



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA APLICADA

SAORI NISHIHATA

***NÃO ME CONSIDERO UM APRENDIZ AUTÔNOMO EM RELAÇÃO À LÍNGUA
JAPONESA: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
BAIXO APROVEITAMENTO ACADÊMICO***

BRASÍLIA
JANEIRO/2017

SAORI NISHIHATA

***NÃO ME CONSIDERO UM APRENDIZ AUTÔNOMO EM RELAÇÃO À LÍNGUA
JAPONESA: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
BAIXO APROVEITAMENTO ACADÊMICO***

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

BRASÍLIA
JANEIRO/2017

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

NISHIHATA, Saori. *NÃO ME CONSIDERO UM APRENDIZ AUTÔNOMO EM RELAÇÃO À LÍNGUA JAPONESA: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM BAIXO APROVEITAMENTO ACADÊMICO*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2017, 155 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO

NSA239	NISHIHATA, Saori
n	NÃO ME CONSIDERO UM APRENDIZ AUTÔNOMO EM RELAÇÃO À LÍNGUA JAPONESA: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM BAIXO APROVEITAMENTO ACADÊMICO / Saori NISHIHATA; orientador Yuki MUKAI. -- Brasília, 2017. 122 p.
	Monografia (Graduação - linguística aplicada) -- Universidade de Brasília, 2017.
	1. Crenças. 2. Ações. 3. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. 4. Língua japonesa. 5. Estudantes com baixo aproveitamento acadêmico. I. MUKAI, Yuki , orient. II. Título.

SAORI NISHIHATA

***NÃO ME CONSIDERO UM APRENDIZ AUTÔNOMO EM RELAÇÃO À
LÍNGUA JAPONESA: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DE
ESTUDANTES COM BAIXO APROVEITAMENTO ACADÊMICO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. Yûki Mukai - Universidade de Brasília
(Orientador)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho - Universidade de Brasília
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales – Universidade de São Paulo
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira - Universidade Estadual de Goiás
(Examinador Suplente)

Brasília, 20 de janeiro de 2017

Dedico com todo carinho e muita alegria à minha família, meu marido Alessandro, minha filha Aimê, meu filho Alan, e aos meus professores pelo apoio e pela muita paciência.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força que me impulsiona a seguir sempre em frente, na realização de sonhos, com o suporte e amparo durante toda a caminhada.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Yûki Mukai, pela sabedoria, acolhimento, estímulo e suporte, bem como por sua postura exemplar como professor e orientador. O acompanhamento esclarecedor e paciente durante todas as fases do mestrado foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e humano.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, em especial ao prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, pela referência acadêmica e por suas aulas e ensinamentos nos cursos em que fui sua aluna. Ao prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pela inspiração, estudos, conversas e contribuições que me permitiram enxergar novas perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. A todos os professores do LET japonês da UnB, vocês sabem o quanto são importantes na minha vida acadêmica e profissional. Serei sempre grata pelas palavras de incentivo, apoio e orientações.

Aos estimados membros da banca de qualificação e de exame final, por terem se desdobrado entre tantas atividades, para que eu pudesse crescer academicamente. Por esse motivo e por terem me propiciado tantos conhecimentos, registro meus agradecimentos. Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, precioso tempo e empenho em contribuir.

Aos meus irmãos e amigos Fabiola, Flávio por serem quem são em minha vida e à Fabiana, em memória, ao que a sua vida representa para mim. Às minhas professoras de português, profa. Mithiko Sugawara e profa. Georgina Martiniano de Sousa, vocês sabem todo o trabalho que foi revisar meus textos. Muito obrigada! Aos familiares Paulo Kleiton Borges, Irmã Conceição, Irmã Rosana e Irmã Débora, pelo constante apoio e por sempre terem acreditado em mim.

Aos meus colegas de mestrado da turma de 2015 bem como aos colegas das turmas anteriores pelas discussões, apoio, contribuições, encorajamento e pela valiosa amizade que manteremos para o resto da vida. Aos funcionários da Secretaria PGLA -UnB e do RU-UnB que sempre, diretamente e indiretamente, deram suporte para a consecução da presente pesquisa.

Ao meu marido, Alessandro Borges Tatagiba, e a meus filhos queridos, Aimê e Alan, que se organizaram para que eu pudesse dedicar mais tempo a este estudo. Vocês sabem que a história de cada um de nós é sempre parte do que construímos juntos. Tenho muito orgulho de vocês. A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este estudo fosse realizado.

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de pesquisa acadêmica realizada com o objetivo de investigar as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de estudantes universitários de língua japonesa, de nível intermediário e com baixo aproveitamento acadêmico, em curso de licenciatura de uma universidade pública brasileira. Atualmente, principalmente para a área de ensino-aprendizagem de japonês no Brasil, ainda há poucos estudos que tratem concomitantemente sobre o par crença/ação e autonomia na aprendizagem voltada para estudantes com baixo aproveitamento acadêmico. Os pressupostos teóricos que orientam o estudo baseiam-se nos conceitos de crenças discutidos por Barcelos (1995, 2001, 2004, 2006, 2007), Conceição (2004), Kalaja (1995), Mukai (2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2014, 2015 em prelo); Mukai e Conceição (2012), Pajares (1992), Woods (1993, 2003) bem como nos conceitos de autonomia na aprendizagem debatidos por Benson (2003), Holec (1981, 2008), Little (1991), Moura Filho (2005, 2009, 2014) e Nicolaides (2003, 2007). A pesquisa qualitativa realizada (CHIZZOTTI, 2006; CROTTY, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; DIONNE, 1999; SCHWANDT, 2006; SMITH, 2003) orienta-se pelos pressupostos metodológicos do estudo de caso (JOHNSON, 1992; MERRIAM, 2001; NUNAN, 1992; STAKE, 1994; YIN, 2010) de acordo com os seguintes seis instrumentos de coleta de dados: a) observação de aulas com notas de campo; b) ficha digital de registro de atividade dos participantes; c) fontes documentais; d) questionário misto; e) narrativa escrita; f) entrevista semiestruturada. Com esses instrumentos, a investigação trata de crenças e ações sobre a aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006; CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA; BARCELOS, 2003) do ponto de vista contextual (BARCELOS, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Os resultados obtidos indicam uma estreita relação entre as crenças e as ações dos estudantes relacionadas à autonomia na aprendizagem de língua japonesa que, conseqüentemente, podem estar correlacionados ao rendimento acadêmico. As análises dos dados sugerem que as crenças e ações dos estudantes recebem influências do contexto de aprendizagem na sala de aula bem como do contato com colegas do curso.

Palavras-chave: Crenças. Ações. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. Língua japonesa. Estudantes com baixo aproveitamento acadêmico.

ABSTRACT

This dissertation presents the academic results of a research carried out with the aim to investigate both the beliefs and actions related to the learning autonomy of low academic grade students of Japanese language with intermediate proficiency level enrolled in a licentiate degree course of a Brazilian state university. Currently, mainly for the area of Japanese teaching and learning in Brazil, there are still few studies that deal concomitantly with theme toward students with low academic achievements. The theoretical assumptions that guide the study are based on the concepts of beliefs discussed by Barcelos (1995; 2001; 2004; 2006; 2007), Conceição (2004), Kalaja (1995), Mukai (2010; 2011a; 2011b; 2011c; 2014; 2015 in press); (2005), Mukai and Conceição (2012), Pajares (1992), Woods (1993; 2003) and the concepts of learning autonomy discussed by Benson (2003; 2009; 2014) and Nicolaidis (2003; 2007). The qualitative research carried out (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; DIONNE, 1999; SCHWANDT, 2006; SMITH, 2003) is based on the methodological assumptions of the case study (JOHNSON, 1992; MERRIAM, 2001; NUNAN, 1992; STAKE, 1994; YIN, 2010) according to the six data collection instruments as follow: a) observation of classes with field notes; b) digital registers of participants' activities; c) documentary sources; d) mixed questionnaire; e) written narrative; f) semi-structured interview. With these research instruments, this work deals with beliefs and actions on language learning (BARCELOS, 2006; CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA; BARCELOS, 2003) from a contextual point of view (BARCELOS, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). The results indicate a close relationship between the beliefs and the actions of the students related to the Japanese language learning autonomy that, accordingly, may be correlated to their academic performance. The data analysis also suggests that students' beliefs and actions are influenced by the learning context in the classroom as well as by the contact with their peers.

Keywords: Beliefs. Actions. Autonomy of learning of a Foreign Language. Japanese language. Students with low academic achievement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Relação crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem	24
Ilustração 2 – As crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem em solucionar atividades obrigatórias	82
Ilustração 3 – Ação de aprendizagem de <i>kanji</i> (ideogramas) de REBECA pelo [FD]	93
Ilustração 4 – Capa do livro extracurricular utilizado por Rebeca	98
Ilustração 5 – Caderno da Rebeca.....	99
Ilustração 6 – Caderno da Rebeca 2.....	100
Ilustração 7 – Ações relacionadas à autonomia na aprendizagem no contexto de atividades obrigatórias	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.....	19
Quadro 2 – Dados dos participantes da pesquisa	34
Quadro 3 – Observação de aulas [OA1] realizada disciplina de Japonês 5	36
Quadro 4 – Observação de aulas [OA1] realizadas disciplinas de Japonês 6	36
Quadro 5 – Observação de aulas [OA1] realizadas disciplina de Japonês 7	37
Quadro 6 – Observação de aulas [OA2] realizadas disciplinas de Japonês 6	38
Quadro 7 – Observação de aulas [OA2] realizada disciplina de Japonês 7	38
Quadro 8 – Relacionados a fontes documentais	43
Quadro 9 – Relação das entrevistas realizadas	477
Quadro 10 – Esquematização dos procedimentos de coleta de dados.....	48
Quadro 11 – Crenças sobre o quê é importante aprender LJ – ponto de vista pessoal.....	677
Quadro 12 – Crenças sobre o quê é importante aprender LJ – ponto de vista do curso.....	678
Quadro 13 – Convergências entre as crenças e as ações sobre autonomia na aprendizagem	1101
Quadro 14 – Divergências entre as crenças e as ações sobre autonomia na aprendizagem .	1145
Quadro 15 – Relação entre crenças, ações no contexto das atividades com relação direta no rendimento acadêmico	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Autonomia na Aprendizagem
AALJ	Autonomia na Aprendizagem de Língua Japonesa
AL	Atividade(s) Livre(s)
AO	Atividade(s) Obrigatória(s)
CEL	Centro Estudo de línguas
ES	Entrevista semiestruturada
FD	Fontes documentais
FiG	Ficha digital de registro de atividades dos participantes
HAA	Habilidade relacionadas a autonomia na aprendizagem
LE	Línguas Estrangeiras
LJ	Língua Japonesa
JLE	Língua Japonesa como Língua Estrangeira
J5	A disciplina do curso Japonês 5
J6	A disciplina do curso Japonês 6
J7	A disciplina do curso Japonês 7
NE	Narrativa Escrita
OA	Observação de aulas com notas de campo
QM	Questionário misto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	1
1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	3
1.2.1 Objetivo Geral	4
1.2.2 Objetivos Específicos	4
1.2.3 Questões de Pesquisa.....	4
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1 CRENÇAS 6	
2.1.1 “Crenças” na área da Linguística Aplicada	7
2.1.1.1 Crenças – variedade terminológica	7
2.1.1.2 Crenças – Definições e literatura fora do Brasil	8
2.1.2 Crenças no contexto brasileiro – perspectiva cronológica.....	10
2.1.2.1. No período inicial.....	10
2.1.2.2 No período de desenvolvimento e consolidação	11
2.1.2.3 No período de expansão	12
2.1.3 Relação entre crenças e ações na pesquisa de crença	13
2.1.4 A influência de outros fatores nas crenças.....	15
2.1.5 Crenças sobre autonomia.....	16
2.1.6 Crenças e a aprendizagem de língua japonesa.....	17
2.2 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM	18
2.2.1 Autonomia na aprendizagem	18
2.2.2 Definições sobre autonomia na aprendizagem	19
2.3 SOBRE OS REFERENCIAIS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA.....	24
3 APORTE METODOLÓGICO.....	26
3.1 PARADIGMAS DE PESQUISA E A DEFINIÇÃO DA METODOLOGIA	26
3.2 ESTUDO DE CASO	28
3.3 ABORDAGEM CONTEXTUAL	30
3.3 CONTEXTO DE PESQUISA.....	31

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
3.5.1 Observação de aulas e notas de campo (OA1), (OA2).....	35
3.5.2 Ficha digital de registro de atividades dos participantes (FiG)	41
3.5.3 Fontes documentais (FD).....	42
3.5.4 Questionário misto (QM).....	44
3.5.5 Narrativas escritas (NE).....	45
3.5.6 Entrevista semiestruturada (ES)	46
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	47
3.7 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	50
3.8 OS PRINCÍPIOS ÉTICOS	52
3.9 REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DE PESQUISA	54
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	55
4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CRENÇAS	55
4.1.1 Crenças relacionadas à habilidade de planejamento	58
4.1.1.1 Crenças relacionadas à habilidade de estabelecer suas metas no curso	58
4.1.1.2 Crenças relacionadas à habilidade de planejar ação de aprendizagem de LJ	62
4.1.2 Crenças relacionadas à Realização de aprendizagem	66
4.1.3 Crenças relacionadas às reflexões de aprendizagem.....	75
4.1.4 Síntese sobre a pergunta de pesquisa 1	78
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CRENÇAS	83
4.2.1 Ações relacionadas à habilidade de planejamento.....	84
4.2.1.1 Ação relacionada ao estabelecimento de meta no curso	84
4.2.1.2 Ação relacionada ao planejamento de aprendizagem	85
4.2.2 Ação relacionadas à realização de aprendizagem.....	89
4.2.3 Ações relacionadas à reflexão da aprendizagem	102
4.2.4 Síntese sobre a pergunta de pesquisa 2.....	107
4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS E AÇÕES	110
4.3.1 Convergências.....	110
4.3.2 Divergências	114
4.3.3 Síntese sobre a pergunta de pesquisa 3.....	116

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
5.1 RETORNO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA	117
5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	120
5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	121
5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	121
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	131
APÊNDICE A – CARTA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA JAPONESA.....	131
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
APÊNDICE C – FICHA DE REGISTRO DE ATIVIDADE DOS PARTICIPANTES	133
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO MISTO	136
APÊNDICE E – NARRATIVA ESCRITA	139
APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	140

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado acadêmico realizada com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LET) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do Prof. Dr. Yûki Mukai, possui como tema as crenças e as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes no curso superior de licenciatura de língua japonesa (LJ) com baixo aproveitamento acadêmico. Acerca desse tema, este capítulo apresenta a justificativa, a contextualização, os objetivos e as respectivas questões de pesquisa. Ao final, expõe um panorama de todo o trabalho com uma descrição sintética de cada capítulo.

1.1 JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Com o objetivo de investigar as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de estudantes de licenciatura em língua japonesa, o trabalho de pesquisa focalizou participantes com baixo aproveitamento acadêmico. Destacamos a relevância do tema e do objetivo com base, por um lado, na nossa experiência profissional e, por outro, nos trabalhos de autores e estudiosos sobre crenças, ações e autonomia na aprendizagem.

Deparamo-nos, como professora substituta de curso de licenciatura em língua japonesa (LJ) em uma Universidade Pública, com os desafios e as dificuldades apresentadas por estudantes, principalmente, aqueles com um histórico de baixo rendimento acadêmico. Apesar desse baixo rendimento, são estudantes que entraram na universidade por meio de um rigoroso exame de seleção e que conseguem avançar ao longo dos semestres na grade curricular do curso.

Dessa experiência profissional, verificamos que era preciso estudar de perto e sistematicamente o grupo de estudantes com baixo aproveitamento acadêmico nos cursos de licenciatura em LJ. Além disso, ficou claro que o baixo aproveitamento acadêmico de parte dos estudantes em cursos de licenciatura é um desafio que os professores não podem superar sozinhos.

Isso tudo motivou buscar respostas nos estudos e pesquisas já existentes. Na década de 70, surgiram vários estudos sobre bons aprendizes de línguas (RUBIN, 1975; STERN, 1975). Um dos frutos dessas pesquisas foram investigações relacionadas às ações dos aprendizes, especificamente as estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (LE) (OXFORD, 1990).

Ao investigar essas ações, de acordo com Benson (1997, 2003), Holec (1981), Little (1991), Omaggio (1978) entre outros autores, a autonomia na aprendizagem de língua estrangeira passou a destacar-se como foco de pesquisa com aprendizes bem-sucedidos. Esse

enfoque deve-se também ao desenvolvimento e a difusão da abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1991; COOK, 1993 etc.), em que os aprendizes começaram a receber a atenção nas pesquisas. Com isso, a autonomia na aprendizagem de línguas firmou-se como objeto de estudo em relevantes trabalhos e pesquisas acadêmicas. Assim, a autonomia na aprendizagem, estudada principalmente com estudantes considerados como bons aprendizes de línguas (RUBIN, 1975), passou a ser vista inclusive como um dos requisitos para sucesso na aprendizagem de LE. Essas pesquisas, contudo, não focalizaram os aprendizes com baixo rendimento acadêmico.

Estudos sobre a autonomia na aprendizagem destacaram, por exemplo, a relevância da tomada de decisão e iniciativa dos aprendizes para desenvolver as ações de aprendizagem (HOLEC, 1981, 2008; LITTLE, 1991 etc.). Mais recentemente, Saito (1996) discute a insuficiência do conhecimento e da técnica para se tornar professor no curso de licenciatura de LJ e discute a importância de autonomia na aprendizagem desde a formação inicial.

Professores universitários e pesquisadores igualmente destacam a relevância da autonomia na aprendizagem no contexto de aprendizagem de línguas (BENSON, 2003; HOLEC, 1981, 2008; LITTLE, 1991; MOURA FILHO, 2005, 2009, 2014; NICOLAIDES, 2003). Para professores e pesquisadores, é consenso que cada estudante pode procurar a solução de aprendizagem de acordo com a própria necessidade.

Os estudos sobre a autonomia na aprendizagem já destacaram a possibilidade de promover a autonomia dos aprendizes pelo suporte, tais como, do professor, do monitor e/ou do colega (HOLEC, 1981, 2008). Acerca da autonomia na aprendizagem, a relevância da pesquisa revela-se pela natureza do assunto e também pela carência de pesquisas no referido contexto. Porém, no contexto brasileiro, autonomia na aprendizagem de língua japonesa é um assunto ainda pouco explorado (YAMASHIROYA, 2015).

Nos estudos sobre crenças de aprendizes de língua estrangeira, Barcelos (2001) ressalta as influências das crenças nos comportamentos de aprendizes de língua estrangeira. Nesse sentido, entendemos que as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem são influenciadas por determinadas crenças. Assim, destacamos a relevância de investigar o tema “crenças e ações” relacionadas à autonomia da aprendizagem. Apenas como recorte para estudo desse tema, selecionamos estudantes de japonês com baixo aproveitamento acadêmico.

Sobre essa temática, contudo, conforme Mukai (2012), existem poucos estudos e pesquisas. Sobre o par crença/ação e autonomia na aprendizagem especificamente voltada a estudantes de língua japonesa, há apenas o trabalho de conclusão de curso de licenciatura de Pereira (2015). Principalmente para a área de ensino-aprendizagem de LJ no Brasil, são ainda

mais restritos os trabalhos que tratam dos estudantes com baixo aproveitamento acadêmico. Apesar de autores como Barcelos (2004, 2006), Mukai e Conceição (2012) apontarem a importância da relação entre crenças e ações em aprendizagem de LE na área de LJ, ainda não há estudos acadêmicos que tratam de forma concomitante sobre o par crença/ação e autonomia na aprendizagem de estudantes de japoneses com baixo rendimento acadêmico.

Geralmente, o estudante com baixo aproveitamento acadêmico pode simplesmente ser visto pelo professor como um aprendiz que não se esforça ou com baixa cognição. Sem receber a devida atenção, o estudante com baixo aproveitamento acadêmico, pode acabar recebendo apenas exercícios e atividades sem que sejam consideradas as crenças e as ações relacionadas à autonomia desses aprendizes.

Sobre esses aprendizes especificamente, é importante ressaltar que a pesquisa relatada nesta dissertação define estudante com baixo aproveitamento acadêmico de acordo com os seguintes critérios: ter obtido menção final Média (MM), Inferior (MI) ou insuficiente (II)¹ em mais que metade das disciplinas relacionadas à LJ; ou, no momento da coleta de dados, estar cursando disciplina de LJ na qual tenha sido reprovado no semestre anterior.

Definidos os participantes da pesquisa, delimitamos o corpus de pesquisa a estudantes de japonês que estejam no nível intermediário do fluxo do curso. Dado que esses aprendizes já devem possuir mais maturidade do que os iniciantes para relatar suas crenças e ações acerca da autonomia na aprendizagem, acreditamos que assim podem contribuir para a consecução dos objetivos da pesquisa, apresentados a seguir.

Por se tratar de um novo campo temático a ser desenvolvido para a área de LJ no Brasil, seria natural como pesquisador deter-se mais nos desafios da tarefa. Por outro lado, com o apoio de grandes estudiosos, encontramos forças para obter subsídios para a prática de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, para apontar reflexões com o foco voltado para os estudantes com baixo aproveitamento acadêmico na universidade.

1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

A questão central de pesquisa “quais as crenças e as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes universitários de língua japonesa com baixo aproveitamento acadêmico? ”, conforme anteriormente referido, norteou todo o trabalho bem como a

¹ Na escala de 1,0 a 10,0, as menções finais MM, MI e II equivalem, respectivamente, 5,0 a 5,9, 3,0 a 4,9 e 0 a 2,9.

proposição dos objetivos e suas respectivas questões a seguir. Além do objetivo geral, cada um dos específicos coloca em evidência as crenças sobre autonomia; as ações relacionadas à autonomia; e, por conseguinte, o contraste do par crença e ação.

1.2.1 Objetivo Geral

A pesquisa aqui relatada tem como objetivo principal investigar as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes universitários de língua japonesa com baixo aproveitamento acadêmico. A fim de alcançar esse objetivo de forma organizada com um conjunto de ações que promova o cumprimento do objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos, a saber:

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar e descrever as crenças sobre a autonomia na aprendizagem por parte dos estudantes de licenciatura em japonês do nível intermediário com baixo aproveitamento acadêmico.
- b) Identificar e descrever as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem realizada por estudantes do nível intermediário com baixo aproveitamento acadêmico.
- c) Comparar as relações entre crenças e ações acima referidas.

1.2.3 Questões de Pesquisa

A partir dos objetivos estabelecidos, buscamos orientar o desenvolvimento deste estudo tendo como norte a reflexão sobre as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as crenças sobre a autonomia na aprendizagem de língua japonesa dos estudantes no curso de licenciatura de japonês do nível intermediário com baixo aproveitamento acadêmico?
- b) Quais são as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de língua japonesa dos referidos estudantes?
- c) Quais os pontos de convergências e divergências entre as crenças e as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes com baixo aproveitamento acadêmico?

Com esses objetivos e questões de pesquisa em mente, sem a pretensão de abarcar todas as especificadas para área de ensino-aprendizagem de LJ, esperamos contribuir para elucidação das crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes com baixo aproveitamento acadêmico.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esses objetivos e questões de pesquisa apresentam-se nos cinco capítulos que compõem este trabalho. No presente capítulo descrevemos a apresentação do estudo colocando em relevo a justificativa, a contextualização, os objetivos bem como as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo traz referenciais teóricos relacionados ao tema do trabalho: crenças, ações e autonomia da aprendizagem de língua e de LJ. O pressuposto teórico também traz alguns estudos empíricos que tratam de estudantes com baixo aproveitamento acadêmico na área.

O terceiro capítulo explicita os princípios metodológicos que conduzem a pesquisa relatada nesta dissertação, discorre sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso para investigar as crenças dos participantes na abordagem contextual, situa os participantes e o contexto em que a pesquisa foi realizada e expõe os processos de coleta e análise de dados e os princípios éticos que seguimos durante a investigação.

O quarto capítulo apresenta os resultados e a análise dos dados coletados, baseados nos pressupostos teóricos explicitados no segundo capítulo. No quinto capítulo apresentamos as considerações finais dessa pesquisa contemplando as respostas às perguntas da pesquisa juntamente com as reflexões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico que subsidia a análise e interpretação dos dados de pesquisa, basicamente sobre crenças, ações e autonomia na aprendizagem. O capítulo expõe os estudos sobre crenças para, em seguida, abordar crenças e ações relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Inicialmente, apresentamos conceitos e definições adotados na pesquisa a respeito das crenças bem como das ações com a discussão na área de Linguística Aplicada. Em seguida, o capítulo traz a fundamentação teórica sobre o tema na área de língua japonesa (LJ), ao trazer à tona as principais referências sobre autonomia na aprendizagem, bem como a sua importância no âmbito dessa área do conhecimento. Por fim, enfatizamos que esses referenciais teóricos devem subsidiar as análises de dados, tendo em vista as relações entre crenças e ações de aprendizes de LJ com as ações de autonomia na aprendizagem.

2.1 CRENÇAS

Charles Sanders Peirce definiu as crenças como as “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições ou maneiras folclóricas e populares de pensar” (PEIRCE, 1958, p. 91 apud BARCELOS, 2006, p. 127). Pensamos assim que, por detrás de um hábito, costume, tradição, pode haver algo mental relacionado às crenças do indivíduo. Outros autores discutem que as crenças ficam na mente de indivíduo e são expostas na ação.

O estudo de crenças não se circunscreve, contudo, somente à área da Linguística Aplicada. De acordo com Barcelos (2004, 2006, 2007 e outros), o tema pertence, há um bom tempo, a várias outras áreas acadêmicas tais como:

- a) Sociologia;
- b) Psicologia Cognitiva;
- c) Psicologia Educacional, Educação.

Essas áreas efetuam investigações para “compreender o significado [dos fenômenos] do que é falso ou verdadeiro” (BARCELOS, 2004, p. 129). Em todo caso, todos esses estudos, em diferentes disciplinas, revelam a importância da investigação de crenças do humano.

Na área de Linguística Aplicada, as crenças são consideradas como o fator relevante para aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004). Desde que a abordagem comunicativa

marcou fortemente a sua influência na área de estudos, na década de 70, sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), os aprendizes começaram a se tornar o foco na investigação (ALMEIDA FILHO, 2008). Larsen-Freeman (1998, p. 207) também acentua que “Nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas.”. Em outras palavras, os pesquisadores e professores começaram a perceber que não adianta ensinar algo ignorando a completude do ser humano dos aprendizes. Diante disso, o estudo sobre o aprendiz de língua começou a se desenvolver nesse paradigma. Reiteramos que o estudo de crenças é fator indispensável para compreender os significados de cada dimensão no aprendiz participante.

2.1.1 “Crenças” na área da Linguística Aplicada

A subseção anterior apontou uma relevância do assunto “crenças” no âmbito, não somente na Linguística Aplicada, mas também, em outras áreas de investigação nas ciências humanas. Nesta subseção, primeiramente, com o objetivo de expor um contexto de estudo “crenças”, tratamos da variedade terminológica a que se refere o termo crenças na área de Linguística Aplicada. Após isso, apresentamos as definições e a literatura sobre o tema fora do Brasil. Em seguida, relataremos as pesquisas de crenças com base na linha cronológica de Barcelos (2006), divididas em três períodos e delimitadas no contexto nacional. No final desta subseção, exporemos rapidamente a organização dos estudos sobre crenças tendo em vista os objetivos da pesquisa.

2.1.1.1 Crenças – variedade terminológica

Dentro da linguística aplicada, Honsfeld (1978 apud BARCELOS, 2004, p. 127) começou a sondar as crenças utilizando o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Barcelos (2004, p.127) aponta que, em Honsfeld, temos o “[...] conhecimento tático dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças.”.

De acordo com Barcelos (2004), existe uma variedade do termo “crenças”: “representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)”, “filosofia de aprendizagem de línguas (ABRAHAM; VANN, 1987)”, “Conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986a), “representações (RILEY, 1989,1994)”, “Cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)”. Em

trabalho anterior ao de 2004, Barcelos já havia, por exemplo, utilizado para o termo crenças “cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995) ”.

Acreditamos que, por essa razão, Woods (2003) tenha utilizado a metáfora “floresta terminológica” para se referir ao fato de que há uma variedade terminológica a respeito do termo crenças. Dentre os vários termos existentes citados, este trabalho opta pelo termo “crenças” ao encontro do posicionamento de Barcelos (2006) e Mukai (2014), para quem as crenças referem-se a uma maneira de perceber o mundo e seus fenômenos, ou seja, como uma realidade interpretada de um indivíduo, sem necessariamente constituir-se numa ideia fixa, correlacionada ao contexto social micro (sala de aula, por exemplo) e macro (o aluno inserido em seu meio, atuando em um determinado grupo sócio culturalmente constituído). ”

2.1.1.2 Crenças – Definições e literatura fora do Brasil

De acordo com Barcelos (2004), no âmbito de Linguística Aplicada (LA), as pesquisas sobre as crenças se iniciaram na década de 80. Porém, ainda hoje, a definição do termo crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE é bastante controversa devido à sua complexidade e o conceito tem recebido variadas atribuições representativas em conformidade com cada pesquisador. A seguir citamos algumas contribuições sobre o tema.

O termo crenças sobre a aprendizagem de línguas apareceu pela primeira vez na LA, no trabalho de Horwitz (1985). Apesar de não haver uma exposição de definição de crenças, utilizou-se um questionário conhecido como o “BALLI” (*Beliefs About Language Learning Inventory*), que se trata de um instrumento de pesquisa para levantamento de crenças dos aprendizes: “BALLI” é um questionário fechado do tipo escala *likert*, no qual os participantes assinalam sua concordância entre cinco graus. Um dos pontos negativos desse questionário, a nosso ver, é usar a escala *likert* que não capta bem a voz dos estudantes. Por sua vez, Wenden (1986a) tratou as crenças como sinônimo de conhecimento metacognitivo.

O conhecimento estável, embora um conhecimento por vezes incorreto de que os alunos tenham adquirido sobre a linguagem, aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas; também referido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas ou crenças de alunos; há três tipos: pessoa, tarefas e conhecimento estratégico. (WENDEN, 1986a, p. 163).

Essa definição considera o termo crenças como base de conhecimento que o aprendiz adquire pela sua experiência e que são fixas e estáveis no indivíduo. Esse autor aponta as

crenças que podem interferir na aprendizagem dos alunos como crenças errôneas e buscou reflexão dos alunos sobre as crenças sobre aprendizagem.

Quem introduziu o termo “cultura de aprender” nessa área de crenças foram Cortazzi e Jin (1996, p.230 apud BARCELOS, 2004, p. 314) e, de acordo com esses autores, a cultura de aprender é definida como “[...] os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural.”. Ou seja, investigam opiniões, ideias em comum, buscando a caracterização e a tendência de uma comunidade.

Esses autores focalizaram na tendência de ideias em comunidade, como a ideia em comum do indivíduo, em outras palavras, a diferença de indivíduo não foi foco da pesquisa. Essa pesquisa mostra que as crenças são construídas na cultura, ou seja, na sociedade onde os participantes estão inseridos. Assim, pode-se ver que a influência do contexto nas crenças foi realçada.

As crenças, pela sua definição e pela sua natureza da pesquisa, eram consideradas algo tido em comum em uma comunidade. Kalaja (1995, p. 196) alertou sobre o termo de crenças, ao defini-lo como algo “[...] socialmente construído, emergindo das interações sociais com outros. ” (tradução nossa). A relevância do trabalho de Kalaja foi na individualidade e dinamicidade de crenças.

A autora define as crenças como algo interno do indivíduo, mas ao mesmo tempo interativas, sociais e variáveis. Portanto, “as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião.” (KALAJA, 1995, p. 196). O tema de crenças começou a receber o foco da pesquisa não mais como ideia ou conhecimento representativo da comunidade. Mesmo que os indivíduos estejam no mesmo ambiente, o que se passa na cabeça de cada um pode ser diferente. Além disso, aquilo em que se acreditava, não dura para sempre.

Pelo exposto, percebe-se que, apesar das diferentes perspectivas e objetivos, as crenças relacionadas à aprendizagem de línguas dos aprendizes são algo mental e algo internalizado pelos aprendizes. Assim, é importante investigar essas crenças pois elas influenciam as ações de aprendizagem dos estudantes. Após a década de 90, no Brasil, os estudos relacionados às crenças de ensino-aprendizagem de língua proliferaram, principalmente na área de inglês e contribuíram no ensino e aprendizagem de línguas. A próxima subseção apresenta o desenvolvimento de sua pesquisa no contexto brasileiro.

2.1.2 Crenças no contexto brasileiro – perspectiva cronológica

De acordo com afirmação de Barcelos (2004, p.124), o estudo sobre crenças “[...] se deu em meados dos anos 80, no exterior, em meados dos anos 90, no Brasil.”. No contexto brasileiro, Barcelos (2004) aponta que há variedade de definição devido à diferença de foco da pesquisa, por isso a metodologia para abordar o assunto crenças também varia. Em trabalho posterior, Barcelos (2007, p. 28) divide os trabalhos sobre crenças cronologicamente em três períodos: inicial (1990-1995), desenvolvimento e consolidação (1996 a 2001), e de expansão (início em 2002 até o presente).

2.1.2.1. No período inicial

De acordo com Barcelos (2007), no período inicial, (1990-1995), ainda há poucos estudos empíricos relacionados às crenças em LA, porém, há relevância na busca da teorização do assunto. Por sua vez, Leffa (1991) investigou sobre as concepções de aprendizagem de aluno do ensino fundamental na região sul do Brasil. Esse autor mostrou como uma das crenças de aprender LE é “conjunto de palavras a serem decoradas”.

Almeida Filho (1993, p. 13) utilizou o termo “cultura de aprender” como “[...] maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo considerado como ‘normais’ pelo indivíduo ou culturalmente subconsciente e implícita.”. Barcelos (1995) investigou crenças dos formandos do curso de Letras utilizando, também, a terminologia “cultura de aprender”.

Gimenez (1994 apud BARCELOS, 2004, p. 125) defendeu tese nos Estados Unidos, com dados coletados no Brasil, para relatar que as crenças dos alunos da faculdade de Letras são conscientes, podem ser expressas verbalmente e que há, também, as crenças que são implícitas. Nesse sentido, metodologicamente, pode-se investigar as crenças pela verbalização dos participantes da pesquisa, bem como pela compreensão de suas ações. As crenças nem sempre condizem com a ação.

Neste período, observam-se trabalhos por estudiosos que buscaram compreender as crenças dos aprendizes sobre aprendizagem de língua estrangeira, com base na investigação focada nos aprendizes e na abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

2.1.2.2 No período de desenvolvimento e consolidação

O tempo de 1996 a 2001 é categorizado como período de desenvolvimento e consolidação dos estudos sobre crenças. Nesse período, segundo Barcelos (2007), o crescente número de pesquisas nessa área contribui para consolidar o processo de teorização do tema crenças.

Nesse período de desenvolvimento e consolidação, surgem definições para o termo crenças como a de Barcelos (2001, p.72), para quem o termo refere-se a “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de sua própria experiência”. Conforme essa autora, “as crenças podem ter o papel maior na motivação, ação e estratégia de aprendizagem” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Segundo Barcelos (2006), um dos trabalhos que é representativo desse período no contexto Brasileiro é a pesquisa de Carvalho (2000, p. 85) por utilizar o termo “Mitos” na sua dissertação para apontar as crenças inadequadas para aprendizagem de LE,

os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos.

Assim, os “mitos” são crenças errôneas e estereotipadas em uma cultura. De acordo com Carvalho, as crenças errôneas e estereotipadas podem e devem ser identificadas pelo próprio aprendiz e/ou professores deles para que os “mitos” não atrapalhem o rumo ao sucesso na aprendizagem.

Por sua vez, Madeira (2008, p.50) analisa esse período afirmando que a “[...] investigação sobre crenças ganhou força em função da influência que elas exercem, tanto sobre professores quanto sobre alunos, na maneira como se aborda todo o processo de ensino e aprendizagem da nova língua.”. Ainda por Barcelos (2007) as crenças comuns nos aprendizes de LE como um fruto desse período, tais como: a) não é possível aprender LE não inglesa, tais como: francês, espanhol, em uma escola pública, b) é preciso falar com um nativo para aprender a língua estrangeira. Porém, a autora (2007) aponta que, nesse período, a maioria das pesquisas era feita pela afirmação verbal sobre crenças, sem considerar os contextos dos aprendizes.

Em suma, as tentativas dos pesquisadores podem ser compreendidas como julgamento, ou seja, por buscar apontar concepções “certas e erradas” dos alunos com respeito à sua aprendizagem de língua. Por essa razão, o aumento de pesquisa emergiu, nesse período, não

somente pela busca de os pesquisadores compreenderem sobre as crenças de aprendizagem de línguas e os comportamentos dos aprendizes, mas também pela busca em conscientizar os alunos, provocando a reflexão e correção.

2.1.2.3 No período de expansão

No período de expansão, de 2002 até o presente, há aumento do número de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em diferentes programas de pós-graduação em LA (BARCELOS, 2007). Barcelos (2007, p. 59) observa, nesses períodos, como “os estudos levam em consideração contextos bem variados” e também “os estudos de crenças específicas”. Por exemplo, crenças relacionadas a vocabulário (CONCEIÇÃO, 2004; VECHETINI, 2005 apud BARCELOS, 2007, p. 59), gramática (CARAZZAI, 2002; MADEIRA, 2006), Bom aprendiz (ARAÚJO, 2004).

Contudo, na área de língua japonesa, os estudos sobre crenças, no Brasil, não se encontram dentro do período de expansão, pois, como destaca Mukai (2016),

as investigações sobre crenças no ensino-aprendizagem de JLE no Brasil começaram somente após 2010 e com isso, podemos afirmar que esta área ainda se encontra no “período inicial” de sua história, diferente da área de ensino-aprendizagem de inglês, que está no período de expansão (MUKAI, 2016, p.10, no prelo).

Nesse sentido, do ponto de vista da organização cronológica, a pesquisa aqui relatada situa-se no período inicial dos estudos sobre crenças de aprendizagem em língua japonesa no Brasil, embora pesquisas semelhantes em inglês possam ser situadas no período de expansão. Sobre esse período, apresentam-se definições de crenças de Barcelos (2006) e Mukai (2014). Para Barcelos (2006, p.18), as crenças são “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas a partir de nossas experiências e resultados de um processo interativo de interpretação e (re) significação”. Por seu turno, Mukai (2014) apresenta a definição das crenças especificamente dos aprendizes. Essa definição atribui relevância aos contextos dos alunos, como origem da formação de crenças. Nesse sentido, o autor destaca que o contexto serve para apontar as possíveis origens onde haja as fontes das percepções, pensamentos e experiências que podem construir as crenças dos alunos. A seguir, Mukai (2014, p. 401) afirma que

as crenças são interativas e socialmente construídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos. As crenças dos alunos, especificamente, formam e são formadas interativa e socialmente no contexto

micro (uma escola, sala de aula) e macro (uma sociedade onde eles estão inseridos), a partir do conhecimento transmitido pelos professores, conhecimento construído com base nas influências de outros colegas, experiências (educacionais) anteriores/presentes e contatos com pessoas influentes no âmbito pedagógico.

