UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
JAPONESA

SO YAMASHIROYA

**Autonomia na aprendizagem da língua japonesa além da sala de aula:
um estudo de caso de estudantes universitários na cidade de São Paulo**

Versão Corrigida

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
JAPONESA

**Autonomia na aprendizagem da língua japonesa além da sala de aula:
um estudo de caso de estudantes universitários na cidade de São Paulo**

So Yamashiroya
soyamashiroya@gmail.com

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

Orientadora: Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales

Versão Corrigida

São Paulo
2015

Nome: YAMASHIROYA, So

Título: **Autonomia na aprendizagem da língua japonesa além da sala de aula: um estudo de caso de estudantes universitários na cidade de São Paulo**

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales Instituição: USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Sumiko Nishitani Ikeda Instituição: PUC-SP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Yuki Mukai Instituição: UnB

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTO

Agradeço imensamente a todos aqueles que me apoiaram diretamente ou indiretamente para realizar este trabalho.

A minha família por toda sua compreensão, amor e apoio incondicional.

A minha namorada Liz Katherine Rincón Ardila e sua família por toda sua ajuda e força em cada momento de meu estudo.

A minha orientadora Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales, por toda sua confiança, ajuda e ensinamentos.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização deste estudo.

A todos os participantes deste estudo por sua compreensão e colaboração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa pelos preciosos ensinamentos.

A todos os amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa por seu apoio e encorajamento, especialmente Rafaella Denise Lobo Pastana pela revisão do texto, conselhos valiosos.

A todos os amigos que me ajudaram incondicionalmente em cada instante deste estudo.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a aprendizagem de estudantes universitários de japonês como língua estrangeira (JLE) e sua autonomia fora da sala de aula no contexto da cidade de São Paulo. Levando em consideração que a aprendizagem de língua tem o caráter contínuo ao longo da vida, o aprendiz precisa desenvolver a capacidade de dirigir seu estudo por conta própria, ou seja, autonomia. Enquanto essa concepção indica um atributo do aprendiz, sua prática pode ser restrita por fatores externos como o ambiente e a relação com outras pessoas. A fim de pôr qualquer ação em prática que visa à promoção da autonomia do aprendiz, faz-se necessário reconhecer formas e ambientes reais em que a aprendizagem se concretiza. No geral, o aprendiz tende a realizar atividades com sua língua-alvo fora da sala de aula por sua iniciativa, e para desenvolver sua proficiência nesse contexto, ele precisa gerenciar seu estudo. Partindo-se dessa perspectiva, fora da sala de aula é uma situação em que permite observar a autonomia do aprendiz uma vez que há certo grau de liberdade de dirigir sua aprendizagem. A pesquisa teve a natureza qualitativa com dados qualitativos e quantitativos, e configurou-se como estudo de caso. Os participantes foram trinta estudantes no total, de uma disciplina da língua japonesa (LJ) de nível básico do curso de habilitação na língua de uma instituição de ensino superior, localizada na cidade de São Paulo. Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos; observação de aulas, questionário para todos os estudantes, entrevista para sete estudantes e diário de estudo para três estudantes. Para a análise, os dados foram identificados, descritos e interpretados. Os resultados apontam que os estudantes desenvolviam várias atividades utilizando a LJ além da sala de aula por sua iniciativa, principalmente as receptivas no domínio pessoal. Na maioria das atividades de interação, amigos e colegas de estudo foram interlocutores. Apesar da ampla disponibilidade de recursos para a aprendizagem da LJ na cidade graças à imigração japonesa e ao intercâmbio econômico e comercial com o Japão, os estudantes tenderam a utilizar recursos e meios digitais como sites da internet, redes sociais e *chat*. Embora muitas atividades fossem realizadas principalmente pelo interesse cultural, alguns alunos tentaram compreender o conhecimento obtido durante aulas, aplicando-o nas atividades fora do contexto da instituição educacional intencionalmente. Verificou-se também o esforço de uma estudante para procurar oportunidades de interagir com falantes da LJ no domínio público e profissional.

Palavras-chave: Autonomia. Aprendizagem de língua fora da sala de aula. Japonês como língua estrangeira. Recursos de aprendizagem. Educação continuada.

ABSTRACT

This thesis aims at investigating the learning of undergraduate students of Japanese as foreign language and their autonomy beyond the classroom in the city of São Paulo. Considering that language learning is a lifelong activity, a learner needs to develop the capacity to direct your study on your own, namely, autonomy. While this concept indicates an learner's attribute, its practice can be restricted by external factors such as his environment and relationship with other people. In order to put into practice any action in pursuit of this capacity, it is essential to comprehend real forms and environments in which learning occurs. Generally speaking, the learner tends to realize activities using his target language outside the classroom taking his initiative, and so as to develop his proficiency in this context, he needs to administrate his study under his own direction. From this perspective, it can be said that it is a situation in which allows us to observe the learner autonomy because there is a certain degree of freedom to direct his own study. This research was qualitative treating both qualitative and quantitative data, and its approach was case study. The participants were thirty undergraduate students in total of a Japanese language basic level subject of the language course in the city of São Paulo. For the data collection, the instruments such as classroom observation, questionnaire for thirty students, interview for seven students and learning diary for three students were employed, and for the analysis, the data was identified, described and interpreted. The results point out that the students developed various activities using Japanese beyond the classroom, especially that of reception in the personal domain. In many cases of interaction, friends and classmates were their interlocutors. Regardless of wide range of variety of resources available to Japanese language learning in the city due to the Japanese immigration to Brazil and economic relationship with Japan, these students tended to use digital resources and medias such as internet sites, social networking services and chat. Although most activities were held primarily because of their interest in Japanese culture, some participants sought to comprehend the linguistic knowledge acquired in the classroom, using it in those out-of-classroom activities. Among the students' attempts to use the language, it was observed that a student looked for opportunities to interact with Japanese speakers even in the public and professional domains.

Keywords: Autonomy. Out-of-classroom language learning. Japanese as a foreign language. Learning resources. Lifelong learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos pertencentes e turmas dos participantes	51
Quadro 2 - Semestre em que os alunos do curso de habilitação em japonês estavam	51
Quadro 3 - Sexo.....	51
Quadro 4 - Idade dos estudantes.....	52
Quadro 5 - Ascendência da família	52
Quadro 6 - Instituições, locais e cursos do estudo prévio	53
Quadro 7 - Duração de estudo prévio	53
Quadro 8 - Tempo total de estudo.....	54
Quadro 9 - Nota do exame de proficiência em japonês.....	54
Quadro 10 - Nível declarado de japonês	55
Quadro 11 - Estudos em paralelo.....	55
Quadro 12 - Recursos típicos para o contato com a LJ	56
Quadro 13 - Outras LEs.....	56
Quadro 14 - Perfil das participantes da entrevista	57
Quadro 15 - Recursos humanos na cidade de São Paulo.....	74
Quadro 16 - Recursos sociais na cidade de São Paulo	75
Quadro 17 - Recursos materiais disponíveis na cidade de São Paulo	76
Quadro 18 - Frequência da realização de atividades fora da sala de aula	82
Quadro 19 - Outras atividades declaradas	84
Quadro 20 - Atividades específicas para aprender o japonês	86
Quadro 21 - Atividades necessitadas, mas não realizadas.....	89
Quadro 22 - As razões que dificultam a prática de conversação	89
Quadro 23 - Frequência das atividades realizadas por Natália.....	91
Quadro 24 - Diário de estudo da participante Natália	94
Quadro 25 - Frequência das atividades realizadas por Ana.....	95
Quadro 26 - Frequência das atividades realizadas por Camila.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões da autonomia do aprendiz	24
---	----

LISTA DE SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
ACJB	Aliança Cultural Brasil-Japão
CBLJ	Centro Brasileiro de Língua Japonesa
CEJAP	Centro de Estudos Japoneses
CIATE	Centro de Informação e Apoio ao Trabalhador no Exterior
CIEJB	Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil
ENPULLCJ	Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa
FJ	Fundação Japão
JICA	<i>Japan International Cooperation Agency</i> (Agência de Cooperação Internacional do Japão)
JLE	Japonês como Língua Estrangeira
JSL	Japonês como Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LJ	Língua Japonesa
LM	Língua Materna
NHK	<i>Nihon Hôso Kyôkai</i> (Corporação de Radiodifusão Japonesa)
PEL	Portfolio Europeu de Línguas
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Ensino, Aprendizagem e Avaliação
SL	Segunda Língua
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

As convenções para a transcrição das entrevistas gravadas em áudio neste trabalho foram parcialmente baseadas no trabalho de Ellis e Barkhuizen (2005).

(())		comentários e informações adicionados pelo autor
“ ”		citação e expressões das outras falas
<i>itálico</i>		palavras estrangeiras
[*]		uma palavra incompreensível
[**]		mais de uma palavra incompreensível
[***]		trecho incompreensível
[...]		indicam a supressão de trecho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Objetivos da pesquisa	17
1.2	Perguntas da pesquisa	18
1.3	Organização da dissertação	18
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1	Definição da autonomia na aprendizagem de línguas	20
2.2	Avaliação da autonomia	29
2.3	Práticas em busca da autonomia do aprendiz de língua	31
2.4	Autonomia do professor	34
2.5	Aprendizagem de língua fora da sala de aula	35
2.6	Conceitos para descrever a aprendizagem de língua fora da sala de aula	39
2.7	Posição teórica com relação ao conceito da autonomia neste trabalho	43
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	45
3.1	Natureza da pesquisa.....	45
3.2	Abordagens da investigação da aprendizagem de língua fora da sala de aula	47
3.3	Contexto da pesquisa	49
3.4	Participantes da pesquisa.....	50
3.4.1	<i>Cursos matriculados e turmas dos estudantes.....</i>	<i>50</i>
3.4.2	<i>Estágio dentro do curso de habilitação em japonês.....</i>	<i>51</i>
3.4.3	<i>Variáveis pessoais.....</i>	<i>51</i>
3.4.4	<i>Variáveis sobre o estudo da LJ</i>	<i>52</i>
3.4.5	<i>Recursos típicos para o contato com a LJ na cidade da universidade</i>	<i>55</i>
3.4.6	<i>Experiência de outras LEs.....</i>	<i>56</i>
3.5	Perfil dos estudantes entrevistados	56
3.5.1	<i>Perfil da participante Natália.....</i>	<i>58</i>

3.5.2	<i>Perfil da participante Ana</i>	58
3.5.3	<i>Perfil da participante Camila</i>	59
3.6	Instrumentos para a coleta de dados	60
3.7	Procedimentos da coleta de dados	61
3.8	Procedimentos para a análise dos dados	63
4	CONTEXTO DA APRENDIZAGEM DE JLE NA CIDADE DE SÃO PAULO ..	64
4.1	O Brasil, Japão e a cidade de São Paulo	65
4.2	Ensino-aprendizagem de JLE no Brasil e na cidade de São Paulo	67
4.3	Instituições do ensino-aprendizagem de JLE na cidade de São Paulo	69
4.4	Recursos de aprendizagem de JLE	74
4.5	Eventos culturais do Japão em São Paulo	78
4.6	Conclusão do capítulo	79
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	80
5.1	Atividades em LJ fora da sala de aula realizadas por trinta estudantes	80
5.1.1	<i>Frequência das atividades</i>	81
5.1.2	<i>Atividades específicas para a aprendizagem de língua japonesa</i>	85
5.1.3	<i>Dificuldades para a realização de atividades em japonês</i>	88
5.1.4	<i>Tendência na aprendizagem da LJ fora da sala de aula</i>	90
5.2	Casos individuais	90
5.2.1	<i>Caso da participante Natália</i>	91
5.2.2	<i>Caso da participante Ana</i>	94
5.2.3	<i>Caso da participante Camila</i>	99
5.3	Aprendizagem da LJ fora da sala de aula dos participantes	106
5.3.1	<i>Atividades de recepção</i>	107
5.3.2	<i>Atividades de produção</i>	108
5.3.3	<i>Atividades de interação</i>	109

5.3.4	<i>Recursos utilizados nas atividades</i>	112
5.3.5	<i>Dificuldades</i>	113
5.4	Aspectos relacionados com a autonomia dos estudantes na aprendizagem fora da sala de aula	114
5.4.1	<i>Aspectos relacionados com a autonomia dos estudantes</i>	115
5.4.2	<i>Aspectos necessários da autonomia no contexto desta pesquisa</i>	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6.1	Respondendo às perguntas da pesquisa	119
6.2	Limitação da pesquisa	123
6.3	Implicações para a área do ensino-aprendizagem da JLE no Brasil	124
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A - Questionário sobre atividades realizadas fora da sala de aula para aprender língua japonesa	136
	APÊNDICE B – Instruções de entrevista	140
	APÊNDICE C - Instruções para o diário sobre atividades realizadas em japonês	143
	APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	144

1 INTRODUÇÃO

O conceito da autonomia¹ em educação de línguas surgiu a partir de necessidades como a democratização da educação, a busca da melhor qualidade de vida e a eficácia da aprendizagem² (BENSON, 2007; GREMMO; RILEY, 1995; HOLEC, 1981). À medida que se desenvolveram as investigações e práticas sobre esse tema, o foco principal da pedagogia foi trilhado a partir do ensino à aprendizagem (HOLEC, 2008, p. 3), ou seja, a partir da perspectiva do professor à do aprendiz.

A concepção da autonomia é compreendida de formas diferentes, por exemplo: a capacidade de o aprendiz de língua dirigir seu estudo por conta própria em determinadas condições (BENSON, 2011c; HOLEC, 1981; LITTLE, 1991) e situações em que ele dirige seu estudo por sua responsabilidade (DICKINSON, 1987).

Do ponto de vista da educação para adultos, a aprendizagem de línguas contribui para ampliar escolhas na vida. Dependendo do contexto em que o indivíduo se insere, o estudo da língua facilita a compreensão da cultura estrangeira e aumenta a possibilidade de trabalhar com o idioma. Além disso, o estudo abre caminho para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito acadêmico, tornando possível a realização de um intercâmbio em outro país. Desse modo, a aprendizagem de línguas tem um caráter contínuo, trazendo várias possibilidades em cada etapa da trajetória da vida. Em outras palavras, a aprendizagem de língua é uma forma

¹ Baseamos este estudo na definição de autonomia do trabalho de Benson (2013c); capacidade de o aprendiz de língua assumir o controle de sua aprendizagem uma vez que essa capacidade varia dependendo do indivíduo, do contexto e de cada situação. Discutiremos definições de outros autores com mais detalhes no Capítulo 2.

² Para alguns autores como Krashen (1981), existe diferença entre o termo “aquisição” e “aprendizagem” de língua. Para Krashen (ibid.), a “aquisição” ocorre subconscientemente quando uma língua é (ou está sendo) obtida em uma situação em que o indivíduo tem contato frequente com usuários do idioma, e a “aprendizagem” indica a obtenção consciente de conhecimento linguístico, como a gramática em circunstâncias que não representam situações reais de comunicação, tal qual nas aulas de aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Entretanto, não adotamos essa distinção neste trabalho, uma vez que é impossível identificar, sob o ponto de vista prático, se o conhecimento da língua-alvo que o indivíduo tem foi “adquirido” ou “aprendido” como aponta Ellis (1994, p. 14).

de o indivíduo tornar-se o autor de sua própria vida (PENNYCOOK, 1997, p. 35)³.

Cada atividade na aprendizagem ao longo da vida pode se efetuar de diversas formas em diferentes situações como: o indivíduo matriculando-se em cursos oferecidos pela instituição educacional no próprio país; aumentando o vocabulário e expressões assistindo aos filmes e lendo livros; interagindo diretamente com falantes da língua-alvo vinculando-se, assim, à comunidade estrangeira ou morando no país onde a língua é falada, através de um sistema de intercâmbio.

Nessa perspectiva, não é o professor que orientará sempre o estudo da pessoa, mas sim, é o próprio aprendiz que precisa saber dirigir seu estudo com a iniciativa e criatividade a fim de obter as “competências comunicativas da língua” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 22, tradução nossa)⁴, permitindo agir em atividades na sociedade (HOLEC, 1981). Por essa razão, a promoção da autonomia do aprendiz tem sido uma das metas centrais em vários projetos que tratam de educação de línguas em diversas modalidades e níveis, como o institucional, o nacional e o internacional (BENSON, 2011c).

Levando em consideração esse pensamento, a promoção da autonomia é importante também no contexto do ensino-aprendizagem de JLE no Brasil. Mesmo que a língua seja

³ Pennycook (1997) afirma a importância deste aspecto da autonomia na aprendizagem de línguas, citando Young (1986, p. 19) “*The fundamental idea in autonomy [...] is that of authoring one’s world without being subject to the will of others*”. YOUNG, Robert. **Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty**. Londres: Croom Helm, 1986.

⁴ Texto original: *communicative language competences*. Neste trabalho empregamos a definição deste termo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ibid.). De acordo com o quadro, estas são umas competências que possibilitam ao indivíduo agir com meios linguísticos em atividades na sociedade (ibid., p. 18) e que consistem em três competências sendo “linguística” (*linguistic*), “sociolinguística” (*sociolinguistic*) e “pragmática” (*pragmatic*) (ibid., p. 22).

menos estudada como língua estrangeira (LE)⁵ no Brasil em comparação às línguas como o inglês, o espanhol e o francês (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2014), o estudo desse idioma também pode trazer contribuições significativas para a vida da pessoa, seja para atender a interesses culturais, seja para desenvolver atividades econômicas ou acadêmicas. Para isso, entretanto, é necessário adquirir certo grau de competências comunicativas. No contexto de LE, geralmente, são limitadas tanto as oportunidades de utilizar a língua fora do contexto da instituição educacional quanto o acesso a recursos como materiais didáticos e autênticos (KINOSHITA, 1997). Além disso, a diversidade do perfil e das necessidades do aprendiz fica cada vez maior (UMEDA, 2005). Assim, nessas circunstâncias, exige-se grande esforço do próprio aprendiz para atingir os objetivos do estudo.

No ensino-aprendizagem de JLE no Brasil, vem sendo desenvolvido o estudo sobre a autonomia do aprendiz. No Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa (ENPULLCJ)/Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil (CIEJB) do ano de 2008, foram apresentados alguns trabalhos ligados ao conceito da autonomia na modalidade de painel de discussões⁶, e, no mesmo evento realizado no ano de

⁵ Neste trabalho, fazemos a distinção entre segunda língua (SL) e língua estrangeira (LE). De acordo com Gass e Selinker (2008), em muitos estudos de aquisição de segunda língua (ASL), o termo “segunda língua” (ibid., p. 7) é utilizado como qualquer língua que o indivíduo adquire depois de sua língua materna (LM), e não faz diferença se se trata de sua segunda, terceira, quarta ou subsequente. Ainda o termo não distingue a diferença da situação em que a língua está (ou pode estar sendo) adquirida na sociedade onde ela é falada, na sociedade onde a LM do indivíduo é falada ou em uma terceira sociedade. Para Ellis (1994), esse termo refere-se a qualquer língua que o indivíduo adquire depois de sua LM na comunidade onde ela tem papel “institucional e social” (ibid., p. 12). Por exemplo, se um brasileiro, cuja LM é portuguesa, estuda a LJ no Japão, sua língua-alvo é considerada SL. Por outro lado, o termo “língua estrangeira” indica qualquer língua que o indivíduo adquira após a obtenção de sua LM em uma comunidade, em que a língua em questão não tem os papéis supramencionados, e esta é “aprendida principalmente na sala de aula” (ibid., p. 12.), como o caso de aprendizagem de japonês no Brasil para um brasileiro que fala português como sua LM. Este estudo se insere no contexto da aprendizagem da LJ de estudantes brasileiros, cuja LM é portuguesa, na cidade de São Paulo, onde o português é a língua oficial e sua língua de comunicação em seu dia a dia. Consequentemente, é importante ressaltar que este contexto é significativamente diferente do contexto da aprendizagem da LJ no Japão em termos de tipos e quantidade de contato e recursos disponíveis para o estudo da língua em questão. Nesta dissertação, portanto, seguimos a distinção entre os termos “segunda língua” (SL) e “língua estrangeira” (LE) feita por Ellis (1994).

⁶ XIX ENPULLCJ/CIEJB, realizados no Setor de Letras Japonesas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no dia 28 e 29 de agosto de 2008. No painel de discussões nomeado *Nihongo kyōiku to community – jiritsusei to kyōdōsei* – (O Ensino de Língua Japonesa e a Comunidade – aprendizado autônomo e cooperativo –), Sasaki (2008), Okutani e Mizuma (2008), e Hakuto (2008) apresentaram seus trabalhos com relação à autonomia inclusive relatos sobre práticas no Brasil.

2014, também foram expostos estudos relacionados com o conceito e alternativas de prática na aprendizagem de JLE no Brasil na modalidade de comunicação⁷. Entretanto, ainda não tem sido desenvolvida de forma maciça a discussão sobre a sua definição e as formas de prática nesta área⁸. É fundamental estabelecer uma discussão profunda sobre esses aspectos para alcançar metas nos projetos que objetivam promover a autonomia na aprendizagem de línguas (HOLEC, 2011, p. 25), uma vez que esse conceito é complexo, e a forma da autonomia varia dependendo do contexto (LITTLE, 1991).

Em paralelo à necessidade do desenvolvimento amplo de estudos no âmbito do referencial teórico, a fim de implementar qualquer forma de prática que objetive promover a autonomia quando se trata da capacidade do aprendiz, é crucial investigar de quais formas e em que grau o aprendiz pratica sua autonomia atualmente. Além disso, há a discussão de que o desenvolvimento da capacidade depende do grau de liberdade, assim como de limitações tanto internas quanto externas (BENSON, 2008, p. 17-18). Por conseguinte, faz-se necessário examinar o contexto em que o aprendiz desenvolve sua aprendizagem.

Como já foi apontado anteriormente, existem várias situações ou ambientes em que a aprendizagem de língua se efetua, e uma delas é a “fora da sala de aula”. Segundo Benson (2011a), a maioria das pesquisas na área de aprendizagem de LE concentra-se nas atividades dentro da sala de aula; entretanto, para o aprendiz, assistir às aulas de um curso de instituição formal é apenas uma das situações em que a aprendizagem ocorre. Geralmente, ele tende a envolver-se em diversas atividades fora da sala de aula por sua iniciativa, como apontam os estudos de Hyland (2004) e Lamb (2004).

⁷ XXIII ENPULLCJ/CIEJB, realizados no Setor de Letras Japoneses da UFRJ no dia 11 e 12 de setembro de 2014. Os trabalhos indicados no texto foram de: Akamine e Ginde sobre a aprendizagem em tandem entre aprendizes brasileiros da LJ e japoneses que estudam o português; Pereira que trata de elaboração de atividades da LJ por meio da plataforma Moodle; Yamashiroya que investiga atividades realizadas fora da sala de aula de estudantes universitários da LJ. A programação está disponível em: <<http://gakkai2014ufrj.wordpress.com/programacao/>>. Acesso em: 24 set. 2014.

⁸ Por exemplo, nos trabalhos apresentados nos eventos mencionados, não há discussão sobre a definição da escolha de termos. Encontraram-se termos como “aprendizagem autônoma” e “autonomia do aprendiz” sem justificativa.

Diferentemente das atividades desenvolvidas na sala de aula convencional, onde o professor é responsável pela definição de metas e objetivos e pela escolha de conteúdo e das atividades (DICKINSON, 1987, p. 9), na situação fora da sala de aula é o próprio aprendiz que precisa tomar a decisão sobre esses aspectos. Em outras palavras, nesse contexto, há oportunidades para o aprendiz assumir o controle de seu próprio estudo. Portanto, o levantamento das atividades do aprendiz permite que observemos o contexto mais amplo da aprendizagem de língua em que ele exercita sua autonomia, e a descrição desse contexto pode trazer subsídios interessantes para professores, coordenadores e para órgãos de fomento de estudos sobre a LJ.

Nessa linha de pensamento, com a intenção de desenvolver a discussão sobre a promoção da autonomia na aprendizagem de JLE no Brasil, propomo-nos a investigar as atividades em japonês fora da sala de aula de trinta estudantes matriculados em uma disciplina da LJ oferecida pelo curso de habilitação na mesma língua de uma instituição de ensino superior, situada na cidade de São Paulo, e por meio da análise dos resultados, observamos aspectos relacionados com a autonomia que os participantes desta pesquisa praticam no dia a dia.

1.1 Objetivos da pesquisa

Investigamos, neste trabalho, atividades de aprendizagem de JLE fora da sala de aula, realizadas por trinta universitários brasileiros da cidade de São Paulo como estudo de caso, com o intuito de descrever o contexto específico de aprendizagem da mesma língua, em que o aprendiz demonstra aspectos ligados a sua autonomia.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) investigar recursos (pessoais, materiais e sociais) que propiciam o estudo e contato com a LJ, disponíveis na cidade de São Paulo, para qualquer tipo de aluno;
- b) investigar os recursos utilizados e seu modo de aproveitamento pelos estudantes participantes desta pesquisa;
- c) investigar tipos e frequência de atividades ligadas ao processo de aprendizagem, realizadas por nossos colaboradores da pesquisa;
- d) detectar fatores que dificultam a prática de determinada atividade de aprendizagem fora da sala de aula.

1.2 Perguntas da pesquisa

A partir dos objetivos propostos, nesta dissertação, procuramos responder às seguintes perguntas:

- a) quais recursos que propiciam o contato e estudo da LJ estão disponíveis na cidade de São Paulo e quais deles são utilizados pelos estudantes?;
- b) que tipo de atividades em japonês e com que frequência os estudantes as realizam fora da sala de aula?;
- c) quais aspectos da autonomia os estudantes praticam em suas atividades utilizando a LJ fora da sala de aula?.

1.3 Organização da dissertação

Com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos, dividimos este trabalho em seis capítulos. No primeiro capítulo, introduzimos o contexto em que a presente pesquisa se encaixa, e em seguida, apresentamos sua justificativa, os objetivos e as perguntas que norteiam este estudo.

No segundo capítulo, apresentamos principalmente a definição e aspectos da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas com o intuito de delinear o conceito de autonomia em que se baseia este trabalho, e a discussão sobre a forma de aprendizagem fora da sala de aula como uma alternativa em que o aprendiz desenvolve sua proficiência na língua-alvo e a capacidade de dirigir seu próprio estudo. Também discutimos conceitos para descrever a aprendizagem de língua em situações diferentes.

No terceiro capítulo, descrevemos aspectos metodológicos da pesquisa como a natureza, o método e a abordagem empregados nesta pesquisa comparando com pesquisas prévias. Em seguida, apresentamos o contexto e o perfil dos participantes deste trabalho. Por fim, descrevemos os instrumentos utilizados e procedimentos para a coleta e análise de dados.

No quarto capítulo, apresentamos a situação da cidade de São Paulo em relação à aprendizagem da LJ, ilustrando o contexto histórico da cidade com respeito à língua em questão, instituições educacionais relacionadas e recursos que propiciam o contato e uso da LJ, com o intuito de investigar os recursos utilizados pelos estudantes participantes deste trabalho em sua aprendizagem fora da sala de aula.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados dos dados obtidos nesta pesquisa. Primeiramente, mostramos a tendência das atividades com a LJ fora da sala de aula dos trinta estudantes como a frequência da realização, atividades específicas para a aprendizagem e as dificuldades para desenvolver determinadas atividades. Em seguida, descrevemos casos individuais das atividades fora da sala de aula. Depois disso, examinamos características das atividades realizadas e aspectos da autonomia demonstrados, integrando as duas partes de resultados anteriores.

No último capítulo, finalizando este trabalho, retomamos as perguntas da pesquisa, refletindo sobre os resultados discutidos no Capítulo 5, e apresentamos a limitação da pesquisa e implicações para a área do ensino-aprendizagem de JLE no Brasil.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste segundo capítulo, discutimos o conceito da autonomia na aprendizagem de línguas e os estudos sobre a aprendizagem fora da sala de aula com o intuito de estabelecer um quadro teórico que norteará esta pesquisa. Para esse fim, em primeiro lugar, apresentamos diferentes definições sobre a autonomia e seus aspectos, e, em segundo lugar, discutimos a avaliação da autonomia como atributo do aprendiz. Em seguida, apresentamos as práticas que têm sido desenvolvidas em busca da capacidade de dirigir o estudo e a questão da autonomia do professor, considerada pré-requisito na promoção da autonomia do aprendiz no contexto de educação formal. Depois disso, introduzimos a aprendizagem de língua fora da sala de aula como uma alternativa que vem sendo investigada nos estudos do conceito da autonomia. Finalmente, definimos a posição teórica que este trabalho toma em relação à autonomia, baseando-se nas discussões que serão desenvolvidas.

2.1 Definição da autonomia na aprendizagem de línguas

Nota-se que há pouca discussão sobre a definição do conceito (BENSON, 2011c; BENSON; VOLLER, 1997) apesar do aumento do interesse na autonomia na área do ensino-aprendizagem de línguas (BENSON, 2007, p. 21). Nesse contexto, é fundamental estabelecer a definição do conceito para alcançar as metas e ter a validade nos projetos que objetivam promover a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como aponta Holec (2011, p. 25), uma vez que esse conceito é complexo, e a forma da autonomia varia dependendo do contexto (LITTLE, 1991).

Conforme já dissemos, para autores como Holec (1981), Little (1991) e Benson (2011c), a autonomia é considerada a capacidade de o indivíduo dirigir seu estudo, ou seja, é atributo do aprendiz. Por sua vez, Dickinson (1987) a define como situações em que o

aprendiz assume o controle de seu estudo sem o apoio de outras pessoas. Apesar de essa definição ter sido pouco discutida, sinaliza outras dimensões com relação à promoção e à prática de aprendizagem de língua sob a direção do próprio aprendiz. Nesta seção, com o intuito de estabelecer um quadro teórico que baseia esta pesquisa, examinamos, em primeiro lugar, as definições que tratam da autonomia como atributo do aprendiz de dirigir seu estudo. Em segundo lugar, argumentamos vários aspectos relacionados com a interpretação dessa corrente e com os modos de aprendizagem direcionados pelo próprio aprendiz. Finalmente, discutimos a definição da autonomia como uma situação em que a aprendizagem é dirigida pelo próprio indivíduo.

As pesquisas sobre a educação para a vida toda existem desde o começo do século XX, mas foi Holec (1981) que introduziu esse conceito no ensino-aprendizagem de LE, na década de 1980. Holec aponta que, numa sociedade com abundância de recursos, a própria escolha das alternativas passa a ser imprescindível para que o sujeito assuma protagonismo em sua vida. E nesse sentido, agir com a autonomia na sociedade faz toda a diferença no âmbito de estudos. Segundo o autor, a autonomia é definida como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem” (ibid., p. 3, tradução nossa)⁹. O autor afirma que essa habilidade¹⁰ não é inata, mas pode ser adquirida tanto por meio natural quanto por meio institucional, e que não significa certo comportamento em determinada situação, e sim a habilidade de comportar-se nessa situação. Em detalhes, “encarregar-se de sua própria aprendizagem” indica assumir responsabilidade por todas as decisões nos seguintes aspectos: determinar os objetivos; definir os conteúdos e as progressões; escolher métodos e técnicas; monitorar os procedimentos de aquisição na forma adequada; avaliar o que tinha sido aprendido.

Para Little (1991), a autonomia não é apenas a organização de conteúdo de estudo. O autor salienta que as operações cognitivas fazem o papel crucial e afirma que autonomia é

⁹ Texto original: *the ability to take charge of one's own learning*.

¹⁰ O autor utiliza o termo “habilidade (*ability*)” e “capacidade (*capacity*)” no mesmo texto como sinônimo de um a outro.

