadores”. Esses pré-indicadores são um quadro de probabilidades do qual se poderá organizar e, então, compor os Núcleos de Significação.

Assim, considerando a necessidade de coletar pré-indicadores consistentes, é importante também recordar as perguntas feitas no início desse trabalho sobre como os professores veem alguns fatores da profissão, além das questões norteadoras que visavam responder a essas perguntas. Na tabela abaixo encontramos esses dois elementos dispostos:

Tabela 2 – Elementos para os pré-indicadores

Pergunta da pesquisa	Questão norteadora da possível resposta
Como eles de veem e julgam ser vistos como profissionais dessa área de atuação?	Agora dentro da sala de aula, como funciona? Diga-me sobre a sala de aula, o material usado ou atividades, sobre o perfil desses alunos, sobre o que é ser professor para você

O que, da sua perspectiva, caracteriza o ensino e a aprendizagem de japonês nesse contexto?	Fale-me sobre sua trajetória nos Centros de Línguas que você atua: quando começou, onde trabalha, como começou esse trabalho por essa região, quantos alunos você tem, como funcionam os cursos. Tente se lembrar sobre todo percurso do ano letivo, processo seletivo dos alunos, atividades como eventos ou a parte da divulgação, a forma como as aulas são dadas por você.
Como eles veem sua trajetória até o momento profissional em que se encontram?	
Como eles se posicionam em relação ao seu futuro profissional?	Agora me fale um pouco sobre sua história: como você se interessou em ser professor de língua japonesa? Motivações, o que é a língua japonesa para vocês? Quais são suas expectativas para o futuro?

Notamos na tabela que as narrativas, por serem de natureza empírica, se confundem e entrelaçam nos próprios discursos. Por isso, as perguntas, na verdade, podem não necessariamente serem respondidas na questão norteadora indicada, já que uma história de vida é lembrada e relembada pelos próprios participantes de forma experiencial, assim alguns elementos se encruzilham em determinados momentos. É então na encruzilhada desses discursos que os pré-indicadores entram como organizadores, com o intuito potencializar os Núcleos de Significação.

Seguindo as etapas indicadas pelos autores, o passo seguinte da análise dos elementos está no agrupamento dos pré-indicadores, de acordo com sua similaridade de discurso, frases ou expressões com carga familiar de pensamento ou intenção, construindo, desta forma, os indicadores fundamentais da concepção dos Núcleos. Aguiar e Ozella (2006) lembram que nessa etapa de procedimento não há mais marcações reais dos participantes. Serão agora agrupados não somente a narrativa, mas as ideias e o pensamento desses participantes, conduzindo a nuclearização.

Adquirindo a aglutinação resultante, o próximo passo a ser galgado se encontra no processo de articulação. Ao encandear os conteúdos é possível verificar as transformações, e contradições que ocorrem na construção de sentidos, analisando o que chamamos de “movimento do sujeito”, termo emprestado de Vigotski (1998), incorporado pelos pesquisadores no momento de análise dos núcleos articulados e que compreende a necessidade dos sujeitos

dos modos de pensar/sentir/agir, articulações que utilizam a dinamicidade emocional do sujeito e “mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, P.232)

Em suma, o procedimento metodológico e seus estágios foram minuciosamente desenvolvidos, no capítulo seguinte, na composição de: pré-indicadores, indicadores e, enfim, os Núcleos de Significação, do qual realizamos a interpretação dos discursos e procuramos as respostas para nossos questionamentos.

Capítulo 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem o intuito de expor elementos importantes para contextualizarmos a pesquisa e criarmos os Núcleos de Significação. O primeiro tópico traz alguns apontamentos históricos sobre a trilha percorrida pelo ensino de língua japonesa no Brasil e suas mudanças de língua materna (LM) para língua de herança (LH) até chegar na o ensino como língua estrangeira (LE). Consequente temos o embasamento teórico sobre Identidade(s) e seus estudos nas ciências humanas e seu percurso na Linguística Aplicada à formação de professores, afunilando assim a fundamentação na questão da identidade profissional e docente. Por fim, o último tópico apresenta as categorias de análise e os pré-indicadores necessários na construção dos Núcleos.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL

O ensino de língua japonesa no Brasil passou por diversas transformações desde sua chegada ao país. Sua trajetória está intimamente ligada à história da imigração japonesa, iniciada em 1908 no Estado de São Paulo e, posteriormente, no Paraná.

Alguns pesquisadores, dentre eles, Handa (1970)⁹; Moriwaki (2008); Morales (2009) relatam que a trajetória da língua japonesa no Brasil começou, inicialmente, na forma de língua materna (LM), já que a intenção dos imigrantes nipônicos em solo brasileiro era de ficar pouco tempo e retornar, assim que possível, ao Japão. Por meio do pensamento de retorno, criaram-se as associações e colônias, a fim de preservar as crenças, a cultura e o idioma.

A presença dos japoneses no país cresceu gradativamente, nascendo comunidades nipo-brasileiras em diversas cidades do Estado de São Paulo e do Paraná. No entanto, com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ocorreu certo hiato no que diz respeito à manutenção da cultura nipônica, devido à repressão

⁹ Edição brasileira que reúne dois artigos publicados pelo Centro de Estudos Nipo-Brasileiros na revista JINMOKKEN, n.2, em dezembro de 1998, e n.4, em dezembro de 1999, que foram revisados, adaptados e traduzidos.

e proibição do idioma. Handa (1970) comenta que, a partir desse momento, os japoneses viram, de fato, sua condição de imigrantes:

Em 1938, quando entrava em vigor a nova lei de imigração, um decreto-lei proibiu o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos, e foi nesse momento que os imigrantes japoneses tomaram consciência de sua situação de imigrantes. (Handa, 1970, p.619)

Somente após a guerra os lugares citados acima voltaram com o ensino de japonês, mas diferentemente do início em que se aprendia a língua japonesa como língua materna (LM), esta passou a ser difundida como língua de herança (LH) e por descendentes, para a manutenção da cultura que constitui a “base do pensamento japonês” (Handa, op. Cit, p.619).

Em 1956, com a criação da Aliança Cultural Brasil-Japão¹⁰, Moriwaki (op. cit.), teve-se a porta de entrada para a aprendizagem do idioma por não-descendentes, embora a procura fosse, predominantemente, feita por descendentes. O autor ressalta que se antes os professores eram os imigrantes japoneses, agora são os *nissei*¹¹ que assumiram a docência em língua japonesa. Ainda em Moriwaki (ob. Cit.), têm-se registrados os primeiros treinamentos dados aos professores de língua japonesa pela Aliança, além de outras instituições que também tiveram ligadas, diretamente, no crescimento do ensino da língua japonesa no Brasil como a Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil e a Sociedade de Difusão da Língua Japonesa.

O ensino de japonês como língua estrangeira encontra uma nova realidade, a partir do final da década de 80, com a inserção do idioma japonês no Centro de Estudos de Línguas dos estados do Paraná e São Paulo. A partir do centro de línguas, o ensino de japonês teve seu tratamento como Língua Estrangeira (LE).

¹⁰ Criada em 1956, a Aliança Cultural Brasil – Japão é uma associação sem fins lucrativos, que tem por finalidade o desenvolvimento do intercâmbio cultural entre o Brasil e o Japão. Realiza a difusão da cultura milenar japonesa, através da promoção de cursos da língua japonesa, cursos de artes japonesa, além dos cursos de língua portuguesa, de literatura brasileira e japonesa e de assuntos que dizem respeito à cultura desses dois países, sempre aliando metodologias inovadoras à criatividade. Fonte: http://www.aliancacultural.org.br/?page_id=2 acessado no dia 25 de julho de 2015, às 14h09min.

¹¹ Filhos de japoneses.

No decreto¹² sobre a criação dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo, que começou primeiramente com a língua espanhola, a Secretaria, com base na Seção 6¹³, contratava os professores portadores de diplomas na área de Letras, licenciatura plena, com a habilitação na língua estrangeira objeto da docência. No entanto, se não houvesse esse perfil, um professor formado em outra área, mas que tivesse proficiência na língua, poderia assumir a sala. Considerando a história da imigração japonesa e o seu ensino de LM¹⁴ para LH¹⁵, os candidatos habilitados no final da década de 80 eram, em sua maioria, descendentes, criando a imagem do professor de japonês sempre uma figura de ascendência japonesa.

À medida em que a procura do curso de idioma japonês foi aumentando com a difusão da cultura japonesa no Brasil, seja na gastronomia, cultura *pop* ou na sua arte, mais alunos sem ascendência nipônica passaram a participar e conhecer a cultura japonês. Hoje, no bairro da Liberdade localizado na cidade de São Paulo, por exemplo, o fluxo de pessoas não descendentes circulando é enorme, assim como a presença e participação expressiva da população em eventos ligados às expressões culturais japonesas.

Com o início do contato dos não descendentes há mais de 20 anos, será que o perfil do professor descendente sofreu mudanças? Quais são as representações dos professores que trabalham atualmente nos Centros de Línguas de São Paulo?

2.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO – SOBRE IDENTIDADE

O processo de identificações dos docentes de japonês presentes nos Centros de Línguas do Estado de São Paulo, objeto de estudo proposto neste trabalho, necessita de reflexões teóricas consistentes e que permitam analisar a

¹² Decreto Nº 27.270, de 10 de agosto 1987, emitido pelo governador Orestes Quécia e acessado no endereço http://www.dersv.com/decreto_27270_cel.htm no dia 25 de julho de 2015, às 15h.

¹³ Seção 6 – Artigo 15, acessado no endereço.

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_09.HTM?Time=5/17/2013%2011:02:45%20AM no dia 25 de julho de 2015, às 15h08min.

¹⁴ Língua materna

¹⁵ Língua de Herança

individualidade de cada um deles e sua relação com o meio em que este indivíduo está inserido, considerando então, sua visão sobre o mundo, referente tanto às ideias coletivas quanto às pessoais (CIAMPA, 1990). Dessa forma, neste trabalho empregamos o conceito *Identidade(s)*, justamente por este considerar o ser humano como uma complexa construção inacabada, fluida (BAUMAN, 2005); dinâmica (SILVA, 2009). Ou seja, não há unicidade do sujeito, há totalidade. Ele não apresenta apenas uma, mas sim várias faces que, em conjunto, constroem essa totalidade. O indivíduo determina, através das interações sociais suas identificações, transformando-as em nuances que podem ir e vir, revelar-se em um contexto e ocultar-se em outro. É, assim, um processo necessário para desvelar, de fato, a natureza mutatória que o constitui, mostrada especialmente, nos dias atuais, com a globalização e o contato imediato com o outro.

Além disso, é sabido também que o termo *identidade(s)* tem se mostrando recorrente nas pesquisas educacionais, especialmente no âmbito de formação de professores e alunos, aprendizagem de línguas, e de todo ambiente escolar. Autores como Beijaard (2000; 2004; 2008), Bohn (2005) e Gimenez (2009) revelam a importância de estudar sobre as construções dos discursos desses profissionais com o propósito de entender o processo de ensinar e sua relação direta com o papel do docente, como se desenvolve a interação aluno-professor e sua contribuição na sociedade.

Determinar, no entanto, as significações de identidade, dificilmente se chegará a uma definição. Mas, se sistematizarmos seu conceito, temos a predominância em muitas pesquisas da valorização do conjunto de marcações do indivíduo, classe ou comunidade. Santos (*apud* SILVA, 2009)¹⁶ diz que o primeiro nome dado à identidade, na modernidade, foi “subjetividade”. Porém, com o passar do tempo e, principalmente, com as transformações nas relações sociais, a substituição na abordagem do termo foi inevitável, principalmente na área das Ciências Humanas, que trabalha com objetos subjetivos de estudo. Inicialmente o conceito era aplicado na Filosofia e Ciências Sociais, especialmente Mead (1932) e o psicólogo Erickson (1968), (In: Beijaard Et al, 2000). A partir da década de 70, esse estudo entrou em evidência, modelando-

¹⁶ SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997

se e ganhando forças ao longo desse trajeto, gerando reflexões de grande contribuição nas pesquisas de cunho social.

Aprofundando algumas fundamentações teóricas acerca do termo, abordaremos, primeiramente, as vertentes da grande área de Humanas, contemplando as discussões sobre “quem sou eu neste momento?”, “eu faço parte de um lugar?”, elaboradas por pesquisadores da Sociologia (Hall: 2001; BAUMAN: 2005), dos Estudos Culturais, (BHABHA: 2003), e dos Estudos Psicossociais, (CIAMPA: 1994; MELUCCI: 2009).

No tópico seguinte, o conceito se empregará na categoria *identidade profissional*, configurando a relação da profissão e a constituição dela no sujeito, seus discursos presentes na profissão docente. Estudioso do trabalho, Dubar (2000; 2005) esclarece a importância de mostrar “o sentido do trabalho”, não apenas a sua execução. Beijaard (2000; 2004; 2008) prioriza na identidade profissional as características e objetivos em comum dos professores, servindo de referência para a categoria da profissão docente.

Já que o foco deste trabalho é o professor, torna-se imprescindível desvelar sobre a docência e sua genealogia. Os relatos históricos do nascimento da classe professor por meio dos estudos de Sedlak (1992) e paradigmas sociais instaurados sobre a classe, principalmente pelo fato de que sua origem está intimamente ligada à trabalhos voluntários e ocupacionais. Apoiados em Ball (1990), trataremos dessa evolução para profissão *professor*. Entender sua origem é confirmar a relação da formação dos participantes desta pesquisa com a docência; é compreender suas hesitações, ânsias, tensões, realizações; é reconhecer o professor de japonês nas escolas e valorizar o profissional e sua conduta em sala de aula.

2.3 O CONCEITO DE IDENTIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS: A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITO

Para explicar as diferentes linhas disseminadas na identidade, emprestamos concepções dos Estudos Sociais, Estudos Culturais e Estudos Psicossociais, sempre considerando a relação do sujeito com o exterior. Por isso, a definição é constantemente empregada para tratar da classificação de sujeito, indivíduo ou

comunidade, mostrando o dualismo existente entre o meio (sociedade) e o indivíduo.

Sociologicamente falando, Bauman (2005), ao ser questionado sobre sua história de vida e a visão de si mesmo, expressou acreditar na eterna busca da identidade e a define como algo em constante processo, inacabado. Não é um quebra-cabeça cujas peças se completam, racionalmente, e com um fim, formando uma imagem. Nosso quebra-cabeça, mesmo que se monte, jamais se completará. As peças podem se encaixar em determinado momento, mas conforme o tempo passa, a mesma peça se transformará em outra e não poderá se encaixar com a anterior. Assim, nessa caça incessante, o indivíduo procura uma espécie de âncora, almejando segurança e conforto através da vontade de pertencer a um grupo social, embora não seja assegurada sua permanência nele:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17-18)

Para ele, a construção identitária se configura em fragmentos e flutuações lançadas pelo sujeito, experimentações do que se tem em si e tudo que gira em torno dele, resultando articulações entre ‘o que se pensa e o que se escolhe mostrar ao outro’.

(...) a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então luta por ela e protegê-la lutando ainda mais. (BAUMAN, 2005, p. 21-22)

Corroborando esse pensamento, Hall (2001), no âmbito sócio-cultural, mostra que essa relação de interior e exterior são importantes e acontecem subjetivamente. Desta forma, a identidade é histórica e social, e não biológica através do descolamento desse sujeito moderno, que assume identidades diferentes por meio do mundo cultural e social a qual *pertencemos*.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais,

ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2001, p.11)

A questão da subjetividade, apontada pelo autor, implica na tentativa de compreensão do nosso eu, ainda que ultrapasse a racionalidade. Woodward (1997), pesquisadora da identidade nos estudos culturais, enfatiza que, através dessas posições assumidas com as quais nos identificamos é que construímos as identidade(s). A partir disso, pode-se dizer que o sujeito é uma “categoria simbolicamente construída” pelo consciente e inconsciente. (WOODWARD, 1997, p.60), logo, as identidade(s) são relacionais e representativas e, portanto, sistemas classificatórios, apontado como “cultura”. Visto, então as representações socialmente construídas na cultura, e utilizando também o respaldo psicanalítico, Bhabha (2003), nos Estudos Culturais, considera as posições assumidas, o que chama de ‘exteriorização’, produto imagético, nem sempre subjetivo. Exemplificando, se conhecemos um indivíduo e queremos impressioná-lo, enfatizaremos nossas qualidades, mostrando apenas parte do que somos. Nesse caso, escolhemos conscientemente nossa identidade, tornando-o um acessório da identidade. É na “exteriorização” que este indivíduo se assegura e constrói, deslocando sua imagem.

A imagem é apenas e sempre um *acessório* da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. O acesso à imagem da identidade só é possível da *negação* de qualquer ideia de originalidade ou plenitude; o processo de deslocamento e diferenciação. (BHABHA, 2003, p.85)

A representação nos confere, então, referências “a partir das quais vemos a nós mesmos” (DAVID; GANDY, 1999, *apud* Martino, 2010, p.14)¹⁷. Ao confrontarmos o outro, podemos nos identificar e assumir o acessório sugerido por Bhabha (op.cit).

A ambivalência do “eu e o outro”, o diferente, que não se identifica nos concede a *identidade(s)*, segundo os autores acima citados. No caso do professor de japonês “o outro” são as pessoas com quem ele interage. Podem

¹⁷ DAVIS, J; GANDY, O. **Racial Identity and Media Orientation**. *Journal of Black Studies*, v.29, n.3, Jan. 1999, p.367-397.

ser os profissionais da escola onde ele trabalha, o aluno, os outros professores com os quais ele tem contato nos cursos de formações de professores etc.

A partir do momento que o indivíduo tem o contato com esse outro, também sentirá a falta do outro. Por exemplo, na identidade como objeto psicossocial, Melluci (2004) e Ciampa (1991) afirmam que, por mais que pertençamos à natureza como sujeito biológico, somos capazes de produzir linguagem, representar nossas sensações através dela. Por isso, ao se relacionarem, as pessoas criam laços. Assim, além da semelhança de espécie, viramos cultura. “Cada necessidade humana foi transformada em construção interpessoal e social que exprime, (...) a percepção da falta (...)” (MELLUCI, 2004, p.39).

A falta leva ao questionamento e o desejo pelo reconhecimento intersubjetivo e auto-reflexivo. A capacidade de reconhecer a necessidade e a falta do outro constrói produtos identitários em cada um. Assim, o autor retoma a questões das constantes negociações, de diversas partes do eu e sua importância nos sistemas de relações aos quais somos submetidos. Desta forma, ainda que a identidade conceba a nossa capacidade de falar e agir, não se pode “concebê-la apenas como a unidade monolítica de um sujeito, já que ela é sempre um sistema de relações e de representações entrelaçadas de forma complexas.” (SILVA, 2009, p.47)

Resumindo todas as definições expostas até o momento, pode-se considerar que a construção identitária depende de variantes como espaço, tempo, memória, escolhas e acasos, intersecções e fragmentos. Portanto, a *identidade* é base significativa da comunicação (neste caso, relações pessoais), pois não há exteriorização sem o uso da linguagem, seja verbal ou não.

Em muitos aspectos, identidade e identificação são questões fundamentalmente comunicativas. De fato, é através da comunicação com outros que expressamos nosso sentido de vínculo, pertencimento (ou falta dele) em relação às várias coletividades. É também pela comunicação que temos acesso à imagem dessas coletividades, que as identidades podem ser conhecidas por nós, e que as vantagens e desvantagens de se ter uma identidade são relevadas. (SCOTT, 2007, p.58)

É, portanto, através da comunicação que extraímos e compartilhamos nossa experiência. Justamente por acreditarmos nesse enlace entre comunicação e identidade, nosso estudo escolheu a pesquisa narrativa como ferramenta de trabalho. Esse instrumento nos oferece dimensões de análise importantes para compreendermos o profissional docente de japonês e suas identificações.

2.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Considerando todas as definições realizadas até o momento a respeito de *identidade*, no âmbito profissional, o conceito adquire formas próprias através da análise do discurso de cada indivíduo. Dubar (2000), estudioso da área, diz que, quando o sujeito fala do próprio trabalho é possível descobrir nuances da profissão que enriquecem a sua representação de identidade, indo além do discurso comum do determinado indivíduo. Exemplificando sua fala, o médico tem como lugar comum o intuito de salvar vidas. No entanto, ao ter contato real com os profissionais da área, percebem-se particularidades: como trabalham, especialidade, suas dificuldades no ambiente de trabalho, valorizando, então, as singularidades desse médico. Essa valorização é o ‘sentido do trabalho’.

Como já dito anteriormente, as características de cada profissional são acareadas de acordo com os discursos proferidos por eles e por essa razão, também está sujeito a constantes mudanças. Beijaard (2000) retrata em seus estudos as consideráveis alterações no comportamento e na característica dos profissionais. Se antes a estrutura individual do profissional era mais apreciada, hoje o coletivo submerge o individual. O sujeito se mostra no trabalho de acordo com a forma que o mesmo necessita. São as posições que o autor chama de ‘imagens do *self*’, reforçando a ideia de ‘identidades que flutuam’ de Bauman (op.cit), a “A identidade profissional é uma das múltiplas identidades sociais que um indivíduo possui¹⁸.” (BEIJAARD, 2000, p.729). Contextualizando sua opinião em outra obra, Beijaard (2004) assinala a seguinte observação:

Além disso, a identidade profissional não se refere apenas à influência das concepções e especialidades de outras pessoas. Incluem-se imagens amplamente aceitas na sociedade sobre o que um professor

¹⁸Professional identity is one of the multiple social identities an individual holds.

necessita saber e exercer, como também o que os professores encontram de importante em seu trabalho profissional. Assim, vive com base nos dois, com suas experiências na prática e seus valores pessoais (Tickle, 2000). Ambos os lados da identidade profissional parecem fortemente entrelaçados¹⁹ (BEIJAARD, 2004, p.108)

Marsh (2003 *apud* CLARKE, 2008, p.9)²⁰ complementa sobre a necessidade da relação professor-aluno no entrelaçamento de profissional x pessoal. Ele acredita que a interação entre as duas partes também podem transformar a identidade do docente.

Em outras palavras, nós estamos, continuamente, em um processo de modelar e remodelar nossas identidades através da costura dos fragmentos discursivos a que estamos expostos... a compreensão de como os professores moldam sua identidade é especialmente importante, visto que grande parte do trabalho é feito em sala de sala pelos professores e seus respectivos alunos e envolve a elaboração de identidades um para com o outro²¹. (Marsh, 2003, p.8 *apud* CLARKE, 2008, p.9)

Clarke (2008) considera a exposição dos discursos e sua absorção pelos indivíduos na perspectiva dialógica de Bakhtin, acreditando na escolha do indivíduo quanto ao que será ou não incorporado em sua identidade. O dialogismo no discurso é recorrente. Tem-se, por exemplo, muitos estudos sobre “os discursos identitários” profissionais, como os de Alsup (2006), que cria um termo para esse limite de um discurso ao outro, o que chama de ‘*bordeland discourses*’ e procura lembrar que essa zona fronteira está repleta de tensões e nem sempre a construção da identidade profissional acontece pacificamente e de forma natural.