Nesse referido período dos estudos sobre crenças, essas definições representam as características de crenças como, não somente conhecimento, mas também como a percepção e a experiência do indivíduo, tendo em vista a subjetividade e o processo de movimento de significação. A respeito disso, Mukai (2014) aponta a definição, especificamente, das crenças dos alunos, enfatizando a relação entre as crenças e o contexto em que aluno vive.

Nesta pesquisa, na perspectiva da definição de Mukai (2014), buscamos situar o foco de estudo sobre as crenças em um contexto de aprendizagem (ação) de japonês como língua estrangeira, ao considerar possíveis influências dos colegas e dos professores. Dito isso, na subseção seguinte, discorreremos sobre a relação entre as crenças e as ações.

2.1.3 Relação entre crenças e ações na pesquisa de crença

Dado que o objetivo da investigação se encontra nas crenças e ações dos aprendizes, esta subseção trata deste foco: relação entre crenças e ações. Dentro dos estudos sobre crenças, encontram-se os trabalhos sobre as ações dos aprendizes. Barcelos (2001) segue a definição de “ação” de Dewey (1933), estudioso norte americano, para quem a ação caracteriza-se como intencional, proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento. Coadunamos com a ideia desses autores e esta pesquisa define ação como o agir que pode ser estudado cientificamente. Ou seja, na prática, na pesquisa, ação refere-se ao que a pesquisadora pode observar, registrar, convalidar e analisar.

Muitas vezes, as pesquisas que discutem essa temática acerca dos aprendizes de LE são feitas relacionando as crenças às estratégias dos aprendizes. Isto é, buscando conexões entre as crenças que os aprendizes possuem sobre como se aprende uma LE com as estratégias por eles utilizadas no processo de aquisição (BARCELOS, 2004; COTTERALL, 1995; WENDEN, 1998; WENDEN; RUBIN, 1987).

Essas relações, segundo esses autores, devem-se ao fato de que as crenças são os fatores que vêm determinar as estratégias escolhidas para lidar com o insumo apresentado e com as atividades propostas (MADEIRA, 2008). Nesse sentido, Barcelos (2001, p. 73) afirma que uma das características mais importantes das crenças é a sua influência no comportamento humano e a “[...] maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem.”.

Kalaja e Barcelos (2013) apontam que estabelecer a relação entre crenças e ações não é tarefa simples, pois ela ocorre de forma complexa e variada. O trabalho de Barcelos (2006) discute a natureza de relações entre crenças e ações e menciona três maneiras possíveis de compreender a relação entre crenças e ações de Richardson (1996):

- a) Relação de causa-efeito;
- b) Relação interativa;
- c) Relação hermenêutica.

Na relação de causa-efeito, as crenças são a fonte do comportamento dos indivíduos. Barcelos (2006) discorda dessa relação por não haver uma direção única de crenças existentes que induzem crenças. Por sua vez, na relação interativa, há uma reciprocidade entre crenças e ações. As ações aparecem baseadas em algumas crenças existentes no indivíduo e as crenças nas experiências e/ou experiência pelas ações do indivíduo. Dessa forma, as crenças podem influenciar as ações e as ações podem influenciar as crenças. Na relação hermenêutica, segundo essa proposição, a relação entre crenças e ações está na divergência, devido à complexidade envolvida nos fatores contextuais.

Adotamos nesta pesquisa a definição de crenças proposta por Mukai (2014, p. 404) para quem “as crenças são interativas e socialmente construídas a partir de nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos”. Com base nessa definição de Mukai (2014), compreendemos haver a existência de uma relação entre as crenças e ações como uma “relação hermenêutica” envolvida nos fatores contextuais, conforme Richardson (1996).

Dentro dos estudos sobre crenças, encontram-se os trabalhos sobre as ações dos aprendizes. Barcelos segue a definição de “ação” de Dewey (1933), estudioso norte americano, para quem a ação caracteriza-se como intencional, proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento. Para Murphy (1996 apud BARCELOS, 2001, p. 74) a relação entre crenças e ações é recíproca, ou seja, as crenças podem influenciar as ações, mas as ações também podem influenciar e mudar algumas crenças. O entendimento desses autores coloca em evidência a relevância e a ligação entre crenças e ações.

Esse entendimento encontra-se em outros trabalhos como o de Pajares (1992) quando é afirmado que as crenças podem influenciar comportamentos individuais e o modo como as ações são definidas. Em outras palavras, com igual sentido, podem-se perceber as influências das crenças de alunos sobre suas abordagens e estratégias de aprendizagem, ou seja, sobre suas ações (BARCELOS, 2004, 2006).

Com a definição da crença já explicitada, nesta pesquisa as crenças são consideradas como “interativas e socialmente construídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos.” (MUKAI, 2014, p. 404). Assim, as ações e as crenças se influenciam reciprocamente bem como influenciam as experiências de ações de aprendizagem dos indivíduos nos seus respectivos contextos.

2.1.4 A influência de outros fatores nas crenças

Explicitamos na subseção anterior as relações entre crenças e ações de acordo com Barcelos (2001, 2006, 2007), Conceição (2004), Frang (1996), Kalaja e Barcelos (2003), Schwandt (1997), Victori (1999) que tratam desse tema. Contudo, as ações dos alunos não se baseiam somente nas crenças.

Por exemplo, Victori (1999 apud Barcelos, 2004, p. 145) cita que

[...]vários estudos já sugeriram que os alunos nem sempre agem da maneira que eles consideram mais eficiente, e as razões para isso se devem a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos materiais e falta de tempo.

Assim, o autor aponta que variáveis do indivíduo também influenciam nas ações. Ao mesmo tempo, a circunstância impede que crenças apareçam diretamente nas ações.

Por sua vez, Barcelos (2001, p. 74) afirma que a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela “depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto.”

De acordo com Schwandt (1997) para entender as crenças é necessário compreender não somente as intenções, mas também “os significados intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações” (SCHWANDT, 1997, p. 65). Assim, Barcelos (2006), Conceição (2004) e Kalaja e Barcelos (2003) e outros enfatizaram as experiências recentes e passadas do indivíduo.

Nos estudos sobre os fatores que influenciam na ação de aprendizagem de língua, (BARCELOS, 2007, p. 121) menciona: “Os fatores contextuais são muito fortes e podem exercer maior influência do que as crenças”. “Contexto”, neste caso, “um recipiente estático que circunda a interação social” (LAVE, 1993, p. 22). “Contexto é como um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente” onde “cada ação acrescentada dentro da

interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para interações subsequentes” (DURANTI; GOODWIN, 1992, p. 5-6).

De acordo com essa definição, as perspectivas dos participantes e a maneira como eles organizam suas percepções dos eventos são essenciais (BARCELOS, 2001). Para Mastrella (2002, p. 33) crenças “são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”. Na definição de crenças da autora, é mencionada a relação recíproca entre crenças e ações, e, nessa relação, existem “interpretações” da realidade socialmente definida, ou seja, no contexto em que o indivíduo se situa.

Por sua vez, Frang (1996) cita no seu trabalho que os contextos têm mais influência do que as crenças do indivíduo na ação de aprendizagem. Entre esses contextos, o autor destaca, por exemplo, a rotina da sala, a maneira de ensinar, os materiais didáticos, as políticas públicas escolares, os testes, bem como a disponibilidade de recursos e as condições de estudo. Dito isso, reafirmamos a importância do contexto nesta pesquisa sobre as crenças e ações.

2.1.5 Crenças sobre autonomia

Crenças e autonomia na aprendizagem já possuem relação teórica desde os anos 80. Barcelos (2004) afirma que “O termo autonomia na aprendizagem se relaciona com o estudo de crenças em meados dos anos 80, juntamente com ‘estratégias de aprendizagem’ ou ‘*learner training*’ nos artigos de Wenden” (1986, 1987 apud BARCELOS, 2004, p. 127). Barcelos (2004) aponta que para Wenden (1986, 1987),

o termo “crenças” é sinônimo de conhecimento metacognitivo, é definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes: (a) sobre aprendizagem humana, como fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendizagem humana; (b) sobre a tarefa de aprender; e (c) conhecimento estratégico, ou seja, o conhecimento sobre a utilidade das estratégias.

Para o autor (WENDEN, 1986, 1987), as crenças são o conhecimento sobre seu estudo, o conhecimento sobre estratégia de aprendizagem. Se estiver com conhecimento errado sobre seu estudo implica em resultado ineficaz. Porém essas teses são criticadas por vários autores, como Woods (1997), porque as crenças foram interpretadas para se encaixarem nas ideias predefinidas dos estudiosos como “tipos de crenças”, sem coletar as vozes dos aprendizes.

White (1999) investigou crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem considerando o contexto específico dos alunos. O interesse da pesquisa estava nas experiências, interpretações das experiências e representações das experiências de um ambiente de

aprendizagem dos alunos fora de sala de aula e também buscava os tipos de crenças que eles desenvolvem em relação à aprendizagem autônoma. Para White (1999) “[...] a aprendizagem autônoma não é sobre as características ou comportamento do aluno, nem sobre um conjunto específico de materiais. Mais exatamente, é referente aos processos que os aprendizes estabelecem para si mesmo para se engajar com a língua-alvo e para continuar a desenvolver suas habilidades na língua-alvo” (WHITE, 1999, p. 10). Diferentemente de Wenden (1986, 1987), White (1999) não identifica as crenças como as crenças certas e erradas. White (1999, p.18) aponta que “os alunos revisaram e modificaram suas expectativas específicas sobre ensino autônomo à medida que foram ganhando experiência no novo ambiente. Esse ajuste é ancorado na afirmação de que as crenças ajudam os indivíduos a entender e se adaptar às circunstâncias” (WHITE, 1999, p. 18).

2.1.6 Crenças e a aprendizagem de língua japonesa

De acordo com Mukai (2014, p. 402) “o número de trabalhos publicados sobre crenças de professores e alunos de JLE (língua japonesa como língua estrangeira) é ainda escasso no Brasil”. Sobre o trabalho relacionado às crenças de ensino e aprendizagem de língua japonesa (LJ) como LE, Mukai (2014, p. 402) aponta os seguintes trabalhos,

No cenário brasileiro de pesquisas sobre crenças no ensino aprendizagem de JLE, os primeiros trabalhos foram apresentados só em 2010 como monografia de conclusão de curso de graduação (cf. BREYER, 2010; FEIJÓ, 2010). E os primeiros artigos foram publicados em 2011 (cf. MUKAI, 2011a, 2011b, 2011c). Percebe-se que esta área ainda se encontra no período inicial, diferente da área de ensino-aprendizagem de inglês como LE, que está no período de expansão.

De acordo com Mukai (2014), podemos perceber que ainda há muita necessidade de estudos a respeito da aprendizagem de LJ no Brasil. Sobre isso, o autor acrescenta que a característica dos trabalhos existentes é de que se trata de assuntos mais específicos. Conforme Mukai (2014, p. 403), pode-se citar como assuntos específicos, por exemplo, “a habilidade de escrita (MUKAI, 2011^a, 2011c), a aprendizagem de *kanji* (ideogramas) (OLIVEIRA, 2013), a oralidade (FEIJÓ, 2010), os materiais didáticos (MUKAI, 2011a), a metodologia de ensino (FUKUSHI; MUKAI, 2012), ”.

Pereira (2015) investigou as crenças e ações a respeito da autonomia na aprendizagem de cinco alunos e sua professora responsável de língua japonesa em uma universidade pública. Utilizaram-se dois questionários mistos, observação de aulas e notas de campo para coleta dos dados. A pesquisa relata pontos divergentes e convergentes entre as crenças e ações dos

participantes. E os aprendizes acreditam que autonomia é/ou está relacionada ao autodidatismo e a maioria de suas ações correspondeu às suas crenças sobre autonomia.

Hayashi (2015) pesquisou sobre as crenças dos estudantes da licenciatura de língua japonesa e dos professores responsáveis.

Segundo Mukai (2014), o contexto da pesquisa também varia entre uma escola particular de línguas, um CEL (Centro Estudo de línguas) ligado ao ensino médio público e um ensino superior. (OSHIRO, 2013 apud MUKAI, 2014, p. 403) (ISHIDA, 2013; MARTINEZ, 2013), (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, entre outros). A maioria das pesquisas sobre as crenças na área de ensino e aprendizagem de JLE no Brasil relatam as crenças dos alunos de JLE, existindo apenas dois trabalhos que envolvem as crenças do professor de JLE (MUKAI, 2011b; NASCIMENTO, 2013) até o presente momento (MUKAI, 2014, p. 403).

2.2 AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

Esta seção trabalha sobre outro conceito igualmente importante para a pesquisa aqui relatada: autonomia na aprendizagem. Além da definição, as seções a seguir tratam das dimensões da autonomia na aprendizagem bem como das contribuições dos estudos nessa perspectiva teórica para a área de linguística aplicada.

2.2.1 Autonomia na aprendizagem

Moura Filho (2005) explicita que os estudos sobre o tema autonomia na aprendizagem de língua estrangeira iniciaram-se na década de 70, com o advento dos estudos sobre a abordagem comunicativa na aprendizagem de línguas estrangeiras. Anteriormente à abordagem comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o professor era o detentor do conhecimento e controlava a aprendizagem dos alunos.

O papel de aprendizes era considerado como se fosse o receptor de conhecimentos sobre a língua-alvo (PAIVA, 2006; AOKI, 2009; MOURA FILHO, 2012). Porém, devido à abordagem comunicativa, os aprendizes passaram a ser o foco na investigação. Nesse sentido, ao tornar-se foco de atenção, os estudos sobre autonomia dos aprendizes começaram a trazer grandes contribuições para a Linguística Aplicada.

Os aprendizes, também, começaram a ter voz e responsabilidade sobre sua aprendizagem de língua (ALMEIDA FILHO, 2008 e outros). A autonomia na aprendizagem

começa a ganhar importância nas pesquisas acadêmicas e a trazer maiores contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas, área na qual esta proposta se insere.

2.2.2 Definições sobre autonomia na aprendizagem

Dentre as pesquisas sobre autonomia na aprendizagem, estudos como os de Benson (1997, 2001), Holec (2009), Little (1991), Moura Filho (2005, 2009, 2014), Paiva (2006), ressaltam que há diversas definições de autonomia na aprendizagem de LE. Porém, Benson (2009) alerta para a falta de discussão sobre a definição de autonomia na aprendizagem.

QUADRO 1 – DEFINIÇÕES DE AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LE

DEFINIÇÕES DE AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Holec, 1981, p. 3	Autonomia é a habilidade de tomar decisão com iniciativa para desenvolver a sua própria aprendizagem.
Young, 1986, p.19	A ideia fundamental em autonomia é a de que o aprendiz pode criar seu próprio mundo sem sujeitar-se à vontade alheia.
Dickinson, 1987, p.11	Autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele.
Allwright, 1990, p.12	Autonomia é um estado de constantes mudanças que possui, a qualquer hora, um estado de equilíbrio entre o máximo autodesenvolvimento e interdependência humana.
Little, 1991, p.4	Autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações.
Dickinson, 1994, p 4	Autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem.
Benson, 1996, p.34	Autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes.
Cotterall, 1995, p.195	Autonomia é o ponto em que os aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem.
Macaro, 1997, p.168	Autonomia é a habilidade de o aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdo, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É, também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo da aprendizagem e pela avaliação desse processo.
Johnson; Johnson, 1999, p. 25	A autonomia é baseada no princípio de que os aprendizes devem assumir o máximo de responsabilidade e controle sobre seus próprios estilos de aprendizagem e estágios fora das restrições da sala de aula tradicional.
Benson, 2001, p.47	Autonomia é a capacidade de alguém controlar sua própria aprendizagem.
Miccoli, 2005, p.32	Autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem.
Paiva, 2005	Autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de

	aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.
--	--

Fonte: baseado em Moura Filho (2009).

Moura Filho (2009), em seu trabalho estado da arte sobre autonomia na aprendizagem, apresenta as definições de vários autores renomados da área, conforme exposto no Quadro 1. Ao encontro de Moura Filho (2009), podemos compreender a produtividade e a variedade sobre o tema autonomia na aprendizagem. Apesar das diferenças entre as definições, há uma perspectiva em comum entre elas: o tema autonomia apresenta-se com um viés positivo em todas as definições. Dadas às diferenças de definições, Holec (2009) aponta que existem conceitos de autonomia paradoxais nas pesquisas empíricas sobre a aceção do termo autonomia na aprendizagem. Ao encontro desses autores, segundo Benson e Voller (1997, p.1-2.), a expressão “autonomia” pode ser utilizada de maneira diferente, a saber:

- a) situações em que os aprendizes estudam inteiramente por conta própria;
- b) um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas para aprendizagem autodirigida;
- c) uma capacidade inata que é suprimida pela educação institucional;
- d) o exercício da responsabilidade dos aprendizes pela sua própria aprendizagem;
- e) o direito dos aprendizes para determinar a direção de sua própria aprendizagem.

Aoki (2009) aponta que a autonomia se refere a algumas ações específicas ou habilidades. Por outro lado, a autora destaca que a autonomia é considerada como a responsabilidade ou o direito dos alunos. Apesar da variedade de definições, para Little (1991, p.3), autonomia, assertivamente:

- a) não é autoinstrução ou aprendizagem sem professor;
- b) não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem;
- c) não é algo que os professores fazem para os alunos;
- d) não é um comportamento único facilmente identificado;
- e) não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre.

Por sua vez, Benson (1997, p. 19) aponta a existência de três posturas nas investigações que tratam da autonomia na aprendizagem: uma técnica, uma psicológica e uma política. Segundo esse autor, a versão técnica é definida como a aprendizagem da língua fora do contexto

educacional, em que o objetivo é dotar o aluno de habilidades e técnicas de que ele precisará para lidar com essas situações.

A autonomia psicológica é identificada com a capacidade que permite, ao aprendiz, assumir níveis maiores de responsabilidade por sua aprendizagem. De acordo com Benson (1997, p.19), nessa versão, a autonomia é entendida como uma transformação interior, que pode ser apoiada por uma autonomia na situação onde o aprendiz está inserido, sem se tornar dependente dessa situação.

Por sua vez, a versão política é identificada com estudos que focalizam o controle do aluno sobre os processos e os conteúdos de aprendizagem. Com a perspectiva de que o aluno deve ser estimulado a conscientizar-se do contexto social de aprendizagem e, também, a tornar-se corresponsável por seu ambiente.

Porém, o autor citado explica que a maioria dos processos de aprendizagem autônoma envolvem combinações de características das três categorias por ele apresentadas. A definição de Holec (1981, p. 3) é de que a “autonomia é a habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem.”.

Considerando o apontamento de Benson e Voller (1997, p.1-2), a autonomia diz respeito a “uma capacidade inata que é suprimida pela educação institucional”. Nas três versões anteriormente citadas de Benson (1997), a perspectiva deste estudo se situa na versão psicológica, uma vez que o contexto dos participantes desta pesquisa se situa na instituição educacional, ou seja, há possibilidade de transformação interna do indivíduo, mas há menos possibilidade de se tornar corresponsável por seu ambiente.

Holec (1985) explicita que autonomia da aprendizagem diz respeito a uma habilidade do aprendiz, não especificamente a determinadas ações. Ao encontro do pensamento do autor, por habilidade, entende-se algo intrínseco do aprendiz, ou seja, não necessariamente direta e imediatamente relacionada à ação. Por outro lado, de acordo com esse trabalho do autor, a habilidade de autonomia na aprendizagem de língua é ter controle (habilidade) para com as seguintes ações relacionadas à sua aprendizagem de línguas: selecionar objetivo; meta; conteúdo; ordem; recurso e seu uso; ritmo; local; como avaliar.

Com o objetivo de distinguir “a habilidade” da “ação”, Little (1991) explicita que a prática, ação de aprendizagem de autonomia chama-se “autodirecionamento”. De acordo com autor, a autonomia na aprendizagem se desenvolve nos aprendizes por meio da experiência do autodirecionamento.

Como exemplos de autodirecionamento, Rubin (2001 apud NICOLAIDES, 2007, p. 199) apresenta ponto de identificação como habilidades ²de controle na autonomia as seguintes ações, a saber:

Planejamento – o aprendiz analisa tarefas; define e seleciona metas produtivas; seleciona, adapta e cria estratégias afetivas e socioafetivas adequadas, e estabelece critérios para mensurar a consecução dessas metas.

Monitoração – o aprendiz é capaz de detectar suas dificuldades no foco de atenção, compreensão ou expressão, emoções, estratégias cognitivas ou socioafetivas.

Avaliação – o aprendiz sabe reconhecer se houve progresso adequado, levando em conta a consecução de critérios e metas (de aprendizagem) e eficiência de estratégias utilizadas.

Solução de problemas – o aprendiz tem condições de identificar a fonte do problema e apontar a(s) solução (ões) em potencial.

Implementação – o aprendiz identifica a fonte do problema (o uso adequado de estratégias cognitivas ou socioafetivas, o tipo de tarefa, a falta de atenção a um determinado ponto, a busca de novos conhecimentos para realizar suas metas, dentre outros) ou sai em busca de novos conhecimentos, necessários para atingir sua meta.

Nicolaides (2007) assinala a ideia de Rubin (2001) acerca das habilidades do aprendiz como indivíduo, ou seja, na perspectiva voltada para a autonomia da psicologia de Benson (1999), para enfatizar que a habilidade de controle não significa “resolver sozinho”. Nesse sentido, de acordo com Nicolaides (2003), o aprendiz pode contar com o apoio de um especialista, ou seja, professor de língua, ou buscar experiência pelo compartilhamento de experiência com um colega aprendiz. Rubin (2001 apud NICOLAIDES, 2007, p.200) enfatiza o *monitoramento* e a *avaliação* por considerar que as duas categorias que implicam “ativar” e também “desativar outros processos”. Em outras palavras dessas duas categorias “podem desencadear ações e atitudes que possibilitam o benefício dos processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, novos pensamentos serem produzidos enquanto elas acontecem” (NICOLAIDES, 2007, p. 200). Por sua vez, a tese de Nicolaides (2003, p.84-89) buscou a compreensão de como se dá o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras dos estudantes universitários em curso de Letras-Inglês. Para verificar esse assunto ela estabeleceu oito aspectos baseando-se na definição de autonomia na aprendizagem de Benson (1997) e no autogerenciamento da aprendizagem apresentado por Rubin (2001 apud NICOLAIDES, 2007, p.199). Os oito aspectos são:

1. Capacidade de definirem suas metas no curso;
2. Concepção de seu papel de aprendiz;
3. Caminhos traçados para buscarem suas metas;

² O trabalho de Nicolaides utiliza o termo “capacidade” e “habilidade” sem distinção. Portanto, nesta pesquisa, utilizamos o termo “habilidade” e “capacidade” indistintamente.

4. Capacidade de identificarem suas dificuldades como aprendizes;
5. Capacidade de buscarem soluções para suas dificuldades e problemas;
6. Capacidade de se avaliarem;
7. Suas opções ao buscarem seu conhecimento: sozinhos, em pares ou em grupos;
8. Capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto.

Nicolaides (2003) estabeleceu tais aspectos, como ponto de observação para investigar o desenvolvimento de autonomia dos participantes. Os pontos de observação citados basearam-se em Rubin (2001 apud NICOLAIDES, 2007 p.199) acima citado. Há relevância no oitavo ponto que considera o contexto dos participantes. Principalmente quando se aprende uma língua estrangeira no instituto educacional, a oportunidade de ser autônomo é limitada. Nicolaides (2003) enfatiza a importância do papel institucional como o contexto dos participantes onde se desenvolve a autonomia.

Esta dissertação adaptou a perspectiva da investigação de Nicolaides (2003) sobre autonomia na aprendizagem de língua estrangeira no contexto acadêmico de curso de licenciatura com objetivo de sistematizar a apresentação e discussão dos dados, sob os três aspectos a saber:

- a) Planejamento de aprendizagem;
- b) Realização de ação de aprendizagem;
- c) Reflexão sobre a aprendizagem.

De acordo com Nicolaides (2003), o planejamento de aprendizagem pelos aprendizes envolve a “Capacidade de definir suas metas no curso” e exposição de “Caminhos traçados para buscarem suas metas” juntamente “Suas opções ao buscarem seu conhecimento: sozinhos, em pares ou em grupos”. Esse planejamento, seria o plano de aprendizagem de língua do dia a dia. Esse plano é elaborado de acordo com o fruto do aspecto antecedente: reflexão sobre a aprendizagem.

A realização de ação de aprendizagem trata-se de “Capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto (NICOLAIDES, 2003, p.85)”. Os estudantes estão em um curso que tem seu currículo e ritmo determinado, ou seja, o conteúdo e a abordagem de ensino-aprendizagem são predeterminados. Nesse aspecto os estudantes têm suas maneiras de perceber o contexto e de agir.

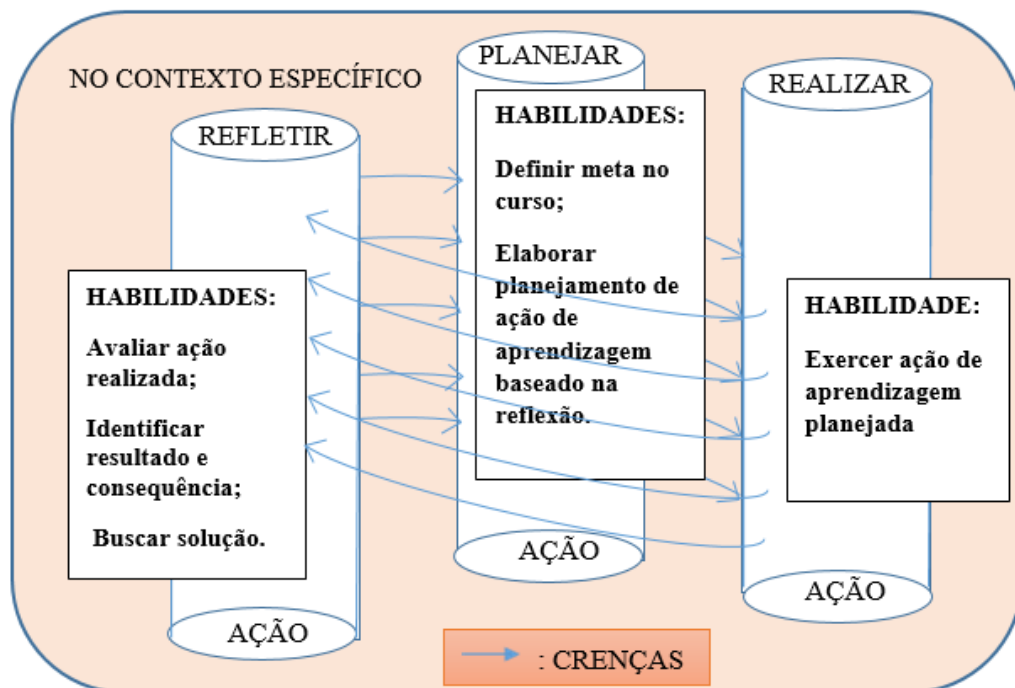
Reflexão sobre a aprendizagem – esse aspecto trata da “Capacidade de se avaliarem”, “Capacidade de identificarem suas dificuldades como aprendizes” e “Capacidade de buscarem

soluções para suas dificuldades e problemas”. Aprender uma língua não se completa em uma única ação. Depois de realizar uma ação de aprendizagem, o que leva essa experiência a um plano subsequente é a reflexão. Em outras palavras, depois da ação de aprendizagem os estudantes podem refletir sobre seu resultado, não somente sobre a dificuldade, mas também acerca da conquista. Assim, isso ajudaria no planejamento do próximo ciclo de aprendizagem: planejar, realizar e refletir.

2.3 SOBRE OS REFERENCIAIS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA

Esta seção apresenta as bases teóricas sobre o par crenças/ações bem como sobre autonomia na aprendizagem mobilizadas na realização da pesquisa. A ilustração a seguir apresenta um panorama do entendimento da pesquisadora a respeito da escolha teórica utilizada neste trabalho.

ILUSTRAÇÃO 1 – RELAÇÃO CRENÇAS E AÇÕES RELACIONADAS À AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM



Fonte: elaboração nossa.

Na ilustração 1, as setas representam as crenças e as direções encontram-se em ordem de processo de aprendizagem indicando a influência recíproca entre crenças e ações, em forma de espiral. Essa ilustração mostra ainda as crenças e as ações recebendo influência direta do contexto onde os aprendizes se encontram inseridos. De acordo com os autores que foram citados neste capítulo, sobre a temática crenças e ações, por exemplo, Barcelos (1995, 2001.

2004, 2006, 2007), Conceição (2004), Kalaja (1995), Mukai (2010, 2011, 2011b, 2011c, 2014), Mukai e Conceição (2012), Pajares (1992). Os estudos sobre autonomia na aprendizagem de Benson (2003), Holec (1981) Moura Filho (2005) embasam a referência ao tema nessa ilustração 1.

Por exemplo, dentro da literatura sobre crenças, expomos a mútua relação entre crenças e ações (BARCELOS, 2004). Para este trabalho, voltado para a aprendizagem de Língua Japonesa, de acordo com Mukai (2011a; 2011b; 2011c; 2016), destaca-se o fato de que os estudos sobre crenças nessa área ainda se encontrarem no período inicial, diferente da área de ensino-aprendizagem de inglês como LE, que está no período de expansão.

Com base na perspectiva de pesquisa de Nicolaidis (2003), a pesquisa aqui relatada investigou a temática autonomia na aprendizagem tratada no contexto de aprendizagem de língua japonesa, especificamente, em um curso de licenciatura numa universidade pública, como será detalhado no capítulo metodológico à frente.

Conforme mostra o estudo da arte sobre autonomia na aprendizagem, Moura Filho (2009) destaca a variedade de definições tendo em vista, todavia, um ponto em comum: a visão positiva para autonomia na aprendizagem em todas as definições citadas. Em suma, tendo em vista os estudos de todos os pesquisadores citados ao longo deste capítulo teórico, entendemos que tanto o par crenças/ações bem como autonomia na aprendizagem possuem em comum a constatação de serem mutáveis.

Ou seja, ciente disso, o processo de aprendizagem de língua japonesa no contexto de curso superior de licenciatura de língua japonesa pode ser compreendido de acordo com essa perspectiva. No próximo capítulo, apresentamos o referencial metodológico que norteou o caminho para a pesquisa que aqui relatamos.

3 APORTE METODOLÓGICO

Com o objetivo geral de investigar as crenças e as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de estudantes universitários de licenciatura em japonês do nível intermediário com baixo aproveitamento acadêmico, este capítulo apresenta os aspectos metodológicos que dão suporte à pesquisa.

Em primeiro lugar, este capítulo metodológico discute sobre os diferentes paradigmas de pesquisa para situar a natureza e o método de investigação utilizados. Em segundo lugar, descreve o contexto da pesquisa e os seus participantes, para, em seguida, apresentar os instrumentos e os procedimentos selecionados para a coleta e análise de dados. Por fim, na última seção, refletimos sobre os princípios éticos seguidos na execução de todas as etapas da investigação.

3.1 PARADIGMAS DE PESQUISA E A DEFINIÇÃO DA METODOLOGIA

Esta pesquisa baseia-se no paradigma qualitativo e interpretativista (CHIZZOTTI, 2006; CROTTY, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; DIONNE, 1999; LINCOLN, 2006; RICHARS, 2006; SCHWANDT, 2006 e SMITH, 2003). Orienta-se nos pressupostos metodológicos do estudo de caso (MARRIAM, 2001; NUNAN, 1992; STAKE, 1994), para investigar as crenças a respeito da aprendizagem de LE numa abordagem contextual (BARCELOS, 2001; 2005; 2006).

Em muitas pesquisas, a definição da metodologia e os procedimentos metodológicos de pesquisas qualitativas são influenciados em grande parte pelo paradigma da perspectiva teórica interpretativista (CROTTY, 1998; SCHWANDT, 2006). Ao encontro desses autores, uma pesquisa pode se dividir em três paradigmas: perspectiva teórica positivista; perspectiva teórica interpretativista e perspectiva teórica crítica, a saber.

De forma resumida, para a perspectiva teórica **positivista**, importa a objetividade, a previsão e a possibilidade de repetição dos resultados alcançados. A pesquisa objetiva esclarecer as leis que possam descrever a generalização científica dos fenômenos utilizando dados matemáticos. A perspectiva **interpretativista** enfatiza a importância de buscar a compreensão das experiências, pensamentos e sentimentos humanos em relação às práticas sociais. Por sua vez, a perspectiva teórica **crítica** parte da concepção de que não há conhecimento objetivo e nem neutro. Nesse sentido, os conhecimentos são afetados pelos

interesses sociais. Por isso, numa visão crítica, não basta compreender o ser humano é necessário provocar a desnaturalização do fenômeno e lutar pela mudança social.

A pesquisa relatada nesta dissertação utiliza-se do paradigma interpretativista para investigar as relações entre crenças e ações e autonomia na aprendizagem de língua japonesa por alunos de baixo aproveitamento acadêmico. Esse paradigma permite ao pesquisador interpretar os dados de registro de realidade do ponto de vista dos participantes e possibilita, ainda, explicitar os princípios que podem existir atrás do fenômeno (SMITH, 2003). Com isso, com os dados das vozes dos participantes, podemos descobrir o fenômeno humano, ou seja, no nosso caso as crenças e ações dos estudantes de língua japonesa.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa trata de dados linguísticos dos quais podemos destacar as vozes dos participantes. Essa metodologia não busca controlar a condição dos dados em um laboratório, mas apreendê-los, na medida do possível, no contexto de vida dos participantes da pesquisa. Essa metodologia é bastante pertinente para investigar com o objetivo de buscar significados do fenômeno pesquisado. Positivamente, investiga o modo subjetivo de ver o mundo dos participantes. A pesquisa analisa os dados por meio de interpretações do pesquisador (CROTY, 1988; FLICK, 2009).

A pesquisa aqui relatada se situa nos termos da metodologia qualitativa dado que seu objeto trata de dados linguísticos. Esses dados são trazidos à tona para compreendermos o modo de ver subjetivo dos participantes acerca do tema deste trabalho, considerando o contexto no qual se encontram inseridos. Com o objetivo de garantir cientificidade, os dados coletados com o apoio de diferentes instrumentos de pesquisa são triangulados.

Obviamente, a depender do viés do próprio pesquisador, os significados de uma pesquisa qualitativa podem ficar comprometidos ou ancorados apenas à visão dele. Para que isso não ocorra, é preciso triangular os dados de pesquisa bem como os instrumentos de coleta de dados, tais como entrevista, anotação de campo e narrativa escrita, entre outros. A esse respeito, Flick (2006) enfatiza que a subjetividade envolvida na pesquisa qualitativa não pode ser deixada de lado. Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados sobre o assunto e o conhecimento teórico aprofundado a respeito dele. Além disso, “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em textos e na escrita” (FLICK, 2006, p. 9). A preocupação central do pesquisador deve se encontrar na “transformação de situações sociais complexas em textos” (FLICK, 2006, p. 9), ou seja, podemos entender que a qualidade da pesquisa qualitativa se encontra na descrição detalhada do fenômeno e do contexto que está sendo investigado juntamente com o posicionamento consistente do pesquisador.

Com base nesses pesquisadores, ao refletirmos sobre esses paradigmas, acreditamos que esta pesquisa se apoia na perspectiva interpretativista, por meio da descrição detalhada dos contextos. E aplicamos os princípios da pesquisa qualitativa, bem como investigamos as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes no contexto da pesquisa. Tendo em vista esse paradigma de pesquisa qualitativa, nas seções a seguir, encontra-se uma descrição dos métodos e procedimentos de pesquisa, de forma mais detalhada.

3.2 ESTUDO DE CASO

Conforme mencionado na introdução, boa parte da motivação de realizar a investigação nasceu da própria experiência da pesquisadora como docente de língua japonesa em uma universidade pública. Dessa experiência no contexto acadêmico universitário, surgiu o interesse em investigar com profundidade, as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem com estudantes com baixo aproveitamento acadêmico.

Conforme apresentado na seção anterior, uma pesquisa baseada no paradigma interpretativista lida com fenômenos complexos cuja compreensão depende necessariamente da escolha de procedimentos metodológicos adequados ao fenômeno de estudo. Com base nessa afirmação e tendo em vista todo o exposto no item 1.1, acerca da justificativa e contextualização deste trabalho, reiteramos a existência ainda de poucos estudos e pesquisas em profundidade, no contexto acadêmico, sobre as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem, especificamente com estudantes de língua japonesa com baixo aproveitamento acadêmico.

Diante disso, apoiamo-nos no entendimento de estudiosos como Nunan (1992) e André (1995 apud MOURA FILHO, 2005, p.109) que defendem a importância do estudo de caso devido a sua relevância para a compreensão e descrição dos processos. Conforme Moura Filho (2009, p.106), “O estudo de caso compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido”. Para esta pesquisa, os procedimentos do estudo de caso parecem-nos bastante adequados para estudar e descrever, de forma detalhada e em maior profundidade possível, o tema com estudantes de japonês com baixo aproveitamento no contexto acadêmico de uma universidade pública.

A escolha pelo estudo de caso também parte da compreensão de que sua proposta de abordagem metodológica permite ao “pesquisador alcançar uma compreensão profunda do fenômeno em estudo” delimitando a complexidade estudada (MERRIAM, 2001, p. 28). Conforme Johnson (1992), Merriam (2001), Nunan (1992) e Yin (2010), os resultados em um estudo de caso, muitas vezes, não têm como ser generalizados, mas podem ganhar em

aprofundamento a depender do nível de conhecimento do pesquisador a respeito do contexto estudado.

Com isso, os resultados da investigação pelo estudo de caso podem servir como uma futura fonte de dados para outras pesquisas, apesar da generalização não se encontrar entre as preocupações das pesquisas qualitativas como é o estudo de caso. A investigação das crenças e ações sobre autonomia na aprendizagem de estudantes pode levar outros pesquisadores, professores, estudantes ou leitores em geral a reflexões sobre seus próprios contextos de aprendizagem de LE. Para alcançar esse objetivo, Stake (1994) afirma que é necessário que o estudo de caso seja original e revelador, eficaz, suficiente e relatado de maneira atraente.

Tendo em vista a perspectiva de Stake (1994), a seguir, encontram-se três tipos de estudo de caso:

- 1) o **estudo de caso intrínseco**, em que o pesquisador está interessado exclusivamente nesse caso, um caso particular. É uma situação única de forma similar ao termo “*uniqueness* (singularidade) ” utilizado por Creswell (2010). A relevância está na exclusividade desse caso único por si só;
- 2) o **estudo de caso instrumental** em que um caso particular é examinado para prover *insights* (introspecção) em um assunto ou para o refinamento da teoria. O caso tem interesse secundário, e seu papel é de apoio para fornecer a compreensão sobre algo; e
- 3) o **estudo de caso múltiplo ou coletivo** cujo propósito não é entender algum construto abstrato ou fenômeno genérico, nem a construção de teoria, mas sim compreender um fenômeno ou uma condição geral em casos particulares conjuntamente (STAKE, 1994).