“uma capacidade para a *detachment*¹¹, reflexão crítica, tomada de decisão e as ações independentes. [...] O aprendiz desenvolverá um tipo particular de relação psicológica ao processo e o conteúdo da aprendizagem” (ibid., p. 4, tradução nossa)¹². Essa capacidade do indivíduo será observada tanto em seu modo de aprender a língua quanto em seu modo de transferir o que havia aprendido para contextos mais amplos (ibid., p. 4). Em outro artigo (LITTLE, 1995, p. 175), o mesmo autor afirma que a aceitação da responsabilidade permite ao aprendiz desenvolver a capacidade de refletir sobre os conteúdos e processos de sua aprendizagem sob o controle consciente, o que possibilita integrar o conhecimento aprendido na instituição educacional e o conhecimento obtido de maneira informal por conta do próprio aprendiz.

Levando em consideração as definições dos autores anteriores, Benson (2011c) propõe uma definição mais abrangente: “a capacidade de assumir controle de sua própria aprendizagem” (ibid., p. 58, tradução nossa)¹³. O autor justifica que não é necessário descrever a capacidade mais precisamente, uma vez que o “construto de ‘controle’” (ibid., p. 58, tradução nossa)¹⁴ parece ser mais aberto para a investigação empírica que o “construto de ‘responsabilidade’” (ibid., p. 58, tradução nossa)¹⁵. Além disso, não é possível definir a autonomia mais minuciosamente porque a forma da autonomia varia dependendo de indivíduo, contexto, e em diferentes momentos.

Little (1991) e Benson (2011c) ressaltam a importância de examinar essa capacidade por diferentes aspectos embora os dois autores definam a autonomia do aprendiz de forma aberta e ampla. Para Little (1991, p. 4), é necessário fazê-lo para compreender melhor a

¹¹ Esse termo é geralmente traduzido como destacamento ou afastamento. No entanto, neste trecho, ele traz uma ideia de autoconfiança.

¹² Texto original: *autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. [...] the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.*

¹³ Texto original: *the capacity to take control of one's own learning.*

¹⁴ Texto original: *construct of 'control'.*

¹⁵ Texto original: *construct of 'responsibility'.*

autonomia já que essa tem várias implicações e que não é possível que o conceito seja definido de forma resumida. O autor diferencia a autonomia de cinco concepções equivocadas.

Primeiramente, segundo Little¹⁶, citado por Benson (2011c, p. 59), a autonomia do aprendiz não se identifica com a autoinstrução. Ou seja, a autonomia não se restringe necessariamente à aprendizagem sem professor.

Em seguida, a aprendizagem autônoma não significa que os professores tenham de se abdicar do controle na aprendizagem (LITTLE, 1991, p. 3). Como apontam Aoki e Nakata (2011, p. 8), a autonomia em aprendizagem de línguas é uma capacidade a ser praticada. Nessa perspectiva, o professor precisa observar até que grau o aprendiz é capaz de tomar decisões sobre seu estudo nas atividades que visam a desenvolver essa capacidade. Assim, na promoção da autonomia, há várias tarefas que o professor deveria contribuir (AOKI, 2009, p. 65).

A terceira concepção refere-se ao fato de que a autonomia do aprendiz não é uma metodologia de ensino de língua (LITTLE, 1991, p. 3). O encorajamento do professor provavelmente facilita tornar o aprendiz mais autônomo; porém, não são garantidos que certos tipos de atividades didáticas promovam a autonomia.

A quarta concepção está relacionada ao fato de que, apesar de a autonomia do aprendiz ser uma capacidade, não indica um comportamento predeterminado (LITTLE, 1991, p. 4). Pode-se observar a autonomia do aprendiz por meio de seus comportamentos; entretanto, sua forma varia dependendo do indivíduo e do contexto. Aoki e Nakata (2011, p. 8) corroboram com argumento de Little afirmando que, mesmo possuindo certo grau dessa capacidade, o indivíduo nem sempre a utiliza, e sua forma também muda. Por isso, não é possível definir tipos de comportamento que manifesta a autonomia.

¹⁶ LITTLE, David. Autonomy in language learning. In: GATHERCOLE, Ian. (Ed.) **Autonomy in Language Learning**. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 1990.

Por fim, a última concepção mostra que a autonomia do aprendiz não consiste em um estado estável apenas adquirido por determinado tipo de indivíduo (LITTLE, 1991. p. 4). É possível que qualquer pessoa desenvolva essa capacidade. Além disso, a autonomia pode ser praticada, porém, o seu nível pode diminuir, caso não seja posta em prática.

Para Benson (2011c), a definição do conceito de autonomia a ser aplicada na prática não deve ser extensa e complexa. Em vez disso, para descrever o potencial da autonomia em várias formas, é importante dar atenção às três dimensões da capacidade em que o aprendiz pratica o controle de seu estudo: “gerenciamento de aprendizagem”; “processos cognitivos”; “conteúdo de aprendizagem” (ibid., p. 61, tradução nossa)¹⁷, como estão apresentadas na Figura 1.

Figura 1 - Dimensões da autonomia do aprendiz

Fonte: Benson (2011c, p. 61) adaptada pelo autor.

O autor (BENSON, 2011c, p. 59) relaciona a primeira dimensão com a definição de Holec (1981). O aprendiz dirige sua aprendizagem, tomando decisões significativas nos processos

¹⁷ Texto original: *learning management, cognitive processes, learning content*.

relativos ao gerenciamento e à organização. A segunda dimensão trata do controle nos processos cognitivos, focalizando principalmente a atenção, a reflexão e os conhecimentos metacognitivos (BENSON, 2011c, p. 100). Os processos cognitivos desempenham o papel crucial no controle do estudo, já que a operação das outras duas dimensões depende deles.

A terceira dimensão faz parte da primeira dimensão e está relacionada com o aspecto situacional e social (BENSON, 2011c, p. 60). Enquanto a primeira trata de “quando”, “onde” e “como”, a terceira dimensão tem relação com “o que” e “por que” do estudo (ibid. p. 112, tradução nossa)¹⁸. Benson (ibid.) afirma que o aprendiz autônomo necessita definir metas, objetivos, conteúdos e recursos. No entanto, nos processos de aprendizagem, geralmente ele interage com outras pessoas como colegas de estudo, professores e falantes de língua-alvo. Consequentemente, faz-se necessário saber negociar o conteúdo de seu estudo com as pessoas envolvidas. Portanto, esse controle implica mais a tomada de decisão coletiva que a individual. Como Benson afirma (ibid., p. 112), essa dimensão é tão essencial quanto as outras duas dimensões já que, se o conteúdo não é aquele que o aprendiz deseja aprender, ele pode não ser capaz de dirigir seu estudo de forma eficaz.

Quanto à relação entre as três dimensões, Benson argumenta que são interdependentes (2011c, p. 61). O gerenciamento eficaz de aprendizagem depende do controle nos processos cognitivos que, por outro lado, podem ser apoiados pelo gerenciamento. O autogerenciamento e o controle nos processos cognitivos necessariamente envolvem a tomada de decisões nos conteúdos da aprendizagem.

Na literatura do conceito de autonomia, encontram-se termos como “independência” e “interdependência” indicando a capacidade do aprendiz para dirigir seu estudo. O primeiro termo é utilizado como o sinônimo de “autonomia” podendo ser visto nos seguintes exemplos: “torna-se mais independente”¹⁹, “ajudar os aprendizes a agir com mais

¹⁸ Texto original: ‘when’, ‘where’ and ‘how’ [...] ‘what’ and ‘why’.

¹⁹ Texto original: *become more independent*.

independência”²⁰ (LITTLEWOOD, 1996, p. 427-8, tradução nossa), e “todos os aprendizes necessitam aprender a ser independente do professor” (DICKINSON, 1992, p.2, tradução nossa)²¹. Segundo Benson (2011c, p. 14), ao promover a autonomia, admite-se que é necessário que o aprendiz seja livre em certo grau, ou seja, independente do controle de outras pessoas como o professor, em relação à tomada de decisão sobre sua própria aprendizagem. Apesar disso, ao tomar qualquer decisão sobre seu estudo, ele necessariamente está inserido em determinado contexto e situação social. Em outras palavras, a tomada de decisão é feita em relação ao contexto, situação e outras pessoas envolvidas junto com suas necessidades e preferências. Nessa perspectiva, o termo “independente” não é adequado a ser indicador da autonomia, mas sim “interdependência” (ibid., 2011c, p. 15, tradução nossa)²².

Como aponta Little (1991), a autonomia como um atributo do aprendiz pode ser desenvolvida e seu nível também pode diminuir, caso não seja utilizada frequentemente. Assim, no desenvolvimento dessa capacidade, importa seu grau. Com o intuito de facilitar a implementação da prática que visa a promover a autonomia no contexto formal, identificando o nível da capacidade em questão, Littlewood (1999) propõe uma classificação de seu nível em duas categorias; autonomia “proativa” e “reativa” (ibid., p. 75, tradução nossa)²³. A primeira indica o estágio em que o aprendiz é capaz de dirigir tanto a direção da atividade quanto a atividade em si, e a segunda refere-se ao estágio em que ele dirige apenas a atividade definida por alguém. Em outras palavras, a segunda indica um tipo de comportamento que o aprendiz demonstra por sua iniciativa como preparação do vocabulário e leitura de textos relacionados com determinada atividade estabelecida por outras pessoas como o professor (ibid., p. 76).

Para observar a aprendizagem de língua sob a direção do próprio aprendiz, Benson

²⁰ Texto original: *to help learners act more independently.*

²¹ Texto original: *all learners need to learn to be independent of the teacher.*

²² Texto original: *interdependence.*

²³ Texto original: *proactive, reactive.*

(2011c) a classifica de quatro modos: “autoinstrução”; “aprendizagem naturalista”; “aprendizagem naturalista autodirigida”; “aprendizagem fora da sala de aula” (ibid., p. 76, tradução nossa)²⁴. O primeiro é um modo de aprendizagem em que o aprendiz se esforça para adquirir a língua-alvo com algum propósito e que se efetua tanto dentro quanto fora da sala de aula.

No segundo modo, a aprendizagem se dá através da comunicação direta com os usuários de língua-alvo, e geralmente o aprendiz vive e interage oralmente na sociedade ou comunidades em que se fala a língua-alvo. Em muitos casos, Benson (2011c) afirma que esse tipo de aprendizagem pode acontecer não apenas em uma situação de contexto de aprendizagem de SL, onde há contato com a língua-alvo no dia a dia, mas sim em uma situação em que a aprendizagem se dá através do contato com textos de língua-alvo mesmo no contexto de LE. A diferença entre a autoinstrução e a aprendizagem naturalista depende do grau de intenção de adquirir a língua-alvo através de eventos em que ocorre a aprendizagem. Enquanto a autoinstrução é uma tentativa intencional de adquirir a língua, a aprendizagem naturalista se efetua na situação de uma comunicação por meio da língua-alvo em que o foco principal do aprendiz não é a aprendizagem, mas a comunicação em si.

A aprendizagem naturalista autodirigida é o modo de aprender a língua-alvo, criando situações de aprendizagem naturalista por meio de amizade com falantes dessa língua, visando à prática do idioma.

A aprendizagem fora da sala de aula, por fim, pode se efetuar através de qualquer um dos três modos apresentados acima.

Em paralelo à discussão de que a autonomia é um atributo do aprendiz, conforme foi argumentado até então, há a interpretação de que essa concepção se refere a situações em que o aprendiz dirige seu estudo fora do controle de outras pessoas. Para Dickinson (1987), a

²⁴ Texto original: *self-instruction, naturalistic learning, self-directed naturalistic learning, out-of-class learning*.

autonomia é “a situação em que o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com sua aprendizagem e implementação dessas decisões” (ibid., p. 11, tradução nossa)²⁵. Embora na literatura da autonomia na aprendizagem de língua haja consenso de que se define melhor como uma capacidade de tomar o controle em seu estudo de acordo com Benson (2011c, p. 14), é importante discutir essa concepção quando se trata de autonomia pessoal ou individual concebida na filosofia política europeia (BENSON, 2008, 2011c; PENNYCOOK, 1997).

Benson (2008, 2011c) e Pennycook (1997) acreditam que a autonomia na aprendizagem de língua é baseada e ligada profundamente à concepção da autonomia da vida do indivíduo. Conforme Wall (2003, p. 307-308, tradução nossa), uma vida autônoma é:

Aquela em que uma pessoa projeta a sua própria direção ao longo da vida, formando suas características, escolhendo projetos e assumindo compromissos dentre uma ampla variedade de alternativas elegíveis conscientemente, e criando algo de sua vida conforme seu próprio entendimento do que é valioso e vale a pena realizar. Descrito assim, autonomia é um ideal distintivo. Este se aplica à vida toda da pessoa ou à grande extensão da mesma²⁶.

Para realizar a autonomia em sua vida, o autor (ibid., p. 308, tradução nossa) afirma que a pessoa precisa ter várias condições:

A pessoa precisa, pelo menos (1) da capacidade para formar intenções complexas e manter compromissos, (2) da independência necessária para projetar sua própria direção ao longo da vida e desenvolver seu próprio entendimento do que é valioso e do que vale a pena realizar, (3) autoconsciência e vigor necessários para tomar o controle de suas atividades, e (4) acesso a um ambiente que ofereça uma ampla

²⁵ Texto original: *the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with this his learning and the implementation of those decisions.*

²⁶ Texto original: *one in which a person charts his own course through life, fashioning his character by self-consciously choosing projects and assuming commitments from a wide range of eligible alternatives, and making something out of his life according to his own understanding of what is valuable and worth doing. So described, autonomy is a distinctive ideal. It applies to a person's whole life or to large stretches of it.*

variedade de opções valiosas. Dois elementos (1) e (3) se referem a capacidades mentais e virtudes. O elemento (2) se refere à relação do indivíduo com outras pessoas que poderiam exercer poder sobre ela. O elemento (4) se refere ao ambiente em que a pessoa vive²⁷.

Como aponta Benson (2008, p. 18), os elementos (1) e (3) tratam da liberdade de restrições internas do indivíduo como aspectos psicológicos, e os outros elementos (2) e (4) indicam a liberdade de restrições externas como a relação com outras pessoas e ambiente em que a pessoa vive. Assumindo essa perspectiva, Benson (2008, p. 18, tradução nossa) afirma que a autonomia pessoal é “um atributo do indivíduo socialmente constituído”²⁸. Se a prática da autonomia na aprendizagem de língua faz parte da realização e manutenção da autonomia pessoal como Benson (2008, 2011c) e Pennycook (1997) acreditam, e se a autonomia pessoal é realizada dependendo das condições apresentadas por Wall (2003), deve-se dar atenção aos fatores externos que limitam a prática do controle da aprendizagem de língua tanto como ao atributo do aprendiz. No que tange a isso, cabe ressaltar a importância da definição da autonomia por Dickinson (1987) como a situação em que o aprendiz exercita sua autonomia, uma vez que essa definição dá atenção às condições externas que determinam a prática da autonomia do indivíduo.

2.2 Avaliação da autonomia

Na seção anterior, observamos dois pontos de vista com relação à definição da autonomia na aprendizagem de língua; um que trata dela como capacidade do aprendiz de

²⁷ Texto original: *One needs at least (1) the capacity to form complex intentions and to sustain commitments, (2) the independence necessary to chart one's own course through life and to develop one's own understanding of what is valuable and worth doing, (3) the self-consciousness and vigor necessary to take control of one's affairs, and (4) access to an environment that provides one with a wide range of valuable options. 2 Elements (1) and (3) refer to mental capacities and virtues. Element (2) refers to one's relations with other persons who could exercise power over one. Element (4) refers to the environment in which one lives.*

²⁸ Texto original: *an attribute of the socially-constituted individual.*

assumir o controle de seu estudo (BENSON, 2011c; HOLEC, 1981; LITTLE, 1991) e o outro que indica a situação em que o aprendiz assume o controle de seu estudo (DICKINSON, 1987). Em outras palavras, a realização da autonomia é condicionada por aspectos internos e externos. Portanto, é importante considerá-los ao mesmo tempo na avaliação da autonomia, uma vez que não se pode dizer que a pessoa é autônoma sob limitações tais quais falta de opções de materiais úteis a serem utilizados em sua aprendizagem em seu ambiente, mesmo tendo a capacidade de dirigir seu estudo por conta própria em certo grau, como aponta Benson (2008, p. 21).

Ao avaliar o grau da autonomia do aprendiz, Benson (2011c, p. 91) afirma que se devem levar em consideração a eficácia e sistematicidade do controle de seu estudo atendendo às metas e aos objetivos. O autor discute que muitos aprendizes iniciam e gerenciaram sua aprendizagem, considerando suas próprias condições e solucionando conflitos psicológicos que influenciam o estudo. No entanto, não pode se dizer que esse indivíduo tem a autonomia em alto grau, visto que, em muitos casos, este tipo de ação é uma tentativa e não se dá de forma contínua e sistemática. Benson (ibid.) afirma que não se pode avaliar a autonomia através de observação de ações esporádicas como essas.

Além da eficácia e de sistematicidade do estudo, faz-se necessário levar em consideração a capacidade de dirigir o próprio estudo do ponto de vista do aprendiz. De acordo com Benson (ibid, p. 61), o gerenciamento e a escolha do conteúdo de estudo são interligados e efetuados por meio do conhecimento metacognitivo sobre o estudo na prática da autonomia. Ainda considerando que a autonomia na aprendizagem de língua é uma parte da autonomia na vida da pessoa, não se pode avaliar a primeira simplesmente pela observação do comportamento do aprendiz dentro da sala de aula convencional, como por exemplo: a pontualidade na entrega de lição de casa e a participação ativa em trabalhos em pares, uma vez que a direção do estudo é predeterminada geralmente pelo professor nessas situações. Além disso, Breen e Mann (1997, p. 141) relatam que o aluno pode aprender a se mostrar ao

professor como se ele tivesse certo grau de autonomia.

Assim, segundo Benson (2008), a autonomia na aprendizagem de língua é complexa ao vê-la desde o ponto de vista do indivíduo e, por isso, devem-se considerar vários aspectos na avaliação da autonomia de uma pessoa.

2.3 Práticas em busca da autonomia do aprendiz de língua

Nesta seção, apresentamos, de forma resumida, as práticas que objetivam incrementar a capacidade de dirigir o estudo, discutindo os princípios na prática propostos por Little (2006), os paradigmas de abordagem observados por Holec (2011) e o Portfolio Europeu de Línguas como um instrumento que facilita a promoção da autonomia na prática.

Little (2006) propõe três princípios pedagógicos em relação ao desenvolvimento da autonomia em aprendizagem de línguas, os quais são: “envolvimento do aprendiz”; “reflexão na aprendizagem”; “uso apropriado de língua-alvo” (ibid., p. 2, tradução nossa)²⁹. No que diz respeito ao envolvimento do aprendiz, é importante que ele compartilhe a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Em seguida, o autor indica dimensões metacognitivas, apontando a reflexão na aprendizagem, facilitando “aos estudantes pensarem criticamente quando planejarem, monitorarem e avaliarem sua aprendizagem” (ibid., p. 2, tradução nossa)³⁰.

O terceiro princípio é a apropriação do uso da língua-alvo. Em outras palavras, utiliza-se a língua-alvo como meio principal da aprendizagem. Little (2011, p. 55) colabora, acrescentando que se a língua-alvo é utilizada apenas para exercitar tarefas, a capacidade do aprendiz não se aprofundará e nem se internalizará suficientemente.

Observando as práticas em busca da autonomia do aprendiz, Holec (2011, p. 26)

²⁹ Texto original: *learner involvement, learner reflection, appropriate target language use.*

³⁰ Texto original: *learners to think critically when they plan, monitor and evaluate their learning.*

afirma que existem os seguintes paradigmas: aprendizagem orientada pelo professor; aprendizagem não orientada pelo professor; aprendizagem mista pelas duas formas anteriores.

O primeiro paradigma inclui a forma de aprendizagem em sala de aula e qualquer forma de estudo a distância por meio de materiais, métodos e recursos planejados conforme os aprendizes-alvo. O objetivo desse tipo de forma de aprendizagem é tornar o aprendiz autônomo pela orientação do professor, envolvendo-o gradualmente nos processos de determinação de seu estudo e aumentando sua responsabilidade no gerenciamento do programa pedagógico (ibid., p. 27). A vantagem dessa prática é a facilidade de aplicação. Para realizá-la, menos modificação é necessária no ambiente atual (ibid., 2011, p. 36). Por outro lado, o sucesso da promoção da autonomia do estudante depende do grau de controle exercido pelo professor. Se o professor é autoritário e não permite a participação dos aprendizes na tomada de decisões sobre seu estudo, tais quais relacionadas aos objetivos, conteúdo, materiais entre outros, não há possibilidade de promover a autonomia.

O segundo paradigma é a aprendizagem não orientada pelo professor. Nesta forma, o aprendiz define suas próprias metas e os objetivos, planeja, exercita e avalia seu estudo com a ajuda de especialistas de aprendizagem como conselheiro, e a aprendizagem é realizada geralmente em centro de “autoacesso”³¹, onde o aprendiz escolhe e aproveita materiais mais adequados para a meta de seu estudo dentre os recursos disponíveis. Uma das vantagens dessa forma é que o aprendiz pode obter a maior capacidade de gerenciar seu estudo do que pela primeira forma, uma vez que, enquanto a obtenção da mesma pela primeira forma é a meta secundária, e, na segunda forma, é uma das finalidades do estudo, tomando a iniciativa de

³¹ O termo em inglês é “*self-access*” (DICKINSON, 1987. p. 106). O autoacesso refere-se ao acesso direto pelos aprendizes aos materiais e sistemas organizados para a aprendizagem independente (SHEERIN, 1997. p. 54). O centro de autoacesso é um lugar parecido com bibliotecas em que estão disponíveis recursos de aprendizagem, inclusive textos autênticos da língua-alvo (AOKI, 2009; MURRAY: 2011). Na aprendizagem apoiada pelo centro de autoacesso, o aprendiz planeja e realiza o seu estudo por conta própria com apoio de especialistas de aprendizagem, cujo papel é diferente do professor de língua (MURRAY: 2011). O principal objetivo deste tipo de aprendizagem é incrementar a capacidade de assumir o controle do estudo junto com a proficiência na sua língua-alvo, permitindo-lhe a participação ativa nos processos de aprendizagem (HOLEC, 2011).

escolher e executar os próprios métodos e recursos (ibid., p. 27). Entretanto, não é fácil realizar as práticas por essa forma porque implementar centros de autoacesso é custoso. Além disso, o sucesso na promoção da autonomia do aprendiz depende da capacidade do especialista que oferece apoio e das prontidões psicológicas e sociais do aprendiz. Em outras palavras, o especialista deve assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de seu aprendiz e pelo oferecimento dos recursos adequados, e o aprendiz deve se envolver positivamente no estudo e ter a flexibilidade para a mudança desse quadro educacional (ibid, p. 36-37).

Em qualquer forma de prática que visa a proporcionar a autonomia, o aprendiz com menos experiência nesse tipo de aprendizagem possivelmente sofre dificuldades de acostumar-se com os novos métodos (AOKI, 2010; DEGEN, 2008, p. 73). O Portfolio Europeu de Línguas (PEL) elaborado pelo Conselho da Europa é uma ferramenta para facilitar o planejamento, monitoramento, a reflexão e avaliação do estudo. Este foi desenvolvido com dois objetivos: “para motivar os aprendizes observando o andamento a fim de otimizar e diversificar sua habilidade com línguas em qualquer etapa”³²; “para oferecer aos aprendizes um registro de habilidade linguística e cultural que eles têm obtido” (SCHNEIDER; LENZ, 2001, p. 3, tradução nossa)³³. O PEL é constituído por três partes: Passaporte de Língua, Biografia de Língua e *Dossier*. Na primeira parte, anotam-se as experiências com culturas estrangeiras e a autoavaliação das línguas aprendidas para verificar a avaliação sumativa. A segunda parte volta-se para a definição de meta, o monitoramento, o registro do andamento do estudo, as experiências culturais estrangeiras obtidas e a avaliação pelo próprio usuário do PEL. Enquanto o Passaporte de Língua mostra a proficiência em certo momento, a Biografia de Língua funciona como um diário de estudo que está sendo desenvolvido (THE ASSOCIATION OF JAPANESE LANGUAGE TEACHERS IN

³² Texto original: *to motivate learners by acknowledging their efforts to extend and diversify their language skills at all levels.*

³³ Texto original: *to provide a record of the linguistic and cultural skills they have acquired.*

EUROPE, 2011, p. 54-55). Esta segunda promove o ciclo de uma série: definição da meta, planejamento, execução, e avaliação (AOKI, 2010), e, além disso, o usuário acostuma-se com a reflexão por meio das atividades de autoavaliação. Na *Dossier*, guardam-se os produtos elaborados em seu estudo descrito no Passaporte de Língua e Biografia de Língua. Little (2011, p. 73, tradução nossa) afirma que o PEL é a base de sucesso na sociedade que aceita a autoavaliação feita pelo mesmo instrumento, já que “o processo de avaliação se baseia na realidade da aprendizagem do dia a dia, e os requisitos voltados para a avaliação são concretos, e por isso mesmo, coerentes”³⁴.

2.4 Autonomia do professor

Em busca da autonomia do aprendiz de línguas no contexto da educação formal, há a discussão de que é indispensável que o professor tenha autonomia. Segundo Little (1995), a autonomia do professor é o pré-requisito para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (ibid., p. 179), já que é difícil o aluno aceitar a responsabilidade em seu estudo sem ajuda e facilitação do professor (ibid., p. 176). Para o professor tornar-se autônomo, Little³⁵, citado em Nakata (2011, p. 198-199), propõe três características. Em primeiro lugar, o professor compreende pela experiência própria o que significa ser autônomo. Em segundo lugar, ele sabe utilizar estratégias de aprendizagem específicas autonomamente junto com os processos de reflexão e autogerenciamento nas atividades didáticas, os quais a mesma pessoa emprega quando ele atua como aprendiz. Finalmente, o professor tem a proficiência suficiente na língua-alvo.

³⁴ Texto original: 評価手順は毎日の言語学習の現実にもとづいたものであり、評価で要求されることは非常に具体的なので一貫性がある。

³⁵ LITTLE, David. Language learner autonomy: some fundamental considerations revised. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 1, n. 1, p. 14-29, 2007.

2.5 Aprendizagem de língua fora da sala de aula

No âmbito do estudo da autonomia na aprendizagem de língua, vêm sendo aprofundadas alternativas de modo de aprendizagem, que não seja a de dentro da sala de aula convencional, como aprendizagem em centro de autoacesso, aprendizagem à distância, aprendizagem em tandem³⁶, e, dentre outras, a aprendizagem fora da sala de aula também é um dos focos da investigação (BENSON, 2007). Segundo a definição de Benson (2011c), a aprendizagem de língua fora da sala de aula é definida como aquela que não tem relação com instituições educacionais, e a aprendizagem por meio de vários tipos de atividades se realiza de diferentes modos, e, em muitos casos, ocorre de forma de aprendizagem naturalmente autodirigida (BENSON, 2011b, p. 139). Segundo Benson (ibid.), esse tipo de aprendizagem geralmente é dirigido pelo próprio aprendiz partindo de sua iniciativa, utilizando recursos autênticos e envolvendo a alegria e o interesse junto com a intenção de aprender a língua-alvo. O autor aponta (2011a; 2011b) que o aprendiz normalmente desenvolve várias atividades ligadas ao uso da língua fora da instituição educacional, e que a aprendizagem por meio delas contribui para a aquisição de alto nível de proficiência na língua.

Benson (2011b, 2011c) afirma que, embora a maioria dos estudos da aquisição de segunda língua³⁷ e da autonomia do aprendiz tenda a se concentrar na investigação de atividades que se dão dentro da sala de aula, isso não implica que atividades relacionadas com o estudo da língua sem intervenção do professor e da instituição educacional tenham menos contribuição para obter alto nível de proficiência na língua-alvo. Observando a argumentação de Ellis³⁸, citado por Benson (2011b, p.7, tradução nossa), que a aquisição se efetua o mais eficazmente, provavelmente quando há combinação adequada entre “instrução focada em

³⁶ Uma forma de aprendizagem de língua estrangeira em que duas pessoas que estão aprendendo a língua da outra pessoa colaboram para ajudar uma a outra (BENSON, 2007, p. 26).

³⁷ Não fazemos a distinção entre o termo “aprendizagem” e “aquisição” como definimos no Capítulo 1. Aqui, utilizamos o segundo termo, visto que muitos autores associam-no com “segunda língua” como Ellis (1994).

³⁸ ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

estruturas gramaticais” e “exposição à língua-alvo”³⁹, Benson (ibid., p. 7) afirma que a investigação na aprendizagem fora da sala de aula deve ter o mesmo peso que dentro da sala de aula, se o foco principal de atividades dentro da sala de aula é a aquisição de estruturas da língua e o foco das atividades fora da sala de aula é seu uso.

Referindo-se aos estudos a respeito das estratégias de aprendizagem e comunicação, Little (1995, p. 176, tradução nossa) afirma que o uso de língua-alvo não pode ser separado da aprendizagem:

Aprendizagem e uso de língua aplicam os mesmos mecanismos psicolinguísticos. Não é possível aprender uma língua sem utilizar qualquer conhecimento sobre a mesma que já possuímos previamente, mesmo que seja moderado; e todos os usuários de uma língua, tanto nativo quanto não nativo, continuam a aprender essa língua à medida que se envolvem no uso⁴⁰.

No tocante a isso, atividades utilizando a língua-alvo fora da sala de aula necessariamente envolvem a aprendizagem do idioma.

Como apontam estudos prévios concernentes a esse tipo de aprendizagem (GAO, 2009; HYLAND, 2004; MURRAY; KOJIMA, 2007), o aprendiz tende a desenvolver várias atividades fora da escola por sua própria iniciativa. Refletindo sobre os resultados dessas pesquisas, Benson (2011c) ressalta que geralmente essas atividades não são vistas pelo professor, e o aprendiz tende a agir mais ativamente com intuito de criar oportunidades para utilizar a língua-alvo do que quando é observado pelo professor dentro da sala de aula. Benson (2011a) afirma que a descrição desse tipo de atividade permite ao professor refletir sobre as atividades ministradas por si mesmo na sala de aula, já que muitas vezes o próprio

³⁹ Texto original: *exposure to the target language*.

⁴⁰ Texto original: *language learning and language use engage the same psycholinguistic mechanisms. It is impossible to learn a language without at the same time using whatever knowledge of it we already possess, however slight; and all users of a language, native as well as non-native, continue to learn that language for as long as they are involved with it.*

professor restringe o aprendiz exercendo o controle de seu estudo durante as aulas.

O estudo de Hyland (2004), que analisa a aprendizagem fora da sala de aula dos estudantes universitários matriculados em curso de ensino de inglês em Hong Kong, revela que a escolha de tipos de atividades ligadas ao processo de aprendizagem da língua é determinada não apenas por fatores individuais, mas sim, sociais e políticos também. Os resultados da pesquisa mostram que a atividade de tipo receptivo é dominante dentre outros tipos de atividades relacionadas com o estudo da língua, realizadas pelos estudantes de Hong Kong, e a maioria das atividades é desenvolvida no domínio pessoal, e não são realizadas frequentemente atividades que envolvem a interação face a face no domínio público. Conforme a interpretação de Hyland (ibid.), a escolha de atividades da aprendizagem dos estudantes é influenciada por fatores externos do contexto específico do local, além de fatores internos do indivíduo. Em Hong Kong, enquanto o cantonês é utilizado pela maioria dos moradores como LM, o inglês permanece como língua oficial e componente importante para o indivíduo estabelecer melhor posição social. Nessa situação, o uso do inglês no domínio público fora da instituição educacional é considerado o “marcador de distanciamento social e de poder” (ibid., p. 181, tradução nossa)⁴¹. Consequentemente, os estudantes resolvem realizar atividades no domínio pessoal, evitando intencionalmente o conflito social que o uso da língua-alvo no ambiente público provavelmente causaria. O estudo conclui que as atividades relacionadas com o uso e aprendizagem que o aprendiz de LE realiza são determinadas em relação ao contexto sócio-político do local tanto como fatores individuais. Além disso, a autora reflete sobre a insistência demasiada do uso da língua-alvo no espaço público como meio de aprimorá-la, uma vez que os estudantes participantes da pesquisa possuem alto nível de proficiência em língua inglesa, mesmo que a maioria das atividades realizadas pelos mesmos seja de tipo receptivo no seu ambiente privado.