Adentrando na literatura nacional a respeito disso, Gimenez (2009) assinala a presença de um paradigma no comportamento dos professores e sua formação em sala de aula e fora dela. Complementando seu pensamento num

¹⁹ Furthermore, professional identity refers not only to the influence of the conceptions and exceptions of other people, including broadly accepted images in society about what a teacher should know and do, but also to what teachers themselves find important in their professional work and lives based on both their experiences in practice and their personal backgrounds (Tickle, 2000). Both sides of professional identity seem strongly...¹⁹ (BEIJAARD, 2004, p.108).

²⁰ Miller Marsh, M. **The social fashioning of teacher identities**. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

²¹ In other words, we are continually in the process of fashioning and refashioning our identities by patching together fragments of the discourses to which we are exposed... understanding how teachers fashion their identities is especially important, since much of the work that is done in the classrooms by teachers and their students involves the crafting of identities with and for one another.

âmbito maior de aprendizagem, emprestando discursos da perspectiva sócio-histórico-cultural, a teoria de Vygotsky (2001), onde se é mostrado que a construção do indivíduo acontece no ambiente vivenciado por ele.

2.4.1 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: PROFISSIONALIZANDO UMA OCUPAÇÃO

Na identidade profissional encontramos múltiplos contextos, sejam nas áreas de trabalho ou características próprias de cada profissão. No caso do professor, a construção *identitária* se dá de forma muito peculiar, pois se estabelece em meio aos aspectos sócio-afetivos do indivíduo.

Na genealogia da figura 'professor', Sedlak (1992) e Ball (1990) relatam a história da construção da escola urbana como uma criação da burguesia para "formar pessoas", normalizando o sistema educacional com base no modelo de família.

A formação do professor em uma máquina moral específica, no ponto de vista do professor como modelo 'de pais'. O professor treinado, de fato, introduziria na população urbana, antes nômade o modelo de família "normal" (tradicional). (BALL, 1990, P.65)²²

Na época, o modelo de família estava intimamente ligado ao patriarcado, onde as mulheres tinham a missão de criar os filhos e os homens de "sustentá-los". Elas eram exemplos de mãe educadora, aquela que transmite valores éticos para as crianças das classes trabalhadoras, recebendo a função polivalente da moralização do povo, ideia que enraizou na sociedade até os dias atuais. Isso explica a composição majoritariamente feminina do corpo docente nas instituições durante longo período na história do ensino, fortalecendo por bastante tempo a profissão *professor* como ocupação. Entendemos aqui que *ocupação* é um trabalho exercido, enquanto *profissão* é um trabalho especializado.

²² The formation of the teacher in a specific moral machinery broadens into the view of the teacher as a model parent. The trained teacher would in fact introduce the undifferentiated and nomadic urban population to the model of the normal family in "its thrift and separation" (tradicional)

Outro fator importante a ser considerado na questão da identidade docente está na forma diferenciada com a qual o professor adquire sua identidade profissional. A priori, todos nós temos o contato, em forma de imersão, com a escola. Ficamos nesse universo cerca de 14 anos, mesmo sendo na perspectiva de aluno. Esse fator é crucial, pois a relação com as outras áreas não é tão intensa durante a formação do indivíduo. A docência, então, é um processo complexo e dinâmico e possui, segundo Gonçalves (2000); Silva (2007); Imbemón (2010) e Ferreira (2012) várias dimensões do *eu profissional*:

A identidade profissional vai sendo desenhada pelo resultado das diversas interações que aos poucos se estabelecem entre o universo profissional e os demais universos sócio-culturais (familiar e social) que permeiam a vida afetiva do indivíduo. (SILVA, 2007, P.242)

É importante considerar, então, na análise dos dados, a dimensão retrospectiva e a dimensão prospectiva da construção da identidade profissional do professor de japonês. A retrospectiva mostra o processo do professor desde sua experiência na infância, onde a família e o ambiente escolar constroem a sua personalidade e o contato permite a construção da imagem 'docente', a partir da vivência como aluno; o modelo de professor pode marcar tanto como referência no exercício de ensinar quando no que "não fazer" em sala de aula, além dos episódios que marcaram a vida escolar desse docente. Através da imersão retrospectiva, se entenderá suas expectativas e o que almejam seja na profissão (fatores externos) quanto no *eu profissional* (prática e identidade), resultando na dimensão prospectiva. Por meio do processo acima, poderemos responder as questões propostas como objetivos do trabalho.

Observamos ao afunilarmos a questão de identidade(s) profissional em identidade(s) docentes, a necessidade de maior atenção, principalmente porque as estruturas educacionais, as coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo são apontadas, conforme Sacristã (1995) como burocrático, influenciando tanto no que diz respeito ao ambiente quanto ao tratamento dado aos componentes inseridos nesse contexto (alunos, professores, funcionários) e acabam contribuindo muitas vezes negativamente na construção da identidade e na falta de prospectiva. Então por que esses professores escolhem a profissão docente mesmo com tantas dificuldades e restrições no exercício do ofício? E quando enfim esse profissional ingressa no meio não como aluno, mas como

professor e vê todos esses problemas, como conseguem persistir na carreira? Alguns, como lembra Silva (2009), acabam entrando em espécie de “crise identitária docente”. Dentre as problemáticas apontadas por ela está a falta de recursos, investimentos na área de educação, desvalorização social do professor, transformações nas relações dos professores com seu trabalho e aluno, gerando reflexos e consequências:

Sentimentos de insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino (...); pedidos de transferência de escolas como forma alternativa de fugir dos problemas encontrados; desenvolvimento de esquemas de inibição (...); desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo laboral; esgotamento; sentimentos como stress, ansiedade, depreciação do eu. (...) (SILVA, 2009, p.48)

Diante dessa realidade problemática, quais são as medidas tomadas por esses professores? Será que eles exercem uma prática reflexiva e autônoma capaz de agir como estimulantes contra as adversidades e os sentimentos de insatisfação? Essas indagações e todos os fatores mencionados anteriormente concebem as representações de sentido que atuam nas identidade(s) do profissional docente, salientando a afirmativa de que sua aquisição é diferenciada perante outras identidade(s) profissionais.

Portanto, todos os conceitos de identidade(s) trabalhados até o momento são essenciais para abordar o corpus narrativo dos participantes, quais aspectos pessoais ou contextuais são notados na história contada por cada um deles, construindo a análise sobre os professores do CEL de japonês, propósito desta pesquisa.

2.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E OS PRÉ-INDICADORES

Categorizar narrativas é uma tarefa árdua. Ao trabalharmos com Núcleos de Significação é de primordial relevância tratar o material dos participantes com bastante cuidado, fazendo várias leituras intituladas por Aguiar e Ozella (2006) de “flutuantes”, onde surgiram os mais diversos temas e informações e criando um quadro amplo de possibilidades. A filtragem da coleta tem como base o critério de importância em relação ao objetivo da investigação. Assim sendo, este tópico busca realizar um levantamento dos pré-indicadores, seguindo as

orientações do procedimento metodológico supracitado. Por isso, resgatamos os objetivos iniciais da pesquisa que é traçar os perfis dos docentes de língua japonesa e sua proposta como educador. Dentro desse objetivo geral, procuramos fatores essenciais que viabilizam a construção das Identidade(s) do professor de japonês: de que modo se identificam como profissionais, a forma de narrar a própria trajetória de vida, a motivação ao escolher profissão docente, sua visão como docente, como veem o ensino e aprendizagem dos alunos neste contexto e de que forma se posicionam no seu futuro profissional.

Quadro 1 – O interesse pelo japonês

Pré-indicadores
Quando eu era pequeno, eu gostava de anime e mangá, assim, essas coisas e começou por isso, assim, o gostar do Japão. E aí, depois eu descobri o curso de japonês, estudei na Aliança. (JOÃO)
Nessa região de São Paulo, eu não sei onde você mora, mas aqui tem muito japonês, tem muito descendente morando. Na minha rua tem bastante japonês. Na escola que eu estudava era do estado também e tinha muito japonês, minha cunhada é descendente, então tá lá no meio, tá envolvido, né. E quando eu era adolescente eu gostava do japonês, da língua. [...] Aí eu lembro que na TV Cultura passava um curso de japonês (...) e eu gostava muito. Aí, quando vim pra cá fazer espanhol, italiano e francês, no ano seguinte, eles colocaram japonês e eu me inscrevi. (VICTOR)
Quando eu ainda tava em idade escolar, eu fui aluno do CEL também e eu morava em São Paulo ainda (...) e já naquela época eu queria estudar japonês pela cultura pop, né, anime e mangá, principalmente. E aí naquela época eu não pude fazer, a minha mãe não deixou e fiz o espanhol três anos, mas ainda tinha aquele desejo. [...] depois eu já tinha autonomia para fazer o curso, né, bancar o meu curso. (LUCIANO)
A motivação não foi minha, né, foi da minha mãe que também tinha estudado japonês no <i>Nihonjin Kaikan</i> , que é era pra aprender obedecer. Mas eu também fui expulso por mau-comportamento. Ela tinha estudado quando criança também e a minha mãe gosta muito de cantar <i>Enka</i> também, né, então ela viveu ali. Vivia no ambiente, mas eu não gostava muito. E em casa é escadinha, assim. Eu tinha 10, minha irmã tinha 9 e meu irmão 7 anos. Éramos nós três, na época e ela colocou a gente pra fazer. E foi horrível o começo porque era uma sala grande, gigante, que tinham 20 crianças, mais ou menos e todas eram <i>Nikkei</i> , bem japonesinhas assim, né. E a gente é assim, marronzinho, né. E aí a gente sentou assim e ficou olhando estranho. E era multisseriado. A professora tinha que rodar dando conteúdo pra cada um. Era todo dia em janeiro e férias e algumas vezes durante a escola. Então a gente tinha que esperar ela chegar na gente. Ela dava um livrinho e a gente ia pintando, preenchendo sem saber o que tava fazendo. E também chamavam a gente de <i>saru</i> , era horrível. E como a gente entendia porque minha avó falava o que era <i>saru</i> e dizia “se falar <i>saru</i> pra você, você bate”. Aí a gente ficou assim. Minha irmã não aguentou e meu irmão também não aguentou. Mas eu fiquei dez anos. (LUCAS)

Eu comecei o estudo de casa mesmo porque eu sou nascida e criada aqui em Suzano, colônia japonesa, então meu contato com a língua foi desde criança. Eu aprendi a falar japonês primeiro e depois o português. (MARIA)

Quadro 2 – Escolha da profissão

Pré-indicadores
(...) uma das professoras, eu descobri que ela faz, é... Letras na Usp. E eu 'nossa um negócio interessante'. Eu não sabia o que queria fazer, né, o que fazer depois que eu terminasse a escola. Aí eu fui e achei a Unesp. E como eu não queria morar em São Paulo, eu escolhi a Unesp e saí daqui, né. Entrei no CEL em 2014, (...) porque eu peguei a turma da antiga professora. Ela quis se aposentar e eu entrei no lugar dela. (JOÃO)
Eu adorava línguas em geral, então, eu fiz Letras português-espanhol e já peguei aula no mesmo ano que entrei na faculdade. Aí eu peguei aula de espanhol em 98 e, no mesmo de 98, foi quando começou o japonês aqui no CEL. Aí eu fiz os três anos de curso, quando a professora daqui (...) simplesmente não pegou mais as aulas e a única pessoa que tinha curso de japonês e tava inscrito na diretoria de ensino era eu, então eu meio que caí de paraquedas. (VICTOR)
Fiz bacharel em inglês aqui em São Paulo (...) e comecei a fazer aula de japonês, (...) cursando o bacharelado eu enxerguei o japonês como uma nova oportunidade profissional. Né, eu fiz inglês, mas eu achava o inglês assim, tanha, é... tem bastante profissionais. Então, além do meu gosto pelo japonês, eu observei que tinha bem uma exclusividade assim, uma outra oportunidade profissional para mim. [...] Eu comecei em no CEL em 2014, destrancando um CEL, (...), que existi há mais de 10 anos e estava 2 anos trancados. (...) depois me chamaram para outro CEL e neste ano em mais um. Então eu trabalho em três Centros de Línguas. (LUCIANO)
Aí eu fui, fiz a minha matrícula e queria ver como era o lado do professor de escola pública, né. Aí eu comecei entrando como eventual e depois acabei assumindo algumas aulas de português e fiquei trabalhando quase durante a faculdade inteira trabalhando no Estado e depois peguei escola particular também pra tá trabalhando com plantão de dúvidas. Fiz a faculdade, terminei a faculdade e fui fazer o curso de formação de professores. Eu fiz português-inglês em uma faculdade particular lá em São José, né. Durante esse período eu também trabalhava, junto com o estado e particular, como professor de japonês da Wizard lá em São José. Fiquei três anos assim, mas eu nem coloco ela (Wizard) no currículo porque eu acho que nem vale a pena colocar, né, então eu tirei da minha vida. Terminei a faculdade, já fazia três anos que trabalhava como professor de japonês na Wizard, não gostava, mas ia pela questão financeira mesmo porque precisava de dinheiro. Eu não via futuro no ensino de japonês, naquela época, porque eu era muito novo. Eu tinha 17, 18 anos, então eu não via o japonês como profissão, eu não conseguia ver. Então, para mim, o que era interessante era trabalhar, conseguir o dinheiro e depois partir para o ensino de português que era o que gostava muito na época. Eu trabalhei na escola Poliedro que agora é bem grande, no Anglo também, né. E vendo a trajetória de sucesso dos professores dessas escolas particulares, eu falei: "eu quero ser igual". Aí eu terminei a faculdade e por indicação de uma professora que me deu aula durante a adolescência, a professora Harumi, eu fui fazer o curso de formação de professores de japonês no CBLJ, né, em 2010, se eu não me engano. Aí eu fiz esse curso, era

janeiro mais ou menos. A gente tava na primeira parte e quando foi em janeiro, eu recebi uma ligação da associação nipo-brasileira, onde eu tinha estudado quando eu era criança, falando que a professora tinha falecido e estavam com espaço aberto pra locação, né. E a filha dela tinha me sugerido pra que eu alugasse o espaço e deixou meu nome e contato. Aí eu conversei com meu pai, a gente foi e locou aquele espaço. E eu ainda tava fazendo esse curso. Aí, a parte de conteúdo e didática ainda tava muito na minha cabeça e aí eu comecei a ver um certo futuro ali, conversando com outros professores e depois que eu montei a minha escola, eu achei que tava mais interessante. (LUCAS)

Antes eu trabalhava em outra área. Sou formada em administração, então trabalhei nas indústrias, sempre na área de Humanas, em departamento pessoal, tá, em recursos humanos. Aí me aposentei e calhou de eu vir aqui também é o seguinte: eu moro bem próximo à escola e mais próximo ainda à Diretoria de Ensino. Aí eu passo ali todos os dias, pois eu caminho todos os dias e vi um cartaz que tava fazendo pedido de professor de japonês. Aí eu vi e “nossa, eu me encaixo, então eu vou prestar pra ver como tá meu japonês”. Uma avaliação sem pretensões, né, só pra eu saber. E acho que fui muito bem, graças a Deus, né. Porque eu tenho a proficiência nível 1. Aí eu fiz e justo no ano, mesmo ano, a professora se afastou, aí me chamaram por falta de um profissional qualificado para tal, né. É difícil, né. Eu tô gostando muito, mas não sei se os alunos e o pessoal gosta, né. Mas foi bem por acaso que comecei mesmo. Foi mais pra ver meu japonês mesmo. (MARIA)

Quadro 3 – A divulgação do curso

Pré-indicadores
Deixa eu olhar aqui o que era mesmo? Ah, sobre divulgação. É... Usa os próprios professores pra fazer a divulgação nas escolas. Só que eu vejo assim. Não é um certo problema, mas o professor de uma região, de uma diretoria de ensino, é... não pode fazer divulgação na região de uma escola de outra diretoria de ensino. Porque senão pode tomar como se fosse, como que fala, tomar aluno de outra região, né. Eu acabei não fazendo junto a divulgação, porque os dias que eles faziam não batiam com meus dias de trabalho. Então as professoras que tavam por lá, faziam tipo assim, por mim, né. A única divulgação que eu fiz foi na própria escola, na parte do regular. (JOÃO)
Evento, evento, a gente não faz. O que eu escuto falar de outros centros de línguas é que eles fazem a festa das nações, mas aqui meio que a gente não faz isso, não sei, não é tradição da gente, a gente poderia fazer, né, mas pra fazer divulgação é meio difícil porque a gente que tem que correr atrás. O estado, às vezes, aparece propaganda, alguma coisa no jornal, SP TV, por exemplo, mas é difícil. Pra gente divulgar, por exemplo, nossas vagas, a gente vai nas escolas daqui da redondeza, aí a gente conversa com a direção e a gente passa de sala em sala falando. Vou eu, a outra professora, a coordenadora do centro de línguas. A gente vai lá, divulga, distribui folhetos, leva a ficha de matrícula, explica como que é. Os folhetos a gente que faz aqui, a xerox é a escola que providencia. Porque aqui é fácil de chegar. Tem ônibus que para na frente da escola, tem metrô perto, então, não sei, você eu acho que desceu direto, então é rapidinho, na verdade. (VICTOR)
No começo a divulgação é bem, hum, varia assim, a coordenação, a gestão de cada um dos centros que se organiza assim, mas é bem variável assim. Já houve casos,

já houve semestres que só eu saí pra divulgar, porque eu achei que era necessário sair...

Isso daí foi em... ó... fim, em junho de 2014. Eu fiz o mapeamento da cidade de Ourinhos e aí eu dividi as escolas. São treze escolas estaduais lá e eu dividi as treze em blocos, em cinco blocos, né, das quais as mais próximas e daí eu visitei, eu visitei, acho que dez dessas trezes escolas pra falar especificamente do curso de japonês. (LUCIANO)

Eu comecei do zero, não tinha material. A Fundação Japão ainda tava em desenvolvimento, em teste, o Kotobana. Aí me deram um período de dois meses para que eu fosse atrás dos alunos e juntar as turmas. Aí eu fiz um balanço das escolas próximas das duas. Uma na região central e outra na zona sul e passei de sala em sala nas escolas, de manhã, de tarde e de noite, fazendo o anúncio do curso de japonês. Eu que fiz tudo sozinho. O máximo que a diretoria de ensino faz é ligar pras escolas e avisar: “olha, um professor do centro de línguas vai passar aí, ele vai entrar e tem autorização pra fazer divulgação do curso”. Ainda sim tem escola que fecha e não deixa entrar por desconfiança. (LUCAS)

A Escola que faz mesmo a divulgação, né. Eu mesma nunca saí. Mas a cidade também é pequena, então todo mundo fica sabendo quando abrem as inscrições. E a gente visita as escolas perto também. Estamos organizando o pessoal pra isso. Alguns eventos como a Feira de Idiomas também usa pra que o pessoal conheça o curso. Devia ter te chamado pra vir aqui antes, foi dia 21. Tive aluna que dançou na feira também. Então, assim, aqui em Suzano são três CEL. Aqui é o mais antigo, 15 anos. Vendo a estrutura pode parecer uma coisa pequena, mas nós temos 1350 alunos, desde 7h da manhã até 21h. Eu dou aula a partir das 17h. (MARIA)

Quadro 4 – O aluno de japonês

Pré-indicadores
Os alunos, hum, gostam de coisas japonesas. Eles são esforçados, né. (...) quando não querem mais fazer, já sai logo no primeiro mês. (JOÃO)
Então, o aluno do CEL realmente é diferenciado porque eu nunca trabalhei com ensino regular. Este ano foi a primeira vez que entrei em contato com ensino regular pra dar espanhol. É meu primeiro e último ano. Estou em estado de choque. [...] O aluno do CEL... primeiro: eles não são obrigados, (...) então um aluno que, além das aulas normais, além de tudo que tem por aí, resolve fazer um curso no CEL, (...) já tem uma cabeça diferenciada. [...] Aliás, quando tem aluno bagunceiro e chato, os próprios colegas se encarregam de pegar no pé dele pra que ele não venha mais no curso. (VICTOR)
Sobre meus alunos, a maioria começou a estudar por causa da cultura pop, animê e mangá. [...] Eu tenho um orgulho dos meus alunos. Eles levam à sério quando eu falo. Meu aluno presta atenção. (LUCIANO)
E no CEL temos um perfil bem específico de alunos, né, de 12 a 17 anos e bem raramente um aluno do EJA, mas são os que desistem. Sempre é um que gosta muito e tem motivação e acaba mostrando pros outros e chamando pra fazer o curso. Uns desistem porque só vieram acompanhar os colegas, mas outros começam a gostar do universo da cultura e língua e acabam ficando. O perfil do aluno do CEL é assim,

já não é obrigatório, então eles escolhem a língua e o horário que eles querem e eles valorizam isso. São alunos bons, que querem aprender, que são carentes não só financeiramente, mas alunos que tem carência intelectual, mas que tem ambição de crescer na vida, tem objetivo de melhorar de vida, então eles acham que o idioma vai contribuir para uma carreira e que também o contato com a cultura é, como disse um aluno, “chique”, “erudito”. (LUCAS)

A maioria gosta de anime, dorama e jogos. Esse é o perfil dos alunos. E a maioria desenhavam e desenhavam muito bem mangá. São alunos bons, né. A maioria que vai só pra passar o tempo não ficam muito tempo no curso, logo saem. Não acompanham, então ficam só os bons. Normalmente no segundo semestre já tem vinte e poucos e aí ficam os alunos dedicados. (MARIA)