Depois de refletir sobre essas três perspectivas, esta pesquisa baseou-se no estudo de caso coletivo, uma vez que o pesquisador pode vir a estudar um número de casos conjuntamente com vistas a investigar um fenômeno, e/ou condição geral (STAKE, 1994). Com base no estudo de caso coletivo, busca-se comparar os casos individuais de estudantes universitários de japônês com baixo aproveitamento acadêmico, situados no nível intermediário do curso. Pode-se entender que o estudo de caso coletivo se adequa à investigação das crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes como indivíduos, paralelamente numa condição de serem estudantes com baixo aproveitamento acadêmico numa universidade no curso de licenciatura de língua japonesa (LJ).

3.3 ABORDAGEM CONTEXTUAL

Para a pesquisa baseada nos procedimentos e fundamentos do estudo de caso, elegemos a abordagem contextual dada a sua contribuição para os estudos sobre crenças. Nessa mesma linha de contribuição, encontram-se os trabalhos de Barcelos (2001), Conceição (2004) e Mukai (2014) a respeito das crenças e suas respectivas influências dos contextos vividos pelos estudantes.

A categorização da abordagem contextual é definida por Barcelos (2001; 2005; 2006) tendo em vista que, nos trabalhos sobre essa perspectiva metodológica, a autora afirma que há três tipos de abordagem para conduzir a investigação sobre crenças, a saber: 1) abordagem normativa; 2) abordagem metacognitiva; e 3) abordagem contextual.

- 1) Abordagem normativa – As crenças são vistas como sinônimo de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões nas pesquisas (BARCELOS, 2001). Portanto, investiga as crenças utilizando questionário fechado, por exemplo, o questionário *Beliefs About Language Learning Inventory* – BALLI (HORWITZ, 1987). Versões adaptadas do original são muitas vezes usadas nos estudos existentes. Nessa abordagem, a relação entre crenças e ações é considerada no sentido de que as crenças são bons indicadores de comportamentos futuros (ação) do aprendiz de língua.
- 2) Abordagem metacognitiva – As crenças são descritas como conhecimento metacognitivo na aprendizagem de línguas, estáveis e às vezes falíveis que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas. Assim, a investigação é feita com a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados. Na abordagem metacognitiva, os participantes usam suas próprias palavras para responder a entrevista. As crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admita a influência de outros fatores como objetivos.
- 3) Abordagem contextual – As crenças são entendidas como a parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade, ou seja, considerando os contextos onde os participantes estão inseridos. Por isso, as crenças devem ser investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também, as ações e o contexto de aprendizagem dos alunos. Para isso utilizam-se os instrumentos de pesquisa tais como as observações de aulas com

notas de campo (BARCELOS, 2004), questionário aberto (KALAJA, 1995), entrevista (KALAJA, 1995) etc.

Cada uma dessas três definições leva em conta o objetivo da pesquisa e, pelo exposto, cada uma dessas abordagens se refere a um determinado conceito de crenças. Entre as abordagens estabelecidas pela autora, adotamos a abordagem contextual, uma vez que investigamos as crenças sobre aprendizagem de LJ por considerar que as mesmas podem ser entendidas como parte da cultura de aprender na qual os participantes estão inseridos (BARCELOS, 2001, 2006).

Ao compararmos os três tipos de abordagem em relação ao estudo de caso coletivo, investigamos as crenças e ações dos aprendizes de LJ como LE relacionada à sua aprendizagem sob a abordagem contextual, por entendermos que as crenças não são definidas pelas palavras registradas dos participantes, mas também, pelas ações. Tampouco a pesquisa visa à apreensão das crenças como conhecimentos cognitivos. Portanto, esta investigação parte do pressuposto de que as crenças de aprendizagem podem receber influências das experiências do próprio aprendiz, da cultura de aprender e também de que as crenças influenciam as ações de aprendizagem. As crenças são investigadas por meio de observações na sala de aula, ou seja, no contexto específico onde os alunos atuam.

3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta seção apresenta a descrição do contexto por sua relevância para a compreensão do objeto de estudo. Além do que já foi afirmado antes sobre a contribuição da abordagem contextual para a pesquisa, é necessário descrever o contexto em que os participantes da pesquisa se situam por dois motivos: a) por apresentar fatores relevantes para o aprofundamento do estudo de caso (CRESWELL, 2010; STAKE, 1994) e b) por consolidar a abordagem metodológica contextual (BARCELOS, 2001) escolhida para investigação de crenças.

A descrição e a interpretação detalhada de um dado recorte de pesquisa no estudo de caso são fundamentais para o aprofundamento dela. Esta seção apresenta o contexto da investigação: uma instituição de ensino superior pública. Esse contexto da pesquisa diz respeito especificamente a um curso de licenciatura de LJ. Esse curso é noturno e possui como objetivo principal o de formar docentes de LJ como LE. Em todos os semestres ingressam cerca de 28 estudantes por meio de vários sistemas de seleção tais como o Programa de Avaliação Seriada

(PAS)³, o vestibular tradicional da própria instituição e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O curso é composto de nível iniciante e vai até o intermediário da LJ. A maioria dos estudantes, antes da licenciatura, praticamente não tiveram contato com o idioma japonês no dia a dia. Dessa forma, o curso começa com a aprendizagem praticamente do “zero”. Em outras palavras, começa da alfabetização como LE para falantes de português.

A duração desse curso é de 9 semestres. Nos primeiros 4 semestres, as disciplinas obrigatórias são 8 aulas por semana (4 horas de teoria e 4 horas de prática) (240 horas por semestre). Nos próximos 4 semestres são 4 aulas por semana (120 horas por semestre). No último semestre, o nono semestre, é reservado para o trabalho de conclusão do curso. Além dessas disciplinas, são obrigatórias, por exemplo, as disciplinas de literatura japonesa, de sociedade japonesa contemporânea, de metodologia de ensino de LJ, o estágio supervisionado.

Como disciplina optativa dos estudantes do curso de japonês, há a cultura japonesa, expressão oral de LJ, expressão escrita de LJ. Também há disciplinas na área de pedagogia e psicologia que são obrigatórias por ser um curso de licenciatura. Os materiais didáticos na disciplina de LJ são “*Nihongo shoho* (Japonês básico) ” nos primeiros 4 semestres, as disciplinas de Japonês 1a a 4; “*Nihongo chukyu 1* (Japonês intermediário 1) ” do quinto ao sétimo semestre, ou seja, as disciplinas 5 a 7; e “*Nihongo chukyu 2* (Japonês intermediário 2) ” no oitavo semestre. Esses materiais didáticos foram publicados pela Fundação Japão.

Além disso, cada professor prepara o material de apoio à aprendizagem dos estudantes. Segundo o site da instituição, os números de formados são em média de 5,77 estudantes por semestre nos últimos 5 anos. As motivações de ingresso ao curso são o interesse pela cultura, por exemplo, pelo anime, mangá, e/ou pela língua em si. (BRITO, 2013; HAYASHI, 2015).

Sobre a inserção no mercado profissional dos diplomados desse curso, as perspectivas locais são bastante limitadas. Mas há aqueles estudantes que continuam na carreira acadêmica, fazendo, por exemplo, pós-graduação com especialização e/ou curso de mestrado nas várias universidades no Brasil e demais países do mundo segundo o site da instituição.

³ Os exames promovidos pela universidade. Os estudantes matriculados nas escolas cadastradas pela própria universidade têm o direito de prestar exames durante os três anos do ensino médio. Se for aprovada pela universidade, no momento de formatura do ensino médio, já está garantido seu ingresso para o respectivo curso.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para investigar as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de estudantes universitários de japonês com baixo aproveitamento acadêmico, conforme mencionado anteriormente na introdução, foi preciso delimitar o contexto investigado. Para tal, o critério de delimitação adotado baseou-se em um grupo de estudantes universitários de LJ no Brasil sobre os quais ainda há poucos estudos qualitativos, na área de Linguística Aplicada. Nesse sentido, a pesquisa delimitou o contexto de estudo aos estudantes de japonês do nível intermediário, com baixo aproveitamento acadêmico.

De acordo com essa delimitação, esses aprendizes já deveriam possuir mais maturidade e experiência no que se refere à aprendizagem de LJ do que os iniciantes para relatar suas crenças e ações acerca da autonomia na aprendizagem. Os estudantes do nível intermediário são os do quinto até os do nono semestre. Conforme visto na seção anterior, não optamos pela turma de oitavo e nono semestre, prevendo que o participante poderia estar se formando antes de terminar esta pesquisa e poderia impossibilitar a continuidade da coleta de dados.

Sendo assim, foram selecionadas as turmas do quinto, sexto e sétimo semestre. Por outro lado, para selecionar os estudantes que estão sendo considerados como de baixo aproveitamento acadêmico, solicitamos aos estudantes a autorização para acessar o seu histórico escolar e em seguida convidar a fazer parte da pesquisa aqueles cujas notas equivalessem à menção MM⁴ no final de outubro de 2015, a fase inicial de coleta de dados. Nesse sentido, em síntese, são os seguintes procedimentos para seleção de participantes desta pesquisa:

- a) Alunos regulares do nível intermediário do curso de licenciatura de LJ;
- b) Alunos que reprovaram na matéria atual no semestre passado;
- c) Alunos, que com base nas avaliações do semestre em andamento, foram considerados pelo professor responsável da disciplina atual como aqueles com rendimento equivalente a MM, MI ou II, até no momento de seleção dos participantes desta pesquisa, início do primeiro semestre de 2016;
- d) Alunos cujas menções em mais que metade das disciplinas relacionadas à LJ constam MM, MI ou II no seu histórico escolar.

Considerando a característica do método qualitativo, deve-se dar importância à exposição dos critérios para seleção dos participantes e ao contexto estudado. Além disso, para

⁴ Menção final refere-se, na escala de 1 a 10, SS: 9,0 -10, MS: 7,0 - 8,9 MM:5,0 - 6,9 MI: 3,0- 4,9 II:0-2,9

um estudo de caso múltiplo ou coletivo, necessitam-se apontar “casos particulares conjuntamente” (STAKE, 1994), ou seja, realizar um estudo de caso com uma variedade de indivíduos tendo pontos em comum, no caso desta pesquisa. De acordo com os critérios, foram selecionados três participantes cujos pseudônimos são LIPI, REBECA, LUÍSA. Após isso, pelos dados coletados por meio do questionário misto, deve-se organizar o perfil dos participantes. No Quadro 2 explicitamos os dados dos participantes desta pesquisa.

Entre os estudantes que autorizaram a participação nesta pesquisa, pelo critério acima mencionado, encontraram-se somente três estudantes. Eles estudam há mais de 4 anos neste curso. A respeito da faixa etária, consideram-se neste estudo os participantes de idades próximas cujo ingresso na universidade foi por meio de vestibular ou do ENEM ou do PAS.

QUADRO 2 – DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA			
	LIPE	REBECA	LUISA
Sexo	M	F	F
Idade	24	24	22
Ingresso (semestre/ano)	2º /2010	1º /2012	1º /2012
O tempo matriculado no curso (semestres)	12	9	9
A disciplina matriculada atual no fluxo do curso	7º	6º	7º
Nome da disciplina	Japonês 7 ⁵	Japonês 6 ⁶	Japonês 7
Experiência de estudo de LJ antes do ingresso na licenciatura	Sim	Não	Não
Faz curso de LJ fora curso de licenciatura	Sim	Não	Não
O meio de ingresso no curso	Vestibular	ENEM	PAS
Interesse em lecionar ou utilizar LJ futuramente	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaboração nossa.

Os participantes são estudantes regulares do curso superior de licenciatura. Isto diferencia de curso em uma escola de língua que pode aceitar qualquer estudante cuja experiência de estudo seja variada. Em outras palavras, este último tem, em comum, experiência de estudo para passar pela seleção de ingresso a universidade. Ainda, não se pode dizer que somente o estudante que ingressou por determinado meio de ingresso é que tem dificuldade na aprendizagem. Sobre a expectativa após se graduarem no curso, os participantes responderam que têm interesse em manter o relacionamento com a língua japonesa. Porém, REBECA respondeu que o relacionamento com a língua japonesa seria como comissária de bordo de

⁵ Japonês 7 refere-se a uma disciplina de nível intermediário.

⁶ Japonês 6 refere-se a uma disciplina de nível intermediário.

avião. Outros, LIPI e LUÍSA, responderam que buscarão o contato com a língua, depois de ter um emprego como servidor público: LIPI utilizaria LJ para pesquisa sobre história e/ou cultura do Japão no programa de mestrado; REBECA como professora no tempo livre na carreira de servidor público. Neste sentido, encontraram-se diferenças nos perfis dos participantes. Vale ressaltar que esta pesquisa é o fruto das colaborações das seguintes pessoas:

- professores que autorizaram a pesquisadora a assistir às aulas das respectivas disciplinas e cederam seus planos de aula.
- estudantes das respectivas disciplinas que permitiram o acesso às menções do curso e à observação das aulas
- coordenador do curso que possibilitou o acesso ao sistema de menções do curso com a autorização dos estudantes.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Vieira-Abrahão (2006a) salienta que nenhum instrumento investigativo é suficiente por si só, por isso, se faz necessária a combinação de vários instrumentos para a triangulação de dados e perspectivas.

De acordo com Yin (2010), Flick (2007), Denzin e Lincoln (2006), a triangulação pode ser efetuada por meio de diferentes métodos, instrumentos de coleta bem como a comparação de diferentes análises e interpretações realizadas por outros pesquisadores. Na pesquisa que aqui relatamos, realizamos a triangulação por utilizar diferentes instrumentos de coletas de dados, ou seja, utilizando vários instrumentos de pesquisa (MERRIAM, 2001; STAKE, 1994; YIN, 2010).

Nesse sentido, para este trabalho, busca-se triangular os dados coletados por meio dos seguintes instrumentos: a) observação de aulas com notas de campo; b) ficha digital de registro de atividade dos participantes; c) fontes documentais; d) questionário misto; e) narrativa escrita; f) entrevista semiestruturada. A seguir, serão expostos os instrumentos de pesquisa para a coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

3.5.1 Observação de aulas e notas de campo (OA1), (OA2)

Na pesquisa relatada nesta dissertação, a observação de aulas foi utilizada antes da aplicação dos outros instrumentos, pois “Principalmente nos estudos de caso em que as crenças são investigadas no seu contexto, a observação de aulas dos participantes é mais utilizada”

(VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p.225). Consideramos que a observação de aula permite compreensão do pesquisador a respeito do contexto pesquisado, tais como, contexto físico, sua cultura e atividade.

Convém lembrar que as crenças dos participantes são investigadas por abordagem contextual de Barcelos (2001). Essa autora indica que, na abordagem contextual, os pesquisadores investigam as crenças por meio da descrição do contexto dos participantes. Nesse sentido, a observação de aula insere o investigador no ambiente real dos participantes e é o instrumento indispensável nessa abordagem.

As aulas, as disciplinas de japonês 5, japonês 6 e japonês 7, foram observadas sem interferência do investigador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), com objetivo de interpretar as crenças e relatar ações dos participantes no ambiente mais natural possível, em dois períodos. O primeiro período foi de 04 de novembro de 2015 até 01 de dezembro de 2015 (foram de três disciplinas, 18 aulas observadas) em abreviatura como [OA1]. O segundo período foi de dia 31 de maio de 2016 até dia 23 de junho de 2016 (duas disciplinas, 11 aulas observadas) em abreviatura como [OA2]. As observações de aula do primeiro período estão esquematizadas no quadro a seguir:

QUADRO 3 – OBSERVAÇÃO DE AULAS [OA1] REALIZADA DISCIPLINA DE JAPONÊS 5

Disciplina Japonês 5: Terças e quintas-feiras, das 19:00 às 20:40, 9 alunos matriculados					
	Data de observação	Dia	No. de alunos	O tema da aula	Obs.
1	03/11/2015	Terça-feira	8	Deficiência física /saúde	
2	05/11/2015	Quinta-feira	8	Deficiência física /saúde	
3	16/11/2015	Terça-feira	7	Mapa e discussão	
4	18/11/2015	Quinta-feira	7	Compreensão de um texto em japonês do livro didático	
5	24/11/2015	Terça-feira	6	Aspecto cultural japonês Compreensão de um texto em japonês no folheto do museu japonês	
6	26/11/2015	Quinta-feira	6	Elaboração de um texto escrito em japonês	

Fonte: elaboração nossa.

QUADRO 4 – OBSERVAÇÃO DE AULAS [OA1] REALIZADAS DISCIPLINAS DE JAPONÊS 6

**Disciplina Japonês 6:
Segundas e quartas-feiras, das 19:00 às 20:40, 9 alunos matriculados**

	Data de observação	Dia	No. de alunos	O tema da aula	Obs.
1	04/11/2015	Quarta-feira	8	Descrição e discussão do interior de casa	Reflexão sobre conversação e aula
2	09/11/2015	Segunda-feira	7	A discussão sobre moradia no Japão	
3	11/11/2015	Quarta-feira	6	Boas maneiras na cultura japonesa	
4	16/11/2015	Segunda-feira	7	Descrição de ação e movimento	
5	18/11/2015	Quarta-feira	6	Uso de conjunção	
6	23/11/2015	Segunda-feira	5	Descrição de ação e movimento	
7	25/11/2015	Quarta-feira	4	Fluência na comunicação	

Fonte: elaboração nossa.

O primeiro período foi antes de selecionar os participantes desta pesquisa. As turmas foram daqueles que estão no nível intermediário, sendo quinto, sexto e sétimo semestres.

QUADRO 5 – OBSERVAÇÃO DE AULAS [OA1] REALIZADAS DISCIPLINA DE JAPONÊS 7

Disciplina Japonês 7: Terças e quintas-feiras, das 19:00 às 20:40, 6 alunos matriculados					
	Data de observação	Dia	No. de alunos	O tema da aula	Obs.
1	10/11/2015	Terça-feira	1	Leitura e compreensão de textos em japonês	Leitura e compreensão individual bem como leitura oral de textos disponíveis no livro didático
2	12/11/2015	Quinta-feira	6	Leitura e compreensão de textos em japonês	
3	17/11/2015	Terça-feira	4	Leitura e compreensão de textos em japonês	
4	19/11/2015	Quinta-feira	2	Leitura e compreensão de textos em japonês	
5	01/12/2015	Terça-feira	7	Leitura e compreensão de textos em japonês	

Fonte: elaboração nossa.

As aulas observadas foram entre as últimas duas provas periódicas avaliativas do semestre da cada disciplina observada. Consideramos esse período como um círculo de atividades dos participantes na sala aulas. Os dados obtidos na sala de aula ajudaram-nos a

conhecer em que contexto os candidatos participantes desta pesquisa atuam na sua aprendizagem.

O segundo período ocorreu depois de aceito o convite pelos participantes desta pesquisa. Foram ao todo 11 observações. Dois participantes se vincularam na disciplina de Japonês 7. Uma na disciplina de japonês 6.

QUADRO 6 – OBSERVAÇÃO DE AULAS [OA2] REALIZADAS DISCIPLINAS DE JAPONÊS 6

Disciplina Japonês 6: Segundas e quartas-feiras, das 19:00 às 20:40					
	Data de observação	Dia	No. de alunos	O tema da aula	Obs.
1	05/06/2016	Quarta-feira	5	Cotidiano (Aula dirigida Leitura e compreensão de textos em japonês)	Miniteste.
2	07/06/2016	Segunda-feira	6	Literatura (Aula dirigida Leitura e compreensão de textos em japonês)	
3	19/06/2016	Quarta-feira	4	Aprendizagem de LJ (Aula dirigida Leitura e compreensão de textos em japonês)	

Fonte: elaboração nossa.

No período observado, a professora encarregada da disciplina de Japonês 6 esteve de licença. Três aulas foram no modo de aula dirigida, com monitor da disciplina aplicando um miniteste de vocabulário e de *kanji* (ideograma). Após isso, os estudantes resolviam os exercícios. A última aula observada dessa disciplina ocorreu no dia 19 de junho de 2016, pelo fato de o resto do ensino ter sido a distância.

As notas de campo são registros coletados durante uma observação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Vieira-Abrahão (2006a) ressalta a importância de tomadas de notas de campo, pois viabilizam o registro de dados em seus contextos de origem e que podem ser consultadas facilmente pelo pesquisador, conforme exemplificam os quadros a respeito das observações de aulas.

QUADRO 7 – OBSERVAÇÃO DE AULAS [OA2] REALIZADA DISCIPLINA DE JAPONÊS 7

Disciplina Japonês 7: Terças e quintas-feiras, das 19:00 às 20:40, 8 alunos matriculados

	Data de observação	Dia	No. de alunos	O tema da aula	Obs.
1	28/05/2016	Terça-feira	4	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês	Leitura e compreensão individual bem como leitura oral de textos disponíveis no livro didático
2	30/05/2016	Quinta-feira	3	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês	Miniteste (no início da aula de acordo com lista de vocabulário e de <i>kanji</i> (ideograma))
3	05/06/2016	Terça-feira	4	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês	Miniteste
4	07/06/2016	Quinta-feira	2	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês	Miniteste
5	12/06/2016	Terça-feira	3	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês Apresentação oral com par	Miniteste
6	14/06/2016	Quinta-feira	4	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês Apresentação oral com par	Miniteste
7	19/06/2016	Terça-feira	5	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês Apresentação oral com par	Miniteste
8	21/06/2016	Quinta-feira	5	Mangá (Exercício de Compreensão auditiva, leitura em voz alta) Leitura e compreensão de textos em japonês Apresentação oral com par	Miniteste

Fonte: elaboração nossa.

Para que as anotações sejam consultadas facilmente e também de acordo com objetivo desta pesquisa, delimitamos os focos de anotação nos seguintes conteúdos abaixo adaptados da concepção de Lüdke e André (1986). Essas autoras indicam a anotação de campo em duas partes, a saber: uma parte descritiva e outra reflexiva. Explicitamos abaixo os detalhes das duas

partes. A parte descritiva se refere a um registro detalhado do que se ocorre no campo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja:

- a) descrição dos participantes: sua aparência física, seus maneirismos;
- b) reconstrução de diálogos e atitudes: as falas, tom da voz, gestos, as reações e interações dos participantes por algum acontecimento no que se relaciona à autonomia na aprendizagem e/ou à possibilidade de influenciar as crenças sobre autonomia na aprendizagem;
- c) descrição dos locais: espaço físico, atmosfera onde foi feita a observação que pode influenciar nas crenças e ações;
- d) descrição dos comportamentos do observador: descrever a si mesmo sobre como e onde se posiciona para fazer as anotações.

A parte reflexiva se refere às percepções pessoais do pesquisador feitas durante o momento da observação, tais como suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, o processamento mental do pesquisador diante da observação. As reflexões do pesquisador podem ser:

- a) respeito às ideias geradas: as ideias surgidas e percepções obtidas pela observação;
- b) mudança na perspectiva: a mudança de interpretação em relação à anterior;
- c) metodológicas: Os procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas; os problemas encontrados na obtenção de dados e a forma de resolvê-los;
- d) esclarecimentos necessários: dúvidas surgidas e necessidade de esclarecimento e, se for o caso, por meio de entrevistas.

As anotações para esta pesquisa foram feitas em caderno de tamanho médio, estando a pesquisadora sentada em cadeira lateral da sala e procurando observar as ações, mas sem chamar muita atenção dos estudantes pela presença dela. A gravação em áudio em todas as aulas observadas foi feita com aviso prévio aos participantes e professores por meio de termo de consentimento (veja apêndice B) firmado por eles. A opção por utilizar somente as gravações em áudio é justificada pelo fato de a filmagem em vídeo acarretar o aumento da inibição dos participantes.

3.5.2 Ficha digital de registro de atividades dos participantes (FiG)

Utilizamos a Ficha digital de registro de atividades dos participantes (FiG) para obter os dados sobre a aprendizagem de LJ dos participantes dada a necessidade de ter acesso à informação sobre os estudos dentro e fora de sala de aula, bem como ao contexto dos estudantes previamente convidados para participarem da pesquisa. Portanto, a FiG foi aplicada para todos os estudantes das disciplinas no nível intermediário com intuito de conhecer melhor o contexto de aprendizagem dos estudantes.

A ficha do Instrumento [FiG] foi por nós criada, por meio do aplicativo *Google forms*⁷. O *Google Forms* é o aplicativo gratuito do Google. Com esse aplicativo é possível criar questionários e compartilhar com os participantes a coleta das informações *on-line*. Se comparado com outros softwares tais como *Survey Monkey* e *Typeform*, o *Google Forms* oferece uma ferramenta útil⁸ para esta pesquisa gratuitamente, com direito a um aplicativo multilíngue. A ficha pelo *Google Forms* contém itens para data, horário, duração, local onde se realizou conteúdo e objetivo das atividades e como elas foram realizadas. Os participantes preenchem a ficha respondendo cada item acima referido.

Caso o participante não tenha estudado em um determinado dia, há essa anotação a respeito do fato na ficha (Veja apêndice C). O prazo da aplicação desse instrumento foi de 30 dias, para que os participantes preenchessem as fichas diariamente durante no período de 15 de novembro até o dia 15 de dezembro de 2015. Entendemos que o preenchimento do diário é trabalhoso, então mais que um mês seria inviável para os participantes.

Com isso, esperamos que os registros de atividade ocorressem antes do início das férias. Esse instrumento buscou obter os dados a respeito das ações dos participantes durante esse período determinado. As ações relacionadas à autonomia na aprendizagem ocorridas fora da sala de aula também puderam ser anotadas pelos participantes. Por meio desse registro, pudemos observar o que os participantes consideram como atividade relacionada à aprendizagem de LJ.

Consideramos importante esse instrumento pelo fato de possibilitar a obtenção de registros das ações realizadas no lugar onde nós, pesquisadores, não podemos presenciar.

⁷ Disponível em: <docs.google.com/forms>. Ferramentas expostas do aplicativos são no momento desta pesquisa.

⁸ Se você dividir seu formulário em seções diferentes por meio de quebras de seção, poderá especificar quais seções cada usuário verá de acordo com as respostas dele às perguntas do formulário. Por exemplo, você pode encaminhar os usuários que responderem "sim" a uma pergunta para a página três do formulário e encaminhar os usuários que responderem "não" para a página quatro.

Enviamos lembretes aos participantes com mensagens de conteúdo relacionado à LJ com o intuito de aumentar o interesse em abrir o e-mail enviado. O envio desses lembretes ocorreu nos seguintes dias:

- a) 15, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 26 de novembro;
- b) 01, 05, 12, 15 de dezembro.

No dia 17 de dezembro realizamos os agradecimentos pelo preenchimento do Instrumento FiG e avisamos sobre a aplicação de outros instrumentos.

3.5.3 Fontes documentais (FD)

Fontes documentais são fontes mais estáveis de consulta para o pesquisador e são relevantes para a triangulação dos dados em um estudo de caso (YIN, 2010). No caso dessa pesquisa, como fontes documentais, foram utilizados documentos pessoais, correspondência eletrônica, diário, calendário e anotações. Yin (2010, p.128) salienta que “Os documentos são úteis mesmo que não sejam sempre preciosos e possam apresentar parcialidade [...] (mas) os documentos devem ser usados, cuidadosamente, e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos” (palavra entre parênteses nossa).

A respeito do uso dessas fontes, Moura Filho (2005) cita o trabalho de André (1995, p.28) para enfatizar que “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Ou seja, os materiais podem servir como uma evidência dos fenômenos investigados, porém não devem ser tratados como uma única fonte de informação. Deve se tratar como um dos dados para triangulação de dados.

Acerca dessa fonte documental (FD), Yin (2010) explicita três vieses de usos importantes, a saber: corroborar achados de pesquisa e aumentar a evidência de outras fontes e propiciar outros detalhes específicos. Por meio desse instrumento, coletamos as explicações de uso desses materiais. As explicações disponibilizam uma melhor compreensão das ações dos participantes, referentes a materiais e também esclarecem as crenças dos participantes sobre tais ações.

Os materiais oferecidos foram utilizados como evidências das ações relatadas pelos outros instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, tais como: Entrevista Semiestruturada[ES], Ficha digital de registro de atividades dos participantes [FiG], Narrativa escrita[NE] e Questionário misto[QM]. Com o objetivo de triangular os dados, as explicações

foram gravadas, os materiais foram registrados como imagem digital. As fontes documentais foram solicitadas em dois momentos.

Primeiro momento: No segundo período de [OA2]⁹ para obter os dados que podem evidenciar as crenças e as ações relacionadas à aprendizagem dos participantes durante a aula e fora da sala de aula:

- a) os materiais utilizados durante a aula: equipamento eletrônico, os sites da internet, aplicativos, caderno e livro didático;
- b) os materiais utilizados fora da sala de aula para aprender LJ: livro didático, aplicativos como meio de comunicação com colegas;
- c) o plano de aula da disciplina e demais materiais relacionados à aprendizagem de língua japonesa.

Segundo momento: Depois de aplicação dos [QM] e [NE] para obter a evidência das ações relatadas pelos tais instrumentos:

- a) Os materiais relacionados às ações relatadas nos dados do [QM] e [NE] e não mostrados no primeiro momento de coleta de [FD]: registro de comunicação com colegas nos aplicativos, materiais utilizados para estudo coletivo com colegas.

O Quadro 8 apresenta a relação entre as solicitações da pesquisadora e os dados efetivamente coletados. Os materiais apresentados pelos participantes foram fotografados para registro. Explicações foram gravadas em áudio.

QUADRO 8 – RELACIONADOS A FONTES DOCUMENTAIS

	Data e meio de solicitação	Materiais de [FD]	Momento de apresentação dos materiais	A quem	Obs.
1	15/06/2016	Plano de aula	Via e-mail	Professores encarregados das disciplinas LIPI, LUÍSA e REBECA	
2	19/06/2016 Via e-mail	Equipamento eletrônico, sites utilizados, aplicativos, os materiais didáticos da escola de línguas.	21/06/2016 Depois da aula(OA). Pessoalmente	LIPI	Áudio de explicação gravada, imagem fotografada
3	19/06/2016 Via e-mail	Caderno do participante, equipamento eletrônico, aplicativos de consulta e livro didático de apoio.	22/06/2016 Antes da aula	REBECA	Áudio de explicação gravada e

⁹ No período de [OA2]: Observação de Aula[OA] dos participantes definidos para esta pesquisa.

					imagem fotografada
4	19/06/2016 Via e-mail	Caderno do participante. Aplicativos de apoio para exercício e livro didático do curso	21/06/2016 Na faculdade, pessoalmente.	LUÍSA	Áudio de explicação gravada e imagem fotografada
5	15/09/2016 Via e-mail	Material de estudo para prova de proficiência, registro de comunicação com colegas via e-mail.	26/09/2016 Na faculdade, pessoalmente.	LIPI	Áudio de explicação gravada e imagem fotografada
6	20/09/2016 Via e-mail	Registro de comunicação via WhatsApp, e aplicativos no celular	20/09/2016 As fotos foram enviadas via WhatsApp	REBECA	Imagem fotografada

Fonte: elaboração nossa.

3.5.4 Questionário misto (QM)

Em pesquisas de crenças, o questionário é um dos instrumentos mais usados, pois permite identificar o pensamento ou o posicionamento dos participantes (BARCELOS, 2006). Trata-se, então, de um instrumento de geração de dados de pesquisa em que o pesquisador pode sistematizar e organizar os registros de acordo com os objetivos do trabalho. Na literatura sobre metodologia de pesquisa de crenças, o questionário refere-se a um conjunto de “questões predeterminadas apresentadas na forma escrita” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p.221).

De acordo com essa autora, dividem-se em: questionário fechado, aberto e misto. Nos questionários com itens fechados, “as respostas são escolhidas entre as alternativas, afirmações e/ou dentre escalas numéricas apresentadas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p.222). Esses questionários não permitem que os participantes expressem suas ideias ou opiniões de forma aberta, construindo uma resposta. Nos estudos de crenças, esses questionários fechados são utilizados quando as crenças são consideradas como algo estático e mutável (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b).

Por sua vez, nos questionários com itens abertos, as respostas são apresentadas na forma textual, ou seja, são construídas pelos participantes da pesquisa. Por esse motivo, diferentemente do questionário com itens fechados, os resultados são difíceis de tabular. Porém, o questionário aberto apresenta vantagens. Por exemplo, se comparado com a entrevista, a aplicação desse tipo de questionário consome menos tempo.

Por fim, o questionário misto refere-se à combinação dos dois tipos de questionários anteriormente citados. Na área de estudo relacionada às crenças, há pesquisas que utilizam

questionário misto com objetivo de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b).

Em todo caso, seja um questionário aberto, fechado ou misto, a elaboração desse instrumento exige um bom planejamento, sobretudo para elaborar os itens ou perguntas. Nesse sentido, há necessidade de elaborar perguntas claras e concisas. A opção por um dos questionários deve se basear nos objetivos propostos da pesquisa bem como considerar a viabilidade de sua realização.

Nesse sentido, esta pesquisa adota o questionário misto, uma vez que o método selecionado para a investigação se baseia em uma abordagem contextual e considera as respostas na forma textual apresentada pelos participantes. O questionário misto elaborado (Veja apêndice D) possui 15 itens abertos e 06 itens fechados. O questionário misto visa à coleta de dados contendo as vozes dos participantes a respeito de alguns tópicos relacionados à autonomia na aprendizagem dos participantes deste estudo.

A elaboração desse questionário misto baseou-se na definição de crenças (BARCELOS, 2006), na autonomia na aprendizagem de Língua estrangeira (LE) (HOLEC, 1981). As habilidades relacionadas à aprendizagem de língua estrangeira citadas por Nicolaidis (2003; 2007) e Rubin (2001) também contribuíram para esse questionário misto. Os tópicos tratados nesta pesquisa foram organizados em:

- a) registro de identificação pessoal e contexto de aprendizagem de LJ dos participantes;
- b) investigação sobre o conceito do termo “autonomia na aprendizagem” dos estudantes;
- c) crenças sobre habilidades relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes;
- d) ações relacionadas à autonomia na aprendizagem.

São, no total, 21 questões. A apresentação do questionário para os participantes foi via e-mail com aviso prévio. O material foi enviado no dia 25 de junho de 2016 e a devolução foi em 10 dias via e-mail. Essa aplicação foi após o término de [OA2], considerando a influência do questionário sobre as atitudes dos participantes.

3.5.5 Narrativas escritas (NE)

As narrativas escritas foram utilizadas como um dos instrumentos de coleta de dados para investigar as experiências cuja influência nas ações e nas crenças é considerada marcante. O instrumento para coleta de dados “Narrativas” é intitulado como memorial, relato de

histórias, estórias, biografias, autobiografias e histórias de vida. (TELLES, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b) As histórias pessoais funcionam como “contextos de produção de significados para os acontecimentos na escola e na vida” (TELLES, 2002, p.106).

Para Telles (1999, 2000, 2002) e Vieira-Abrahão (2006b), as narrativas são compostas de histórias de experiências pessoais, profissionais e sociais, consideradas situacionalmente em um dado contexto histórico e sociocultural. As narrativas permitem, ainda, resgatar os valores por se tratar de razões que levam o narrador a contá-las.

Segundo Clandinin e Connelly (2000, p. 20), narrativa é “uma forma de compreender a experiência” (tradução nossa). Para esses autores, “experiências” não são estado mental, mas sim, são ações do indivíduo adequando-se ao ambiente. Segundo eles, baseando-se na teoria de experiência e educação de John Dewey (1933), “experiências” são construídas pelas interações entre fatores internos, ou seja, individuais e fatores externos, em outras palavras, sociais. Na vida, essas interações ocorrem em um ambiente. Para enfrentar a vida, um novo ambiente, as experiências passadas adequam-se ao novo ambiente. Isso dá continuidade na vida. Em outras palavras, para esses autores, a experiência presente recebe influência da experiência passada.

Assim, esse instrumento permite conhecermos as experiências dos participantes tanto de aprendizagem geral quanto especificamente de LJ. Nesse sentido, utilizamos esse instrumento para investigar as experiências de aprendizagem de LE por parte dos participantes, ou seja, as experiências inesquecíveis na aprendizagem de LJ desde o início do curso de licenciatura, com o objetivo de reforçar os dados coletados sobre as ações e crenças pelos outros instrumentos de pesquisa.

Solicitamos aos participantes a leitura de uma orientação para confeccionar um memorial com suas respectivas experiências aprendizagem de LJ (veja apêndice E). A Narrativa escrita foi solicitada no 28 de julho de 2016, via e-mail, e a entrega da resposta em uma semana.

3.5.6 Entrevista semiestruturada (ES)

A entrevista é considerada como uma fonte de dados secundários para a triangulação com os dados coletados por outros instrumentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A entrevista tem uma relevância na sua função por objetivar validar ou não respostas coletadas por meio do questionário já aplicado, bem como propiciar ao pesquisador uma melhor compreensão sobre o tema (FLICK, 2007). Quando comparado com as respostas por escrito, esse instrumento deixa os participantes mais nervosos, podendo, por exemplo, impedir a reflexão ou ocasionar esquecimento nos participantes. Porém, com a entrevista o pesquisador pode atingir a

espontaneidade dos participantes (YIN, 2010). Para isso, a entrevistadora precisou prestar atenção na afetividade dos participantes, preparar e buscar um ambiente em que os entrevistados ficassem menos tensos.

Dentro da natureza entrevista, esta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada é composta de perguntas preparadas previamente e permite outras surgidas no decorrer da entrevista de acordo com sua necessidade. (DORNYEI, 2006; 2007; FLICK, 2007; ROSA, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a; YIN, 2010).

As perguntas preparadas objetivaram, principalmente, obter os dados sobre as crenças tratadas nesta pesquisa e que não foram detalhadas pelos outros instrumentos, tais como crenças relacionadas a planejamento de pesquisa e reflexão sobre o estudo de LJ. De acordo com a resposta dos participantes acrescentaram-se outras perguntas para aprofundar o assunto e que consideramos interessantes para esta pesquisa (veja as perguntas predefinidas, apêndice F). No quadro seguinte, expomos a relação das entrevistas realizadas:

QUADRO 9 – RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

	Data/ local	Entrevistado	Horário / duração (min)	Ambiente	Obs.
1	26/09/2016	LIPI	13:30-14:00 (30)	Em uma Sala de aula na universidade	Devido ao compromisso do entrevistado a entrevista foi dividida em dois dias
2	28/09/2016	REBECA	15:00-15:45(45)	Cafeteria	
3	30/09/2016	LUÍSA	10:00-11:00(60)	Em uma Sala de aula da universidade	
4	30/09/2016	LIPI	13:30-14:00(30)	Em uma sala de aula na universidade	

Fonte: elaboração nossa

As entrevistas foram gravadas em áudio. A áudio-gravação foi transcrita para ser utilizada posteriormente. Depois, a triangulação de dados foi feita com os dados dos outros instrumentos desta pesquisa.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nas seções 3.5.1 a 3.5.7, expomos as definições e justificativas de uso de cada instrumento de coleta de dados para pesquisa. No Quadro 10 esquematizamos o procedimento da coleta de dados, em ordem de aplicação de cada instrumento.