⁴¹ Texto original: *marker of social distance and power*.

Diferentes abordagens e instrumentos são utilizados na investigação do assunto em questão. Pickard (1996) desenvolveu um estudo sobre as atividades na língua inglesa fora da sala de aula de vinte universitários alemães do primeiro ano de graduação na Alemanha. Nesse estudo, são aplicados um questionário para todos os participantes e uma entrevista para apenas alguns. Com essa metodologia, o autor aponta os tipos de atividade realizada com a frequência entre os participantes e os motivos de sua realização.

Hyland (2004) estuda tipos de atividade fora da sala de aula, sua frequência e crenças sobre a aprendizagem de graduandos e pós-graduandos na área de educação da língua inglesa e professores de ensino fundamental no contexto de Hong Kong. Para esse fim, os dados quantitativos e qualitativos são coletados por meio de três instrumentos: questionário; entrevista; diário de estudo. O questionário é composto por questões de tipo binário, aberto e *likert*, e foi aplicado a 228 estudantes. A entrevista é do tipo semiestruturado e foi realizada com oito estudantes escolhidos dentre os respondentes do questionário. O diário de estudo foi aplicado aos participantes entrevistados, e eles anotaram as atividades realizadas em inglês e suas reflexões sobre cada atividade por uma semana. Por meio da metodologia de pesquisa empregada, a autora chegou a concluir que a maioria dos participantes tende a realizar atividades de tipo receptivo fora da sala de aula com mais frequência e que o motivo de realização de atividades nesse contexto seria afetado por fatores sociais e políticos.

Murray e Kojima (2007) investigam a história da aprendizagem de LEs da coautora do mesmo trabalho, Kojima, empregando o método de história de vida. Kojima é japonesa e aprendeu inglês e alemão de forma autodirigida, sem experiência de viver nos países onde a línguas-alvo é falada. Para o estudo, Kojima escreveu uma autobiografia e Murray a analisou e interpretou-a relacionando com cada etapa da vida dela. Por meio dessa metodologia de pesquisa, os autores traçaram a trajetória da aprendizagem autodirigida do ponto de vista de um indivíduo.

Gao (2009) estuda a aprendizagem da língua inglesa em *English Corner* na China,

principalmente por meio da análise de registros de fórum de discussão. O *English Corner* refere-se a um encontro frequente de aprendizes da língua em lugares públicos como parques, praças e universidades, com o objetivo de praticar a conversação oral na língua-alvo. A participação no encontro é considerada uma das formas de praticar a língua fora do contexto da instituição educacional, e esses encontros existem nas principais cidades da parte continental da China. Gao (ibid.) estuda o caso da prática em um *English Corner*, analisando registros do fórum de discussão trocados entre cerca de cinquenta participantes de faixa etária de vinte e trinta anos. Com essa abordagem, o autor descreve a colaboração entre os membros do grupo, mudança de identidade e autonomia de cada participante nessa prática.

2.6 Conceitos para descrever a aprendizagem de língua fora da sala de aula

No que diz respeito à descrição das atividades em língua-alvo além do contexto da instituição educacional, há concepções para delinear-las, classificar seus tipos e seu local, e especificar modos de cada prática, tratando de recursos que propiciam o uso de língua.

Para delinear as atividades com uso de língua, Benson (2011a) propõe duas concepções; “situação” e “forma de prática” (ibid., p. 229, tradução nossa)⁴². A primeira diz respeito a “determinado tipo de lugar em que um ou mais de um aprendiz tem a relação específica como física, social ou pedagógica sobre a aprendizagem com outras pessoas (professor, outro aprendiz, etc.)” (ibid., p. 230, tradução nossa)⁴³. Uma situação pode conter outras situações, e suas características permitem ou restringem determinado processo de aprendizagem. Em seguida, a forma de prática refere-se a “processos ou interações regularizados e caracterizados por determinado tipo de situação, sendo utilizados os fatores

⁴² Texto original: 場面, 実践の形態.

⁴³ Texto original: 一人あるいは複数の学習者が他者(教師、学習者、他)と特定の種類の物理的、社会的、または指導上の関係を持つような、学習に関する特定の種類の取り決めがある特定の種類の場所.

dessa situação” (ibid., p. 231, tradução nossa)⁴⁴.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Ensino, Aprendizagem e Avaliação (QECR), que foi desenvolvido com o objetivo de propiciar “um quadro abrangente, transparente e coerente para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de língua” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 18, tradução nossa)⁴⁵, descreve o uso de língua de forma extensa. Nesta descrição, há ferramentas para traçá-lo no dia a dia; classificação de atividades e de seu domínio. Estas são úteis para descrever em detalhes atividades realizadas em língua, seja dentro, seja fora da sala de aula.

No QECR (ibid.), classificam-se as atividades por meio de língua em quatro tipos: “produção”; “recepção”; “interação”; “mediação” (ibid., p. 23, tradução nossa)⁴⁶. Cada tipo de atividade é desenvolvido por meio oral, visual ou ambos.

Em relação ao primeiro tipo, a produção oral define-se como atividades em que “o usuário de língua produz um texto oral que é recebido por um ou mais ouvintes” (ibid., p. 58, tradução nossa)⁴⁷. A produção por meio da escrita considera-se como atividades em que “o usuário de língua como escritor produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores” (ibid., p. 61, tradução nossa)⁴⁸. Embora alguns textos orais ou escritos sejam produzidos e recebidos por ouvintes ou leitores nesse tipo de atividade, não há necessidade das pessoas envolvidas responderem aos textos (ibid., p. 98).

Quanto ao segundo tipo, a recepção oral refere-se às atividades auditivas em que “o usuário de língua como ouvinte recebe e processa um input falado, produzido por um ou mais

⁴⁴ Texto original: 特定のタイプの場面の要素を利用し、その場面の特徴であるような、ルーティン化されたプロセス、あるいはインターアクション。

⁴⁵ Texto original: *A comprehensive, transparent and coherent frame of reference for language learning, teaching and assessment.*

⁴⁶ Texto original: *reception, production, interaction, mediation.*

⁴⁷ Texto original: *the language user produces an oral text which is received by an audience of one or more listeners.*

⁴⁸ Texto original: *the language user as writer produces a written text which is received by a readership of one or more readers.*

falantes” (ibid., p. 65, tradução nossa)⁴⁹. A recepção visual define-se como atividades de ler “o usuário de língua recebe e processa um input escrito, produzido por um ou mais escritores” (ibid., p. 68, tradução nossa)⁵⁰. Também há casos em que o usuário recebe textos audiovisuais que envolvem audição e leitura ao mesmo tempo como assistir aos programas de TV lendo a legenda na língua-alvo (ibid., p. 71).

No que diz respeito ao terceiro tipo, a interação oral considera-se como atividades em que: “o usuário de língua age como falante e ouvinte alternadamente com um ou mais interlocutores a fim de construir a conversação conjuntamente através da negociação de significados seguindo o princípio de cooperação” (ibid., p. 73, tradução nossa)⁵¹. A interação por meio da escrita é parecida com atividades de interação oral, porém se efetua por meio de textos escritos.

Por fim, a mediação indica atividades como interpretação e tradução que mediam a comunicação entre pessoas que não possuem uma língua comum entre elas. Este tipo de atividade é diferente dos outros três tipos de atividade apresentados acima em que a própria pessoa interage diretamente com as pessoas utilizando a língua.

As atividades por meio de língua são realizadas em diferentes domínios no dia a dia. Definindo o termo como “esferas de ação ou áreas de interesse” (COUNCIL OF EUROPE, p. 54, tradução nossa)⁵², o QECR divide-o em quatro: “pessoal”; “público”; “profissional”; “educacional” (ibid., p. 54, tradução nossa)⁵³. O primeiro trata dos casos em que a pessoa realiza as atividades relacionadas com seu passatempo, família e amigos na língua-alvo. O segundo domínio refere-se aos casos em que a pessoa se comunica por meio da língua-alvo

⁴⁹ Texto original: *the language user as listener receives and processes a spoken input produced by one or more speakers.*

⁵⁰ Texto original: *the user as reader receives and processes as input written texts produced by one or more writers.*

⁵¹ Texto original: *the language user acts alternately as speaker and listener with one or more interlocutors so as to construct conjointly, through the negotiation of meaning following the co-operative principle, conversational discourse.*

⁵² Texto original: *spheres of action or areas of concern.*

⁵³ Texto original: *personal, public, occupational, educational.*

em lugares públicos como, por exemplo, lojas e supermercados. O terceiro domínio diz respeito aos casos em que a pessoa desenvolve atividades relacionadas com sua profissão na língua. O quarto domínio trata dos casos em que a pessoa interage por meio da língua na instituição educacional ou com as pessoas pertencentes como professores e colegas de estudo. Dependendo da situação, uma atividade se efetua em mais de um domínio. Por exemplo, em vários casos, colegas de estudo são amigos ao mesmo tempo, e pode-se considerar que atividades como interagir por meio de *chat* ou nas redes sociais são realizadas no domínio educacional e pessoal.

Por sua vez, o recurso de aprendizagem de língua é um conceito-chave que permite descrever o processo de aprendizagem fora do contexto da instituição educacional, tratando de objetos e de maneiras de utilizá-los na interação e no estudo de língua. Segundo Tanaka e Saito (1993), esse conceito indica “objeto de interação relacionada com a aprendizagem [...] [ou] material para a aprendizagem” (ibid., p. 44-45, tradução nossa)⁵⁴. Acrescentando a esta definição, Kinoshita (1997, p. 18) afirma que a mudança de foco desde materiais didáticos a recursos de aprendizagem na prática de ensino de LE contribui para a libertação do aprendiz da sala de aula. Enquanto os materiais didáticos são geralmente planejados para a aprendizagem dentro da sala de aula, os recursos de aprendizagem de língua-alvo tratam de objetos de interação, a qual se dá em vários contextos, que não seja apenas dentro da sala de aula, e a qual envolve o uso e a aprendizagem da língua.

Tanaka e Saito (1993) classificam recursos de aprendizagem em seu atributo como humano, material e social. O recurso humano indica pessoas como falantes da língua-alvo, professores e colegas de estudo. O material é relacionado com objetos físicos como livros, jornais, programas de TV entre outros. O social refere-se às comunidades e grupos relacionados com a língua ou cultura. Além dos três tipos de classificação de recurso de

⁵⁴ Texto original: 学習に関するインターアクションの対象となるもの [...] 学習の素材.

aprendizagem de língua de Tanaka e Saito (ibid.), Kinoshita (1997) adiciona outro tipo de classificação intitulada “recurso de serviço de informação” (ibid., p, 20, tradução nossa)⁵⁵. Esse tipo de recurso indica instituições ou fontes que fornecem informações sobre a língua e cultura japonesa no contexto de aprendizagem fora do Japão, tais como os centros da Fundação Japão e sites da internet relacionados com os temas em questão. Ainda na classificação de recursos, Kudo (2006) inclui recursos como falantes e aprendizes da LJ, que não são nativos, e livros sobre a língua ou cultura japonesa traduzidos em outras línguas. A autora afirma que esses recursos contribuiriam para obter a competência sociocultural, o que é indispensável na aprendizagem de LE como Neustupný (1995) argumenta.

2.7 Posição teórica com relação ao conceito da autonomia neste trabalho

Baseado na definição de Benson (2011c, p. 58), por um lado, definimos a autonomia, nesta dissertação, como a capacidade do aprendiz de assumir o controle de sua aprendizagem. Essa definição é ampla, uma vez que a forma dessa capacidade varia dependendo de cada indivíduo, contexto situação como apontam Benson (ibid.) e Little (1991, p.4) e que se faz necessário considerar todos os possíveis aspectos relacionados com o processo de aprendizagem da pessoa. Levando em consideração as discussões teóricas até então, sintetizamos os aspectos de autonomia abaixo:

- definir objetivos e metas, conteúdo, sua sequência e ritmo, métodos e técnicas a serem utilizados, recursos e maneiras de seu aproveitamento, local, e modos de avaliação (AOKI: NAKATA, 2011, p. 2; HOLEC, 1981, p. 4.);
- monitorar o processo da aprendizagem (idem.);
- Refletir, dar atenção e ter conhecimento metacognitivo que interliga os aspectos

⁵⁵ Texto original: 情報サービス・リソース.

descritos acima (BENSON, 2011c; LITTLE, 1991, p.4);

- exercitar a iniciativa em procurar e criar oportunidades apropriadas aos objetivos e metas estabelecidos, caso não haja no seu ambiente (BENSON, 2011c);
- negociar e organizar sobre atividades na língua-alvo com outras pessoas envolvidas (ibid.).

Por outro lado, a realização da autonomia depende do grau de liberdade de aspectos externos como controle de outras pessoas e ambiente que propicia opções conforme apontam Dickinson (1987) e Benson (2008). Daremos a atenção aos fatores que determinam a prática da autonomia tanto como a capacidade como atributo do aprendiz neste trabalho.

A autonomia do aprendiz é relacionada com diversos aspectos, portanto, é difícil estabelecer um critério para sua avaliação. Ao realizá-la, deve-se examinar quão eficaz a meta do estudo se fez, visto que esta capacidade trata do processo da aprendizagem de língua. Para fazer isso, entretanto, o aprendiz deve ter a meta definida do seu estudo⁵⁶, e devemos questionar se os exames e as formas de avaliação medem a proficiência do indivíduo de forma adequada⁵⁷. Além disso, a autonomia mostra formas diferentes, dependendo de fatores individuais, situacionais e sociais como apontam Benson (2011c) e Little (1991). Desta forma, faz-se necessário considerar fatores que limitam a prática da autonomia na avaliação da capacidade. Levando em conta estas questões, neste trabalho, não procuramos avaliar a autonomia de cada estudante por meio de informações limitadas, mas sim, observamos aspectos relacionados com o controle do estudo, discutidos anteriormente.

⁵⁶ De acordo com Holec (1981, p.3), definir a meta também é um dos aspectos principais da autonomia.

⁵⁷ Aoki (2008) levanta vários problemas do Exame de Proficiência em Língua Japonesa em relação à sua forma de avaliação. Por exemplo, ao prestar o exame, é indispensável ter as habilidades de ler e escrever embora seja possível desenvolver a proficiência das habilidades de ouvir, falar e interagir oralmente sem as primeiras duas, e não há como avaliar cada uma delas individualmente. Além disso, é necessário estudar exhaustivamente o vocabulário, as expressões e a gramática organizados em materiais didáticos, no entanto, nem sempre é examinado o que é adquirido em contextos e situações específicos ocorridos no dia a dia.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa. Em primeiro lugar, definimos sua natureza e o método de investigação. Em segundo lugar, discutimos diferentes abordagens utilizadas para a investigação da aprendizagem de língua fora da sala de aula nos estudos prévios, e justificamos a abordagem selecionada para alcançar os objetivos estabelecidos neste trabalho. Em seguida, descrevemos as ferramentas conceituais empregadas nesta pesquisa para ilustrar as atividades na LJ em diferentes situações. Em seguida, delineamos o contexto e os participantes desta pesquisa, e, por fim, apresentamos os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa se encaixa no paradigma qualitativo e seu método para a análise de dados se configura como interpretativo, já que o objetivo é investigar o processo de aprendizagem de JLE fora da sala de aula de um grupo de trinta estudantes de uma instituição de ensino superior da cidade de São Paulo. No entanto, este estudo aplica a triangulação dos dados qualitativos e quantitativos com o objetivo de desenvolver a interpretação profunda e de consolidar a validade dos resultados.

Segundo Strauss e Corbin (1998), a pesquisa qualitativa refere-se a um tipo de pesquisa que trata de assuntos sobre:

Vidas de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoção e sentimentos tanto como sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais e fenômeno cultural, e interações entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como de censos e informações básicas sobre pessoas e objetos estudados, porém, a maior

parte da análise é interpretativa (ibid., p. 11, tradução nossa)⁵⁸.

Os dados para esse tipo de pesquisa podem ser obtidos por meio de entrevistas, observações e textos audiovisuais até documentos e sensores cujas informações podem ser quantificadas. Mesmo tratando dos tipos de dados descritos aqui, o estudo sempre procura buscar “conceitos e relações em dados brutos” (ibid., p. 11, tradução nossa)⁵⁹ relacionando-os com teorias existentes para explicar melhor os assuntos tratados.

Para Benson (2011c), há preocupações sobre coletar dados confiáveis para investigar a aprendizagem em contexto informal inclusive o exposto e uso de língua-alvo fora da instituição educacional, uma vez que têm sido realizados poucos estudos até então para estabelecer e discutir metodologias para esse tipo de investigação. O autor (ibid.) afirma que uma pesquisa adequada deve se constituir de uma variedade ampla de dados e perspectivas para a investigação sobre o assunto como o estudo de Hyland (2004), que analisa dados quantitativos e qualitativos por meio de um conjunto de instrumentos para a coleta e análise de dados.

Assim, para o objetivo de ilustrar a aprendizagem fora da sala de aula dos estudantes de JLE da cidade de São Paulo, parece-nos apropriado empregar a pesquisa qualitativa para o estudo proposto, uma vez que esse tipo de pesquisa nos permite abranger vários tipos de dados para a investigação, bem como qualitativos e quantitativos.

Este trabalho configura-se como um estudo de caso. Como já foi descrito anteriormente, esta pesquisa tem como o foco a investigação das especificidades da aprendizagem de JLE no contexto específico de trinta estudantes.

Conforme Stake (1994), “um estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a

⁵⁸ Texto original: *persons' lives, lived experiences, behaviors, emotions, and feelings as well as about organizational functioning, social movements, cultural phenomena, and interactions between nations. Some of the data may be quantified as with census or background information about the persons or objects studied, but the bulk of the analysis is interpretative.*

⁵⁹ Texto original: *concepts and relationships in raw data.*

escolha de objeto a ser estudado” (ibid., p. 236, tradução nossa)⁶⁰, e também é “o processo de aprendizagem sobre o caso e o produto da aprendizagem dos pesquisadores.” (ibid., p. 237, tradução nossa)⁶¹. O objeto a ser pesquisado é específico e o foco desse tipo de pesquisa é descrever e compreender suas especificidades e não generalizar os fenômenos ou situações a partir dele.

Para Yin (2001), um estudo de caso é “uma estratégia de pesquisa abrangente” (ibid., p. 33). Segundo o autor (ibid.), ele é adequado: “[q]uando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (ibid., p. 19).

Assim, uma vez que o presente estudo procura descrever as formas de usar e expor a LJ de um grupo de pequena população de estudantes em contexto específico, a abordagem de estudo de caso é adequada para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Abordagens da investigação da aprendizagem de língua fora da sala de aula

Tendo como objetivo investigar o tipo e a frequência de atividades na LJ fora da sala de aula dos estudantes universitários da cidade de São Paulo, portanto, parece-nos adequado basear o presente estudo na metodologia do estudo de Hyland (2004), empregando três instrumentos para a coleta e análise de dados: questionário; entrevista; diário de estudo.

Para a descrição e análise das atividades realizadas pelos estudantes neste trabalho, utilizamos como base teórica a classificação de tipo e domínio da realização de atividades do QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2001). Em relação à classificação de tipos de atividades, empregamos quatro tipos; recepção, produção, interação e mediação. Também, chamamos de

⁶⁰ Texto original: *Case study is not methodological choice, but a choice of object to be studied.*

⁶¹ Texto original: *A case study is both the process of learning about the case and the product of our learning.*

recursos de aprendizagem, objetos que propiciam a interação com a língua-alvo ou que são utilizados para o estudo dessa língua, conforme Tanaka e Saito (1993). Com o objetivo de analisar tipos de recursos utilizados pelos estudantes participantes desta pesquisa, também classificamos recursos em seu atributo: humano; social; material. Ao fazer a classificação, incluímos materiais didáticos e objetos em outras línguas, mas se tratam da língua-alvo e sua comunidade comunicativa de acordo com Kudo (2006). Quanto aos recursos materiais, computadores e outros aparelhos como *smartphone* e *tablet* são utilizados para a interação e aprendizagem da língua cada vez mais nos últimos anos. Portanto, consideramos estes aparelhos como recursos materiais, e sites da internet e aplicativos para dispositivos eletrônicos como recursos digitais, os quais definimos como uma subcategoria dos recursos materiais.

3.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa deste trabalho foi realizada com a participação de trinta estudantes matriculados numa disciplina da LJ de nível básico, oferecida pelo curso de habilitação em japonês de uma instituição de ensino superior, situada na cidade de São Paulo. O curso consiste em duas turmas, diurna e noturna⁶².

O curso tem como objetivo formar professores da LJ e pesquisadores profissionais nos estudos japoneses, tratando de três linhas principais; língua, literatura e cultura japonesa. Todas as disciplinas são ministradas pelos professores pertencentes à instituição, e algumas das matérias do curso são oferecidas como optativas para os alunos das unidades dentro e fora da faculdade.

Em relação ao estudo da LJ, são oferecidas oito matérias, de língua Japonesa 1 (nível mais básico) a Língua Japonesa 8 (nível mais avançado), recomendando-se assistir a essas consecutivamente a partir do terceiro semestre da grade do curso. Para a prática de interação por meio dessa língua, são oferecidos cursos especializados com essa finalidade no centro de línguas pertencente à mesma instituição. Tais atividades são extracurriculares.

Quanto ao conteúdo das disciplinas da língua, as disciplinas concentram-se em aquisição de sistema de escrita e estruturas gramaticais, objetivando preparar os alunos para desenvolver atividades acadêmicas como análise de textos.

Os estudantes participantes desta pesquisa estavam matriculados em uma das disciplinas de nível básico, e tinham três aulas semanais tendo 90 minutos em cada uma, e sendo ministrada por duas professoras. Essa disciplina trata da classificação de palavras, estruturação do período composto e dos aspectos sintáticos como a análise da sintaxe do período simples e composto, além da leitura e compreensão de textos. Foram utilizados dois

⁶² As informações sobre o curso foram verificadas no site da internet da instituição em 22 de fevereiro de 2014. Por motivo de garantir a privacidade da identificação dos participantes desta pesquisa, mantemos sua fonte anônima.

materiais principais elaborados pelos próprios docentes responsáveis pelas disciplinas de língua do curso. Um deles contém exercícios e o outro é um material de referência que explica os elementos gramaticais abordados em cada lição do ponto de vista semântico, morfológico e sintático.

3.4 Participantes da pesquisa

Como já descrito na sessão anterior, os participantes desta pesquisa foram estudantes matriculados numa disciplina da LJ do nível básico, oferecida pelo curso apresentado. No total, trinta estudantes participaram como voluntários. Todos eles responderam ao questionário⁶³, e, em seguida, sete deles foram entrevistados. Dentre esses sete estudantes entrevistados, três elaboraram o diário de estudo. Nesta sessão, apresentamos o perfil dos trinta estudantes que responderam ao questionário, com relação a: o curso matriculado; a turma; as variáveis pessoais; o estudo da LJ; a disponibilidade de recursos típicos da língua na cidade de São Paulo; a experiência de aprendizagem de outras LEs, etc. Todos os dados relacionados com o perfil desses estudantes foram coletados por meio do questionário.

3.4.1 Cursos matriculados e turmas dos estudantes

Dentre os 30 participantes desta pesquisa, 26 estudantes foram do próprio curso de japonês, e 4 alunos pertenceram a outros cursos da mesma instituição e estavam cursando a disciplina como optativa. A disciplina foi oferecida para duas turmas. 19 participantes foram da turma diurna e 11 foram da noturna (Quadro 1):

⁶³ Os instrumentos empregados nesta pesquisa serão apresentados na Seção 3.6.

Quadro 1 - Cursos pertencentes e turmas dos participantes

Curso	Turma		Total
	Diurna	Noturna	
Japonês	19	7	26
Outros cursos	0	4	4
Total	19	11	30

Fonte: Autoria própria

3.4.2 Estágio dentro do curso de habilitação em japonês

Em total de 26 alunos colaboradores do curso de habilitação em Japonês estavam entre em seu 2º e 6º semestre, e a maioria estava no 4º semestre (Quadro 2):

Quadro 2 - Semestre em que os alunos do curso de habilitação em japonês estavam

Semestre Turma	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Diurna	1	1	16	0	1	19
Noturna	0	0	6	1	0	7
Total	1	1	22	1	1	26

Fonte: Autoria própria

3.4.3 Variáveis pessoais

Dois terços dos participantes foram do sexo feminino e um terço foi do sexo masculino (Quadro 3):

Quadro 3 - Sexo

Feminino	Masculino	Total
20	10	30

Fonte: Autoria própria

A faixa etária variou entre 19 e 30 anos, e a idade de dois terços dos estudantes foi entre 19 e 21 anos. Em comparação com os alunos colaboradores da turma matutina, a metade dos colaboradores da turma noturna tinha a idade entre 22 e 26 anos (Quadro 4):

Quadro 4 - Idade dos estudantes

Idade Turma	19	20	21	22	23	24	25	26	27-29	30	Total
Diurna	4	7	4	0	2	0	1	0	0	1	19
Noturna	0	4	0	1	2	2	1	1	0	0	11
Total	4	11	4	1	4	2	2	1	0	1	30

Fonte: Autoria própria

A ascendência dos pais e de outros antepassados variou, como é apresentado no Quadro 5. 6 alunos responderam que tinham ascendência japonesa, e 23 alunos declararam que tinham ascendência de outras nacionalidades diferentes da japonesa. Um aluno não respondeu a essa pergunta.

Quadro 5 - Ascendência da família

Ascendência	Declarante
Japonesa	5
Japonesa e de outros países	1
De outros países	23
Sem resposta	1
Total	30

Fone: Autoria própria

Em relação à LM, a grande maioria, 29 estudantes declararam o português como LM, e um aluno respondeu que sua LM foi o chinês. Na medida em que se tratam dos alunos envolvidos nesta pesquisa, pode-se dizer que estavam predominantes os alunos não nipo-brasileiros na sala de aula da disciplina em que a pesquisa foi realizada.

Quanto à experiência de morar no Japão, enquanto 2 alunos responderam que tinham morado no Japão, um por três anos e outro por um ano, a grande maioria, 28 alunos relataram que nunca tinham vivido no país.

3.4.4 Variáveis sobre o estudo da LJ

Dentre os 26 alunos do curso de habilitação em japonês, 18 responderam que haviam estudado o japonês antes de ingressar no curso. Embora o número total seja pequeno, a

metade deles estudou em instituições como a Aliança Cultural Brasil-Japão (ACBJ), o Kumon e Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP), as quais são reconhecidas na sociedade brasileira. As instituições, os locais e cursos declarados são descritos no Quadro 6:

Quadro 6 - Instituições, locais e cursos do estudo prévio

Instituição ou local	Declarante
ACBJ	5
Kumon	3
Centro de Línguas da USP	2
Associação Cultural de Vila Carrão	1
Aula particular	1
Centro Acadêmico da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP	1
Curso do Centro de Informação e Apoio ao Trabalhador no Exterior (CIATE)	1
Em casa	1
Escola de Língua Japonesa Kurinomi	1
No Japão	1
Tenrikyo Gakuen, (Colégio da igreja Tenrikyô)	1
Um curso em Limeira	1
Sem declaração	1

Fonte: Autoria própria

A duração do estudo prévio dos alunos variou entre menos de 12 e 71 meses. A metade, 14 alunos haviam estudado por entre 24 e 47 meses. 2 alunos não responderam a esta pergunta (Quadro 7):

Quadro 7 - Duração de estudo prévio

Duração (mês)	Menos 12	12-23	24-35	36-47	48-59	60-71	Sem resposta	Sem estudo prévio	Total
Declarante	1	1	6	5	1	2	2	8	26

Fonte: Autoria própria

No Quadro 7, constata-se que havia a diferença significativa entre os alunos. Por um lado, 8 alunos ingressaram no curso sem experiência prévia de estudo do idioma, e, por outro lado, dois terços, 18 estudantes já haviam estudado há mais de 2 anos.

Quanto ao tempo total de estudo de todos os colaboradores, observou-se que esse

variou entre menos de 12 e 83 meses. Enquanto mais de um terço dos alunos havia estudado entre 12 e 23 meses, a metade dos alunos estudou por período entre 36 e 83 meses. Do mesmo modo, há diferenças individuais significativas do tempo acumulado de estudo entre os alunos (Quadro 8):

Quadro 8 - Tempo total de estudo

Tempo (mês)	Menos 12	12-23	24-35	36-47	48-59	60-71	72-83	Total
Declarante	2	10	1	5	4	4	4	30

Fonte: Autoria própria

No que diz respeito ao nível de proficiência na LJ, 9 alunos obtiveram a nota do Exame de Proficiência em Língua Japonesa⁶⁴, e um aluno respondeu que havia prestado o N3 do mesmo exame em 2013. 20 alunos ainda não tinham a nota (Quadro 9):

Quadro 9 - Nota do exame de proficiência em japonês

Nível	N5	N4	N3	N3 prestado (2013)	Não possui	Total
Declarante	4	2	3	1	20	30

Fonte: Autoria própria

Em relação ao nível declarado pelos alunos que não possuíam a nota do exame de proficiência em japonês, 12 alunos consideraram que seu nível é básico ou iniciante, e 4 alunos avaliaram o seu nível como básico-intermediário ou intermediário (Quadro 10):

⁶⁴ Nome em Japonês: 日本語能力試験 (*Nihongo Nôryoku Shiken*). Um exame de proficiência na LJ para quem não tenha o idioma como LM. No Brasil, ele é aplicado pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2013a). Segundo Fundação Japão (2009b), o exame avalia o conhecimento da LJ e a capacidade de atuar com a língua nas atividades cotidianas através de três aspectos: o conhecimento do idioma; a compreensão do texto; compreensão auditiva. A proficiência do candidato é classificada em cinco níveis N5; N4; N3; N2; N1, sendo que o N5 é o nível mais básico e o N1 é o mais avançado.

Quadro 10 - Nível declarado de japonês

Nível	Iniciante	Básico	Básico-intermediário	Intermediário	Sem resposta	Total
Declarante	1	11	2	2	4	20

Fonte: Autoria própria

Observando os últimos dois quadros, constatamos que, enquanto cerca da metade dos colaboradores considerou que seu nível era iniciante ou básico, um terço deles já tinha aprovação no *N4* ou *N5* de proficiência ou avaliou seu nível em básico-intermediário ou intermediário. Tanto como a duração do tempo total do estudo prévio, a nota de proficiência e o nível declarado da LJ refletem a diversidade do perfil dos alunos.