Quadro 5 – Sobre o material didático

Pré-indicadores
<p>Eu conheci o material quando eu fiz estágio que era feito pela Fundação Japão, direcionado para o CEL. Eu achei bem interessante, né, porque se o aluno, se ele vai mudar de cidade ou de CEL, ele pode continuar o mesmo material. E ao longo do curso não precisa gastar o dinheiro com isso.</p> <p>[...] Mas uma coisa que eu fui vendo assim, né, é a confusão do material porque ele foi revisado, então um aluno tem uma versão e outro tem outra, aí não bate. O bom do material é que ele é bem acessível, (...) mas acho que ele podia ser um pouquinho mais além porque usa muito o português. (...) Podia forçar mais o japonês. Mas aí fica um pouco, mas aí fica difícil por conta da classe multisseriado.</p> <p>[...] Te algumas coisas que faltam no material, aí eu procuro em outros, tenho usar o que usei na faculdade, Minna no Nihongo, ou no curso que eu tinha estudado, estudo. (JOÃO)</p>
<p>Quando eu comecei não tinha um livro específico. Cada centro de línguas fazia o seu. Aí a Secretaria de Educação queria um material que fosse pra todo estado de São Paulo. (...) foi aí que nasceu o Kotobana.</p> <p>[...] Por enquanto a gente recebeu bonitinho, certinho, (...) o Kotobana 1. Do 2 ao 6 a gente ainda tá usando o piloto. (...) olha, eu gosto do livro, pelo menos funciona aqui no CEL, ele é completinho, ele tem a parte de compreensão escrita, expressão oral. (...) muita coisa a gente pega da internet também. Quando a gente sente falta de alguma coisa, quando os alunos pedem. Tem o grupo no facebook. (VICTOR)</p>
<p>Nós usamos um material chamado Kotobana. (...) Ele é um material muito bom, principalmente porque os professores ajudaram a criar.</p> <p>[...] Acho que pro professor é assim, uma segurança, é uma garantia pro professor (...) e pros alunos é importante. Eles veem um seguimento, uma sequência. Ele vê o material e saber. “Ah! Começa no volume 1, depois tem o 2... Eles acham que é mais sério.</p> <p>[...] Uso também conteúdo online disponível que chama ‘O desafio de Erin’. (LUCIANO)</p>
<p>Ah, então, o Kotobana hoje dá pra fazer isso. Mas no início, o problema do Kotobana era a distribuição. Porque o material começou a ser feito em 2009, a ideia, a concepção. Só que a secretaria de educação, que comprou os direitos do material, ela priorizava outras coisas. Então como o japonês é um curso que tem menos procura que o inglês ou espanhol, eu acho que é isso, né, eles acharam melhor colocar o livro como sendo umas das últimas coisas a serem feitas. Então a Fundação</p>

<p>Japão trabalhou nesse material, mas a secretaria de educação não fez a parte dela que era imprimir o livro e distribuir. Então o que aconteceu, a Fundação Japão fez uma impressão preliminar que é uma apostilinha e deixou com a secretaria e eles tiraram as cópias assim. Agora que tem a impressão mesmo do volume 1, tá mais fácil de trabalhar porque o que eles falaram na última orientação técnica, em outubro, é sobre como usar. As unidades do Kotobana tem um limite de tempo pra o que você deve fazer, então as aulas dão certinhas para aplicar a proposta das unidades. Apesar de que o livro 1 é pedido para colocarmos, hiragana, katakana e kanji e mais conversação. Eu acho muita coisa pra um semestre só pela quantidade de horas que temos. Por exemplo, no livro 1 eu a priorizar o hiragana e katakana, diminuindo o número de atividades porque acho pesado pra um semestre só a quantidade de conteúdo. Eu acho o livro muito bom porque tá bem adaptado pro perfil do aluno do CEL com contexto, faixa etária, qualidade visual do livro, pois não tem muita ilustração. A questão do conteúdo, como falei, eu eu mudaria nele e também acho que ele não leva muito em conta o professor de japonês. No CEL eu tenho 8 turmas, cada uma de 20 a 30 alunos. Como preparar material e cartões pra todas essas turmas... Por exemplo, se eu tenho 20 alunos eu tenho que montar 20 materiais. (LUCAS)</p>
<p>Aqui eu uso do Kotobana, um material que eles dão pra usar aqui. Eu acho meio difícil. Tem umas coisas que deixam muito a desejar. Na verdade, eu não sei se é eu que não tô sabendo usar, né. Mas pras aulas eu tenho que pesquisar muito, né. Não é o suficiente, pra mim, o material. (MARIA)</p>

Quadro 6 – Formação continuada da docência

Pré-indicadores
<p>Eu tenho mesmo um encanto pela língua japonesa, mas nunca pensei profundamente sobre o que ela representa pra mim quando falo, mas continuo estudando. Eu estudo na Aliança pra melhorar o que eu sei, que é muito pouco e eu preciso melhorar muito. Eu consegui fazer intercâmbio em 2012 e isso me ajudou muito.</p> <p>Bem, mesmo sendo importante, um ano não foi o suficiente. Eu vejo que talvez dois ou três anos assim, seria uma coisa legal. Porque infelizmente o que a gente estuda aqui no Brasil não é o suficiente, porque a gente não vivencia a língua, né. Às vezes a gente volta pra casa e não trabalha, não tem a oportunidade de trabalhar a língua, não tem tempo, né, então fica um pouco difícil assim. (JOÃO)</p>
<p>Quando eu voltei a dar aula, eu voltei a estudar. Aí eu faço aula particular também porque eu tava enerrujado.</p> <p>[...] em 2008 eu fiz minha primeira OT, que é um curso de formação, que a gente tem que fazer sempre, todo ano, né. Nessa OT, lá na Fundação Japão eles me apresentaram a... eles me falaram dos programas de bolsa que havia lá na Fundação Japão. Aí eu pedi, fiz o pedido da bolsa pro curso de seis meses, o Tyouki Kenshuu, que é preparatório para professores mesmo, né, que não são japoneses. (VICTOR)</p>
<p>Então hoje eu tenho uma... eu tenho um grande gosto pela língua japonesa, mas tenho dado prioridade também a outras coisas particulares da minha vida. Tanto que eu nem tenho buscado pós-graduação, não por enquanto.</p> <p>Mas, anualmente tem uma orientação pra gente na Fundação Japão, né, que é uma exigência da Secretaria da Educação e também a Fundação Japão oferece um curso</p>

todo mês de janeiro de aperfeiçoamento também. São cursos válidos pela aprendizagem, pelo conteúdo que a gente adquire no curso e também pela troca de experiência. Isso eu acho muito válido, né, conhecer professores de todo estado, de todo país, né, de língua japonesa, e trocar experiência, como é na realidade deles, que material ele usa, que atividades ele faz, que jogos ele usa. É rico em tudo assim, pra formação continuada e pra troca de experiência. (LUCIANO)

Com tradução ou nas próprias OTs mesmo a gente usa bastante o japonês. Lógico que há partes do curso que eles utilizam o português, mas a língua base é o japonês, o curso da fundação de formação de professores que é em janeiro também é dado em japonês, então a comunicação com os colegas é em japonês. E é importante pra nossa formação também, continuar a estudar.
(...) por causa das disciplinas do mestrado. (LUCAS)

No começo eu achava que eu não que não tava sabendo transmitir, mas conversando com meus colegas na Orientação Técnica eles até ficaram surpresos com a quantidade que eu tenho de alunos no último nível porque eu tenho 10 alunos e todos eles tem 4 ou 5 alunos. Essa Orientação Técnica é boa, mas é muito rápido, então algumas coisas eu também fico perdida. (MARIA)

Quadro 7 – A instituição Escola e os CEL

Pré-indicadores
Obstáculos no CEL são muitos. O principal é que a maioria dos professores são de uma categoria e não tem nenhum privilégio, não pode faltar senão já é cortado, questão de salário, o Estado não paga bem, não tem nenhum auxílio assim que ajude o professor, o professor tem que se virar muito. Também tem o obstáculo da escola, né. Se quiser comprar um material para atividade eles não podem porque privilegiam outras coisas, ou porque não vem o dinheiro mesmo pra eles, né. Teve uma época que passaram uma lista pra eu pedir alguns materiais e selecionei alguns, né e no fim eles trouxeram umas coisas nada a ver, que são inúteis para os alunos e também compraram uma porção de dicionários, sendo que na escola já tinham dicionários e eu não pedi. Então foi um dinheiro gasto de bobeira. (JOÃO)
Até 2009 eu era a tal da categoria “F”. Sinceramente, eu não entendo muito bem o que quer dizer isso, enfim, naquela época era professor concursado e se não era concursado, era categoria “F”. Aí eu fui e neste tempo que eu tava no Japão a legislação aqui mudou, aí não existia mais a tal da categoria “F”, os professores que ingressavam viravam categoria “O”, alguma coisa assim. Aí quando eu voltei e quis pegar aula de novo, aí eu já fui como categoria “O”. Não consegui mais voltar ao que eu era antes, entendeu? Categoria “O” a gente tem que fazer o... como é que fala? Um contrato, o contrato vale só dois anos. Depois eu tive que ficar duzentos dias sem dar aula. Eu fiquei o primeiro semestre todinho proibido de trabalhar no estado, fazer qualquer coisa, por causa disso, da tal da ducentena, que chamam. Então, o centro de línguas começou, na verdade só pro espanhol, isso em 88, 89, por aí, por causa de Mercosul. A proposta era que o estado desse espanhol. Como o Estado não conseguiu enfiar ela na grade, inventou o CEL. Depois de 91, 92, outras línguas, outros institutos de línguas, né, Aliança Francesa, ah... como que chama meu Deus do céu, o Instituto Goethe e outras instituições que davam língua estrangeira, eles meio que pressionaram o Estado a também colocar. Então começou a ter francês, a ter italiano, alemão começou recente aqui no Rui Bloim, acho que já faz

seis, sete anos. Não é tão antigo. Japonês desde 98 que tem. O Centro de Línguas do Rui Bloim tem desde 88, foi um dos primeiros a entrar. Aqui temos espanhol, francês, alemão e japonês. Italiano faz muito tempo que a gente não abre porque não tem procura, não tem aluno. A gente tem professor inscrito e tudo, mas a gente não consegue aluno.

Pra gente abrir sala, a gente precisa ter 25 alunos no primeiro estágio, a partir do segundo estágio, a gente pode colocar 20 alunos em cada sala, no mínimo.

E onde trabalha é Ruim Bloim, mas antes tinha o Alberto Levy, que fechou em 2010. A direção mudou e eles não tinham interesse em ter o centro de línguas, que é aqui perto e acabou fechando... (VICTOR)

Da parte da gestão... E aí a gestão em vários níveis, né. Tem a coordenação, depois tem a direção, depois a Diretoria de Ensino, depois a Secretaria da Educação, né. Então, em cada um desses níveis você tem um obstáculo. Eu acho que profissionalmente, ou melhor, em questão financeira mesmo, né, se você... O professor que trabalha no CEL, ele não trabalha por dinheiro, definitivamente, assim. O professor trabalha por ideologia. E é uma coisa assim, porque você fala “nossa, ele ganha pouco”. Ele ganha, se ele tem uma carga completa ele ganha dois mil, eu acho. Mas fica nisso, então, pra pessoa que se sente satisfeita ali, é bom. Mas eu não vejo muita progressão, assim, em carreira, principalmente porque tem aquele negócio de categoria, O, F, não sei o que lá e tem obstáculos assim na gestão, sabe. Às vezes, você quer fazer um projeto, aí “porque não dá porque a gente não tem dinheiro, não dá porque a coordenadora brigou com a diretora, não dá por causa de picuinha, não dá porque a professora de biologia tá usando a sala”. Sabe, essas questões. Até quando eu te falei quando fui fazer a divulgação sozinho, porque a gente chegou no final do semestre e “bom gente, ninguém falou sobre divulgação, como vão fazer?” Aí o gestor fala “Aí, mas já faz cinco anos que tamos tentando e não tem resultado. Eu mandei email pra diretora de tal escola e ela não responde” e fica naquela morte, sabe. E eu falei, “eu preciso de mais alunos, eu preciso de mais aulas, então se vocês não forem, eu vou”. Então, sabe, até falta muito apoio assim da gestão em todas as escalas. Tem exceções, né. Em Piraju, eu tenho excelente apoio, mas tem outras escolas que é terrível. (LUCIANO)

Como a gente praticamente ajudou a implantar o CEL em Jacareí, tem aquela coisa, você coloca o seu dna ali, então você vê desde o começo crescer. Nossa, a gente correu atrás, a gente fez tudo. A gente dividiu as salas, a gente separou onde ia trabalhar, a gente montou secretaria, biblioteca, então a gente pegou tudo na mão e colocou lá. Em São José, a gente já tinha desde 87, então desde que começou o projeto. Então entrar numa escola que já tem o processo é meio difícil, eu sentia isso. Tudo que eu tentava fazer em São José, algum tipo de evento, até campanha de matrícula em rádio e tv, às vezes eu pedia pra emissora local ir até a escola pra divulgar, a diretoria de ensino de São José barrava, sabe. O máximo que eu conseguia era fazer excursão, levava pra liberdade, museu da imigração japonesa. Mas pra crescer o curso em São José era difícil porque tinha esse empecilho que era a diretoria de ensino. Além disso, ainda tava naquele problema de só ter contrato, né. A gente até quer tentar fazer algo também, mas com incerteza por não saber se veremos aquilo se concretizar por não sermos efetivos. Se bem que em Jacareí, a gente consegue fazer mais coisa assim, é mais aberto, que eles querem ver crescer por ser uma cidade pequena. Eu não sei quantas pessoas tem, mas é uma cidade vizinha à São José e é muito, muito pequenininha. Então qualquer coisa que você coloca lá as pessoas procuram, elas querem saber o que é, mesmo que elas não possam fazer. Por exemplo, mesmo não podendo fazer, elas acabam indicando: “ah, eu tenho filhos, tenho sobrinhos”. (LUCAS)

A escola é grande e como são apenas dois CEL na cidade, não temos problemas aqui. (MARIA)

Quadro 8 – Entendimento de docência e o ensinar

Pré-indicadores
<p>Eu não descobri ainda o que é ser um bom professor porque eu acho que isso vai levar muito tempo, mas tem que ser uma pessoa aberta, de cabeça aberta assim. Não ter aquele pensamento fechado, ter que entender o seu lado, o lado dos alunos, o lado da escola também. Você tem que compreender tudo assim, tentar ser ponderado. E na questão do ensino você ser disponível para os alunos. Como eu disse, às vezes eu sou aberto pra eles, mas eles não procuram. (JOÃO)</p>
<p>Eu acho que o professor tem que entender o aluno, saber do que ele gosta pra conquistar ele. (...) olha, o que eu percebo, porque meu trabalho de pós é justamente o que motiva o aluno a estudar japonês (...) muitos vem motivados pelo mangá, por animê, jpop, pela música japonesa.</p> <p>Eu não gostar de algo não significa trabalhar com. Então, por exemplo, assim. Não é que eu não gosto que significa... eu não tenho o hábito de ler em casa, não tenho hábito de ver animê. Mas eles me trazem isso. (...) a gente tem tv em sala, aí eles traziam o CD e a gente ia assistindo [animê]. Então, pelo menos, eles faziam atividades que eles gostavam e tavam ouvindo japonês.</p> <p>Ensinar é usar essas coisas a seu favor.</p> <p>E professor bom, para mim, eu tô longe de ser, porque eu sou meio preguiçoso, mas ó, o professor bom é aquele que não para de estudar nunca, que fica sempre procurando novas informações, procurando coisas novas pra aula. É aquele que sabe do conteúdo que vai trabalhar. [...] Aquele que é antenado com as novidades, é mais de coisa assim, (...) de tá na auto-formação. [...] E assim, ouvir o aluno, você ouvir o que o aluno quer, o que ele gosta. Não é porque eu não gosto, como eu falei, não é porque eu não gosto de mangá que eu não vou aproveitar em sala de aula. (VICTOR)</p>
<p>Sobre ser professor... Uma coisa muito importante é você renunciar aquilo que você tem. Saber que o seu aluno é um outro sujeito, ele tem uma outra estrutura, uma outra história, ele mora num lugar diferente, ele vive numa casa diferente, ele teve uma família diferente... então você renuncia tudo que você tem de ideias, assim, de concepções, sabe. Você abrir mão de tudo isso e respeitar esse espaço do aluno, de aprender do aluno, né, então... Eu procuro ser ou demonstrar humildade pros meus alunos. Tem uma coisa que faço e eu não sei, devo ter aprendido em alguma metodologia de ensino, assim, né, de sempre que eu tô perto do meu aluno, eu vou até a mesa dele, pra mostrar alguma coisa, eu coloco o joelho no chão, né. Eu nunca fico... Eu não olho pra ele de cima pra baixo, eu sempre coloco um joelho no chão, me agacho e explico pra ele, né, pra que ele possa da carteira me olhar pra baixo. Eu acho que isso é importante. E no caso da língua estrangeira, especificamente, é bom porque o aluno começa a se sentir livre pra experimentar a língua. Se ele tem um professor que é autoritário, talvez o professor não seja nem autoritário. Mas, às vezes, né, o aluno tem uma professora de inglês que é muito elegante, assim e ele olha e ele já coloca ela num pedestal, assim. Então tudo que ele vai falar, vai falar, “mas nossa, essa professora de inglês sabe muito inglês. Então, quanto mais próximo eu tô dele, mais eu dou oportunidade pra esse aluno experimentar, né, se lançar na língua, e ter sucesso, ter fracassos e ter sucessos também na aprendizagem.</p> <p>Sendo um professor de língua estrangeira, por exemplo... Olha, vou te dizer numa forma geral, eu vejo que tem muitas... né.... A pessoas falam em globalização, né, parece ser uma coisa até meio, um tema batido, mas é real. Você a pessoa de outros</p>

países assim, falantes de diversas língua estrangeira, que estão fazendo mais parte do nosso dia a dia. Então, como professor de língua estrangeira, eu me vejo numa responsabilidade de divulgar isso, de difundir esse contato, essas relações exteriores e de mediar a aprendizagem dos meus alunos, né e falar pra eles que isso é real, que eles podem, que hoje tá muito fácil ir pro exterior, né, mediar essa relação. (LUCIANO)

Eu deixo claro pra eles que o que eu tenho pra oferecer não é só a aula, mas alguém com quem eles possam contar, um amigo pra alguma coisa. Em São José eu moro em frente à antiga escola que eu trabalhava e os alunos vão lá até hoje, batem no portão, falam com a minha mãe, tomam o suco. Eles são alunos realmente especiais, não tem como dizer que tenho um aluno incrível. Cada um é especial no CEL. Aliás, o professor precisa ter essa visão dos alunos. O bom professor é aquele que consegue, meio piegas o que vou falar, mas aquele que consegue ensinar com amor, mas de verdade. Porque no estado a gente tem, no regular, infelizmente, muita gente que vai trabalhar pelo dinheiro. Pega milhões de aula, mas o pessoal do CEL realmente gosta do que faz, mesmo quando atrasa o pagamento o professor não deixa de ir porque acredita naquele trabalho dele. Então se você faz com o amor, você tem retorno, mesmo não sendo financeiro. Pode ser amigos, as ideias que você troca, os pais que se tornam amigos. (LUCAS)

Desde nova eu falava “nunca eu vou ser professora, jamais porque eu não tenho jeito, nada”. E, de repente, me vejo dando aula e uma faixa etária que acho bem difícil, que seria da 6ª até o 3º. É uma sala que mistura muito. É difícil, pensando, é meio complicado por grau de maturidade. Eu, normalmente, acompanho tudo do Kotobana mesmo, vocabulário, exercício, conversação, então eu normalmente acompanho. Eu sigo pra não me perder porque eu não tinha experiência de sala. Eu tento falar nihongo, mas é complicado. (MARIA)

Quadro 9 – Ser professor

Pré-indicadores

Por parte dos alunos me sinto satisfeito em estar exercendo a minha formação, mas por parte do Governo do Estado não me faz sentir tanto prazer pela falta de segurança. Me sinto bem em ver que os alunos têm interesse em praticar a língua fora da sala de aula. É uma maneira de manter viva a língua dentro deles, mesmo que as opções sejam escassas. Quando um aluno passa num exame de proficiência, ou mesmo não passando, mas se esforçou durante todo o curso eu me sinto realizado. Quando participa de concursos culturais oferecidos pela FJSP por iniciativa própria. No momento em que eles conseguem assimilar o conteúdo, mesmo que seja um tempo depois. Infelizmente as condições do CEL são extremamente precárias para que o professor se sinta realmente reconhecido profissionalmente, não há estímulo nem segurança de uma carreira. Mas os avanços dos alunos, citados acima, já suprem uma parte deste reconhecimento. (JOÃO)

Sinto-me bem como professor. Até mesmo orgulhoso de mim por conseguir ensinar o japonês. Fico muito feliz ao ver que aprendendo japonês, meus alunos podem ter experiências e oportunidades, às vezes, únicas. Sinto-me muito bem sim, ainda mais quando algum aluno me agradece por ter conseguido um emprego ou alguma oportunidade justamente pelo fato de ter estudado japonês. (VICTOR)

Me sinto realizado como professor, pois consigo exercer minha profissão com qualidade mesmo atuando no sistema público de ensino, que é conhecido como ineficaz e problemático. Eu me bem, pois sinto que contribuí minimamente para o sucesso de meus alunos até quando consigo desempenhar minha função de instrutor pedagógico sem esbarrar em problemas administrativos, burocrático e "socioculturais", por exemplo, turmas com número de alunos excessivo ou questões de indisciplina (LUCIANO)

Em relação ao ser professor, eu, hoje, me sinto um pouco estranho. No Brasil, diferente com que acontece com línguas hegemônicas como o inglês e o espanhol, as pessoas ainda tendem a associar etnia, raça com a língua, principalmente o japonês. Adoro a área e já estou nela há muito tempo, mas creio que ainda vai demorar um pouco para que as pessoas entendam que existem professores que não precisam aparentar ser japonês ou Nikkei para lecionar. Até lembro do início: eu e meus irmão crescemos sendo motivados e, às vezes, obrigados a participar de eventos relacionados com a língua japonesa, desde o antigo ABC kyui tesuto aos concursos do CBLJ. Na época me sentia uma cobaia, as pessoas achavam pitoresco três crianças negras ali no meio dos filhos de japoneses, mas depois vi que nossos professores achavam que aquilo era uma quebra de tabu e se orgulhavam de estarmos ali... isso nos anos 90... início de 2000. Hoje eu, do outro lado, sinto a mesma coisa. É um orgulho. Por menos que seja nossa participação enquanto professores na concretização dos sonhos e objetivos de nossos alunos, é como se fizéssemos parte. A realização maior é vê-los realizados e felizes.

Eu tive um aluno que não podia matricular-se no curso (CEL) por não ser aluno da rede estadual. Ele queria muito fazer japonês, desde muito criança. Os pais, um dia, me esperaram do lado de fora da escola e me abordaram pedindo para que eu deixasse ele assistir às aulas. Ali mesmo conseguimos um uniforme e ele entrou como se fosse aluno... ficou assim "escondido" por um ano. Eu saí da escola, fui para outra, e uma outra pessoa me substituiu no início do ano seguinte, tempo que o aluno conseguiu regularizar sua situação. Meses depois ele apareceu na minha casa dizendo que havia sido selecionado para um bolsa no Japão para alunos do ensino médio. Agradecia de um jeito tão sincero que não contive as lágrimas. Isso me deu orgulho, e mais motivação para prosseguir com meu trabalho, por mais adversas que sejam as condições. (LUCAS)

Eu me sinto bem sendo professora, gosto de estar na sala de aula, naquela posição. Eu me sinto muito bem e orgulhosa porque vejo que ajudo os alunos para alcançar os objetivos, quando eles conseguem se destacar em alguma atividade de japonês ou ser premiado em algum projeto, como os do concurso de desenho da Fundação Japão. (MARIA)

Quadro 10 – Expectativas para o futuro profissional

Pré-indicadores
Eu pretendo fazer o mestrado e terminar o mestrado e talvez sair do CEL pra procurar alguma coisa melhor, que me dê estabilidade. Eu vejo que o CEL ainda não é uma coisa pra vida inteira porque eu não me sinto estável lá, eu não me sinto seguro. A maioria trabalha lá por prazer e pra complementar a renda, né. Então não se pode contar mesmo com o CEL, não é uma coisa garantida, né. (JOÃO)

Depois que eu virei categoria “O”, que a gente fica completamente incerto, por exemplo, eu não esperava ficar 200 dias fora do centro de línguas.