QUADRO 10 – ESQUEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

	Instrumento aplicado (breve explicação)	A respeito à aplicação/ quando/ para quem/ como	Consideração para característica dos instrumentos	
			Objetivo	Obs.
1	[OA1] Observação de aula com notas de campo	De 03 a 25 de nov. de 2016 (são 18 aulas) As disciplinas Japonês 5 (J5), Japonês 6 (J6), Japonês 7 (J7). Observação sem interferência da pesquisadora na aula	Para observar e registrar o contexto de sala de aula de língua japonesa (LJ) dos possíveis participantes inseridos (Antes de selecionar os participantes)	Obtive o termo de consentimento dos estudantes e autorização dos professores encarregados das respectivas disciplinas.
2	[FiG] Ficha Digital de registro de atividades dos participantes	De 15 de nov. ao 15 de dez de 2016 (30 dias) Para todos os estudantes das disciplinas O Envio da ficha e comunicações via <i>google form</i> e via e-mail.	Para obter os dados: - ações de aprendizagem de LJ dentro e fora da sala de aula; - crenças dos estudantes sobre que tipo de atividade considera como aprendizagem.	
3	[FD] Fontes documentais (As fontes são: 1.Os planos de ensino das disciplinas. 2.As notas e frequências dos possíveis participantes; 3.As menções finais dos possíveis participantes; 4.Os materiais utilizados pelos participantes.)	1.2.3.4. No período de 15 de jun. a 20 de set. de 2016 de acordo com a necessidade As solicitações dos materiais foram via e-mail, via WhatsApp ou pessoalmente. Apresentação de materiais pelos participantes foram pessoalmente ou via e-mail.	1.Para obter os dados relacionados a contexto de sala de aula dos participantes. 2.3. Para obter informações relacionadas à seleção de participantes desta pesquisa. 4.Para obter os dados relacionados às ações e às crenças sobre aprendizagem através de materiais de estudo de LJ.	4. Os materiais são evidências de ações dos participantes. A escolha de materiais de estudo poderia indicar as crenças sobre aprendizagem de LJ dos participantes. As explicações sobre o material de fonte em áudio foram registradas, Os materiais de fonte foram fotografados.
4	[OA 2] Observação de aula e nota de campo (Nas disciplinas Japonês 6, Japonês 7 dos participantes)	De 31 de mai. a 23 de jun. de 2016. (11 aulas) As disciplinas J6 e J7 Observação de aula sem interferência da pesquisadora na aula	Para obter os dados de ações dos participantes e do contexto de estudo na sala.	A professora encarregada da J6 entrou em licença. As três aulas observadas não foram convencionais. Foram aulas dirigidas utilizando exercícios com apoio do monitor.
5	[QM] Questionário misto	Solicitação no dia 25 de jun. de 2016 Para os participantes	Obter os dados abaixo relacionados: 1. Registro de identificação pessoal e contexto de	

	Instrumento aplicado (breve explicação)	A respeito à aplicação/ quando/ para quem/ como	Consideração para característica dos instrumentos	
			Objetivo	Obs.
	(26 perguntas com respostas abertas e fechadas)	Via e-mail Devolução em 10 dias via e-mail.	aprendizagem de LJ dos participantes; 2. Investigação sobre o conceito do termo “autonomia na aprendizagem” dos estudantes; 3. Crenças sobre habilidades relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes; 4. Ações relacionadas à autonomia na aprendizagem.	
6	[NE] Narrativa escrita (Escrita de experiência)	Solicitação no dia 28 de jul. de 2016 para os participantes via e-mail. Devolução em uma semana via e-mail.	Obter os dados de experiências de aprendizagem de LJ do ponto de vista subjetivo dos participantes.	
7	[ES] Entrevista semiestruturada (Entrevista com o roteiro predefinido parcial.)	Primeira seção 26 de set. de 2016, ultimo no dia 30 de set. de 2016 (no total: 4 encontros. Duração de 2 horas e 45 minutos.) com os participantes Na sala disponível na universidade	Para esclarecer e confirmar os dados obtidos por outros instrumentos.	Anotação no caderno e gravação em áudio

Fonte: elaboração nossa.

A aplicação de cada um desses instrumentos de coleta de dados fornece um conjunto específico de base de dados. A soma desses conjuntos resultará na base de dados total da pesquisa, com o objetivo de reforçar a validade dos dados cuja triangulação poderá trazer mais precisão na pesquisa, requisito fundamental para sua confiabilidade.

1. [OA1]; [FiG]: obter as informações do contexto de estudante no instituto onde os participantes inseridos e as ações realizadas pelos estudantes de língua japonesa dentro e fora de sala de aula;
2. (Seleção de participantes) [OA2]: observar os dados de ações relacionadas a autonomia na aprendizagem na sala de aula;
3. [FD]: reconhecer a validade das ações registradas e identificar possíveis crenças dos participantes na seleção de material e nas explicações sobre as ações relacionadas ao material exposto;

4. [QM]: obter a identificação pessoal dos participantes e dados de ações relacionadas à autonomia na aprendizagem, e, também, desenvolver interpretação sobre possíveis crenças;
5. [NE]: identificar as ações e interpretar as crenças nas experiências narradas de aprendizagem de língua japonesa;
6. [ES]; confirmar e esclarecer os dados e conhecimentos gerados anteriormente.

3.7 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Conforme Gibbs (2009, p. 13), “Às vezes, a análise de dados qualitativos é considerada como o núcleo central da pesquisa qualitativa em geral, ao passo que a coleta de dados é um passo preliminar para prepará-la”, e consoante o verificado nas seções anteriores, discorreremos a respeito da coleta de dados. Nesta seção, registramos o procedimento para análise dos dados obtidos com o apoio de vários instrumentos.

Para realizar as análises, de acordo com Sato (2013), os pesquisadores transformam as palavras dos participantes em palavras de pesquisadores do mundo acadêmico. Nesse processo de transformação, as palavras utilizadas no mundo dos participantes, que têm significados particulares e concretos, são substituídas pelas palavras do mundo acadêmico, que são abstratas e com significado generalizado entre os membros da comunidade de pesquisadores. Em outras palavras, há a substituição das “palavras de local” de pesquisa pelas “palavras de teoria” (p. 27, tradução nossa).

Vieira-Abrahão (2006a) salienta que nenhum instrumento é suficiente por si só para lidar com a investigação em crenças. Por isso, nesta pesquisa, realizamos a triangulação dos dados coletados e codificados.

Por meio da triangulação dos dados codificados, efetuamos a categorização das crenças e ações. As categorias serão determinadas depois dos dados gerados por meio de triangulação. Em seguida, efetuamos a descrição das crenças e ações obtidas após a devida categorização. Depois dessa etapa, verificamos e apontamos a existência de convergências e divergências entre as crenças e as ações categorizadas na pesquisa. Com isso esperamos alcançar o objetivo proposto pela presente pesquisa, retomando ao processo de análise de dados coletados. Os dados relacionados às **crenças**:

1. extração de trechos que demonstram possíveis crenças sobre a autonomia na aprendizagem pelo [QM] e [NE];
2. codificação dos referidos trechos;
3. agrupamento das crenças codificadas, de acordo com 3 aspectos: planejamento, realização e reflexão estabelecidas teoricamente baseadas da ideia de Nicolaides (2003);
4. realização de triangulação de dados dos [OA], [FiG] e [FD] para conferir e interpretar as crenças em cada aspecto, com base nos dados obtidos pelos [QM] e [NE];
5. esclarecimento e confirmação das dúvidas surgidas pelos dados obtidos do [ES];
6. categorização das crenças em cada aspecto;
7. organização e interpretação das crenças categorizadas do ponto de vista das habilidades relacionadas à autonomia na aprendizagem;
8. interpretação e descrição detalhada das crenças individuais e em comum entre os participantes relacionadas à autonomia na aprendizagem por contexto pesquisado.

Por sua vez os dados relacionados às **Ações:**

1. extração de ações relacionadas à autonomia na aprendizagem realizadas nos dados dos [OA], [FiG], [FD], [NE] e [QM];
2. codificação dos dados extraídos;
3. agrupamento das ações codificadas, de acordo com 3 aspectos: planejamento, realização e reflexão estabelecidas teoricamente baseadas na ideia de Nicolaides (2003);
4. triangulação de dados codificados em cada aspecto separadamente;
5. esclarecimento e confirmação das dúvidas surgidas pelos dados obtidos do [ES];
6. categorização das ações dentro de cada aspecto;
7. organização do ponto de vista das habilidades relacionadas à autonomia na aprendizagem;
8. interpretação e descrição detalhada das ações individuais e em comum entre os participantes relacionadas à autonomia na aprendizagem por contexto pesquisado.

Para analisar **os pontos de convergência e divergência entre as crenças e ações:**

1. confrontação dos dados das crenças e das ações codificados e categorizados dentro dos três aspectos acima referidos;
2. agrupar de acordo com a relação **convergência e divergência dos dados;**

3. interpretação e descrição dos dados.

3.8 OS PRINCÍPIOS ÉTICOS

Há necessidade de discutir a questão ética nas pesquisas que envolvam coleta de dados sobre as pessoas (CRESWELL, 2010, p. 116). Nesta seção, discorreremos sobre os princípios éticos apoiando-nos nas ideias de Creswell (2010) para, em seguida, tratar das práticas realizadas afetas à questão ética nesta pesquisa. Apontamos, a princípio, a importância de proteção dos dados pessoais dos participantes, ao destacar uma citação de acordo com Israel e Hay (2006 apud CRESWELL, 2010, p.116): “Os pesquisadores precisam proteger os participantes de sua pesquisa, proteger-se contra sua conduta inadequada e impropriedades que possam refletir em suas organizações ou instituições, e enfrentar problemas novos e desafiadores”.

Essas questões devem ser respeitadas em todas as etapas de pesquisa, tais como, questões éticas na problematização e organização de objetivo de pesquisa, na coleta dos dados, na análise e na interpretação dos dados, na redação e divulgação da pesquisa. Os princípios éticos entraram nesta pesquisa inclusive no momento da organização dos objetivos de pesquisa.

Na etapa da coleta de dados, também, precisamos respeitar os participantes e os locais da pesquisa protegendo-os contra violações dos direitos humanos tais como risco de dano físico, psicológico, social, econômico ou legal (CRESWELL, 2010). Além dessa proposta, Creswell (2010, p.118-119) ressalta a necessidade de respeitar as pessoas que não são os participantes, mas com quem os participantes se relacionam no local de pesquisa.

Outros procedimentos éticos durante a coleta de dados envolvem obter a concordância dos indivíduos em posição de autoridade (p.ex.,) proporcionar o acesso aos participantes do estudo aos locais da pesquisa. Isso com frequência envolvem a redação de uma carta que identifique a extensão do tempo, o potencial impacto e os resultados da pesquisa.

Na hora de analisar e interpretar os dados deve-se procurar proteger o anonimato dos indivíduos, os papéis e os incidentes na pesquisa (CRESWELL, 2010) e os dados coletados precisam ser descartados após a guarda por um determinado tempo, para evitar o seu uso de maneira inadequada por outros (CRESWELL, 2010). Também, “na interpretação dos dados, os pesquisadores precisam providenciar um relato preciso das informações (CRESWELL, 2010, p.121).” E na pesquisa qualitativa, ter em conta o uso de mais que uma estratégia para verificar a precisão dos dados com os participantes ou entre diferentes fontes de dados (CRESWELL,

2010). Por fim, na etapa de redação e divulgação da pesquisa, Creswell (2010) recomenda não envolver a potencial supressão, falsificação ou invenção de resultados para satisfazer às necessidades de um pesquisador ou determinado público.

Para coletar os dados, nós desenvolvemos o “Termo de consentimento livre e esclarecido (veja apêndice B)”, adaptado de acordo com os apontamentos de Sarantakos (2005 apud CRESWELL, 2010, p. 117), com os seguintes tópicos:

- a) identificação do pesquisador;
- b) indicação de como os participantes foram selecionados;
- c) identificação do propósito da pesquisa;
- d) esclarecimento dos benefícios da participação;
- e) identificação do nível e do tipo de envolvimento dos participantes;
- f) garantia de confidencialidade para o participante e uso de pseudônimo;
- g) garantia de que o participante pode retirar-se da pesquisa a qualquer momento;
- h) fornecimento de nome e contato do pesquisador para as pessoas contatarem se surgirem problemas.

No local da pesquisa, entregamos a “Carta para o Professor Responsável da Disciplina” (apêndice A) cujo conteúdo contempla o objetivo da pesquisa, o pedido de autorização para assistir às aulas como observador não participante (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), aviso sobre a pesquisa com os seus alunos, participantes e colaboradores da pesquisa.

Na análise e interpretação dos dados, protegemos a identificação dos participantes e todos os dados manuseados. Tendo em vista que a validade e confiabilidade de uma pesquisa tratam, também, de uma questão ética a ser considerada pelos pesquisadores (CRESWELL, 2010), buscamos realizar a triangulação de dados com essa preocupação ética. Nesse sentido, triangulamos dados em diferentes fontes, tais como: observação de aula com nota de campo; questionário misto, narrativa escrita. Além das preocupações citadas, no momento da redação e divulgação da pesquisa, destacamos a atenção que dispensamos para que não ocorressem expressões e ideias baseadas no estereótipo da cultura ou em determinado grupo e identificação dos participantes deste trabalho. No processo desta pesquisa, mantivemos o sigilo de todas as informações pessoais obtidas, bem como de quaisquer formas de identificação dos participantes colaboradores da pesquisa.

3.9 REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo foi o de buscar expor e esclarecer a natureza da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos. Para as reflexões e escolhas metodológicas os trabalhos: 1) sobre a natureza da pesquisa qualitativa (CROTTY, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; SCHWANDT, 2006); 2) sobre estudo de caso (CRESWELL, 2010; MERRIAM, 2001; STAKE, 1994; YIN, 2010); 3) sobre a abordagem contextual (BARCELOS, 2001; 2005; 2006) para investigar crenças e ações dos participantes. Com base nesses autores, trouxemos à tona o contexto de aprendizagem dos participantes da pesquisa. Além disso, discutimos a respeito dos seis instrumentos de coleta de dados que foram utilizados e também o processo de coleta e análise desses dados. Registramos ainda o cuidado com a questão ética em todas as etapas desta pesquisa. Os conhecimentos e informações, nos quais nos baseamos e deram suporte às análises de dados da presente pesquisa, serão apresentados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo – dividido em três seções – apresenta a análise e interpretação dos dados coletados. A seção 4.1 trata da análise e interpretação das crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem. A seção 4.2, por sua vez, busca identificar e descrever as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem e a seção 4.3 apresenta os pontos de convergências e divergências entre as crenças e as ações sobre autonomia na aprendizagem dos estudantes com baixo aproveitamento acadêmico. Iniciaremos a seção com análise das crenças a seguir.

4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CRENÇAS

Nesta seção apresentamos análise e interpretação dos dados relacionados à autonomia de aprendizagem, com base na pergunta de pesquisa 1:

Quais são as crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem?

Esta seção discute os dados analisados das crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem (AA) que, com base em Nicolaidis (2003) e conforme discutido no capítulo teórico, organizamos em três tópicos: habilidade de planejamento (4.1.1); habilidade de realização (4.1.2); habilidade de reflexão (4.1.3).

Antes de tratar do primeiro tópico, investigamos como os participantes compreendem a “autonomia na aprendizagem”. Ao encontro do que fora discutido no capítulo teórico deste trabalho, os participantes da pesquisa revelaram, como será evidenciado mais adiante, uma diversidade de compreensão sobre a definição desses termos.

Os dados coletados por meio do QM mostram que todos os três participantes já ouviram falar do termo “autonomia na aprendizagem”, mas não tiveram oportunidade de receber orientação e explicação sobre seu significado. Por exemplo, os dados da REBECA revelam a crença de que a autonomia na aprendizagem se refere àquilo que se pode aprender sem a participação ou ajuda de um professor, pois segundo ela essa autonomia na aprendizagem seria

[1]¹⁰ Aprender a língua sem ajuda de um professor. (REBECA, QM, no. 16)

¹⁰ Como procedimento analítico, nesta dissertação, os excertos coletados por meio desses instrumentos referidos anteriormente, encontram-se numerados de acordo com a ordem de ocorrência ao longo do texto. Caso o mesmo excerto venha a ser utilizado novamente no texto, repetiremos o número já dado anteriormente a esse excerto, para sinalizar essa recorrência no trabalho.

Essa crença da REBECA é corroborada por outra resposta dela coletada por meio do [QM, no.17] para a seguinte pergunta: [QM, no.17] Em que medida você tem autonomia na aprendizagem de língua japonesa?

[2] Eu tenho dificuldade de aprender sozinha. Preciso de ajuda de um professor. (REBECA, QM, no. 17)

De acordo com esses excertos, para REBECA, a crença da autonomia na aprendizagem relaciona-se a aprender sozinha, sem ajuda do professor. Contudo, conforme Barcelos (2001), nem sempre uma crença corresponde a uma ação. Por exemplo, quando solicitamos materiais didáticos que ela utiliza para aprender LJ, REBECA mostrou “Japonês em Quadrinhos” [FD]. Trata-se de um livro didático que REBECA ganhou de um amigo que não é estudante de japonês. Esse livro não se encontra nas referências do curso pesquisado.

REBECA afirma ter esse livro desde o início do curso e, basicamente, essa publicação divide o conteúdo em três partes a cada lição: diálogo, exercício, explicação gramatical. REBECA afirma que esse é um material didático muito completo, mas que não consegue aprender só com esse livro. O excerto evidencia a crença de REBECA de que o livro didático Japonês em Quadrinhos funciona com ela, segundo determinado passo a passo:

[3] Eu preciso de ter aula[...] este livro (Japonês em Quadrinhos) é completo, mas comigo não funciona (se ler antes da aula). Tenho que assistir à aula para entender a novidade do conteúdo gramatical primeiro. Depois da aula, volta para casa, lendo explicação gramatical do livro japonês em quadrinho entendo melhor e faço exercício. (REBECA, ES, 28/09/2016, palavras entre parênteses nossas)

Esses dados de REBECA mostram que, por um lado, a crença dela de que ela não aprende de forma autônoma; porém, por outro, ela desenvolve ações relacionadas à autonomia na aprendizagem, conforme excerto anterior. Nesse sentido, é possível afirmar que, para REBECA, a autonomia na aprendizagem refere-se a um conceito com o qual ela não tem muita familiaridade, exemplos ou referências. A respeito da definição de autonomia na aprendizagem, por sua vez, LUÍSA, afirma que

[4]Não me considero um aprendiz muito autônoma. Geralmente quando não sei algo, pergunto sempre para quem sabe mais. (LUÍSA, QM no.17)

Esse excerto permite entender que as crenças de LUÍSA sobre autonomia na aprendizagem referem-se ao que ela pode solucionar sozinha. Ou seja, a crença de que a

autonomia na aprendizagem, para LUÍSA, relaciona-se a uma postura isolada, ao esforço na solidão.

Além disso, dos dados de LUÍSA e REBECA, destacamos respectivamente os termos “aprendiz autônoma” e “autonomia” associados à crença de um trabalho de forma solitária e sem ajuda do professor. Além disso, de acordo com o seguinte excerto, LUÍSA evidencia a crença de que esses termos se referem a um trabalho de aprendizagem independente e proativo, no qual o aprendiz consegue ir em busca de informações para sanar suas dúvidas:

[5]Seria o mesmo que ter independência na aprendizagem na língua japonesa. Conseguir estudar por conta própria, ir atrás de informações para poder sanar suas dúvidas. (LUISA, QM no. 16)

O excerto anterior é resposta de um item para QM, no qual perguntamos o que é autonomia na aprendizagem de LJ. Os dados de LUÍSA podem confirmar a crença que, segundo Pereira (2015), há uma tendência dos estudantes de graduação em associar autonomia na aprendizagem ao autodidatismo.

Os dados de LUÍSA sinalizam a crença de autonomia na aprendizagem como agir com independência bem como ir atrás de informações por conta própria. De certo modo, isso nos faz lembrar da definição de autonomia na aprendizagem proposta por Little (1991, p.4), para quem a “Autonomia é a capacidade para distanciamento, tomada de decisão e independência de ações”.

Interpretamos a crença de LUÍSA sobre a “autonomia na aprendizagem” como a responsabilidade de que o aprendiz deve assumir uma postura de resolver problemas e dificuldades na aprendizagem de língua japonesa. Por sua vez, nos dados coletados do LIPI, também identificamos essa tendência à responsabilidade e ao autodidatismo. Para LIPI, autonomia na aprendizagem é

[6]Estudar a língua por conta própria, utilizando somente material de áudio e leitura. (LIPI, QM no. 11)

Diferentemente dos dados de LUÍSA e REBECA, para LIPI, a autonomia na aprendizagem, além de envolver a responsabilidade de agir por conta própria, aparece associada à crença de que apenas determinados meios podem ser empregados por um aprendiz autônomo. No mesmo instrumento de pesquisa, LIPI afirma o seguinte:

[7]Não me considero um aprendiz autônomo em relação à língua japonesa. Mesmo estudando sozinho ainda tenho necessidade de apoio de alguém que já possua conhecimento, às vezes o material que uso pode não ser o melhor indicado para se estudar. (LIPI, QM no. 17)

LIPI afirma não se considerar um aprendiz autônomo e isso parece se basear na sua crença de não possuir a capacidade de estudar sozinho. Conforme visto no capítulo teórico, ao contrário da crença dos participantes da pesquisa, é possível sim considerar-se um aprendiz autônomo mesmo buscando ajuda de outras pessoas.

Esse levantamento de crenças sobre o termo “autonomia na aprendizagem” nos levou a utilizar, durante a coleta de dados, em vez de “autonomia na aprendizagem”, as expressões, tais como:

- Habilidade de planejar sua aprendizagem de língua japonesa com sua iniciativa;
- Habilidade de realizar sua aprendizagem de língua japonesa com sua iniciativa;
- Habilidade de refletir sua aprendizagem de língua japonesa com sua iniciativa.

Com o uso dessas expressões para situar “autonomia na aprendizagem”, nos tópicos 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 4.1.4, a seguir, apresentamos as análises das crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem seguindo a proposta de Nicolaidis (2003).

4.1.1 Crenças relacionadas à habilidade de planejamento

Quais são as crenças sobre o planejamento de estudo de língua japonesa com autonomia? As análises a seguir das crenças sobre habilidade de planejamento seguem, conforme verificado no capítulo teórico, (veja 2.2.1 nesta dissertação), os seguintes tópicos:

- Habilidade de estabelecer suas metas no curso;
- Habilidade de planejar as ações de aprendizagem.

4.1.1.1 Crenças relacionadas à habilidade de estabelecer suas metas no curso

Para começar a coletar os dados sobre crenças relacionadas à **habilidade de estabelecer suas metas no curso**, foram verificadas, por meio do instrumento de pesquisa QM, as metas atuais no curso de cada participante. Conforme os excertos a seguir, as primeiras palavras registradas em todas as respostas coletadas dos participantes da pesquisa, sobre a meta no curso,

começam com “Não sei”. Pergunta do [QM no. 10] : Neste momento, quais são as metas no seu curso de licenciatura de língua japonesa?

[8] Não sei. [...]. Quero aprender falar em japonês. (LIPI, QM no. 10)

[9] Não sei. [...]. Quero tirar nota melhor. Porque quero formar com meu IRA pelo menos 3,5. (REBECA, QM no. 10)

[10] Não sei. [...]. Quero me formar logo. Já estou na (nome do curso que ela pertence) muito tempo. (LUÍSA, QM no. 10)

Contudo, esses dados sugerem que as crenças sobre as metas no curso, dependendo do participante, podem apresentar uma ideia mais abrangente ou mais específica. REBECA menciona as “notas”, ou seja, as menções finais de cada disciplina, como a meta específica para obter o IRA (Índice de rendimento acadêmico) de “pelo menos 3,5”.

Esse índice, o IRA, pode ser entendido como uma meta a respeito do curso de japonês? Como se trata de um índice calculado semestralmente até o final do curso, sim. Nesse sentido, acreditamos que isso poderia influenciar inclusive o planejamento das ações de aprendizagem da REBECA.

LUÍSA, que no momento de coleta de dados já possuía quatro anos no curso, menciona como meta que quer se “formar logo” e assim concluir a formação acadêmica de nível superior. Contudo, os dados de LUÍSA mostram que a meta colocada por ela não apresenta uma data específica, o que pode sugerir que, depois de quatro anos, as ações de aprendizagem de LUÍSA ainda não apresentam um planejamento mais pontual e objetivo. Nesse sentido, o cumprimento da meta pode ficar comprometido para LUÍSA, pois poderá haver uma diferença entre sua crença a respeito do cumprimento dessa meta no curso e o que ocorrerá de fato.

Além desse ponto, no QM, com objetivo de mostrar os contextos dos três participantes da pesquisa, eles apontaram a meta de formar sem desistir no meio do caminho e, no projeto de vida, revelaram que não possuem a meta de se tornar professor de japonês, apesar de estarem no curso de licenciatura, conforme excertos a seguir:

[11] Estudar para concurso público e futuramente iniciar uma especialização ou mestrado na área de história, cultura e literatura japonesa. (LIPI, QM no. 15)

[12] Quero fazer o curso para ser comissária de bordo. (REBECA, QM no. 15)

[13] No final do quarto semestre, quase larguei o curso. Mas conversei com algumas pessoas e continuei. Agora já vou para 7º semestre, quero ter diploma de graduação. Quero concluir o curso. Eu gosto de aprender línguas... quero melhorar meu IRA. (REBECA, FD)

[14] Passar em algum concurso e ser concursada e trabalhar no meu tempo livre em alguma escola de língua. (LUÍSA, QM no. 15)

Ao comparar os três registros do QM anterior dos participantes, LIPI afirma que ele pretende fazer alguma especialização na área de cultura, literatura ou língua japonesa. REBECA, por sua vez, afirma que pretende ser comissária de bordo. Isso poderia representar uma oportunidade de usar a língua japonesa. Nesse caso, ela poderia ter revelado como meta falar bem a língua japonesa, conforme o LIPI colocara, pois como comissária de bordo ela poderia se destacar por falar bem japonês. Já LUÍSA revela uma crença mais geral sobre a meta no curso, tal como fazer algum concurso público ou usar o tempo livre em alguma escola de língua, sem mencionar especificamente alguma meta relacionada à língua japonesa.

Para refletir sobre esses dados acerca das crenças dos aprendizes, os trabalhos e pesquisas de Barcelos (2001), Conceição (2004) e Mukai (2014) destacam que as crenças recebem influências do contexto vivido pelos estudantes. Por essa razão, esta investigação considerou o contexto do curso de japonês para pesquisar sobre as crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem.

Os excertos abaixo mostram que eles possuem algum desejo a respeito do curso, sem relacionar diretamente ao sentido da expressão “meta no curso”. A respeito disso, na entrevista semiestruturada (ES), perguntamos sobre a habilidade de definir meta no curso de licenciatura de língua japonesa. LIPI respondeu:

[15]Acho que é uma boa. (Se tivesse oportunidade de estabelecer uma meta no curso.) Principalmente para alunos que querem continuar, mas não encontram uma motivação. (Porque, no momento de estabelecer suas metas, seria uma) oportunidade para conhecerem um pouco mais do curso. Conhecer, o que ele (o curso), pode oferecer para os alunos. (LIPI, ES, 26/09/2016, palavras entre parênteses nossas)

Nesse excerto, LIPI, que não tivera ainda a oportunidade de estabelecer metas seguindo alguma orientação do curso, não respondeu diretamente a respeito da sua habilidade de definir metas para o curso. Contudo, podemos identificar como positiva a ideia de estabelecer metas para o curso.

Os dados de LIPI evidenciam a crença de que uma meta estabelecida ajuda manter a sua motivação na meta do curso [ES]. Também se essa ação de estabelecer suas metas ocorrer no curso com orientação do instituto, no qual ele estiver inserido, seria uma boa ocasião de conhecer o que o curso lhe poderia oferecer. O fato que os estudantes não possuem o conhecimento sobre as oportunidades que o instituto acadêmico lhes oferece, aparece nos dados apontados pela pesquisa de Nicolaidis (2003, p. 85),

Em muitos casos os alunos chegam à Universidade sem de fato ter refletido que uma licenciatura em Letras implica desempenhar o papel de professor e, frequentemente, desconhecem a possibilidade de tornarem-se pesquisadores da área.

Por sua vez, LUÍSA lamenta dizendo

[16]Eu não sei se tenho a habilidade de definir a meta no curso, porque nunca planejei. ... Acho que não tenho. (LUÍSA, ES, 30/09/2016)

De acordo com os dados de LUÍSA, ela não teve oportunidade de pensar sobre as metas no curso. Acreditamos, de acordo com os dados levantados, que REBECA possui a crença que não sabe estabelecer meta no curso por falta de experiência de planejar. Por outro lado, para REBECA, estabelecer meta no curso parece fácil e pode trazer benefício:

[17]A questão é seu interesse. É importante estabelecer a meta. Mas eu não me importava (antes), pois, o objetivo (no curso) era sair com diploma. Para mim tudo [menção final com] MM era ok. Agora que estou no momento de reta final do curso. Pensei... não pode ser assim do jeito que eu estava. Vi os colegas que têm objetivos de ir para Japão ou fazer mestrado na área de japonês no Brasil. Pensei... tenho que melhorar meu jeito de estudar, assim, pelo menos, defini uma meta. No histórico, ter o IRA 3.5. (REBECA, ES, 28/09/2016, palavras entre parênteses nossas)

De acordo com esse excerto, REBECA parece que não possui dificuldade de estabelecer meta, porém ela afirma que isso depende do interesse. Numa leitura teórica sobre esses dados, a crença estabelecer meta ou não é “decisão do próprio aprendiz como direito do aprendiz” (BENSON; VOLLER 1997, p.1-2).

Igualmente, esses dados tendem a mostrar a crença de REBECA de que, para se estabelecer meta no curso, não se necessita de nenhuma habilidade específica. Ela também mencionou que, no seu contexto de aprendizagem, conviveu com os colegas que expressavam as suas metas para ela e que atualmente estão começando alcançá-las[ES].

Para ela, quanto mais concreta for a meta, mais eficiente será a forma de alcançá-la. Por exemplo, conseguir um IRA representa uma meta concreta, pois é fácil de reconhecer o resultado. Nesse sentido, pelo comentário coletado na [ES] anterior, é possível observar a influência do contexto micro (MUKAI, 2014) tal como a convivência com colegas de curso que tinham metas concretas como a de “ir ao Japão para estudar com bolsa de estudo da universidade (atualmente vinculado)” e “fazer mestrado no Japão”. Diante desse contexto de convivência com colegas de curso, REBECA revela a crença na importância de se estabelecer metas no curso.

Os dados igualmente sugerem a crença de que, para LIPI e REBECA, é fácil estabelecer metas no curso de língua japonesa. De acordo com Nicolaidis (2003), estabelecer metas no curso consiste em se definir “aonde quer chegar” (NICOLAIDES, 2003, p.85). Os dados de LIPI e REBECA permitem observar o estabelecimento dessas metas no curso. Por outro lado, os dados da LUÍSA mostram a crença de que é necessária a experiência no curso e na atividade de aprendizagem de LJ para poder estabelecer metas.

4.1.1.2 Crenças relacionadas à habilidade de planejar ação de aprendizagem de LJ

A subseção anterior apresentou e discutiu os dados sobre as crenças relacionadas à habilidade de estabelecer metas no curso. Agora, esta subseção apresenta as crenças relacionadas à autonomia de planejar ação de aprendizagem de LJ (NICOLAIDES, 2003). LIPI, por meio do [ES], explicitou com os dados a seguir a crença de que não possui autonomia para planejar suas ações de aprendizagem de LJ:

[18][...] não me considero bom para planejar atividades para aprender japonês. Problema é questão do horário, mas tento me organizar mesmo assim. Não sou muito disciplinado, então tenho a necessidade de organizar um horário e tento segui-lo. Mas sou ruim... (LIPI, ES, 26/09/2016).

Sobre sua crença acerca da autonomia de planejar a própria ação de aprendizagem, LIPI, no excerto anterior, acrescenta a relevância do tempo, da organização e da disciplina. Primeiramente, LIPI revela a crença de que o planejamento de estudo deve envolver a organização de horário. Ele considera que não possui habilidade (autonomia) em planejar estudo de LJ e mais adiante confirma dizendo que: “Tento me organizar” e “tento segui-lo”. Para podemos compreender melhor esse dado da pesquisa, no contexto atual do participante, parece haver uma explicação:

[19]Atualmente eu estou me preparando para concurso público, então muitas vezes, fico o dia todo na biblioteca da universidade. À tarde, normalmente, estudo matéria do curso (curso de licenciatura de LJ). [...] Aí, depende. Quando tem prova, eu tento estudar para prova. Quando tem dever de casa, procuro fazê-lo. Sempre procuro estar aprendendo alguma coisa. Treinar *kanji* (ideogramas) e ler mangá online. (LIPI, ES, 26/09/2016, palavras entre parênteses nossas).

O contexto atual de LIPI sugere a sua preocupação com questões financeiras e de vida econômica, pois afirma estar preocupado em passar em concurso público. Ele considera que possui grande volume de tempo e pode se dedicar melhor a estudo e que no momento não está sendo bem utilizado.

Por exemplo, LIPI afirma que, quando ele começa um estudo, o tempo passa muito rápido e se distrai navegando em sites que não se relacionam à aprendizagem de LJ. Contudo, ele afirma que, caso ele conseguisse limitar o tempo para cada atividade, ele acha que poderia melhorar o desempenho (LIPI, ES, 26/09/2016). Então, por meio do [FD], solicitamos a LIPI que mostrasse o planejamento de aprendizagem no dia a dia. Ele explicou que não existe por escrito, só no pensamento.

[20] Eu lembro o que tenho que fazer e vou fazendo. Deveria escrever (o planejamento), mas não escrevo no papel. Por preguiça mesmo. (LIPI, FD, palavras entre parênteses nossas)

O excerto anterior sugere a crença de que, para LIPI, a autonomia de planejar a aprendizagem de LJ revela-se por meio de um planejamento no papel, em sua forma escrita. Apesar de evidenciar a crença que seria melhor anotar esse planejamento no papel, ele não consegue anotar. Como justificativa, ele afirma: “Por preguiça”. Contudo, é possível refletir sobre isso com base na teoria discutida nesta pesquisa, ou seja, estudantes podem possuir e insistir em determinada crença pela razão de não perceberem a existência de um benefício maior. No caso de LIPI, por exemplo, o planejamento por escrito poderia facilitar o registro de detalhes para uma melhor compreensão sobre suas ações de aprendizagem e, conseqüentemente, provocar reflexões sobre as próprias crenças e ações.

Por sua vez, REBECA já revelara como meta no curso “atingir IRA 3,5 no histórico de universidade”. Para tal, sobre a habilidade de planejar suas atividades de aprender LJ; ela comenta que talvez não tem muita habilidade de planejar. mas se planejar e seguir bem esse plano, teria resultado acadêmico bom.”. De determinados trechos da [NE] e da [ES], destacamos alguns dados relacionados a essa autonomia de planejamento de aprendizagem:

[21]Por várias vezes eu planejei meus estudos para começar a estudar bem antes das avaliações, mas eu sempre me distraio e vou deixando o estudo de lado, até não ter mais saída. Acho que não sei planejar bem. (REBECA, NE)

REBECA revela a crença nesse excerto de que, mesmo diante de um contexto de avaliações, ela não possui a habilidade de planejar a aprendizagem. Nesse sentido, os dados de REBECA sugerem que ela possui a crença de que, caso ela seguisse com o planejamento, ou seja, o estudo com tempo organizado, ela poderia se sair bem nas avaliações. Como discutido no capítulo teórico, segundo Barcelos (2006), a experiência influencia nas crenças. Nesse sentido, REBECA já tinha antecipado que iria faltar tempo para concluir bem a prova e o trabalho, ao afirmar “Sabia que ia faltar o tempo no final”, no seguinte excerto:

[22]No semestre retrasado, sentia que o conteúdo era bem pesado, estava muito preocupada com a última prova marcada. Além disso, havia um trabalho final que valia 2 pontos (por 10 no total). Precisava estudar para a prova e, ao mesmo tempo, preparar o trabalho. Sabia que ia faltar tempo no final. E aconteceu. Faltou tempo para eu me preparar para a prova e para o trabalho também. Nenhum dos dois deu certo. O professor quando me devolveu o trabalho, falou que estava entendendo bem, mas que eu tinha que separar mais um pouquinho de tempo para finalizar melhor o trabalho. Se tivesse organizado meu tempo melhor, poderia estar com uma nota melhor (REBECA, NE, palavras entre parênteses nossas).

Sobre essa experiência, ela reflete que se “tivesse organizado meu tempo melhor poderia estar com nota melhor” (REBECA, ES). A importância da organização do tempo apareceu no comentário do professor quando ele diz que ela “estava entendendo bem, mas tinha que separar mais um pouquinho de tempo para finalizar melhor o trabalho. ” A crença de REBECA na importância da organização do tempo para a aprendizagem de japonês apenas foi reforçada por essa experiência.

Se no excerto anterior REBECA sugere a crença na importância da organização do tempo para o planejamento da sua atividade de estudo, no excerto a seguir, ela afirma que esse planejamento não possui efetividade no seu contexto diário de aprendizagem.

[23]No dia a dia, não consigo fazer várias coisas de uma vez. Demoro muito. Eu não vejo o relógio toda hora. Não adianta o plano. (REBECA, ES, 28/09/2016).

Segundo Dufva (2003 apud BARCELOS, 2006, p. 114), acerca da dinamicidade das crenças, há muitos dados apontando divergência entre expectativa e experiência. Além disso, esse excerto por [ES] da REBECA sobre a atividade relacionada à aprendizagem de LJ reforça a crença de que ela possui dificuldade para seguir um cronograma.

De acordo com os instrumentos de pesquisa de REBECA, essa participante não mostra experiência de reconhecer benefícios do planejamento da aprendizagem de LJ. Contudo, ela revela a crença de que os planejamentos das ações de aprendizagem no dia a dia são importantes para o sucesso de aprendizagem: “[...] por isso, várias vezes eu me planejei [NE]...”.

REBECA e LIPI evidenciam algumas crenças comuns, principalmente, a crença na importância do planejamento. Com os dados obtidos, acreditamos que REBECA e LIPI possuem a crença de que planejar representa uma lista com as ações e os resultados ideais a serem alcançados.

Em outras palavras, eles imaginam o planejamento de forma abrangente: memorizar aqueles *kanji* (ideogramas), preparar para prova. Ou seja, o planejamento não engloba quando, como, onde, com quem, pois a crença de REBECA e LIPI sobre o planejamento da aprendizagem de LJ parece não incluir estratégias, especialmente meta-cognitivas, conforme Oxford (1990).