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, a metade dos alunos estudava a língua em outras instituições em paralelo ao curso de habilitação (Quadro 11):

Quadro 11 - Estudos em paralelo

Instituição	Declarante
ACBJ	8
Centro de Línguas da USP	5
Kumon	1
ACBJ e Kumon	1
Unicamente no curso de habilitação	15
Total	30

Fonte: Autoria própria

3.4.5 Recursos típicos para o contato com a LJ na cidade da universidade

9 alunos tiveram acesso aos recursos que propiciam o contato com a LJ disponíveis na cidade de São Paulo como canais de TV a cabo, jornais publicados, etc. Mais da metade dos alunos não tinha acesso (Quadro 12):

Quadro 12 - Recursos típicos para o contato com a LJ⁶⁵

Recurso	Declarante
<i>NHK</i> (TV a cabo)	6
<i>NHK</i> (TV a cabo), <i>Jornal São Paulo Shimbun</i>	2
TV a cabo que transmite programas em japonês, jornais disponíveis no bairro da Liberdade	1
Nenhum	21
Total	30

Fonte: Autoria própria

3.4.6 Experiência de outras LEs

Constatamos que a maioria, 28 estudantes, estudou ou havia estudado mais de uma LE além da LJ. Cerca de um terço, 9 alunos, teve a experiência de aprender outras LEs além da LJ e língua inglesa (Quadro 13):

Quadro 13 - Outras LEs

Língua			Declarante
Inglês			19
Espanhol	Inglês	4	(9)
Alemão	Inglês	1	
Francês	Inglês	1	
Italiana	Inglês	1	
Coreano	Português	Inglês	1
Espanhol	Hebraico	Inglês	1
Nenhum (só japonês)			2
Total			30

Fonte: Autoria própria

3.5 Perfil dos estudantes entrevistados

Os participantes que responderam a nosso apelo na fase de entrevista foram sete estudantes do sexo feminino, regulares da turma diurna do curso de habilitação em japonês e todas elas estavam em seu quarto semestre. O perfil geral de cada participante é apresentado

⁶⁵ A *NHK* é uma abreviatura de *Nihon Hōsō Kyōkai* (Corporação de Radiodifusão Japonesa) e o canal da TV fornecido pela *NHK* está disponível no Brasil mediante o contrato com a TV a cabo. Alguns programas japoneses da TV também são transmitidos no Brasil via TV a cabo. O *São Paulo Shimbun* é um jornal escrito em japonês publicado na cidade de São Paulo.

no Quadro 14.

Quadro 14 - Perfil das participantes da entrevista

Participante ⁶⁶	Idade	Sexo	Ascendência familiar	Tempo total de estudo (ano)	Nível de japonês	Estudo em paralelo
Ana	30	Feminino	Não japonesa	3	Prestou o N3 do exame de proficiência	-
Camila	19	Feminino	Não japonesa	1,5	Equivalente ao N4	Curso do centro de línguas da instituição
Fernanda	20	Feminino	Não japonesa	1	Básico	Curso do centro de línguas da instituição
Gabriela	23	Feminino	Não japonesa	5	N3 (2011)	-
Juliana	21	Feminino	Não japonesa	3	Básico-intermediário	Aliança Cultural Brasil-Japão
Mariana	25	Feminino	Japonesa	7	N5 (2009)	-
Natália	20	Feminino	Não japonesa	1	Básico	-

Fonte: Autoria própria

A fim de escolher casos individuais a serem discutidos neste trabalho, primeiramente analisamos os mesmos em relação aos tipos de atividades realizadas. Nesta etapa de análise, identificamos três tipos com relação à variedade de atividades nos casos: a maioria das atividades praticadas foi de recepção; atividades de recepção foram realizadas com frequência e as de interação foram exercitadas com menos frequência; atividades tanto de recepção quanto de interação foram desenvolvidas frequentemente. É importante ressaltar que essa classificação é válida uma vez que a mesma nos permite ilustrar um leque de atividades desenvolvidas pelos estudantes e detectar fatores que contribuíram para essa variedade de atividades realizadas entre os alunos matriculados na mesma disciplina. Nessa perspectiva, selecionamos um caso por cada grupo sendo de Natália, Ana e Camila. O perfil detalhado de cada participante das entrevistas analisadas está descrito logo em seguida por ordem de ser apresentado no Capítulo 5. Todos os dados relacionados com o perfil de cada participante

⁶⁶ Os nomes das participantes da entrevista foram substituídos por nomes comuns do Brasil de forma aleatória com o intuito de preservar sua privacidade.

foram coletados por meio do questionário e entrevista.

3.5.1 *Perfil da participante Natália*

Natália tinha 20 anos de idade e morava na cidade de São Paulo. Começou o estudo da LJ ao ingressar no curso de habilitação. No começo do ano de 2013, estava matriculada no curso do centro de línguas da mesma instituição; no entanto, parou por causa da falta de tempo e do nível do curso. Sentia que o programa não atendia a suas necessidades de completar o curso de habilitação. Natália considerava seu nível de proficiência na LJ básico. No período em que a entrevista foi realizada, ela estudava a língua em torno de sete horas por semana. A estudante estava planejando realizar um intercâmbio no Japão no ano seguinte, concorrendo a uma bolsa de estudo oferecida pelo governo japonês, preparando-se com uma amiga do curso de habilitação. Natália contou que pretendia trabalhar futuramente com a tradução do português e japonês, principalmente com textos do gênero *mangá*.

A aluna iniciou o estudo da LJ por interesse na cultura japonesa. Tal interesse surgiu na infância, principalmente por meio da cultura *pop* como *animes* e *mangás*. Ela frequentava o bairro da Liberdade todos os fins de semana, mesmo morando longe.

Os principais meios da estudante que propiciaram o contato com a LJ foram *animes*, *mangás*, músicas, programas de televisão e sites, e a maioria foi obtida mediante a internet.

3.5.2 *Perfil da participante Ana*

Ana tinha 30 anos de idade e morava na cidade de Guarulhos. Trabalhava como redatora e revisora de publicidade em paralelo ao estudo no curso de habilitação. Ela havia estudado a língua há cerca de três anos e havia frequentado o curso do Centro de Informação e

Apoio aos Trabalhadores no Exterior (CIATE)⁶⁷ e o centro de línguas da faculdade por um ano. Além disso, havia prestado a prova do N3 do Exame de Proficiência em Língua Japonesa dias antes da entrevista. Naquele período, dedicava-se ao estudo por oito ou dez horas semanais. Contou ainda que queria participar de um programa de intercâmbio que oferece bolsa para estudar numa universidade do Japão que tem convênio com a instituição em que está matriculada durante o período da graduação, e que gostaria de trabalhar com o ensino da LJ e português no Japão futuramente.

Ana começou a estudar a LJ pelo interesse na cultura japonesa. Na infância, assistia aos programas de *tokusatsu*⁶⁸ e de *animes* do Japão que eram transmitidos na televisão. Ela gostava muito deles e também tinha vizinhos e amigos descendentes de japoneses da igreja que sua mãe frequentava. Portanto, sempre teve interesse na cultura e língua. Ana passou a gostar muito da música da *J-rock*⁶⁹ e *J-pop*⁷⁰ e a ler *blogs* dos artistas favoritos. Esses foram alguns dos motivos que a levaram a aprender a língua.

Ana havia trabalhado para uma advogada japonesa⁷¹ meses antes da entrevista. Essa advogada e muitos de seus clientes falavam japonês e sabiam muito pouco do português; portanto, tinha contato com a LJ oral viva durante o trabalho. No período em que a entrevista foi realizada, no entanto, a estudante não tinha contato frequente com falantes de japonês, exceto por seus amigos brasileiros que estudavam a língua.

3.5.3 Perfil da participante Camila

Camila tinha 19 anos de idade e morava na zona sul de São Paulo com sua família. Ela assistia às aulas do curso de japonês no centro de línguas da faculdade em paralelo ao curso

⁶⁷ Para maiores informações, ver o Capítulo 4.

⁶⁸ Abreviatura de termo em japonês *tokushu satsuei* (特殊撮影), que indica a tecnologia de efeitos especiais, filmes e programas da televisão elaborados por esta tecnologia. (TOKUSATSU, 2015).

⁶⁹ Abreviatura de gênero musical *Japanese rock* (rock ou roque japonês).

⁷⁰ Abreviatura de gênero musical *Japanese pop* (música popular japonesa).

⁷¹ Poderia ser a mesma advogada para quem Camila trabalhava.

de habilitação. A aluna havia estudado a língua há cerca de um ano e meio, e naquele período, dedicava-se ao estudo por quatro semanais em média fora das aulas dos dois cursos. Camila considerou que o nível de seu japonês seria equivalente ao *N4* do Exame de Proficiência em Língua Japonesa. Ela contou ainda que estava planejando realizar um intercâmbio de estudo no Japão durante o curso da graduação e que pretendia trabalhar com tradução, interpretação e ensino utilizando a língua-alvo futuramente.

Camila iniciou o estudo da LJ ao ingressar na faculdade de Letras, porém, ela teve contato com este idioma e a cultura do Japão desde sua infância. Não havia outros falantes de japonês na família de Camila. No entanto, tinha uma amiga *nisei*⁷². Camila conheceu os pais e avós da amiga, e, com ela, de vez em quando, tinha oportunidades de participar de atividades organizadas por uma comunidade nipo-brasileira que se situa no bairro em que ela morou durante a infância.

3.6 Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foram aplicados observação de aulas, questionário, entrevista e diário de estudo. A observação das aulas foi realizada de forma não participante com o objetivo de aproximar-me dos estudantes, com a autorização de uma das professoras responsáveis pela disciplina. O questionário foi composto por um total de 18 perguntas, baseadas no questionário do estudo de Mukai (2011) em relação ao perfil dos participantes, e no questionário elaborado no estudo de Hyland (2004) em relação às atividades em japonês fora da sala de aula (apêndice A). As perguntas foram organizadas de três formas: escolha binária, escala tipo *Likert* e questionário aberto (DÖRNYEI, 2003; HYLAND, 2004).

As entrevistas foram de tipo semiestruturado, e foram investigados os seguintes aspectos sobre o perfil dos colaboradores e atividades ligadas ao processo de aprendizagem de

⁷² Significa segunda geração em japonês. Neste contexto, a palavra refere-se à filha de japonês.

JLE fora da sala de aula (apêndice B):

- motivos e metas do estudo de japonês;
- contexto histórico em relação ao contato da LJ e sua cultura;
- contato com a LJ no dia a dia;
- atividades realizadas com uso da LJ fora da sala de aula;
- dificuldades de realizar determinados tipos de atividades na LJ;
- relações entre as atividades realizadas fora e dentro da sala de aula.

Os diários de estudo foram anotados pelos participantes em formato de Microsoft Word por uma semana, seguindo o método aplicado no estudo de Hyland (2004) sobre atividades realizadas para estudar o japonês ou atividades em que o participante usou o japonês, e a duração de cada atividade (apêndice C). Para uma pesquisa qualitativa, o prazo de uma semana para observar as referentes atividades de forma escrita é considerado curto. No entanto, o mesmo prazo foi mantido nesta pesquisa para que os participantes pudessem manter a anotação do diário sem desistência devido a um prazo longo.

3.7 Procedimentos da coleta de dados

Antes da coleta de dados, durante os meses entre agosto e dezembro de 2013, o pesquisador realizou a observação de aulas não participante uma vez por semana.

No período de novembro a dezembro do mesmo ano, o questionário, a entrevista e o diário de estudo foram aplicados. Em primeiro lugar, o pesquisador apresentou aos estudantes os objetivos da pesquisa, e solicitou-lhes o preenchimento do questionário durante uma aula da turma diurna e outra da noturna. Para os estudantes que não estiveram presentes nas mesmas aulas, o pesquisador solicitou-lhes pessoalmente responder ao questionário nas outras aulas.

Com o objetivo de comprometer-se com a credibilidade e ética, o pesquisador solicitou

aos estudantes, que aceitaram a proposta, assinar duas vias de um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice D). No documento, explicavam-se os objetivos da pesquisa, oferecia-se o contato do pesquisador, assumia-se o compromisso de preservação e garantia-se o uso dos dados pessoais exclusivamente para fins acadêmicos, os direitos de solicitar ao pesquisador maiores esclarecimentos e de desistir da participação em qualquer etapa do desenvolvimento da pesquisa. Uma via foi entregue ao pesquisador e outra foi mantida com cada estudante.

Os questionários respondidos foram recolhidos no final dessas aulas ou nas aulas posteriores. 33 cópias foram distribuídas, sendo 22 destinadas aos estudantes da turma diurna e 11 aos estudantes da noturna. No total, 30 cópias foram preenchidas. Dentre elas, 19 foram da turma diurna e 11 foram da noturna. Uma cópia foi entregue sem respostas.

No ato de recolher as cópias do questionário, o pesquisador solicitou a entrevista individual às sete estudantes da turma diurna, que entregaram o questionário e com quem o pesquisador havia conversado pessoalmente algumas vezes antes da solicitação. Todas elas aceitaram a proposta e marcaram a data e o horário de sua entrevista.

Antes de realizar as entrevistas, as respostas do questionário das colaboradoras a serem entrevistadas foram analisadas em termos de perfil, prontidão de estudo da LJ e de outras LEs, e atividades realizadas fora da sala de aula em japonês.

Sete estudantes foram entrevistadas no mês de dezembro de 2013 em uma das salas do prédio dos departamentos de Letras da mesma instituição, e as entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização de cada participante. Cada entrevista durou cerca de 60 minutos, e todas as entrevistas foram ministradas em português. Ao terminar cada entrevista, o pesquisador solicitou às entrevistadas a colaboração com o diário de estudo.

Ao começar a coleta de dados por meio do diário de estudo, o pesquisador perguntou às participantes o período mais favorável para a realização da atividade e enviou um manual de instruções da elaboração do diário em formato de Microsoft Word (apêndice C). Três

estudantes realizaram e entregaram seu diário de estudo no mesmo formato por e-mail. O diário utilizado neste trabalho foi copiado e colado neste texto sem alteração de dados.

3.8 Procedimentos para a análise dos dados

Como procedimento de análise dos dados, foi utilizado o método que consiste em um conjunto de procedimentos como: identificação, descrição, análise e interpretação (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005). No ato da interpretação, os dados obtidos mediante o questionário, a entrevista e o diário de estudo foram triangulados com o objetivo de traçar a aprendizagem da língua de cada estudante de vários aspectos e reforçar a validade dos resultados da pesquisa.

A fim de facilitar a leitura e interpretação, os dados coletados mediante o questionário foram visualizados em formato de quadro.

Todas as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas de forma literal e fiel⁷³. Dessa forma, permaneceram alguns trechos repetidos e erros gramaticais nos textos transcritos. Após a transcrição, a fim de preservar a privacidade das estudantes entrevistadas, seus nomes foram substituídos por nomes comuns no Brasil de forma aleatória. Decidimos utilizar nomes fictícios para esse fim, uma vez que o uso destes, mesmo que sejam falsos, nos permite tratar dos participantes da pesquisa de forma mais humanista em comparação ao uso de números e códigos alfabéticos com propósitos de identificação. Nas citações das entrevistas, algumas expressões e nomes próprios foram também omitidos ou substituídos por nomes fictícios com o mesmo motivo.

⁷³ As convenções para a transcrição da gravação das entrevistas em áudio estão apresentadas no pré-texto deste trabalho.

4 CONTEXTO DA APRENDIZAGEM DE JLE NA CIDADE DE SÃO PAULO

No presente capítulo, pretendemos descrever o contexto atual da aprendizagem da LJ na cidade de São Paulo, com o intuito de visualizar a situação em que os estudantes realizam seu estudo fora do contexto da instituição educacional. Para esse fim, traçamos brevemente a relação existente entre o Brasil, Japão e a cidade de São Paulo em termos da imigração japonesa, economia e cultura. Em seguida, descrevemos a história do ensino da LJ no Brasil e mapeamos as principais instituições relacionadas com a língua na capital do país. A partir dessas informações, ilustramos os possíveis recursos pessoais, materiais e sociais existentes na cidade para a aprendizagem da língua.

A preocupação com a descrição da realidade do local baseia-se nos trabalhos de mapeamento realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa de Língua e Linguística Japonesa (*Kokuritsu Kokugo Kenkyûjo*) na Ásia (2006), que menciona essa importância na medida em que se podem apreender a real situação e as condições do ensino-aprendizagem da LJ num país ou região. Além disso, a descrição do contexto atual da aprendizagem é ligada à questão da autonomia. Como discutimos no Capítulo 2, a prática da autonomia do aprendiz de língua é condicionada pelo ambiente em que a aprendizagem se efetua, em termos de quantidade e qualidade das opções disponíveis como materiais para o estudo e oportunidades para o uso da língua.

Portando, esse levantamento nos permitirá fazer uma reflexão sobre os dados dos nossos colaboradores no sentido de apreender e compreender qualitativamente quais recursos existem e como os aprendizes se valem deles. Acreditamos assim ser relevante esse levantamento, mapeamento e descrição.

4.1 O Brasil, Japão e a cidade de São Paulo

No ano de 2008, no centenário da imigração japonesa, foram realizados vários eventos comemorativos, que não se restringiram apenas na comunidade nipo-brasileira, mas ostentou um alcance acima da expectativa para muitos japoneses que residiam em São Paulo. Essa inserção dos japoneses na sociedade brasileira começou nos primórdios da imigração pela agricultura e, no período pós-guerra, os descendentes foram se integrando e ocupando espaços sociais os mais diversos, nas áreas como a avicultura, a educação, a indústria, o esporte e a cultura (BURAJIRU NIHON IMIN 80 NENSHI HENSAN IINKAI, 1991).

Hoje em dia residem 1,5 milhão de nipo-brasileiros no Brasil, o que equivale 0,8% da população total do país⁷⁴. Apesar da pequena porcentagem dentro da população do país, a comunidade *Nikkei* do Brasil é considerada a maior do mundo. Entre os nipo-brasileiros, 676 mil pessoas vivem no estado de São Paulo, e, na Grande São Paulo, há 400 mil habitantes (CONSULADO GERALDO DO JAPÃO EM SÃO PAULO, 2014).

À medida que nascem novas gerações com a miscigenação de origem não japonesa, a relação das pessoas *nikkeis* com o Japão e a LJ fica cada vez menor (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015). Apesar desse fato, a presença da cultura da origem permanece forte no Brasil e na cidade de São Paulo, como foi verificado na comemoração de centenários da imigração.

Em relação à população japonesa, cerca de 60 mil pessoas residem no país⁷⁵. Em comparação à população nos anos 70 que contava com 150 mil no máximo (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO JAPÃO, 2014, p. 11)⁷⁶, a população atual é menor; entretanto, esse número ainda significa o sétimo maior no exterior atrás de países como os

⁷⁴ Segundo a pesquisa de Beltrão, Sugahara e Konta (2008), baseada no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2000.

⁷⁵ O número exato: 56.217 pessoas, segundo o censo realizado em outubro de 2013 pelo Ministério das Relações Exteriores Do Japão (2014, p. 11).

⁷⁶ O número exato: 146.488 pessoas, segundo o censo realizado em outubro de 2013 pelo Ministério das Relações Exteriores Do Japão (2014, p. 11).

Estados Unidos, China, Austrália, Reino Unido, Canadá e Tailândia (ibid., p. 11). Na cidade de São Paulo, há 13 mil habitantes atualmente (ibid., p. 28)⁷⁷.

Sendo assim, a cidade de São Paulo pode figurar como o centro da sociedade nipo-brasileira no Brasil, tendo como referência inicialmente o bairro da Liberdade, onde existiam vários pontos comerciais e não comerciais relacionados com o Japão. Porém, atualmente essa concentração já se encontra mais elevada em outros bairros, como o da Vila Mariana, da Saúde, bem como a zona Leste.

Falando da relação econômica entre os dois países, embora não tenha havido imigração na área agrícola nos últimos anos, várias empresas de origem japonesa vêm entrando no mercado brasileiro (ibid., p. 56)⁷⁸. Há um total de 691 empresas de origem japonesa no Brasil, contando as que foram criadas por japoneses no país (ibid., p. 100), e dentre as mesmas, 451 empresas estão registradas no Consulado Geral do Japão em São Paulo (ibid., p. 100)⁷⁹. Embora esse número represente apenas uma porcentagem no total das empresas que atuam fora do Japão (ibid., p. 100)⁸⁰, isso significa a mobilização constante das pessoas, dos objetos e das capitais entre os dois países apesar da distância geográfica.

Assim, a imigração e relação econômica contribuem para manter a presença da cultura japonesa na cidade de São Paulo. A capital do país abriga o maior número de Associações de *Kenjinkai* que são pessoas oriundas de determinadas províncias do Japão e que frequentemente organizam eventos culturais abertos ao público em geral, aumentando a força e a visibilidade da cultura japonesa. Além disso, a Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social também realiza vários eventos relacionados com o Japão que atraem o público descendente e não descendente⁸¹.

⁷⁷ O número exato: 12.437 pessoas, segundo o censo realizado em outubro de 2013 pelo Ministério das Relações Exteriores Do Japão (2014, p. 28).

⁷⁸ O número das empresas de origem japonesa no Brasil quase se duplicou em relação ao ano de 2010, em que 360 estabelecimentos foram registrados.

⁷⁹ As suas jurisdições são o Estado de São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais.

⁸⁰ Número exato: 1,08%.

⁸¹ Veremos sobre eventos culturais realizados em São Paulo na Seção 4.5.

A presença da cultura japonesa na cidade pode ser verificada em vários aspectos. Por exemplo, a culinária japonesa passou a fazer parte do roteiro alimentar dos paulistanos uma vez que o número de restaurantes japoneses está acima do número de churrascaria na cidade (FERREIRA, 2013). Além da culinária, a cultura popular do Japão, chamada de cultura *pop* como *animes* e *mangás* vem atraindo boa parte da população, principalmente jovens brasileiros descendentes e não descendentes. Em relação à LJ, existem várias instituições que oferecem cursos deste idioma. A seguir, veremos a breve história do ensino de LJ e sua atualidade no Brasil.

4.2 Ensino-aprendizagem de JLE no Brasil e na cidade de São Paulo

O ensino de japonês no Brasil vem transformando seu papel em função das necessidades de cada época (MORIWAKI; NAKATA, 2008). Começou como língua dos imigrantes para que educassem os filhos, visto que pretendiam retornar para seu país de origem (MORIWAKI; NAKATA, 2008; DOI, 2006; MORALES, 2009).

Após a Segunda Guerra Mundial, correspondendo às decisões dos japoneses de radicar-se no Brasil, o objetivo do ensino da língua passou a ser o de formar filhos *sanseis*⁸² como “bons nipo-brasileiros” (DOI, 2006, p. 69) estabelecendo uma melhor posição na sociedade brasileira. Neste período, o uso da língua no ambiente familiar e na comunidade *Nikkei* foi diminuindo à medida que o contato com a sociedade brasileira aumentava.

Apesar da diminuição do uso entre os nipo-brasileiros, a partir dos anos 70, o interesse pela língua de brasileiros não descendentes foi despertado devido ao “desenvolvimento tecnológico do Japão” (ibid., p. 71). Nesse contexto, surgiu a necessidade de ensinar o japonês como LE tanto para os descendentes quanto para não descendentes (ibid.). Cabe destacar aqui que começaram a chegar voluntários e orientadores pedagógicos das agências japonesas de

⁸² Neto de japonês.

fomento ao ensino da LJ como JICA⁸³ e a Fundação Japão a partir de meados da década de 1980.

A partir da década de 1990, o movimento decasségui⁸⁴ que se intensificou com a aceitação dos *sanseis* começou a contribuir para a emergência de uma nova geração falante fluente da LJ que Morales (2011, p. 31) define como “revitalização linguística”. Observa-se a emergência de nativos recentes e retornados brasileiros nas inscrições para cursos de formação de professores de LJ nas comunidades japonesas, de acordo com Morales (ibid.).

Atualmente, apesar da queda do número total de aprendizes nos últimos anos, considera-se que a população dos alunos não descendentes vem crescendo (NIHONGO, 2013). Adicionalmente, como em vários países do mundo, aumenta-se a diversificação do perfil e necessidades dos aprendizes de japonês no Brasil. Diante desse cenário, materiais didáticos para o público brasileiro são elaborados por algumas instituições como a Aliança Cultural Brasil-Japão e Fundação Japão⁸⁵, e há cursos que têm como objetivo formar professores da LJ nas universidades públicas⁸⁶ e no Centro Brasileiro de Língua Japonesa (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2014). Também foi realizada uma especialização em ensino-aprendizagem da língua para professores da Universidade de São Paulo em 2011 (ibid.). Apesar desse desenvolvimento, o ensino de JLE no Brasil tem enfrentado vários problemas. Por exemplo, os cursos da língua nem sempre atendem de forma satisfatória às necessidades do aprendiz (DOI, 2006, p. 73), e há necessidade de melhorar o nível da habilidade pedagógica dos

⁸³ O nome por extenso: *Japan International Cooperation Agency (Kokusai Kyōryoku Kikō)*. A JICA é um órgão do governo japonês cujo objetivo é dar apoio aos países em desenvolvimento em diversas áreas. No Brasil, um dos projetos desenvolvidos pelo órgão é dar assistência financeira e humana ao ensino da LJ como língua de herança para os descendentes nipo-brasileiros como agência de fomento através do Centro Brasileiro de Língua Japonesa. As informações gerais sobre o órgão:

<<http://www.jica.go.jp/brazil/portuguese/office/about/>>; sobre o apoio ao ensino da LJ: Ehara (2007).

⁸⁴ Sobre o fenômeno de decasségui, ver Beltrão e Sugahara (2006) e Sasaki (2000).

⁸⁵ Por exemplo, a Aliança Cultural Brasil-Japão utiliza materiais didáticos desenvolvidos na mesma instituição dos seus cursos e a Fundação Japão elaborou materiais chamados *Kotobana* com a solicitação do governo do Estado de São Paulo para os cursos do Centro de Estudos de Línguas.

⁸⁶ De acordo com a Fundação Japão (2014), correspondem a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal da Brasília, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Paraná.

professores e suas condições de trabalho (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2014). Assim, como nos outros períodos de sua história, o ensino da língua no Brasil vem sofrendo mudanças em função das necessidades surgidas em cada época.

4.3 Instituições do ensino-aprendizagem de JLE na cidade de São Paulo

Como foi discutido na Seção 4.1, a cidade de São Paulo pode ser considerada o centro da cultura japonesa no Brasil. Em função disso, nela existem várias instituições educacionais relacionadas com a LJ. No sistema de busca de instituições do Centro Brasileiro de Língua Japonesa⁸⁷, as quais oferecem cursos da LJ, estão registradas 162 instituições que se situam na cidade. Entre as mesmas, há variedade nas modalidades de cursos oferecidos. Enquanto algumas delas têm um número modesto de professores e alunos, em salas multisseriadas, existem instituições que oferecem cursos partindo do nível básico até o nível avançado em salas individuais. Nesta seção, apresentamos as principais instituições relacionadas com o ensino-aprendizagem da LJ, localizadas na cidade de São Paulo, como o Centro Brasileiro de Língua Japonesa, a Aliança Cultural Brasil-Japão, Universidade de São Paulo, Fundação Japão, o Centro de Informação e Apoio ao Trabalhador no Exterior.

O Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ), situado no bairro da Vila Mariana na Zona Sul da cidade, tem por objetivo promover a LJ no Brasil, oferecendo várias formas de apoios aos aprendizes e professores. Essa instituição foi criada inicialmente como Sociedade de Difusão da Língua Japonesa no ano de 1964 com a cooperação das três instituições relacionadas com a língua na cidade, estabelecidas após a Segunda Guerra Mundial: Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil⁸⁸; Aliança Cultural Brasil-Japão⁸⁹;

⁸⁷ A busca foi realizada no site: <<http://www.cblj.org.br/ja/escolas/>> em 16 de junho de 2014.

⁸⁸ 伯国日本語学校連合会 (*Hakkoku Nihongogakkô Rengôkai*). Atuou desde o ano de 1955 a 1988.

⁸⁹ Fundada no ano de 1956. Para maiores detalhes, ver o parágrafo a seguir.

Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa (MORIWAKI et al., 2010)⁹⁰. Para os alunos, essa instituição realiza concursos de oratória em japonês, caligrafia, desenhos etc. e é aplicadora do Exame de Proficiência em Língua Japonesa no Brasil (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2013a). Para os professores da língua, são oferecidos estágios e palestras ligados ao ensino do idioma. O CBLJ também desenvolve materiais didáticos a serem utilizados no Brasil e realiza pesquisas sobre as instituições relacionadas à LJ no país (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2013a; MORIWAKI et al., 2010).

Localizada no bairro da Liberdade, próximo à estação Vergueiro do metrô, a Aliança Cultural Brasil-Japão (ACBJ) é uma escola da LJ que oferece diversos cursos relacionados com o idioma e cultura japonesa. A escola possui várias unidades na cidade, e, na sede de Vergueiro, há uma biblioteca com o acervo de livros em japonês e livros relacionados com o Japão para os alunos da escola. Essa instituição foi fundada em 1955 com o apoio de japoneses, descendentes e não descendentes. Historicamente, a ACBJ tem se focado no ensino de japonês para aprendizes adultos (MORALES, 2012). Em relação ao ensino da LJ, são oferecidos cursos a partir do nível básico até o avançado, e também há curso de introdução à tradução do japonês e português, cujas aulas são ministradas por tradutores e intérpretes profissionais. Recentemente, com a parceria da Fundação Japão, é ministrado o curso *Marugoto* baseado no quadro de referência educacional, *JF Standard for Japanese-Language Education 2010* (JFS)⁹¹. Em paralelo ao ensino de japonês, a escola proporciona também cursos relacionados com a cultura japonesa como o de *origami* e *mangás*. A escola oferece ainda o curso de português para estrangeiros, especialmente para falantes de japonês. Além dos cursos da língua e cultura, com o intuito de apresentar a cultura e os costumes japoneses, são realizados eventos como competição esportiva e formatura ao estilo japonês entre os

⁹⁰ ブラジル日本文化協会 (Burajiru Nihon Bunka Kyôkai). Estabelecida no ano de 1955. Atualmente, Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social (ブラジル日本文化福祉協会).

⁹¹ Para maiores informações sobre o JFS, Ver a Fundação Japão (2009a, 2010, 2013b).

alunos matriculados.

Ao nível de ensino superior, a Universidade de São Paulo (USP) oferece cursos de graduação e de pós-graduação referentes à língua, literatura e cultura japonesa no Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, e esses cursos foram pioneiros no Brasil⁹². Existem convênios entre a faculdade e sete universidades públicas e privadas do Japão para a realização de intercâmbio de estudo⁹³, aumentando o contato com a língua e com nativos japoneses. A faculdade possui um prédio chamado de Casa da Cultura Japonesa, que foi construída em 1977, com apoio financeiro do governo japonês e da comunidade *Nikkei*. Neste prédio, situa-se o Centro de Estudos Japoneses (CEJAP), que publica anualmente um periódico acadêmico, tratando de assuntos relativos ao Japão. Além do centro de estudos, há uma biblioteca chamada de Biblioteca Teiiti Suzuki, especializada na área, e que pertence ao CEJAP, tendo uma coleção de 52 mil títulos⁹⁴ e sendo disponibilizada ao público geral. Além dos cursos na graduação e pós-graduação, o Centro Interdepartamental de Línguas (CL), que fica no mesmo prédio, oferece cursos de japonês com enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa, junto com cursos de outras línguas estrangeiras, ampliando a oferta da LJ junto à comunidade universitária, além de oferecer também as vagas remanescentes ao público geral.

Além dos cursos e estabelecimentos relacionados com os estudos japoneses, a USP promove o intercâmbio internacional facilitando o acesso na universidade para os alunos de vários países inclusive o Japão. Conforme a informação fornecida pelo setor responsável do intercâmbio de estudantes estrangeiros da universidade (mensagem pessoal)⁹⁵, a USP recebeu

⁹² O curso de japonês no nível de graduação foi constituído em 1964 e na pós-graduação do nível de mestrado em 1996 (MORALES, 2012).

⁹³ Verificado no site do Departamento de Letras orientais: <<http://letrasorientais.fflch.usp.br/japones/169>>. Acesso em: 17 jun. 2014

⁹⁴ Verificado no site do Departamento de Letras orientais: <<http://letrasorientais.fflch.usp.br/japones/276>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

⁹⁵ Fornecida pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional por e-mail e recebida no dia 12 de fevereiro de 2015.

32 estudantes do Japão entre o ano de 2013 e 2015, sendo 18 japoneses em 2013, 7 em cada ano de 2014 e 2015. Estes estudantes matricularam-se em cursos de português e outras áreas. Dessa forma, pode se dizer que há oportunidades de ter contato com nativos da LJ mesmo estando no Brasil, principalmente os alunos dessa universidade.