Então eu não sei, agora o meu contrato é de dois anos, né. Então, eu pretendo continuar esses dois anos. Se ampliar o número de alunos de japonês, eu pretendo continuar e, assim, eu já tô há dezessete anos e poderia ficar mais dezessete. Eu gosto, eu gosto daqui da escola. Se eu for parar pra pensar em salário, eu desisto na hora, porque mesmo trabalhando em escola particular, o salário não é bom. (...) Mas eu gosto disso, daqui da escola, gosto dos meus alunos, gosto da minha profissão, embora seja meio complicado né. Pretendo continuar. (VICTOR)

Eu valorizo muito a educação pública por ter vindo dessa realidade, né. Sempre estudei em escola pública e tenho um pensamento, talvez utópico, assim, de transformar esses espaços, mesmo com a falta de recursos e as dificuldades que temos, né, salário e falta e incentivo. E pra mim, pra eu transformar esses espaços, eu preciso tá dentro desses espaços. Então eu invisto muito, né. Já recebi propostas de trabalhar em instituições privadas, mas o meu compromisso é com a escola pública mesmo. Então, né, pela minha experiência... Isso conversa com minha vida, mas também, né, é uma visão de passado e de futuro também, né. É aquilo que eu vivenciei dentro da escola e o que eu quero proporcionar não, mas o que eu acho que deve ser proporcionado para os alunos da rede pública, né, pras crianças dentro da educação. A educação, ela tem que ser pública, ela tem que ser gratuita, tem que ser de qualidade.

Em questão de futuro, em carreira, eu quero muito concursar nas etecs, ser professor de inglês nas etecs assim. Eu queria os dois. Eu estudei nas etecs de São Caetano. É um ensino público que eu valorizo e é um ensino diferenciado pelo perfil dos alunos e lá eles tem plano de carreira. Então, eu, daqui uns 5 anos e quero tá concursado na etec e pegar pouco Cel. Então, assim, eu tenho uma carga X na Etec, o tempo que eu não tiver na etec, eu quero ter duas, três turmas no Cel, assim, que é onde eu comecei minha carreira, assim e sou apaixonado, amo o que faço, sou realizado, então, eu ainda quero tá envolvido com o Cel até me aposentar. (LUCIANO)

Eu gostaria de trabalhar um dia, no futuro, se o universo permitir, com formação de professores de línguas estrangeiras. Eu sinto falta de um curso, sei lá, de extensão, uma especialização na parte de línguas estrangeiras que tenha o japonês, ou algo mais abrangente que servisse a todos os professores de línguas estrangeiras e ajudando pessoas que querem ensinar. Se eu adquirir um pouco mais de experiência, gostaria de passar o que eu sei pra outras pessoas. Mas, hoje, eu acho que ainda falta a parte de coisa teórico. Isso que tô buscando e vendo nas disciplinas do mestrado. Como eu farei a transmissão do conhecimento. Quero um dia transmitir como ensinar a o japonês, como mostrar essa parte pedagógica. Então minha pretensão é essa. Não sei se em nível acadêmico, mas em nível de curso livre, de extensão visando escolas particulares porque infelizmente temos essas empresas franquias. Nem chamo escola porque é um nome muito bonito de se chamar uma W da vida, essas empresas que vendem a língua como um produto e eu acho que vender a língua não dá. Língua é cultura, não pode ser vendida, é um bem de um povo. Eu acho muito difícil considerar como escola uma empresa que pega uma pessoa que só porque fala a língua, pode dar aula. Ela não estudou, ela não fez Letras, Pedagogia. Eu quero exercer um tipo de função de formação continuada pra essas pessoas. (LUCAS)

Já sou aposentada, então eu não espero muita coisa. Eu não sei quando eu vou conseguir ficar por aqui. (MARIA)

2.5.1 A CONSTRUÇÃO DOS INDICADORES

Seguindo os procedimentos apontados por Ozella e Aguiar (2011), a partir dos pré-indicadores encontrados nas narrativas, podemos extrair os indicadores necessários à construção do Núcleo de Significações. Os elementos confrontados são relativos ao discurso semelhante ou que conversam de forma contrária. Essas características são encontradas na própria natureza identitária do indivíduo, pois sua identidade só se revela através do outro e, muitas vezes na identificação ou na diferença. (Woodward: 2007).

Assim, temos os quadros abaixo com os discursos coletados como pré-indicadores e, ao lado, os indicadores de cada um deles. Lembramo-nos de que, por se tratar de narrativa, os pré-indicadores são extensos para que as frases dos indicadores não sejam incorporadas sem contexto nos Núcleos de Significação.

Quadro 11 – O interesse pelo japonês 2

Pré-indicadores	Indicadores
(...) eu gostava de anime e mangá, assim, essas coisas e começou por isso, assim, o gostar do Japão. (JOÃO)	Por meio da cultura pop japonesa se interessou.
Nessa região de São Paulo, (...)tem muito japonês, (...)então tá lá no meio, tá envolvido, né. E quando eu era adolescente eu gostava do japonês, da língua. [...] Aí eu lembro que na TV Cultura passava um curso de japonês (...) e eu gostava muito. (VICTOR)	Gostava de línguas estrangeiras e via na TV.
Quando eu ainda tava em idade escolar, eu fui aluno do CEL também e eu morava em São Paulo ainda (...) e já naquela época eu queria estudar japonês pela cultura pop, né, anime e mangá, principalmente. (LUCIANO)	Por meio da cultura pop japonesa se interessou.
A motivação não foi minha, né, foi da minha mãe que também tinha estudado japonês no <i>Nihonjin Kaekan</i>, que era pra aprender obedecer. (LUCAS)	A mãe o incentivou.
Eu comecei o estudo de casa mesmo porque eu sou nascida e criada aqui em Suzano, colônia japonesa , então meu contato com a língua foi desde criança. Eu aprendi a falar japonês primeiro e depois o português. (MARIA)	Aprendeu em casa, como língua materna.

Quadro 12 – Escolha pela docência na língua japonesa 2

Pré-indicadores	Indicadores
Eu não sabia o que queria fazer, né, o que fazer depois que eu terminasse a escola. Aí eu fui e achei a Unesp. (JOÃO)	Viu no japonês uma opção por não ter certeza da escolha profissional
Eu adorava línguas em geral, então, eu fiz Letras português-espanhol e já peguei aula no mesmo ano que entrei na faculdade. Aí eu peguei aula de espanhol em 98 e, no mesmo de 98, foi quando começou o japonês aqui no CEL. Aí eu fiz os três anos de curso, quando a professora daqui (...) simplesmente não pegou mais as aulas e a única pessoa que tinha curso de japonês e tava inscrito na diretoria de ensino era eu, então eu meio que caí de paraquedas. (VICTOR)	Fez a licenciatura em espanhol e acabou sendo convidado a dar aulas de japonês no CEL.
Fiz bacharel em inglês aqui em São Paulo (...) e comecei a fazer aula de japonês, (...) cursando o bacharelado eu enxerguei o japonês como uma nova oportunidade profissional. Né, eu fiz inglês, mas eu achava o inglês assim, tanha, é... tem bastante profissionais. Então, além do meu gosto pelo japonês, eu observei que tinha bem uma exclusividade assim, uma outra oportunidade profissional para mim. (LUCIANO)	Enxergou no japonês uma nova oportunidade profissional
Eu tinha 17, 18 anos, então eu não via o japonês como profissão, eu não conseguia ver. Então, para mim, o que era interessante era trabalhar, conseguir o dinheiro e depois partir para o ensino de português que era o que gostava muito na época. Aí eu terminei a faculdade e por indicação de uma professora que me deu aula durante a adolescência, a professora Harumi, eu fui fazer o curso de formação de professores de japonês no CBLJ, né, em 2010, se eu não me engano (...) eu recebi uma ligação da associação nipo-brasileira, onde eu tinha estudado quando eu era criança, falando que a professora tinha falecido e estavam com espaço aberto pra locação, né. (...) e aí eu comecei a ver um certo futuro ali, conversando com outros professores e depois que eu montei a minha escola, eu achei que tava mais interessante. (LUCAS)	Através do curso do CBLJ e do convite do Kaikan, viu no japonês novas oportunidades

<p>(...) eu moro bem próximo à escola e mais próximo ainda à Diretoria de Ensino. Aí eu passo ali todos os dias, pois eu caminho todos os dias e vi um cartaz que tava fazendo pedido de professor de japonês. Aí eu vi e “nossa, eu me encaixo, então eu vou prestar pra ver como tá meu japonês”. Uma avaliação sem pretensões, né, só pra eu saber. E acho que fui muito bem, graças a Deus, né. Porque eu tenho a proficiência nível 1. Aí eu fiz e justo no ano, mesmo ano, a professora se afastou, aí me chamaram por falta de um profissional qualificado para tal, né. É difícil, né, mas aceitei o desafio. Eu tô gostando muito, mas não sei se os alunos e o pessoal gosta, né (...) (MARIA)</p>	<p>Candidatou-se na vaga para testar o japonês e resolveu aceitar o desafio de ser professor de japonês, na falta de um profissional qualificado.</p>
---	---

Quadro 13– O aluno de japonês 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Os alunos, hum, gostam de coisas japonesas. Eles são esforçados, né. (...) quando não querem mais fazer, já sai logo no primeiro mês. (JOÃO)</p>	<p>Gostam de coisas japonesas e são esforçados.</p>
<p>Então, o aluno do CEL realmente é diferenciado porque eu nunca trabalhei com ensino regular. Este ano foi a primeira vez que entrei em contato com ensino regular pra dar espanhol. É meu primeiro e último ano. Estou em estado de choque.</p> <p>[...] O aluno do CEL... primeiro: eles não são obrigados, (...) então um aluno que, além das aulas normais, além de tudo que tem por aí, resolve fazer um curso no CEL, (...) já tem uma cabeça diferenciada.</p> <p>[...] Aliás, quando tem aluno bagunceiro e chato, os próprios colegas se encarregam de pegar no pé dele pra que ele não venha mais no curso. (VICTOR)</p>	<p>São alunos diferenciados, pois não são obrigados a estudar no CEL.</p>
<p>Sobre meus alunos, a maioria começou a estudar por causa da cultura pop, animê e mangá.</p> <p>[...] Eu tenho um orgulho dos meus alunos. Eles levam à sério quando eu falo. Meu aluno presta atenção. (LUCIANO)</p>	<p>Se interessaram através da cultura pop e prestam atenção.</p>
<p>E no CEL temos um perfil bem específico de alunos, né, de 12 a 17 anos e bem raramente um aluno do EJA, mas são os que desistem. Sempre é um que gosta muito e tem</p>	

<p>motivação e acaba mostrando pros outros e chamando pra fazer o curso. Uns desistem porque só vieram acompanhar os colegas, mas outros começam a gostar do universo da cultura e língua e acabam ficando. O perfil do aluno do CEL é assim, já não é obrigatório, então eles escolhem a língua e o horário que eles querem e eles valorizam isso. São alunos bons, que querem aprender, que são carentes não só financeiramente, mas alunos que tem carência intelectual, mas que tem ambição de crescer na vida, tem objetivo de melhorar de vida, então eles acham que o idioma vai contribuir para uma carreira e que também o contato com a cultura é, como disse um aluno, “chique”, “erudito”. (LUCAS)</p>	<p>Como o CEL não é obrigatório, são alunos que valorizam o curso e que querem aprender.</p>
<p>A maioria gosta de anime, dorama e jogos. Esse é o perfil dos alunos. E a maioria desenhavam e desenhavam muito bem mangá. São alunos bons, né. A maioria que vai só pra passar o tempo não ficam muito tempo no curso, logo saem. Não acompanham, então ficam só os bons. Normalmente no segundo semestre já tem vinte e poucos e aí ficam os alunos dedicados. (MARIA)</p>	<p>Gostam de cultura pop japonesa e logo ficam só os bons.</p>

Quadro 14 – A divulgação do curso 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Deixa eu olhar aqui o que era mesmo? Ah, sobre divulgação. É... Usa os próprios professores pra fazer a divulgação nas escolas. Só que eu vejo assim. Não é um certo problema, mas o professor de uma região, de uma diretoria de ensino, é... não pode fazer divulgação na região de uma escola de outra diretoria de ensino. Porque senão pode tomar como se fosse, como que fala, tomar aluno de outra região, né. Eu acabei não fazendo junto a divulgação, porque os dias que eles faziam não batiam com meus dias de trabalho. Então as professoras que tavam por lá, faziam tipo assim, por mim, né. A única divulgação que eu fiz foi na própria escola, na parte do regular. (JOÃO)</p>	<p>Os próprios professores fazem a divulgação.</p>
<p>Evento, evento, a gente não faz. O que eu escuto falar de outros centros de línguas é que eles fazem a festa das nações, mas aqui meio que a gente não faz isso, não sei, não é tradição da gente, a gente poderia fazer, né, mas pra fazer divulgação é meio difícil porque a gente que tem que correr atrás. O estado, às vezes, aparece propaganda,</p>	

<p>alguma coisa no jornal, SP TV, por exemplo, mas é difícil. Pra gente divulgar, por exemplo, nossas vagas, a gente vai nas escolas daqui da redondeza, aí a gente conversa com a direção e a gente passa de sala em sala falando. Vou eu, a outra professora, a coordenadora do centro de línguas. A gente vai lá, divulga, distribui folhetos, leva a ficha de matrícula, explica como que é. Os folhetos a gente que faz aqui, a xerox é a escola que providencia. Porque aqui é fácil de chegar. Tem ônibus que para na frente da escola, tem metrô perto, então, não sei, você eu acho que desceu direto, então é rapidinho, na verdade. (VICTOR)</p>	<p>Os professores organizam a divulgação, fazem os folhetos e tiram o xerox na escola. O estado faz algumas propagandas em jornal ou TV, mas é difícil.</p>
<p>No começo a divulgação é bem, hum, varia assim, a coordenação, a gestão de cada um dos centros que se organiza assim, mas é bem variável assim. Já houve casos, já houve semestres que só eu saí pra divulgar, porque eu achei que era necessário sair... Isso daí foi em... ó... fim, em junho de 2014. Eu fiz o mapeamento da cidade de Ourinhos e aí eu dividi as escolas. São treze escolas estaduais lá e eu dividi as treze em blocos, em cinco blocos, né, das quais as mais próximas e daí eu visitei, eu visitei, acho que dez dessas trezes escolas pra falar especificamente do curso de japonês. (LUCIANO)</p>	<p>A gestão de cada centro que se organiza. Em alguns casos, o professor saiu pra divulgar.</p>
<p>Aí me deram um período de dois meses para que eu fosse atrás dos alunos e juntar as turmas. Aí eu fiz um balanço das escolas próximas das duas. Uma na região central e outra na zona sul e passei de sala em sala nas escolas, de manhã, de tarde e de noite, fazendo o anúncio do curso de japonês. Eu que fiz tudo sozinho. O máximo que a diretoria de ensino faz é ligar pras escolas e avisar: “olha, um professor do centro de línguas vai passar aí, ele vai entrar e tem autorização pra fazer divulgação do curso”. Ainda sim tem escola que fecha e não deixa entrar por desconfiança. (LUCAS)</p>	<p>Os professores fazem a divulgação. Às vezes, a diretoria de ensino avisa às escolas que eles visitarão, mas algumas fecham as portas.</p>
<p>A Escola que faz mesmo a divulgação, né. Eu mesma nunca saí. Mas a cidade também é pequena, então todo mundo fica sabendo quando abrem as inscrições. E a gente visita as escolas perto também. Estamos organizando o pessoal pra isso. Alguns eventos como a Feira de Idiomas também usa pra que o pessoal conheça o curso. Devia ter te chamado pra vir aqui antes, foi dia 21. Tive</p>	<p>A própria escola faz a divulgação. A cidade é pequena, então todos sabem do curso.</p>

<p>aluna que dançou na feira também. Então, assim, aqui em Suzano são três CEL. Aqui é o mais antigo, 15 anos. Vendo a estrutura pode parecer uma coisa pequena, mas nós temos 1350 alunos, desde 7h da manhã até 21h. Eu dou aula a partir das 17h. (MARIA)</p>	
--	--

Quadro 15 – Sobre o material didático 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Eu conheci o material quando eu fiz estágio que era feito pela Fundação Japão, direcionado para o CEL. Eu achei bem interessante, né, porque se o aluno, se ele vai mudar de cidade ou de CEL, ele pode continuar o mesmo material. E ao longo do curso não precisa gastar o dinheiro com isso.</p> <p>[...] Mas uma coisa que eu fui vendo assim, né, é a confusão do material porque ele foi revisado, então um aluno tem uma versão e outro tem outra, aí não bate. O bom do material é que ele é bem acessível, (...) mas acho que ele podia ser um pouquinho mais além porque usa muito o português. (...) Podia forçar mais o japonês. Mas aí fica um pouco, mas aí fica difícil por conta da classe multisseriado.</p> <p>[...] Te algumas coisas que faltam no material, aí eu procuro em outros, tenho usar o que usei na faculdade, Minna no Nihongo, ou no curso que eu tinha estudado, estudo. (JOÃO)</p>	<p>Material interessante e acessível, mas com problemas na revisão. Poderia ter mais coisas em japonês.</p>
<p>Quando eu comecei não tinha um livro específico. Cada centro de línguas fazia o seu. Aí a Secretaria de Educação queria um material que fosse pra todo estado de São Paulo. (...) foi aí que nasceu o Kotobana.</p> <p>[...] Por enquanto a gente recebeu bonitinho, certinho, (...) o Kotobana 1. Do 2 ao 6 a gente ainda tá usando o piloto. (...) olha, eu gosto do livro, pelo menos funciona aqui no CEL, ele é completinho, ele tem a parte de compreensão escrita, expressão oral. (...) muita coisa a gente pega da internet também. Quando a gente sente falta de alguma coisa, quando os alunos pedem. Tem o grupo no facebook. (VICTOR)</p>	<p>Gosta do livro por ser completo e ter compreensão, escrita e expressão oral.</p>
<p>Nós usamos um material chamado Kotobana. (...) Ele é um material muito bom, principalmente porque os professores ajudaram a criar.</p> <p>[...] Acho que pro professor é assim, uma segurança, é uma garantia pro professor (...) e</p>	

<p>pros alunos é importante. Eles veem um seguimento, uma sequência. Ele vê o material e saber. “Ah! Começa no volume 1, depois tem o 2... Eles acham que é mais sério. [...] Uso também conteúdo online disponível que chama ‘O desafio de Erin’. (LUCIANO)</p>	<p>Material bom porque tem sequência e traz segurança aos alunos.</p>
<p>Ah, então, o Kotobana hoje dá pra fazer isso. Mas no início, o problema do Kotobana era a distribuição. Porque o material começou a ser feito em 2009, a ideia, a concepção. Só que a secretaria de educação, que comprou os direitos do material, ela priorizava outras coisas. Então como o japonês é um curso que tem menos procura que o inglês ou espanhol, eu acho que é isso, né, eles acharam melhor colocar o livro como sendo umas das últimas coisas a serem feitas. Então a Fundação Japão trabalhou nesse material, mas a secretaria de educação não fez a parte dela que era imprimir o livro e distribuir. Então o que aconteceu, a Fundação Japão fez uma impressão preliminar que é uma apostilinha e deixou com a secretaria e eles tiraram as cópias assim. Agora que tem a impressão mesmo do volume 1, tá mais fácil de trabalhar porque o que eles falaram na última orientação técnica, em outubro, é sobre como usar. As unidades do Kotobana tem um limite de tempo pra o que você deve fazer, então as aulas dão certinhas para aplicar a proposta das unidades. Apesar de que o livro 1 é pedido para colocarmos, hiragana, katakana e kanji e mais conversação. Eu acho muita coisa pra um semestre só pela quantidade de horas que temos. Por exemplo, no livro 1 eu a priorizar o hiragana e katakana, diminuindo o número de atividades porque acho pesado pra um semestre só a quantidade de conteúdo. Eu acho o livro muito bom porque tá bem adaptado pro perfil do aluno do CEL com contexto, faixa etária, qualidade visual do livro, pois não tem muita ilustração. A questão do conteúdo, como falei, eu eu mudaria nele e também acho que ele não leva muito em conta o professor de japonês. No CEL eu tenho 8 turmas, cada uma de 20 a 30 alunos. Como preparar material e cartões pra todas essas turmas... Por exemplo, se eu tenho 20 alunos eu tenho que montar 20 materiais. (LUCAS)</p>	<p>O livro 1, já impresso, é mais fácil de trabalhar e dão pra aplicar certinho, mas tem muita coisa pra um semestre só.</p>
<p>Aqui eu uso do Kotobana, um material que eles dão pra usar aqui. Eu acho meio difícil. Tem umas coisas que deixam muito a desejar. Na verdade, eu não sei se é eu que não tô</p>	

<p>sabendo usar, né. Mas pras aulas eu tenho que pesquisar muito, né. Não é o suficiente, pra mim, o material. (MARIA)</p> <p>No começo eu achava que eu não que não tava sabendo transmitir, mas conversando com meus colegas na Orientação Técnica eles até ficaram surpresos com a quantidade que eu tenho de alunos no último nível porque eu tenho 10 alunos e todos eles tem 4 ou 5 alunos. Essa Orientação Técnica é boa, mas é muito rápido, então algumas coisas eu também fico perdida. (MARIA)</p>	<p>Acha difícil e tem coisas que deixam a desejar. Não é o suficiente o que tem no material,</p>
--	--

Quadro 16 – Formação continuada da docência 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Eu tenho mesmo um encanto pela língua japonesa, mas nunca pensei profundamente sobre o que ela representa pra mim quando falo, mas continuo estudando. Eu estudo na Aliança pra melhorar o que eu sei, que é muito pouco e eu preciso melhorar muito. Eu consegui fazer intercâmbio em 2012 e isso me ajudou muito.</p> <p>Bem, mesmo sendo importante, um ano não foi o suficiente. Eu vejo que talvez dois ou três anos assim, seria uma coisa legal. Porque infelizmente o que a gente estuda aqui no Brasil não é o suficiente, porque a gente não vivencia a língua, né. Às vezes a gente volta pra casa e não trabalha, não tem a oportunidade de trabalhar a língua, não tem tempo, né, então fica um pouco difícil assim. (JOÃO)</p>	<p>Estuda japonês em escola especializada, fez intercâmbio e quer fazer novamente.</p>
<p>Quando eu voltei a dar aula, eu voltei a estudar. Aí eu faço aula particular também porque eu tava enferrujado.</p> <p>[...] em 2008 eu fiz minha primeira OT, que é um curso de formação, que a gente tem que fazer sempre, todo ano, né. Nessa OT, lá na Fundação Japão eles me apresentaram a.. eles me falaram dos programas de bolsa que havia lá na Fundação Japão. Aí eu pedi, fiz o pedido da bolsa pro curso de seis meses, o Tyouki Kenshuu, que é preparatório para professores mesmo, né, que não são japoneses. (VICTOR)</p>	<p>Participa de Orientações Técnicas e faz aulas particulares.</p>
<p>Então hoje eu tenho uma... eu tenho um grande gosto pela língua japonesa, mas tenho dado prioridade também a outras coisas particulares da minha vida. Tanto que eu nem</p>	

<p>tenho buscado pós-graduação, não por enquanto.</p> <p>Mas, anualmente tem uma orientação pra gente na Fundação Japão, né, que é uma exigência da Secretaria da Educação e também a Fundação Japão oferece um curso todo mês de janeiro de aperfeiçoamento também. São cursos válidos pela aprendizagem, pelo conteúdo que a gente adquire no curso e também pela troca de experiência. Isso eu acho muito válido, né, conhecer professores de todo estado, de todo país, né, de língua japonesa, e trocar experiência, como é na realidade deles, que material ele usa, que atividades ele faz, que jogos ele usa. É rico em tudo assim, pra formação continuada e pra troca de experiência. (LUCIANO)</p>	<p>Participa de Orientações Técnicas e também dos cursos de formação da Fundação Japão.</p>
<p>Com tradução ou nas próprias OTs mesmo a gente usa bastante o japonês. Lógico que há partes do curso que eles utilizam o português, mas a língua base é o japonês, o curso da fundação de formação de professores que é em janeiro também é dado em japonês, então a comunicação com os colegas é em japonês. E é importante pra nossa formação também, continuar a estudar. (...) por causa das disciplinas do mestrado. (LUCAS)</p>	<p>Faz traduções e participa de Orientações Técnicas. Também faz pós-graduação na área.</p>
<p>No começo eu achava que eu não que não tava sabendo transmitir, mas conversando com meus colegas na Orientação Técnica eles até ficaram surpresos com a quantidade que eu tenho de alunos no último nível porque eu tenho 10 alunos e todos eles tem 4 ou 5 alunos. Essa Orientação Técnica é boa, mas é muito rápido, então algumas coisas eu também fico perdida. (MARIA)</p>	<p>Participa das Orientações Técnicas.</p>

Quadro 17 – A instituição Escola e os CEL 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Obstáculos no CEL são muitos. O principal é que a maioria dos professores são de uma categoria e não tem nenhum privilégio, não pode faltar senão já é cortado, questão de salário, o Estado não paga bem, não tem nenhum auxílio assim que ajude o professor, o professor tem que se virar muito. Também</p>	

<p>tem o obstáculo da escola, né. Se quiser comprar um material para atividade eles não podem porque privilegiam outras coisas, ou porque não vem o dinheiro mesmo pra eles, né. Teve uma época que passaram uma lista pra eu pedir alguns materiais e selecionei alguns, né e no fim eles trouxeram umas coisas nada a ver, que são inúteis para os alunos e também compraram uma porção de dicionários, sendo que na escola já tinham dicionários e eu não pedi. Então foi um dinheiro gasto de bobeira. (JOÃO)</p>	<p>Categoria sem privilégios. O professor precisa fazer tudo sozinho, pois falta dinheiro.</p>
<p>Até 2009 eu era a tal da categoria “F”. Sinceramente, eu não entendo muito bem o que quer dizer isso, enfim, naquela época era professor concursado e se não era concursado, era categoria “F”. Aí eu fui e neste tempo que eu tava no Japão a legislação aqui mudou, aí não existia mais a tal da categoria “F”, os professores que ingressavam viravam categoria “O”, alguma coisa assim. Aí quando eu voltei e quis pegar aula de novo, aí eu já fui como categoria “O”. Não consegui mais voltar ao que eu era antes, entendeu? Categoria “O” a gente tem que fazer o... como é que fala? Um contrato, o contrato vale só dois anos. Depois eu tive que ficar duzentos dias sem dar aula. Eu fiquei o primeiro semestre todinho proibido de trabalhar no estado, fazer qualquer coisa, por causa disso, da tal da duzentena, que chamam.</p> <p>Então, o centro de línguas começou, na verdade só pro espanhol, isso em 88, 89, por aí, por causa de Mercosul. A proposta era que o estado desse espanhol. Como o Estado não conseguiu enfiar ela na grade, inventou o CEL. Depois de 91, 92, outras línguas, outros institutos de línguas, né, Aliança Francesa, ah... como que chama meu Deus do céu, o Instituto Goethe e outras instituições que davam língua estrangeira, eles meio que pressionaram o Estado a também colocar. Então começou a ter francês, a ter italiano, alemão começou recente aqui no Rui Bloim, acho que já faz seis, sete anos. Não é tão antigo. Japonês desde 98 que tem. O Centro de Línguas do Rui Bloim tem desde 88, foi um dos primeiros a entrar. Aqui temos espanhol, francês, alemão e japonês. Italiano faz muito tempo que a gente não abre porque não tem procura, não tem aluno. A gente tem professor inscrito e tudo, mas a gente não consegue aluno.</p> <p>Pra gente abrir sala, a gente precisa ter 25 alunos no primeiro estágio, a partir do segundo</p>	<p>Categoria “O” é apenas contrato que vale dois anos. Depois o professor não pode dar aula por 200 dias.</p>

<p>estágio, a gente pode colocar 20 alunos em cada sala, no mínimo.</p> <p>E onde trabalha é Ruim Bloim, mas antes tinha o Alberto Levy, que fechou em 2010. A direção mudou e eles não tinham interesse em ter o centro de línguas, que é aqui perto e acabou fechando... (VICTOR)</p>	
<p>Da parte da gestão... E aí a gestão em vários níveis, né. Tem a coordenação, depois tem a direção, depois a Diretoria de Ensino, depois a Secretaria da Educação, né. Então, em cada um desses níveis você tem um obstáculo. Eu acho que profissionalmente, ou melhor, em questão financeira mesmo, né, se você... O professor que trabalha no CEL, ele não trabalha por dinheiro, definitivamente, assim. O professor trabalha por ideologia. E é uma coisa assim, porque você fala “nossa, ele ganha pouco”. Ele ganha, se ele tem uma carga completa ele ganha dois mil, eu acho. Mas fica nisso, então, pra pessoa que se sente satisfeita ali, é bom. Mas eu não vejo muita progressão, assim, em carreira, principalmente porque tem aquele negócio de categoria, O, F, não sei o que lá e tem obstáculos assim na gestão, sabe. Às vezes, você quer fazer um projeto, aí “porque não dá porque a gente não tem dinheiro, não dá porque a coordenadora brigou com a diretora, não dá por causa de picuinha, não dá porque a professora de biologia tá usando a sala”. Sabe, essas questões. Até quando eu te falei quando fui fazer a divulgação sozinho, porque a gente chegou no final do semestre e “bom gente, ninguém falou sobre divulgação, como vão fazer?” Aí o gestor fala “Aí, mas já faz cinco anos que tamos tentando e não tem resultado. Eu mandei email pra diretora de tal escola e ela não responde” e fica naquela morte, sabe. E eu falei, “eu preciso de mais alunos, eu preciso de mais aulas, então se vocês não forem, eu vou”. Então, sabe, até falta muito apoio assim da gestão em todas as escalas. Tem exceções, né. Em Piraju, eu tenho excelente apoio, mas tem outras escolas que é terrível. (LUCIANO)</p>	<p>Obstáculos em vários níveis. Não tem progressão por causa da categoria “O”.</p>
<p>Como a gente praticamente ajudou a implantar o CEL em Jacareí, tem aquela coisa, você coloca o seu dna ali, então você vê desde o começo crescer. Nossa, a gente correu atrás, a gente fez tudo. A gente dividiu as salas, a gente separou onde ia trabalhar, a gente montou secretaria, biblioteca, então a gente pegou tudo na mão e colocou lá. Em São José,</p>	

<p>a gente já tinha desde 87, então desde que começou o projeto. Então entrar numa escola que já tem o processo é meio difícil, eu sentia isso. Tudo que eu tentava fazer em São José, algum tipo de evento, até campanha de matrícula em rádio e tv, às vezes eu pedia pra emissora local ir até a escola pra divulgar, a diretoria de ensino de São José barrava, sabe. O máximo que eu conseguia era fazer excursão, levava pra liberdade, museu da imigração japonesa. Mas pra crescer o curso em São José era difícil porque tinha esse empecilho que era a diretoria de ensino. Além disso, ainda tava naquele problema de só ter contrato, né. A gente até quer tentar fazer algo também, mas com incerteza por não saber se veremos aquilo se concretizar por não sermos efetivos. Se bem que em Jacareí, a gente consegue fazer mais coisa assim, é mais aberto, que eles querem ver crescer por ser uma cidade pequena. Eu não sei quantas pessoas tem, mas é uma cidade vizinha à São José e é muito, muito pequenininha. Então qualquer coisa que você coloca lá as pessoas procuram, elas querem saber o que é, mesmo que elas não possam fazer. Por exemplo, mesmo não podendo fazer, elas acabam indicando: “ah, eu tenho filhos, tenho sobrinhos”. (LUCAS)</p>	<p>O professor corre atrás de tudo. E em instituições mais antigas é difícil implantar coisas novas por causa de empecilhos como a Diretoria de Ensino.</p>
--	---

Quadro 18 – Entendimento de docência e o ensinar 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Eu não descobri ainda o que é ser um bom professor porque eu acho que isso vai levar muito tempo, mas tem que ser uma pessoa aberta, de cabeça aberta assim. Não ter aquele pensamento fechado, ter que entender o seu lado, o lado dos alunos, o lado da escola também. Você tem que compreender tudo assim, tentar ser ponderado. E na questão do ensino você ser disponível para os alunos. Como eu disse, às vezes eu sou aberto pra eles, mas eles não procuram. (JOÃO)</p>	<p>Bom professor precisa entender o lado dos alunos e da escola.</p>
<p>Eu acho que o professor tem que entender o aluno, saber do que ele gosta pra conquistar ele. (...) olha, o que eu percebo, porque meu trabalho de pós é justamente o que motiva o aluno a estudar japonês (...) muitos vem motivados pelo mangá, por animê, jpop, pela música japonesa.</p>	

<p>Eu não gostar de algo não significa trabalhar com. Então, por exemplo, assim. Não é que eu não gosto que significa... eu não tenho o hábito de ler em casa, não tenho hábito de ver animê. Mas eles me trazem isso. (...) a gente tem tv em sala, aí eles traziam o CD e a gente ia assistindo [animê]. Então, pelo menos, eles faziam atividades que eles gostavam e tavam ouvindo japones.</p> <p>Ensinar é usar essas coisas a seu favor.</p> <p>E professor bom, para mim, eu tô longe de ser, porque eu sou meio preguiçoso, mas ó, o professor bom é aquele que não para de estudar nunca, que fica sempre procurando novas informações, procurando coisas novas pra aula. É aquele que sabe do conteúdo que vai trabalhar. [...] Aquele que é antenado com as novidades, é mais de coisa assim, (...) de tá na auto-formação. [...] E assim, ouvir o aluno, você ouvir o que o aluno quer, o que ele gosta. Não é porque eu não gosto, como eu falei, não é porque eu não gosto de mangá que eu não vou aproveitar em sala de aula. (VICTOR)</p>	<p>Bom professor tem que procurar sempre se qualificar e ouvir o que o aluno quer.</p>
<p>Sobre ser professor. Uma coisa muito importante é você renunciar aquilo que você tem. Saber que o seu aluno é um outro sujeito, ele tem uma outra estrutura, uma outra história, ele mora num lugar diferente, ele vive numa casa diferente, ele teve uma família diferente... então você renuncia tudo que você tem de ideias, assim, de concepções, sabe. Você abrir mão de tudo isso e respeitar esse espaço do aluno, de aprender do aluno, né, então..</p> <p>Eu procuro ser ou demonstrar humildade pros meus alunos. Tem uma coisa que faço e eu não sei, devo ter aprendido em alguma metodologia de ensino, assim, né, de sempre que eu tô perto do meu aluno, eu vou até a mesa dele, pra mostrar alguma coisa, eu coloco o joelho no chão, né. Eu nunca fico... Eu não olho pra ele de cima pra baixo, eu sempre coloco um joelho no chão, me agacho e explico pra ele, né, pra que ele possa da carteira me olhar pra baixo. Eu acho que isso é importante. E no caso da língua estrangeira, especificamente, é bom porque o aluno começa a se sentir livre pra experimentar a língua. Se ele tem um professor que é autoritário, talvez o professor não seja nem autoritário. Mas, às vezes, né, o aluno tem uma professora de inglês que é muito elegante, assim e ele olha e ele já coloca ela</p>	<p>O bom professor precisa renunciar o que tem, respeitar o espaço e história do aluno.</p> <p>O bom professor necessita mediar a aprendizagem do aluno e transmitir a cultura para o aluno.</p>

<p>num pedestal, assim. Então tudo que ele vai falar, vai falar, “mas nossa, essa professora de inglês sabe muito inglês. Então, quanto mais próximo eu tô dele, mais eu dou oportunidade pra esse aluno experimentar, né, se lançar na língua, e ter sucesso, ter fracassos e ter sucessos também na aprendizagem.</p> <p>Sendo um professor de língua estrangeira, por exemplo. Olha, vou te dizer numa forma geral, eu vejo que tem muitas... né.... A pessoas falam em globalização, né, parece ser uma coisa até meio, um tema batido, mas é real. Você a pessoa de outros países assim, falantes de diversas língua estrangeira, que estão fazendo mais parte do nosso dia a dia.</p> <p>Então, como professor de língua estrangeira, eu me vejo numa responsabilidade de divulgar isso, de difundir esse contato, essas relações exteriores e de mediar a aprendizagem dos meus alunos, né e falar pra eles que isso é real, que eles podem, que hoje tá muito fácil ir pro exterior, né, mediar essa relação.</p> <p>(LUCIANO)</p>	
<p>Eu deixo claro pra eles que o que eu tenho pra oferecer não é só a aula, mas alguém com quem eles possam contar, um amigo pra alguma coisa. Em São José eu moro em frente à antiga escola que eu trabalhava e os alunos vão lá até hoje, batem no portão, falam com a minha mãe, tomam o suco. Eles são alunos realmente especiais, não tem como dizer que tenho um aluno incrível. Cada um é especial no CEL. Aliás, o professor precisa ter essa visão dos alunos. O bom professor é aquele que consegue, meio piegas o que vou falar, mas aquele que consegue ensinar com amor, mas de verdade. Porque no estado a gente tem, no regular, infelizmente, muita gente que vai trabalhar pelo dinheiro. Pega milhões de aula, mas o pessoal do CEL realmente gosta do que faz, mesmo quando atrasa o pagamento o professor não deixa de ir porque acredita naquele trabalho dele. Então se você faz com o amor, você tem retorno, mesmo não sendo financeiro. Pode ser amigos, as ideias que você troca, os pais que se tornam amigos.</p> <p>(LUCAS)</p>	<p>O bom professor precisa estar disponível ao aluno não só na aula. Ele precisa ensinar com amor.</p>
<p>Desde nova eu falava “nunca eu vou ser professora, jamais porque eu não tenho jeito, nada”. E, de repente, me vejo dando aula e uma faixa etária que acho bem difícil, que seria da 6ª até o 3º. É uma sala que</p>	

<p>mistura muito. É difícil, pensando, é meio complicado por grau de maturidade. Eu, normalmente, acompanho tudo do Kotobana mesmo, vocabulário, exercício, conversação, então eu normalmente acompanho. Eu sigo pra não me perder porque eu não tinha experiência de sala. Eu tento falar nihongo, mas é complicado. (MARIA)</p>	<p>Acha que não tem jeito para ser professor e acha complicada a sala de aula.</p>
--	--

Quadro 19 – Ser professor

Pré-indicadores	
<p>Por parte dos alunos me sinto satisfeito em estar exercendo a minha formação, mas por parte do Governo do Estado não me faz sentir tanto prazer pela falta de segurança. Me sinto bem em ver que os alunos têm interesse em praticar a língua fora da sala de aula. [...] Quando um aluno passa num exame de proficiência, ou mesmo não passando, mas se esforçou durante todo o curso eu me sinto realizado. Quando participa de concursos culturais oferecidos pela FJSP por iniciativa própria. [...] Mas os avanços dos alunos, citados acima, já suprem uma parte deste reconhecimento. (JOÃO)</p>	<p>A realização profissional é encontrada apenas através dos alunos.</p>
<p>Sinto-me bem como professor. Até mesmo orgulhoso de mim por conseguir ensinar o japonês. Fico muito feliz ao ver que aprendendo japonês, meus alunos podem ter experiências e oportunidades, às vezes, únicas. Sinto-me muito bem sim, ainda mais quando algum aluno me agradece por ter conseguido um emprego ou alguma oportunidade justamente pelo fato de ter estudado japonês. (VICTOR)</p>	<p>Veste a identidade profissional através dos alunos e seu sentimento em relação ao “ser professor” é de orgulho.</p>
<p>Me sinto realizado como professor, pois consigo exercer minha profissão com qualidade mesmo atuando no sistema público de ensino, que é conhecido como ineficaz e problemático. Eu me bem, pois sinto que contribuí minimamente para o sucesso de meus alunos até quando consigo desempenhar minha função de instrutor pedagógico sem esbarrar em problemas administrativos, burocrático e "socioculturais", por exemplo, turmas com número de alunos excessivo ou questões de indisciplina (LUCIANO)</p>	<p>Sente-se realizado como professor por conseguir exercer a docência no ensino público.</p>

<p>[...] Adoro a área e já estou nela há muito tempo, mas creio que ainda vai demorar um pouco para que as pessoas entendam que existem professores que não precisam aparentar ser japônês ou Nikkei para lecionar. Até lembro do início: (...) as pessoas achavam pitoresco três crianças negras ali no meio dos filhos de japoneses, mas depois vi que nossos professores achavam que aquilo era uma quebra de tabu e se orgulhavam de estarmos ali...(...) Hoje eu, do outro lado, sinto a mesma coisa. E um orgulho. Por menos que seja nossa participação enquanto professores na concretização dos sonhos e objetivos de nossos alunos, é como se fizéssemos parte. A realização maior é vê-los realizados e felizes. Eu tive um aluno que (...) apareceu na minha casa dizendo que havia sido selecionado para um bolsa no Japão para alunos do ensino médio. Agradecia de um jeito tão sincero que não contive as lágrimas. Isso me deu orgulho, e mais motivação par prosseguir com meu trabalho, por mais adversas que sejam as condições. (LUCAS)</p>	<p>Sente-se feliz e realizado ao ver retorno dos alunos</p>
<p>Eu me sinto bem sendo professora, gosto de estar na sala de aula, naquela posição. Eu me sinto muito bem e orgulhosa porque vejo que ajudo os alunos para alcançar os objetivos, quando eles conseguem se destacar em alguma atividade de japonês ou ser premiado em algum projeto, como os do concurso de desenho da Fundação Japão. (MARIA)</p>	<p>Sente-se bem na sala de aula e de estar na posição de professora, principalmente pelos alunos.</p>

Quadro 20 – Expectativas para o futuro profissional 2

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Eu pretendo fazer o mestrado e terminar o mestrado e talvez sair do CEL pra procurar alguma coisa melhor, que me dê estabilidade. Eu vejo que o CEL ainda não é uma coisa pra vida inteira porque eu não me sinto estável lá, eu não me sinto seguro. A maioria trabalha lá por prazer e pra complementar a renda, né. Então não se pode contar mesmo com o CEL, não é uma coisa garantida, né. (JOÃO)</p>	<p>Pretende fazer mestrado para procurar algo melhor, pois não se sente estável no CEL.</p>
<p>Depois que eu virei categoria “O”, que a gente fica completamente incerto, por exemplo, eu não esperava ficar 200 dias fora do centro de línguas.</p>	

<p>Então eu não sei, agora o meu contrato é de dois anos, né. Então, eu pretendo continuar esses dois anos. Se ampliar o número de alunos de japonês, eu pretendo continuar e, assim, eu já tô há dezessete anos e poderia ficar mais dezessete. Eu gosto, eu gosto daqui da escola. Se eu for parar pra pensar em salário, eu desisto na hora, porque mesmo trabalhando em escola particular, o salário não é bom. (...) Mas eu gosto disso, daqui da escola, gosto dos meus alunos, gosto da minha profissão, embora seja meio complicado né. Pretendo continuar. (VICTOR)</p>	<p>Pretende continuar, se tiver oportunidade, mas se preocupa com o futuro na instituição devido à categoria "O".</p>
<p>Eu valorizo muito a educação pública por ter vindo dessa realidade, né. Sempre estudei em escola pública e tenho um pensamento, talvez utópico, assim, de transformar esses espaços, mesmo com a falta de recursos e as dificuldades que temos, né, salário e falta e incentivo. E pra mim, pra eu transformar esses espaços, eu preciso tá dentro desses espaços. Então eu invisto muito, né. Já recebi propostas de trabalhar em instituições privadas, mas o meu compromisso é com a escola pública mesmo. Então, né, pela minha experiência... Isso conversa com minha vida, mas também, né, é uma visão de passado e de futuro também, né. É aquilo que eu vivenciei dentro da escola e o que eu quero proporcionar não, mas o que eu acho que deve ser proporcionado para os alunos da rede pública, né, pras crianças dentro da educação. A educação, ela tem que ser pública, ela tem que ser gratuita, tem que ser de qualidade. Em questão de futuro, em carreira, eu quero muito concursar nas etecs, ser professor de inglês nas etecs assim. Eu queria os dois. Eu estudei nas etecs de São Caetano. É um ensino público que eu valorizo e é um ensino diferenciado pelo perfil dos alunos e lá eles tem plano de carreira. Então, eu, daqui uns 5 anos e quero tá concursado na etec e pegar pouco Cel. Então, assim, eu tenho uma carga X na Etec, o tempo que eu não tiver na etec, eu quero ter duas, três turmas no Cel, assim, que é onde eu comecei minha carreira, assim e sou apaixonado, amo o que faço, sou realizado, então, eu ainda quero tá envolvido com o Cel até me aposentar. (LUCIANO)</p>	<p>Quer continuar na educação pública por acreditar que é necessário transformar esses espaços. Pretende concursar em Etecs e ficar no CEL até aposentar.</p>
<p>Eu gostaria de trabalhar um dia, no futuro, se o universo permitir, com formação de professores de línguas estrangeiras. Eu sinto falta de um curso, sei lá, de extensão,</p>	

<p>uma especialização na parte de línguas estrangeiras que tenha o japonês, ou algo mais abrangente que servisse a todos os professores de línguas estrangeiras e ajudando pessoas que querem ensinar. (...) Quero um dia transmitir como ensinar a o japonês, como mostrar essa parte pedagógica. Então minha pretensão é essa. Não sei se em nível acadêmico, mas em nível de curso livre, de extensão visando escolas particulares porque infelizmente temos essas empresas franquias. (...) Eu quero exercer um tipo de função de formação continuada pra essas pessoas. (LUCAS)</p>	<p>Trabalhar com formação de professores como educação continuada</p>
<p>Já sou aposentada, então não sei quanto tempo ainda ficarei por aqui. (MARIA)</p>	<p>A expectativa se coloca apenas pela questão da idade.</p>

2.5.2 DEFININDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Ao articularmos os indicadores, chegamos à organização dos Núcleos de Significação. O critério que usamos para definirmos os pensamentos de cada um dos núcleos giraram em torno da semelhança de discursos, do complemento de informações e da oposição de narrativas, já que ao traçarmos o perfil profissional dos professores do CEL necessitamos considerar a pluralidade dos indivíduos inseridos nesse universo. A seguir, no quadro abaixo, as indicações dos perfis encontrados nesse trabalho:

Tabela 3 – Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
<p>Cultura pop japonesa: mangá e anime</p> <p>Incentivo da família</p> <p>Gosto pelas línguas estrangeiras e programas de TV</p> <p>Cresceu na colônia e aprendeu o japonês como LM</p>	<p>O interesse pelo universo da Língua Japonesa</p>
<p>Viu no japonês oportunidade profissional</p> <p>Por já lecionar no CEL, foi chamado na região por ter o curso e já ser registrado na Diretoria de Ensino</p> <p>Candidatou-se para a vaga para testar seu nível de japonês e aceitou o desafio na falta de um profissional qualificado</p>	

Os professores fazem a divulgação. Apoio mínimo do Estado.	Divulgação do curso: de que modo se formam as turmas
Gostam da cultura pop japonesa: anime, mangá	O perfil do aluno de japonês
São bons alunos e dedicados, pois não são obrigados a frequentar o curso.	
Acessível, mas com problemas na revisão.	As impressões do material didático
Completo, pois possui compreensão, escrita e expressão oral e tem uma sequência a ser seguida pelo professor e aluno.	
É difícil e não é o suficiente o conteúdo do material.	
Complemento nos estudos através de cursos especializados na língua e/ou aulas particulares	Formação continuada da docência após ingresso nos centros de línguas
Participam de Orientações Técnicas e/ou Curso de Formação de Professores na Fundação Japão	
Categoria dos professores do CEL não tem privilégios por serem apenas contratados.	As esferas da instituição e os CEL
Obstáculos em vários níveis com falta de recursos	
O professor sempre corre atrás de tudo e as instituições antigas não inovam	
Bom professor necessita ouvir os alunos e se colocar no lugar deles	Docência e o bom professor
Bom professor necessita se qualificar continuamente	
Bom professor ensina com amor	
Não se sente bom professor	
Realização profissional acontece através dos objetivos alcançados pelos alunos	Ser professor
Fazer mestrado para procurar algo mais estável e/ou trabalhar na parte de formação de professores	Expectativas para o futuro profissional
Continuar no CEL, se ainda der, pois é incerto o futuro como categoria "O".	

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

O PROFESSOR DE JAPONÊS DO CENTRO DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nesta etapa da nossa pesquisa, analisaremos os Núcleos de Significação que surgiram por meio da Pesquisa Narrativa realizada com os professores dos centros de línguas. As identificações geradas neles percorreram o início do contato com a língua japonesa e seu interesse por esse universo, passaram pela escolha da docência e, então, a inserção desses professores nos centros de línguas do estado de São Paulo. Também identificamos nas narrativas as imagens projetadas dos docentes em relação aos alunos, materiais didáticos e de que forma se continuam a desenvolver a didática em sala de aula através de cursos ou auto-formação. Além disso, vimos a presença, nos discursos, das dificuldades enfrentadas no dia a dia desse profissional como os obstáculos institucionais nas esferas de gestão e política e qual o meio encontrados por eles para driblar esses percalços. Por fim, analisaremos a visão prospectiva de cada um deles e suas expectativas no futuro como professor dos centros de línguas.

3.1 O INTERESSE PELO UNIVERSO DA LÍNGUA JAPONESA

O primeiro Núcleo encontrado nas narrativas dos professores que inicia o processo de construção identitária desses indivíduos é o primeiro contato com a língua japonesa que podemos destacar nas seguintes perguntas: em que momento eles tiveram o interesse em estudar a língua? Através das articulações dos indicadores, encontramos os seguintes motivos: 1) o gosto pela cultura pop japonesa como mangá e anime; 2) o incentivo da família; 3) a visão de que sabendo o japonês haveria boas oportunidades profissionais; 4) a presença da língua japonesa na família por crescer dentro da comunidade japonesa.

Considerando o item 1, percebemos que a globalização ajudou a propagar a cultura japonesa e, conseqüentemente, o interesse de muitas pessoas em estudar o idioma. Apesar de termos desde 1908 uma longa história com os japoneses, através da imigração japonesa no Brasil, a inserção do universo da cultura pop se deu essencialmente por meio de séries com a veiculação de *live-*

action na televisão desde 1960. Carlos et al (2010) relata a presença, já na década de 70, de 24 títulos presentes nas mídias audiovisuais, sendo 17 deles *anime*. É um expressivo número se avaliarmos que nessa época não havia variedade de canais como nos dias de hoje. Assim, com a entrada das produções japonesas no país, muitos brasileiros passaram a se interessar em conhecer um pouco mais sobre o país nipônico. O autor ainda destaca duas séries que possivelmente contribuíram para a permanência das produções na grade dos grandes canais: *Jaspion* e *Changeman*. Aconteceu, portanto, uma verdadeira febre na população em relação aos super-heróis japoneses, aumentando ainda mais o costume dos espectadores em ver esse tipo de entretenimento e o investimento da TV aberta em trazê-los. Ueda e Morales (2006) expõe em sua pesquisa sobre a presença da mídia na socialização contemporânea dos jovens, realizada no centro de línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, dados quantitativos sobre a motivação dos aprendizes de língua japonesa e comprovaram que o animê e mangá representam grande parte do fator motivacional. Desta forma, na década de 1980 e 1990 havia grande presença das séries e *anime* japoneses e possibilitou o contato com a cultura japonesa, época em que a faixa etária dos participantes correspondem à infância.

Além disso, programas de cunho educativo também estavam presentes no início de 1990. O programa de TV cujo nome é “Vamos aprender japonês?”²³, citado pelo professor Victor, serviu como divulgador do idioma e despertou no participante, que já tinha gosto pelas línguas estrangeiras, a vontade de aprender o japonês.

Outro ponto de interesse encontrado está no incentivo da família, através da persistência da mãe em fazer Lucas estudar japonês. Vimos nessa narrativa a importância de considerarmos o ambiente familiar como um dos fatores cruciais para que os indivíduos iniciem o processo de construção identitária. O fato dele não querer, inicialmente, aprender o idioma e, depois resolver continuar e se interessar por outras partes da cultura japonesa retratam o conceito instável e fluido da identidade (Bauman:2001; Hall:2001; Silva:2009). Por sermos seres dotados de necessidades que mudam de acordo com as relações externas e

²³ Curso de japonês desenvolvido pela Fundação Japão em parceria com a TV CULTURA, veiculado na grade da emissora em 1995.

internas, o fato de Lucas não gostar da língua quando entrou, não determinou que ele, com o passar do tempo, não descobrisse sua identificação com o idioma e outras partes da cultura como karaokê e séries japonesas.

Por fim, há a participante Maria que teve sua criação em comunidade japonesa e por essa razão aprendeu o japonês como língua de herança, embora cometa o equívoco em sua narrativa de classificar seu japonês como língua materna. A confusão de Maria ocorre devido à identificação através da aquisição da oralidade. Melluci (2004), classifica a linguagem verbal como fator principal para construirmos a identidade, pois é através dela que partilhamos e extraímos as experiências de nossa relação com o outro. Maria, a partir do momento em que aprendeu a falar, incorporou o japonês como parte do seu ser.

3.2 ESCOLHA PELA DOCÊNCIA EM LÍNGUA JAPONESA NOS CENTROS DE LÍNGUAS

O pensamento dos participantes acerca da escolha pela docência nos CELs do Estado de São Paulo está pautado nos indicadores na: 1) oportunidade profissional; 2) a experiência prévia como professor do CEL, mas lecionando outro idioma. 3) usou a candidatura da vaga para testar seu nível de proficiência aceitação da ou o desafio na falta de um profissional qualificado. Esses três tópicos, embora tenham circunstâncias motivacionais intrínsecas e extrínsecas diferentes, giram em torno de uma mesma ideia de que o japonês é uma língua difícil, que não há uma vasta mão de obra para atender a demanda.

No primeiro indicador os professores Luciano e João enxergaram o idioma como uma oportunidade. Os dois faziam curso de língua japonesa e pensaram que seria interessante ingressar no universo da docência em língua japonesa. Depois de formados em Letras Português-Japonês, iniciaram a licenciatura nos CEL.

Diferentes dos dois citados acima, temos o participante Victor, que já lecionava no centro de línguas de sua região no ensino do espanhol. Quando aluno, estudou no CEL e justamente por ser concluinte do curso de japonês do CEL, foi convocado a substituir uma professora, por não haver profissionais habilitados em Letras português-japonês e ser o único concluinte cadastrado na Diretoria de Ensino. Assim, vimos nesse exemplo de Victor, a confirmação da

afirmativa de que não há professores de japonês que supra a demanda de mercado.

Por essa razão, o curso oferecido pelo CEL também funciona como produtor docente, pois resgata em determinados casos os próprios ex-alunos concluintes. Essa atitude valoriza o diploma, ou seja, o curso não é tratado apenas como extensão, mas sim como possível manutenção do quadro de professores.

A narrativa de Victor nos recorda, também, da legislação dos centros de línguas no que concerne às escolhas dos profissionais que podem lecionar neste projeto:

BRASIL. Governo de São Paulo. Resolução n.6, 2013. a) ser portador de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira pretendida; b) ser portador de Licenciatura Plena em qualquer componente curricular ou, nesta ordem sequencial, de Diploma de Curso Superior, do qual constem 160 (cento e sessenta) horas de estudos de uma das disciplinas da base nacional comum, com certificado de conclusão de curso específico de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas no idioma pretendido, em que comprove as competências e as habilidades de leitura, escrita, conversação, fluência e entendimento exigidos no idioma a ser ministrado; c) aluno do curso de Licenciatura Plena em Letras, preferencialmente do último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência; d) portador de Diploma de Curso de Nível Superior com comprovação de exame de proficiência linguística no idioma a ser ministrado.

Vimos, portanto, que por ser portador do diploma em licenciatura plena e as 360 horas de curso na língua japonesa se tornou a razão pela qual o professor Victor atendeu aos itens da legislação. Na resolução do Estado, caso não haja profissionais qualificados na área de Letras-Licenciatura em Japonês, pode-se ter um profissional que tenha a licenciatura e a competência linguística do idioma para atuar na docência.

Maria, nossa última participante, concorreu à vaga atendendo ao último item da legislação, pois tem curso superior em outra área e possui habilidades linguísticas comprovadas em exames de proficiência. Nos indicadores, a participante narra sua descoberta sobre o curso e a oportunidade de ingressar como docente de japonês:

(...) eu moro bem próximo à escola e mais próximo ainda à Diretoria de Ensino. Aí eu passo ali todos os dias, pois eu caminho todos os dias e

vi um cartaz que tava fazendo pedido de professor de japonês. Aí eu vi e “nossa, eu me encaixo, então eu vou prestar pra ver como tá meu japonês”. Uma avaliação sem pretensões, né, só pra eu saber. (...) porque eu tenho o nível 1. (MARIA)

Maria, como sabemos, nasceu e cresceu na cidade de Suzano. A cidade é conhecida por abrigar grande comunidade japonesa. No entanto, mesmo havendo número expressivo de falantes do idioma, não exclui o fato de que não há profissionais qualificados para assumir o cargo.

Os dados expostos acima nos revelam o baixo índice de ingressantes ao magistério, problema relatado em várias outras categorias da classe. Falta, então, políticas públicas que incentivem e atraiam novos docentes.

3.3 DIVULGAÇÃO

As narrativas revelaram aos professores adquirem algumas responsabilidades externas à sala de aula. Uma das atribuições assumidas por eles é a divulgação do curso do CEL aos alunos da rede pública de ensino e EJA. A divulgação é realizada nas escolas da rede de ensino através de visita direta dos professores nas escolas e nas ruas da comunidade residente ao redor. A área de atuação para realizar esse trabalho é de acordo com a Diretoria de Ensino, pois cada diretoria possui um número de escolas sob sua responsabilidade. Então, segundo os participantes, os próprios professores são incumbidos de realizar essa tarefa e, assim, conseguir garantir o número mínimo de 25 alunos para a abertura de salas.

Por exemplo, no caso de João, não vê esse papel de divulgador como um problema, mas percebe que há limitações nas áreas de divulgação em que ele pode atuar, uma vez que a diretoria correspondente daquela escola nem sempre é a mesma que a sua, mesmo estando fisicamente mais próxima dos centros de línguas.

Victor, por sua vez, acredita ser difícil para o professor desempenhar o papel de arregimentador para a abertura das salas. Ele afirma que a Secretaria de Educação do Estado contribui fazendo poucas propagandas em jornal, além do agravante de que o efeito não ser visível, uma vez que o texto publicado é de tamanho reduzido e sem a frequência necessária para ter resultados. Em termos

de apoio institucional, a escola em que ele trabalha se dispõe a ajudar dando dados sobre as escolas, mas a produção do material em si, cai novamente na responsabilidade do professor.

Pra gente divulgar, por exemplo, nossas vagas, a gente vai nas escolas daqui da redondeza, aí a gente conversa com a direção e a gente passa de sala em sala falando. A gente vai lá, divulga, distribui folhetos, leva a ficha de matrícula, explica como que é. **Os folhetos a gente que faz aqui, a xerox é a escola que providencia.** (VICTOR)

Luciano, por ter a experiência de trabalhar em três CELs diferentes, avalia que o apoio a Victor são exceções. O participante narra que esse tipo de respaldo varia de acordo com cada gestão escolar e a coordenação do CEL. Ele se lembra de situações nas quais ele saiu sozinho para divulgar, fazendo mapeamento na cidade e visitando as escolas.

O participante Lucas também realizou o mesmo procedimento de Luciano na produção do material de divulgação e no modo de conduzi-la. Segundo ele, a colaboração da Diretoria de Ensino se resume em ligar para as escolas, comunicando a visita dos professores do CEL. No entanto, mesmo a DE comunicando, ainda há escolas que não permitem entrada por receio: “ainda sim tem escola que fecha e não deixa entrar por desconfiança”.

Maria, quando fala da divulgação, conta que a própria escola se incube de fazê-la. Mas lembra-se de que a cidade é pequena e, por essa razão, todos os moradores da região ficam sabendo dos eventos e das oportunidades de cursos. A escola onde trabalha tem mais de 1300 alunos e é considerado o CEL mais antigo da cidade.

Portanto, através dos relatos supracitados, podemos afirmar que: a) os professores assumem funções polivalentes por serem responsáveis pela divulgação do curso com o intuito de garantirem o funcionamento das salas; b) os professores residentes em cidades menores têm maior êxito na divulgação por conseguirem se deslocar e visitar todas as escolas sem invadir áreas de outras Diretorias, ocorrências registradas em lugares como a cidade São Paulo. Observamos nos depoimentos que os professores desempenham funções além da sala de aula, cujo sucesso do efeito da divulgação nem sempre está em suas mãos.

3.4 O PERFIL DO ALUNO DE JAPONÊS

Ao encontrar o universo da sala de aula de japonês, os participantes chegaram a outros elementos que refletem diretamente na construção da identidade docente: os alunos. Sabemos da importância do outro na dinâmica da constituição identitária, já que vivemos a dicotomia da semelhança e diferença através do outro como prática para nos reconhecermos como determinado sujeito, em determinado ambiente (Silva: 2009). Sendo assim, o próximo tópico que analisamos nos discursos dos participantes foi a descrição dos alunos que esses profissionais encontraram em sala de aula. Quem são esses alunos? Qual o perfil narrado por eles?

No Núcleo de Significação do perfil do discente de japonês, os participantes apontaram as seguintes definições: 1) São alunos que gostam da cultura pop japonesa como anime e mangá e 2) São bons alunos e dedicados, pois não são obrigados a frequentar, por se tratar de curso extracurricular.

Quanto à definição 1, podemos dizer que no âmbito motivacional desses alunos, os interesses recaem no anime e manga. Essa característica volta na questão da difusão audiovisual das produções japonesas. Eles são adolescentes de 12 a 17 anos, então nasceram entre o final da década de 90 e início dos anos 2000.

Quanto ao item 2, os participantes definiram seus alunos como “bons e dedicados”, justificando o elogio pela razão de que eles “*não são obrigados a frequentar o curso*”. São alunos, em geral, que tem ótimo rendimento na grade regular de ensino e aproveitam a oportunidade de estudar em curso de extensão das escolas. Todos reiteraram que trabalhar no CEL é bem diferente de trabalhar em ensino regular no que diz respeito ao perfil de aluno. Victor, por exemplo, relata: “*este ano foi a primeira vez que entrei com o ensino regular pra dar espanhol. É o primeiro e último ano. Estou em estado de choque. Ensino regular eu nunca mais quero (...)*”. Já Luciano, acrescenta maior intensidade dessas características do bom desempenho do aluno de japonês, pois, segundo ele, são alunos com objetivos e motivações intrínsecas e não com extrínsecas:

Eu digo com frequência pros colegas, né, que eu me sinto um pouco covarde de trabalhar no Centro de Línguas, porque o pessoal até brinca nas escolas, né. “Ah, porque existe o CEL e existe o inferno.”

Esse joguinho é antigo assim, mas é a realidade e é uma visão que a gente tem mesmo, né, que os alunos do Centro de Línguas, eles tem outro perfil, eles fazem aquele curso voluntariamente, por prazer, os alunos de japonês eu acho mais potencializado ainda, essa característica. (LUCIANO)

3.5 AS IMPRESSÕES DO MATERIAL DIDÁTICO

As identificações profissionais do docente também acontecem nas impressões sobre o material didático. Os professores do CEL utilizam atualmente a série de livros *Kotobana*, produzida pela Secretaria em parceria com professores da Fundação Japão, da USP e contou com a participação dos professores da rede pública de ensino. Essa série conta com seis livros, que se dividem ao longo de três anos de curso. Segundo o manual do professor, o livro é baseado na comunicação e trabalham em situações de uso em determinado contexto. Sendo assim, vimos discursos durante a narrativa sobre esse material que demorou a sair por conta de burocracia da Secretaria do Estado que atrasou a impressão do material. Na época do relato, apenas o livro 1 estava editado e impresso. Hoje, a edição completa se encontra no terceiro livro. Quanto ao seu conteúdo, os entrevistados mostraram um grau de satisfação bom com a proposta pelas seguintes indicações: a forma de exposição do conteúdo por meio de situações, as atividades desenvolvidas em cada unidade serem bem elaboradas, além do conteúdo unificado e sequencial dos materiais em toda a rede, facilitando o deslocamento e adaptação do aluno ou do professor, caso haja mudança para outra cidade.

Eu achei bem interessante, né, porque se o aluno, se ele vai mudar de cidade ou de CEL, ele pode continuar o mesmo material. (JOÃO)

Eles veem um seguimento, uma sequência. Ele vê o material e saber. “Ah! Começa no volume 1, depois tem o 2... eles acham que é mais sério (LUCIANO)

Lucas complementa sua fala com a ressalva de que, embora seja bem aplicada a proposta, a quantidade de conteúdo para um semestre é difícil de cumprir, pois eles se deparam, muitas vezes, com classes multisseriadas, sendo árduo, então, o ensino das duas escritas *Hiragana* e *Katakana* em apenas 4 meses, em 60 horas de curso. A questão das classes heterogêneas é bastante complicada para a manutenção do curso. Há ainda um expediente legal que

emperra essa questão, de acordo com a resolução 6, as salas só podem ser abertas com o mínimo de 25 alunos, por isso algumas turmas que chegam ao nível mais avançado, com a redução do número de alunos, acabam sendo prejudicados tendo que se juntar a outras turmas de níveis menos adiantados.

De encontro com as opiniões dos colegas, Maria diz não gostar do material didático, pois acha difícil trabalhar com o *Kotobana*, além de ter “*umas coisas que deixam muito a desejar*”. É interessante trabalharmos nesse indicador pela frase dita após expressar sua opinião: “*Na verdade eu não sei se é eu que não tô sabendo usar porque não sou da área*”. Ao responder dessa forma o comentário dado anteriormente, Maria nos mostra sua autorreflexão acerca de sua docência, pois é a única professora que não tem formação na área de licenciatura e, portanto, conta apenas com as Orientações Técnicas fornecidas pela Fundação Japão sobre o uso do livro como referência de sala de aula. Seu discurso a todo momento nos revela receio e preocupação constantes do seu papel como professora, se está satisfatório para os alunos a sua didática e postura. De certa forma, o questionamento recorrente na narrativa é indicativo de que Maria tem inquietações em relação a sua prática na sala de aula, característica indispensável na identidade profissional docente.

É importante destacar a preocupação que os professores têm em buscar complementos para o material. Apesar de concordarem que o material é completo e trabalha nas quatro habilidades linguísticas, não dispensam o uso de outros livros e das ferramentas das redes sociais e internet nas atividades que requerem maior dinâmica com os alunos e como alternativas para partes que acham deficientes no percurso da sala.

Considerando as exposições acima, podemos analisar que os professores João, Lucas, Victor e Luciano corroboram o pensamento de que o material didático utilizado nos centros de línguas do Estado de São Paulo é positivo no que diz respeito ao conteúdo e à sua abordagem de ensino. Eles se identificaram com o ensino de japonês no CEL, na medida em que reconheceram a abordagem e o livro. A identidade profissional docente revela a necessidade do professor em acreditar no que se ensina. Outro ponto positivo relatado por eles está no fato de que o material é unificado no estado inteiro, possibilitando ao aluno o deslocamento de um CEL para outro, caso haja necessidade. Os professores afirmam complementar suas aulas com outros tipos de materiais e

uso da internet. É importante ao professor ter liberdade dentro da sala de aula para exercer seu papel de mediador do saber, pois encontramos em algumas escolas restrição em relação ao uso de outros materiais, problema inexistente no CEL ao vermos a narrativa. Contudo, Maria é a única que contrapõe a ideia dos outros, achando o material fraco, mas ao mesmo tempo, expõe o questionamento de que também pode ser sua carência de formação docente a responsável por esse sentimento.

3.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DA DOCÊNCIA APÓS INGRESSO NO CENTROS DE LÍNGUAS

Sabemos que a identidade profissional docente começa na infância através da imersão do indivíduo no ambiente escolar como aluno. Esse processo é chamado por Gonçalves (2000) e Ferreira (2010) de visão retrospectiva e influencia diretamente o direcionamento dos indivíduos que no momento de escolha da profissão se identificam e optam pela docência. Os exemplos tirados dessa imersão servem de inspiração na trajetória e percurso profissional do indivíduo. No entanto, quando decidimos seguir a docência e entramos nos cursos de pedagogia ou licenciatura, não vemos a prática e realidade do ambiente de trabalho. Assim, ao iniciar os trabalhos nos Centros de Línguas os participantes se deparam com inúmeras situações. A prática do ensino muda de acordo com os fatores externos (espaço, tempo) e internos (os aprendizes). Por isso, a necessidade de obter uma formação continuada é fundamental para os professores.

Nos CELs, o profissional encontra outra realidade de sala de aula em relação a outros cursos regulares, outro ritmo de aula e, por se tratar de curso de com os alunos e ainda mostrar rigidez para que eles o levem a sério. Assim, com o intuito de trabalharem da melhor forma na sala de aula, muitos procuram cursos e outras atividades como forma de continuarem a aperfeiçoar o trabalho realizado dentro do ambiente escolar. Os participantes da pesquisa relataram duas preocupações em relação à formação continuada da docência após o ingresso nos centros de línguas: 1) aumentar a proficiência do idioma que ensinam e 2) compreender o uso do material didático para desempenhar adequadamente a proposta do curso. O primeiro item reflete a imagem projetada

de que o professor ideal necessita de ter proficiência da língua, acima de qualquer outra qualidade. ideal necessita de ter proficiência da língua, acima de qualquer outra qualidade. No caso do japonês, essa sensação pode ser ainda mais agravada em relação ao domínio dos caracteres ideográficos, já que a proficiência mais alta exige-se um conhecimento de cerca de 2000 caracteres, além de dominar a leitura das suas variantes.

Todos os participantes, em algum momento da narrativa, mostraram-se preocupados com o nível de proficiência em língua japonesa. Luciano, João, Lucas e Victor, por exemplo, realizaram intercâmbio e mostraram-se interessados em ter oportunidades de retornarem ao Japão para estudar mais o idioma. Além disso, para não perderem o que já aprenderam, procuram alternativas complementando os estudos em cursos especializados e aulas particulares. João acha que só estudar no Brasil não é o bastante, diz que *“infelizmente o que a gente estuda aqui no Brasil não é o suficiente, porque a gente não vivencia a língua, né”*. Luciano também aponta a importância dos cursos de formação pelo fato de que nele também se conhecem outros professores e outras experiências, que, na visão dele, agrega ainda mais sua identidade profissional:

(...) a Fundação Japão oferece um curso todo mês de janeiro de aperfeiçoamento também. São cursos válidos *pela aprendizagem, pelo conteúdo* que a gente adquire no curso e também *pela troca de experiência*. Isso eu acho muito válido, né, conhecer professores de todo estado, de todo país, né, de língua japonesa, e *trocar experiência, como é na realidade deles, que material ele usa*, que atividades ele faz, que jogos ele usa. *É rico em tudo assim, pra formação continuada e pra troca de experiência.* (LUCIANO)

Além dos cursos de formação de professores da Fundação Japão, os participantes falaram sobre as Orientações Técnicas oferecidas pela Secretaria de Educação em parceria com a Fundação Japão. Victor disse que através das orientações, além de aprender sobre o uso do material, ainda teve conhecimento de bolsas oferecidas pela instituição e por isso conseguiu realizar seu curso no Japão, o Chôki Kenshû²⁴.

²⁴ Os programas de treinamento de professores da Fundação Japão têm como objetivo proporcionar aos professores de língua japonesa a oportunidade de aperfeiçoar habilidade linguística em japonês, adquirir metodologias de ensino para melhorar a docência e conhecer mais sobre o Japão e sua cultura. (JAPAN FOUNDATION, 2016, P.19)

Lucas coloca as Orientações Técnicas como alternativa aos problemas de falta de uso da língua relatados por João. Ele relata que no curso se usa bastante o japonês. *“Lógico que há partes do curso que eles utilizam o português, mas a língua base é o japonês, (...) então a comunicação com os colegas é em japonês”*. Maria também gosta das orientações, mas faz uma observação contundente no que diz respeito à duração do curso. Segundo ela, por ser uma vez por ano e ter uma duração média de dois dias, nem todas as dúvidas são sanadas, além de ter uma carga grande de insumo que acaba se perdendo na quantidade de informações. *“Essa Orientação Técnica é boa, mas é muito rápido, então algumas coisas eu também fico perdida”*. No caso dela, por não ter formação inicial em licenciatura, a orientação serviria como condutor e referência, portanto seria válido maior atenção com esses professores que procuram adquirir cada vez mais a identidade docente, mas não tem oportunidade para isso. No caso dela, especificamente, é preocupante porque a idade restringe outros tipos de alternativas. O Chôki Kenshû, por exemplo, tem limite de 55 anos para participar, restringindo a formação continuada de alguns professores.

Todos os participantes, portanto, acham importante não parar seus estudos e procuram melhorar sempre a didática em sala de aula buscando cursos e outras oportunidades de bolsa para formação.

3.7 AS ESFERAS DA INSTITUIÇÃO E OS CELs

Ao trabalharmos as características da identidade profissional docente nos centros de línguas, não podemos deixar de ressignificar alguns apontamentos de Beijaard (2000) sobre o comportamento do indivíduo no ambiente de trabalho. Segundo ele, a estrutura coletiva é fundamental para as ações do sujeito e as identidade(s) profissionais de ‘imagens do self’, pois elas se mostram de acordo com a necessidade em cada ambiente de trabalho. Ou seja, se estou em uma escola conhecida por ter padrão rígido, não posso demonstrar aos meus alunos fraqueza ou condescendência. Sendo essa a construção da identidade profissional, analisaremos os discursos dos participantes acerca do ambiente de trabalho e das esferas da instituição.

Os professores, ao serem indagados sobre as relações com a gestão da escola e da diretoria de ensino e como isso influencia na vida profissional,

relataram massivamente a questão da instabilidade e a incerteza de trabalho no universo dos CELs. Dentre as respostas, encontramos a questão das diferentes categorias no ensino público do Estado. Segundo João,

O principal é que a maioria dos professores são de uma categoria e não tem nenhum privilégio”. Victor chega a citar a categoria em que a maioria dos professores do CEL está inserido, “a tal da categoria “F”, os professores que ingressavam viravam categoria O”, e explica sobre a característica dela “Um contrato, o contrato vale só dois anos. Depois eu tive que ficar duzentos dias sem dar aula.

Isso gera incerteza no que tange à progressão da carreira dentro da rede pública de ensino, pois as categorias mencionadas durante todas as narrativas ainda estão em vigor na legislação do Estado. De acordo com a lei nº 500 de 74, a Secretaria de Estado da Educação contrata professores temporários, nominados em categoria F e O, em vez de realizar concurso para professores efetivos.

Além disso, vemos problemas em muitas escolas da parte da gestão. Luciano narra a experiência em duas escolas diferentes. Enquanto em uma ele tem apoio e consegue autonomia para realizar atividades, em outra ele tem obstáculos na coordenação e direção. Por essa razão, acredita que o professor do CEL trabalha por ideologia, complementando com o seguinte comentário: “*O professor que trabalha no CEL, ele não trabalha por dinheiro, definitivamente, assim*”. Lucas mostra o mesmo exemplo de Luciano, narrando a liberdade conquistada na escola onde trabalha atualmente em comparação com a primeira.

Temos, portanto, três grandes problemas enfrentados por esses profissionais que geram tensões na construção identitária docente. O primeiro é a falta de perspectiva e progressão pela instabilidade no CEL. Se não há expectativa em ficar naquele ambiente, muitos professores temem realizar grandes processos na sala de aula por acreditarem que não verão aquilo se concretizar, outra problemática é a falta de apoio da gestão escolar, seja na parte financeira ou nos projetos. Podar o professor é desmotivá-lo a seguir na carreira. As dificuldades, no entanto, não deixaram esse grupo esmorecer. Por isso, procuramos no discurso algo que nos contassem sobre o porquê os docentes do CEL perseveraram na área, mesmo com todos os problemas.

3.8 DOCÊNCIA E O BOM PROFESSOR

Neste tópico buscamos, de fato, identidade(s) profissional almejada por estes docentes e quais as medidas tomadas para realizar suas idealizações de bom professor e do ensinar a língua japonesa. Todos os participantes, ao falarem sobre sua concepção de docência, retrataram o bom professor como um ser consciente e compreensivo com o meio e os alunos que o cercam. Ele necessita entender quem são seus alunos e a realidade de onde vem, o que os motiva e os aspectos financeiros e psicológicos desse aluno. João propõe como característica primordial à docência o indivíduo ter a consciência de que sua ideologia não é a única e aceitar o outro com, segundo seu discurso, “*cabeça aberta*”. Das características citadas, João propõe que o professor necessita ter disponibilidade para com os alunos fora da sala de aula e cita o exemplo da presença nas redes sociais. Corroborando o pensamento de João, Victor diz:

Eu acho que o professor tem que entender o aluno, saber do que ele gosta pra conquistar ele. (...) olha, o que eu percebo, porque meu trabalho de pós é justamente o que motiva o aluno a estudar japonês (...) muitos vem motivados pelo mangá, por animê, jpop, pela música japonesa. (VICTOR)

Victor conclui que não gosta da cultura pop, mas por conta da motivação dos alunos em estudar japonês justamente por causa desse universo, procura materiais como doramas, mangás e animes para incorporar nas aulas e incentivar mais os alunos, criando uma relação de parceria com eles. Luciano tratou reflexivamente essa questão como mostra a narrativa abaixo:

Uma coisa muito importante é você renunciar aquilo que você tem. Saber que o seu aluno é um outro sujeito, ele tem uma outra estrutura, uma outra história, ele mora num lugar diferente, ele vive numa casa diferente, ele teve uma família diferente... então você renuncia tudo que você tem de ideias, assim, de concepções, sabe. Você abrir mão de tudo isso e respeitar esse espaço do aluno, de aprender do aluno, né, então. (LUCIANO)

O participante expressou ser consciente da representação de sua identidade em relação ao outro, característica indispensável quando nos tornamos professores. A busca pelo outro, no caso o aluno, transforma o profissional e constrói a questão de dar sentido ao trabalho, discutida por Dubar (2000), sobre identidade profissional. É interessante que Luciano também

procura dentro da sala de aula aplicar características do ensino progressivo quando prega o discurso de professor mediador. (Fontana: 2000); Bulgraen: 2010), pois se propõe a trabalhar considerando o contexto sociocultural do aluno, além de tratá-lo com padrão de igualdade. Ele também relata ficar na mesma altura do aluno e nunca falar de cima para baixo, sempre quebrando a imagem de professor autoritário. Outro ponto mencionado pelo participante é a questão do ensino da cultura através da língua, pois acredita que o profissional docente de língua estrangeira tem a responsabilidade de mostrar através da língua a cultura do outro:

Então, como professor de língua estrangeira, eu me vejo numa responsabilidade de divulgar isso, de difundir esse contato, essas relações exteriores e de mediar a aprendizagem dos meus alunos, né e falar pra eles que isso é real, que eles podem, que hoje tá muito fácil ir pro exterior (LUCIANO)

Já Lucas trabalha na linha psicológica propondo a disponibilidade narrada por João de forma mais intensa: *“Eu deixo claro pra eles que o que eu tenho pra oferecer não é só a aula, mas alguém com quem eles possam contar, um amigo”*. Seu pensamento sobre o bom professor também adquire fatores emocionais, pois mostra a preocupação da dedicação do profissional e seu sentimento de pertencer àquele mundo, de ensinar por acreditar no ensino: *“O bom professor é aquele que consegue, meio piegas o que vou falar, mas aquele que consegue ensinar com amor, mas de verdade”*. Lucas faz uma crítica aos docentes do ensino regular que pegam muitas aulas e que trabalham apenas pelo dinheiro. O participante faz comparação desses docentes com os professores do CEL:

Porque no estado a gente tem, no regular, infelizmente, muita gente que vai trabalhar pelo dinheiro. Pega milhões de aula, mas o pessoal do CEL realmente gosta do que faz, mesmo quando atrasa o pagamento o professor não deixa de ir porque acredita naquele trabalho dele. Então se você faz com o amor, você tem retorno, mesmo não sendo financeiro. (LUCAS)

Analisamos nessa parte do discurso a identificação do docente com os professores dos centros de línguas. Assim como os alunos, na visão desse participante é de que os professores do CEL também são diferenciados do ensino regular, uma representação forte de pertencimento é percebida nessa

situação. Bauman (2005) quando nos traz o conceito de identidade como algo fluido e capaz de se revogar é trabalhado juntamente com a questão do pertencimento. Lucas se sente profissional docente do CEL quando diz que *“o pessoal do CEL realmente gosta do que faz, mesmo quando atrasa o pagamento o professor não deixa de ir porque acredita naquele trabalho dele”*.

Outro ponto relevante encontrado nas narrativas vistas acima está que todos, em algum momento apontam pensamentos contraditórios, pois ainda não se consideram bom professor, eles se sentem longe desse conceito. João diz *“Eu não descobri ainda o que é ser um bom professor porque eu acho que isso vai levar muito tempo”*, já Victor afirma: *“(...) estou longe de ser porque sou preguiçoso”*. O receio de se auto-afirmar bom professor demonstra preocupação de ambos sobre sua representação de profissional docente.

Temos ainda a leitura de docência da participante Maria, que durante muito tempo pensava ser impossível virar professora:

Desde nova eu falava ‘nunca eu vou ser professora, jamais porque eu não tenho jeito, nada’. E, de repente, me vejo dando aula e uma faixa etária que acho bem difícil, que seria da 6ª até o 3º. É uma sala que mistura muito. É difícil, pensando, é meio complicado por grau de maturidade. Eu, normalmente, acompanho tudo do Kotobana mesmo, vocabulário, exercício, conversação, então eu normalmente acompanho. Eu sigo pra não me perder porque eu não tinha experiência de sala. Eu tento falar nihongo, mas é complicado.
(MARIA)

Maria relata dificuldades na docência, principalmente por misturar bastante a faixa etária, que segundo ela tem diferenças no acompanhamento pelo grau de maturidade. Além disso, mais uma vez enfatiza que segue o material rigorosamente por não ter experiência de sala de aula anteriormente. A preocupação de Maria sempre gira em torno da questão de não ser formada na área de licenciatura ou pedagogia. As dificuldades encontradas em sala de aula são apontadas como consequências da formação inicial em contabilidade.

Diante de todas as características narradas pelos participantes sobre o bom professor, vimos a necessidade de explorar um pouco mais o tópico, considerando que este ponto é essencial na construção dos perfis profissionais docente de língua japonesa, por isso contatamos mais uma vez os participantes para tratarmos sobre seus sentimentos em relação à docência. Através das

redes sociais contatamos os professores João, Lucas, Luciano, Victor e Maria para mostrarem mais sobre esse aspecto. A seguir temos o tópico “Ser professor”.

3.8.1 SER PROFESSOR

Nesta narrativa enquadramos o sentimento de pertencimento e reconhecimento deles com a classe docente, especialmente no universo do centros de línguas de São Paulo.

O primeiro participante, Victor, demonstra realização no papel de professor de japonês e satisfação em proporcionar aos alunos experiências e oportunidades através do idioma:

Eu me sinto bem como professor. Até mesmo orgulhoso de mim por conseguir ensinar o japonês, né, porque eu consegui chegar até aqui. Fico muito feliz ao ver que aprendendo japonês, meus alunos podem ter experiências e oportunidades, às vezes, únicas. Além disso, quando algum aluno me agradece por ter conseguido um emprego ou alguma oportunidade justamente pelo fato de ter estudado japonês me sinto verdadeiramente realizado. (VICTOR)

Maria demonstra receios e preocupações acerca da docência, mas afirma gostar de estar na sala de aula e se sente bem e orgulhosa quando seus alunos conseguem aprender ou participam de atividades ligadas ao Japão. Sua postura de insegurança retratada nos tópicos anteriores muda ao citar as conquistas dos discentes e é nessa situação que ela se sente, de fato, professora:

Me sinto bem, gosto de estar na sala de aula, me sinto bem e orgulhosa porque vejo que eu ajudo eles a alcançar os objetivos, ainda mais quando eles conseguem se destaca em alguma atividade de japonês ou ser premiado em algum projeto, tipo aqueles dos desenhos da Fundação. (MARIA)

João ressalta que os problemas encontrados em termos de política pública do projeto CEL não o faz sentir tanto prazer em ser professor, mas que se sente realizado por parte dos alunos, ao ver seu incentivo surtir efeitos positivos e os esforços dos alunos em ocasiões de eventos e no êxito dos exames de proficiência:

Por parte dos alunos me sinto satisfeito em estar exercendo a minha formação, mas por parte do Governo do Estado não me faz sentir tanto

prazer pela falta de segurança. (...) eu me sinto realizado quando um aluno meu passa num exame de proficiência ou mesmo não passando, né, mas se ele se esforçou durante todo o curso, sabe e também quando participa de concursos culturais oferecidos peça FJSP por iniciativa própria. No momento em que eles conseguem assimilar o conteúdo. Infelizmente as condições do CEL são extremamente precárias para que o professor se sinta realmente reconhecido profissionalmente, não há estímulo nem segurança de uma carreira. Mas os avanços dos alunos, já suprem uma parte deste reconhecimento. (JOÃO)

Assim como João, Luciano também fala dos problemas encontrados no ensino público, mas ressalta que isso não interfere no sentimento de realização na docência, ainda mais porque é nessa situação que ele se sente “professor”. O participante revela felicidade ao perceber no sucesso de seus alunos a sua contribuição através da mediação como *instrutor pedagógico*.

Me sinto realizado como professor, *pois consigo exercer minha profissão com qualidade* mesmo atuando no sistema público de ensino, que é conhecido como ineficaz e problemático, *eu me sinto feliz e bem, pois sinto que contribuo minimamente para o sucesso dos meus alunos. Eu me sinto professor quando consigo desempenhar minha função de instrutor pedagógico* sem esbarrar em problemas administrativos, burocrático e “socioculturais”, por exemplo, turmas com número de alunos excessivo ou questões de indisciplina (LUCIANO)

Lucas registra certo desconforto em relação à forma como os outros o veem como professor de japonês. Ele relata sentir que os professores não-descendentes causam espanto e, muitas vezes, certas dúvidas nas pessoas por não apresentar o fenótipo nipônico: “(...) *diferente com que acontece com línguas hegemônicas como o inglês e o espanhol, as pessoas ainda tendem a associar etnia, raça com a língua japonesa*”. Ele acredita que por muito tempo as pessoas ainda associarão a imagem do professor de japonês com esse estereótipo. Inclusive relembra sua condição de aluno, na época em que estudava o idioma, dizendo:

Eu e meus irmãos crescemos sendo motivados, e às vezes obrigados, a participar de eventos relacionados com a língua japonesa, (...) na época me sentia uma cobaia, as *pessoas achavam pitoresco três crianças negras* ali no meio dos filhos de japoneses, mas depois vi que nossos professores achavam que aquilo era uma quebra de tabu e se orgulhavam de estarmos ali (LUCAS)

É interessante o reconhecimento de Lucas quanto ao sentimento dos professores que o ensinaram. Fazendo a busca deste fato, percebeu que, a sua forma de identificação sobre ser professor de japonês sem ter o fenótipo oriental é, de certo modo, motivo de orgulho para ele.

No que diz respeito ao discente, Lucas ressalta a satisfação em fazer parte do processo formativo desses alunos, mesmo que seja através de curso de extensão: “Por menos que seja nossa participação enquanto professores na concretização dos sonhos e objetivos de nossos alunos, é como se fizéssemos parte”. Ao tecer essas considerações, o participante relatou uma ocorrência em sua escola que transformou sua vida e de seu aluno:

Eu tive um aluno que não poderia matricular-se no curso por não ser aluno da rede estadual. Ele queria muito fazer japonês. (...) os pais, um dia, me esperaram do lado de fora da escola e me abordaram pedindo para que eu deixasse ele assistir às aulas. Ali mesmo conseguimos um uniforme e ele entrou como se fosse aluno...ficou assim "escondido" por um ano. Eu saí da escola, foi para outra, e uma outra pessoa me substituiu no início do ano seguinte, tempo que o aluno conseguiu regularizar sua situação. Meses depois ele apareceu na minha casa dizendo que havia sido selecionado para uma bolsa no Japão para alunos do ensino médio. Agradecia de um jeito tão sincero que não contive as lágrimas. Isso me deu orgulho, e mais motivação para prosseguir com meu trabalho, por mais adversas que sejam as condições. (LUCAS)

Por meio do momento narrado por Lucas, enxergamos a concretização de sua motivação em transformar os alunos além da sala de aula. O reconhecimento dos alunos, em muitas situações, guina os professores dos centros de línguas a dar continuidade no trabalho e a lutar pelas melhorias no ambiente e instituição em que se encontram.

3.9 EXPECTATIVAS PARA O FUTURO PROFISSIONAL

No tópico anterior discutimos questões que envolviam as relações da docência e seus desdobramentos. Os participantes mostraram seus anseios, frustrações presentes na profissão e toda a atmosfera que os fazem identificarem com o professorado. Por isso, não poderíamos deixar de narrarmos suas expectativas para o futuro profissional.

Na identidade docente relatamos suas histórias de vida como forma de imersão retrospectiva a fim de entendermos as expectativas na profissão e no *eu profissional*, apoiados nas observações de Souza (2009), que revela a necessidade de trabalharmos com o conjunto das narrativas de cada professor para compreendermos suas perspectivas. Sendo assim, nas perguntas norteadoras deixamos uma referência ao futuro profissional. Dentre os cinco participantes, encontramos dois que pretendem sair do CEL no futuro.

Maria almeja continuar no CEL até onde permitirem, pois lembra da sua condição de aposentada e, por essa razão, não tem ideia de até quando continuará dando aulas de japonês no centro em que está locada.

Indo em outra direção, João deseja fazer mestrado e sair do CEL, pois vê que o lugar não é um espaço profissional para a vida inteira pela falta de estabilidade: *“eu não me sinto estável lá, eu não me sinto seguro”*. Vendo o discurso de João, esbarramos mais uma vez na preocupação com a questão das categorias. Victor e Luciano, inclusive, falam disso em seus relatos quando revelam ter vontade de ficar muitos anos ainda no CEL.

O participante Lucas pretende trabalhar com formação de professores. Em seu discurso ele não menciona a falta de segurança na instituição e sim a vontade de se tornar um formador de professores na área de línguas estrangeiras por observar que há escassez de cursos na área de japonês, mencionados na seguinte fala: *“Eu sinto falta de um curso, sei lá, de extensão, uma especialização na parte de línguas estrangeiras que tenha o japonês”*. Seu objetivo é marcado pelo verbo ‘transmitir’:

Como eu farei a transmissão do conhecimento. Quero um dia transmitir como ensinar a o japonês, como mostrar essa parte pedagógica. Então minha pretensão é essa. Não sei se em nível acadêmico, mas em nível de curso livre, de extensão visando escolas particulares. (LUCAS)

Lucas ainda reflete sobre a representação da língua estrangeira. Seu pensamento vai além da instituição, fazendo uma crítica sobre a língua como produto em curso de idiomas: *“Língua é cultura, não pode ser vendida, é um bem de um povo”*. Em seu discurso cita casos de professores que não são formados na área, mas exercem a função e pensa na possibilidade de trabalhar em função dessas pessoas: *“Ela não estudou, ela não fez Letras, Pedagogia. Eu quero exercer um tipo de função de formação continuada pra essas pessoas”*.

Luciano realiza uma profunda reflexão sobre o ambiente do CEL e sua vontade de continuar trabalhando na rede pública estadual. Em sua fala o professor diz valorizar a educação pública por ser oriundo dessa realidade. Mostrando-se extremamente engajado na causa da educação para todos, Luciano exprime o desejo de *“transformar esses espaços”* e acredita que para transformá-los é necessário estar dentro deles: *“Já recebi propostas de trabalhar em instituições privadas, mas o meu compromisso é com a escola pública”*. Sua vida escolar serviu como experiência e, segundo ele, foi um norteador sobre seus objetivos profissionais. Seu comprometimento aparece na seguinte narrativa: *“A educação, ela tem que ser pública, ela tem que ser gratuita, tem que ser de qualidade”*.

Pontualmente, Luciano pensa em concursar nas Etecs porque a instituição possui plano de carreira e almeja trabalhar concomitantemente no CEL até se aposentar, se possível: *“(...) o tempo que eu não tiver na etec, eu quero ter duas, três turmas no Cel, assim, que é onde eu comecei minha carreira, assim e sou apaixonado, amo o que faço, sou realizado”*. É durante o final da narrativa que Luciano mostra sua identidade docente, dizendo que se sente realizado e ama o que faz, mesmo nas adversidades encontradas no CEL.

3.10 – ANÁLISE DOS DADOS - SÍNTESE

Os Núcleos de Significação serviram para trabalhar o fluxo de pensamento dos participantes dessa pesquisa. Assim, durante todo o processo de construção dos dados, pudemos observar, através dos núcleos os seguintes elementos que constroem a identidade docente:

- 1) Quanto ao interesse inicial pela língua japonesa, metade dos participantes relacionaram o primeiro contato com fontes audiovisuais como a televisão, através de animações e séries japonesas, além de programas que ensinavam o japonês. Percebemos neste caso que a cultura japonesa juntamente com o idioma são formas motivadoras para o indivíduo iniciar o estudo da língua japonesa. A cultura pop, principalmente, demonstrou-se uma grande indicadora do quadro de professores entre 20 e 35 anos. Um dos participantes, por exemplo, apesar de não ter demonstrado interesse por esse universo, foi

incentivado pela família que tinha relações estreitas com outro elemento da cultura japonesa: o karaokê.

Observamos em cada história de vida a ocorrência dos fatores externos na formação da motivação e, conseqüentemente, das identificações dos professores participantes da pesquisa, pois, além do interesse pela língua, alguns participantes enfatizaram a *oportunidade profissional* em relação ao japonês por considerarem um idioma não usual, diferente do inglês e espanhol.

A única participante ligada diretamente ao ensino de língua de herança possui a faixa etária acima dos outros professores possui a faixa etária acima dos outros professores.

- 2) Falando em oportunidade profissional, 80% dos participantes enxergaram o ensino do japonês como profissão após o início do estudo do idioma. Essa informação nos mostra que a identidade profissional do docente de japonês é, por vezes, um processo de construção e reconhecimentos pós-inserção na aprendizagem do idioma. Diferente dos outros participantes, Maria, que já era aposentada, viu no CEL o ensejo para testar sua competência linguística, sempre comentando em sua narrativa a falta de professor qualificado para o preenchimento das vagas e sua preocupação por não ser da área de ensino na formação inicial.
- 3) Ao falarem sobre o universo da sala de aula, comentaram sobre os alunos do CEL. Os participantes exaltam seus alunos ao afirmarem que são dedicados e com ótimo perfil de disciplina e dedicação. A justificativa para tal afirmativa está no fato de que os alunos dos centros de línguas não são obrigados a fazer o curso por se tratar de uma atividade de extensão. E ao indagar os alunos sobre suas motivações, percebem que eles realmente gostam de estudar japonês por causa da cultura pop japonesa. A faixa etária dos alunos sugere que eles são frutos do processo iniciado nos anos 90, com a grande produção de séries e animês japoneses e exibição na televisão brasileira. Sabendo que os professores participantes passaram a infância e adolescência na década de 90, observamos que o perfil de

alunos revela que a exposição da cultura pop japonesa ainda é grande fator influenciador na aprendizagem do idioma.

- 4) Em relação aos materiais didáticos, 80% dos participantes relataram gostar da proposta de ter um curso completo e sequencial do idioma no CEL. Mas ressaltaram a falta de cuidado da parte governamental no que diz respeito ao incentivo financeiro à revisão e à qualidade de impressão, visto que apenas o primeiro foi diagramado. Para eles, o material desenvolvido pela Fundação Japão dá segurança ao seu aluno e serve como norteador para elaboração das aulas.

Maria, porém, discorda dos colegas quando ao material, pois afirma que ele não é completo e seu conteúdo deixa a desejar. Seu discurso, entretanto, é completado com a seguinte reflexão: não tem certeza se é incompleto ou se não sabe usá-lo por não ter formação inicial na docência. Esse autoquestionamento da participante é crucial para seu próprio amadurecimento identitário profissional.

- 5) No processo de construção profissional não é possível deixar de fora a formação continuada. Sendo a identidade mutável e dinâmica, é extremamente importante considerarmos a nossas experiências e busca pelo aperfeiçoamento como fator dominante nesse processo. Por isso, os participantes apontaram as Orientações Técnicas da Fundação Japão, o curso de formação de professores na mesma instituição e cursos particulares no que diz respeito aos estudos após ingresso nos centros de línguas. As Orientações citadas por eles são elogiadas, embora aconteçam em apenas três dias. Maria ainda ressalta que os cursos são necessários ainda mais no caso dela que não tem formação na docência.

Vemos, através dos discursos dos participantes que a formação continuada dos professores de japonês do CEL se resumem em dois cursos: a Orientação Técnica e formação de professores, ambas realizadas na Fundação Japão. Na narrativa vemos que todos relatam serem importantes os dois cursos e Luciano exemplifica na seguinte fala: *“pela aprendizagem, pelo conteúdo que a gente adquire no curso e também pela troca de experiência”*.

Em outro momento, no entanto, Lucas revela ter vontade de trabalhar na área de formação de professores de japonês do CEL por sentir carência de cursos que tratem reflexivamente o papel do professor. Esse discurso indica que, embora os dois cursos oferecidos preencham a parte relacionada à capacitação e aplicação do material, não trabalha a reflexão do docente em relação a sua prática de sala de aula. Isso pode ocasionar professores aplicadores e não professores conscientes de sua prática.

- 6) Quanto à categoria sobre a docência, os professores tiveram, em sua maioria, ideias parecidas nas atribuições de um bom professor. Victor, Luciano e João representam a imagem do bom professor como alguém que precisa ouvir os alunos e se colocar no lugar deles, não como uma figura autoritária, à exemplo que Luciano quando aponta que *“talvez o professor não seja nem autoritário. Mas, às vezes, né, tem uma professora de inglês que é muito elegante, assim e ele olha e ele já coloca ela num pedestal, assim”*. Nesse exemplo, ele analisa que os alunos sentem medo e não se sentem à vontade com o professor; todos os participantes corroboraram com a ideia de que o profissional necessita se qualificar sempre e Lucas complementa as informações acima com a seguinte premissa: professor ensina com amor. Essa afirmativa nos remete ao questionamento constante que o professor sofre sobre o retorno financeiro versus realização profissional. Durante essa narrativa, os participantes sempre se mostraram receosos em se afirmarem como bons professores. Maria, inclusive, disse *não se sentir uma boa professora*, sempre entrando no discurso de estar aquém aos profissionais formados na área.
- 7) Os participantes evitaram responder quando questionados se encaixam-se no perfil idealizado por eles de bom professor. No entanto, ao averiguarmos em quais situações eles vestem a identidade profissional docente, todos afirmam pôr em prática características que acreditam serem de bons professores como a compreensão de quem são seus alunos. Além disso, os entrevistados apontam os alunos, no que diz respeito à razão de sentirem-se realizados profissionalmente. Segundo eles, os discentes e suas conquistas preenchem a

conturbada insatisfação da classe no cenário social, pois não é uma profissão de prestígio na sociedade brasileira, além dos baixos salários e falta de reconhecimento do Estado, pode não terem incentivo de recursos e estabilidade profissional. Para os participantes, então, o bom professor é recompensado apenas pelas conquistas e reconhecimento dos alunos.

- 8) Os obstáculos em vários níveis institucionais desde coordenação e direção pedagógica até nas esferas do Estado fazem do professor do CEL um indivíduo em constante tensão, seus discursos entre os problemas da categoria e a falta de recursos contrastam com a sala de aula e a motivação em ver os alunos galgando novos horizontes.
- 9) Os centros de línguas cultivaram autonomia na divulgação. As faltas de incentivo por parte do Estado fizeram com que esse grupo planejasse e se tornassem o *modus operandi* do próprio curso, conseguindo, assim, sua sobrevivência mesmo se tratando de um projeto.
- 10) Metade dos professores de japonês do CEL que participaram da Pesquisa Narrativa têm vontade de continuar o trabalho iniciado em 1988, ano da primeira turma de língua japonesa no projeto. No entanto, o sentimento é sempre de incerteza devido à instabilidade da categoria e à falta de recursos. Lucas e João pretendem concluir o mestrado para procurar algo estável e também trabalhar na formação de professores de língua japonesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, nesta parte do trabalho, expor algumas considerações sobre a pesquisa, retomando a trajetória percorrida, as possíveis contribuições para a área de Formações de Professores em Língua Japonesa, as limitações encontradas na investigação e as possíveis aberturas para futuras pesquisas.

Quando iniciamos a investigação, tínhamos como objetivo traçar os perfis identitários profissionais dos professores de língua japonesa dos centros de línguas do Estado de São Paulo. No objetivo citado, verificaríamos a representação da prática pedagógica do professor em relação a sua fala e as representações da formação inicial deste docente e suas transformações.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo, buscamos a fundamentação teórica que definisse o termo *identidade* e procuramos a metodologia adequada para essa finalidade. Assim, usamos a concepção de identidade como mutável, multifacetada, dinâmica e dicotômica (BAUMAN: 2005; SILVA: 2009). Além disso, procuramos dentro do termo a sua relação com a profissão e, apoiados em Ball (2001), relatamos a origem da profissão docente e como se construiu a identidade profissional docente (SILVA: 2009).

Enxergamos na identidade profissional docente uma possibilidade para conhecermos os professores atuantes dos centros de línguas do Estado de São Paulo e sua relação com a profissão. Assim, optamos pela pesquisa qualitativa na qual pudéssemos levantar dados e discursos para articularmos a realidade vivida por eles, além de mostrar quem são os professores do CEL. Por isso, utilizamos a Pesquisa Narrativa como metodologia e nela chegamos aos Núcleos de Significação com dez tópicos que nos ajudaram a articular ideias e pensamentos desses profissionais.

Através da análise dos dados e da pesquisa proposta encontramos profissionais docentes com identificações pela cultura pop japonesa seja por meio da exposição ao animê e mangá ou por meio do incentivo familiar. Esse dado nos mostra a importância dos fatores externos na construção da nossa própria identidade, além da importância de incorporar à pesquisa o histórico de vida desses docentes para compreender a sua formação e conseqüentemente a sua motivação. Então, a identidade profissional é acrescida a nossa própria identidade, evidenciando a sua definição de constante multiplicidade.

Encontramos a questão da dicotomia identitária quando os participantes relataram se sentirem reconhecidos quanto à questão profissional, por meio dos alunos, demonstrando principalmente grande identificação com o fato de que são importantes para a formação intelectual desses alunos. Além disso, os professores de japonês do CEL mostram identificação com o material didático e idioma. No entanto, apesar de demonstrarem satisfação e acreditarem no material utilizado, diversas vezes, através de seus discursos, contradizem-se por se apegarem às Orientações Técnicas, deixando de lado o professor reflexivo e compreensivo com a realidade dos alunos, que tantas vezes foram narradas por eles. Desta forma, temos professores que projetam a imagem de um professor em constante dinâmica e evolução, mas ao representar sua auto-imagem, não se considera esse professor em determinadas ações.

A outra questão vivida pelos participantes e que apontamos na definição de identidade profissional docente é o *borderland discourse*, citado por Alsup (2006), que retrata a variante presente na identidade docente: a tensão em relação ao reconhecimento nos diversos níveis institucionais. A tensão e os problemas relatados na categoria ressignificam por muitas vezes a identidade profissional, pois muitos relatam preocupação no que diz respeito à falta de estabilidade e a baixa remuneração como um fator desmotivador para continuar o magistério.

Seguindo o reconhecimento profissional através dos alunos, os professores do CEL adquiriam autonomia na busca por alunos, permitindo a sobrevivência do projeto e reforçando sua identidade docente por assumir responsabilidades que inicialmente não eram sua função. A atitude demonstra a característica de resistência desses docentes contra os diversos obstáculos encontrados na escola pública e comprova os discursos finais nos quais os participantes relatam quererem continuar a trabalhar no CEL e, mesmo os que afirmaram buscar outros caminhos, demonstraram o fazer apenas pela falta de estabilidade e não pela sala de aula, alunos e abordagem de ensino.

Em suma, o CEL possui professores que se identificam com a docência e não só vestem essa identidade mas reforçam-na reafirmando com a sua prática didática através do feedback dos alunos, que valorizam o docente pelo conhecimento que eles passam o conhecimento, sem no entanto, posicionar-se como um professor-reflexivo almejado em seus discursos, o que nos deixa a

impressão de que os professores precisam ainda de formação continuada no âmbito da Linguística Aplicada, com foco em ensino-aprendizagem de japonês como LE. A presença de entraves burocráticos na docência em escola pública habita os relatos a todo momento e mesmo assim são superados pelos participantes. As narrativas sugerem que a união do corpo docente e o sentimento de pertencimento desse professor são fundamentais para a manutenção do projeto, reforçado muitas vezes não pelo Estado através da secretaria de Educação, mas muitas vezes, pelo apoio dado pelo governo japonês através da Fundação Japão, adido cultural do Consulado do Japão em São Paulo. Temos, então, um professor multifacetado, contraditório, dinâmico ao buscar seu próprio aluno e com grande demonstração de pertencimento da classe, elementos que trazem às suas identidades profissionais docentes e que moldam esse universo.

Conseguimos observar por meio dessa investigação a necessidade de fortalecer ainda mais a classe, pois se tratando de um projeto, a intenção é que uma manutenção cada vez mais engajada pressione-se o Estado para mudar o caráter provisório e efetivá-lo na rede pública de ensino. Outra questão vista através da pesquisa é que os professores se identificam com a docência e, ainda mais, identificam-se com a docência no CEL, mas por esbarrarem na falta de estabilidade, acabam se evadindo dos centros de línguas em busca de perspectivas melhores.

Vimos também a necessidade de desenvolverem um curso reflexivo para esses professores, como já mencionado, não apenas uma orientação para aplicação do material, mas que seja de nível de pós-graduação. Ao refletirem sobre suas identidades, podem se movimentarem contra todos os obstáculos sofridos por eles ainda mais determinados.

Através dos aspectos relatados, podemos dizer que a pesquisa teve resultados positivos e contribuiu para a área de Linguística Aplicada, especialmente na linha de Formação de Professores, no que diz respeito à importância de termos uma formação mais reflexiva de professores para que possam olhar de forma crítica suas identidades para continuar a construção sempre ressignificando à docência, processo imprescindível se desejamos melhorar a qualidade do ensino de língua japonesa.

Apesar dos resultados positivos, sentimos a falta de adentrar com maior profundidade nas questões discutidas, como por exemplo, acompanhar a prática desses professores em sala de aula para relacioná-la com seu discurso, ideia inicial deste trabalho, mas que percorreu rumos diferentes e que ficará de sugestão para pesquisas futuras-que geraria discussões ricas, reflexivas e novas descobertas acerca dos professores do centro de línguas do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, M.B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. *In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.) O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Fontes, 2005, p.111-125.

ALSUP, J. **Teacher Identity Discourses: negotiating personal and professional spaces**. Mahawah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

BALL, S. (org.). **Foucault and Education – Disciplines and Knowledge**. London and N.York: Routledge, 1990.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BEIJAARD, D; MEIJER, P.; VERLOOP, C. **Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective**. *Teaching and Teacher Education* 16. Holanda: Leiden University, 2000.

_____. **Reconsidering research on teacher's professional identity**. *Teaching and Teacher Education* 20. Reino Unido: University of Abertay Dundee, 2004.

BEIJAARD, D. Editorial In: **Teachers and Teaching**, v.14, 2008.

BOHN, H. I. A formação do professor de Línguas – A construção de uma identidade profissional. *In: Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife: UFPE, v.17, n.2, p. 97-113, 2005.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *In: Linguagem e Ensino*. v. 8 No.1. São Paulo: PUC, 2005.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou profissão. *In: LEFFA, V. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008. P.25-43.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIAMPA, A. C.: Identidade; *In: As categorias fundamentais da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CLANDININ, D.J.; CONOLLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLARKE, M. **Language teacher identities: Co-constructing discourse and community**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2008.

DUBAR, C. Formação e situações de trabalho. *In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Edit, 2000.

_____. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, E.H. **Identity youth and crisis**. New York: W.W. Norton & Company, 1968.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender LE. *In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.) O Professor de Língua estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999, v. 01, p.93-110.

FERREIRA, F. I. Identidade dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. *In: ESTRELA, A; CANARIO. R; FERREIRA, J. Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa, 2000.

FONTANA, R.A.C. Mediação pedagógica na sala de aula. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, Elaine. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. *In: TELLES, J. A. (org.). Formação Inicial de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009.

GONÇALVES, J. A. Prática Docente e Identidade Profissional. *In: ESTRELA, A; CANARIO. R; FERREIRA, J. Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A: 2003.

HANDA, T. **O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1970.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). *In*: Abrahão, M. H. m. B. **A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria e Empiria**. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LOCK, C.R.; CHURUCKIAN, G.A. Narrative inquiry as a research design.). *In*: Abrahão, M. H. m. B. **A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria e Empiria**. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LUDKE, Menga; MARLI, E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINO, L. M. S. **Comunicação e Identidade: quem você pensa que é?**. São Paulo: Paulus, 2010.

MEAD, G.J. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si numa sociedade global**. RS: Edt.Unisinos, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo das Línguas Estrangeiras no Brasil. D.E.L.T.A., v. 15, n. especial. São Paulo: PUC-SP, 1999

MORALES, L. M. (Org.). **Ensino e Aprendizagem da Língua Japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 2011.

MORALES, L. M. **Linguistic Data and their Treatment in the Classroom**. Actas do XVII Encuentro de SONAPLES (Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior) CD-rom. XVII Encuentro de SONAPLES (Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior) Santiago do Chile Usach, 2011.

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

NOVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicológica, Ciências e Profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por um linguística crítica: linguagem, identidade e ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SACRISTÃ, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Ed. 1995.

SEDLAK, M. J. A History of Teachers and Teaching in America. In: **ALKIN, M.C. Encyclopedia of Educational Research**. 6th ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1992, p.1369-1373.

SCOTT, C. Communication and Social Identity. **Communication Studies**, v.8 n .2, junho de 2007.

SILVA, T.; HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**. Vozes, Petrópolis: 2003.

SILVA, M. L. R. Docentes, saberes e práticas escolares. In: LAUAND, J (org).

Filosofia e Educação: Estudos 8. São Paulo, Factash Edit, 2008.

_____ A Complexidade inerente aos processos identitários docentes.

Revista **Notandum:** Porto, 2009.

SOUZA, E. C. O conhecimento do si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. P. 387-417.

SOUZA, E. C. **Memória, (Auto) Biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011.

UEDA, N. N. e MORALES, L.M. **A presença na mídia na socialização contemporânea dos jovens: o caso do animê como convite ao estudo da língua japonesa.** In: Estudos Japoneses, número 26, 2006, pp. 75-96.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Post Modernism and Education.** United Kingdom: Routledge, 1994.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de LE e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004. P.201-224.

WELLER, W. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze.** In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. p. 1-16

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. P.7-72.

YOSHIKAWA, E.I. O ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira no Brasil – Com enfoque na formação dos docentes das escolas estaduais. In: MUKAI, Yuki.; JOKO, Alice.; PEREIRA, Fausto. (Orgs.) **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem.** Campinas: Pontes, 2012.

ANEXOS

1. Termo Assinado pelos participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável a aluno de pós-graduação de **Língua, Literatura e Cultura Japonesa**, do programa de **Letras Orientais** da Universidade de São Paulo, no. **USP 8749480**, que pode ser contatado pelo e-mail **tassyneves@gmail.com** e pelos telefones **(11)977753322** e **(11) 49414156**. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores, visando, por parte da referida aluna a realização de uma dissertação de mestrado intitulada “**Identidade(s) do professor de Língua Japonesa: um estudo sobre os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo**”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

São Paulo, ____ de _____ de 2015

2. Perguntas norteadoras da Pesquisa Narrativa ofertadas aos professores como referencial para dar início às narrativas.

Olá, professor. Obrigada por colaborar com nossa pesquisa. Esta são as perguntas norteadoras que vocês podem usar para realizar as narrativas. Não é necessário seguir fielmente a sequência.

Trajetória nos Centros de Línguas que você atua: quando começou, onde trabalha, como começou esse trabalho por essa região, quantos alunos você tem, como funcionam os cursos. Tente se lembrar sobre todo percurso do ano letivo, processo seletivo dos alunos, atividades como eventos ou a parte da divulgação, a forma como as aulas são dadas por você.
--

Agora me fale um pouco sobre sua história: como você se interessou em ser professor de língua japonesa? Motivações, o que é a língua japonesa para vocês? Quais as expectativas para o futuro?
--

Agora dentro da sala de aula, como funciona? Diga-me sobre a sala de aula, o material usado ou atividades, sobre o perfil desses alunos, sobre o que é ser professor para você
--