LUÍSA, por meio de Narrativa Escrita [NE], reflete sobre planejamento de seu estudo, de acordo com o seguinte excerto:

[24] Sendo sincera, geralmente quando era resolução de algum dever de casa, preparação para algum mini teste e preparação para alguma prova periódica isso nunca planejava de estudar, e se planejava, ficava só em meus pensamentos, por exemplo, tenho que estudar, tenho que fazer o dever de casa, mas nunca fazia, e quando fazia, era bem em cima da hora. (LUÍSA, NE)

Por meio desse instrumento de coleta, os dados de LUÍSA revelam que ela só planejava nos pensamentos para resolver os deveres e se preparar para os testes. No excerto anterior, ela afirma que o estudo dela só ocorria na última hora. Por sua vez, no excerto a seguir mostra outro lado quando ela estava no início do curso:

[25] No início do curso de japonês, lá para o 1º ao 3º semestre, eu era bastante dedicada e também tinha tempo. Sempre estudava durante a semana em casa, com repetição, revisando as leituras de *kanji* (ideogramas), sempre tentando entender o conteúdo e chegar na sala só para tirar as dúvidas. Mas sem planejamento. (LUÍSA, NE, palavras entre parênteses nossas)

Ao comparar os dois últimos excertos, os dados sugerem que ela possui a crença que não utilizou planejamento em nenhum dos dois momentos do curso. Esses dados reforçam o entendimento de que LUÍSA possui uma crença de que a aprendizagem de LJ ocorreu devido à sua dedicação e ao tempo disponível, contudo, sem planejamento. O que pode significar que,

para LUÍSA, a crença de “o planejar ” não é necessário o estudo de LJ. Sobre isso, por meio da [ES], LUÍSA afirma que não planeja por não possuir essa experiência em sua aprendizagem:

[26]Acho que falta de costume, sei lá. (LUÍSA, ES, 30/09/2016)

Esse excerto pode indicar que LUÍSA não reconhece o planejamento porque essa experiência não fez parte de seu contexto de aprendizagem. Para Holec (1981), é necessária a autonomia na aprendizagem para uma pessoa se tornar o autor da sua própria vida. Contudo, a autonomia na aprendizagem, como Aoki (2009) menciona, não representa um único caminho obrigatório que todos aprendizes precisam seguir; porém aprendizes possuem o direito de saber do assunto para poder decidir. Nesse sentido, com base nessa perspectiva teórica, LUÍSA poderia conhecer melhor sobre a autonomia na aprendizagem bem como sobre o planejamento da aprendizagem para decidir sobre isso.

Diante das discussões dos dados das crenças dos participantes sobre a autonomia de planejamento de aprendizagem, nas análises desta primeira subseção buscamos tratar basicamente de dois tópicos. Primeiramente, as crenças a habilidade de estabelecer suas metas no curso e, depois disso, as crenças relacionadas à habilidade de planejar ação de aprendizagem de LJ. Ou seja, conforme Nicolaidis (2003), nesta seção apresentamos as análises do ponto de vista do **planejamento da aprendizagem**. De acordo com a proposta desse autor, na subseção a seguir, sob a perspectiva da realização da aprendizagem, apresentaremos os dados e as análises das crenças identificadas nos dados de pesquisa.

4.1.2 Crenças relacionadas à Realização de aprendizagem

Esta subseção realça as crenças que envolvem a realização de aprendizagem com autonomia, com base nos dados analisados. Para apresentar os resultados das análises das crenças relacionadas à realização da aprendizagem, dividimo-las em três perspectivas:

- Crenças sobre o que aprender;
- Crenças sobre com quem aprender;
- Crenças sobre como aprender.

Nas análises dos excertos a seguir, aparecem outras perspectivas sob as quais podem ser discutidas as crenças sobre a realização da aprendizagem, por exemplo o local. Porém, a opção por focalizar essas três perspectivas se devem aos objetivos desta pesquisa.

A realização da aprendizagem: crenças sobre o que aprender

Quais são as crenças sobre o que aprender que podem envolver a realização da aprendizagem com autonomia?

De acordo com participantes da pesquisa, há diferentes crenças sobre “o que” se deve aprender para realizar a aprendizagem com autonomia. Por meio dos dados coletados pelo [QM], a realização da aprendizagem possui, para cada participante, crenças diferentes sobre o tópico ou conteúdo de estudo para o curso de LJ. Pergunta do [QM no. 13]: Para a sua aprendizagem pessoal de língua japonesa, qual é a ordem de importância dos seguintes tópicos?

QUADRO 11 – CRENÇAS SOBRE O QUÊ É IMPORTANTE APRENDER NA LJ – PONTO DE VISTA PESSOAL

LIPI	REBECA	LUÍSA
(1) Vocabulário japonês	(1) Compreensão oral	(1) Conversação em Japonês
(2) Gramática da língua japonesa	(2) Gramática da língua japonesa	(2) Vocabulário japonês
(3) Compreensão leitura	(3) Vocabulário japonês	(3) Compreensão oral
(4) Compreensão oral	(4) Conversação em Japonês	(4) Compreensão leitura
(5) Conversação em Japonês	(5) Compreensão leitura	(5) Gramática da língua japonesa
(6) Produção escrita	(6) Produção escrita	(6) Produção escrita
(7) Ideograma – <i>kanji</i> (ideogramas)	(7) Ideograma – <i>kanji</i> (ideogramas)	(7) Ideograma – <i>kanji</i> (ideogramas)

Fonte: elaboração nossa.

Para obter esse quadro, um item específico do [QM] pediu a cada participante ordenar quais seriam os tópicos mais importantes para a realização da aprendizagem no curso de LJ. Por meio da aplicação desse questionário, os dados sugerem que cada participante possui diferentes crenças sobre o que aprender no curso de língua japonesa, principalmente na ordenação dos tópicos de 1 a 5. Coincidentemente, para os dois últimos tópicos, as crenças dos participantes coincidem. Pergunta do [QM no. 12]: Para os estudantes do curso de licenciatura de língua japonesa, qual é a ordem de importância dos seguintes tópicos? Enumere de forma crescente. (1. Considera o mais importante – 7. O menos importante).

QUADRO 12 – CRENÇAS SOBRE O QUÊ É IMPORTANTE APRENDER NA LJ – PONTO DE VISTA DO CURSO

LIPI	REBECA	LUÍSA
(1) Vocabulário japonês	(1) Compreensão de leitura	(1) Conversação em Japonês

(2) Gramática da língua japonesa (3) Compreensão de leitura (4) Compreensão oral (5) Conversação em Japonês (6) Produção escrita (7) Ideograma - <i>kanji</i> (ideogramas)	(2) Compreensão oral (3) Gramática da língua japonesa (4) Vocabulário japonês (5) Conversação em Japonês (6) Ideograma – <i>kanji</i> (ideogramas) (7) Produção escrita	(2) Gramática da língua japonesa (3) Ideograma – <i>kanji</i> (ideogramas) (4) Vocabulário japonês (5) Produção escrita (6) Compreensão oral (7) Compreensão de leitura
---	--	--

Fonte: elaboração nossa.

O estudo de Feijo (2010), sobre crenças dos estudantes no curso de Licenciatura em Língua Japonesa, aponta a crença de que conversação/falar como sendo a mais importante. Contudo, de acordo com o quadro anterior, apesar desses participantes se encontrarem no mesmo contexto de aprendizagem de LJ, conforme Kalaja (1995) apontara, cada um observa esse contexto de maneira diferente. No caso, esse quadro mostra que a conversação em japonês aparece em primeiro lugar apenas para LUÍSA, enquanto para LIPI e REBECA esse tópico só aparece em quinto lugar.

Como o objetivo desta pesquisa é investigar as crenças e ações relacionadas à autonomia de sua própria aprendizagem, a ordenação desses tópicos coletados por meio do [QM] pode ajudar a refletir sobre as crenças sobre o que é importante estudar tanto do ponto de vista pessoal bem como considerando o que seria mais importante para o curso de LJ.

LIPI selecionou os mesmos tópicos na mesma ordem de importância nos dois quadros anteriores. Isso poderia sugerir que LIPI possui a crença de os tópicos do curso de LJ vão ao encontro da crença sobre o que ele considera importante para a realização da aprendizagem do ponto de vista pessoal. Porém, por outro instrumento [NE], LIPI menciona

[27] Admito que quando se está estudando uma língua, principalmente quando o **objetivo real é outro** (no caso da licenciatura ser voltado para ser professor) existe certa complicação, visto que é necessário às vezes correr com o conteúdo e algumas vezes passar por cima de outros assuntos que poderiam ser de ajuda para os alunos. (LIPI, NE, palavras entre parênteses nossas, grifo nosso)

Em outro momento, por meio do [ES], ele acrescentou sobre a narrativa anteriormente exposta que

[28] O que nós temos que aprender não só língua japonesa, como ensinar língua japonesa. (LIPI, ES, 30/09/2016)

Nesse sentido, após comparar os dados de LIPI nesses instrumentos, não é possível afirmar que LIPI possui a crença de que os tópicos do curso de LJ vão ao encontro do que ele

considera importante do ponto de vista pessoal. Esse fenômeno vai ao encontro da dinamicidade das crenças apontado por Dufva (2003 Dufva apud BARCELOS, 2006, p. 114), conforme visto anteriormente. De acordo com essa teórica, pode-se dizer que crenças divergentes do LIPI foram reveladas por meio de diferentes ângulos e instrumentos. Na [ES], os dados a seguir de REBECA indicam a crença de que os tópicos do curso se encontram previstos no curso tendo em vista que os estudantes que já sabem japonês.

[29]Esse curso (o curso de licenciatura ao qual ela se vincula) é para ser professores de língua japonesa. O curso é preparado para quem já sabe japonês. Por isso desde o início do curso, para a introdução de *hiragana* (escrita silábica), *katakana* (escrita silábica) vai bem rápido e ensina até muito detalhe. A ordem dos traços e posição detalhada das letras. O curso é muito rápido. Os professores dão aula para quem já sabe algo da língua e eles esperam os alunos (quem já sabe algo de japonês) aperfeiçoarem a língua japonesa para poder se tornar docentes. (REBECA, ES, 28/09/2016, palavras entre parênteses nossas)

De acordo com excerto anterior, os dados sugerem que REBECA possui a crença de que o curso se destina mais ao “aperfeiçoamento” do que ao “aprendizado” da LJ. Comparativamente, os dados de REBECA e LUÍSA mostram divergência entre o que elas acham que têm que estudar para sua aprendizagem de língua japonesa e o que elas acham que seria importante para se sair bem no curso de licenciatura.

➤ **Realização de aprendizagem: crenças sobre com quem aprender**

Sobre a realização da aprendizagem, por meio do [NE], REBECA relata que em casa ela estuda basicamente sozinha.

[30]Quando eu estudo japonês, eu normalmente estudo em casa sozinha...[REBECA, NE]

No no. 17 do [QM], REBECA não se manifestou como uma aprendiz autônoma. Por isso, achamos interessante triangular os dados relacionados a essa crença. Contudo, em outro momento, ela revela na entrevista que também realiza a aprendizagem fora da sala de aula com colegas do curso.

[31]Então, só de vez em quando ou quando sinto muita dificuldade. Ou quando estou muito atarefada. Por exemplo a gente divide o conteúdo e estuda junto. Mas não significa que um resolve e outro cola. (REBECA, ES, 28/09/2016)

Especificamente, ao comparar os dois excertos anteriores de REBECA, os dados sugerem a crença de que, para ela, em situações cotidianas, a aprendizagem se realiza sozinha e quando busca resolver as dificuldades com os colegas. Ela afirma que a aprendizagem se realiza com ajuda de colegas só de vez em quando, ou quando sente muita dificuldade ou quando está muito atarefada. Em sua narrativa a seguir, estes dados podem confirmar a crença de REBECA de que é importante buscar a ajuda de alguém diante de certas condições e dificuldades.

[32]Quando eu tinha aula com a [...] (o nome da professora do quarto semestre), eu fui reprovada. Por isso bem antes das provas eu estudava com um amigo (no semestre seguinte, na disciplina REBECA estuda com a mesma professora). Ele me ajudava com a gramática. No dia seguinte das aulas, ele me ajudava a revisar o conteúdo dado pela *sensei* (professora) [...] (REBECA, NE, palavras entre parênteses nossas).

De acordo com a NE, REBECA procurou a ajuda de um amigo diante de uma situação de dificuldade, buscando ajuda de colegas mais experientes, inclusive formados. A realização da aprendizagem para REBECA parece envolver ou não outras pessoas de acordo com a situação. Nesse sentido e, conforme excerto a seguir, a crença sobre com quem estudar, para REBECA, parece variar de acordo com o contexto em que ocorre a aprendizagem.

[30]Quando eu estudo japonês, eu normalmente estudo em casa sozinha. Tem algumas vezes que eu peço ajuda para amigos que já são formados ou amigos que tem mais conhecimento do que eu. Esses amigos me ajudam a entender um conteúdo que eu não entendi direito. (REBECA, NE)

Por sua vez, LIPI revelou em sua narrativa que ele planejava aulas, para ele e alguns amigos, utilizando como estratégia simulação de aulas em que os participantes do grupo deviam se preparar para ensinar o que haviam entendido dos conteúdos.

[34]Muitas vezes eu planejava “aulas”, para mim e alguns amigos. Na realidade, eram grupos de estudo e nesse grupo nós tentávamos ensinar o que entendíamos da matéria para os colegas. Era um grupo de 4 a 5 pessoas e nem todas eram do curso, uma delas estava ali por vontade própria. (LIPI, NE)

De acordo com esse excerto, os dados de LIPI sugerem a crença de que a realização da aprendizagem para ele pode envolver outras pessoas. Já para LUÍSA, no questionário ele enfatiza a dificuldade de quando não se tem alguém para praticar a língua japonesa.

[35]Dificulta se a falta de não ter alguém para se praticar a língua japonesa. Pois a língua a gente tem que estar sempre falando, praticando. E quando há alguém para se praticar isso facilita a aprendizagem. (LUÍSA, QM no. 11)

LUÍSA, porém, nesse excerto, parece mais fazer uma colocação em termos ideais. Ao contrário de LIPI que reuniu colegas como parte de um plano próprio de realização de aprendizagem, esse excerto de LUÍSA pode sugerir que ela possui uma crença de que é importante o contato com as pessoas para se praticar a língua japonesa. O excerto a seguir pode ajudar a confirmar a crença dela sobre a importância de estabelecer contato com outras pessoas para realizar as ações de aprendizagem.

[36]Por meios dos colegas e professores, passei a adotar aplicativos no celular para melhor aprendizado na língua e a entrar em sites sugeridos pelos professores para estudar melhor. (LUÍSA, QM no. 18)

LUÍSA afirma que o contato com colegas e professores ajudou na realização da aprendizagem, buscando sites sugeridos. Em outro momento, LUÍSA afirma que

[37]Geralmente quando não sei algo, pergunto sempre para quem sabe mais. (LUÍSA, QM no. 17)

A afirmação reforça a crença de LUÍSA de que a aprendizagem de língua ocorre com colegas, ou seja, no contexto ao qual ela se vincula. O que pode sugerir a crença de LUÍSA de que a aprendizagem, para ela, ocorre por meio de um estilo mais colaborativo do que individual. Acreditamos que esse estilo poderia estimular mais a aprendizagem dela.

Realização da aprendizagem: crenças sobre como aprender

Dentre as possíveis perspectivas de analisar nos dados coletados as crenças sobre a realização da aprendizagem, destaco dos excertos a seguir análises de crenças sobre como aprender. Por exemplo, numa resposta ao [QM no. 12], Geralmente que tipo de ação você realiza para a aprendizagem de LJ no curso?

[38]Geralmente uso o material da aula para poder acompanhar o conteúdo que está sendo dado mas uso o material que fica no computador mesmo eu uso o dicionário do aplicativo para auxiliar na tradução, mas prefiro não escrever justamente para me acostumar com a leitura em japonês durante e fora da aula quando estou estudando. Por exemplo leitura de texto, se eu estiver com muita dificuldade eu uso as anotações e o dicionário para ver a leitura e a tradução da palavra. (LIPI, QM no. 12).

Esses dados de LIPI sobre como ele realiza as ações de aprendizagem sugerem a crença dele na possibilidade de percorrer diferentes caminhos conforme a própria necessidade apresentada em cada um dos diferentes contextos de realização da aprendizagem. Como visto na subseção anterior, LIPI também já revelara que define como aprender de forma variada, inclusive montando grupo de estudo nas férias, por meio de simulação de aulas.

Já para REBECA, o excerto a seguir com seus dados sobre o material para aprendizagem sugere que o como aprender para ela se torna difícil devido à falta de material na internet.

[39]A falta de material na internet dificulta bastante. (REBECA, QM no. 11)

No caso da REBECA, ela explica que procura exercícios para poder treinar o que ela aprendeu no curso, mas ela pensa que não consegue achar [ES, 28/09/2016]. Ela não tem conhecimento para achar o site de aprendizagem de língua japonesa ou não está satisfeita com exercício que ela encontra nos sites. De acordo com o excerto a seguir, REBECA evidencia autonomia para buscar e criar materiais ao mesmo tempo em que mantém a crença que falta de material adequado para aprendizagem na internet.

[40]Uso o livro “Nihongo shoho” (livro didático utilizado durante nível básico do curso.) “NIHONGO em quadrinhos” (um livro didático que Rebeca ganhou de um amigo, não estudante de japonês. Rebeca tem esse livro desde início do curso. Esse livro tem a parte de diálogo, exercício, explicação gramatical) “caderno” Eu preciso ter aula... Primeiro preparo lista de vocabulário da lição e tradução dele (cada lição tem uma lista de vocabulário). (REBECA, FD, palavras entre parênteses nossas)

Em seguida REBECA mostrou os dois cadernos e explicou sobre o uso de caderno,

[41]Eu tenho 4 cadernos até agora (em mão ela mostrou 2 cadernos no momento de [FD]). Todos são mais ou menos iguais. No início (do caderno), preparo tabelas. Antes de começar novo caderno, faço tabelas de colinha. [...]Preparo as colinhas. Eu chamo de colinha porque aqui tem tabelas, palavras, que sempre preciso de usar durante a aula. Por exemplo, como se fala “mês passado, este mês e mês que vem” “ano passado, este ano e ano que vem” “dia do mês do calendário” “contagem dos objetos” [...] Eu vou para aula com esse caderno. Quando precisa ver, já tenho em mente onde posso consultar. Não preciso tropeçando, nem ficar revirando caderno. Muito útil. (REBECA, FD, palavras entre parênteses nossas)

REBECA evidenciou anteriormente sua crença sobre a escassez de os materiais de aprendizagem de LJ e essa crença pode ajudar a entender porque, nos excertos anteriores, esses dados dela revelam a realização da aprendizagem com autonomia. Por sua vez, LUÍSA afirma

que o que dificulta não são os materiais, pois para ela parece que a crença na falta de contato para praticar a LJ parece uma das maiores dificuldades.

[42]Dificulta a falta de não ter alguém para se praticar a língua japonesa. Pois a língua a gente tem que estar sempre falando, praticando. E quando há alguém para se praticar isso facilita a aprendizagem. (LUÍSA, QM no. 11)

As crenças sobre como aprender e desenvolver as ações de aprendizagem parecem variar de acordo com cada participante da pesquisa. De acordo com esses dados, diante de uma dificuldade específica, a crença sobre “o como aprender” para cada um dos participantes parece variar de acordo com a dificuldade apontada por cada um. Nesse sentido, a autonomia para perceber uma dificuldade e tomar uma iniciativa para resolver essa dificuldade pode levar a desenvolver ações específicas para cobrir aquela determinada dificuldade. Sobre isso, LIPI afirma em seu questionário e na sua narrativa:

[43]O que facilita é que me sinto mais à vontade para usar outros materiais, além de estudar no meu ritmo, mas o problema é não ter com quem consultar. Algumas vezes o material usado não consegue atender a necessidade de certos problemas. (As dúvidas que ele quer sanar.) (Os exercícios que ele quer treinar.) (LIPI, QM no. 11, palavras entre parênteses nossas)

[44]Minha dificuldade maior estava na gramática e isso só se tornava mais difícil por **eu ter problemas para memorizar** e entender o vocabulário. [...]O fato de conseguir aprender e **memorizar** algo da língua e saber como usar já considero como um sucesso marcante. (LIPI, NE, grifo nosso)

Esses excertos de LIPI sugerem a crença dele na memorização como um caminho para realizar a aprendizagem e vencer dificuldades. Nesse mesmo sentido, os excertos a seguir de REBECA e de LUÍSA também destacam a crença na importância da memorização e na repetição como caminhos para a realização da aprendizagem ou de preparo para as provas:

[45]Eu reflito que meu jeito de estudar é bom para iniciantes, porque memorizo as letras, o significado das palavras. **As frases eu vou decorando**. Agora, é muito complicado, pois têm palavras para **decorar**, estruturas, gramática. Mesmo você entendendo gramática não consegue uma **nota boa** por falta de estudo de *kanji* (ideogramas). Quero dizer, sabe? Acho que não consegui achar uma maneira certa de aprender no nível mais avançado. [...] (LUÍSA, ES, 30/09/2016, palavras entre parênteses nossas, grifo nosso)

[46] Geralmente eu **repito**, escrevendo várias e várias vezes. Com repetição consigo fixar o conteúdo melhor. (LUÍSA, NE, grifo nosso)

[47] Eu escrevia todos os *kanjis* no caderno até não esquecer mais. Eu fui bem **nos testes**, mas na semana seguinte, já não **lembrava** de quase nenhum *kanji* que estudei. (REBECA, NE, grifo nosso)

Quando analisamos os depoimentos dos participantes sobre como aprender, a memorização destacou-se entre os dados de pesquisa. Ao triangular os dados obtidos pelos [QM], [FD], [OA], buscamos compreender melhor o contexto de aprendizagem em que os participantes se encontram inseridos. Por exemplo, sobre esse contexto, de acordo com os planejamentos de aula de todas as disciplinas estão programadas, quase todas as aulas, há prova de *kanji* (ideograma) e que influencia na menção final [FD][OA]. De acordo com os planejamentos de ensino de aulas observadas, tanto da disciplina de Japonês 6 e 7, a média da prova vale de 10% até 30 % na menção final [FD].

Por outro lado, as aulas observadas eram do estilo em que os estudantes necessitam comparecer à aula com vocabulário memorizado para não se sentirem constrangidos [OA2]. Assim, o estilo de aula também influencia nas crenças dos estudantes, segundo a definição de crenças, em seu contexto micro (MUKAI, 2014).

Nesse sentido e de acordo com esses excertos e os que se encontram a seguir, os dados dos participantes da pesquisa evidenciaram que as crenças sobre a memorização possuem importância tanto quanto a repetição, conforme as respostas dadas à seguinte questão: [QM no. 19]: Para a sua aprendizagem de língua japonesa, qual meio você utiliza?

[49] Computador e dicionário para consulta, apostilas para seguir conteúdo, aplicativos online e caderno para **repetir** muitas vezes (LIPI, QM no. 19, grifo nosso)

[50] Eu vou para aula, faço os deveres, escrevo **várias vezes** o *kanji* (ideograma) e faço frases. (REBECA, QM no. 19, grifo nosso)

[51] Geralmente **sempre a repetição**. Seja ela de uma nova palavra, uma nova frase, uma nova gramática. Sempre que a repito no meu dia a dia e a ponho em prática, eu aprendo melhor. (LUÍSA, QM no. 19, grifo nosso)

Essa ligação entre memorização e repetição, por sua vez, pode estar associada à crença de que a repetição é o caminho para memorizar e continuar a desenvolver e a progredir nas ações de aprendizagem. Essa repetição, contudo, não sanaria algumas dificuldades apontadas pelos participantes: não ter com quem praticar a língua (LUÍSA), consultar determinado assunto (LIPI). Além disso, apesar de hoje haver vários recursos na rede mundial de computadores, nem todos os estudantes possuem boas condições de utilizar internet.

4.1.3 Crenças relacionadas às reflexões de aprendizagem

Nas subseções 4.1.1 e 4.1.2 apresentamos os dados e as análises respectivamente sobre as crenças relacionadas ao planejamento e à realização da aprendizagem. Agora, esta subseção específica trata e focaliza os dados de crenças relacionadas às reflexões de aprendizagem. Acerca desse enfoque, na entrevista, a pesquisadora definiu a seguinte pergunta: [ES]Q. Você já refletiu sobre sua aprendizagem de língua japonesa?

[52] De fato não. (LIPI, ES, 26/09/2016)

[53] Não....infelizmente não. (REBECA, ES, 28/09/2016)

[54] Vixe... não sei refletir. Não tenho costume de refletir. (LUÍSA, ES, 30/09/2016)

Em outros excertos coletados com outros instrumentos, é possível também discutir e analisar as crenças dos participantes sobre a importância da reflexão da aprendizagem. Contudo, o que chama a atenção nos três curtos excertos anteriores são as respostas negativas de todos os três participantes de que não realizam a reflexão sobre a aprendizagem. Esses dados, no contexto acadêmico, chamam a atenção, pois as provas aplicadas, por exemplo, poderiam ser um instrumento útil para provocar reflexões sobre a aprendizagem.

A esse respeito, Mukai (2014) afirma que as crenças dos aprendizes de língua estrangeira se formam e são formadas interativa e socialmente no contexto macro e no contexto micro¹¹. Sobre o contexto macro do ambiente acadêmico pesquisado, em que durante o curso,

¹¹ O contexto micro refere-se, por exemplo, uma escola, sala de aula aquele ambiente os participantes inserido para aprendizagem de língua alvo. Por sua vez, o contexto macro refere-se, mais amplo do que contexto micro onde os participantes inseridos, vivenciados, por exemplo, comunidade, região e/ou nação (MUKAI, 2014).

ou durante as disciplinas, ou após provas e trabalhos poderia haver uma reflexão sobre a aprendizagem. Os dados dos três excertos anteriores, [52] do LIPI, [53] da REBECA e [54] LUÍSA, sugerem que os participantes possuem a crença de que não refletem sobre a aprendizagem. Esses dados podem indicar que esse tema “reflexão sobre a aprendizagem” não se discute no contexto macro do ambiente acadêmico.

Contudo, no contexto micro de aprendizagem, de acordo com a subseção 4.1.2 sobre as “crenças de como realizar a aprendizagem, os dados dos participantes sugerem que eles realizam a aprendizagem por meio de diferentes caminhos refletindo em alguma medida sobre a aprendizagem. Os dados sugerem que os participantes refletem de alguma maneira sobre como aprender e sobre as diferentes estratégias para dificuldades que cada um percebe pessoalmente. [QM no. 19]: No seu curso de licenciatura, por meio do contato com seus colegas ou professores, provavelmente você já deve ter observado diferentes maneiras e formas de aprender japonês. Quais dessas você não adotou para si? Justifique.

[55]Aprender o significado de um kanji (ideograma), separado ele por partes. Ex.: esse primeiro kanji significa isso e esse outro aquilo...por estarem juntos significam tal coisa. (REBECA, QM no. 19)

[56] Eu não adotei a de uma colega que sempre enumera os *kanji* de cada lição que aprendia e repetia várias e várias vezes até aprender. Ele relacionava o número com o *kanji* (ideogramas). Número tal é o *kanji* tal. Eu não tenho uma memória tão boa para correlacionar com os números. (LUÍSA, QM no. 19)

Diante dessa reflexão sobre o contexto macro e micro de aprendizagem e considerando as respostas anteriores à pergunta “Você reflete sua aprendizagem de LJ? ”, os dados e análise anteriores sugerem que os participantes possuem a crença de que não realizam reflexões sobre a aprendizagem. Como Barcelos (2001) afirma, as crenças não são fixas e dependem da abordagem do assunto e do momento em que foram coletados os dados para mostrar a divergência de crenças dentro do indivíduo. LUÍSA se contradiz e apresenta a seguinte resposta para a pergunta do [LUÍSA, ES 30/09/2016]: Você já refletiu seu jeito de aprender língua japonesa? Como?

[45]Então. Eu reflito que meu jeito de estudar é bom pra iniciantes, porque memorizar as letras, significado das palavras. As frases vou decorando. Agora, muito complicado pois têm palavras para decorar, estruturas, gramática, mesmo você entende gramática não consegue a nota legal por falta de estudo de *kanji* (ideogramas). Quero dizer, sabe?

Acho que não consegui achar uma maneira certa de aprender nível mais avançado. [...] (LUÍSA, ES 30/09/2016, palavras entre parênteses nossas).

Esses excertos sobre a reflexão da aprendizagem nos fazem pensar sobre a importância de experimentar outro jeito de olhar (refletir) sobre as ações de aprendizagem e sobre os resultados realizados. A reflexão dentro do próprio contexto de aprendizagem, seja com o orientador do curso, com o professor da disciplina ou com os colegas tende a significar olhares reflexivos com o mesmo foco.

Na [NE] solicitamos narrativa sobre a experiência de sucesso e de fracasso na aprendizagem de língua japonesa. Entre os dados obtidos por meio da [NE], identificamos uma característica sobre o conteúdo de reflexão como sendo de uma maneira limitada. Na reflexão dos participantes, a reflexão sobre a experiência de falha na aprendizagem de LJ tende a se apoiar na crença de que as dificuldades pessoais representam o foco gerador do insucesso na aprendizagem de LJ.

[58]Acredito que tive mais experiências de falha do que de sucesso marcante. Normalmente já tenho dificuldades para aprender o idioma, o que acaba me frustrando. Acredito que o meu problema não estava na oralidade, mas no pouco conhecimento que tinha sobre gramática e vocabulário. Talvez se eu tivesse revisado mais e estudado mais sobre os conteúdos de semestres passados, isso não teria acontecido (LIPI, NE)

[59]Sou muito desmotivada. Eu sou muito desanimada para ter iniciativa própria para estudar japonês. (LUÍSA, NE)

[60]Às vezes tenho tempo, mas prefiro não fazer nada, inclusive não estudar. [...] conforme o tempo foi passando, eu desanimei e me desleixei nos estudos e não estudo praticamente. [...]. Quando vejo meus colegas que sabem mais do que eu, dá vontade de alcançá-los, mas aí, geralmente eu não obtenho sucesso nos meus estudos na língua. Já é muita coisa acumulada que não sei. (LUÍSA, NE)

Esses excertos sugerem a crença dos participantes de que o insucesso na aprendizagem de LJ se deve às próprias dificuldades pessoais de aprendizagem, de forma geral. Contudo, de acordo com a triangulação dos dados e com o excerto a seguir, as “crenças sobre o como aprender” de LUÍSA possuíam uma perspectiva diferente da atual.

[25]Antigamente, quando eu era uma pessoa esforçada e animada ainda com o curso de japonês, eu separava capítulo por capítulo e *kanji* [ideogramas] de cada lição e fazia frases, repetia, sempre tentando fixar o conteúdo realmente na minha cabeça. No início do curso de japonês, lá pro 1º ao 3º semestre, eu era bastante dedicada e também tinha tempo. Sempre estudava durante a semana em casa, com repetição, revisando as leituras de *kanji* [ideogramas], sempre tentando entender o conteúdo e chegar na sala só para tirar as dúvidas. (LUISA, NE).

Esses dados de LUÍSA, por exemplo, podem servir para indicar a crença dela de que a memorização e repetição com esforço pessoal era suficiente para a aprendizagem parece já não ter a mesma efetividade. Esses excertos servem de exemplos para confirmação da crença de LUÍSA a respeito da sua alegada “falta esforço” como razão para o baixo rendimento e não obter sucesso na aprendizagem de LJ?

Por um lado, parece que sim, mas, olhando de outro ponto de vista, parece que não, pois o excerto a seguir extraído da entrevista pode indicar que ela possui a crença de que para cada nível de aprendizagem de LJ é preciso apropriar-se de uma maneira adequada àquele nível.

[45][...] Quero dizer, sabe? Acho que não consegui achar uma maneira certa de aprender nível mais avançado. [...] (LUÍSA, ES 30/09/2016)

Essa reflexão da LUÍSA sobre sua maneira de aprender língua japonesa é interessante, pois ela reflete que há um jeito de estudar adequado e/ou eficiente conforme cada nível, conforme a influência de cada contexto de aprendizagem. A esse respeito, Mukai (2014) afirma que as crenças dos aprendizes de língua estrangeira formam e são formadas interativa e socialmente no contexto macro e no contexto micro.

4.1.4 Síntese sobre a pergunta de pesquisa 1

Os dados analisados dos participantes da pesquisa evidenciaram alguns achados de pesquisa para a pergunta: **Quais são as crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem?**

A respeito das crenças **dos participantes sobre autonomia na aprendizagem**, os dados analisados e discutidos sugerem que para os participantes da pesquisa essa crença se trata:

- 1) de uma aprendizagem solitária (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- 2) de que o aprendiz autônomo é aquele que é capaz de resolver sem ajuda do professor e dos colegas (LIPI, REBECA e LUÍSA).

Sobre as crenças relacionadas ao planejamento aprendizagem com autonomia,
dividimos nos seguintes tópicos:

Crenças sobre estabelecer meta no curso:

- 3) É bom possuir uma meta no curso (LIPI);
- 4) Não saber estabelecer metas se deve à falta de experiência nisso (LUÍSA);
- 5) Com uma meta estabelecida será possível sair bem na aprendizagem (REBECA, LIPI).

Crenças sobre estabelecer planejamento de ação de estudo de LJ no dia a dia:

- 6) Se seguir o planejamento da ação, isso possibilita o sucesso na aprendizagem de LJ (LIPI);
- 7) Planejar ação é um pensamento, não é uma ação (LIPI, REBECA);
- 8) Não tem habilidade de planejar ações (LUÍSA);
- 9) O planejamento de estudo com horário definido não funciona (REBECA).

Crenças relacionadas à realização de aprendizagem:

- 10) A realização de aprendizagem é ação sozinha (LIPI, REBECA, LUÍSA);
- 11) O objetivo pelo qual estou no curso não é igual ao do curso (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- 12) Facilita a realização quando envolve amigos (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- 13) Sem dedicação e sofrimento, não haverá bom resultado de aprendizagem de língua japonesa (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- 14) Uma das maneiras de aprendizagem mais associadas à autonomia na aprendizagem é a memorização. E a melhor ação para memorização de vocabulário e *kanji* (ideograma) é a repetição (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- 15) Falta de material adequado para acompanhar aprendizagem de conteúdo do curso (REBECA, LIPI);
- 16) Há liberdade de escolher material e de definir o ritmo de aprendizagem (LIPI e LUÍSA);

- 17) Na aula não tem aprendizagem de língua japonesa. O que ocorre na aula é aperfeiçoamento de língua japonesa dos estudantes que desenvolveram esse aprendizado (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- 18) Necessita-se de professor para a aprendizagem (REBECA).

Crenças relacionadas à reflexão da aprendizagem:

- 19) Não faz essa reflexão (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- 20) Não sabe realizar a reflexão sobre aprendizagem de LJ (LUÍSA).

Essa síntese da investigação de crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes de língua japonesa permitiu desvendar as variedades de crenças dos estudantes do curso de licenciatura de LJ. Percebemos, por meio da síntese, que há mais crenças relacionadas à realização de aprendizagem do que ao planejamento e à reflexão. Esse achado de pesquisa, com base nos dados analisados, mostrou-se revelador e nos propiciou apontar a seguinte questão que, embora fuja ao horizonte pré-definido desta pesquisa, seria importante para futuras investigações: será que estudantes com baixo aproveitamento acadêmico em LJ poderiam se beneficiar se tiverem mais apoio para planejar e refletir sobre suas ações de aprendizagem?

Além disso, apesar de haver uma variedade de crenças dos participantes da pesquisa, pode-se notar que há crenças comuns entre os participantes. Por exemplo, os três participantes possuem a crença que o termo autonomia na aprendizagem se trata de uma aprendizagem solitária (1)¹². Eles consideram que não são aprendizes autônomos. Vimos que eles recebem a influência do ambiente de estudo, das aulas dos professores e do contato com os colegas (2, 12 e 18).

Porém os dados mostram a crença que os participantes estão no curso cujo objetivo é diferente do objetivo que eles possuem (11 e 17). As crenças sintetizadas, às vezes, podem ser contraditórias. Porém facilita visualizar o conjunto de crenças dos participantes e relação com o baixo rendimento acadêmico. A crença que as habilidades relacionadas à autonomia na aprendizagem são eficientes para desenvolver sua língua (1 e 3).

As crenças (14, 16, 19) foram identificadas relacionadas não diretamente a aprendizagem de LJ avaliada no curso. Os dados mostram nas crenças dos participantes mais iniciativa para aprendizagem do que aquela cobrada no curso. Ao descrever a autonomia na

¹² Os números entre parentes fazem referência à sequência numérica contendo a síntese nesta seção.

aprendizagem como habilidade, os participantes possuem crenças que eles não têm habilidade em tomar iniciativa para sanar o que precisam resolver.

A respeito de crença comum entre os participantes na ocasião de solucionar a atividade que influenciam nas avaliações no curso, os participantes não consideram o planejamento como algo estratégico eficiente para solucionar, mas sim algo negativo que controla a sua ação. Assim, eles não se sentem bem para definir detalhe e/ou horário. Ou planejamento não tem eficiência para bom resultado na aprendizagem, porque a realização de estudo requer esforço e dedicação com tempo. Como há também participante que afirma não fazer determinada coisa “por preguiça”, pode-se inferir que há crenças de que a aprendizagem de língua é trabalhosa, cansativa e que da preguiça. Obviamente, isso pode estar influenciando nas ações de aprendizagem dos participantes e, como consequência, causa baixo aproveitamento acadêmico.

Sobre a reflexão, os participantes mostraram a crença que não têm experiência ou não sabem como refletir sobre a aprendizagem deles. Para eles, a reflexão significa expressão de desapontamento. Por exemplo, os dados para esta pesquisa foram coletados por meio da observação da pesquisadora e as reflexões dos participantes. Observamos que eles utilizam várias habilidades relacionadas à aprendizagem de LJ, por isso, concluíram disciplinas do nível básico de licenciatura de LJ. Porém, como vimos na subseção anterior o que os participantes relatam como experiência não são as conquistas, mas, sim, as dificuldades.

Os dados coletados pela observação das aulas e pelas fontes documentais[FD] corroboram essas reflexões. Conforme dados coletados e analisados das aulas e dos planos de aula, os resultados das avaliações da aprendizagem em cada disciplina focalizam, não o que eles desenvolveram ou o progresso alcançado, mas o que eles erraram. De acordo com os dados da NE e da ES, por exemplo, os participantes evidenciaram a crença de que a reflexão com nessas avaliações deve ser sobre o resultado e os pontos indesejados, tendo em vista apenas as Atividade Obrigatória (AO) de cada disciplina, no curso.