Na Avenida Paulista, centro de negócios da cidade de São Paulo, situa-se o escritório da Fundação Japão (FJ). Essa instituição tem vínculo com o Ministério das Relações Exteriores do Japão e tem por objetivo promover o intercâmbio da arte e cultura, o ensino da LJ e estudos relacionados com o Japão no exterior⁹⁶. No Brasil, a instituição situada em São Paulo desde 1975 (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2013a), realiza e financia vários eventos culturais do Japão e oferece serviços em relação ao ensino de JLE. No escritório, há uma biblioteca com um grande acervo de livros, revistas, jornais e materiais audiovisuais em japonês e outras línguas com conteúdos variados onde se inclui o ensino-aprendizagem da LJ. Esta biblioteca é disponibilizada para o público em geral.

A FJ em São Paulo fornece vários serviços em relação ao ensino de JLE para diferentes públicos: professores e aprendizes (ibid., 2013a). Referente aos serviços para docentes, a instituição oferece estágios no Japão para os professores tanto do ensino fundamental, médio e superior quanto do ensino geral. Ainda para os professores do ensino fundamental e médio, a instituição realiza oficinas sobre uso de materiais didáticos. Para os estágios e oficinas desenvolvidos nos grupos de professores em cada região do Estado de São Paulo, a FJ envia especialistas.

Quanto ao apoio para a aprendizagem, a FJ oferece estágios no Brasil e no Japão para os estudantes do ensino fundamental, médio e superior, e para as universidades, são realizados programas da LJ para especialistas.

A FJ também realiza eventos relacionados com a LJ como o Concurso Nacional de

⁹⁶ As informações foram obtidas no site da FJ São Paulo: <<http://fjsp.org.br/institucional/>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

Oratória e Concurso de Desenhos, e dá apoio ao CBLJ para a realização do Exame de Proficiência em Língua Japonesa no Brasil.

Além do apoio aos professores e alunos da LJ e realização dos eventos mencionados, a FJ realiza a pesquisa sobre a situação referente ao ensino da LJ no Brasil (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2013a) e ministra o curso da LJ *Marugoto*, baseado no quadro de referência JFS desenvolvido pela mesma instituição, no próprio escritório e na ACBJ com a parceria com essa escola.

Além dos serviços oferecidos no Brasil, a FJ desenvolve ferramentas e materiais didáticos para o ensino-aprendizagem da LJ como, por exemplo, o quadro de referência baseado no QECR, *JF Standard for Japanese-Language Education 2010* (JFS), curso online *Erin ga Chôsen: Nihongo ga Dekimasu*, e materiais didáticos *Marugoto* baseado no JFS. O JFS e curso online estão disponíveis na internet.

No edifício da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social⁹⁷ no bairro da Liberdade, localiza-se o Centro de Informação e Apoio ao Trabalhador no Exterior (CIATE). A instituição foi fundada como sociedade civil, sem fins lucrativos em 1992 com o objetivo de dar apoio aos nipo-brasileiros e familiares interessados em trabalhar no Japão com informações e orientações. Como um de seus serviços, o CIATE oferece cursos da LJ como preparatório para trabalhar no país de destino⁹⁸.

Assim, além de existirem vários cursos do idioma, verificamos vários apoios para os professores e estudantes do ensino-aprendizagem da LJ tanto no ensino público quanto no ensino geral na cidade de São Paulo. Na próxima seção, veremos recursos que propiciam contato e uso da LJ disponíveis na cidade.

⁹⁷ Nome em japonês: ブラジル日本文化福祉協会 (*Burajiru Nihonbunka Fukushi Kyôkai*). Doravante *Bunkyô*.

⁹⁸ As informações sobre o CIATE foram obtidas no site: <<http://www.ciate.org.br/>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

4.4 Recursos de aprendizagem de JLE

Nas seções anteriores, discutimos a história do ensino-aprendizagem da LJ no Brasil e a situação atual do ensino da mesma língua na cidade de São Paulo, ilustrando as principais instituições relacionadas. Nesta seção, descrevemos recursos que propiciam contato e uso da LJ, disponíveis na cidade, com o intuito de ilustrar a situação do estudo do idioma em que os estudantes participantes desta pesquisa desenvolvem suas atividades que serão discutidas no próximo capítulo. Como argumentamos no Capítulo 3, o recurso de aprendizagem é um conceito-chave que nos permite descrever o processo da aprendizagem em diferentes situações que não seja apenas no contexto da instituição educacional, tratando de objetos e de maneiras de utilizá-los na interação e no estudo de língua. Aqui, listamos os objetos referidos nas seções anteriores, agrupando-os por seu atributo sendo como humano, social e material conforme definimos no capítulo anterior.

Podemos dizer que, na cidade de São Paulo, existem materiais relacionados com a LJ em abundância, apesar da distância geográfica com o Japão, inclusive recursos humanos que são considerados itens difíceis de encontrar em outros contextos de aprendizagem de JLE, o que pode ser atribuído graças à permanência e presença de japoneses e seus descendentes, e também ao intercâmbio econômico e comercial. Os possíveis recursos humanos na cidade são listados no Quadro 15:

Quadro 15 - Recursos humanos na cidade de São Paulo

Tipo de pessoa	Local
Japoneses residentes	Bairros como a Liberdade, Vila Mariana, Saúde
Cidadãos nipo-brasileiros falantes da LJ	Bairros como a Liberdade, Vila Mariana, Saúde
Vendedores, recepcionistas, funcionários	Lojas, restaurantes, salões de beleza, agências de turismo, hospitais, Consulado do Japão, FJ
Intercambistas japoneses	USP, ACBJ
Professores, estudantes	Cursos da LJ, ACBJ, FJ, USP

Fonte: Autoria própria

Nos bairros como a Liberdade, Vila Mariana e Saúde, encontram-se japoneses que residem e também há mercados e restaurantes de comidas japonesas onde os clientes são atendidos geralmente por funcionários bilíngues. Mesmo que não se envolva na interação diretamente com essas pessoas, quem visita as lojas e restaurantes provavelmente encontrará a conversação na LJ entre os atendentes e clientes. As instituições como a USP e ACBJ recebem estudantes do Japão que se matriculam em cursos da língua portuguesa e outras matérias ligadas ao Brasil. Eles poderiam ser os falantes da LJ mais próximos dos estudantes brasileiros matriculados nas mesmas instituições. Além dos nativos japoneses, os professores e colegas de cursos de japonês também podem ser considerados recursos humanos para a aprendizagem da LJ uma vez que eles poderiam ser interlocutores de interação na língua-alvo ou fontes de informações sobre a língua ou a cultura japonesa.

Quanto aos recursos sociais, também existem comunidades e grupos compostos de falantes da LJ na cidade como foi mencionado anteriormente. Alguns recursos sociais estão descritos no Quadro 16:

Quadro 16 - Recursos sociais na cidade de São Paulo

Recursos sociais (comunidade)
Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social (<i>Bunkyo</i>)
Associações de províncias do Japão
Associação Cultural e Esportiva (<i>Kaikan</i>)

Fonte: Autoria própria

A Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social (*Bunkyo*) é uma instituição representante da comunidade nipo-brasileira e tem por objetivo promover a cultura japonesa no Brasil e a cultura brasileira no Japão⁹⁹. A *Bunkyo* oferece vários cursos esportivos e artísticos em que falantes de japonês participam, e realiza diversos eventos a partir de exposição das artes japonesas, teatros e shows musicais na LJ. Esses eventos geralmente são

⁹⁹ As informações sobre esta instituição foram obtidas no site: <<http://www.bunkyo.org.br/pt-BR/>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

abertos ao público em geral, portanto, é possível ter contato com a língua falada dos participantes mesmo que seja de forma receptiva.

A associação de cada província do Japão¹⁰⁰ também oferece cursos e eventos parecidos frequentemente. Muitos nipo-brasileiros falantes da LJ e japoneses residentes na cidade costumam reunir-se nos eventos da associação da província com que têm vínculo. A Associação Cultural e Esportiva é um clube estabelecido pela comunidade nipo-brasileira em cada bairro. O clube realiza eventos como festivais tradicionais do Japão e também oferece cursos esportivos, culturais e relacionados à LJ. Assim, envolvendo-se nas comunidades ou grupos mencionados aqui, seria possível ter contato com a LJ falada e a cultura japonesa mesmo estando na cidade de São Paulo.

Tanto como recursos humanos e sociais, há diversos recursos materiais disponíveis na cidade como é apresentado no Quadro 17:

Quadro 17 - Recursos materiais disponíveis na cidade de São Paulo

Tipo de objeto	Local
Livros, revistas	Biblioteca: FJ, Teiiti Suzuki (CEJAP-USP), ACBJ, CBLJ, <i>Bunkyô</i> , livrarias da Liberdade, livrarias gerais, lojas, restaurantes japoneses
Jornais	Quiosques, sites da internet, biblioteca da FJ
Produtos importados do Japão	Lojas nos bairros: a Liberdade, Vila Mariana, Saúde
Objetos no bairro da Liberdade (placas, cardápios)	Bairro da Liberdade
<i>NHK</i> (canal de TV)	TV a cabo
Recursos digitais (sites da internet, aplicativos para <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> , console portátil)	Internet

Fonte: Autoria própria

Um grande acervo de livros e revistas em japonês e outras línguas sobre o Japão está disponível para consulta e empréstimo nas bibliotecas como a da FJ e CEJAP da USP, e também é possível adquirir livros novos nas livrarias da Liberdade. Esses lugares também disponibilizam materiais didáticos da LJ escritos principalmente em japonês, português e

¹⁰⁰ Nome em japonês: 県人会 (*Kenjinkai*).

inglês. Há jornais e revistas em japonês, publicados na cidade. Os jornais são vendidos nos quiosques dos bairros como a Liberdade, Vila Mariana e Saúde, e algumas revistas escritas em japonês ou português que tratam da vida em São Paulo ou da cultura japonesa são gratuitas e disponíveis em algumas lojas e restaurantes japoneses. Para quem mora na cidade, portanto, não é difícil ter acesso aos recursos mencionados mesmo sem esforço para adquirí-los.

No bairro da Liberdade, encontram-se produtos e objetos como placas e cardápios de restaurantes escritos na LJ. Nos mercados do bairro, há uma variedade ampla de produtos do Japão como alimentos e artigos cotidianos. A maioria desses objetos tem a embalagem escrita em japonês. Em muitos restaurantes japoneses, o cardápio está escrito nas duas línguas. Esses recursos propiciam não apenas o contato com a língua escrita, mas com a cultura e costumes do Japão através dos objetos mencionados aqui.

A NHK é uma abreviatura de *Nihon Hôso Kyôkai* que significa a corporação de radiodifusão japonesa, e está disponível por meio de TV a cabo. Ela transmite vários gêneros de programas em japonês como notícias, novelas, comédias documentários e esportes, e alguns deles são destinados ao público estrangeiro. Portanto, estão com legenda em inglês. Esse recurso seria útil para ter o contato audiovisual com a LJ e obter conhecimento cultural.

Não são exclusivos apenas para o contexto da cidade de São Paulo, porém também podem ser incluídos recursos digitais para a aprendizagem de japonês como sites da internet e aplicativos para *smartphone*, *tablet* e console portátil como *Nintendo DS*. Através da internet, estão disponíveis sites escritos em japonês em geral, vídeos de entretenimento como animes, novelas e filmes para ter o contato com textos autênticos de formato escrito e audiovisual que pertencem a diferentes gêneros. Além disso, existem sites para a aprendizagem da LJ como cursos online e sites que tratam da língua como dicionário, vocabulário e gramática. Há

ferramentas que buscam o significado das palavras e a leitura dos *kanjis*¹⁰¹ para facilitar a compreensão do conteúdo dos sites em japonês. Ainda para o estudo de línguas através da internet, surgem novas formas como a correção de textos em tandem¹⁰². A pessoa pode pedir a correção de textos escritos em sua língua-alvo para nativos dessa língua, e a mesma pessoa ajuda para corrigir textos escritos em sua LM, mas elaborados por outras pessoas. Também existem aplicativos para *smartphone*, *tablet* e console portátil como dicionário de significados, *kanjis* e *flashcard* de vocabulário que podem ser obtidos gratuitamente ou com baixos custos, se comparados aos valores de dicionários importados como *Kokugojiten* e *Kanwajiten*¹⁰³.

Assim, como foi verificado até aqui, existem vários recursos para a aprendizagem da LJ na cidade de São Paulo, inclusive recursos humanos que geralmente faltam nos contextos de aprendizagem de JLE. Além disso, o avanço da tecnologia da informática aumenta as formas de contato e a aprendizagem da LJ mesmo estando fora do Japão.

4.5 Eventos culturais do Japão em São Paulo

Além dos recursos listados na seção anterior, na cidade de São Paulo, são realizados vários eventos culturais relacionados com o Japão como festivais tradicionais do Japão em cada estação do ano, exposições artísticas e shows de música inclusive o Festival do Japão¹⁰⁴ e *Anime Friends*. De acordo com a pesquisa realizada neste trabalho¹⁰⁵, houve 139 eventos por um ano entre o dia 1 de junho de 2013 e o dia 31 de maio de 2014 conforme as divulgações nos sites da FJ¹⁰⁶ e da *Bunkyo*¹⁰⁷.

¹⁰¹ Ideogramas japoneses.

¹⁰² Por exemplo, *Lang-8* (<http://lang-8.com/>). Uma rede virtual para facilitar a correção de textos escritos em sua língua-alvo, e, em troca disso, a pessoa colabora corrigindo textos escritos em sua LM.

¹⁰³ Dicionário de língua japonesa para nativos japoneses e dicionário de *kanji*.

¹⁰⁴ Na edição de 2014, o número de visitantes chegou a cerca de 180 mil conforme *Jornal São Paulo Shimbun*: <<http://www.saopauloshimbun.com/index.php/conteudo/show/id/18156/cat/105>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

¹⁰⁵ A busca foi realizada em 15 de julho de 2014.

¹⁰⁶ <<http://fjsp.org.br/agenda/>>.

¹⁰⁷ <<http://www.bunkyo.org.br/ja-JP/agenda-ja>>.

Podemos dizer que esses eventos contribuem para manter e fortalecer a presença da comunidade *Nikkei* na cidade e oferecem diversas oportunidades que favorecem o contato com a língua, promovendo o conhecimento cultural de forma presencial.

4.6 Conclusão do capítulo

Neste capítulo, ilustramos o contexto da aprendizagem da LJ na cidade de São Paulo, descrevendo a história da relação entre o Japão, Brasil e a cidade de São Paulo em termos de imigração japonesa, economia e cultura, história do ensino da língua no Brasil, e mapeamos as principais instituições relacionadas ao idioma e à cultura japonesa na cidade. Levando em consideração os fatores descritos, listamos os recursos disponíveis na cidade que propiciam o contato e uso da LJ. Verificamos que existem vários recursos para a aprendizagem da língua em termos tanto da variedade quanto da quantidade graças à relação histórica e econômica entre o Brasil e o Japão, apesar de sua distância geográfica.

No próximo capítulo, discutiremos atividades na LJ fora da sala de aula dos estudantes de ensino superior da cidade de São Paulo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, investigamos as atividades relacionadas à LJ fora da sala de aula dos trinta estudantes participantes desta pesquisa e os aspectos relacionados com a autonomia nesse contexto. Para isso, em primeiro lugar, descrevemos os resultados da investigação por meio do questionário que trata da tendência da aprendizagem dos estudantes no referente contexto. Em segundo lugar, traçamos casos de três estudantes baseados nos dados obtidos por meio da entrevista individual e do diário de estudo. Em seguida, integrando os resultados apresentados, examinamos características das atividades realizadas pelos estudantes em detalhes. Por fim, discutimos aspectos relacionados com a autonomia que os estudantes demonstraram fora da sala de aula.

Para a análise e interpretação sobre as atividades na LJ fora da sala de aula, utilizamos as ferramentas conceituais apresentadas no Capítulo 3; a classificação de tipo de atividade (recepção, produção e interação) e de domínio (pessoal, público, profissional e educacional), baseada no QECR (COUNCIL OF EUROPE. 2001), e recursos de aprendizagem (humano, material e social) baseados em Tanaka e Saito (1993).

5.1 Atividades em LJ fora da sala de aula realizadas por trinta estudantes

Nesta seção, descrevemos as atividades relacionadas com o uso de JLE fora da sala de aula dos trinta estudantes participantes desta pesquisa, a fim de detectar a tendência de sua prática. Discutimos aqui a frequência da realização, o tipo de atividades praticadas com o objetivo de estudar a língua e as dificuldades para desenvolver determinadas atividades. Os resultados tratados aqui foram obtidos por meio do questionário.

5.1.1 *Frequência das atividades*

A fim de investigar os tipos de atividades que os estudantes desenvolvem em japonês fora da sala de aula, primeiramente analisamos a frequência de sua realização. Os resultados mostram que as atividades de recepção no domínio pessoal foram dominantes em comparação às de produção e interação. Os recursos disponíveis na internet foram mais utilizados e os recursos encontrados na cidade de São Paulo, bem como livros escritos em japonês e falantes do idioma, quase não foram utilizados nas atividades frequentemente exercitadas.

O Quadro 18 apresenta as respostas da questão formada pela escala *Likert*: “Com que frequência, você realiza as seguintes atividades em Japonês?”. O valor na média indica a frequência de sua realização. Quanto menor o valor, com mais frequência a atividade foi praticada conforme a declaração dos estudantes:

Quadro 18 - Frequência da realização de atividades fora da sala de aula

Classif.	Atividade	Média*
1	Escutar música	1,9
2	Assistir a DVDs/vídeos na internet	2,6
3	Ver os sites da internet	2,8
4	Assistir a <i>animes</i>	2,9
5	Interagir nas redes sociais	3,4
6	Ler <i>mangás</i>	3,5
7	Assistir a programas de TV	3,6
8	Falar com colegas de estudo/de trabalho	3,7
8	Falar com amigos	3,7
10	Ler jornais e revistas	4,0
10	Conversar pelo <i>chat</i>	4,0
10	Escrever e-mail	4,0
13	Participar de eventos	4,2
13	Ler livros literários	4,2
15	Escutar rádio	4,4
16	Escrever <i>blog</i>	4,5
16	Ler livros e artigos acadêmicos	4,5
18	Conversar com pessoas nas lojas	4,7
18	Falar por telefone	4,7
18	Falar com a família	4,7

*1 = Com muita frequência, 2 = Frequentemente, 3 = Às vezes, 4 = Raramente, 5 = Nunca

Fonte: Autoria própria

No que diz respeito à frequência das atividades, as primeiras quatro mais realizadas foram as de habilidade receptiva, como ouvir e ler. Essas são praticadas no domínio pessoal do aprendiz por meio de recursos materiais, que podem ser acessados através da internet, como vídeos de música japonesa, vídeos que incluem *animes* e sites da internet.

Algumas atividades de recepção e interação foram praticadas com a frequência da escala entre “Às vezes” e “Raramente” (na média, entre 3,0 e 3,9). Com relação às de recepção, observamos que são práticas de ler e escutar no domínio pessoal, utilizando recursos materiais como livros de *mangá* e programas de TV.

Com a frequência da mesma escala, os estudantes praticavam algumas atividades de interação. Dentre elas, “Interagir nas redes sociais” foi praticada com a mais frequência, e, depois dela, foram realizadas com a mesma média “Falar com colegas de estudo/de trabalho” e “Falar com amigos”. A primeira é mediada pela escrita e realizada em ambiente virtual. As outras duas atividades de interação são atividades orais em face a face no domínio pessoal ou

educacional, e seus interlocutores foram pessoas com maior intimidade dos estudantes como colegas de estudo e amigos.

Com relação às atividades com a frequência da escala entre “Raramente” e “Nunca” (na média entre 4,0 e 5,0), vários tipos de atividades foram colocados.

Quanto às de recepção, observamos que quase não foram exercitadas as práticas por meio de recursos tradicionais para o estudo de LE como rádio, jornais, revistas, livros literários e acadêmicos, apesar da ampla disponibilidade na cidade de São Paulo como apontamos no Capítulo 4.

Algumas atividades de interação também quase não foram realizadas. “Conversar pelo *chat*” e “Escrever e-mail”, que são atividades por meio da escrita, apoiadas por recursos digitais, foram menos desenvolvidas em comparação à interação nas redes sociais.

“Conversar com pessoas nas lojas”, que é uma atividade oral em face a face no domínio público, não foi a preferida dos estudantes desta pesquisa, mesmo que muitos descendentes bilíngues de português e japonês atendam nas lojas e restaurantes nos bairros da cidade, como o da Liberdade. Dois estudantes escolheram a opção “Às vezes”, e outros marcaram as opções “Raramente” ou “Nunca”.

“Falar por telefone” e “Falar com a família” também quase não foram realizadas. Observamos que, apesar da realização frequente de interação oral face a face com seus amigos ou colegas de estudo, a primeira não foi praticada frequentemente pelos estudantes. A segunda é uma atividade de interação oral face a face no domínio pessoal, e sua baixa frequência implica que os membros da família não foram tratados como interlocutores para o uso e a aprendizagem de japonês pelos estudantes. Com exceção de um estudante que escolheu a opção “Às vezes”, todos os estudantes marcaram “Raramente” ou “Nunca”.

“Participar nos eventos”, por sua característica multimodal, pode ser considerada uma atividade de interação tanto como de recepção no domínio público, dependendo da natureza de cada evento. Constatamos que os estudantes quase não participaram dos eventos culturais

relacionados com o Japão e a LJ, os quais são realizados na cidade de São Paulo frequentemente como apontamos no Capítulo 4. Um estudante declarou ter participado "Frequentemente" (valor "2"), cinco escolheram a opção "Às vezes" (valor "3"), e a maioria marcou a "Raramente" ou "Nunca". Inferimos pelas respostas de nossos colaboradores que atividades em oferta que alavancariam o estudo não foram bem aproveitadas, apesar de a cidade oferecer muitas opções de entretenimento.

Por fim, a atividade de produção por meio da escrita no domínio pessoal "Escrever *blog*" foi realizada por poucos estudantes. Um estudante respondeu ter praticado "Com muita frequência" (valor "1"), dois estudantes "Frequentemente" (valor "2") e outros dois "Às vezes" (valor "3"). A grande maioria marcou "Raramente" (valor "4") ou "Nunca" (valor "5").

Além dos itens listados na questão de frequência acima, duas alunas relataram que praticavam outras atividades na questão aberta: "Se 'SIM', quais são as atividades e com que frequência você as realiza?" (Quadro 19):

Quadro 19 - Outras atividades declaradas

Atividade	Declarante
Cantar em japonês frequentemente	1
Prestar atenção nas conversas em japonês entre sua chefe e os clientes no trabalho	1

Fonte: Autoria própria

Uma delas cantava música em japonês. Essa é uma atividade que produz um texto oral e também envolve escutar para distinguir a pronúncia e entonação, e compreender a letra da música. Segundo o QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2001), esta é definida como uma forma de "usos estéticos de língua" (ibid., p. 65, tradução nossa)¹⁰⁸, que são importantes tanto no sentido educacional como no ato em si. A outra estudante escutava com atenção as conversas entre sua chefe e os clientes durante seu trabalho. Essa é uma atividade de recepção que se efetua em situações reais de uso da língua-alvo no domínio profissional.

¹⁰⁸ Texto original: *Aesthetic uses of language*.

5.1.2 Atividades específicas para a aprendizagem de língua japonesa

Na seção anterior, discutimos os tipos e a frequência das atividades em japonês fora da sala de aula, praticadas pelos estudantes, seja para atender a seu interesse cultural ou linguístico, seja para desenvolver sua proficiência na língua. Nesta seção, analisamos as atividades realizadas especificamente com o objetivo de aprender o idioma. As respostas dos estudantes mostram que eles realizavam vários tipos de atividades para esse fim.

Para a questão de escolha binária “Você realiza algumas atividades específicas para aprender o japonês?”, 15 estudantes marcaram “SIM”, e relataram as atividades desenvolvidas na questão de tipo aberto a seguir “Se ‘SIM’, quais são as atividades e com que frequência você as realiza?”. Analisando as atividades levantadas, classificamos por seu tipo em cinco categorias: estudo em geral sem especificação; recepção; produção; pesquisas sobre a língua; estratégias de aprendizagem; não classificadas em nenhuma categoria apresentada acima. O Quadro 20 as apresenta:

Quadro 20 - Atividades específicas para aprender o japonês

Categoria	Atividade	Declarante
Estudo geral	Estudar através dos livros didáticos	2
	Fazer lições de casa	1
Recepção	Estudar histórias japonesas em japonês	1
	Praticar a oralidade sozinho a fim de treinar a entonação	1
	Treinar a compreensão auditiva	1
Produção	Traduzir letras de música para treinar tradução e para aquisição de vocabulário	1
	Traduzir <i>mangás</i>	1
	Traduzir textos em inglês para japonês	1
	Treinar a escrita	1
Pesquisa	Pesquisar <i>kanjis</i> desconhecidos em textos encontrados na internet	1
	Usar o dicionário de japonês para <i>Nintendo DS</i> , uma vez por semana	1
	Usar aplicativo de celular	2
Estratégia	Praticar <i>kanjis</i> escrevendo-os várias vezes em uma folha	1
-	Ensinar japonês para amigos	1
	Participar de futuro grupo de conversação dos alunos de pós-graduação	1

Fonte: Autoria própria

No que diz respeito à primeira categoria, são atividades com conteúdo e materiais didáticos dados nas aulas do curso frequentado ou de cursos extracurriculares. Essas atividades são praticadas no domínio pessoal, e seu possível objetivo é de preparação de conteúdo a ser abordado e reflexão sobre o conhecimento obtido nas aulas.

A segunda categoria trata de três atividades de recepção. Uma delas envolve a leitura de língua-alvo, e, por meio dela, é possível obter o conhecimento sociocultural sobre o Japão junto com expressões frasais e vocabulário do gênero dos textos tratados. As outras duas atividades são provavelmente realizadas com o intuito de aprimorar sua competência em relação à compreensão auditiva, já que provavelmente o estudante sente a falta ou necessidade de desenvolvê-la. Essas são tipicamente realizadas no domínio pessoal e não foram mencionados recursos utilizados nas duas atividades.

Foram relatadas atividade de produção, principalmente a tradução. Três estudantes declaram ter desenvolvido a tradução de textos utilizando a LJ com o objetivo de aprimorar

sua proficiência¹⁰⁹. Os gêneros textuais a serem tratados são o de letra de música e de *mangá*, e a atividade foi realizada também para ampliar o vocabulário. Um estudante relatou que praticava a tradução de inglês para japonês. A outra atividade de produção é praticada com a intenção de aprimorar habilidades de escrever. Não foram mencionados o tipo de recurso utilizado e processo dessa atividade. Essas práticas de produção podem ser consideradas atividades no domínio pessoal.

Em relação às atividades da quarta categoria, as primeiras duas são aquelas para busca de informações sobre *kanjis*, e, nessas práticas, foram empregados recursos digitais como um console portátil que se utiliza instalando aplicativos ligados à aprendizagem de língua, disponíveis na internet. O outro item da mesma categoria não tem a especificação, porém, é possível que ela seja uma atividade semelhante às outras duas. Essas são atividades no domínio pessoal.

A quinta categoria trata de uma estratégia de aprendizagem de memorização de *kanjis*. Essa também é uma atividade no domínio pessoal.

Além das atividades das categorias apresentadas acima, foram exercidas práticas de outros tipos. A primeira é uma atividade didática e complexa, uma vez que ela necessariamente envolve esclarecimento e reflexão sobre seu conhecimento existente sobre a língua e a cultura para explicar melhor a gramática e para elaborar atividades didáticas para outras pessoas. Portanto, pode-se dizer que essa prática contribui para a aprendizagem de língua do agente dessa atividade. Seu público-alvo foi amigos, por isso, a atividade se efetua no domínio pessoal. Por sua vez, a outra não é uma atividade já realizada, mas sim, uma declaração de participação de um grupo de conversação no futuro, provavelmente porque o estudante sentiu a necessidade de desenvolver a competência comunicativa oral.

¹⁰⁹ Segundo QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2001), a tradução é considerada como uma atividade de mediação que possibilita a comunicação entre pessoas que não compartilham uma língua comum entre as mesmas. Aqui, nós classificamos esta atividade como de produção uma vez que os estudantes produzem textos para o estudo da língua. Porém, se os textos elaborados forem utilizados para o fim de mediação, também pode se considerar como atividade de mediação.

Para essa questão, 15 estudantes relataram ter realizado atividades específicas para aprimorar a proficiência em japonês, e constatamos a variedade em termos de tipos, objetivos e recursos utilizados. A maioria das práticas levantadas foi realizada no domínio pessoal.

5.1.3 Dificuldades para a realização de atividades em japonês

Analizamos nas últimas seções as atividades que os trinta estudantes realizaram com a LJ fora da sala de aula. Aqui, enfocamos práticas que eles gostariam de desenvolver, mas não as fazem, e os fatores que dificultam sua realização. Desta vez, tratamos principalmente de atividades de interação uma vez que, no geral, são mais difíceis de realizar fora da sala de aula nos contextos de JLE.

À questão de escolha binária do questionário: “Há algumas atividades que você acha que deve ou poderia fazer para aprender o japonês, mas não faz?”, 25 estudantes responderam “Sim”, e, na questão de tipo aberto a seguir, foram levantados vários tipos de atividades ligadas ao uso ou estudo da LJ (Quadro 21):

Quadro 21 - Atividades necessitadas, mas não realizadas

Classif.	Atividade	Declarante
1	Conversar mais em japonês	12
2	Ler em japonês	7
3	Assistir a mais programas em japonês	4
4	Traduzir mais textos	3
5	Escrever mais em japonês	2
5	Escutar diálogo, música etc.	2
5	Estudar ideogramas	2
8	Participar de grupos de estudos e conversação	1
8	Ter mais aulas de conversação e leituras	1
8	Estudar letras de músicas japonesas	1
8	Estudar mais e por mais tempo	1
8	Poderia ter mais diálogo na aula	1
8	Ter um dicionário para consulta	1
8	Treinar mais leitura de meios variados	1

Fonte: Autoria própria

Dentre as atividades enumeradas, 15 estudantes relataram atividades relacionadas com a conversação, e foram levantadas as seguintes razões descritas no Quadro 22:

Quadro 22 - As razões que dificultam a prática de conversação

Razão	Declarante
Falta de tempo	7
Vergonha	4
Falta de organização	2
Falta de conhecimento (não saber suficiente)	1
Falta de costume	1
Falta de vocabulário	1
Insegurança	1
Preguiça	1

Fonte: Autoria própria

Além da falta de tempo e de conhecimento linguístico, foram relatadas questões afetivas, como vergonha e insegurança. Parece que esse fator contribui para a escolha dos interlocutores nas atividades face a face. Praticando atividades de interação com colegas de estudo e amigos com quem os estudantes costumam compartilhar a experiência de estudo dentro da sala de aula, é provável que eles abaiquem seu filtro afetivo. Também foi relatada a

falta de organização para executar as atividades em questão. Pode ser que a falta de tempo também fosse um de seus fatores.

5.1.4 Tendência na aprendizagem da LJ fora da sala de aula

Refletindo sobre os resultados obtidos mediante o questionário, tanto como sobre pesquisas que investigam atividades de aprendizagem de LEs fora da sala de aula (HYLAND, 2004; PICKARD, 1996), atividades de recepção foram realizadas mais frequentemente pelos estudantes desta pesquisa. Estas foram praticadas por meio de recursos obtidos na internet, e a frequência de atividades interativas desenvolvidas em ambiente virtual foi alta entre as da mesma categoria. Os resultados do questionário revelaram que aproximadamente a metade dos participantes enfrentava algumas dificuldades para realizar atividades de interação, como a conversação.

Na próxima seção, descreveremos casos de três estudantes em relação às atividades realizadas na LJ fora da sala de aula.

5.2 Casos individuais

Nesta seção, enfocamos as atividades realizadas fora da sala de aula por três das sete estudantes entrevistadas mencionadas no Capítulo 3; Natália, Ana e Camila¹¹⁰. Natália realizava frequentemente várias atividades de recepção no domínio pessoal, relacionadas com *animes*. Ana praticava atividades ligadas à música japonesa e também desenvolvia atividades interativas de vez em quando, principalmente no domínio pessoal. Camila envolvia-se em atividades tanto de recepção quanto de interação em diferentes domínios fora da sala de aula.

¹¹⁰ O perfil das estudantes está descrito na Seção 3.5.

5.2.1 Caso da participante Natália

No questionário, Natália respondeu que realizava atividades de recepção por meio de recursos audiovisuais com frequência alta e quase não praticava as de interação (Quadro 23):

Quadro 23 - Frequência das atividades realizadas por Natália

Atividade	Frequência
Assistir a <i>animes</i> Escutar música	Com muita frequência
Assistir a DVDs/vídeos na internet Ver os sites da internet	Frequentemente
Assistir a programas de TV Ler livros literários Ler <i>mangás</i>	Às vezes
Interagir nas redes sociais Participar de eventos	Raramente
Conversar com pessoas nas lojas Conversar pelo <i>chat</i> Escrever <i>blog</i> Escrever e-mails Escutar rádio Falar com amigos Falar com a família Falar com colegas de estudo/de trabalho Falar por telefone Ler jornais e revistas Ler livros e artigos acadêmicos	Nunca

Fonte: Autoria própria

Na entrevista, Natália contou que as atividades realizadas frequentemente eram relacionadas com *animes*. Ela procurava assistir na internet não apenas a *animes* em si, mas também a programas de entrevistas com dubladores japoneses e de personagens na língua-alvo sem apoio de legenda: “((esse tipo de programa da TV)) não tem legenda, mas assistia muito. Antigamente, não entendia nada. Agora, estou conseguindo entender um pouquinho. Mas sempre procura todas as informações sobre os dubladores que eu gosto” (informação verbal)¹¹¹.

Ela ouvia e cantava músicas, e muitas delas eram da abertura dos programas de *animes*. A estudante também escrevia e traduzia as letras dessas músicas, incluindo peças musicais de

¹¹¹ Obtida mediante uma entrevista realizada pelo autor no dia 5 de dezembro de 2013 na cidade de São Paulo. Todas as informações citadas nesta seção foram adquiridas na mesma entrevista.

anime Bleach: “Ai, peguei o vídeo sem legenda, coloquei legenda em português. Ai, tem o site deles que eu tento acompanhar, eu tento ler as coisas lá, mas tó aprendendo. Ai, o site é tudo em japonês”.

Natália sentia que essas atividades facilitavam o estudo da língua. Escutar e cantar as músicas contribuiriam para melhorar sua pronúncia e compreensão auditiva: “((eu)) canto ((em japonês)), assim que eu consigo pronunciar melhor. Eu vejo que, nas aulas, ((uma amiga dela)) tem muita *shukudai*¹¹² de pronunciar as palavras. Eu já tenho mais facilidade porque eu escuto música e sempre procuro cantar”. A tradução da letra da música em japonês também contribui para utilizar o conhecimento obtido sobre a língua nas aulas, produzindo textos pela escrita: “((a tradução que ela faz no dia a dia)) ajuda, ajuda porque eu vejo muito nas músicas o que a gente vem aprendendo nas aulas. Então, isso ajuda muito”.

No que se refere às atividades de interação, embora Natália estivesse tentando praticar a conversação pela escrita na língua-alvo mediante mensagens de celular com a mesma amiga referida, ela contou que tinha dificuldades de realizar atividades desse tipo com mais frequência por não ter contato com falantes da língua:

Gostaria de conversar mais com pessoas, com estrangeiros mesmo, japoneses. Só que não tenho contato. Não sei que posso, lá na Liberdade, procurar assim as pessoas nas lojas para conversar com eles. Infelizmente, não tenho amigos, nem familiares, eu gostaria de fazer isso de conversar mais com pessoas.

Natália sabia que certo número de intercambistas do Japão vinha para a instituição dela a cada ano e que existia um programa de apoio aos estudantes estrangeiros por estudantes brasileiros voluntários. Ela pensava que a participação nesse programa facilitaria o contato com falantes da língua-alvo. No entanto, ela não havia chegado a conhecê-los até então:

¹¹² Palavra em japonês que significa lição de casa ou tarefa para a próxima aula.

Eu não tenho muito informação sobre isso ((programa)). ((a amiga dela)) sabe informar melhor. Ela disse que tem um programa que, como se você adotasse um estrangeiro, e conversar com ele para ajudar ele, interagir, você acaba aprendendo também, né. Conversar em japonês. Mas não sei como funciona.

O diário de estudo foi elaborado no final do segundo semestre de 2013, como está apresentado no Quadro 24. Durante a semana, Natália teve a prova final da disciplina da LJ e também preparou materiais para fazer a revisão dos *kanjis* abordados nas aulas, durante as férias. Jogou um jogo de *Nintendo DS* que ajuda a aumentar o vocabulário duas vezes. A estudante assistiu aos *animes* ou escutou a música em japonês quase todos os dias.

Quadro 24 - Diário de estudo da participante Natália¹¹³

Período (7 dias): de 09/12/2013 até 16/12/2013

1º dia (09/12/2013) – segunda-feira

6:10 – 7:30: Joguei *My Japanese Coach* no Nintendo DS, no ônibus, a caminho da faculdade. É um jogo que se treina o japonês, é muito bom para vocabulário, mas descobri que eles ensinam errada a ordem de traços de *hiragana* e *katakana*.

8:00 – 8:40: Prova final de ((o nome da disciplina da língua japonesa)). Achei a prova bem difícil, pois não tivemos muito tempo de aula por causa da greve, ficou tudo mais complicado.

13:30 – 15:00: Escutei música japonesa e cantei, em casa, sem ninguém por perto.

22:00 – 23:30: Assisti ao *anime Gintama*. Quando assisto *anime* procuro ((a frase está incompleta.))

2º dia (10/12/2013) – terça-feira

13:30 – 16:30: Escutei música japonesa enquanto trabalhava. Não tive muito tempo pra me concentrar nas atividades em japonês

22:00 – 23:00: Assisti ao *anime Gintama*.

3º dia (11/12/2013) – quarta-feira

13:00 – 15:30: Escutei música japonesa enquanto trabalhava.

22:00 – 23:00: Assisti ao *anime Hunter x Hunter*

4º dia (12/12/2013) – quinta-feira

7:00 – 12:00 – Fiz uma lista com todos os *kanjis* desde a Lição 1 da faculdade. Pretendo rever todos os *kanjis* nas férias e decorar os que não decorei.

13:00 – 15:30 – Escutei música japonesa e cantei.

5º dia (13/12/2013) – sexta-feira

Não tive tempo de fazer nenhuma atividade em contato com a língua japonesa.

6º dia (14/12/2013) - Sábado

8:00 – 12:00: Joguei *My Japanese Coach*.

18:00 – 20:00: fui ao Karaokê Porque Sim¹¹⁴, no bairro da Liberdade. Pela primeira vez cantei música japonesa no karaokê, e também na frente dos meus amigos. Foi engraçado e divertido. Vamos repetir na semana que vem.

7º dia (15/12/2013) - Domingo

Não tive tempo de fazer nenhuma atividade em contato com a língua japonesa, apenas escutei algumas músicas ao longo do dia.

Fonte: Autoria própria

5.2.2 Caso da participante Ana

No questionário, Ana respondeu que realizava várias atividades por meio de textos audiovisuais com frequência alta e que praticava as de interação com menos frequência (Quadro 25):

¹¹³ Foram alterados em itálico pelo autor, termos e nomes próprios em línguas estrangeiras.

¹¹⁴ Um restaurante com salas para karaokê.

Quadro 25 - Frequência das atividades realizadas por Ana

Atividade	Frequência
Escutar música	Com muita frequência
Ver os sites da internet	
Assistir a DVDs/vídeos na internet	Frequentemente
Conversar com pessoas nas lojas	Às vezes
Conversar pelo <i>chat</i>	
Escrever <i>blog</i>	
Falar com amigos	
Falar com colegas de estudo/de trabalho	
Interagir nas redes sociais	Raramente
Assistir a programas de TV	
Assistir a <i>animes</i>	
Falar por telefone	
Ler livros e artigos acadêmicos	
Ler livros literários	
Ler <i>mangás</i>	
Participar nos eventos	Nunca
Escrever e-mails	
Escutar rádio	
Falar com a família	
Ler jornais e revistas	

Fonte: Autoria própria

Na entrevista, Ana contou que o contexto em que ela utilizava mais a língua era na faculdade, preparando-se para as aulas, fazendo lições e estudando *kanjis*. Fora da sala de aula, por outro lado, a estudante usava a língua-alvo principalmente em atividades relacionadas com a música japonesa, escutando e cantando-a, e ver *blogs* dos artistas e os sites das bandas favoritas:

Eu ouço muita música. Gosto de banda de *J-rock*, algumas de *J-pop*, e por conta disso, frequento, uso muito, ler *blogs* das bandas em japonês, foi um dos motivos que eu queria aprender a língua, né. Ler *mangá*, conseguir ler esses *blogs*, e eu sigo artistas japoneses também no *Twitter*. Eu sigo no *twitter*, artistas do Japão (informação verbal)¹¹⁵.

Ela desenvolvia as atividades não apenas pelo interesse intrínseco na cultura, mas sim para melhorar as habilidades da língua. Quanto aos *blogs*, ela acessava os do Japão com o intuito de examinar e utilizar em contexto específico o conhecimento linguístico apresentado na sala de aula junto a saber as novidades e o dia a dia dos artistas: “um dos motivos para eu

¹¹⁵ Obtida mediante uma entrevista realizada pelo autor no dia 6 de dezembro de 2013 na cidade de São Paulo. Todas as informações citadas nesta seção foram adquiridas na mesma entrevista.

acessar os *blogs* e seguir os artistas é para poder treinar, porque se não esquece. Não adianta só na sala de aula”.

Ana frequentava um karaokê para cantar as músicas favoritas em japonês com seus amigos, e com alguns deles, ela desenvolvia várias atividades que contribuiriam para seu estudo, como fazer compras nas lojas virtuais do Japão, conversar em japonês por meio da escrita na internet e compartilhar o conhecimento sobre a língua. Eram três amigos que estudavam a língua por conta própria ou em outra instituição educacional, e dois deles tinham o nível do Exame de Proficiência em Língua Japonesa, *N4* ou *N3*, e outro tinha um nível equivalente ao *N2*. Esse amigo costumava se comunicar em japonês frequentemente com um dos artistas japoneses de que Ana e seus amigos gostavam, e, por isso, sabia a língua e a linguagem coloquial muito bem.

De vez em quando, Ana e seus amigos faziam compras em lojas virtuais do Japão que disponibilizam artigos para venda ligados à música japonesa, como CDs e camisetas. Quando se deparavam com alguma dúvida ou problema, eles escreviam em japonês para o centro de atendimento das lojas: “a gente faz compra, né. E se tem algum problema ou se precisar mudar alguma coisa, a gente pega informação e a gente manda e-mail para eles”. Apesar de algumas dessas lojas atenderem em inglês também, Ana e seus amigos preferiam escrever na língua-alvo para as lojas a fim de praticar: “eles têm atendentes que atendem em inglês, mas aí como eu e meus amigos, a gente consegue pelo menos escrever em japonês, a gente sempre manda e-mail em japonês”.

Às vezes, Ana conversava com seus amigos por meio da escrita, amparada pelas ferramentas disponíveis na internet como o *chat*. Assim, Ana desenvolvia algumas atividades de interação eventualmente, porém, para ela, conversar com os amigos era a única oportunidade de praticar a escrita em japonês com frequência no dia a dia: “Acho que o máximo que pratico de escrita é quando eu converso em japonês com os meus amigos mesmo”.

Para Ana, um de seus amigos desempenhava um papel importante no que diz respeito a adquirir conhecimento e tirar dúvidas sobre a língua: “eu, esse meu amigo que fala bem, eu gosto bastante, ele me ajuda bastante, tira dúvida das coisas que a gente estuda na sala, do *Nôryoku shiken*¹¹⁶, ele me ajudou também”. Este amigo auxiliava Ana também quando ela lia os *blogs*, uma vez que era difícil compreender os textos escritos de forma coloquial: “a leitura do *blog*, como eu falei, preciso de ajuda sempre por causa da linguagem que eles usam, mais linguagem falada para escrever, né”; “eu tô lendo um *blog*, não entendo alguma expressão, ele que traduz para mim assim, me explica”.

Quanto às atividades sem envolvimento dos amigos, Ana acessava sites de compras em japonês com o objetivo de verificar as formas de uso de estruturas gramaticais e expressões abordadas nas aulas em determinado contexto: “quando preciso estudar, não compro nada em português nem em inglês, assim, aí eu vou dar uma olhada em alguns sites ((em japonês)), para tentar entender como usa as formas, como é que flexionar verbos para usar alguma forma gramatical”.

Em relação à estratégia de aprendizagem de *kanjis*, Ana costumava estudá-los procurando radicais com referência para memorizar as leituras:

Eu gosto de procurar as duas leituras ou todas as leituras que tiver, e procurar radical. Eu gosto de decorar pelas partes assim. Por exemplo, esse *kanji*, tem *on'na*¹¹⁷, tem *hi*¹¹⁸, e tem sei lá, *moku*¹¹⁹, não sei. Eu gosto de decorar assim. Para mim mais simples, olhar, para falar assim, *kanji* de ficar irritado, tem uma mulher. Quando vejo assim, eu já sei que ele. Ah, *kanji* de *kodomo*¹²⁰, adulto, criança, tal. Eu gosto de decorar pelas partes, assim.

¹¹⁶ Termo em japonês do Exame de Proficiência em Língua Japonesa. Para maiores informações sobre o exame, ver o Capítulo 3.

¹¹⁷ Leitura de *kanji* e significa mulher.

¹¹⁸ Leitura de *kanji* e significa fogo.

¹¹⁹ Leitura de *kanji* e significa árvore ou madeira.

¹²⁰ Leitura de *kanji* e significa criança.

Para otimizar sua compreensão textual e auditiva, a estudante utilizava os materiais didáticos da série *Min'na no Nihongo*¹²¹:

O material tem um livro só de textos. Tem textos falando sobre o Japão, [*] cultura, falando sobre a vida dos estudantes estrangeiros no Japão, e é *dokkai*¹²², a gente lê, e faz e responde perguntas e interpretação de textos. E tem também, eles têm material que de *chôkai*¹²³. Eu gosto de usar também.

Entretanto, ela contou que era difícil fazer a prática para melhorar as habilidades relacionadas com a produção oral e escrita devido à falta de recursos e oportunidades: “gostaria de ter oportunidade de conversar mais em japonês, para treinar mais audição, é isso, sim, acho que o que mais falta isso”;

Eu pratico com material ((*Min'na no Nihongo*)) que eu falei que eu tenho, né, de *dokkai*, e também, tenho material para *chôkai*. Agora, escrita, bem complicado porque tanto material que tem aqui da ((nome da instituição do curso de habilitação)), quanto o que eu tenho, são exercícios para você, a maioria, para você completar a frase que já tem ali, ou para você escrever uma frase curta alguma coisa assim, né. E no, não muito eficiente, que você tá elaborando pouco, o que você vai escrever, né.

Além da questão de disponibilidade de recursos e oportunidades, Ana contou que lhe faltava tempo disponível e que isso também afetava seu estudo. Na ocasião, ela morava longe da instituição e prestava serviços de revisão e redação para se manter: “eu tenho que trabalhar, né. Eu moro muito longe. Por exemplo, hoje mesmo, saí de casa às 6 horas, cheguei aqui ((à instituição)) às 9 horas”.

¹²¹ Uma série de livros didáticos da LJ publicada no Japão. Existe uma versão com explicações em português.

¹²² Significa compreensão auditiva em japonês.

¹²³ Significa compreensão de escrita em japonês.

5.2.3 Caso da participante Camila

No questionário, Camila respondeu que realizava atividades de interação com frequência relativamente alta tanto quanto as de recepção (Quadro 26).

Quadro 26 - Frequência das atividades realizadas por Camila

Atividade	Frequência
Assistir a <i>animes</i>	<i>Frequentemente</i>
Escutar música	
Falar com amigos	
Falar com colegas de estudo/de trabalho	
Assistir DVDs/vídeos na internet	<i>Às vezes</i>
Conversar pelo <i>chat</i>	
Escrever e-mails	
Falar por telefone	
Interagir nas redes sociais	
Ver os sites da internet	<i>Raramente</i>
Assistir programas de TV	
Conversar com pessoas nas lojas	
Escutar rádio	
Ler jornais e revistas	
Ler <i>mangás</i>	<i>Nunca</i>
Escrever <i>blog</i>	
Falar com a família	
Ler livros e artigos acadêmicos	
Ler livros literários	
Participar de eventos	

Fonte: Autoria própria

Na entrevista, Camila contou que interagiu na língua-alvo em situações e com pessoas diferentes ao seu redor, como intercambistas do Japão, amigos e colegas da faculdade, chefe do trabalho, a filha dela e os clientes, amiga de infância e a família de sua amiga, com a intenção de melhorar a habilidade comunicativa oral e utilizar a língua: “Eu tenho muita dificuldade para falar, e então, eu procuro fazer troca ((de língua)) com os intercambistas ((japoneses)) e alguns amigos”; “eu não trabalhava antes, e anunciaram a vaga ((de trabalho)), e como vi que era para trabalhar com uma advogada japonesa, eu decidi” (informação verbal)¹²⁴.

No contexto da instituição do curso de habilitação, Camila interagiu em japonês com

¹²⁴ Obtida mediante uma entrevista realizada pelo autor no dia 4 de dezembro de 2013 na cidade de São Paulo. Todas as informações citadas nesta seção foram adquiridas na mesma entrevista.

os intercambistas do Japão, amigos e colegas da faculdade. Para conhecer os intercambistas, que estavam estudando a língua portuguesa e matérias relacionadas com o Brasil na mesma instituição, Camila e suas amigas inscreveram-se num programa que a instituição oferece para incentivar o apoio àqueles que vêm para a mesma instituição e para facilitar o intercâmbio cultural entre estudantes brasileiros e estrangeiros: “No começo do ano ((2013)), eu e minhas amigas, nós escrevemos para ser ((nome de papel de tutor no programa)) como se nós adotássemos algum intercambista, né. Então, nós escolhemos intercambistas japoneses para poder ajudar”. Com os intercambistas japoneses, a estudante e suas amigas realizavam a troca de línguas que pode ser considerada aprendizagem de língua em tandem:

Nós separamos um tempo, assim, aí naquele momento, assim, tira alguma dúvida sobre alguma coisa que surge. Depois, tentamos conversar naturalmente, eh, usando aquela língua. E ficamos às vezes uma hora tentando conversar em japonês. E aí, depois, uma hora português.

Em relação ao conteúdo da conversação, eles escolheram assuntos cotidianos para que a atividade fosse mais natural:

A gente tenta conversar sobre coisas mais do dia a dia, mais naturais, né, para não ficar algo mecanizado, né. Aí, por exemplo, com ((nome de uma intercambista japonesa)), nós conversamos sobre maquiagem, sobre roupas. Aí, nós tentamos sempre algo mais natural, como se estivesse conversando naturalmente com uma amiga sem determinar o tema, vai surgindo.

Além da tentativa de praticar a conversação na língua-alvo de forma mais natural, Camila, suas amigas e os intercambistas ajudaram-se mutuamente na aprendizagem das respectivas línguas-alvo, indicando e explicando erros gramaticais cometidos: “elas ((intercambistas japonesas)) sempre ajudam com, se eu erro, elas corrigem, e explicam às vezes o que tá errado, em português, mesma coisa”.

Em outra situação, Camila praticava a conversação no *Facebook* com os amigos da faculdade a fim de aproveitar oportunidade de usar a língua-alvo:

Às vezes, com meus amigos, a gente determina assim que, bem, assim do nada, a gente fala, “a partir de agora, a gente fala só de japonês”, então, a gente tenta continuar conversa diantes, só que em japonês, aí quando vai começando [*] que a gente já sabe, a gente tenta buscar outros assuntos, que vem para conversar. E às vezes, por exemplo, no *Facebook*, eh, algum amigo posta uma foto e coloca legenda em japonês, e a gente tenta comentar em japonês, coisas assim.

Os amigos com quem Camila realizava as atividades interativas também tinham o propósito de criar oportunidades para o uso da língua e, em certa ocasião, uma dessas atividades começou espontaneamente:

Foi conversando com os meus amigos. A gente queria encontrar um jeito de praticar mais, né. Então, a gente decidiu que, que, às vezes, a gente conversa em japonês pela internet, ou tenta conversar normalmente assim. Cara a cara, vamos dizer em japonês, e quando [*] mais coisa simples, a gente tá mais tranquilo com o tempo, aí, a gente decide, nós vamos só treinar japonês agora, ou vamos nos encontrar para conversar em japonês.

Após as aulas da faculdade, Camila trabalhava como secretária de uma advogada japonesa¹²⁵ que trata dos procedimentos do *Kokumin Nenkin*¹²⁶, e, nesse contexto, ela se via envolvida em várias atividades de interação com a LJ através de sua chefe (advogada japonesa), a filha dela que estava aprendendo a língua também e os clientes de advocacia:

Muitos idosos, vão, vão ((para o escritório da advogada)), ((a advogada japonesa)) trabalha para fazer o processo com *nenkin*, e ((os clientes)) conversam muito em japonês com ela, não só sobre, sobre o processo, mas assim, conversa de amigos, né.

¹²⁵ Poderia ser a mesma advogada para quem a Ana trabalhava.

¹²⁶ Plano de Pensão Nacional do Japão.

E aí, eu presto atenção na, nas conversas, [...] ((durante o trabalho)) tenho contato com documentos, com textos em japonês.

Para Camila, não era fácil comunicar-se com sua chefe e os clientes em japonês, visto que ela sentia muita dificuldade em falar na língua, mesmo que conseguisse compreender o conteúdo das conversas, ouvindo outras pessoas: “eu sou muito travada para falar. Eu fico com muita vergonha, e começa a ficar muito vermelha. Eu consigo entender tudo que tá falando, mas eu fico vermelha, vermelha, vermelha. Engasgo as palavras”. Entretanto, ela se esforçava para utilizá-la: “tento conversar em japonês com a minha chefe, ela fala em japonês comigo”.

A advogada não era apenas chefe e interlocutora da interação na língua-alvo durante a jornada do trabalho, mas também desempenhava o papel de fonte para aumentar o conhecimento linguístico como o vocabulário e expressões em relação à aprendizagem da LJ de Camila:

A minha chefe ajuda muito, né. Eu pedi para ela me ensinar algumas coisas em japonês. Então, ela me ensina alguns cumprimentos como *ittekimasu* e *tadaima*¹²⁷, *gomenkudasai*¹²⁸ no telefone. Ela me ensina expressões, me corrige quando eu erro, explica, né, porque, às vezes, os senhores que vão lá no escritório falam japonês muito diferente porque eles aprenderam ((japonês)) no Brasil, Então, ela me explica as diferenças do japonês daqui e japonês de lá. Tenta me ensinar algo novo sempre.

Quando a advogada não sabia explicar algumas expressões da LJ em português para Camila, ajudava-lhe a formular perguntas a fim de sanar as próprias dúvidas na faculdade:

Muitas vezes acontece alguma coisa no trabalho, e eu pergunto para a minha chefe o que é. Quando ela não sabe explicar em português, ela me explica para eu poder

¹²⁷ As duas expressões são cumprimentos do Japão. A primeira significa “vou e volto” e é dita por quem está saindo de casa. A segunda significa “vá e volte” e é dita por quem permanece em casa.

¹²⁸ Um cumprimento do Japão que é dito ao entrar em casas de outra pessoa e significa “com licença”.

como perguntar para a *sensei*¹²⁹. Por exemplo, eu não sabia o que era *okaeshi*¹³⁰, e aconteceu isso no trabalho, né. De, da minha chefe, ganharam presente, e retribuir. Aí, eu não tava entendendo *okaeshi*. Era situação. Não o que ela estava enviando porque ela envia doces. Aí, achei que era doce. Aí, a ((a professora da disciplina)) me explicou a situação como se acontece no Japão. Aí, eu entendi.

Durante o trabalho, às vezes havia situações em que Camila utilizava a língua-alvo com os clientes pelo telefone. Quando ela não sabia responder tudo em japonês, atendia-os misturando o idioma com o português:

Geralmente os clientes ligam, e já perguntam assim em japonês, eh, perguntam sobre a minha chefe, perguntam se ela está. Aí, eu tento falar em japonês, se não consigo assim, eu conversa, vou falando em português, e eles em japonês. Desse jeito, a gente consegue, consegue se entender. Aí, muitas vezes, os clientes não sabem falar muito bem português, né. Então, a gente mistura um pouco, eles misturam um pouco que sabem em japonês. Eu misturo um pouco de japonês. Vai fazendo essa mistura de línguas.

Além da advogada japonesa e os clientes, Camila tentava utilizar o japonês com o intuito de ensinar a língua para a filha da chefe, que tinha dois anos de idade, utilizando brinquedos educativos:

((A filha)) não fala ((japonês)) muito porque a mãe dela conversa em japonês com ela, mas, fora de casa, todo mundo fala em português. Então, ela, acho que, tá confusa, mas ela entende as duas línguas. Só não consegue falar. Então, tento falar em japonês com ela, assim, brincando em japonês. Ela tem brinquedinhos em japonês, brinquedos educativos.

Um desses brinquedos foi um livro que mostra desenhos. Quando se coloca a ponta da

¹²⁹ Significa professor em japonês. Aqui, refere-se à professora da disciplina do curso de habilitação em LJ da faculdade.

¹³⁰ Literalmente significa retorno em japonês.

caneta em cima deles, o livro pronuncia a palavra do desenho em japonês. Camila sentiu que a brincadeira com a filha da advogada, utilizando esse livro acabou ajudando a aumentar seu vocabulário também: “Eu brinco ((com o livro)) um pouquinho com ela ((a filha da advogada)), e me ajuda com o vocabulário também”.

Fora do contexto da instituição educacional e do trabalho, Camila realizava algumas atividades na LJ inclusive de interação com a amiga de infância, que é *nisei*, e sua família. Embora essa amiga não soubesse falar japonês, Camila tinha o contato com a língua através do convívio com ela, como escutando música japonesa e falando com o padrasto dela via *Skype*.

Camila se envolveu intencionalmente em várias situações para utilizar a língua-alvo, e tentou interagir em japonês no bairro da Liberdade, onde há atendentes bilíngues em lojas e restaurantes japoneses: “eu tento às vezes praticar sozinha em casa para conseguir usar ((japonês)) depois, né. Fica falando sozinha, repetindo algumas palavras para entrar na cabeça, e depois conseguir usar, mas já tentei usar, no bairro da Liberdade”. Camila esforçou-se para conversar mesmo tratando de assuntos simples, e sentiu que conseguiu entender o que as pessoas falavam em japonês:

Às vezes, na Liberdade assim, ou na feirinha da Liberdade, tento, tento perguntar preço, eh, perguntar alguma coisa em japonês, mas é simples porque às vezes não sei, não sei como expressar o que eu quero saber, mas até que assim, dependendo do que a pessoa está falando, eu entendo, né. Ela fala sobre os tipos de produtos, coisas assim, mas o que eu consigo mais é perguntar sobre o preço, sobre cores, essas coisas assim.

Por outro lado, ela contou que não conseguiu se expressar oralmente de forma satisfatória nessa prática e se sentiu magoada com a forma como foi tratada nessas situações. “eu fico, eu fico travada lá, assim, com medo de falar errado, e as pessoas, não sei, me trataram mal algo assim”.

Em relação às atividades de recepção, Camila escutava música em japonês, assistia aos vídeos e visitava sites da internet. As músicas que ouvia haviam sido indicadas pela amiga de infância, o pai dessa amiga e outros amigos. Ela tentava entender a letra das músicas e cantava as partes que entendia.

Camila também assistia aos animes, novelas japonesas e vídeos pela internet que os amigos indicavam, e acessava aos sites da internet relacionados a esses vídeos:

Eu assisto a vídeos no *Youtube* que pessoas do Japão produzem e que brasileiros no Japão produzem. Aí, eu assisto a vídeo sobre culinária, sobre o dia a dia, sobre beleza, e tento entrar no sites que esses vídeos indicam. Então, às vezes, entro em site de alguma marca, ou em algum *blog*, alguma coisa assim.

Os vídeos aos quais Camila assistia no que tange à forma de contato com a LJ, eram variados. Alguns deles estavam com o áudio em japonês sem legenda, outros estavam com o áudio em inglês, mas com a legenda japonesa, ou ainda vídeos com áudio em português, mas a respeito da língua ou cultura japonesa.

Camila escutava música e assistia aos vídeos não apenas pelo interesse cultural, mas também pelo desejo de entender melhor as estruturas gramaticas em determinada situação:

Quando aprendo uma estrutura, eu quero entender ela no contexto, né. Então, enquanto eu assisto a alguma coisa, escuto uma música, eu vou prestando atenção nas frases, e quando escuto a estrutura, eu já tento entender dentro daquela situação, como se usa, por exemplo, assisto *online* anime, vejo a uma fala, qualquer estrutura, aí eu vejo a situação, vejo como personagem falou, como aquilo tá colocado.

Para estudar *kanjis*, Camila costumava utilizar um aplicativo de celular. Esse aplicativo mostra as leituras e os exemplos de palavras compostas por ele e vídeos que demonstram a ordem dos traços passo a passo. Ela utilizava esse aplicativo quando estava no ônibus: “tento fazer *kanji card*, e pelo celular, às vezes tô no ônibus voltando para casa, e no

celular, dá para ver as leituras e exemplos das palavras, e ordem de traço. Então, eu fico vendo a ordem de traço, e fico repetindo na minha cabeça as leituras”.

Camila contou que gostaria de conseguir conversar e ler mais em japonês, e para isso, precisaria praticar mais:

Eu gostaria de conseguir conversar mais, e conseguir ler mais. Por exemplo, mesmo que coisas simples, uma revista, que não seja tão difícil quanto jornal, ler *mangá* e, ou ouvir uma música, entender um pouco mais. E acho que para isso, só precisa de mais prática, né, de conversação, e de audição.

Nesta seção, descrevemos as atividades envolvendo a LJ fora da sala de aula das três estudantes. Em todos os casos tratados aqui, constatamos diferenças de cada estudante em termos de tipos de atividades realizadas, motivos da realização, esforços, iniciativas adotadas para praticar determinada atividade, dificuldades enfrentadas, e contexto em que se situam com relação ao uso e estudo da língua.

Na próxima seção, integraremos os resultados obtidos por meio do questionário, entrevista e diário de estudo.

5.3 Aprendizagem da LJ fora da sala de aula dos participantes

Apresentamos até aqui os resultados obtidos mediante o questionário, entrevista e diário de estudo, e constatamos que as atividades de recepção na LJ foram praticadas fora da sala de aula com frequência pela maioria dos estudantes desta pesquisa e que as de interação e produção foram desenvolvidas com menos frequência, conforme os resultados obtidos por meio do questionário. Por outro lado, cada estudante realizava as atividades por diferentes motivos, modos e recursos em situações diferentes também. Verificamos ainda que aproximadamente a metade dos alunos enfrentava várias dificuldades no intuito de realizar

atividades de interação.

Nesta seção, em primeiro lugar, discutimos atividades de cada tipo e dificuldades dos estudantes detalhadamente, integrando os resultados obtidos por meio dos três instrumentos desta pesquisa. Em seguida, traçamos aspectos da autonomia, baseando-se na discussão do Capítulo 2, praticados pelos estudantes e necessários em sua aprendizagem da LJ.