A esse respeito, conforme dados discutidos até aqui e nas seções seguintes, antecipamos que chegamos ao entendimento de que os dados analíticos dos participantes da pesquisa podem ser situados em dois contextos de atividades de estudo, a saber:

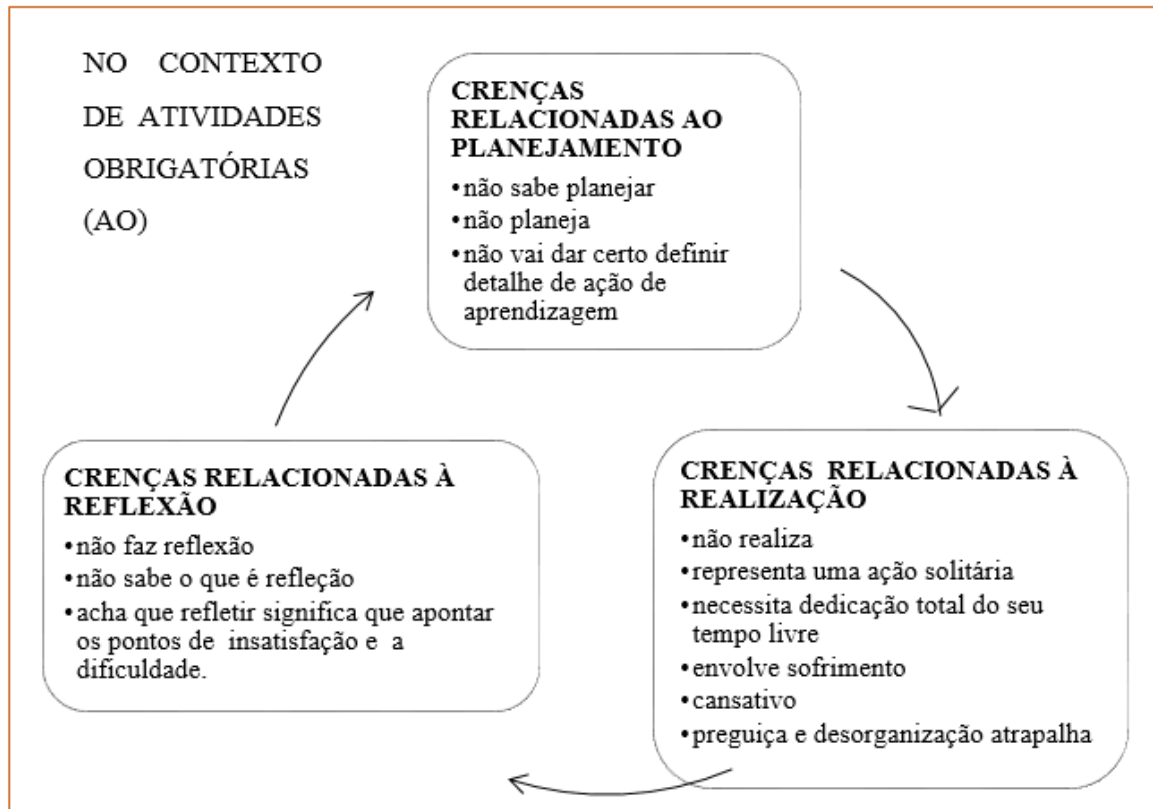
Atividade Obrigatória (AO): são aquelas atividades solicitadas pelo curso, como, por exemplo, tarefas extraclasse, trabalho do final do semestre, exercícios preparatórios para prova e/ou mini teste. Em outras palavras, essas atividades integram um contexto com influência direta para a nota das disciplinas e, conseqüentemente, para o rendimento acadêmico.

Atividade Livre (AL): confirmamos que significa a aprendizagem de língua japonesa também ocorre em contextos de atividades de estudo não solicitadas pelo curso. Por exemplo,

ler livros em geral e de mangá, assistir à novela e/ou a filmes em japonês. Em síntese, são as atividades de livre escolha dos estudantes por meios das quais, obviamente, eles podem aprender algo de língua japonesa, sem uma correlação direta e imediata com o rendimento do estudante na disciplina do semestre em questão.

Embora tenhamos apresentado nossa definição para AO e AL já aqui, na síntese da primeira pergunta de pesquisa, ressaltamos que esse entendimento só foi possível após análise e discussão dos dados, considerando a perguntas de pesquisa 2 e 3, nas seções seguintes. Para chegar a esse entendimento do contexto de AO e AL, baseamo-nos em análises de dados considerando ambos contextos cuja Ilustração 2 a seguir representa apenas um destaque.

ILUSTRAÇÃO 2 – AS CRENÇAS RELACIONADAS À AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS



Fonte: elaboração nossa.

Justificamos o destaque dado ao contexto das Atividades Obrigatórias (AO) nessa Ilustração 2, na Ilustração 7 (seção 4.2.4) bem como no Quadro 15 (seção 5.1), tendo em vista que essas atividades possuem caráter obrigatório nas disciplinas do curso e, conseqüentemente, uma relação direta com o resultado acadêmico dos estudantes com baixo aproveitamento acadêmico, grupo selecionado para o recorte de estudo desta pesquisa. A esse respeito, ressaltamos que os participantes evidenciam crenças que não sabem lidar bem com o

planejamento e a reflexão. Como vimos no capítulo teórico, as crenças influenciam as ações e vice-versa. A respeito das ações, a pergunta de pesquisa 2 a seguir nos leva a um melhor aprofundamento para que tenhamos a consecução do objetivo do trabalho de investigação.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CRENÇAS

Nesta seção apresentamos análise e interpretação dos dados relacionados à autonomia de aprendizagem, com base na pergunta de pesquisa 2:

Quais são as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de língua japonesa dos referidos estudantes?

A seção anterior tratou da análise e interpretação das crenças sobre a autonomia na aprendizagem a partir do contexto social e educacional em que os participantes estão inseridos. Situamos, na seção anterior, a discussão analítica dos dados em dois contextos de aprendizagem: no contexto em que a aprendizagem é direcionada pela disciplina, Atividade Obrigatória (AO); e no contexto de aprendizagem aqui denominada de Atividade Livre (AL)¹³. Esta seção apresenta as análises das ações relacionadas à autonomia na aprendizagem que, com base na definição de ação de Dewey (1933) e Nicolaidis (2003) em três aspectos do mesmo modo que ocorreu com a primeira pergunta sobre crenças a saber:

- Ações relacionadas à autonomia na aprendizagem - habilidade de planejamento;
- Ações relacionadas à autonomia na aprendizagem - habilidade de realização;
- Ações relacionadas à autonomia na aprendizagem - habilidade de reflexão.

¹³ Conforme afirmado na seção anterior, retomamos às definições para Atividade Obrigatória (AO) se refere às atividades solicitadas por cada disciplina do curso, como, por exemplo, tarefas extraclasse, trabalho do final do semestre, exercícios preparatórios para prova e/ou mini teste. Por sua vez, Atividade Livre (AL) representa a aprendizagem de língua japonesa também que ocorre em contextos de atividades de estudo não solicitadas pelas disciplinas do curso, portanto, sem consequências imediatas para o desempenho acadêmico dos estudantes.

4.2.1 Ações relacionadas à habilidade de planejamento

De acordo com os dados analisados, como os estudantes realizam ações de planejamento de sua aprendizagem de língua japonesa?

Sobre esse tópico, as análises dos dados se concentram em duas perspectivas, sobre as metas nas ações de aprendizagem e o planejamento nas ações de aprendizagem. Por meio de Observação de Aula e notas de campo (OA), Fontes documentais (FD), os dados de as ações realizadas pelos participantes da pesquisa foram obtidos. Além disso, Questionário Misto (QM) e Entrevista semiestruturada (ES) foram adotados para sanar as dúvidas surgidas e esclarecer os detalhes das determinadas ações para identificar as ações relacionadas ao planejamento especificamente estabelecido como meta no curso.

4.2.1.1 Ação relacionada ao estabelecimento de meta no curso

Dentro das ações relacionadas à autonomia na aprendizagem, o planejamento inclui o estabelecimento de metas no curso e nas ações de aprendizagem (NICOLAIDES, 2003). Sobre estabelecer metas, como discutimos no capítulo teórico, esta pesquisa não considera, por exemplo, “pensar em fazer”, “pensar em realizar algo” como uma ação. Assim investigamos a ação de aprendizagem como algo que o participante realiza no mundo tangível e que o pesquisador pode observar e/ou conferir de alguma maneira. Revemos os excertos, expostos anteriormente, para tratar das crenças, são exemplos de dados que nesta análise não foram considerados como ação de aprendizagem. Os expostos a seguir:

[QM, no. 10] Neste momento, quais são as metas no seu curso de licenciatura de língua japonesa?

[8] Não sei. [...]. Quero aprender falar em japonês (LIPI, QM no. 10).

[9] Não sei. [...]. Quero tirar nota melhor. Porque quero formar com meu IRA pelo menos 3,5. (REBECA, QM no. 10).

[10] Não sei. [...]. Quero me formar logo. Já estou na [nome do curso ela pertence] muito tempo (LUÍSA, QM no. 10).

Os excertos anteriores não podem ser considerados como evidências de ação de estabelecimento de meta no curso, pois eles tratam de algo que os participantes da pesquisa pensam. Por isso, buscamos nos dados coletados exemplos de ação de estabelecimento de metas. Por meio de [ES], [FD], solicitamos algo que pudesse representar estabelecimento de meta no curso, como alguma escrita ou registro de comunicação com colegas ou com professores.

Os dados coletados por meio de [ES], [FD] e [QM] da REBECA mostram várias ações do dia a dia relacionadas à aprendizagem para atingir a metas acima mencionadas, menos a ação de estabelecer a meta no curso. LUÍSA menciona que não há nada que mostre ação de estabelecimento de meta no curso.

[62] Na orientação para calouros do início de curso, o professor coordenador falou que este curso é de licenciatura. Então tem muitas áreas para ser desenvolvidas no fluxo do curso, quer dizer, que não é um curso só para aprender idioma. Cada um tem que correr atrás para melhorar sua conversação, escrita de língua japonesa fora do curso. Por isso comecei o curso na [...] (o nome do curso de línguas estrangeiras especificamente com língua japonesa). (LIPI, ES, 26/09/2016, palavras entre parênteses nossas)

Essa orientação aludida por LIPI ocorre no início de cada semestre, na qual um palestrante discorre sobre cultura, língua, sociedade japonesa. Na orientação, aparecem calouros e veteranos. A pesquisadora presenciou orientações como docente da instituição e observou que o coordenador do curso de língua japonesa incentiva autonomia na aprendizagem dos estudantes.

4.2.1.2 Ação relacionada ao planejamento de aprendizagem

Essa subseção trata os dados de ações, especificamente, planejamento de ações de aprendizagem (NICOLAIDES, 2003). No geral, durante a coleta de dados, não consegui presenciar o momento dos participantes planejando. LIPI e REBECA comentam que planejam as ações, mas só na cabeça e não deixam nada por escrito[FD]. LUÍSA registrou que não planeja o estudo[NE]. **Relataremos a investigação das ações com os dados que foram extraídos dos objetos concretos.** São os dados coletados pelos instrumentos de coleta de dados tais como [ES], [FD] e [NE].

LIPI explicou que sempre planeja seu estudo da aprendizagem [ES]. Mas seu plano é muito restrito. Ele relata que atualmente, no caso de meio da semana, programa ficar o dia todo na biblioteca. O seguinte excerto mostra a organização do tempo dele a saber,

[19]Atualmente eu estou preparando para concurso público, então muitas vezes, fico o dia todo na biblioteca da universidade. A tarde normalmente estudo matéria do curso (curso de licenciatura de LJ). Aí, depende. Quando tem prova, eu estudo para prova, quando tem dever de casa, faço isso. Treino *kanji* (ideogramas) e ler mangá online. (LIPI, ES, 26/09/2016)

Pelo excerto acima, ele reserva o período da tarde para estudar LJ. Dentro desse período, alterna ação de estudo de acordo com sua prioridade. Há outro excerto abaixo explicita sem detalhe de cronograma como ele estuda. Só em mente, ele tem uma lista de que resolve.

[20]Eu lembro o que tenho que fazer e vou fazendo. Deveria escrever (o planejamento), mas não escrevo no papel. Por preguiça mesmo. (LIPI, FD, palavras entre parênteses nossas).

Ainda não se confere o planejamento com maneira mais detalhada, por exemplo, o que fazer, início e fim do trabalho etc. LIPI acrescenta que não escreve o plano no papel por preguiça. Ele resolve as Atividades obrigatórias de acordo com prioridade cronológica, data de entrega e prova mais próxima. Ele faz ajuste do plano, quando não vai dar tempo de terminar tudo a ser feito [NE]. Mentalmente. [FD]. “Ele lembra o que ele tem de fazer e vai fazendo...” Visto isso, identifico que o planejamento de estudo de aprendizagem que LIPI elabora é limitado.

Quando se pensa em planejamento de aprendizagem, o conteúdo do planejamento inclui não somente resolução de Atividades Obrigatórias, mas, também, ação de revisão e aprendizagem pela livre iniciativa. Ele combinou ter aula de japonês nas férias com colegas da universidade. [NE]

[34]Muitas vezes eu planejava “aulas”, para mim e alguns amigos. Na realidade, eram grupos de estudo e nesse grupo nós tentávamos ensinar o que entendíamos da matéria para os colegas. Era um grupo de 4 a 5 pessoas e nem todas eram do curso, uma delas estava ali por vontade própria. (LIPI, NE)

Isso implica planejamento de aprendizagem. Ele explicou que combinava com colegas de aulas de LJ, repassando o que aprendiam. Antes do encontro, definiam o assunto das aulas [NE]. Observo que esse planejamento surgiu não para solucionar Atividades Obrigatórias. Considero que isso é uma evidência de ação de planejamento. Porém pelo [ES] (26/09/2016), confirmado que isso, atualmente, não acontece mais.

Questão da limitação do planejamento do LIPI, observamos que determinava o início das aulas, mas não horário de término[NE]. O local seria uma sala disponível (LIPI, ES, 26/09/2016). Porém, eles combinavam o assunto de aula.

Solicitamos a agenda ou algum objeto que registra o plano de atividade [FD]. REBECA também igual a LIPI, respondeu planejam as ações, mas só na cabeça e não deixa nada por escrito.

[63]A agenda? Eu tenho. Mas não tenho costume de escrever plano de estudo na agenda. Mas eu esqueço as coisas muito fácil então eu escrevo nas últimas páginas do caderno. [REBECA, FD]

REBECA mostrou um caderno de tamanho A4 com espiral explicou que escreve dever de casa no final do caderno, ela usa um único caderno para anotação de todas as disciplinas que ocorre no semestre e final do caderno utiliza para anotar o dia das provas e dever de casa [FD]. Conferi que ela escreve nesse caderno sobre as atividades e provas marcadas. Ela acrescentou que anotação das aulas, estrategicamente, no mesmo caderno para unificar informação e para não carregar peso[FD]. Podemos observar que de fato ela não deixa escrito plano de aprendizagem. Vimos que no caso de Rebeca, também igual ao de LIPI, há uma lista do que deveria fazer, o que não é um planejamento.

Por sua vez, LUÍSA possui uma agenda, mas comenta que não a usa muito e que há muitas páginas em branco. Explicou que anota, de vez em quando, a data das provas e o dia de entrega dos trabalhos finais. Porém ela não a utiliza para planejamento de algum estudo. Com essa agenda, ela pode se sentir “tenho que estudar” em pensamento[excerto 24 [NE]]. Outros objetos solicitados, tais como celular, caderno etc. Não foi identificada a ação de planejamento do estudo.

As ações realizadas relativas ao planejamento foram identificadas em pequena quantidade. Porém, no momento que estou investigando as crenças e ações outros aspectos, a realização de estudo no dia a dia dos participantes, encontram-se as que implicam as ações relacionadas ao planejamento de aprendizagem. As que foram registradas nos dados da REBECA por meio de [FD] e [NE].

No momento de coleta de dados: relacionada à ação de aprendizagem de LJ No caderno utilizado para anotação de aula e estudo de LJ, identificado as letras e uso do caderno diferente das outras páginas. Evidenciou-se a participação de alguém no estudo de REBECA. Também, por [NE], ela combina com colega da sala que tem mais conhecimento ou veteranos do curso para ela receber ajuda. Esse encontro não é periódico. Porém REBECA marca encontro com

um colega avisando com antecedência o que ela gostaria de saber. Isso confirmado no registrado no aplicativo WhatsApp¹⁴ [FD].

Mais uma ação que implicitamente mostra ação de planejamento da REBECA, também, foi identificada no momento de coleta de dados relacionada à ação de aprendizagem de LJ. Ela mostrou a maneira de estudo de LJ envolvendo livro didático do curso, caderno, a aula do curso e um livro de LJ fora do curso. Detalhe das ações para aprendizagem será exposto no (4.2.2.2), porém nesta subseção relata-se focalizando o fato que relaciona ao planejamento.

Por meio de [FD], ela mostrou tais materiais de estudo para apresentar a aprendizagem no dia a dia. Ela explica que segue sempre da mesma maneira. Antes de sua turma entrar na nova lição do livro didático, ela prepara a lista de vocabulário da nova lição com tradução no caderno. Assiste à aula. Depois da aula ela lê o mesmo assunto de gramática tratado na aula em um livro cujo nome se chama “Japonês em quadrinhos” e seu conteúdo é paralelo ao livro didático do curso.

Podemos conferir a intenção das ações referidas no seguinte comentário sobre a exigência de ordem das ações [FD]. Este livro (“Japonês em quadrinhos”) tem parte que explica a gramática do conteúdo. Ela ressalta a importância de ler esse livro, mas não lê o conteúdo antes de ser tratado na aula.

[64][...]não pode ler esse livro (apontando o livro “japonês em quadrinho”), Primeiro tem que assistir à aula. Porque eu aprendo assistindo à aula do que lendo. Depois da aula leio a parte da explicação sobre o mesmo conteúdo. É bom. Muitas vezes isso reforçou o meu entendimento. Não é bom ler essa parte (REBECA apontando a parte da explicação gramatical] antes da aula. É melhor ler depois. (REBECA, FD)

Pode se desenvolver vários aspectos para análise com esse excerto. Mas delimitando assunto relacionado a planejamento de aprendizagem. Identifica-se o planejamento dela para aprendizagem utilizando os objetos e aulas com ação rotineira planejada. Com “Primeiro tem que assistir aula. Porque eu aprendo assistindo aula do que lendo. ” E “melhor ler depois” mostram que ela ter tentado as ações a busca de melhoria da maneira de aprendizagem.

Visto essas três ações registradas acima, considero, pela perspectiva desta pesquisa, como uma evidência de ação de planejamento. Quando se busca atingir as metas estabelecidas e o planejamento das ações de aprendizagem, ganha-se ainda mais evidência e importância no dia a dia dos estudantes. Obviamente, um bom planejamento necessariamente pode envolver

¹⁴ Aplicativo no celular, um meio de comunicação por escritos ou áudio, tem como anexar documento e fotos.

vários itens, como um cronograma temporal. Dentre os itens que podem ser incorporados a um planejamento, os seguintes itens: *quando, quem, o que, onde, como*.

Considerando o objetivo dessas ações planejadas como Atividade Livre (AL). As ações de REBECA – preparar material para participar da aula e tirar dúvida sobre o conteúdo – fazem desenvolver o conhecimento do conteúdo do curso para ela. Porém, essas ações planejadas em si não são avaliadas na disciplina. Por isso, consideramos como EL. Essas ações relacionadas à autonomia na aprendizagem, as ações de planejar sua aprendizagem foram identificadas nos dados da REBECA cuja aprendizagem não influenciam diretamente para a nota da REBECA no curso.

4.2.2 Ação relacionadas à realização de aprendizagem

Como os estudantes realizam as ações de aprendizagem de língua japonesa? Pude tomar notas de ações de aprendizagem dos estudantes relacionadas à autonomia meio da observação de sala de aula[OA] e do Fontes documentais[FD]. Durante as aulas, nesse momento de aprendizagem coletiva, a maior limitação era a de conseguir distinguir a ação de aprendizagem do participante da pesquisa. Além disso, havia a preocupação se a observação de aula [OA] seria um instrumento eficaz ou não para coletar os dados planejados. Contudo, depois que passamos a entender melhor o ritmo de cada aula, cada participante desta pesquisa mostrou algumas ações para aprender língua japonesa. As dúvidas surgidas durante as observações serviram para realizar algumas perguntas no instrumento [QM], como a seguir.

[QM, no. 9]: Durante as aulas do curso de licenciatura, especificamente nas disciplinas de língua japonesa, quais ações você realiza em sala para aprender esse idioma?

[65]Acompanho a fala do professor. Anoto as palavras novas no computador. (LIPI, QM no. 9)

[66]Eu escrevo e leio palavra em voz alta. Depois eu escrevo frases com o vocabulário novo. (REBECA, QM no. 9)

[67]Geralmente eu sempre estudo a língua repetindo ela várias e várias vezes. A repetição fazia com que eu fixasse o conteúdo melhor na minha mente. (LUÍSA, QM no. 9)

Os dados mostram que, mesmo durante as aulas do curso de japonês, os três participantes mencionaram realizar ações de aprendizagem de forma **solitária** ou

independente. A respeito dos excertos anteriores, durante a observação não, não houve o momento que algum estudante lendo em voz alta ou escrevendo e repetindo alguma letra no caderno.

Alvarez (2007, p. 196) explicita que “o dizer das pessoas não necessariamente corresponde às suas ações”. Por outro lado, é possível entender que o que foi exposto nesses excertos[65], [66] e [67] não representa necessariamente uma ação durante a aula, mas como uma preferência ou tendência de ações dos participantes para aprender esse idioma. Ao comparar os dados de [OA] e do [QM], analiso que o estilo da aula possui uma semelhança com os comentários dos participantes a respeito da ação de aprendizagem.

Por exemplo, a respeito das aulas, os registros mostram que as perguntas dos professores dirigidas a um dos estudantes em sala seguem, predominantemente, os seguintes estilos: qual é o significado dessa palavra? Como se lê esse *kanji* (ideogramas)? Qual é a flexão desse verbo? Enquanto isso, outros estudantes observam se o estudante perguntado consegue responder à pergunta ou não. Raramente aconteceu, em sala de aula, uma discussão ou troca de ideia entre os estudantes ou entre professor e os estudantes. Na maioria das vezes, o diálogo ocorreu como uma pergunta e uma resposta entre o professor e aluno para confirmar algo relacionado a conteúdo de estudo. Nesse sentido, os dados analisados podem levar ao entendimento de que esse tipo de contexto vivido em sala de aula possui uma correlação com a ação de aprendizagem mais solitária. A esse respeito e considerando a importância desse contexto sobre as ações de aprendizagem, os excertos a seguir permitem mais reflexões. Pergunta do [QM no. 18]: No seu curso de licenciatura, quais maneiras e formas de aprender japonês você passou a adotar, por meio do contato com seus colegas ou professores?

[67]Memorização de vocabulários e estruturas. (LIPI, QM no. 18)

[68]Eu escrevo a palavra muitas vezes e escrevo frases. (REBECA, QM no. 18)

[69]Por meios dos colegas e professores, passei a adotar aplicativos no celular para melhor aprendizado na língua e a entrar em sites sugeridos pelos professores para estudar melhor. (LUÍSA, QM no. 18)

A pergunta do [QM], no. 18, apresentada para os participantes da pesquisa busca coletar dados sobre as formas de aprender japonês a partir do contexto em que teve cada um desses

participantes teve contato com outros colegas e professores. As ações adotadas por LIPI são de memorização. Ele justifica que para ele poder falar em japonês. A sintaxe de língua japonesa é tão distante que não adianta só inserir as palavras na frase de português. Assim soube a estrutura das frases. Se seguir o exemplo de estrutura das frases, só trocar vocabulário, você consegue montar uma frase que quiser. (LIPI, [ES], 26/09/2016). Por sua vez, LUÍSA menciona ação utilizando equipamento eletrônico: aplicativo do celular. Ela mostra o dicionário de *kanji* (ideogramas) com explicação em inglês, o aplicativo “Anki” cuja função objetiva ajudar a *memorizar* as palavras cadastradas pelo próprio usuário [FD]. Notamos que os três adotaram algo dos colegas ou dos professores. Um dos exemplos que ação realizada pelos participantes tem influência do colega e/ ou professor do curso.

REBECA afirma escrever “*a palavra muitas vezes*” no caderno e escreve frases para aprender. Ela explica que realiza essa ação desde a aprendizagem de *hiragana* (escrita silábica) com o objetivo de lembrar a palavra. Depois escrever as palavras várias vezes, ela monta frases com essas palavras que ela repetiu. A afirmação “Desde aprendizagem de *hiragana*” me chamou atenção. Para a aprendizagem do *hiragana*, geralmente os professores entregam folhas quadriculadas para os estudantes aprender por meio da repetição a sequência dos traços e a caligrafia esperada. Nesse sentido, REBECA pode estar repetindo essa ação vivenciada no contexto de aprendizagem do *hiragana*. Acreditamos que a reflexão sobre a mudança do contexto de aprendizagem, no caso, poderia propiciar à REBECA alterar o planejamento das ações de aprendizagem, com autonomia, inclusive.

É um fato que a repetição pode servir a determinados fins de aprendizagem. Contudo, de acordo com os dados coletados [NE] sobre experiência de sucesso e falha na aprendizagem de língua japonesa, encontra-se muitas vezes com a palavra **repetir** para **memorizar, fixação** para aprender língua japonesa relacionada a diferentes perspectivas de autonomia na aprendizagem.

[70][...]. Usando o livro como apoio, tentava desenvolver frases e as repetia oralmente. (LIPI, NE)

[47]Um dia antes do teste, eu escrevia e lia todos os *kanji* (ideogramas) s que iam ser cobrados até memoriza-los. Eu escrevia todos no caderno até não esquecer mais. (REBECA, NE, palavras entre parênteses nossas)

[25]Antigamente, quando eu era uma pessoa esforçada e animada ainda com o curso de japonês, eu separava capítulo por capítulo e *kanji* (ideogramas) de cada lição e

fazia frases, repetia, sempre tentando fixar o conteúdo realmente na minha cabeça. [...] Sempre estudava durante a semana em casa, com repetição, revisando as leituras de *kanji* (ideogramas), sempre tentando entender o conteúdo e chegar na sala só para tirar as dúvidas. (LUÍSA, NE, palavras entre parênteses nossas)

Esses excertos anteriores evidenciam autonomia relacionada a determinadas ações de aprendizagem; porém, todas envolvem a repetição que, por sua vez, refletem as mesmas ações de aprendizagem do *hiragana* (escrita silábica). Essa ação se encontrou também naquela resposta de REBECA ao responder a maneira de aprender língua japonesa que REBECA passou a adotar no curso.

[68]Eu escrevo a palavra muitas vezes e escrevo frases. (REBECA, QM no. 18)

Esse item do questionário faz referência ao contexto de aprendizagem, ou seja, o contato com professores e colegas do curso de licenciatura em japonês. Esses dados sugerem que a repetição se trata de uma ação de aprendizagem difundida. Sem mencionar o contexto, o no. 20 do questionário apenas pergunta a respeito dos meios empregados para a aprendizagem da língua japonesa. [QM no. 20]: Para a sua aprendizagem de língua japonesa, qual meio você utiliza?

[50]Eu vou para aula, faço os deveres, escrevo várias vezes o *kanji* (ideogramas) e faço frases. (REBECA, QM no. 20)

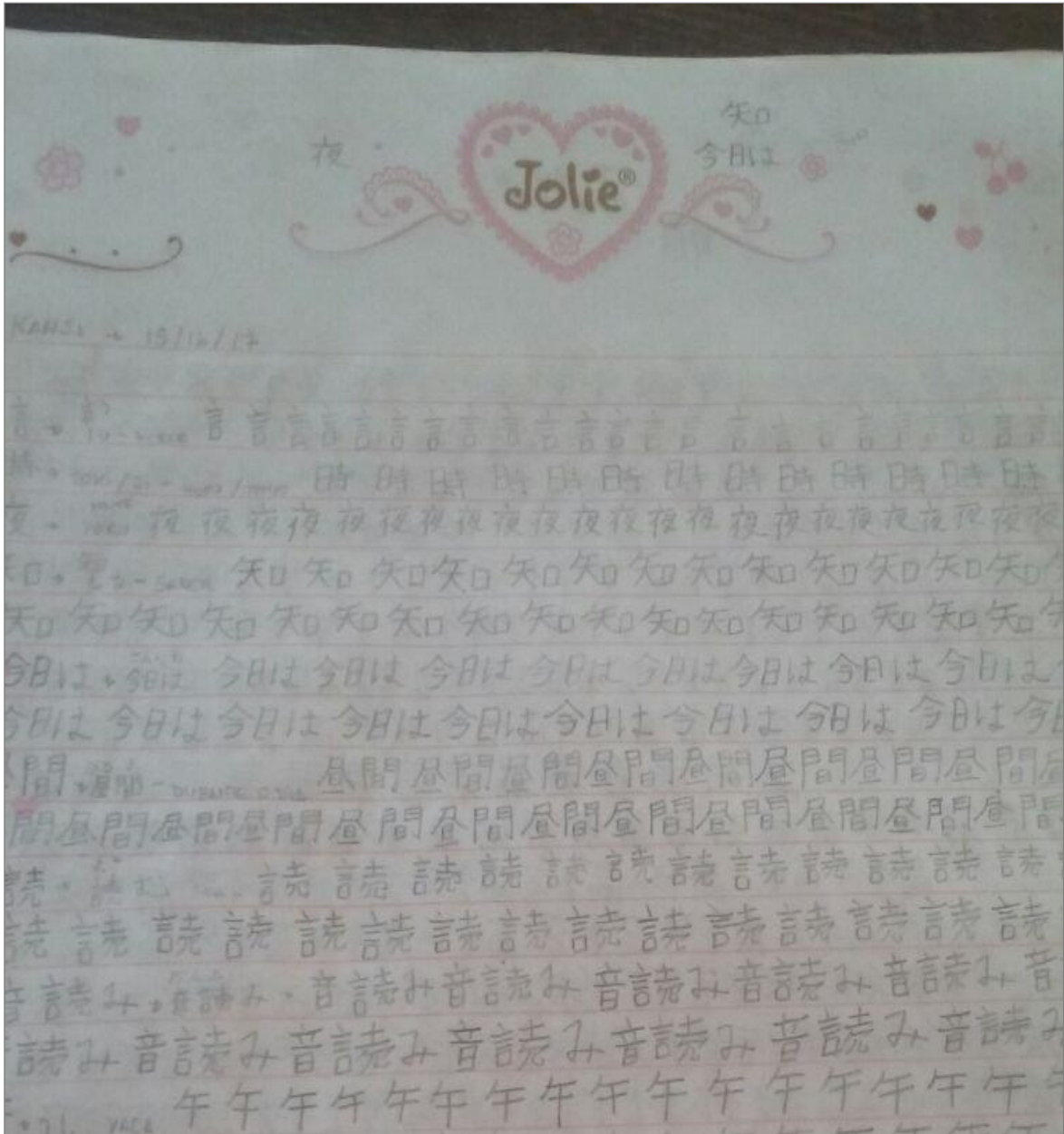
[51]Geralmente sempre a repetição. Seja ela de uma nova palavra, uma nova frase, uma nova gramática. Sempre que a repito ela no meu dia a dia e a ponho em pratica mais eu aprendo melhor. (LUÍSA, QM no. 20).

[71]Computador, dicionário, apostilas e aplicativos online. (LIPI, QM no. 20)

Os excertos anteriores vão ao encontro do resultado da pesquisa de Oliveira (2013) cujo trabalho identifica as estratégias e crenças de aprendizagem de *kanji* (ideogramas). Esse fato é identificado por meio de outro instrumento de coleta de dado [FD]. A seguir, a imagem de uma

página do caderno de REBECA preenchida com a ação de repetição de escrito de *kanji*(ideogramas):

ILUSTRAÇÃO 3 – AÇÃO DE APRENDIZAGEM DE KANJI (IDEOGRAMAS) DE REBECA PELO [FD]



Fonte: caderno da Rebeca.

Oxford (1990) aponta a ação de repetição como uma das maneiras mais presentes na aprendizagem de língua estrangeira. Porém, Oliveira (2013) alerta sobre a ineficiência dessa ação para aprendizagem de *kanji* (ideogramas).

O excerto anterior traz dados em que LUÍSA evidencia a repetição no contexto cotidiano de suas ações de aprendizagem com o diferencial de colocar em prática. Essa ação específica

sugere um indício de aprendizagem de LUÍSA para aprender a língua japonesa em contextos de uso.

As ações mencionadas têm o objetivo de memorização, ou seja, essa ação parece estar diretamente ligada ao conteúdo a ser avaliado na disciplina, o que consideramos como Atividade Obrigatória (AO). Contudo, é importante considerar que a eficiência dessa ação de repetição, apesar de muito difundida para aprender *kanji* (ideogramas) entre estudantes (OLIVEIRA, 2013), tende a se tornar uma mera cópia automática. No caso, o estudante pode estar pensando em qualquer outra coisa, como pode ocorrer na ação de aprendizagem de *kanji* mencionada por REBECA e ilustrada por meio da imagem anterior. Acreditamos que, sem reflexão no dia a dia sobre a eficiência dessa ação, o estudante tende a não desenvolver crenças e ações específicas para cada novo contexto de aprendizagem.

Diferentemente das respostas de REBECA e LUÍSA, em resposta ao item anterior do [QM] no. 20, LIPI afirma utilizar como meios “Computador, dicionário, apostilas e aplicativos online”. O seguinte excerto por meio de [NE] nos guiou para conferir as ações do LIPI que se relacionam à realização de aprendizagem,

[70]Em relação às preparações para trabalhos e projetos acadêmicos ligados à língua japonesa em si, a princípio, eu sempre carregava uma caixinha de giz comigo e ficava praticando em uma sala vazia. Usando o livro como apoio, tentava desenvolver frases e as repetia oralmente. Raramente usava algum tipo de áudio ou equipamento eletrônico como notebook, celular ou tablete. Não gosto muito de usar objetos assim, pois, eventualmente, eu acabava me desviando do foco dos estudos. Além disso, não gosto de depender demais de algo com receio de ter que necessitar daquilo em algum momento. Não será a todo o momento que poderei usar um celular ou até mesmo um dicionário comum. Por causa disso, sempre usava bastante do caderno, lápis, giz e os quadros das salas, o que me ajudou bastante pois eu tinha a necessidade de ter que escrever e falar, em outras palavras, eu me forçava a isso. Foi recentemente (mais ou menos 1 ano e meio acredito eu) que comecei a usar o notebook, o tablete e assim por diante, mas procuro manter certo limite de uso para eles pelos motivos já citados. Atualmente eu o uso como material de apoio. (LIPI, NE).

A triangulação de dados que coletados por meio do [QM], [NE], [FD], [FiG] e [OA] evidenciaram as ações do LIPI como utilização de materiais e os conteúdos de aprendizagem de LJ. Por exemplo, uso do equipamento eletrônico. No [FiG], em todos 4 dias registrados Atividade Livre de LJ, LIPI afirma ter utilizado computador para jogar game em japonês e para ler mangá em formato digital. LIPI registrou no [FiG] como aprendizagem de LJ. Aplicativos online, de acordo com [FD], é um dicionário para conferir palavra em japonês. Percebemos a variedade de utilização de material. Vimos autonomia na aprendizagem nas ações por LIPI ter buscado mais contato com língua japonesa. Na realização de aprendizagem LIPI se vigia para não desviar do foco da aprendizagem. Com a reflexão coloca o limite de uso.

Hoje em dia, o uso de computador amplia a oportunidade de aprender idiomas. No momento de [OA], houve dias em que LIPI lia mangá pelo computador em japonês aproveitando o momento em que esperava os colegas da turma terminar de resolver os exercícios em sala. Não seria Atividade Obrigatória de LIPI e não se encontra esse tipo de ação nos dados de ações da REBECA e LUÍSA. Consideramos esse fato como ação relacionada à autonomia na aprendizagem na perspectiva desta pesquisa.

As ações de estudo da REBECA e LUÍSA, basicamente, giram em torno do livro didático. As ações de contato com a LJ da REBECA mostram certa variação, com o uso de mangás e novelas em japonês, conforme dados registrados por meio do [FD]. REBECA não considera isso como ações de aprendizagem por não ajudar aprender a língua japonesa[NE]. Esses dados estão em conformidade com o entendimento de Little (1999) para quem a autonomia não se refere ao uso de determinado material. O uso do mangá e da novela japonesa para LIPI pode servir como material de aprendizagem, mas para REBECA não.

Igualmente durante a observação de aula [AO], LIPI utilizou equipamentos eletrônicos para anotar o vocabulário em *kanji* (ideograma). Observamos que ele não anotava nada em português. Essa ação foi confirmada após término de aula, com o [FD], evidenciou-se que anotava só em japonês.

Depois disso, LIPI confirmou que só anota em japonês e explicou que busca entender o significado pelo contexto do texto lido. Identificamos essa ação do LIPI com sua opção não usar equipamento para consulta. LIPI se prepara para o momento de que não poderá usar esses equipamentos ([ES], 26/09/2016). A resposta do LIP reflete uma ideia de dependência em consultar dicionário.

LIPI traz os seguintes dados no [QM], Pergunta do [QM] no. 19: “No seu curso de licenciatura, por meio do contato com seus colegas ou professores, provavelmente você já deve ter observado diferentes maneiras e formas de aprender japonês. Quais dessas você não adotou para si? Justifique.

[72]Tradução direta, frequente, para compressão e expressão. Apesar de ser eficiente para a compreensão do sentido de certos vocabulários e frases, não é eficiente por não auxiliar em relação à estrutura gramatical. (LIPI, QM no. 19)

O que se refere à tradução direta para LIPI é uso do dicionário com muita frequência (ES, 26/09/2016). Talvez poderia ser que a influência do método direto¹⁵, pois, como exposto anteriormente, ele evita usar português durante a aprendizagem[NE]. Isso aconteceu quando o professor perguntou para LIPI responder sobre a opinião dele do certo conteúdo do texto lido na sala de aula. Ele queria dizer algo, mas a frase não saía além disso não quis aceitar ajuda dos colegas da sala resistindo a utilizar o português.

Assim podemos ver que, para LIPI, se comunicar somente em japonês tem um significado relevante. Conseguimos ver um esforço em sua ação de autonomia na aprendizagem. Os colegas tentaram ajudar, mas não souberam como. LIPI não usou português para auxiliar a completar a frase e não conseguiu se comunicar. Apesar dele ter mostrado esforço para usar japonês em sala, nessa situação a comunicação foi interrompida. Se fosse, por exemplo, numa conversa com amigos fora de aula, ou no contexto de um estudo em grupo, ou aula individual, LIPI poderia adquirir ter realizado a comunicação.

Essa ação de não usar português foram registradas várias vezes durante a aula quanto numa apresentação avaliativa que presenciei. LIPI registrou na NE que ele considerou como uma experiência de falha, conforme vemos a seguir:

[58]No fim do 1º semestre de 2016 tive dificuldades **em uma apresentação oral e na última avaliação** com o professor de japonês 7 [...]. Ao final do semestre, como havia dito antes, houve a apresentação e a última avaliação oral. **Mesmo tendo um roteiro para acompanhar**, eu tive dificuldades **para fazer ambos os trabalhos**. Acredito que o meu problema não estava na oralidade, mas **no pouco conhecimento que tinha sobre gramática e vocabulário**. **Talvez se eu tivesse revisado mais e estudado mais sobre os conteúdos de semestres passados, isso não teria acontecido.** (LIPI, NE) (grifos nossos)

LIPI relatou um momento de avaliação da disciplina, ou seja, um momento relacionado às Atividades Obrigatórias (AO). A pesquisadora presenciou na aula [OA, disciplina Japonês 7, no dia 19/06/2016], uma apresentação oral sobre o resumo de um capítulo de mangá. LIPI precisava fazer uma narrativa com vários detalhes da história. A apresentação deu a impressão que ele estava muito ansioso, com uma fala muito travada.

Depois da prova, solicitamos a LIPI os materiais com os quais ele se preparou para essa prova [FD,19/06/2016]. Ele utilizou uma folha e escreveu ao todo 11 palavras e duas frases. Dessas palavras, 8 estavam em português com a sua tradução em japonês, enquanto as outras 3

¹⁵ Método direto se refere um método para ensinar uma língua estrangeira ou segunda língua, por meio de uso da própria língua alvo (Brown, 2000).

palavras estavam em japonês com a respectiva explicação do significado em japonês. As duas frases que ele escreveu na folha de estudo foram utilizadas durante a apresentação oral, citada no parágrafo anterior.

De acordo com o [FD,19/06/2016], LIPI explicou que faltou se preparar para a prova oral. Acredito que ele podia preparar o roteiro completo de apresentação, não só apenas 3 frases e 8 palavras soltas. Na narrativa escrita [NE] afirmou “Acredito que o meu problema não estava na oralidade, mas no pouco conhecimento que tinha sobre gramática e vocabulário.” A respeito disso, LIPI não apontou diretamente a ação que faltou para ele, o que pode revelar a necessidade de conhecer melhor a Atividade Obrigatória (AO) da disciplina.

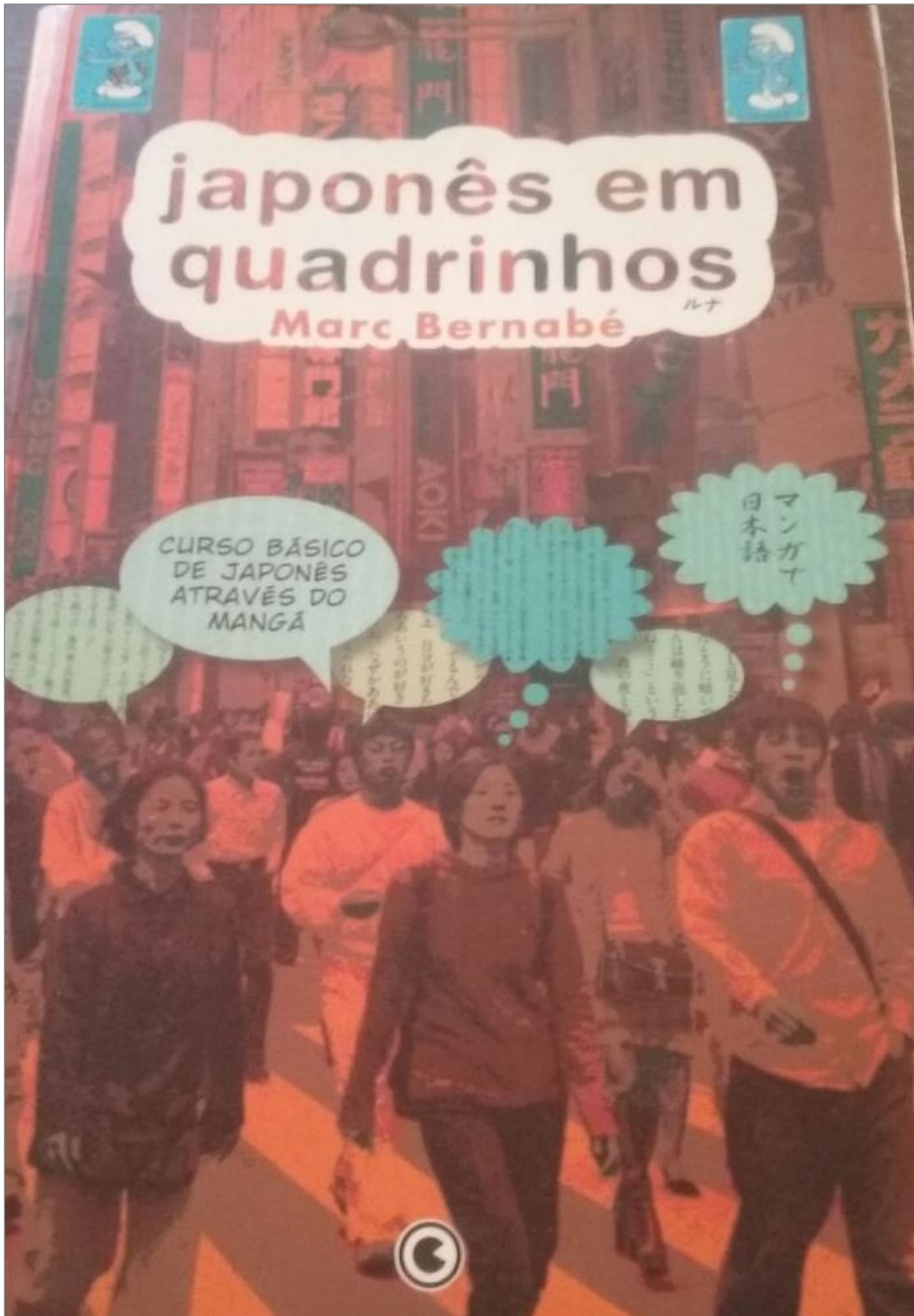
A próxima exposição de dados trata das ações de REBECA sobre sua Atividade Livre (AL), até o quarto semestre do curso. Esses dados igualmente apoiam o nosso entendimento a respeito dos contextos de aprendizagem aqui definidos como contexto de AO e de AL. Para REBECA, veremos que no contexto de AL as ações de aprendizagem se evidenciam diferentemente do contexto de AO.

REBECA, de acordo com os dados coletados, revela que as ações de aprendizagem de até o quarto semestre tinham um padrão. Sem que tivesse sido demandada pela disciplina, ela afirma que sempre preparava com o apoio de um caderno, no qual ela anotava a tradução das palavras novas para cada lição. Além disso, de acordo com e excerto destacado a seguir, REBECA, depois de assistir à aula do curso, buscava sempre ler o livro “NIHONGO em quadrinhos”, nas palavras dela. Na verdade, um livro extracurricular com o título original de “japonês em quadrinhos” de Marc Barnabé (ilustração 4).

Trata-se de livro com conteúdo equivalente ao do livro didático do curso “NIHONGO SHOHO”. REBECA afirmou que, com esse livro em quadrinhos, ela sempre seguia esse passo a passo nas ações de aprendizagem. Quando solicitamos, como [FD], o livro “Japonês em quadrinhos” (Ilustração 4) e o caderno (Ilustração 5). Ela explicou,

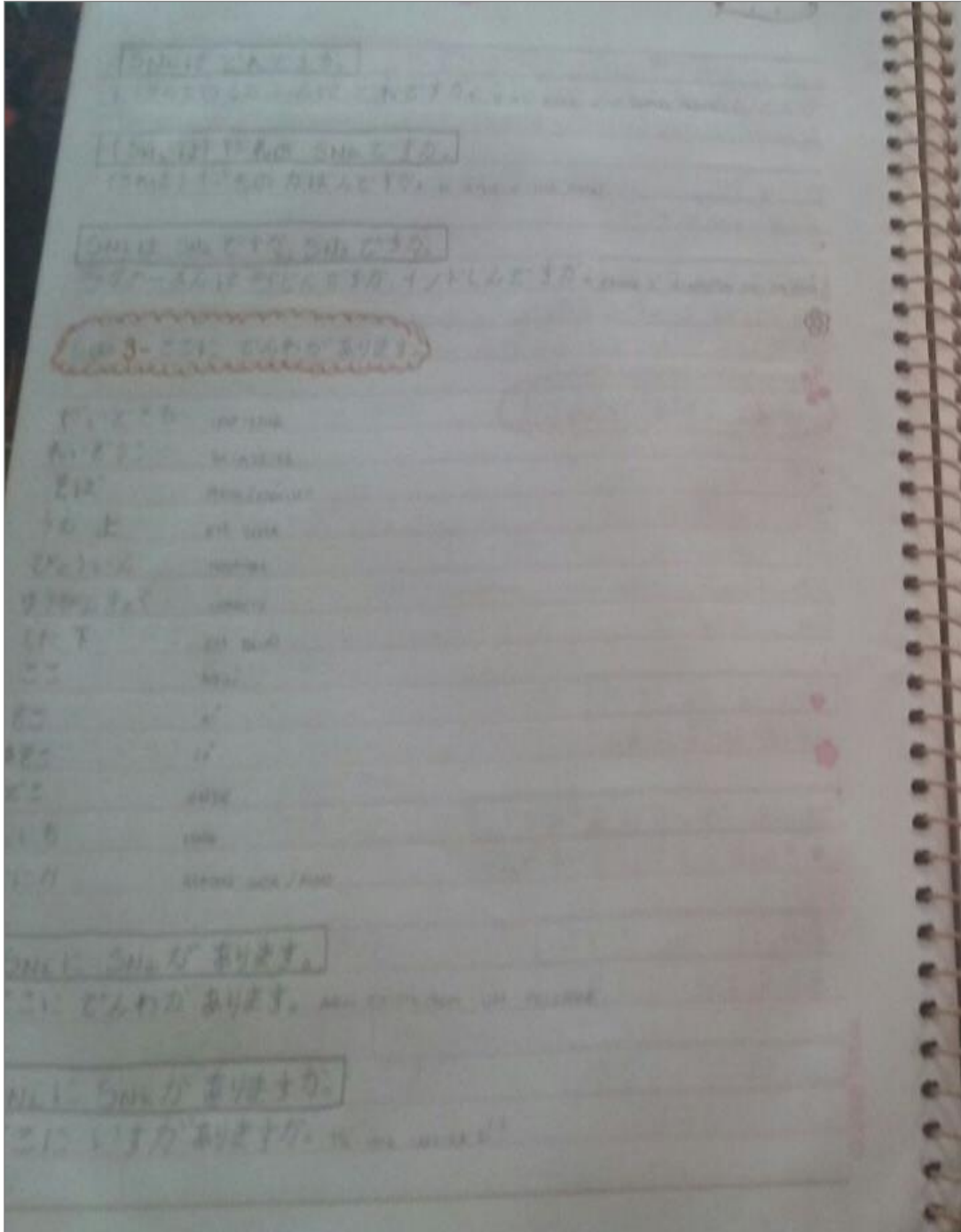
[41]Com esse caderno eu preparava as colinhas. Eu chamo de colinha porque aqui tem tabelas, palavras, que **sempre** preciso de usar durante a aula. Por exemplo, como se fala “mês passado, este mês e mês que vem” “ano passado, este ano e ano que vem” “dia do mês do calendário” “contagem dos objetos” Eu vou para aula com esse caderno. Quando precisa ver, já tenho em mente onde posso consultar. Não preciso tropeçando, nem ficar revirando caderno. Muito útil. Não leio a parte da explicação gramatical do “NIHONGO em quadrinhos” antes da aula, porque só de ler esse texto não entendo muito. Mas depois de assistir aula de gramática, eu tenho noção muito melhor. E bom que entendo mais do que só aula. E só com livro de explicação gramatical do “Nihongo shoho” não foi suficiente. “NIHONGO em quadrinhos” tem exercício de aprender estrutura gramatical e palavras. (REBECA, FD, grifo nosso)

ILUSTRAÇÃO 4 – CAPA DO LIVRO EXTRACURRICULAR UTILIZADO POR REBECA



Fonte arquivo nosso.

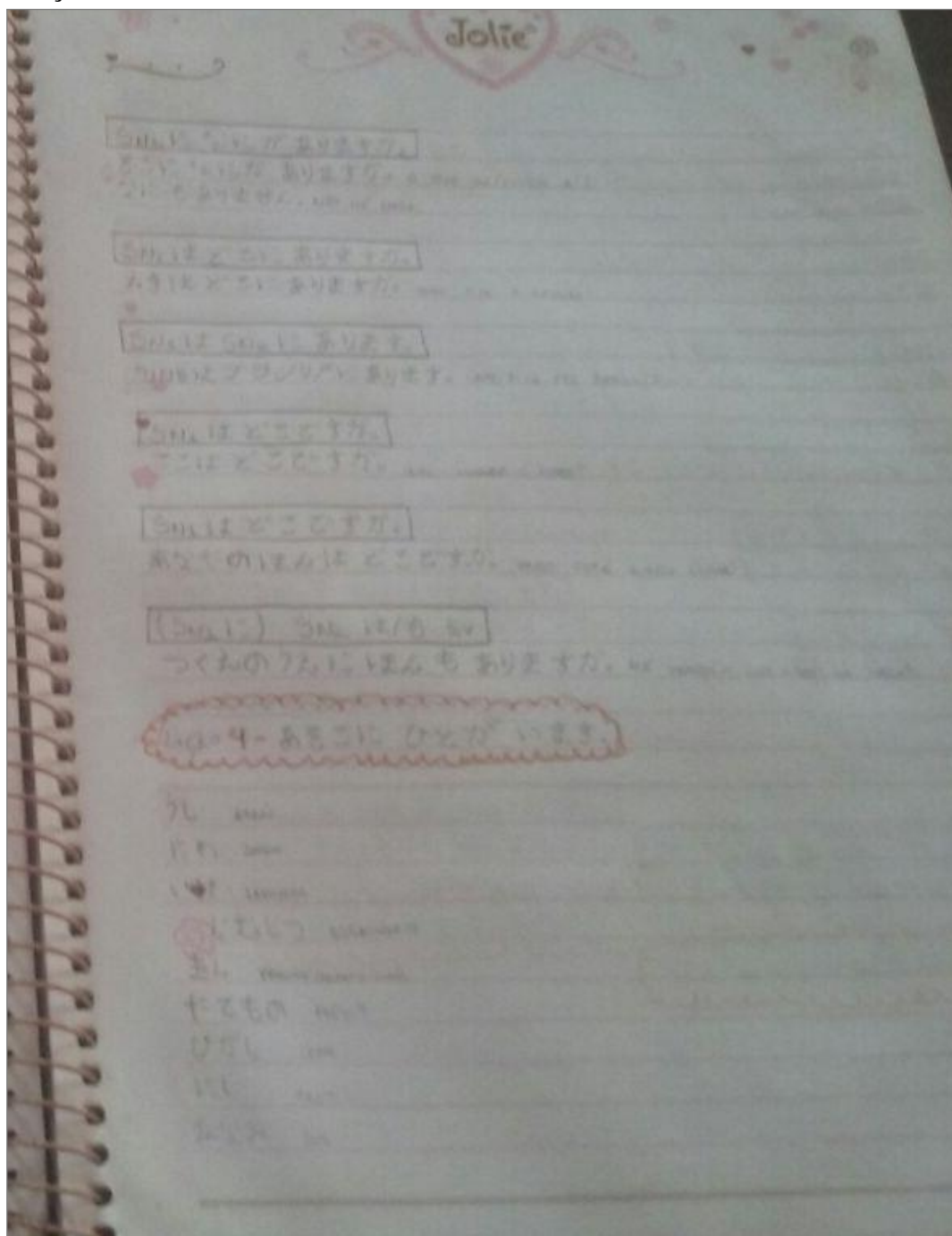
ILUSTRAÇÃO 5 – CADERNO 1 DA REBECA



Fonte: caderno da Rebeca.

As imagens do caderno dela, apesar de não aparecerem muito nítidas aqui, permitem afirmar que REBECA evidenciou com consistência e frequência a ação de aprendizagem relativa aos próprios registros e anotações.

ILUSTRAÇÃO 6 – CADERNO 2 DA REBECA



Fonte: caderno da Rebeca.

O excerto anterior e as imagens são registros de dados que mostram que REBECA apresentou certa autonomia em relação ao planejamento das ações de aprendizagem? De certa forma sim, pois buscou o livro em quadrinhos para desenvolver suas ações de aprendizagem. Embora ela não tenha usado no excerto a palavra “planejamento”, REBECA, para melhorar compreensão do conteúdo da aula, buscava sempre o livro em quadrinhos, estrategicamente depois de receber explicação das novas estruturas gramaticais de cada lição.

Conforme excerto anterior, a rotina planejada que REBECA seguia a cada lição até o quarto semestre evidencia a autonomia dela para realizar as ações de aprendizagem que ela julgou serem adequadas naquele momento. Ela também afirma “sempre” ter empregado determinadas ações, o que baliza o entendimento de que buscou o cumprimento de um planejamento de ações de aprendizagem.

Essa rotina planejada terminou quando concluiu o nível básico do curso. Para ela “Japonês em quadrinhos” não serve mais para acompanhar o livro didático do curso. Ela relata que até lista de vocabulário nem sempre prepara mais e mostrou o caderno [FD]. No momento em que coletamos os dados por meio de Fontes Documentais[FD], o estilo da aula estava sendo o de aula dirigida, devido a licença da professora encarregada.

Por sua vez, LUÍSA sobre seu planejamento de aprendizagem revela na Narrativa Escrita que:

[25]Nunca planejava de estudar, e se planejava, ficava só em meus pensamentos, por exemplo, tenho que estudar, tenho que fazer o dever de casa, mas nunca fazia, e quando fazia era bem em cima da hora, minutos antes das aulas começarem. No início do curso de japonês, lá pro 1º ao 3º semestre, eu era bastante dedicada e também tinha tempo. [...] eu separava capítulo por capítulo e *kanji* (ideogramas) de cada lição e fazia frases. Então não precisava planejar. (LUÍSA, NE)

O excerto mostra que LUÍSA se frustra por falta de tempo e falta de vontade de estudar. Tem em mente que ela tem que estudar, cumprir com as determinadas ações de aprendizagem. Ela afirma que, quando estudava no nível básico, ela tinha mais tempo e era mais dedicada, empregando bem o tempo disponível.

Essa narração explícita sobre planejar encontrada nos dados da LUÍSA não aparece na nos dos outros participantes. Independente do termo planejar, planejamento, e/ou plano, os dados de LUISA mostram que ela tinha consciência que tinha que estudar previamente para resolver as atividades e/ ou para as provas avaliativas.

O estudo de língua japonesa refere-se mais a resolver o conteúdo do curso, ou seja, as Atividades Obrigatórias (AO) predefinidas pelos professores encarregados de cada disciplina. Ambas estudantes mencionam o tempo: LUÍSA aproveitava o tempo disponível, mas REBECA procrastinava a data estabelecida para começa a estudar. No excerto a seguir, os dados, coletados por meio da NE, mostram que, para aprender língua japonesa, REBECA evidenciou certa autonomia.

[30]Quando eu estudo japonês, eu normalmente estudo em casa sozinha. Tem algumas vezes que eu peço ajuda para amigos que já são formados ou amigos que tem mais conhecimento do que eu. Esses amigos me ajudam a entender um conteúdo que eu não entendi direito. (REBECA, NE).

Esse excerto mostra que autonomia de Rebeca diz respeito na definição de “quando”, “quem” e “o que”. Além do conteúdo não compreendido da aula, ela buscava ajuda para resolver tarefa (atividade) de casa e se preparar para provas, pedindo ajuda a pessoas com mais conhecimento com objetivo de entender melhor o determinado conteúdo. A análise sobre esses dados a respeito de REBECA sugere que ela realizou um planejamento das ações de aprendizagem com autonomia.

LIPI também discorre na NE que buscou a ajuda de colegas para estudar junto. No excerto a seguir, sobre a experiência que aprendizagem de língua japonesa com o envolvimento dos colegas, ele afirma:

[34]Eu costumava estudar assim também durante as férias. Como morava, e ainda moro, perto da faculdade, nos primeiros semestres havia muita vontade da minha parte no que se tratava de estudar e melhorar em relação à língua japonesa. Muitas vezes eu planejava “aulas”, para mim e alguns amigos. Na realidade, eram grupos de estudo e nesse grupo nós tentávamos ensinar o que entendíamos da matéria para os colegas. Era um grupo de 4 a 5 pessoas e nem todas eram do curso, uma delas estava ali por vontade própria. A maioria das vezes, era eu e mais uma pessoa estudando, mas o ritmo era o mesmo. Em ambos os casos, tanto durante o semestre como durante as férias, alguns amigos e eu pegávamos uma sala vazia para estudar sempre utilizando as apostilas, livros e quaisquer outros materiais disponíveis para nós. (LIPI, NE)

Diferentemente dos dados de REBECA e LUÍSA, nesse excerto anterior, há claramente a referência de LIPI ao “onde”, no caso, uma sala vazia. Outro item distinto dos outros dois excertos diz respeito ao “como”, pois os dados de LIPI mostram que ele utiliza determinados recursos: “apostilas, livros e quaisquer outros materiais disponíveis para nós”. Ele mencionou também o item “quando”, “durante as férias”, “nos primeiros semestres” bem como evidenciou “quem”, ou seja, ele com um grupo de até cinco pessoas ou, na maioria das vezes, ele com mais uma pessoa, inclusive com quem não era do curso também.

4.2.3 Ações relacionadas à reflexão da aprendizagem

Como os estudantes refletem sobre as ações de aprendizagem?

Dentro desta subseção sobre ações de aprendizagem, este último tópico trata especificamente de como os estudantes refletem sobre suas ações de aprendizagem sob duas

perspectivas: 1) com base nas provas do curso bem como do teste de proficiência de língua japonesa; 2) de acordo com as reflexões espontâneas ao longo curso.

1) Reflexão com base na percepção de dificuldade na aprendizagem

No excerto a seguir, Rebeca mostra ter identificado a dificuldade de lembrar determinado vocabulário durante a aula. Diante dessa dificuldade, os dados mostram que ela refletiu sobre sua ação de aprendizagem e resolveu montar espécies de tabelas que ela chama de “colinha”. Trata-se de um material de apoio para ela poder responder o mais rápido possível às perguntas durante a aula sobre o qual ela afirma:

[41] Quando precisa ver, já tenho em mente onde posso consultar. Não preciso tropeçando, nem ficar revirando caderno. Muito útil. (REBECA, FD).

Nesse excerto REBECA expressou a satisfação por conseguir resolver a dificuldade que sentia durante a aula. Ou seja, observou sua dificuldade durante a aula e buscou uma solução. Com a reflexão sobre sua ação de aprendizagem, podemos afirmar que, com essa preparação de caderno, no caso uma Atividade não obrigatória, essa ação de aprendizagem merece registro.

Nem toda ação de identificar dificuldade necessariamente se torna um sinônimo de reflexão e se caracteriza como uma autonomia na aprendizagem. Logo, conforme visto a respeito da ação da REBECA tratada na subseção anterior, há ações de rotina planejadas. Porém, para essa Atividade Obrigatória(AO), neste caso para o teste de vocabulário, REBECA registra na [NE] que o que ela preparou não trouxe o resultado esperado.

[25]Mas só consigo me lembrar das coisas mais básicas ou coisas que por alguma razão ficam na minha cabeça. (REBECA, NE)

Ela acabou por ficar desapontada por não aprender o vocabulário que listou. Sobre esse excerto, consideramos que, como não há reflexão sobre sua autonomia na aprendizagem, ela simplesmente apontou dificuldade sem refletir e buscar uma solução. Por meio de [NE], REBECA apontou uma dificuldade em controlar seu horário de estudo.

Por meio de outros instrumentos de coleta de dados desta pesquisa e comparados com os do [NE], percebemos que REBECA possui dificuldade para começar a tarefa de casa, preparar-se para a prova e começar a realizar os trabalhos do curso. Nos dados obtidos, Rebeca

expressa que ela deixa os trabalhos para última hora e que falta tempo para se preparar para as provas ou para a entrega de trabalho.

[21]Por várias vezes eu me planejei meus estudos para começar a estudar bem antes das avaliações, mas eu sempre me distraio e vou deixando o estudo de lado, até não ter mais saída. (REBECA, NE)

Apesar dela ponderar sobre sua ação de planejamento acerca das Atividades Obrigatórias (AO), ela não manifesta uma reflexão, ou seja, ela aponta dificuldade que ela percebeu. Porém com essa dificuldade, ela não buscou solução. Com isso, repetiu “planejamentos” que justamente não consegue realizar. Igualmente, no excerto a seguir REBECA contempla a ação de aprendizagem, maneira de agir com as AO.

[73]Como eu deixo para o último momento para estudar, eu nunca consigo estudar todo o conteúdo. Por fim eu acabo fazendo as provas com o conteúdo que eu já tinha antes de estudar. (REBECA, NE)

REBECA ainda relatou a experiência no [NE] a respeito de sua dificuldade de controlar seu tempo para estudo. Só com esse depoimento não conseguimos identificar a reflexão na autonomia na aprendizagem. Por sua vez, no [FD] ela relata que atualmente está buscando resolver essa dificuldade por meio do uso da tecnologia no dia a dia envolvendo amigas da turma. Evidenciamos a reflexão que agrega uma tomada de decisão:

[74]Uso WhatsApp (aplicativo de celular, um meio de comunicação) formei grupo com duas meninas da sala. A gente se comunica sempre. É muito bom porque quando tem trabalho para entregar, a gente pergunta e troca mensagem no WhatsApp “já começou aquele trabalho?” “Como está o trabalho?” “Está estudando?” “Hoje vai para a aula?”- Sabe? Um vigia o outro. Funciona – sabe? (REBECA, FD)

De acordo com esse excerto, parece que a comunicação com as amigas, por meio do WhatsApp, ajudou a REBECA a controlar melhor o próprio tempo. Ela evidencia que buscou sanar a dificuldade em manejar o tempo com a ajuda das colegas. Ela explicou que formou esse grupo para solucionar uma dificuldade dela. Pode ser que isso aconteceu por outras razões, mas, de todo modo, esse excerto representa a ação dela a respeito de como conseguir controlar melhor o tempo. Reiteramos que uma ação de reflexão é evidenciada pela ação de REBECA, ela tomar uma decisão de solucionar a dificuldade percebida.

2) Reflexões espontâneas ao longo do curso.

Além da reflexão baseada na dificuldade na aprendizagem de língua japonesa, categorizamos as reflexões de acordo com as reflexões espontâneas ao longo do curso. Por exemplo, no momento de entrevista semiestruturada [ES], ela apresenta uma explicação de sua preferência em tirar dúvida com colega e professores.

REBECA manifestou sua percepção sobre o curso de licenciatura ao qual ela se vincula. Afirmou que prefere colegas a professores para tirar dúvida, por sentir melhor com colegas que entendem a língua japonesa como língua estrangeira do que professores vinculados ao curso. Na entrevista, REBECA apresenta algumas observações sobre o contexto de aprendizagem de japonês na licenciatura.

[29][...]Esse curso (o curso de licenciatura que ela se vincula) é para ser professor de língua japonesa. O curso é preparado para quem já sabe japonês. Por isso desde o início do curso, a introdução de *hiragana*, *katakana*¹⁶ vai bem rápido e ensina até muitos detalhes. A ordem dos traços e a posição detalhada das letras. O curso é muito rápido. Os professores dão aula para quem já sabe algo da língua e eles esperam que os alunos (que já sabem algo de japonês) aperfeiçoem a língua japonesa para poderem se tornar docentes. (REBECA, ES 26/09/2016, palavras entre parênteses nossas).

Consideramos esse excerto como uma evidência de uma reflexão ocorrida. REBECA refletiu sobre sua ação no momento de tirar dúvida ela procura com quem fazê-lo. Ela agiu na base da reflexão. Nessa reflexão não foi causada diretamente pela dificuldade. Para realizar uma aprendizagem, acredito que Atividade Livre (AL) ou se for tirar dúvida para prova então seria AO (Atividade Obrigatória), ela refletiu sobre sua preferência de maneira de aprender sobre o curso como uma reflexão.

Por sua vez, LIPI observa que na aprendizagem da língua japonesa existe certa complicação, complexidade. De acordo com LIPI [ES] (26/09/2016), essa complexidade se refere à aprendizagem de língua estrangeira, praticamente do zero, de forma concomitante ao processo em que ele tem que se preparar para se tornar docente dessa língua. LIPI afirma que sua ação de aprendizagem foi de procurar formar um grupo de estudo. Nesse grupo de estudo, a ação de aprendizagem proporcionava a oportunidade para cada um dar aula de japonês um ao outro. Essa ação tomada por LIPI é aqui considerada como uma ocorrência da reflexão. Parta tentar solucionar a dificuldade de aprendizagem de LJ, LIPI mostra uma tentativa de mudança de ação voltada ao objetivo do referido curso de licenciatura. Vemos seguinte excerto:

¹⁶ Hiragana e Katakana são símbolos fonéticos e cada caractere representa uma sílaba.

[44][...]Conseguir aprender e memorizar algo da língua e saber como usar já considero como um sucesso marcante. (LIPI, NE)

LIPI conta também sobre a experiência de como combinava com colegas para dar aula de japonês e como ele reflete sobre seu conhecimento e memorização da língua japonesa. Por meio da Narrativa Escrita [NE] e da Entrevista semiestruturada [ES], não conseguimos obter os dados suficientes para analisar a ação de reflexão relacionada à autonomia na aprendizagem. Porém, no [QM], há um item que trata desse ponto. [QM, no. 19] No seu curso de licenciatura, por meio do contato com seus colegas ou professores, provavelmente você já deve ter observado diferentes maneiras e formas de aprender japonês. Quais dessas você não adotou para si? Justifique.

Essa pergunta anterior do [QM] pede aos participantes para contarem um momento em que cada participante tenha avaliado alguma ação de aprendizagem de língua japonesa. De acordo com a resposta e a justificativa apresentadas, podemos verificar qual é a estratégia não adotada para si.

[56]Eu não adotei a de um colega que sempre enumera os *kanji*(ideograma) de cada lição que aprendia e repetia várias e várias vezes até aprender. Ele relacionava o número com o *kanji*. Número tal é o *kanji* tal. Eu não tenho uma memória tão boa para correlacionar *kanji* com os números (LUÍSA, QM no. 19)

Com esse excerto, podemos confirmar que LUÍSA tem experiência de refletir sobre as ações de aprendizagem. No caso, ela conheceu um colega que realiza ação de aprendizagem de *kanji* (ideograma) que ela resolveu não adotar. Acreditamos que ela deve ter perguntado o sistema dessa aprendizagem ao colega ou observado bem essa ação para avaliar se seria apropriado para ela ou não. De acordo com esse excerto, ela decidiu não adotar por considerar que não possui memória boa. Consideramos esse processo como reflexão sobre a ação de aprendizagem cuja tomada de decisão dela em não adotar a maneira de aprender *kanji* (ideograma) do colega evidencia uma reflexão sobre a ação de aprendizagem.

De acordo com o discutido nesta subseção e com base nas evidências dos dados coletados, podemos afirmar que os três participantes refletem sobre as ações de aprendizagem, com autonomia. Portanto, entendemos que os dados sugerem que os participantes realizam a reflexão sobre a própria ação de aprendizagem com autonomia.

4.2.4 Síntese sobre a pergunta de pesquisa 2

“Quais são as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem?”

Ações relacionadas ao planejamento da aprendizagem: A pesquisadora não presenciou o momento em que os participantes realizaram as ações objetos do tema aqui a ser exposto. Por isso, sintetizamos as ações relacionadas ao planejamento de aprendizagem com autonomia cujas ocorrências foram evidenciadas pelos registros e fatos relacionados ao mesmo.

Ação relacionada ao estabelecer a meta no curso:

- a) Matricular-se no curso de LJ na escola de línguas para atingir a meta. (LIPI).

OBs.: Nos dados da REBECA e da LUÍSA, não conseguimos identificar a ação relacionada ao estabelecimento de meta no curso.

Ações relacionadas a planejar o estudo de LJ:

- a) Criar uma lista do que se deve fazer, sem cronograma com horário definido. (REBECA, LIPI)
- b) Estabelecer o uso de caderno e de livro de apoio para acompanhar a aula. (REBECA)
- c) Combinar o estudo com colegas (LIPI e REBECA)

Obs.: Nos dados da LUÍSA não conseguimos identificar nenhuma ação

Ações relacionadas à realização de aprendizagem

Ações relacionadas à Atividade Livre / as ações que podem influenciar não diretamente a avaliação no curso:

- a) Demonstrar desânimo para participar da aula na sala;
- b) Faltar e participar pouco das aulas (durante a observação de aula, LUÍSA faltou 3 aulas e 4 vezes saiu da aula antes do término.)
- c) Pedir explicação sobre a gramática para veterano do curso (LIPI, REBECA);
- d) Tirar dúvidas com colegas do curso (LIPI, REBECA, LUISA).

Ações relacionadas à atividade obrigatória / as ações que podem influenciar diretamente as avaliações no curso

- a) Buscar informação com o colega sobre a prova e sobre o dever de casa (LIPI, REBECA);

- b) Escrever várias vezes o mesmo *kanji* (ideograma) no quadro da sala e/ou no caderno com o objetivo de memoriza-lo (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- c) Buscar exercícios na internet. (LIPI, REBECA e LUÍSA);
- d) Adequar sua ação de aprendizagem à importância do curso (REBECA, LUÍSA);
- e) Utilizar qualquer livro que estiver disponível para a ação de aprendizagem. (LIPI).

Ações relacionadas à reflexão:

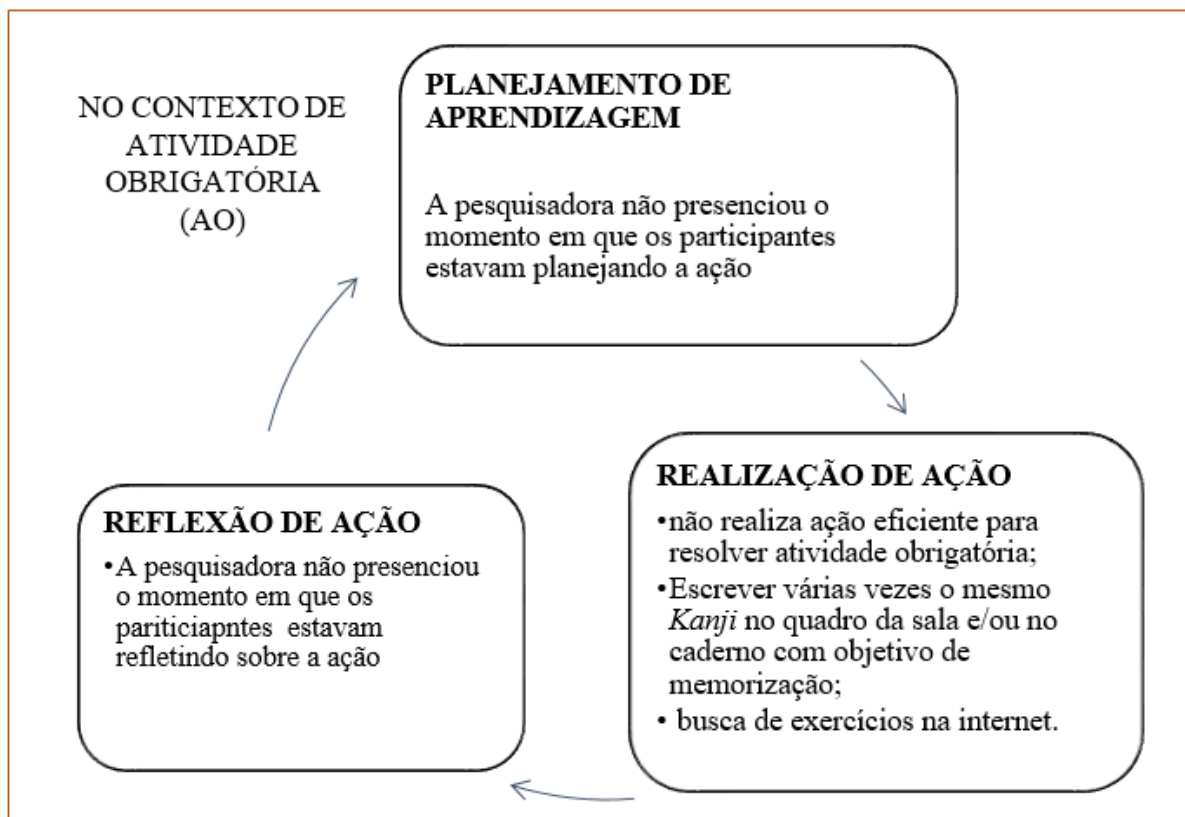
A pesquisadora não presenciou o momento em que os participantes realizaram as ações objetos do tema aqui a ser exposto. Por isso, sintetizamos as ações relacionadas à reflexão de aprendizagem com autonomia cujas ocorrências foram evidenciadas pelos registros e fatos relacionados à mesma.

- a) Identificar a dificuldade e procurar saná-la. (LIPI, REBECA);
- b) Tentar de várias maneiras, buscando aprendizagem mais eficiente (REBECA);
- c) Perceber e mudar de ação ao longo do curso (REBECA);
- d) Não adotar as maneiras de aprendizagem de outros estudantes (LIPI, REBECA, LUÍSA).

Durante a coleta de dados, devemos ressaltar que não encontramos com os participantes no momento em que eles estavam exatamente na realização da referida ação relacionada a planejar e a refletir sobre suas ações de aprendizagem. Porém, as [FD], [NE] e [ES] trouxeram evidências e dados que evidenciam as ações de aprendizagem.

A ilustração a seguir representa uma síntese da discussão dos dados nesta subseção, especificamente focalizando as ações dos estudantes nas atividades que se relaciona à avaliação dos estudantes no curso. Ou seja, as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos participantes no contexto de Atividades Obrigatórias (AO).

ILUSTRAÇÃO 7 – AÇÕES RELACIONADAS À AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS



Fonte: elaboração nossa.

A ilustração é um recorte sintético de ações relacionadas à autonomia na aprendizagem que foram comumente identificadas entre os três participantes desta pesquisa. Conforme afirmamos a respeito da Ilustração 2, enfatizamos igualmente na Ilustração 7 o contexto das AO haja vista que essas atividades possuem uma relação direta com o aproveitamento acadêmico dos estudantes e, particularmente, para os estudantes que constituem o grupo de participantes desta pesquisa.

Nesta Ilustração 7, os dados aqui descritos de forma sintética não foram registradas no momento de ocorrência da ação, mas foram coletadas por meio de instrumentos como o da [ES], [FD] e [NE]. De acordo com esses instrumentos, a pesquisadora não encontrou evidências sobre o planejamento e a reflexão das ações de aprendizagem. Por sua vez, acerca da realização, ao encontro da Ilustração 7, entendemos que os participantes evidenciaram que suas ações de aprendizagem, mesmo em diferentes situações, tendem a não se modificar; ou seja, por meio com os dados analisados, os participantes evidenciaram que suas ações focalizam a repetição

de ideogramas, por exemplo. A análise dos dados também revelou que essas ações realizadas aconteceram sem planejamento e posteriormente não houve reflexão.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS E AÇÕES

Nesta seção apresentamos análise e interpretação dos dados relacionados à autonomia de aprendizagem, com base na pergunta de pesquisa 3:

Quais os pontos de convergências e divergências entre as crenças e as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes de japonês com baixo aproveitamento acadêmico?

Para responder de forma sistemática a terceira pergunta de pesquisa, o quadro a seguir apresenta as convergências entre os dados analisados sobre as crenças e as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos participantes da pesquisa. A partir desse quadro, trazemos considerações e reflexões sobre os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos a ressalva que não está em questão se uma crença é certa ou errônea e, da mesma forma, pela perspectiva da autonomia na aprendizagem (HOLEC, 1981), não existe uma única maneira aplicável que serve a todos aprendizes. Conforme afirmado, o objetivo desta pesquisa não é o de julgar as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos participantes.

4.3.1 Convergências

A seguir, o quadro apresenta a comparação entre crenças e ações identificadas destacando as convergências relacionadas à autonomia na aprendizagem no decorrer desta pesquisa.

QUADRO 13 – CONVERGÊNCIAS ENTRE AS CRENÇAS E AS AÇÕES SOBRE AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

	Crenças		Ações	
	Os dados analisados sugerem a crença de que...	Instrumentos		Instrumentos
ASPECTO: PLANEJAMENTO: ESTABELECEER META NO CURSO				

1.	...é bom possuir uma meta no curso (LIPI)	ES, NE e QM	Matriculou-se no curso de LJ na escola de línguas para atingir a meta. Criou grupo de estudo durante as férias	ES, FD e QM
2.	...não sabe estabelecer metas pois não tem experiência nisso. (LUÍSA)	ES, NE e QM	Não foi identificada a ação relacionada referente à crença	ES, FD e NE
ASPECTO: PLANEJAMENTO: PLANEJAR ESTUDO DE LJ NO DIA A DIA				
3	...o planejamento de estudo com horário definido não funciona (REBECA)	ES e NE	Não olha o relógio, horário, no momento de estudo. Não elabora cronograma para estudar sozinho com horário definido	ES
4	... não tem habilidade de planejar ações (LUÍSA)	ES e FD	Não há ação relacionada referente à crença confirmada (Não foi identificada ação relacionada a planejamento)	ES, FD, NE, OA e QM
ASPECTO: REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM				
5	... meu objetivo por qual estou no curso não é igual do curso (LIPI, REBECA e LUÍSA)	ES, NE, QM	Demonstrar desanimada para participar da aula na sala (LUISA) Faltar às aulas (LUISA) Estudar na escola de línguas para atingir seu objetivo (LIPI) Adequar sua ação de aprendizagem à importância do curso (LIPI)	ES, NE, AO
6	... a realização de aprendizagem relaciona-se à ação sozinha (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES, FD, NE e QM	Prepara material sozinho para assistir aula Demonstrar a postura de comunicar e trocar as ideias e o conhecimentos com colega da turma durante a aula e fora da sala como a ação favorável Demonstrar a postura de resolver dever de casa individual com colegas como a atitude favorável	ES, FD, NE e OA
7	... é mais fácil realizar ação de aprendizagem quando isso envolve os amigos na ação de aprendizagem (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES, FD, NE e OA	Tirar dúvida com colega do curso Pedir explicação sobre gramática para veterano do curso	ES, FD, NE, OA e QM

			Preferir tirar dúvida com professor	
8	... sem dedicação e sofrimento na ação de aprendizagem, não haverá sucesso de aprendizagem de língua japonesa (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES, FD, NE e QM (Identificada pela ação)	Utilizar o todo tempo livre para aprender LJ. Não buscar estratégias de memorizar vocabulário e aprender <i>kanji</i> (ideograma). Preencher de <i>kanji</i> (ideogramas) o caderno	ES, FD, NE, e QM
9	Memorização é importante para aprendizagem. Uma das melhores ações de memorização de vocabulário e de <i>kanji</i> (ideogramas) é a repetição (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES, FD, NE, OA e QM (Identificada pela ação)	Preencher com <i>kanji</i> (ideogramas) o caderno. Escrever várias vezes mesmo <i>kanji</i> no quadro da sala e/ou no caderno	ES, FD, NE, OA e QM
10	A melhor maneira para memorização é repetição (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES, NE e QM	Escrever várias vezes mesmo <i>kanji</i> (ideogramas) ou vocabulário no caderno com objetivo de memorizar	ES, FD, NE, OA e QM
11	... falta recurso para ação de aprendizagem. (LIPI, REBECA)	ES, FD, NE, OA e QM	Buscar exercício na internet Utilizar qualquer livro que tiver disponibilidade disponível para ação de aprendizagem	ES, FD, NE, OA e QM
12	... falta recurso para ação de aprendizagem para acompanhar conteúdo da aula. (LIPI, REBECA)	ES, FD, NE, OA e QM	Buscar exercício na internet Utilizar qualquer livro que tiver disponibilidade disponível para ação de aprendizagem	ES, FD, NE, OA e QM
ASPECTO: REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGEM				
13	Não faz reflexão	ES e QM	Não reflete bem as ações que não causaram resultado indesejado. Não reflete bem as ações que proporcionaram o resultado esperado.	ES, FD e NE,

Fonte: elaboração nossa.

De acordo com os dados analisados, a crença sobre estabelecimento de metas no curso do LIPI converge com a ação dele. LIPI evidencia a crença que é bom possuir a meta no curso[ES]. Por exemplo, a meta do LIPI é falar bem japonês [FD] e evidenciou a ação de se matricular em um curso de japonês fora da graduação para atingir essa meta e, além disso, ele criou um grupo de estudo durante as férias.

Os dados de LUÍSA evidenciam a crença que ela não sabe estabelecer sua própria meta no curso e, coerentemente, a triangulação dos instrumentos de pesquisa mostram que ela não realizou nenhuma ação relacionada ao estabelecimento de meta no curso.

A crença identificada por meio de [ES] e [NE] nos dados do LIPI e da REBECA, sobre quando seguir o planejamento de ação, mostra uma convergência com as ações dos três participantes. Por meio de [NE], foram identificadas as ações que eles tentam planejar seus estudos da maneira que eles acreditam. Por isso que ele registrou na narrativa que “sempre planejo” (LIPI, NE) o estudo. Essas ações ele registrou como ”sempre”, mesmo que muitas vezes não tenha alcançado um bom resultado na ação de aprendizagem de LJ [NE] e [ES]. Na crença dele, ele faz planejamento para poder segui-lo.

LIPI mostrou a crença que o plano de atividade de estudo deveria ser detalhado. Porém ele tem a crença de que o tempo de estudo dele é muito mal utilizado e o plano dele não está sendo detalhado o suficiente para lidar com as atividades a resolver. Só confere nas ações que ele elabora planejamento muito limitado à questão de horário e conteúdo.

Por sua vez, a crença da REBECA do mesmo assunto identificada foi que não funciona definir horário no planejamento de aprendizagem. Quando observo essa relação entre as crenças e ações, interpreto experiência pelo [NE] que ela tentou organizar o horário de estudo, mas não funcionou.

A crença da LUÍSA sob esse mesmo aspecto foi identificada que ela não tem habilidade de planejar ações. De fato, a ação de planejar não foi identificada no momento da coleta de dados. Pela perspectiva desta pesquisa sobre ação e experiência de Dewey (1933), observo que ela nunca necessitou, não experimentou, não tem experiência de sentir o efeito do planejamento.

Pelo ponto de vista da autonomia na aprendizagem, tendo algum para o desejo ou tentativa é ponto de partida. (AOKI, 2009). Neste sentido, pode se dizer os dois participantes, LIPI e REBECA, estão em processo para desenvolver a própria aprendizagem tendo nível de engajamento em implementação da autonomia (NUNAN, 1997). Essa convergência das crenças e ações relacionadas ao planejamento sugere que os participantes LIPI e REBECA encontram-se no processo de busca de desenvolvimento pela perspectiva da autonomia da aprendizagem.

4.3.2 Divergências

De acordo com o quadro seguinte, no qual sintetizado comparação entre as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem identificadas no decorrer desta pesquisa, apresento as seguintes reflexões.

QUADRO 14 – DIVERGÊNCIAS ENTRE AS CRENÇAS E AS AÇÕES SOBRE AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

	Crenças Os dados analisados sugerem a crença de que...	Instrumentos	Ações	Instrumentos
ASPECTO: PLANEJAMENTO: ESTABELECEER META				
1	...tem facilidade de estabelecer as metas no curso (REBECA)	ES, NE e QM	Não há ação confirmada	ES, FD, NE e QM
2	Com a meta estabelecida será possível se sair bem na aprendizagem (REBECA)	ES, NE e QM	Não há ação confirmada	ES, FD, NE e QM
ASPECTO: PLANEJAMENTO: PLANEJAR ESTUDO DE LJ NO DIA A DIA				
3	...se seguir o planejamento de ação, isso possibilita o sucesso na aprendizagem de LJ (LIPI, REBECA)	ES e NE	Não elabora o planejamento de ação para seguir e resolver assuntos de aprendizagem do dia a dia.	FD, NE e ES
4	...o planejamento não deve ser geral, deve apresentar o detalhamento do estudo (LIPI)	ES, FD e QM	Não elabora cronograma para estudar com horário definido	ES e FD
5	...o planejamento deve ser escrito (LIPI)	FD	Não anota o planejamento no papel	FD
6	Um planejamento é uma expressão de resultado ideal (LIPI e REBECA)	ES, FD e NE	Não busca alguma maneira para poder realizar o plano. Repete ação de planejar com jeito que causa o resultado indesejado	ES, FD e NE
7	...é difícil planejar o estudo de LJ no dia a dia (REBECA)	ES, FD e NE	Há a rotina de estudo planejada. Combinar estudo de LJ com colega.	ES, FD e NE
ASPECTO: REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM				
8	... é mais fácil realizar ação de aprendizagem quando isso envolve os amigos na ação de	ES, FD, NE e OA	Busca material didático na internet. Tenta começar a estudar sozinho na última hora.	ES, FD, NE, OA e QM

	aprendizagem (LIPI, REBECA, LUÍSA)			
9	...sem dedicação e sofrimento na ação de aprendizagem, não haverá sucesso de aprendizagem de língua japonesa (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES, FD, NE e QM (Identificada pela ação)	Não realiza ação por estar no momento sem preparo emocional. Não realiza ação com dedicação por sentir impossibilidade de alcançar no nível de aprendizado dos colegas da turma.	ES, FD, NE, OA e QM
(Continuação)				
10	...falta recurso para ação de aprendizagem para acompanhar conteúdo da aula. (LIPI, REBECA)	ES, FD, NE, OA e QM	Não busca orientação dos professores do curso.	ES, FD, OA e QM
ASPECTO: REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGEM				
11	Não faço reflexão (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES e QM	Identificar dificuldade e saná-la. (LIPI, REBECA) Tentativas de várias maneiras buscando aprendizagem mais eficiente (REBECA) Percepção e mudança de ação ao longo do curso (REBECA) Não adotar as maneiras de aprendizagem dos outros estudantes (LIPI, REBECA, LUÍSA)	ES, FD, NE, OA e QM

Fonte: elaboração nossa.

Nesse quadro 14, buscamos destacar as divergências entre crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos participantes da pesquisa situando-as, conforme Nicolaidés (2003), em três aspectos: planejamento, realização e reflexão. Ele quadro apresenta o panorama das reflexões alcançadas nas análises e traz as referências aos instrumentos de coletas. Com base nesse panorama, pudemos traçar várias divergências entre as crenças e ações.

Sobre as metas no curso, por exemplo, REBECA mostra a crença de que é bom possuir uma meta no curso e de que ela tem facilidade de estabelecer essas metas. Contudo, de acordo com os dados coletados nos referidos instrumentos, nenhuma ação de REBECA convergiu para essa crença. Quanto ao planejamento de ação de aprendizagem de LJ no dia a dia, LIPI evidencia a crença de que esse planejamento se trata de algo que deve ser feito por escrito [FD]. Contudo, ele não realiza esse planejamento por escrito. A esse respeito, ele possui a crença de que não anota o planejamento por preguiça.

Os dados de todos os três participantes evidenciaram divergências entre crenças e ações também acerca do aspecto realização e reflexão, conforme mostra o quadro 14. Por exemplo,

REBECA evidenciou a crença de que não realiza planejamento. Contudo, outras fontes de dados divergem dessa crença dela, pois suas ações, por exemplo, evidenciam a realização de atividades de estudo planejadas com colegas. Por sua vez, os dados de crenças sobre a reflexão, de acordo com esse quadro, mostram que todos participantes possuem a crença de que não fazem ou não sabem fazer reflexão. Porém, os dados sobre ação evidenciam a ocorrência de reflexão. Nesse sentido, podemos entender que os participantes não reconhecem a reflexão que realizam.

Em suma, vale ressaltar que os dados também evidenciam que os três participantes possuem a crença de que a própria personalidade representa a origem de não concretizar a referida crença na respectiva ação. Diante da síntese de quadro e considerando o exposto, entendemos que esses estudantes com baixo aproveitamento em língua japonesa poderiam, ao invés de focalizar a própria personalidade, compreender e rever suas crenças e ações de aprendizagem.

4.3.3 Síntese sobre a pergunta de pesquisa 3

De acordo com os dois quadros anteriores (quadro 13 e 14), identificamos convergências e divergências entre crenças e ações dos participantes. Lembramos que quando uma crença identificada na pessoa converge com a ação dela, de acordo com Barcelos (2001, 2004, 2006), interpretamos que essa crença se encontra de certa forma consolidada na pessoa. Contudo, as crenças são dinâmicas e não são estanques (BARCELOS, 2004, 2006). No caso desta pesquisa, a respeito das crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de língua japonesa, devemos considerar que essa relação representa um movimento de busca desenvolvimento de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo constitui-se em quatro partes. A primeira retoma as perguntas de pesquisa expostas no início deste trabalho. Na segunda parte são enfatizadas algumas contribuições acadêmicas na área de estudo de crenças dos aprendizes de língua japonesa. A terceira parte aponta as limitações desta pesquisa e, ao final, apresenta algumas sugestões para estudos futuros.

5.1 RETORNO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo principal de investigar as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes universitários de língua japonesa com baixo aproveitamento acadêmico. Para alcançar esse objetivo, três perguntas foram estabelecidas e delimitadas para nortear a investigação, a saber.

a) Quais são as crenças sobre a autonomia na aprendizagem de língua japonesa dos estudantes no curso de licenciatura de japonês do nível intermediário com baixo aproveitamento acadêmico?

De acordo com o capítulo analítico (cf. seção 4.1), há variedade das crenças relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes que participaram desta pesquisa. Ao ver os dados de crenças de acordo com os aspectos: planejar e refletir sua aprendizagem no dia a dia, os participantes evidenciam a crença que não possuem habilidades relacionadas à autonomia na aprendizagem.

Entendemos que, em parte, essa crença pode ocorrer uma vez que esses estudantes não possuem convivência ou não conhecem esses termos. Os dados dos três participantes mostram a preferência de realização de aprendizagem com colega e/ou professor do que buscar aprender sozinho. Em alguma medida, as crenças dos estudantes recebem influências do contexto de aprendizagem na sala de aula bem como do contato com colegas do curso.

b) Quais são as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de língua japonesa dos referidos estudantes?

De acordo com os dados discutidos e analisados na seção 4.2, observamos em comum haver a ação de aprendizagem de japonês voltada para a repetição de escrita de palavras e/ou *kanji* (ideograma) com o significado de atividades relacionadas à autonomia na aprendizagem de língua japonesa. Nesse sentido, entendemos que, de acordo os dados e as análises realizadas, há necessidade uma variedade maior de ações de aprendizagem.

Após as análises dos dados, chegamos ao entendimento que as atividades de estudo de língua japonesa, para os participantes desta pesquisa, podem ser entendidas em dois contextos: o de Atividades Livres (AL) e o de Atividades Obrigatórias (AO). Conforme afirmado anteriormente, as AL são aquelas que não possuem uma consequência direta e/ou imediata no rendimento acadêmico. Por sua vez, a análise dos dados também evidenciou que AO representam outro contexto relevante, pois referem-se àquelas atividades que possuem consequência direta no rendimento acadêmico. Essas AO são demandadas nas disciplinas do curso de graduação em língua japonesa e, muitas vezes, referem-se a trabalhos ou a atividades preparatórias para as provas definidas pelos professores.

c) Quais os pontos de convergências e divergências entre as crenças e as ações relacionadas à autonomia na aprendizagem dos estudantes com baixo aproveitamento acadêmico?

Os resultados obtidos revelam convergências e divergências entre as crenças e ações dos estudantes relacionadas à autonomia na aprendizagem tanto no contexto das AL bem como das AO.

Os dados dos três participantes, mesmo revelando a crença de que possuem certas habilidades, mostram crenças de que a emoção ou fatores da própria personalidade prejudicam a realização do estudo de língua japonesa. A esse respeito, entendemos que esses estudantes não compreendem ainda que suas crenças são dinâmicas e que essas crenças possuem importantes relações com suas ações de aprendizagem que podem, inclusive, ser objeto de reflexão.

Entre os dados dos participantes da pesquisa, foi possível evidenciar uma tendência que todos eles possuem a crença de que não realizam ações com autonomia na aprendizagem. Porém, como mostram as análises na seção 4.2, isso não significa necessariamente haver uma coerência entre essa crença e as ações apontadas pelos participantes, como mostra a síntese no quadro a seguir:

QUADRO 15 – RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS, AÇÕES NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES COM RELAÇÃO DIRETA NO RENDIMENTO ACADÊMICO

Relação entre crenças e ações	Divergente	Convergente
Contexto da Atividade	Atividades Obrigatórias (AO)	Atividades Obrigatórias (AO)
Os dados sobre as crenças mostram que ...	Tem a crença que possui a habilidade de exercer determinada ação	Tem a crença que não possui a habilidade de realizar com autonomia na aprendizagem.
Os dados sobre as ações	Habilidade evidenciada nos dados sobre ação não	Habilidade não evidenciada nos dados sobre ação
Participantes	LIPI, REBECA e LUÍSA	

Fonte: elaboração nossa.

Chegamos ao entendimento, por meio das análises dos dados, que as Atividades Livres (AL) que não possuem uma consequência direta no rendimento acadêmico. Por esse motivo, conforme já explicitado, não destacamos as AL nesse quadro e nas Ilustrações 2 e 7.

Para o contexto das Atividades Obrigatórias (AO), os dados dos participantes revelaram duas possibilidades. Primeiramente, os dados revelam a crença de que possuem habilidade de realizar com autonomia na aprendizagem certas ações; porém, essa habilidade não foi confirmada nas ações. Em segundo lugar, os dados também mostram que pode haver a crença dos participantes de que não possuem a habilidade de realizar com autonomia certas ações, o que é confirmado nos dados sobre as ações. Em suma, para as AO, os dados dos participantes desta pesquisa com baixo rendimento acadêmico não sugerem a autonomia na aprendizagem justamente no contexto dessas atividades que possuem uma relação direta com o rendimento acadêmico da língua japonesa no curso de licenciatura.

Conforme as análises no capítulo anterior, os dados evidenciaram a autonomia na aprendizagem no contexto das AL. De acordo com essas evidências e considerando inclusive o conteúdo de excertos dos participantes, chegamos ao título deste trabalho de pesquisa registrado aqui nesta dissertação: “*NÃO ME CONSIDERO UM APRENDIZ AUTÔNOMO EM RELAÇÃO*

À LÍNGUA JAPONESA: CRENÇAS E AÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM BAIXO APROVEITAMENTO ACADÊMICO”¹⁷.

Portanto, considerando o exposto, no caso específico da área de língua japonesa, acreditamos que será relevante promover o reconhecimento bem como os conhecimentos sobre as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de japonês que se inserem tanto no contexto das Atividades Livres bem como das Atividades Obrigatórias.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa realizou a identificação, a análise e a discussão das crenças e ações dos estudantes com baixo aproveitamento acadêmico de língua japonesa em curso de licenciatura de uma universidade pública. As crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem identificadas e foram analisadas juntamente com considerações pelo contexto de aprendizagem dos estudantes.

Apesar do estudo ter sido um recorte sobre as crenças e de ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de língua japonesa de estudantes com baixo aproveitamento acadêmico, os resultados desta pesquisa podem ser discutidos à luz dos estudos existentes sobre o tema para permitir compreender o processo de aprendizagem de língua japonesa.

Dito isso, esperamos que esta pesquisa possa lançar novas luzes para as áreas que lidam com aprendizes de língua com baixo aproveitamento acadêmico. Esperamos que os dados e os resultados que constituem esta pesquisa contribuam, ainda que de forma modesta, para outras pesquisas que tratam das crenças e ações sobre autonomia na aprendizagem tendo em vista a possibilidade de comparação e incorporação de novos saberes, pesquisas e disseminações do conhecimento.

Consciente de que os dados e as análises deste estudo de caso não permitem generalizações, entendemos, porém, que os resultados podem provocar reflexões dos aprendizes de língua japonesa no referido contexto. Por outro lado, além de contribuir para o crescimento acadêmico da própria pesquisadora, entendemos que esta pesquisa pode vir a utilizada para aprofundamento de discussões, estudos e reflexões acadêmicas.

¹⁷ Excerto [7]

5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa possui limitações principalmente relacionadas ao tempo de aplicação de instrumentos de coleta de dados e de análise desses dados. Alguns instrumentos como a ES só puderam ser aplicados depois da aplicação e análises dos outros instrumentos.

O trabalho possui limitações por não permitir a generalização dos achados de pesquisa, dado que o estudo de caso representa apenas um recorte de um contexto de aprendizagem de língua japonesa.

Em relação às referências, lamentamos a carência de estudos sobre as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem com os estudantes com baixo aproveitamento acadêmico na área de língua japonesa.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Diante dos resultados e das análises realizadas, sugerimos que os seguintes assuntos sejam tratados em futuras pesquisas, com a possibilidade de investigar mais sobre aprendiz com dificuldade de aprender Língua Japonesa como língua estrangeira, por exemplo:

- estudos que investiguem crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem comparando participantes com diferentes rendimentos acadêmicos bem como com estudantes desistentes;
- pesquisas longitudinais, ou seja, investigações com dados coletados durante um longo período. Entre esses estudos longitudinais, apontamos a possibilidade de estudar as crenças e ações relacionadas à autonomia na aprendizagem de participantes desde seu momento de ingresso no curso de licenciatura até a conclusão dele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (eds.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 167-190.

AOKI, N. **Introdução a autonomia na aprendizagem dos aprendiz**. Disponível em:<http://aejf.asso.fr/files/symposium_actes/2009_actes/2009P61Aoki.pdf>. Acesso em:05 jul.2016

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BARCELOS, A. M. F. A. **Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Brasil**, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, **Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB** – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-38, 2007.

BENSON, P. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et al. **Taking Control** – Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

_____. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997.

_____. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

_____. Learner autonomy in the classroom. In: NUNAN, D. **Practical English Language Teaching, New Practical English Language Teaching**. Nova York: McGraw Hill, 2003, p. 289-308.

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

_____. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Eds.). **Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and responses**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 15-32.

BENSON, P.; VOLLER, P. **Language Autonomy and Independence Learning**. London: Longman, 1997.

BRITO L. G. F., **Breve reflexão sobre 5 estudantes que abandonaram o curso de Graduação e Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília**. Estudo de caso. Brasília-DF. 2013. Trabalho de conclusão - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. Nova York: Pearson Education, 2000.

CARAZZAI, M. R. P. **Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) - CCE/UFSC, Florianópolis, 2002.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, N. J.; CONNELLY, F. M., **Narrative inquiry, Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Brasil, 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. London: Macmillan, 1993.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learners' beliefs. **System**, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROTTY, M. **Meaning and perspective in the research process: The foundations of social research**. London: Sage Publications. 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DORNYEI, Z. Individual differences in Second Language Acquisition. **AILA Review**, v. 19, p. 42-68, 2006.

_____. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFVA, H. Beliefs in Dialog: a Bakhtinian view. KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: **Kluwer Academic Publishers**. p. 131 -151 , 2003.

DURANTI, A.; GOODWIN, C. **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge University Press, 1992.

FEIJÓ, F. R. **Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação à competência comunicativa em língua japonesa**. 2010. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa).

FRANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, v. 38, n. 1, p. 47-65, 1996

FUKUSHI, J. M.; MUKAI, Y. Crenças sobre a habilidade de fala dos aprendizes da língua japonesa como LE (língua estrangeira) em um curso universitário: uma análise da metodologia de ensino. **Estudos Japoneses**, v. 32, p. 77-100, 2012

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HAYASHI, R. K. S. **Não existe material ideal, né?** Crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade. 2015. 250f. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras e Tradução) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

- HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergomon, 1981.
- _____. Foreword. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Eds.). **Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2008. p.3-4.
- HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.
- _____. E.Surveing students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, 1987. p.119 -129.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. Nova York: Longman, 1992.
- KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (orgs.). **Learners and language learning Singapore**: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1991.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Artmed:UFMG, 1999.
- LITTLE, D. **Learner Autonomy 1**: Definition; Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MADEIRA, F. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 24 p. 49-57, jan. / jun. 2008.
- MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa**: um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study application in education**. San Francisco: Jossey, 2001.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 253-283, jan./jun. 2009.

_____. Coaching: por uma nova maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira. **Revista Contexturas**, n. 22, p. 197-219, 2014.

MUKAI, Y. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso das partículas wa e ga.** 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Crenças e necessidades de aprendizes de japonês como LE (língua estrangeira) a respeito da habilidade da escrita e materiais didáticos. **Estudos Japoneses**, v. 31, p. 193-219, 2011a.

_____. Nihongo kyôshi no tame no biriifu kenkyû: kyôshi no seichô wo mezashite (Estudos de crenças para professores de língua japonesa: visando o desenvolvimento dos professores). **Brasília nihongo fukyû kyôkai kyôkaishi** (Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília), v. 22, p. 45-54, mar. 2011b.

_____. JFL nihongo gakushûsha no biriifu kenkyû: nihongo de “kaku (utsu)” koto ni kanshite no yobi kenkyû (Crenças dos aprendizes de japonês como LE: um estudo preliminar sobre a habilidade de “escrita (digitada)” em japonês). **Brasília nihongo fukyû kyôkai kyôkaishi** (Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília), v. 23, p. 34-50, set. 2011c.

_____. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 391-440, mai./ago. 2014.

_____. As pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE no Brasil. **Estudos Japoneses**, v. 36, 2016 (no prelo).

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo Língua Japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.). **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem.** Campinas: Pontes, 2012. p. 111-154. (Coleção Japão em Foco).

NASCIMENTO, E. T. **O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH e LE).** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

NICOLAIDES, C. **A Busca da Aprendizagem Autônoma de Língua Estrangeira no Contexto Acadêmico**. 2003. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. v. 1, p. 155-172.

_____. Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas. **Revista Crop**, p. 193-219, dez. 2007.

_____. Crenças de professores estagiários em sua caminhada em busca da aprendizagem autônoma. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1, p. 267-294.

_____. **O desenvolvimento da autonomia do futuro professor de língua inglesa no contexto acadêmico**. 2005. Disponível em: < <http://christinenicolaides.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. W. M. **É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, H. F. **À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OMAGGIO, A. Successful language learners: What do we know about them? **ERIC / CLL News Bulletin**, p. 2-3, May 1978.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autcomplex.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2015

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006, p. 77-128.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEREIRAS, E. L. **Crenças e ações de aprendizes e de uma professora**; A respeito da autonomia na aprendizagem da língua japonesa como LE. 2015. 116 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNORDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-38.

RUBIN, J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1. p. 41-51, 1975.

_____. Language learner self-management. **Journal of Asian Pacific Communication**, John Benjamins Publishing Company, p. 25-37, 2001.

SAITO, H. **Nihogogakushuto kyoshino birifusu — jiritutekigakushu ni kakawaru birifuno chōsa o tōshite** — (As crenças dos professores de língua japonesa: por meio de investigação relacionada à aprendizagem autônoma), Gengobunka to nihogo kyoiku. Tōquio: Ochanomizu joshi daigaku nihon gengo bunka gaku kenkyukai, 1996. p. 58-69.

SATO, I. **Shitsuteki dêta bunsekihō** - genri, hōhō, jissen. (Metodologia de análise qualitativa : principio, método e pratica). Tōquio: Shinyōsha. 2013.

SCHWANDT, T. A. **Qualitative inquiry**: A dictionary of terms. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. **Crenças, discursos & Linguagem**, v. 1, p. 21-101, 2010.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STERN, H. H. What Can We Learn from the Good Language Learner? **Canadian Modern Language Review**, v. 31, n. 4, p. 304-318, 1975.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 34, p. 79-92, 1999.

_____. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, EUA, v. 13, n.3, p. 251-262, 2000.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 5, n. 2, p. 6-23, dez. 2006a.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006b. p. 219-231.

YAMASHIROYA, S. **Autonomia na aprendizagem da língua japonesa além da sala de aula: um estudo de caso de estudantes universitários na cidade de São Paulo**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras Orientais) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade São Paulo, São Paulo, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986a.

_____. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986b.

_____. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

_____. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self instructed language learners. **System**, v. 27, n. 4, p. 443-457, 1999.

WOODS, D. Processes in ESL reading: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. **Carleton Papers in Applied Language Studies**. Ottawa: Carleton University, Occasional Papers 3, 1993.

_____. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: CUP, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). **Beliefs about SLA**: New research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003. p. 201-230.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA JAPONESA



Universidade de Brasília – UnB Instituto de Letras – IL Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA Pesquisadora: Saori Nishihata Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

CARTA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA JAPONESA

Prezado(a) professor(a),

Sou estudante do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa no contexto do ensino superior brasileiro. Para realizar minha pesquisa, é necessário coletar dados junto aos participantes envolvidos nesse processo, bem como investigar o contexto no qual tal processo se desenvolve.

Nesse sentido, seria um imenso prazer poder contar com sua participação para viabilizar essa coleta de dados. Ressalto que a participação é voluntária e as identidades dos participantes serão totalmente protegidas por meio de pseudônimos. No caso de concordar em participar da pesquisa, o (a) Sr. (a) me autoriza a observar suas aulas de língua japonesa por um período de 01(um) mês. Além disso, a participação também envolve preenchimento de questionário.

Sua participação será de suma importância para o sucesso de realização desta pesquisa.

Desde já agradeço por sua atenção,

Cordialmente,

Brasília, novembro de 2015.

Saori Nishihata

Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília – UnB Instituto de Letras – IL Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA Pesquisadora: Saori Nishihata Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que eu, _____, abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa da mestrandia Saori Nishihata. Antes de assinar este termo, a pesquisadora me informou sobre seu compromisso ético de preservar a identidade dos participantes da pesquisa de modo que todos os registros serão feitos de forma anônima. Portanto, concedo à pesquisadora o direito de uso dos dados coletados, no todo ou em parte, em sua dissertação bem como em artigos e eventuais comunicações sobre o processo de ensino- aprendizagem de língua japonesa. Informo também que minha participação envolve preenchimento de questionário e de ficha de registro de estudo de língua japonesa, redações de um memorial, assim como uma entrevista oral sobre minhas experiências como aluno do curso de Língua Japonesa e estou ciente de que todas as minhas respostas e orais deverão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo. Autorizo a mestrandia Saori Nishihata a fazer observação com gravação em áudio das minhas aulas de língua japonesa. Igualmente, declaro que fui informado (a) de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição voluntária como participante. Afirmando também ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, _____ de novembro de 2015.

(assinatura e pseudônimo do participante)

Contatos: _____

APÊNDICE C – FICHA DE REGISTRO DE ATIVIDADE DOS PARTICIPANTES



2015. *Registro de atividade dos participantes*

Eu, Saori Nishihata, mestranda da Universidade de Brasília, gostaria primeiramente de agradecer pela sua colaboração e participação nesta pesquisa que tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira. Os resultados obtidos neste registro serão utilizados apenas para uso exclusivo na minha pesquisa. Registre as atividades que você realizou para aprender língua japonesa.

(Inclui as aulas de língua japonesa como disciplina do curso.) Caso tenha mais que duas atividades realizadas no mesmo dia, por favor, reenvie cada registro separadamente. Todas as informações fornecidas por você serão feitas de forma anônima, ou seja, com o seu pseudônimo. Mais uma vez, agradeço a sua colaboração. (contato: saorinishihata@gmail.com)

*O período de registro são 30 dias. Data de início: 15 de novembro.
O ideal é realizar os registros diariamente, para evitar acúmulo e esquecimento de registro. Por favor, registre diariamente. Caso não tenha estudado nada em um dia, por favor, registre até item 3.

No total, o diário de registro se compõe de 12 itens, a saber:

- 5 itens de identificação: nome, dia, duração etc.
- 2 itens de descrição das atividades. Por favor escreva mais detalhadamente possível.
 - 5 itens de múltipla escolha.

*必須

1. Seu pseudônimo: *

2. Você vai registrar os dados referentes a que dia? *

3. Você fez alguma atividade relacionada à língua japonesa? *

- Sim. Eu fiz.
- Não. Eu não fiz nada.

4. Início de horário da atividade:

 :

5. Duração da atividade:

 : :

6. Qual foi a atividade?

Ex. Fiz exercício de compreensão de texto do dever de casa. /Ouvi música japonesa. / Busquei aprender kanji novo. / Assistir a um filme na TV/ Youtube. / Smartphone.

7. Como fez a atividade ?

Ex. Compreensão do texto do livro "Nihongo chûkyû", usando o dicionário de kanji e o Google tradutor. / Usei o smartphone para ler a letra de música. E anteriormente, pesquisei o significado de algumas palavras. / Utilizei livro para prova de proficiência de língua japonesa.

8. Quais materiais ou equipamentos foram utilizados?

- Aplicativos online de smartphone/ tablets(Podcast, por exemplo)
- Programas de computador pessoal/notebook offline
- Navegadores e outros recursos online (Youtube, por exemplo)
- Livros de exercício disponível no mercado
- Exercícios não disponíveis no mercado(material fornecido pelo professor, por exemplo)
- Dicionários impressos
- その他:

9. Onde realizou a atividade? *

- Em casa.
- Na aula de disciplina de língua japonesa da UnB.
- Na UnB. Mas fora da aula.
- No ambiente de trabalho.
- Na aula de curso particular de língua japonesa.
- No trânsito.
- その他:

10. Com quem estudou?

- Sozinho
- Com professor responsável pela disciplina de língua japonesa.
- Com estudante de língua japonesa

Com estudante de língua japonesa

Com monitor

その他:

11. Qual é o objetivo da atividade?

Dever de casa

Revisão de estudo

Preparar para prova da disciplina da UnB

Preparar para prova de proficiência de língua japonesa (Nôryoku Shiken)

Preparar para próximas aulas (Yoshû)

Passatempo

その他:

12. Qual é o efeito dessa atividade na sua aprendizagem?

Não sei.

Ajuda melhorar compreensão oral.

Ajuda melhorar compreensão escrita.

Ajuda melhorar comunicação oral

Ajuda melhorar comunicação escrita.

Ajuda aumentar conhecimento de Kanji.

Ajuda aumentar o vocabulário.

その他:

送信

Google フォームでパスワードを送信しないでください。

100% 完了しました。

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO MISTO

Universidade de Brasília – UnB Instituto de Letras – IL Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA Pesquisadora: Saori Nishihata Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

QUESTIONÁRIO MISTO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE CRENÇAS DE APRENDIZES

O presente questionário é composto de 21 itens, com perguntas fechadas e abertas. Abordaremos temas relacionados à sua experiência de aprendizagem de língua japonesa, no contexto do ensino superior no curso de licenciatura. Todas as suas respostas e contribuições serão preservadas em sigilo absoluto e manuseadas pela pesquisadora Saori Nishihata. Quaisquer caracterizações que possam lhe identificar serão omitidas.

Cumpre-nos ressaltar que sua identidade será preservada pelo uso de um pseudônimo à sua livre escolha. Agradeço sua prestimosa colaboração em contribuir de maneira significativa a esta pesquisa.

1. À sua livre escolha, escreva um pseudônimo: _____
2. Qual é a sua idade? _____
3. Você possui quanto tempo de estudo de língua japonesa antes de ingressar no curso desta licenciatura?
 - i. () nenhuma experiência prévia de estudo da língua japonesa antes de ingressar na licenciatura.
 - ii. () Sim. Estudei ___ ano (s) ___ mês/meses antes de ingressar na licenciatura.
4. Você estuda a língua japonesa fora do curso de licenciatura em língua japonesa?
 - i. () Não.
 - ii. () Sim. Estudo na escola ___ desde __. Por quê? _____
5. Qual é o seu período de ingresso no curso desta licenciatura? (Ex.: 2/2010)

i. ____/____

6. Em qual semestre você se encontra no fluxo do curso? (Ex: 07/09)

i. ____/____

7. Por qual meio ingressou no curso de licenciatura em língua japonesa?

- a. Enem
- b. PAS
- c. Vestibular Geral
- d. Transferência de curso.
- e. Transferência de outra universidade
- f. 2ª ADMISSÃO PARA PORTADOR DE DIPLOMA DE CURSO SUPERIOR.

8. Por que escolheu curso de licenciatura de língua japonesa? E como se preparou para ingressar no curso?

9. Durante as aulas do curso de licenciatura, especificamente nas disciplinas de língua japonesa, quais ações você realiza em sala para aprender esse idioma?

10. No curso de licenciatura, especificamente para as disciplinas de língua japonesa, o que dificulta e o que facilita a sua aprendizagem desse idioma?

11. Fora da sala de aula, especificamente para a língua japonesa, o que dificulta e o que facilita a sua aprendizagem desse idioma?

12. Para os estudantes do curso de licenciatura de língua japonesa, qual é a ordem de importância dos seguintes tópicos? Enumere de forma crescente. (1. Considera o mais importante – 7. O menos importante)

- Gramática da língua japonesa
- Conversação em Japonês
- Vocabulário japonês
- Compreensão de leitura
- Compreensão oral
- Produção escrita
- Ideograma – *kanji*

13. Para a sua aprendizagem pessoal de língua japonesa, qual é a ordem de importância dos seguintes tópicos?

Enumere de forma crescente. (1. Considera o mais importante – 7. O menos importante)

- Gramática da língua japonesa
- Conversação em Japonês
- Vocabulário japonês
- Compreensão leitura
- Compreensão oral

- () Produção escrita
() Ideograma – *kanji*

14. Já realizou o Exame de Proficiência em Língua Japonesa (Nouryoku-shiken)?

- () Não.
() Sim.

Nível em (ano de obtenção)

15. Após a formatura, o que você tem em mente para fazer?

16. Já ouviu falar sobre palavra autonomia na aprendizagem?

- () Não
() Sim

17. Em que medida você se considera um aprendiz autônomo de língua japonesa? Justifique.

18. No seu curso de licenciatura, quais maneiras e formas de aprender japonês você passou a adotar, por meio do contato com seus colegas ou professores?

19. No seu curso de licenciatura, por meio do contato com seus colegas ou professores, provavelmente você já deve ter observado diferentes maneiras e formas de aprender japonês. Quais dessas você não adotou para si? Justifique.

20. Para a sua aprendizagem de língua japonesa, por qual meio você utiliza?

21. Você já refletiu seu jeito de aprender língua japonesa? Como?

APÊNDICE E – NARRATIVA ESCRITA



Universidade de Brasília – UnB Instituto de Letras – IL Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA Pesquisadora: Saori Nishihata Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ORIENTAÇÕES PARA NARRATIVA ESCRITA

Este documento orienta a solicitação de uma narrativa escrita.

Relate sobre sua relação com o ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira, no contexto de curso de licenciatura de língua japonesa. Nesta narrativa, escreva sobre:

1. sua trajetória como aluno (a) de língua japonesa no contexto brasileiro, colocando em relevo suas lembranças inesquecíveis relacionadas à aprendizagem de japonês;
2. suas ações para aprendizagem em sala de aula e fora da sala de aula e sua relação com os professores e com os colegas do curso.
3. Expectativas que você tem sobre sua formação como professor (a) de língua japonesa.

Não há limite para o número máximo de páginas ou linhas. Então, estas são apenas orientações gerais de modo que, se você sentir necessidade de narrar algum outro ponto que considere relevante, sinta-se à vontade.

Mais uma vez, agradeço pela sua preciosa colaboração!

Atenciosamente,

SAORI NISHIHATA

Pesquisadora

Por gentileza, mande seu texto para SAORINISHIHATA@GMAIL.COM.

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Universidade de Brasília – UnB Instituto de Letras – IL Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA Pesquisadora: Saori Nishihata Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

1. Você tem costume de planejar seu estudo de língua japonesa?
2. Como você acha sobre sua habilidade de planejar sua aprendizagem de língua japonesa?
3. Você acha que planejar aprendizagem faz algum efeito? Como?
4. Como você acha sobre sua habilidade de realizar sua aprendizagem de língua japonesa?
5. Vi que usa muita estratégia de repetição. O que você acha sobre esta estratégia?
6. Você tem costume de refletir sua aprendizagem de língua japonesa?
7. Você já refletiu sua aprendizagem de língua japonesa?
8. Como você acha sobre sua habilidade de refletir sua aprendizagem de língua japonesa?