5.3.1 *Atividades de recepção*

A partir dos resultados obtidos por meio do questionário, constatamos que foi alta a frequência das atividades de recepção realizadas no domínio pessoal. Entre elas, atividades como escutar música, assistir a DVDs/vídeos na internet, ver sites da internet e *animes* foram praticadas com a mais frequência. Nas entrevistas, foram relatados vários motivos e objetivos de realizar essas atividades. Ana e Camila contaram que escutavam música e assistiam a *animes* por motivo de compreender melhor as estruturas gramaticais e expressões, abordadas no curso, em situações reais de textos empíricos, mesmo que o principal motivo da realização fosse atender a seu interesse cultural.

Os estudantes que desenvolviam atividades relacionadas com a música e *animes* pelo interesse cultural se envolviam em outras atividades tanto de recepção quanto de produção e interação. Interessada em *animes*, Natália assistia aos programas de entrevista com dubladores favoritos, escutava as músicas de abertura das obras e acessava os sites do musical relacionado, além de assistir aos *animes* propriamente. Ainda, a estudante envolvia-se em atividades de produção como traduzir a letra das músicas e colocar a legenda em português nos vídeos do musical.

Ana estava interessada em *J-rock* e *J-pop*, e os escutava, acessando também os *blogs* e *Twitter* dos artistas favoritos. Além disso, de vez em quando, ela fazia compras de CDs e artigos relacionados em lojas virtuais e entrava em contato com o centro de atendimento,

escrevendo e-mails em japonês quando tinha dúvidas ou em casos de alteração dos pedidos. Dessa forma, a estudante passou a interagir com a língua no domínio público.

Assim, por meio do desenvolvimento dessas atividades fora da sala de aula, podemos dizer que os estudantes tinham contato e utilizavam a língua-alvo constantemente. Natália comentou que o uso frequente da língua no dia a dia como ouvir músicas contribuía bastante para sua aprendizagem em termos de obter a familiaridade e aprimorar a compreensão auditiva.

Constatamos também que os gêneros de texto utilizados foram variados como *animes*, letras de música, musical, programas de entrevista, *blog*, *Twitter* e sites de compras na internet, e os estudantes costumavam ler e ouvir a língua-alvo, empregando textos autênticos.

Quanto aos recursos utilizados nessas atividades, a maioria foi digital, como sites da internet acessados por computadores, *tablets* e *smartphones*. Como podemos verificar nos casos individuais, os alunos utilizavam recursos digitais até para pesquisar informações como significados, leituras e ordem de traços de *kanjis*, e foram menos utilizados recursos materiais como livros, jornais e revistas encontrados na cidade de São Paulo.

5.3.2 Atividades de produção

Observamos que as atividades de produção foram menos exercitadas em comparação às de recepção e interação nesta pesquisa. Nessa categoria, foram realizadas as práticas de escrita em *blog* e de tradução. Os resultados do questionário apontam que a frequência da realização da primeira atividade foi muito baixa, porém, alguns estudantes desenvolviam-na com frequência alta. Em relação à outra atividade, houve estudantes que a praticavam com o objetivo de desenvolver a proficiência linguística. No caso da Natália, ela fazia a tradução da letra de músicas japonesas e de musical para aprofundar o conhecimento cultural. No geral, essas são atividades realizadas no domínio pessoal.

5.3.3 Atividades de interação

Quanto às atividades de interação, sua frequência de realização foi baixa segundo as respostas dos trinta participantes no questionário. Entretanto, observamos que os modos e as situações da realização foram variados dependendo de cada estudante. Como os resultados do questionário apontam, a interação nas redes sociais por meio da escrita foi realizada com a maior frequência dentre as atividades do mesmo tipo. Nos casos individuais, Natália tentava trocar mensagens de celular em japonês com uma amiga do curso da habilitação. Ana se comunicava com os amigos da internet que tinham mesmo interesse cultural que ela, através da escrita em japonês, e, com eles, redigia em japonês para lojas virtuais quando necessário, ao realizarem compras de produtos ligados à música japonesa. Camila interagia oralmente face a face e mediante a escrita através na internet com seus amigos da faculdade e os intercambistas do Japão. No trabalho, a estudante atendia a sua chefe e aos clientes na língua-alvo.

Assim, constatamos que as atividades por meio da escrita foram realizadas mais frequentemente do que a fala nos dados obtidos tanto pelo questionário quanto pelas entrevistas. Segundo o QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2001), para interagir oralmente com a língua-alvo sem tópicos previamente estabelecidos, é necessária a aquisição do nível *B1* ou superior em sua classificação. Em comparação a isso, a interação por meio da escrita trocando mensagens curtas e *chat* exigiria menos proficiência do que a conversação presencial. Além disso, muitos estudantes apresentaram vários tipos de dificuldades para praticar atividades interativas por meio da fala, bem como falta de tempo e organização para realizá-las como descrevemos na Seção 5.1.3. Nesse sentido, podemos dizer que as atividades desse tipo seriam realizáveis mesmo por quem está no nível básico com menos dificuldade que atividades orais como conversação.

Apesar da variedade em seus modos e situações, os interlocutores na maioria das

atividades de interação eram amigos e colegas do curso. As três estudantes participantes da entrevista também praticavam a interação com seus amigos. Diferentemente de estudar no Japão, para elas, não havia oportunidades de interagir com a língua-alvo em situações naturais fora da sala de aula, portanto, todas elas procuravam desenvolver práticas que contavam com a colaboração de amigos. Camila era a única que constantemente mantinha contato com nativos japoneses por meio da interação oral através da LJ. Nesse caso também, a estudante participou do programa de apoio aos estudantes estrangeiros junto com seus amigos e chegou a conhecer os estudantes japoneses que estavam matriculados na mesma instituição. Partindo dessa perspectiva, podemos dizer que amigos e colegas que tinham os mesmos objetivos exerciam um papel importante no desenvolvimento das atividades interativas para os participantes desta pesquisa, e sua realização dependia da iniciativa coletiva.

Em relação à prática de atividades comunicativas no domínio público, as três estudantes comentaram sobre a conversação em bairros como a Liberdade e os da Zona Sul, onde a população dos falantes de japonês se concentra na cidade de São Paulo. Natália nunca realizou esse tipo de atividades com as pessoas residentes desses bairros, porém pensava que isso seria uma alternativa para interagir com a língua. Ana tinha a experiência de conversar com os atendentes nos bairros. Camila tentava conversar na língua-alvo no bairro da Liberdade, porém, essa atividade não se sucedeu como prática de comunicação oral. Em qualquer caso delas, as atividades foram eventuais.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas no domínio profissional, dentre as estudantes entrevistadas, Camila era a única que tinha um trabalho que fazia uso da LJ. Como secretária de uma advogada japonesa, a estudante interagiu oralmente face a face em japonês com sua chefe e os clientes, e falava-lhes ao telefone. Além disso, a advogada tinha uma filha que estava aprendendo japonês, e Camila tinha oportunidades de se comunicar com ela na mesma língua, utilizando brinquedos educativos. Nessa situação, Camila era mais exigida como secretária na medida em que sua proficiência na LJ se desenvolvia, com o apoio de sua

chefe. Em outras palavras, a aprendizagem da língua e o desempenho das tarefas do trabalho estavam interligados. Nesse sentido, podemos dizer que, para a Camila, o trabalho no escritório de advocacia seria como uma comunidade de prática no termo de Lave e Wenger (1991), e onde a aprendizagem da língua de Camila estava situada.

Conforme o que foi discutido até então, podemos dizer que a iniciativa dos participantes tomarem parte em atividades interativas desempenha papel importante, além da iniciativa própria do indivíduo para que os participantes as desenvolvam em domínio pessoal ou educacional. Em relação ao desenvolvimento no domínio profissional, constatamos que é necessário procurar oportunidades e recursos por iniciativa própria do indivíduo. Não é fácil conseguir um emprego como o de Camila, uma vez que nem sempre são oferecidas vagas de trabalho que envolvam o uso da LJ e que o candidato deva possuí-la como requisitos para preenchimento do cargo. No caso da Camila, no entanto, ela foi inserida em situações reais onde sua aprendizagem se deu após a admissão no trabalho, ou seja, na comunidade de prática. Em relação às atividades no domínio público, não havia estudantes que interagiam constantemente em lugares como bairros onde a população de falantes da LJ se concentra. Ana e Camila iam para esses bairros de vez em quando, porém, a conversa acontecia eventualmente.

Dessa forma, concluímos que sem a existência de uma comunidade de prática nos termos mencionados acima, parece-nos praticamente impossível ter uma participação ativa num evento interativo linguisticamente. Além disso, notamos que os alunos pesquisados não possuem pontos de contato com os imigrantes de primeira geração, além do fato de que a comunidade nipo-brasileira de segundas e terceiras gerações parece não contribuir como recursos humanos para insumo linguístico do japonês, já que essa geração já deixou de falar a língua de herança (DOI, 2006). Nesse sentido, é importante assinalar a presença dos intercambistas japoneses que atuam como interlocutores nativos cuja faixa etária assemelha-se com o perfil dos nossos pesquisados.

5.3.4 Recursos utilizados nas atividades

Os resultados desta pesquisa mostram que os estudantes tendem a utilizar recursos digitais acessados através da internet não apenas nas atividades de recepção, mas sim nas atividades de produção e interação também. Na recepção, os recursos principais foram sites da internet como vídeos de *animes* e música, *mangás*, *blogs*, *Twitter* e páginas escritas em japonês. Na produção, o *blog* foi o gênero de texto a ser redigido e o espaço em que os estudantes realizavam a produção na língua-alvo.

Na interação, as atividades utilizando redes sociais como *Facebook* e *chat* foram exercitadas com mais frequência dentre as atividades por meio da escrita. Diferentemente da comunicação via e-mail que exige redação com um conteúdo maior em certo grau, os outros meios referentes permitem interagir com a língua com frases curtas e comentários sobre notícias interessantes. No caso de Camila, ela proferia comentários sobre as notícias que seus amigos postavam no *Facebook*. Comparando-se com décadas atrás, vem aumentando o número de situações em que o aprendiz de LE em geral utiliza sua língua-alvo, graças à diversificação de meios de comunicação como *blogs* e redes sociais. Em relação a esses, os recursos encontrados na cidade de São Paulo foram menos utilizados.

Por outro lado, constatamos que os recursos humanos ao redor dos estudantes como amigos e colegas de estudo desempenham vários papéis importantes nas atividades de interação como observado nos resultados apresentados nas seções anteriores. Como os amigos de Camila que além de serem interlocutores nas práticas de interação em japonês, eles procuram também juntos falantes da língua-alvo em busca de mais oportunidades de interação com o idioma, inscrevendo-se no programa de apoio intercultural. Ainda no caso de Camila, alguns de seus amigos tinham o papel de fonte de informações sobre recursos materiais, indicando *animes* e *mangás* interessantes para ela. A chefe de Camila e o amigo de Ana, que apresentavam conhecimento profundo sobre a língua, especialmente sobre a língua falada da

LJ, atuavam como agentes de *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). No caso do amigo de Ana, ele lhe apoiava dando explicações sobre expressões utilizadas nos *blogs* dos artistas japoneses e sobre alguns aspectos gramaticais encontrados, e, com esse apoio, Ana conseguia continuar a leitura dos textos que não são abordados no curso de habilitação. Além de receber certo tipo de amparo dessas pessoas, os estudantes também prestavam apoio e compartilham informações com eles. Nessa perspectiva, portanto, podemos dizer que pessoas como amigos e colegas de estudo dos estudantes participantes desta pesquisa são aqueles que colaboram e interagem na aprendizagem um do outro.

Como verificamos anteriormente, os estudantes realizavam atividades de interação no domínio público e profissional com pouca frequência. Sendo assim, foram pouco aproveitados os recursos humanos e sociais que ilustramos no Capítulo 4. Existe um número significativo de falantes da LJ na cidade de São Paulo, entretanto, notamos que há um subaproveitamento desse tipo de recurso na aprendizagem da LJ no período em que esta pesquisa foi realizada.

5.3.5 *Dificuldades*

Conforme os resultados do questionário, as atividades de recepção foram realizadas com mais frequência pelos participantes desta pesquisa. Por outro lado, os estudantes revelam que cerca da metade deles sentia que deveria ou poderia praticar atividades de interação na LJ como conversação. Entretanto, esse número de alunos enfrentava dificuldades em realizá-las. Segundo a declaração deles no questionário, as principais razões foram afetos como vergonha e insegurança, e a falta de organização para esse tipo de prática. Nas entrevistas, Natália e Ana relataram as dificuldades em encontrar interlocutores e oportunidades para desenvolver tais atividades, e Ana também falou da falta de tempo.

A cidade de São Paulo é considerada um ambiente que oferece diversos recursos a

serem utilizados na aprendizagem de JLE, porém, no geral, as oportunidades para a prática de interação com o uso da língua demonstraram-se restritas fora das aulas. Além disso, como foi visto até aqui, para se realizar esse tipo de atividade nesse contexto, os estudantes devem ter o controle nos seus afetos, na forma de prática e na organização da disponibilidade de cada um, além de irem em busca de interlocutores. Em outras palavras, é necessário ter o controle tanto em aspectos individuais como em aspectos coletivos. Como aponta Benson (2011c), o controle sobre as próprias emoções e a negociação com outras pessoas sobre a aprendizagem são fatores essenciais que determinam a eficácia na aprendizagem de língua. Portanto, podemos dizer que a realização de atividades de interação no contexto tratado neste estudo exige ações sociais como organização e negociação com outras pessoas que aparentemente não são ligadas diretamente à aprendizagem de língua.

Em relação ao uso da LJ no domínio público, não foi comentada a questão política como o uso de inglês no ambiente público no contexto de Hong Kong, apresentada no estudo de Hyland (2004). Conforme os resultados do questionário e entrevista, poucos estudantes tiveram a experiência de usar a língua nesse domínio. Ana e Camila relataram ter interagido com os vendedores nipo-brasileiros bilíngues na LJ nas lojas de bairros como o da Liberdade, porém, essas práticas foram eventuais, e, para Camila, a sua tentativa de usar a língua não foi bem sucedida. Dessa forma, parece difícil desenvolver práticas de interação oral entre clientes e vendedores para os participantes desta pesquisa.

5.4 Aspectos relacionados com a autonomia dos estudantes na aprendizagem fora da sala de aula

Como já observamos nas seções anteriores neste capítulo, os estudantes colaboradores desta pesquisa desenvolviam vários tipos de atividade na LJ fora da sala de aula. Conforme aponta Little (1995), o uso da língua não se pode ser desvinculado da aprendizagem, portanto,

podemos dizer que os estudantes tomavam iniciativa e se esforçavam para usar/aprender a língua-alvo fora do contexto da instituição educacional. Nesta seção, relacionamos os comportamentos dos estudantes nas atividades fora da sala de aula com aspectos ligados à autonomia do aprendiz da língua, discutidos no Capítulo 2, e logo em seguida, examinamos aspectos requeridos da autonomia no contexto em que os estudantes pesquisados desta pesquisa se inserem.

5.4.1 Aspectos relacionados com a autonomia dos estudantes

Em relação à autonomia dos estudantes, observamos alguns aspectos que os estudantes demonstraram em sua aprendizagem. O primeiro aspecto observado se refere ao gerenciamento de aprendizagem (BENSON, 2011c; HOLEC, 1981). Ana e Camila verificavam como se usam elementos linguísticos abordados nas aulas como estruturas gramaticais, flexões verbais e expressões em determinado contexto em textos autênticos como, por exemplo, sites da internet, vídeos e letras de música dentro de uma estratégia de aprendizagem, com a finalidade de compreender melhor a língua-alvo. Podemos dizer que elas escolhiam formas de estudo agradáveis a si mesmas e tentavam utilizar esses elementos de forma receptiva por conta própria. Consequentemente, essa estratégia tomada pelas estudantes facilita a compreensão dos elementos gramaticais e dos textos utilizados na verificação ao mesmo tempo. Como aponta Little (1995), esse é um dos aspectos que o aprendiz autônomo busca para baixar a barreira que existe entre a aprendizagem institucional e o contexto real em que o aprendiz vive.

Em relação às outras duas dimensões da autonomia, o processo cognitivo e o conteúdo da aprendizagem, propostas por Benson (2011c), Camila apresentou vários aspectos. Ela procurava interlocutores como intercambistas japoneses para interagir com a língua-alvo, aproveitando o programa de intercâmbio cultural oferecido pela instituição junto com seus

amigos. Ela chegou a conhecê-los e se comunicar com eles, coletando informações sobre o programa e negociando com a colaboração de seus amigos brasileiros e estudantes japoneses. Ainda com a intenção de superar as dificuldades da comunicação oral na LJ, ela prestava um serviço que exigia o uso da língua. Nos dois casos, Camila tentava estabelecer as direções de sua aprendizagem, aproveitando oportunidades e recursos disponíveis ao seu redor. Essa é uma característica da autonomia proativa no termo de Littlewood (1999).

Examinando os três modos de aprendizagem utilizando a autonomia, propostos por Benson (2011c), podemos observar que as formas da aprendizagem dos estudantes foram variadas. Com relação à estratégia de aprendizagem que Ana e Camila tomaram para a compreensão dos elementos gramaticais, podemos dizer que ela tem uma característica de autoinstrução em certo grau, visto que as estudantes se esforçavam para compreendê-los por conta própria.

As estudantes como Natália e Ana desenvolviam várias atividades de recepção como assistir *animes* e vídeos, escutar música e ler *blogs* e o *Twitter*, tendo contato frequente com os textos autênticos da língua-alvo fora da sala de aula por interesse intrínseco na cultura. Essa configura-se como aprendizagem de língua naturalista, uma vez que, mesmo que seja de recepção, o uso da língua é ligado à aprendizagem (LITTLE, 1995).

No que diz respeito ao trabalho de Camila no escritório de advocacia, como já discutimos, a aprendizagem da LJ não era o objetivo principal durante a jornada desse trabalho e a língua era o meio para a execução das tarefas. No entanto, o trabalho necessariamente envolve o uso da língua que resulta na aprendizagem. Por isso, essa é considerada aprendizagem de língua naturalista. Além disso, tendo em vista o fato de que Camila procurou e se candidatou à vaga desse trabalho com a intenção de superar suas dificuldades com a fala, essa forma pode se configurar como aprendizagem naturalista autodirigida.

5.4.2 Aspectos necessários da autonomia no contexto desta pesquisa

Os resultados desta pesquisa mostraram que nossos colaboradores realizavam várias atividades de recepção com frequência, utilizando textos empíricos na LJ, e, mesmo estando no contexto de JLE, alguns deles desenvolviam práticas de interação. No entanto, muitas delas foram praticadas eventualmente. Para que a aprendizagem seja mais eficaz, cada uma delas precisa ser sistemática e contínua de acordo com Benson (2011c). Nesta última seção do Capítulo 5, discutimos aspectos necessários da autonomia em busca da eficácia de aprendizagem no contexto, tratando da realização de atividades de recepção e interação oral fora da sala de aula.

A maioria dos estudantes realizou atividades desse tipo pelo interesse cultural, e alguns deles comentaram que essas práticas contribuíram para a aprendizagem da LJ. No entanto, com o intuito de desenvolver a proficiência na língua, seria necessário o contato com diferentes gêneros de textos orais e escritos, que não necessariamente estariam relacionados com a cultura *pop*, e, neles, seria necessário abranger as linguagens, estruturas e expressões específicas¹³¹. Porém, ao escolher o conteúdo a ser abordado, o estudante deve desenvolver várias capacidades como: avaliar o nível atual de sua proficiência; saber ou definir as metas de seu estudo; fazer o planejamento das metas a serem alcançadas; selecionar ou procurar os recursos a serem utilizados e o modo de aproveitamento; distribuir tempo para o estudo; definir formas de avaliação da atividade (AOKI; NAKATA, 2011; HOLEC, 1981). Além disso, a fim de desenvolver e praticar as capacidades mencionadas acima, o aprendiz precisará processos cognitivos como atenção e reflexão sobre o conteúdo que tem sido abordado e cada processo da aprendizagem. Em suma, se faz necessário promover todas as dimensões de autonomia como capacidade do aprendiz, propostas por Benson (2011c).

¹³¹ No Brasil, a abordagem de gêneros textuais concebida pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2007) é aplicada cada vez mais no ensino/aprendizagem de LEs (CRISTOVÃO, 2009; LOUSADA, 2010).

Especificamente para a realização de atividades de interação oral, antes de tudo, é crucial encontrar interlocutores. Camila, que foi a única estudante, dentre os participantes desta pesquisa, que desenvolvia esse tipo de prática no domínio pessoal e educacional, passou a conhecer estudantes japoneses através da participação no programa de apoio ao intercambistas estrangeiros da instituição, colaborando com seus amigos brasileiros. A estudante envolvia-se em atividade de interação também no domínio profissional, procurando e se candidatando à vaga de emprego de secretária para atuar junto a uma advogada japonesa a fim de obter oportunidades de utilizar a língua-alvo, como no caso do domínio pessoal e educacional.

Quanto aos outros aspectos que determinam a realização de atividades de interação, como vimos na discussão das dificuldades dos estudantes, são necessários controles em aspectos individuais como os de caráter emocional e em aspectos sociais como a organização da prática, negociando com outras pessoas e tomando decisões coletivas.

Na cidade de São Paulo, existem vários recursos humanos inclusive nativos do Japão, apesar de esse local ser um contexto de JLE, conforme verificado no Capítulo 4. Mesmo assim, os resultados apontam que parece difícil para os estudantes conhecerem e interagirem com essas pessoas, utilizando a LJ, caso não sejam proativos e busquem meios por iniciativa própria. A procura de meios não é diretamente ligado ao desenvolvimento das competências comunicativas, mas sim à criação de oportunidades de interação, o que consequentemente se torna a aprendizagem mutualmente, de acordo com a argumentação de Little (1995). Ainda considerando que cada um dos estudantes está inserido num contexto peculiar onde existem recursos diferenciados, a busca de recursos em seu ambiente por iniciativa própria faz toda a diferença no desenvolvimento de atividades com o uso da língua e na proficiência na mesma. Nesse sentido, o próprio aprendiz precisa assumir o controle de seu estudo, uma vez que não há como padronizar métodos ou estratégias de aprendizagem na realização de atividades fora da sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, após a reflexão geral deste trabalho, respondemos às perguntas que formulamos no Capítulo 1, retomando os resultados apresentados no Capítulo 5. Em seguida, ponderamos as limitações, e, finalmente para encerrar o trabalho, apresentamos as implicações que os resultados concedem para a área de ensino-aprendizagem da JLE no Brasil.

6.1 Respondendo às perguntas da pesquisa

Como definimos no Capítulo 1 e 2, baseamos este estudo na ideia de que: a aprendizagem de língua e seu uso podem contribuir para melhorar a qualidade de vida do indivíduo; e para isso, deve-se promover a capacidade de aprender a língua de forma eficaz, ou seja, promover a autonomia junto com a obtenção da capacidade comunicativa ao longo da vida (HOLEC, 1981). Especificamente no contexto de LE, onde oportunidades e recursos são limitados para interação com uso da língua, parece-nos crucial que o aprendiz procure e crie meios por sua iniciativa.

Tendo como base essa ideia, a fim de implementar práticas em busca da autonomia do aprendiz de JLE no Brasil, faz-se necessário investigar os aspectos da autonomia e em que grau ele atua num contexto específico.

Diferentemente da situação da sala de aula tradicional, em que o professor é o organizador do conteúdo e dos métodos, nas atividades ligadas ao uso e estudo da língua fora da sala de aula, é o próprio aprendiz que precisa agir, tomando decisões sobre os tipos de atividades a serem desenvolvidas, os recursos e a maneira de aproveitá-los (BENSON, 2011c). Em outras palavras, essas consistem em situações em que o aprendiz pode praticar sua autonomia (DICKINSON, 1987), levando em consideração as condições e limitações no

ambiente de sua aprendizagem. Portanto, supomos que a aprendizagem fora da sala de aula é uma das situações em que podemos observar os aspectos da autonomia do aprendiz de língua.

Para a investigação sobre a autonomia na aprendizagem de JLE fora da sala de aula, neste trabalho, realizamos uma pesquisa como estudo de caso com a participação de trinta estudantes da graduação matriculados numa disciplina da língua oferecida pelo curso de habilitação em LJ de uma instituição de ensino superior, situada na cidade de São Paulo. Para esse fim, obtivemos dados relacionados com o perfil dos participantes, atividades na LJ fora da sala de aula e recursos utilizados, por meio de instrumentos como observação de aulas não participativa, questionário, entrevista e diário de estudo. Para a ilustração detalhada das atividades, adotamos as ferramentas conceituais: a classificação de tipos de atividades em língua como recepção, produção, interação e mediação do QECR (COUNCIL OF EUROPE, 2001); domínios de sua realização como pessoal, público, profissional e educacional do mesmo quadro (ibid.); recursos de aprendizagem tendo classificação; humano, material e social (TANAKA; SAITO, 1993).

Tendo essa estrutura, neste trabalho, procuramos responder às perguntas da pesquisa logo abaixo:

- a) quais recursos que propiciam o contato e estudo da LJ estão disponíveis na cidade de São Paulo e quais deles são utilizados pelos estudantes?;
- b) que tipo de atividades em japonês e com que frequência os estudantes as realizam fora da sala de aula?;
- c) quais aspectos da autonomia os estudantes praticam em suas atividades utilizando a LJ fora da sala de aula?.

No que diz respeito à primeira pergunta, constatamos que existem vários recursos ligados à língua ou ao país na cidade de São Paulo, principalmente recursos materiais como livros, revistas e jornais, e recursos pessoais como falantes de japonês mesmo estando num contexto predominante de aprendizagem de JLE. Além disso, muitos eventos relacionados

com a cultura japonesa se realizam constantemente na cidade, mas não necessariamente falado na língua-alvo.

Todavia, os resultados mostram que os estudantes tendiam a utilizar mais recursos acessados pela internet nas atividades realizadas fora da sala de aula. Nas práticas de recepção, eles assistiam aos vídeos e *animes*, e acessavam aos sites da internet em japonês. Nas atividades de interação, vários estudantes se comunicavam por meio da escrita nas redes sociais, que não foram projetadas originalmente com a finalidade de serem aproveitadas para a aprendizagem da LJ. Esses recursos foram utilizados como espaço para a interação com a língua diferentemente dos recursos utilizados nas atividades da primeira categoria como fonte de input.

No que diz respeito aos recursos humanos aproveitados nas atividades de interação, os amigos e colegas de estudo que pertencem ao domínio pessoal ou educacional foram os interlocutores preferidos. Além desse papel, essas pessoas atuavam também como fonte de informação e agentes de *scaffolding*.

A maioria deles não tinha contato com falantes da LJ no domínio profissional e público. Como foi discutido em um dos casos individuais, entretanto, observamos que o trabalho pode fornecer oportunidades de interação com a LJ durante o expediente, caso o aprendiz consiga um emprego que exija o uso da LJ ou onde atuem também outros falantes.

Em relação à segunda pergunta, constatamos que os trinta estudantes desenvolviam as atividades de recepção com regularidade. Dentre as atividades, foram realizadas com bastante frequência aquelas relacionadas com a cultura *pop* como *animes*, *mangás* e música, mediante recursos audiovisuais que podem ser acessados na internet.

Apesar da alta constância das atividades receptivas, as produtivas não foram desenvolvidas frequentemente. A atividade que foi desenvolvida na mesma categoria foi a tradução, e o principal objetivo de sua realização foi o aumento de sua proficiência na língua.

Algumas atividades de interação foram realizadas mesmo que sua regularidade fosse

baixa em comparação às de recepção. Dentre as atividades, a interação por meio da escrita nas redes sociais foi assídua. Nas práticas orais, os interlocutores envolvidos eram pessoas pertencentes ao mesmo domínio pessoal ou educacional do aprendiz como amigos e colegas de estudo. Observamos também que alguns estudantes interagiam na LJ no domínio profissional com falantes da língua, inclusive nativos do Japão, embora seu número fosse pequeno. Em relação à prática no domínio público, os resultados implicam que não houve muitas situações em que os estudantes desenvolvessem atividades de interação de forma contínua.

Muitas atividades mencionadas acima foram colocadas em prática pelo interesse cultural, principalmente na cultura *pop*, e os estudantes se envolviam não apenas em atividades como assistir aos *animes* e escutar a música em si, mas também, assistir a programas de entrevistas com os dubladores, ler *blogs* e seguir o *Twitter* dos artistas favoritos, e entrar em contato com o centro de atendimento de lojas virtuais, escrevendo na LJ para comprar artigos relacionados. Em outras palavras, o interesse cultural foi um grande motivador para envolver os estudantes em diferentes atividades na língua-alvo fora da sala de aula.

Ainda sobre os motivos da realização, observamos que alguns participantes procuravam as estruturas sintáticas e expressões abordadas durante as aulas nos textos empíricos com o objetivo de compreender melhor o uso desses elementos em determinado contexto. Essa tentativa pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem, e também pode contribuir para interligar o conteúdo abordado nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Finalmente, os resultados do questionário mostraram a alta frequência das práticas de natureza receptiva, entretanto, constatamos diferenças individuais de cada estudante como o interesse e ambiente de estudo. Enquanto houve estudantes que praticavam atividades de recepção com frequência no domínio pessoal pelo interesse cultural, por outro lado, houve

também estudantes que procuraram espaços pertencentes ao domínio profissional e público, em busca de oportunidades para usando a língua. Isso implica que a realização de atividades na LJ fora da sala de aula depende tanto de fatores individuais como interesse, afeto e iniciativa quanto de fatores socioeconômicos como disponibilidade dos recursos para o estudo e de tempo com relação às outras atividades como trabalho.

Quanto à terceira pergunta, os estudantes realizavam várias atividades, utilizando a língua e seu conhecimento linguístico fora da sala de aula por iniciativa própria, seja pelo interesse cultural, seja para aprimorar a proficiência, o que superou nossa expectativa. Nessas atividades, os estudantes demonstraram aspectos relacionados com as três dimensões da autonomia do aprendiz propostas por Benson (2011c); gerenciamento de aprendizagem; processos cognitivos e conteúdos de aprendizagem. Além disso, constatamos que o fator social da autonomia, ligado à dimensão sobre o conteúdo da aprendizagem (ibid.) que trata da negociação com outras pessoas em relação aos recursos e às maneiras de realização teve um papel fundamental para proporcionar o envolvimento em atividades de interação nesse contexto em qualquer domínio.

6.2 Limitação da pesquisa

Tentamos descrever as atividades fora da sala de aula nesta pesquisa, tendo em mente, a perspectiva dos estudantes tanto quanto possível. Entretanto, não conseguimos coletar dados suficientes para esse fim devido à greve que ocorreu no segundo semestre de 2013 na instituição de ensino escolhida. Essa ocorrência dificultou a coleta de dados principalmente mediante o diário de estudo. Esse instrumento foi importante para obter dados longitudinais para descrever o cotidiano dos estudantes com relação ao estudo da LJ. Mesmo sendo estabelecido um prazo curto a ser seguido, os estudantes apresentaram dificuldades de cumpri-lo, visto que tinham que assistir às aulas de reposição e se prepararem para provas

finais das disciplinas cursadas no período em que a coleta foi realizada.

6.3 Implicações para a área do ensino-aprendizagem da JLE no Brasil

Neste estudo, realizamos uma pesquisa sobre a autonomia dos estudantes universitários de JLE na cidade de São Paulo, investigando a aprendizagem do idioma fora da sala de aula. Na investigação, procuramos delinear o conceito de autonomia do aprendiz de língua, e depois disso, observamos as atividades que os estudantes operaram em sua língua-alvo fora da sala de aula e os aspectos relacionados com essa capacidade.

Os participantes desta pesquisa realizavam várias atividades fora da sala de aula, utilizando a LJ por iniciativa própria. A maioria dessas atividades foi relacionada com a cultura japonesa, no entanto, o tipo, os motivos e as formas da realização foram variados conforme o ambiente e a situação em que cada estudante estava inserido. Consideramos que essas são ensaios e práticas da autonomia da vida ao mesmo tempo, uma vez que essas atividades contribuem para a aprendizagem da língua em que o aprendiz pode exercitar a tomada de decisão. Em outras palavras, a autonomia na aprendizagem de línguas desempenha não apenas como capacidade de aprendê-las eficazmente, mas também como prática de dirigir sua própria vida.

Por outro lado, a maioria das atividades fora da sala de aula foi realizada esporadicamente, e muitos estudantes relataram que era difícil desenvolver práticas de interação. Ou seja, há várias dificuldades para o aprendiz dirigir seu estudo da língua-alvo por conta própria fora do contexto da instituição educacional. Como os autores citados neste trabalho afirmam que pode ser desenvolvida a capacidade de autogerenciamento de estudo da língua, e nesse contexto, há espaço em que a educação pode interferir. Nas aulas tradicionais que se dão na sala de aula, podemos envolver os estudantes na tomada de decisão sobre o conteúdo e os métodos, visando a promover a autonomia como uma das metas centrais. Como

tem sido realizada, a elaboração de materiais didáticos especializados para cada país ou região também é uma das tarefas importantes para ampliar opções na aprendizagem. Outra medida dentre outras é proporcionar um ambiente para desenvolver várias formas de estudo como aprendizagem em tandem e centro de autoacesso. Nesses tipos de prática, o educador atua como mediador ou conselheiro, cujo papel é diferente daquele do professor. Em outras palavras, nas práticas com objetivo de desenvolver a autonomia, o professor muda seu papel, correspondendo às necessidades do aprendiz, como esse aprendiz dirige seu estudo levando em consideração a situação dada para ele.

Através deste trabalho, por fim, esperamos ter contribuído para os seguintes aspectos da área do ensino-aprendizagem de JLE no Brasil: primeiramente, o interesse a respeito da autonomia do aprendiz para que essa seja despertada em certo grau; em segundo lugar, o escopo da pesquisa se estende além da sala de aula, com a ideia de que a aprendizagem da LJ pode ocorrer em diversas situações; finalmente, os resultados deste trabalho sejam utilizados para a reflexão acerca do aprimoramento didático em geral, incluindo as metodologias, as técnicas de ensino-aprendizagem e seleção das atividades realizadas na sala de aula, além de outros aspectos que envolvem livros e materiais didáticos.

REFERÊNCIAS¹³²

AOKI, Naoko. Nihongo wo manabu hitotachi no autonomy wo mamoru tameni (Defendendo autonomia para aprendizes de japonês). **Nihongokyôiku (Ensino de Língua Japonesa)**, Tóquio: Nihongo Kyôiku Gakkai, n. 138, p. 33-42, jul. 2008.

_____. Gakushûsha autonomy gairon (Introdução à autonomia do aprendiz). In: **Actes des journées des études sur l'enseignement du japonais en France**. 2009. p. 61-77.

_____. Autonomy, self-directed Learning, Japanese Language portfolio, advising, and self-access. **Research on the Japanese Language & Japanese Language Education**, Fundação Japão, n. 38, 2010. Disponível em:
<<http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/reserch/201003.html>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

AOKI, Naoko.; NAKATA, Yasuyuki. Introduction. In: _____. (Eds.). **Gakushûsha Autonomy: Nihongo Kyôiku to Gaikokugo Kyôiku no Mirai no Tameni (Autonomia do Aprendiz: Para o Futuro do Ensino-aprendizagem de Língua Japonesa e Línguas Estrangeiras)**. Tóquio: Hitsuji Shobo, 2011. p. 1-22.

BELTRÃO, Kaizô; SUGAHARA, Sonoe. Permanentemente temporário: dekassegus brasileiros no Japão. **SciELO**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-85, jan./jun. 2006.

BELTRÃO, Kaizo; SUGAHARA, Sonoe; KONTA, Ryohei. Nikkei burajirujin no tokushoku no henka (A mudança dos características dos nipo-brasileiros). **Latin America Report**. Chiba: Institute of Developing Economies, Japan External Trade Organization, v. 25, n. 2, p. 79-87, 2008.

BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. **Language Teaching**, v. 40, p. 21-40. 2007.

_____. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo. (Eds.). **Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and responses**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 15-32.

_____. Dai 8 shô: kyôshitsu wo koeta gengogakushû no ba no kôatsu (Capítulo 8: Análise de situações de aprendizagem de línguas além da sala de aula) In: AOKI, Naoko.;

¹³² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

NAKATA, Yasuyuki.. (Eds.). **Gakushûsha Autonomy: Nihongo Kyôiku to Gaikokugo Kyôiku no Mirai no Tameni (Autonomia do Aprendiz: Para o Futuro do Ensino-aprendizagem de Língua Japonesa e Línguas Estrangeiras)**. Tóquio: Hitsuji Shobo, 2011a. p. 223-239.

_____. Language learning and teaching beyond the classroom: an introduction to the field. In: BESON, Phil; REINDERS, Hayo. (Eds.). **Beyond the Language Classroom**. London: Palgrave Macmillan, 2011b. p. 7-16.

_____. **Teaching and researching autonomy in language learning**. 2. ed. London: Pearson Education, 2011c.

BENSON, Phil.; VOLLER, Peter. Introduction: autonomy and independence in language learning. In: _____. (Eds.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 1-12.

BREEN, Michael; MANN, Sarah. Shooting arrows at the son: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, Phil.; VOLLER, Peter. (Eds.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 132-149.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

BURAJIRU NIHON IMIN 80 NENSHI HENSAN IINKAI. **Burajiru Nihon Imin Hachijûnenshi (História dos 80 anos da Imigração Japonesa ao Brasil)**. São Paulo: Imin 80 Nensaiten Iinkai-Brasil Nihon Bunka Kyokai, 1996.

CONSULADO GERALDO DO JAPÃO EM SÃO PAULO. São Paulo an'nai: São Paulo shi gaiyô (Guia de São Paulo: informações gerais da cidade de São Paulo). 2001. Disponível em: <http://www.sp.br.emb-japan.go.jp/jp/info/cidade_jp.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS,

Reinildes.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DEGEN, Ralph. Nihonjin gakusei ni jiritsugakushû ni yakudatsu kangaekata (metaninchinôryoku) wo mebaesaseru niha dôsureba yoika (Como se faz o aprendiz japonês adquirir a capacidade metacognitiva que facilita a aprendizagem autônoma). **Gengo Bunka (Cultura Linguística)**. Universidade de Hitotsubashi, v. 17, p. 71-78, 2008.

DICKINSON, Leslie. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. **Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning**. Dublin: Authentik, 1992.

DOI, Elza. Taeko. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. **Estudos Lingüísticos XXXV**, Campinas: Organizado pelo Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, p. 66-75, 2006.

DÖRNYEI, Zoltán. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

EHARA, Hiromi. Burajiru niokeru nihongokyôiku no genjô to kadai (A situação atual e os problemas do ensino de japonês no Brasil). **Teikyôdaigaku gaikokugo gaikokubungaku ronshû (Revista de Línguas e Literatura Estrangeira da Univerisdade de Teikyô)**, v. 13, p. 25-62, 2007.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, Rod; BARKHUIZEN, Gary. **Analyzing Learner Language**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FERREIRA, Afonso. SP tem mais sushi do que churrasco; veja franquias de comida oriental. **UOL Economia**, 28 maio. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/06/28/franquias-de-comida-oriental-fatura-m-r-400-milhoes-em-um-ano-veja-opcoes.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **JF Nihongo Kyôiku Standard: Shikôban (O Quadro Educacional de Língua Japonesa: Versão Preliminar)**. 2009a. Disponível em:

<https://jfstandard.jp/information/attachements/000003/trial_all.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2011.

_____. **Manual do novo 'Exame de Proficiência em Língua Japonesa'**. 2009b. Disponível em: <http://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2011/04/fjisp_manual_pt.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. **JF Standard for Japanese-Language Education 2010**. 2. ed. 2010. Disponível em: <https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_2e.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2012.

_____. **Burajiru Nihongo kyôiku Kankyô Map 2013 (Mapeamento da Situação do Ensino da Língua Japonesa no Brasil)**. São Paulo: Fundação Japão, 2013a.

_____. Minna no Can-do Site (O Site de Can-do para todos). Disponível em: <<https://jfstandard.jp/cando/mypage/folder/list/ja/render.do>>. Acesso em: 1 set. 2013b.

_____. Nihongo kyôiku koku chiikibetsu jôhō: 2013 nendo Burajiru (Informações sobre o Ensino de Língua Japonesa em cada país: Brasil em 2013). Disponível em: <<https://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/brazil.html>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

GAO, Xuesong. The 'English corner' as an out-of-class learning activity. **English Teaching Journal**. v. 63, n. 3, p. 60-67, 2009.

GAS, Susan; Selinker, Larry. **Second Language Acquisition: an Introductory Course**. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Imigração japonesa: história. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/imigracaojaponesa/historia.php>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

GREMMO, Marie-José.; RILEY, Philip. Autonomy, self-direction, and self access in language teaching and learning: the history of an idea. **System**, v. 23, n. 2, p. 151-164, maio. 1995.

HAKUTO, Hiromi. Daigaku shokyû nihongo jugyô ni okeru jiritsusei to kyôdôsei (Autonomia e colaboração em aulas da língua japonesa universitárias de nível inicial). In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA /CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL. **Anais do XIX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa /Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil**. Rio de Janeiro: Gráfica UFRJ, 2008. p. 209-222.

HOLEC, Henri. **Autonomy in Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. Foreword In: LAMB, Terry.; REINDERS, Hayo. (Eds.). **Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2008. p. 3-4.

_____. Gengogakushû ni okeru autonomy: tan'itsu no kyôiku paradigm ka futatu no kyôiku paradigm ka? (Autonomia em aprendizagem de língua: único ou dois paradigmas educacionais?) In: AOKI, Naoko.; NAKATA, Yasuyuki. (Eds.). **Gakushûsha Autonomy: Nihongo Kyôiku to Gaikokugo Kyôiku no Mirai no Tameni (Autonomia do Aprendiz: Para o Futuro do Ensino-aprendizagem de Língua Japonesa e Línguas Estrangeiras)**, Tradução HAMADA, Morio. Tóquio: Hitsuji Shobo, 2011. p. 25-47.

HYLAND, Fiona. Learning autonomously: contextualizing out-of-class English language learning. **Language Awareness**, v. 13 n. 3, p. 180-202, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA JAPONESA (KOKURITSU KOKUGO KENKYÛJO). **Nihongo Kyôiku no Gakushû Kankyô to Gakushû Shûdan nikansuru Chôsa Kenkyô: Kaigaki Chôsa Hôkokusho (Pesquisa sobre Ambiente e meios de aprendizagem no Ensino de Japonês: Relatório de Pesquisa no Exterior)**. Tachikawa: National Institute for Japanese Language and Linguistics, 2006.

Disponível em:

<<http://www.ninjal.ac.jp/archives/gakushu-shudan/seika/pdf/10-kaigai-chousa-houkokusho.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

KINOSHITA, Chihiro. Kaigai no nihongo kyôiku niokeru resource no riyô (Aproveitamento de recursos no ensino de japonês no exterior). **Sekai no Nihongo Kyôiku (Ensino de Japonês no Mundo)**. Tóquio: Fundação Japão, v. 7, p. 17-29, 1997. Disponível em: <<http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/survey/globe/07/02.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KUDO, Setsuko. Taiwan no nihongo gakushûsha no gakushû resource riyô: interview chôsa kara (Uso de recursos de aprendizagem dos aprendizes taiwaneses de língua japonesa: de pesquisa por meio de entrevistas). In: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA JAPONESA (KOKURITSU KOKUGO KENKYÛJO). **Nihongo Kyôiku no Gakushû Kankyô to Gakushû Shûdan nikansuru Chôsa Kenkyô: Kaigai**

Chôsa Hôkokusho (Pesquisa sobre Ambiente e meios de aprendizagem no Ensino de Japonês: Relatório de Pesquisa no Exterior). Tachikawa: Instituto Nacional de Pesquisa de Língua e Linguística Japonesa (Kokuritsu Kokugo Kenkyûjo), 2006. Disponível em: <<http://www.ninjal.ac.jp/archives/gakushu-shudan/seika/pdf/10-kaigai-chousa-houkokusho.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

LAMB, Martin. 'It Depends on the Students Themselves': Independent Language Learning at an Indonesian State School. **Language, Culture and Curriculum**. v. 17 n. 3, p. 229-245, 2004.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LITTLE, David. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik, 1991.

_____. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, v. 23, n. 2, p. 175-181, 1995.

_____. Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. In: **Training teachers to use the European Language Portfolio**. 2006. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20t%20ext.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2011.

_____. Gakushûsha autonomy no jissen: Ireland ni okeru seizin'imin no eigo gakushû (A prática da autonomia do aprendiz: aprendizagem de inglês dos imigrantes adultos na Irlanda). In: AOKI, Naoko.; NAKATA, Yasuyuki. (Eds.). **Gakushûsha Autonomy: Nihongo Kyôiku to Gaikokugo Kyôiku no Mirai no Tameni (Autonomia do Aprendiz: Para o Futuro do Ensino-aprendizagem de Língua Japonesa e Línguas Estrangeiras)**. Tradução Sumiko Taniguchi. Tóquio: Hitsuji Shobo, 2011. p. 51-77.

LITTLEWOOD, William. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

_____. Defining and Developing autonomy in East Asian contexts. **Applied Linguistics**, v. 20, n.1, p. 71-94, 1999.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de

textos. In: CUNHA, Cleide Lúcia.; PIRIS, Eduardo Lopes.; CARLOS, Josely Teixeira. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Editora Paulistana. 2010. Disponível em: <<http://www.epedusp.org/Ilepedlivro/index.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO JAPÃO. **Kaigai Zairyû Hôjinsû Chôsa Tôkei: Heisei 26 nenban (Relatório Anual de Estatísticas de Cidadãos Japoneses no Exterior: Versão de 2014)**. Tóquio: Ministério das Relações Exteriores do Japão, 2014. Disponível em: <<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000074681.pdf>> e <<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000074682.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

MORALES, Leiko. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira**. 2009. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Revitalização linguística do japonês no Brasil: a atuação dos retornados brasileiros do Japão como professores de língua japonesa. **Travessia**. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios, n. 69, p. 31-46, 2011.

_____. Burajiru ni okeru sengo no nihongogakkô to nihongokyôiku. In: MORIMOTO, Toyotomi.; NEGAWA, Sachio.. (Org.). **Educação, Língua e Cultura dos “Nikkeis” Vivendo em um Contexto Transnacional: Lições do Passado para um Futuro Melhor**. Tóquio: Akashi Shoten, 2012, p. 96-115.

MORIWAKI, Reishi. et al. In: BURAJIRU NIHON’IMIN HYAKUSHÛNEN KINEN KYÔKAI, NIHONGOBAN BRAJIRU NIHON’IMIN HYAKUSHÛNEN SHI HENSAN/KANKÔ IINKAI (Eds.). **Burajiru Nihon’imin Hyakunen Shi: Seikatsu to Bunka hen (1) (História de Cem Anos da Imigração Japonesa no Brasil: Vida e Cultura (1))**. Tóquio: Fûkyôsha, 2010. 5 v. em 3. cap. 3, p. 252-366.

MORIWAKI, Reishi; NAKATA, Michiyo. **História do ensino da língua japonesa no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

MUKAI, Yuki. Crenças e necessidades de aprendizes luso-brasileiros de japonês como LE (Língua Estrangeira) a respeito da habilidade da escrita e materiais didáticos. **Estudos Japoneses**. n. 31, p. 193-219, 2011.

MURRAY, Garold. Dai 4 shô self-access gengo gakushû: kozô to control to sekinin (Capítulo 4 aprendizagem de língua de autoacesso: estrutura, controle e responsabilidade) In: AOKI, Naoko.; NAKATA, Yasuyuki. (Eds.). **Gakushûsha Autonomy: Nihongo Kyôiku to**

Gaikokugo Kyôiku no Mirai no Tameni (Autonomia do Aprendiz: Para o Futuro do Ensino-aprendizagem de Língua Japonesa e Línguas Estrangeiras), Tradução MATSUSHITA, Tatsuhiko. Tóquio: Hitsuji Shobo, 2011. p. 123-145.

MURRAY, Garold; KOJIMA, Masumi. Out-of class learning: one learner's story. In: BENSON, Phil (ed.). **Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives**. Dublin: Authentik, 2007.

NAKATA, Yasuyuki. Dai 7 - shô Gakkôbunmyaku niokeru eigokyôshi no dôryôsei to autonomy (Capítulo 7 - Colegialidade e autonomia do professor da língua inglesa no contexto escolar). In: AOKI, Naoko.; NAKATA, Yasuyuki. (Eds.). **Gakushûsha Autonomy: Nihongo Kyôiku to Gaikokugo Kyôiku no Mirai no Tameni (Autonomia do Aprendiz: Para o Futuro do Ensino-aprendizagem de Língua Japonesa e Línguas Estrangeiras)**. Tradução Sumiko Taniguchi. Tóquio: Hitsuji Shobo, 2011. p. 193-220.

NEUSTUPNÝ, Jiří. **Atarashii Nihongo Kyôiku no Tameni (Para o Novo Ensino de Japonês)**. Tóquio: Taishûkan Shoten, 1995.

Nihongo gakushûsha = sekai 9% mashi mo hakkoku ha genshō = tôchi gakushûshasû, 2 mannin kiru = colônia keieikô, tsugitsugi heisa = “jidai ni atta jigyô hitsuyô” (O número de aprendiz de língua japonesa cresceu no mundo, mas diminuiu no Brasil: o número de aprendiz ficou abaixo de 20 mil; as escolas dirigidas pelas colônias se fecharam uma a outra; é necessária a medida que corresponde às necessidades da época). **Nikkei Shimbun**, São Paulo, 8 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.nikkeishimbun.jp/2013/130808-71colonia.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

OKUTANI, Noriko; MIZUMA, Kyoko. Aru nihongo gakkô no kokoromi: fukushiki jugyô ni okeru jiritsusei to kyodôsei (Tentativa de uma escola de língua japonesa: autonomia e colaboração em turmas unificadas de diferentes níveis). In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA /CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL. **Anais do XIX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa /Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil**. Rio de Janeiro: Gráfica UFRJ, 2008. p. 202-208.

PENNYCOOK, Alastair. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, Phil.; VOLLER, Peter. (Eds.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 35-53.

PICKARD, Nigel. Out-of-class language learning strategies. **ELT Journal**, v.50, n. 2, p. 150-159, abr. 1996.

SASAKI, Elisa. Dekasseguis: trabalhadores migrantes nipo-brasileiros no Japão. **Textos NEPO**. Campinas: UNICAMP, n. 39, 2000.

SASAKI, Michiko. Jiritsusei to kyôdôsei wo sodateru nihongo jugyô: haikai to kongo no tenkai (Aulas da língua japonesa que visam promover a autonomia e colaboração: panorama atual e perspectivas). In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA /CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL. **Anais do XIX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa /Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil**. Rio de Janeiro: Gráfica UFRJ, 2008. p. 193-201.

SCHNEIDER, Günther.; LENZ, Peter. **European Language Portfolio: Guide for Developers**. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

SHEERIN, Susan. An explanation of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, Phil.; VOLLER, Peter. (Eds.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 35-53.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman. LINCOLN, Yvonna. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. p. 236-247.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1998.

TANAKA, Nozomi; SAITO, Satomi. **Nihongo Kyôiku no Riron to Jissai: Gakushû Shien System no Kaihatsu (Teoria e Realidade do Ensino de Japonês: Desenvolvimento de Sistema de Apoio de Aprendizagem)**. Tóquio: Taishûkan Shoten, 1993.

THE ASSOCIATION OF JAPANESE LANGUAGE TEACHERS IN EUROPE. European Language Portfolio: ELP. In: **Europa ni okeru Nihongo Kyôiku to Common European Framework of Reference for Languages (Ensino de Língua Japonesa e o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas na Europa)**. Fundação Japão, 2005. p. 52-62. Disponível em: < <http://www.jppe.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/01-4.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2011.

TOKUSATSU (efeitos especiais). In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E7%89%B9%E6%92%AE>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

UMEDA, Yasuko. Gakushûsha no jiritsusei wo jûshushita nihongokyôiku kôsu ni okeru kyôshi no yakuwari (O papel do professor em consideração de autonomia do aprendiz no curso de língua japonesa). **Gengo to Bunka (Língua e Cultura)**, Aichi: Universidade de Aichi, n. 14, p. 59-77, 2005.

WALL, Steven. Freedom as a political ideal. **Social Philosophy and Policy**, v. 20, n. 2, p. 307-334, 2003.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**. v. 17, p. 89-100, 1976.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APÊNDICE A - Questionário sobre atividades realizadas fora da sala de aula para
aprender língua japonesa**

**QUESTIONÁRIO SOBRE ATIVIDADES REALIZADAS FORA DA SALA DE AULA
PARA APRENDER LÍNGUA JAPONESA**

A presente pesquisa faz parte do trabalho de minha dissertação de mestrado sobre a autonomia na aprendizagem de línguas dos alunos do curso de habilitação em japonês da (nome da instituição), focalizando as atividades realizadas fora da sala de aula, com o intuito de traçar o contexto da aprendizagem.

Peço a colaboração de vocês para que respondam a todas as perguntas. O tempo estimado será de aproximadamente 10 minutos. Sua informação é muito importante para o sucesso da pesquisa e para a melhoria do curso.

Informo que utilizarei os dados obtidos por este questionário apenas para finalidade estreitamente acadêmica, e tratarei de todas as informações de forma confidencial e anônima, mantendo todos os colaboradores no anonimato. Desde já agradeço sua colaboração.

[Pesquisador]

So Yamashiroya

E-mail: soyamashiroya@usp.br

Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e
Cultura Japonesa

Departamento de Letras Orientais

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo

[Orientadora]

Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales

E-mail: leiko.morales@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e
Cultura Japonesa

Departamento de Letras Orientais

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo

[Questionário]

1. Nome: _____

2. Qual é sua língua materna? _____

3. Você é aluno regular do curso de Japonês? SIM () NÃO ()

Se “SIM”, em que semestre/ano de Letras atualmente você está?

Se “NÃO”, por favor, escreva seu curso. _____

4. Sexo: MASCULINO () FEMININO ()

5. Quantos anos você tem? _____ anos
6. Sua família tem descendência de que país? _____
7. Você já tinha aprendido o japonês antes de ingressar no curso de japonês da (nome da instituição)?
SIM () NÃO ()

Se “SIM”, onde e quanto tempo? _____

8. Há quantos anos você tem estudado o japonês até agora e com que frequência?
(Exemplo: três anos no total, 5 horas por semana)

9. Nível de seu japonês (se tiver algum certificado, por favor, escreva o nível e o ano de obtenção):

10. Você já morou no Japão? SIM () NÃO ()

Se “SIM”, quantas vezes e por quanto tempo? _____

11. Você estuda o japonês em outras instituições fora do curso de japonês da (nome da instituição)?
SIM () NÃO ()

Se “SIM”, por favor, escreva-las: _____

12. Língua(s) aprendida(s) antes do japonês, seu nível e total de horas/período:

13. Você tem acesso aos meios como o NHK, São Paulo Shimbun, Nikkey shimbun etc.?
SIM () NÃO ()

Se “SIM”, por favor, escreva-los: _____

14. Com que frequência, você realiza as seguintes atividades **em japonês?**

	<i>Com muita frequência</i>	<i>Frequenteme nte</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Raramente</i>	<i>nunca</i>
Assistir programas de TV	1	2	3	4	5
Assistir DVDs/vídeos na internet	1	2	3	4	5
Assistir <i>animes</i>	1	2	3	4	5
Escutar rádio	1	2	3	4	5
Escutar música	1	2	3	4	5
Ler jornais e revistas	1	2	3	4	5
Ler livros e artigos acadêmicos	1	2	3	4	5
Ler livros literários	1	2	3	4	5
Ler <i>mangás</i>	1	2	3	4	5
Ver os sites da internet	1	2	3	4	5
Falar com colegas de estudo/de trabalho	1	2	3	4	5
Falar com amigos	1	2	3	4	5
Falar com a família	1	2	3	4	5
Falar por telefone	1	2	3	4	5
Conversar com pessoas nas lojas	1	2	3	4	5
Conversar pelo <i>chat</i>	1	2	3	4	5
Participar nos eventos	1	2	3	4	5
Interagir nas redes sociais	1	2	3	4	5
Escrever e-mails	1	2	3	4	5
Escrever <i>blog</i>	1	2	3	4	5

15. Há outras atividades que você realiza **em japonês?**

SIM () NÃO ()

Se “SIM”, quais são as atividades e com que frequência você realizá-las?

16. Quais atividades você realiza em relação às atividades na sala de aula? Por favor, marque “X” nos itens correspondentes.

Assistir programas de TV ()

Assistir DVDs/vídeos na internet ()

Assistir <i>animes</i>	()
Escutar rádio	()
Escutar música	()
Ler jornais e revistas	()
Ler livros e artigos acadêmicos	()
Ler livros literários	()
Ler <i>mangas</i>	()
Ver os sites da internet	()
Falar com colegas de estudo/de trabalho	()
Falar com amigos	()
Falar com a família	()
Falar por telefone	()
Conversar com pessoas nas lojas	()
Conversar pelo <i>chat</i>	()
Participar nos eventos	()
Interagir nas redes sociais	()
Escrever e-mails	()
Escrever <i>blog</i>	()

17. Você realiza algumas atividades específicas para aprender o japonês?

SIM () NÃO ()

Se “SIM”, quais são as atividades e com que frequência você realizá-las?

18. Há algumas atividades que você acha que deve ou poderia fazer para aprender o japonês, mas não faz?

SIM () NÃO ()

Se “SIM”:

a. Por favor, escreva na forma curta quais são:

b. Por favor, explique por que você não faz.

Muito obrigado pela sua colaboração.

APÊNDICE B – Instruções de entrevista

INSTRUÇÕES DE ENTREVISTA

Procedimentos para entrevistas

[Ferramentas]

- gravador de som
- questionário preenchido pelo participante
- ficha de perguntas para entrevista
- material para o diário de estudo
- caderno para anotações
- doces de cortesia

[Procedimentos]

1. Dar saudações e explicações sobre a gravação em áudio e o conteúdo
2. Testar o gravador do som
3. Começar a gravação
4. Fazer perguntas preparadas
5. Agradecer e pedir a participação de diário de estudo
6. Parar a gravação
7. Checar a gravação

Perguntas para a entrevista

[Motivo e metas de estudar o japonês]

1. Por que você começou a estudar o japonês?
2. Você pretende trabalhar com a língua japonesa no futuro? Em que tipo de trabalho? Por quê?

[Dados pessoais]

1. Onde você morava antes de ingressar na (nome da instituição)?
2. Onde você mora atualmente?
3. Sua família ou parentes têm falante de japonês?
4. Você tem/tinha vizinhos, amigos de falante do japonês, acesso à comunidade japonesa?

[Contato com língua japonesa no dia a dia]

1. Questionário 13

Que tipo de contato com a língua japonesa você tem? (NHK, nativos, sites, música, *animes*, *mangás*, aulas etc.)

2. Há oportunidades de falar com falante de japonês no dia a dia? Com quem?
3. Em que situações você usa o japonês? (aulas, interação, leitura, ouvir)
4. Com quem usa o japonês mais? (colegas de estudo/de trabalho, professores, família, amigos, etc.)
5. Você procura oportunidades para usar o japonês?

[Atividades realizadas em japonês]

1. Questionário 14

Por qual motivo você (não) realiza as atividades mencionadas?

2. Questionário 14

Onde você (não) realiza as atividades mencionadas? (local)

3. Questionário 14

Com quem e material, em que situação você realiza as atividades mencionadas? (recursos e forma)

4. Quais atividades você gostaria de realizar em japonês, mas não tem feito até agora por causa de sua proficiência atual? Por quê?
5. Em que porcentagem de tempo, você gasta para usar o japonês por semana, em casa, no trabalho e na universidade?

[Atividades realizadas na sala de aula] ((nome da instituição), Centro de Línguas, Aliança, outras instituições)

1. Você está conseguindo seguir as aulas? (pergunta para mudar o assunto)

2. Questionário 11

Por que você estuda em outra instituição além do curso da (nome da instituição)?

3. Em que forma e com que recurso você estuda a gramática, pronúncia, vocabulário e kanjis?
4. O que você faz para melhorar a leitura, escrita, *listening* e falar?
5. Você sente alguma diferença da metodologia entre as professoras? Em que ponto? (livro, progressão, atividades em grupo, ritmo, atividades extra, vídeo, áudio, convidar pessoas, contextos, cultura)

[Relações entre as atividades realizadas fora e dentro da sala de aula]**1. Questionário 16**

Por que você realiza as atividades mencionadas em relação às atividades na sala de aula?

2. Questionário 16

Você utiliza os conhecimentos obtidos na sala de aula nas atividades mencionadas, ou leva dúvidas etc nas atividades para a sala de aula?

3. Questionário 11

Você aproveita os conhecimentos obtidos numa instituição, em outra instituição? (em que forma?) (Exemplo. Praticar a conversação no CL e gramática na (nome da instituição))

4. Você procura participar de algumas atividades particulares com propósito para tentar desenvolver as capacidades de falar, escutar, ler, escrever, e ampliar seu vocabulário? Quais são?
5. **Questionário 17**
Há algumas outras atividades que você está fazendo ou fez para melhorar sua proficiência? Quais são?

[Dificuldades e outros assuntos]

1. Há dificuldades para realizar atividades fora da sala de aula ou para relacioná-las às atividades na sala de aula?
2. Você pretende fazer algumas atividades para desenvolver sua proficiência como intercâmbio?

APÊNDICE C - Instruções para o diário sobre atividades realizadas em japonês

Instruções para o diário sobre atividades realizadas em japonês

Neste diário de estudo, peço para você mantê-lo por uma semana. Por favor, segue as seguintes instruções:

Por favor, escreva-lo no fim de cada dia por uma semana sobre o uso e contato com a língua japonesa nesse dia e quaisquer atividades que você fez para aprendê-la. As instruções a seguir te ajudariam se você anota cada dia, mas pode adicionar quaisquer informações que você quer.

- **Uso e contato com a língua japonesa**

Anote horas, duração, lugares e situações onde você ouviu ou falou em japonês.

Anote horas, duração, lugares e situações onde você leu ou escreveu em japonês.

Escreva as pessoas com quem e os motivos por que você usou o japonês.

- **Atividades para aprender a língua japonesa**

Escreva quaisquer atividades que você realizou para melhorar sua proficiência em língua japonesa.

- **Reflexões sobre o uso de japonês**

Escreva sobre quaisquer sentimentos que você teve quando você usou o japonês e reflita sobre o uso da língua nesse dia.

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Gostaria de convidá-lo(a) a participar de meu estudo “A autonomia do aprendiz de língua japonesa: um estudo de caso de estudantes universitários brasileiros”, sob a orientação da Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales, que tem como objetivo traçar o contexto da aprendizagem de língua japonesa no Brasil. A pesquisa, utilizando a metodologia *estudo de caso*, consistirá na realização de questionários, entrevistas e diários de estudo junto aos participantes do estudo.

A qualquer momento da realização desse estudo o(a) participante envolvido(a) poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados.

Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação, monografia ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicito que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradeço sua colaboração e me comprometo com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

São Paulo, ____ de ____ de 2013.

So Yamashiroya
Pesquisador responsável
Programa de mestrado de Língua, Literatura e
Cultura Japonesa/DLO/FFLCH/USP

Eu assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “A autonomia do aprendiz de língua japonesa: um estudo de caso de estudantes universitários brasileiros”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

São Paulo, ____ de ____ de 2013.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo:

E-mail: soyamashiroya@usp.br

Instituição: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas

Endereço: Rua do Lago, 717, sala 118, Cidade Universitária, São Paulo – SP.

Telefone: (11) 3091-4623 / 3091-4626 (da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas)