



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

**Percepções e Ações de Professores de Japonês em uma Escola Pública de Línguas do  
Distrito Federal sobre a Abordagem da Escola: Um Estudo de Caso**

**GEANNE ALVES DE ABREU MORATO**

**BRASÍLIA**

**2022**

**GEANNE ALVES DE ABREU MORATO**

**Percepções e Ações de Professores de Japonês em uma Escola Pública de Línguas do Distrito Federal sobre a Abordagem da Escola: Um Estudo de Caso**

**Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Departamento de Língua Estrangeira e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas**

**Orientador: Professor Dr. Yûki Mukai  
Universidade de Brasília- PPGLA**

Aprovada por:

---

Orientador: Professor Dr. Yûki Mukai  
Universidade de Brasília- PPGLA

---

Membro Titular interno: Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
Universidade de Brasília- PPGLA

---

Membro Titular Externo: Professora Dra. Leiko Matsubara Morales  
Universidade de São Paulo

---

Membro Interno Suplente: Professora Dra. Kyoko Sekino  
Universidade de Brasília- PPGLA

**Brasília – DF, 16 de setembro de 2022.**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MORATO, Geanne Alves de Abreu. **Percepções e Ações de Professores de Japonês em uma Escola Pública de Línguas do Distrito Federal sobre a Abordagem da Escola: Um Estudo de Caso.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 157f. Dissertação de Mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ap	<p>Alves de Abreu Morato , Geanne Percepções e Ações de Professores de Japonês em uma Escola Pública de Línguas do Distrito Federal sobre a Abordagem da Escola: Um Estudo de Caso / Geanne Alves de Abreu Morato ; orientador Yûki Mukai. -- Brasília, 2022. 156 p.</p> <p>Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2022.</p> <p>1. Percepções dos professores sobre Abordagem Comunicativa. 2. Ações dos professores sobre Abordagem Comunicativa no ensino de japonês como língua estrangeira . 3. Abordagem Comunicativa com perspectiva Intercultural. 4. Materialidades no ensino de línguas . I. Mukai, Yûki, orient. II. Título.</p>
----	--

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de realizar este sonho e por me conceder forças para concluir.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, representado pelos professores e colegas, também a todos que direta ou indiretamente contribuíram compartilhando comigo conhecimentos durante esta jornada.

Ao meu orientador, professor Yûki Mukai, por seu exemplo de dedicação, profissionalismo, ética e compromisso, sendo paciente comigo durante esse período de convivência.

Aos professores Leiko Matsubara Morales, José Carlos Paes de Almeida Filho e Kyoko Sekino pelas contribuições importantes e valiosas em meu exame de qualificação e na defesa.

Aos meus colegas e amigos de trabalho pelo apoio e colaborações valiosas com sua participação nesta pesquisa.

Ao meu amigo Hélder pelo empurrão inicial incentivando-me a me inscrever no processo de seleção deste mestrado e às estimadas Clívia e Micilene pelo companheirismo e suporte enquanto estive fora da escola para que pudesse concluir este projeto.

À minha família pelo apoio incondicional e suporte para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Para compreender as percepções e ações dos professores de uma das unidades dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal – CIL acerca da abordagem predominante da escola, a Abordagem Comunicativa, a presente pesquisa tem como objetivo identificar os traços conceituais perceptivos nas ações de professores participantes e proporcionar reflexões acerca da sua materialização, a aplicação prática dessa abordagem. A pesquisa foi realizada com o apoio de uma resenha bibliográfica sobre o conceito de abordagem na tradição de Anthony (1963) e Almeida Filho (1993), com definições também de outros autores; sobre a Operação Global de Ensino de Línguas delineada por Almeida Filho (1993), além de resenha bibliográfica sobre Competência Comunicativa e sobre Interculturalidade. A pesquisa realizada é qualitativa, no formato de estudo de caso interventivo. Para isso, foram realizados questionário aberto, entrevista semiestruturada com os professores de Japonês da Instituição, observações diretas de aulas, observação participativa dos docentes em reuniões de planejamento pedagógico, sessões de reflexões e organização em tópicos dos registros obtidos. Em seguida, foi realizada a análise dos dados, e obtida uma base de referência teórica por meio da resenha bibliográfica em seus aspectos relacionados à abordagem predominante da escola e sua aplicação prática. Foram encontradas evidências de estratégias de ensino voltadas à materialização da abordagem predominante dos professores participantes no CIL em estudo para atender necessidades específicas dos estudantes, considerando-se sua realidade, a cultura local e a cultura do país originário da língua-alvo. Todavia, foram observadas algumas dúvidas dos professores no que diz respeito à aplicação prática da abordagem na triangulação dos dados coletados, assim, durante a intervenção, foram realizadas leituras de textos sobre a Abordagem Comunicativa com reflexões acerca de sua materialização, especificamente sobre o planejamento e a aula, a aplicação prática do método. Apesar das dúvidas relatadas e verificadas durante as observações das aulas, foi constatado que algumas ações dos docentes dentro da abordagem aplicada pela escola possivelmente estejam contribuindo para a aquisição da Língua Japonesa (LJ) como LE. Espera-se que esta pesquisa possa ser útil em novas investidas em direção ao aperfeiçoamento dos professores de língua japonesa e aos de outras línguas na Instituição pesquisada.

Palavras-chave: Percepções dos professores. Ações dos professores. Abordagem Comunicativa no ensino de japonês como língua estrangeira. Abordagem com perspectiva intercultural. Materialidades do ensino de línguas.

## ABSTRACT

In order to understand the perceptions and actions of teachers from one of the units of the Interescolar Language Center of Federal District - CIL about the school's predominant approach, the Communicative Approach, this research aims to identify the perceptual conceptual traits in the actions of the teachers that are the participants and provide reflections about its materialization, the practical application of this approach. The research was carried out with the support of a bibliographic review on the concept of approach in the tradition of Anthony (1963) and Almeida Filho (1993), with definitions also by other authors; on the Global Language Teaching Operation outlined by Almeida Filho (1993), as well as a bibliographic review on Communicative Competence and on Interculturality. The research carried out is qualitative, in the form of an interventional case study. For this, an open questionnaire, semi-structured interviews with the institution's Japanese teachers, direct observations of classes, participatory observation of teachers in pedagogical planning meetings, reflection sessions and organization of the records obtained were carried out. Then, data analysis was carried out, and a theoretical reference base was obtained through the bibliographic review in its aspects related to the predominant approach of the school and its practical application. The evidence of teaching strategies aimed at materializing the predominant approach of the teachers participating in the CIL under study was found to meet the specific needs of students, considering their reality, the local culture and the culture of the country of origin of the target language. However, some doubts from the teachers were observed regarding the practical application of the approach in the triangulation of the data collected, so, during the intervention, texts on the Communicative Approach were read with reflections on its materialization, specifically on the planning and the class, practical application of the method. Despite the doubts reported and verified during the observations of the classes, it was found that some actions of the teachers within the approach adopted by the school are possibly contributing to the acquisition of the Japanese Language (JL) as a foreign language. It is hoped that this research can be useful in new efforts towards the improvement of Japanese language teachers and those of other languages in the researched Institution.

**Keywords:** Teacher's perceptions. Teachers' actions. Communicative Approach in Japanese teaching as a foreign language. Approach with an intercultural perspective. Materialities of language teaching.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: MODELO DE DELIMITAÇÃO DE UM TEMA EM TÓPICOS, RECORTES COMUNICATIVOS E FUNÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO COMUNICATIVO.....	36
QUADRO 2: CRONOGRAMA DE AÇÕES DA PESQUISA.....	70
QUADRO 3: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 1.....	92
QUADRO 4: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 2.....	93
QUADRO 5: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 3.....	94
QUADRO 6: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 4.....	95
QUADRO 7: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 5.....	97
QUADRO 8: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 6.....	97
QUADRO 9: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 7.....	99
QUADRO 10: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 8.....	101
QUADRO 11: SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS CONFORME CADA INSTRUMENTO.....	132

**LISTA DE ABREVIATURAS**

**CIL – CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS**

**JLE – JAPONÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**ACEL – ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS**

**LE – LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**TICS – TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**LJ – LÍNGUA JAPONESA**

**RAV – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO**

**SEEDF - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

**OGEL – OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS**



**LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1: DESENHO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA..... 52**

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais Valdemir (em memória) e Rute; e pai do coração Sidney, por seus exemplos.*

*Aos meus amados esposo Alan e filhos, Abner, Filipe e Annelise, pelo suporte e companheirismo por todos esses anos.*

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>13</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	13
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E RELEVÂNCIA .....	16
1.3 OBJETIVOS .....	20
1.3.1 OBJETIVO GERAL .....	20
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	20
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	21
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	21
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>23</b>
2.1 CONCEITUAÇÃO DE ABORDAGEM .....	23
2.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA .....	27
2.3 AS MATERIALIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS – OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS – OGEL .....	32
2.3.1 Primeira Materialidade – Planejamento e reflexão .....	34
2.3.2 Segunda Materialidade – Seleção e produção de Materiais .....	37
2.3.3 Terceira Materialidade – Construção das Aulas – Método .....	40
2.3.4 Quarta Materialidade – Avaliação .....	42
2.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .....	45
2.5 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	53
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>58</b>
3.1 MÉTODO E NATUREZA DA PESQUISA .....	58
3.1.2 Pesquisa Qualitativa .....	58
3.1.3 Estudo de caso interventivo .....	60
3.1.4 Contexto da Pesquisa .....	61
3.1.5 Participantes .....	62
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	63
3.2.1 Questionário do tipo aberto sobre as percepções dos professores com relação à abordagem da escola .....	63
3.2.2 Observação participativa de reuniões de coordenação pedagógica/planejamento dos professores de japonês .....	64
3.2.3 Observação não participativa das aulas .....	65
3.2.4 Entrevista Semiestruturada para promover as reflexões dos professores .....	66
3.2.5 Séries de sessões de reflexão .....	67
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	68
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....	71
3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	72

<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>73</b>
4.1 QUESTIONÁRIO ABERTO .....	73
4.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/PLANEJAMENTO .....	80
4.3 OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA DAS AULAS .....	91
4.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	102
4.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA - SESSÕES DE REFLEXÃO .....	113
4.6 TRIANGULAÇÃO.....	132
4.6.1 Percepções dos professores participantes sobre a Abordagem Comunicativa.....	133
4.6.2 Dificuldades e outras percepções apresentadas pelos participantes sobre a Abordagem Comunicativa .....	135
4.6.3 Ações dos Professores sobre a Abordagem Comunicativa.....	136
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>139</b>
5.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	141
5.3 CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO.....	142
5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	143
5.5 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	143
5.6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES .....	144
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>

## **CAPÍTULO 1**

### **INTRODUÇÃO**

#### **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO**

A perspectiva do ensino de línguas nos Centros Interescolares de Línguas (doravante CILs) no Distrito Federal é a de se ensinar língua utilizando a própria língua-alvo, oferecendo uma espécie de imersão no idioma que já predisponha o aluno desde o primeiro dia de aula a chances maiores de aquisição da língua-alvo. Os CILs possuem dois currículos distintos: o Currículo Específico, com duração de dois ciclos distribuídos em três anos; e o Currículo Pleno, com três ciclos distribuídos em até seis anos. Os Currículos são subdivididos nos Ciclos de Aprendizagem, em consonância com o Currículo em Movimento, documento guia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No currículo pleno, o ingresso dos estudantes ocorre a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e no currículo específico, durante os três anos do Ensino Médio.

Com a implementação do Currículo em Movimento em 2014, iniciaram-se no CIL no qual se realizou esta pesquisa, vários estudos e discussões acerca da abordagem comunicativa de ensino de línguas, da avaliação formativa dos aprendizes, além dos pilares e eixos transversais do novo currículo. O Currículo em Movimento apresenta discussões na mesma linhagem de orientação comunicativa do ensino que incentivaram o movimento de ajustes que passaram a ocorrer na unidade. Cabe ressaltar que cada CIL tem a liberdade de seguir a melhor metodologia ou abordagem de ensino de línguas para cada um. O CIL em estudo decidiu enquanto corpo de professores adotar nova abordagem como pilotagem, conforme a descrição do processo que se passou, nos parágrafos seguintes.

Com o avanço dos estudos e discussões sobre o currículo, a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas (ACEL) com uma perspectiva intercultural passou a ser a orientação desejável naquele momento. Ansiava-se pelo ensino de línguas menos estruturalista e mais comunicacional, questionou-se o uso de livros didáticos comerciais numa linhagem primordialmente sistêmica, as práticas puramente voltadas à aprendizagem consciente da forma (gramática) já tradicionais e com

grande presença no ensino de línguas, e os modos de avaliação de capacidade de uso da língua alvo para que se obtivesse uma maior coerência com o novo currículo.

Um dos fatores que podem ser a causa dessa presença predominante da abordagem gramatical tanto no ensino, quanto nos materiais didáticos pode estar relacionado à cultura geral brasileira de ensinar e de aprender línguas<sup>1</sup>. Essa presença pode ter influenciado estudantes de línguas estrangeiras que se formaram professores e, conseqüentemente, essa tendência acabou marcando a formação dos professores consecutiva e historicamente. Não apenas isso, mas também os próprios materiais didáticos, influenciados pelo ensino da abordagem gramatical estrutural, apresentam também características predominantemente sistêmico gramaticais, embora se apresentem sob características comunicacionais em métodos gramaticais “comunicativizados”, no dizer de Almeida Filho (2009).

O currículo em Movimento apresenta eixos transversais orientadores à organização do trabalho pedagógico: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Por essa razão, foi discutido no CIL em estudo se seria viável continuar com o uso do livro didático como único guia para a organização das aulas questionando-se o fato de os livros didáticos, além de não abordarem os pilares do Currículo, possuírem caráter que não está diretamente ligado às reais necessidades de aprendizagem do público-alvo dos CILs, que é caracterizado primordialmente por jovens e adolescentes da rede pública de ensino. Além disso, era necessário levar em consideração a importância dos aspectos da interculturalidade, da cultura local dos estudantes e da cultura das línguas que ali são ensinadas.

Em 2014 foi construído um novo plano de curso para o Japonês e todas as demais línguas ofertadas na unidade do CIL em estudo, foram definidos objetivos e conteúdos e decidiu-se não adotar mais um material didático externo como norteador do trabalho pedagógico, mas construir o próprio material básico de referência interna, a partir de temas e tópicos abordados nas aulas, calcado nas necessidades dos estudantes e sua realidade que dizem respeito aos aspectos interculturais da cultura local e da cultura de países das línguas ensinadas na escola. Entretanto, a forma de trabalho ainda não satisfazia os princípios da Abordagem Comunicativa num primeiro momento, além de não estar ainda completamente de acordo com o Currículo em Movimento, pois o novo plano de curso ainda se centrava nos aspectos formais da língua.

---

<sup>1</sup> Conforme Almeida Filho (2009), o método audiolingual, com base gramatical, apresentou caráter bastante dominante nas práticas do ensino de línguas no mundo e no Brasil na década de 70.

De acordo com o currículo, a organização da matriz de LE em objetivos e conteúdos deve basear-se em quatro eixos: Oralidade; Compreensão e Produção escrita; Interculturalidade (a dimensão cultural das duas línguas em contato) e Práticas Mediadas por Tecnologias Digitais (TICS). A oralidade funciona como eixo orientador, habilidade que, por vezes, tem sido deixada em segundo plano em favorecimento da escrita. O currículo prevê que se desenvolvam as dimensões da compreensão de linguagem oral e produção oral. A compreensão de linguagem escrita (leitura) e produção escrita refletem a capacidade de compreensão e interpretação de textos e expressão de pensamento por escrito. A aula de língua estrangeira precisa proporcionar condições para o engajamento do estudante em atividades que favoreçam o uso da língua a partir de temáticas relevantes. (SCHALTER, 2009 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018 p.127). Assim, o eixo da Interculturalidade direciona para uma abordagem que não compactua com métodos centrados em aspectos formais da língua e, muitas vezes, de modo descontextualizado. O ensino de línguas deve favorecer um ambiente de aprendizagem significativo, desafiador e prazeroso para os estudantes.

A esse respeito, Almeida Filho (2009 p. 80), afirma que a Abordagem Comunicativa se mostra preocupada com o aluno como sujeito que age no processo de formação através de uma nova língua, com maior ênfase no que faz sentido para ele ou ela enquanto pessoa. A orientação comunicativa mantém uma estreita relação com níveis desejados de competência comunicativa. O Currículo em Movimento, por sua vez, também defende que seja valorizado o sentido em detrimento da forma. Além disso, os eixos ou temas, devem perpassar todo o trabalho pedagógico em todas as disciplinas, incluindo o ensino de línguas, conforme o documento.

Em 2016, o CIL em questão decidiu aplicar oficialmente uma abordagem que estivesse de acordo com os pressupostos do Currículo em Movimento, a Abordagem Comunicativa com ênfase na interculturalidade que passou, então, a vigorar com prioridade dos aspectos de construção e troca de sentidos sem priorizar os aspectos gramaticais da língua. O foco no sentido e nos interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes seriam parâmetros prioritários para o desenho dos planos de curso. Iniciou-se então o trabalho a partir de temas levantados junto aos alunos, consultados os professores para confirmação dos tópicos levantados. A decisão levou à consideração de se desenvolverem projetos, tarefas e atividades similares também previstos no Projeto Pedagógico da escola, documento que rege toda a organização institucional.

O Currículo em Movimento recebeu uma atualização no papel de referencial curricular de 2018. Ele enfatiza a sensibilização para a nova língua preparando o estudante para lidar com a

diversidade com relação à construção de atitudes que valorizem outras culturas, pontos de vista, maneiras e formas de expressão humana. Assim, a linguagem e seu uso favorecem o aprender sobre a sociedade e sobre si, marcam lugares sociais das pessoas de forma inclusiva, independentemente de raça, gênero, idade e outros aspectos. O currículo defende que a aceitação de diferentes línguas e maneiras de ser e estar no mundo, em diálogo com seus eixos curriculares, possibilita desenvolver nos indivíduos autonomia, crítica, autoconsciência e acolhimento das diferenças e diversas dimensões humanas e sociais da cultura (DISTRITO FEDERAL, 2018).

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E RELEVÂNCIA

A Linguística Aplicada é o campo da ciência maior da Linguagem que se preocupa em solucionar os problemas relacionados à linguagem em seus usos (LEFFA, 2001, p. 03). Neste campo, a pesquisa se ocupa dos problemas onde eles acontecem, isto é, as pesquisas são realizadas localmente, no cerne do problema. Ainda segundo Leffa (2001), a Linguística Aplicada tem como característica atender com respostas ao que a sociedade precisa, e muitas dessas necessidades estão relacionadas com a linguagem. Assim, torna-se necessária a realização desta pesquisa a partir da problemática relatada nos próximos parágrafos sobre o ensino de língua japonesa no CIL em que foi realizada esta pesquisa.

Com a criação do curso de japonês nos Centros Interescolares de Línguas (CIL) do Distrito Federal ao final do ano de 2010, surgiram grandes desafios. O Curso foi criado em quatro unidades CILs, a saber, Sobradinho, Taguatinga, Ceilândia e Gama. O início do curso de japonês nas escolas públicas do Distrito Federal teve o suporte da área de Japonês da Universidade de Brasília, com a formação continuada dos professores, da Embaixada do Japão, e a Fundação Japão, com a oferta de bolsas de estudo. Atualmente a rede pública de ensino do Distrito Federal conta com oito dos CILs, com um total de 11 professores. Além dos citados na criação do curso, temos em 2022 o ensino de japonês nos CILs de Recanto das Emas, Brazlândia, São Sebastião e Paranoá.

Os professores dos CILs construíram o currículo no início do curso a ser desenvolvido com o suporte da Área de Japonês da Universidade de Brasília. Os currículos tiveram como base, os tópicos do *Can Do*, que é uma lista sobre a qual os aprovados em cada nível do Exame de



Proficiência em Língua Japonesa devem ser capazes de utilizar o idioma japonês. Também foram utilizados como base para a elaboração do currículo de língua japonesa dos CILs, os parâmetros do Quadro Comum Europeu de Idiomas.

No início do curso, que ocorreu no primeiro semestre de 2011 foi utilizado o livro *1,2,3, Nihongo de Hanashimasho - Juu bako 1*, um material desenvolvido para crianças descendentes de japoneses que vivem em colônias, onde já se fala o japonês no cotidiano. Este material foi utilizado por aproximadamente dois anos em nosso CIL. Como é um material voltado ao público infantil e já comunicante em língua japonesa, encontrou-se certa dificuldade em adequá-lo às necessidades do nosso público, que é de jovens que frequentam o Ensino Médio e até mesmo adultos.

Outros materiais didáticos foram utilizados em seguida, como o *Minna no Nihongo* (3A Corporation, 1998, Segunda Edição, 2012), que também não foi bem aceito pelos alunos por ser um material voltado ao público adulto, além de apresentar séries extensas de exercícios gramaticais repetitivos, e o *Dekiru Nihongo* (Bonjinsha, 2011) que finalmente obteve bastante aceitação por parte dos alunos do Currículo Específico, porque possui uma linguagem de fácil acesso e situações próximas ao centro de interesse dos estudantes. O livro narra a história de jovens que vão para o Japão e interagem com pessoas daquele país em diversas situações, com as quais os estudantes identificaram-se. Entretanto, este material ainda precisava abordar a interculturalidade e os eixos temáticos defendidos pelo currículo em movimento e pela nova abordagem da escola. Também foram utilizados diversos *websites*, alguns deles complementados por livros didáticos que auxiliam oferecem suporte ao ensino de japonês no CIL em estudo. São alguns deles: *Erin ga Chosen - Nihongo Dekimasu Vol. 1* (Bonjinsha, Fundação Japão, 2007), *Minna no Kyozaï* e *Marugoto Plus*, o último destes, a partir de meados de 2017 e apenas na versão digital disponível na rede/web. Ambos os *websites* pertencem à Fundação Japão.

Com as mudanças que aconteceram na abordagem seguida pela escola, se notava certa dificuldade em encontrar materiais didáticos que, em sua totalidade atendessem às necessidades específicas e que se adequassem à realidade dos alunos do nosso CIL, que são de uma faixa etária jovem, cujo centro de interesse é a cultura popular japonesa, largamente difundida através de animes, mangás e outros. Além disso, observou-se a necessidade de utilizar um material que apresentasse aspectos interculturais e que considerassem a realidade dos estudantes do Distrito Federal. Mukai e Yoshikawa (2009), por exemplo, defenderam, concordando com esta afirmação, que é importante atentar às necessidades dos estudantes e metas e objetivos da instituição ao se

escolher um material didático. Eles afirmam ainda que nenhum material didático deve ser considerado uma Bíblia (MUKAI; YOSHIKAWA, 2009, p. 172). Os materiais produzidos para dar aulas de língua japonesa geralmente são pensados para quem está no Japão, abordando principalmente aspectos da cultura japonesa, que apesar de serem de excelente qualidade, ainda carecem desses aspectos de outras culturas. Numa perspectiva intercultural, é necessário que aconteça esse diálogo entre a cultura do país da língua-alvo e a cultura local onde se ensina a língua. [...] o contato efetivo de culturas diferentes constitui um ganho no qual cada um encontra um suplemento para sua própria cultura (o que não significa, em absoluto, alguma renúncia) (CUQ, 2010, p. 136-137 *apud* GALLI, 2015, p. 113).

Mukai e Yoshikawa (2009, p. 172) afirmam que nenhum material didático deve ser utilizado com exclusividade, mas podem ser utilizados como fonte de informação para professores e estudantes. Desta forma, decidiu-se por não utilizar um livro didático único para o ensino de idiomas, inclusive o japonês em nossa escola. Todavia, ainda se notava muita dificuldade em aplicar essa abordagem na prática, de forma que novas reuniões foram realizadas e se discutiu muito sobre a necessidade de realizar nos níveis iniciais atividades que fornecessem uma base para apoiar conhecimentos e usos do japonês entre os estudantes. Tal fator tornou mais explícito que a abordagem aplicada, na realidade, ainda não tinha todas as características da Abordagem Comunicativa, pois ainda havia muitas lacunas sobre os conhecimentos acerca de sua materialização, ou seja, a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática. Notava-se que possivelmente ainda eram necessários estudos mais aprofundados por parte dos docentes da língua japonesa, em especial a minha pessoa, autora desta pesquisa.

No desenvolver do trabalho pedagógico em minhas aulas a partir dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa, deparei-me com dificuldades sobre os outros aspectos da materialização dessa abordagem, ou seja, a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática, pois apesar de terem acontecido diversos momentos destinados ao estudo em nosso CIL, em muitas situações emergiram dúvidas sobre a sua materialização, a execução da abordagem em si. Comecei a questionar se as minhas percepções incertas sobre as materialidades da Abordagem Comunicativa não estariam prejudicando a aquisição da língua em meus estudantes. Acredito ser esse um fator provável.

A esse respeito, algumas dúvidas durante o processo puderam ser constatadas ao tentar aplicar a Abordagem Comunicativa em minhas aulas de japonês que influenciaram os resultados

em meus estudantes, mas não podia afirmar com certeza sobre os dois colegas que também ensinam a língua atualmente na escola. Cabe ressaltar, entretanto, que quando eu estava aplicando esta abordagem, não tinha conhecimento aprofundado sobre ela, principalmente no que diz respeito à sua aplicação prática. Desta forma, não há como afirmar que havia problemas na Abordagem Comunicativa em si, mas provavelmente na forma como esta filosofia de ensino de línguas estava sendo aplicada por mim.

Foram realizadas várias reflexões durante as reuniões de avaliação institucional na escola, e passou-se a questionar muito se a abordagem realmente seria a mais apropriada. Tais questionamentos motivaram-me a realizar leituras de aprofundamento e depois esta pesquisa, com o objetivo de identificar as percepções e ações dos professores de japonês do CIL atualmente e quais ações poderiam ser realizadas junto a eles para contribuir para um aprofundamento maior sobre a abordagem.

Isto porque, identificando as percepções dos professores participantes bem como suas ações, foi possível identificar nesta pesquisa se havia dificuldades, dúvidas ou aspectos que desejassem esclarecer por meio dos dados coletados. Como ainda havia conhecimentos que eles desejavam aprofundar mais sobre a Abordagem Comunicativa, foi possível realizar leituras e reflexões que possivelmente irão contribuir com uma aplicação mais certa e efetiva por parte deles, além da minha. Isso poderá proporcionar maior competência comunicativa nos estudantes e conseqüentemente contribuir para um ensino da língua japonesa com mais qualidade em nossa escola.

É necessário ressaltar que há uma longa e consolidada tradição de ensino de língua japonesa de caráter gramatical, o que influenciou muito as minhas percepções sobre o ensino da língua. Essa tradição de ensino organizado em torno dos aspectos gramaticais também é perceptível nos materiais didáticos mais difundidos para o ensino da língua japonesa que já utilizei anteriormente nas aulas. Mukai (2012, p. 123) citando Conceição (2004) e Micolli (2010), afirma que as crenças estão estritamente relacionadas às experiências e às ações. Romper com esses paradigmas e crenças, para mim, significa oferecer um ensino de línguas que não seja construído apenas a partir de seus aspectos gramaticais, mas que esteja voltado à realidade, cultura, às necessidades de aprendizagem e de uso, bem como interesses dos estudantes, sem entretanto, deixar de lado o aspecto gramatical, que também tem sua importância. Esperava-se que com esta

pesquisa seria possível conhecer melhor esses aspectos e refletir sobre transposição da Abordagem Comunicativa à prática de ensino de língua japonesa como LE.

### **1.3 OBJETIVOS**

Diante da problemática sobre a materialização, aplicação prática, da abordagem comunicativa na escola, da importância do fator intercultural e, para atender às necessidades e à realidade do público-alvo de língua japonesa no CIL em estudo, assim como adequar-nos aos pressupostos e diretrizes previstos no Currículo em Movimento, foi possível delimitar os objetivos a seguir para esta pesquisa:

#### **1.3.1 OBJETIVO GERAL**

Identificar as percepções e ações dos professores de Japonês do CIL desta pesquisa, no que se refere à abordagem comunicativa e à materialização da abordagem (ações de replanejamento de cursos em estágios e níveis, elaboração de parte dos materiais, a condução das aulas e criação de instrumentos de avaliação) numa perspectiva intercultural, para então refletir sobre elas, objetivando favorecer a aquisição da língua japonesa como LE.

#### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

a) Identificar as percepções dos professores de japonês do CIL em estudo sobre a abordagem comunicativa na escola;

b) Identificar as ações os professores de japonês do CIL em estudo sobre a abordagem comunicativa na escola, considerando-se aí a interculturalidade;

c) Refletir sobre as percepções e ações dos participantes da pesquisa a respeito da Abordagem Comunicativa e como mudanças nelas podem contribuir para que a abordagem possa ser implementada por eles, favorecendo a aquisição de Língua Japonesa como LE.

#### **1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA**

Para atingir os objetivos definidos para este estudo, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as percepções dos professores de língua japonesa do CIL em estudo sobre abordagem comunicativa, escolhida para ser a predominante da escola?
- b) Quais as ações dos participantes nas materialidades de ensino da língua japonesa numa perspectiva comunicativa que valoriza a interculturalidade?
- c) Como as reflexões sobre as percepções e ações dos professores acerca da atual abordagem da escola podem favorecer a aquisição da língua japonesa como LE?

#### **1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Para esclarecer as questões acima, foi realizada nesta pesquisa uma resenha da literatura concernente ao tema dos pressupostos teóricos que fundamentam a abordagem desejável para uma escola, apresentando essa fundamentação teórica no capítulo 2.

Em sequência, a conceituação de abordagem na seção 2.1, onde foram apresentados os conceitos de abordagem no ensino de língua estrangeira por autores do campo da linguística aplicada, como o conceito surgiu e sua associação ao termo método.

A definição de Abordagem Comunicativa foi apresentada na seção 2.2, na qual são apresentados autores basilares que dissertam sobre ela, bem como quando e onde surgiram propostas para o ensino comunicativo de língua estrangeira.

Logo em seguida, segue a apresentação e definição das materialidades da abordagem – a Operação Global de Ensino de Línguas na seção 2.3, defendida por Almeida Filho (2012) é trazida para abranger de modo ordenado as quatro fases de concretização da abordagem comunicativa e de qualquer outra: o planejamento, a elaboração de material didático, o desenvolvimento da aula e os modos da avaliação.

Na sequência foi apresentada a definição de competência comunicativa por vários outros autores na seção 2.4 e finalmente a conceituação de interculturalidade e sua importância no ensino de línguas na seção 2.5.

Depois disso, foi realizada a pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso interventivo e com a participação dos dois professores de Língua Japonesa do Centro Interescolar de Línguas em estudo conforme detalhamento no capítulo 3. A descrição fornece os pormenores em que se deram as observações participativas nas reuniões de planejamento/coordenação com os professores de japonês do CIL onde foi realizada a pesquisa, e também observações não participativas em aulas de japonês da escola, resultantes da aplicação de questionário aberto e entrevista semiestruturada com os professores. Também foram realizadas sessões para reflexão com os participantes durante o processo.

No Capítulo 4 foi realizada a descrição dos procedimentos e a análise dos dados coletados por cada instrumento na sequência: questionário aberto eletrônico, seção 4.1, observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento pedagógico, seção 4.2, observações não participativas das aulas, na seção 4.3, entrevista semiestruturada na seção 4.4 e seções de reflexão com os participantes na seção 4.5. Ao final, foi feita a triangulação desses dados na seção 4.6.

A conclusão e os resultados da presente pesquisa, assim como os apontamentos para pesquisas futuras foram descritos no capítulo 5.

As traduções dos textos em língua estrangeira utilizados para esta pesquisa são de tradução da autora.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 2.1 CONCEITUAÇÃO DE ABORDAGEM

Antes de começar a tratar de abordagem, é necessário ressaltar que na área da Linguística Aplicada, dois processos distintos concorrem em situações de aprendizagem de línguas: a aprendizagem e a aquisição. A aprendizagem é tomada como o processo que se inicia com o esforço dos estudantes em aprender uma nova língua a partir do processo de ensino realizado por parte do professor. A aquisição pode vir de forma subconsciente, por absorção em decorrência também desse processo de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2012). Neste trabalho serão abordados os termos aprendizagem e/ou aquisição, uma vez que ambos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Historicamente o conceito de abordagem começou a ser discutido conceitualmente em suas relações com métodos e técnicas, em 1963, por Anthony em um artigo hoje clássico e seminal. O conceito de método consiste no conjunto de técnicas utilizadas para se ensinar línguas. Por ser padronizado e fixo, contrasta com o conceito de abordagem, que é mais fluido, mais variável e muito mais amplo. Segundo o autor, uma dada abordagem pode conter vários e diversificados métodos. Em sua concepção de método, este era o segundo de três principais elementos hierarquicamente definidos: abordagem, método e técnicas. Para o autor, “as técnicas executam um método, que por sua vez é consistente com uma abordagem”. Ele também define as técnicas como recursos empregados dentro do método, as máquinas de ensino, como por exemplo, gravadores e toca-fitas (atualmente já em desuso, mas em que podem incluídos faixas de áudio, podcasts, vídeos e outros), para ele, as tais máquinas de ensino/aprendizagem podem ser definidas como técnicas (ANTHONY, 1963).

O autor afirma que uma abordagem trata de condensar os conceitos de aprender e ensinar a língua alvo, o objeto desses dois processos (ANTHONY, 1963). Ele assevera que a abordagem descreve a natureza do que vai ser ensinado e a orientação para fazê-lo. A filosofia que representa uma abordagem acaba por constituir um ponto de vista, uma confiança no fazer que já pode ser

instanciado, que mesmo não podendo ser comprovado, serve como rumo a se seguir. Nesse caso, a abordagem ainda implícita e informal não permite descrições fidedignas, nem explicações informadas por conhecimento formal já reconhecível. O professor detentor de uma abordagem apenas implícita que está lá, mas que não é reconhecível a não ser pelas percepções e sensações impressionistas de sucesso ou fracasso.

Allwright (1991) afirma que a forma como os métodos foram conceituados historicamente é problemática, pois eram tidos como um conjunto de respostas formais às questões de como se deve ensinar línguas, ou seja, a questão do ensino de línguas se resumia a um conjunto de técnicas que seguiam um método. O autor justifica ressaltando que existe uma semelhança entre métodos, o que pode acabar nivelando também os estudantes como sendo todos iguais, além de não promover a implementação de novas produções que fujam ao método em si. Ele afirma que a abordagem se encontra num patamar mais elevado hierarquicamente em relação ao método sendo, portanto, mais importante (e decisiva) que ele.

Brown (2000) afirma que a compreensão dos componentes da linguagem determina uma larga extensão de como se ensina uma língua. Por exemplo, se compreendemos a língua como um fenômeno que pode ser destrinchado em pequenas partes ou se a compreendemos que a comunicação não verbal é importante para uma aprendizagem de segunda língua efetiva, ou ainda se pensarmos que linguagem é essencialmente cultural e interativa, isso provavelmente influenciará a forma como abordaremos o ensino da língua em nossas aulas. O autor ressalta que o processo de ensino não pode se separar do processo de aprendizagem. Na visão do autor, o ensino é o guia e facilitador da aprendizagem, que habilita o aprendiz à aprendizagem e prepara condições para isso. Para o autor, a concepção do professor de como o aprendiz aprende determina sua filosofia de educação, seu estilo de ensino, sua abordagem, seus métodos e técnicas de sala de aula.

Brown (2000) assevera ainda que o ensino de línguas não é categorizado em métodos e tendências, mas que cada professor é chamado a desenvolver uma abordagem sólida para suas classes de línguas. Essa abordagem é baseada em princípios pelos quais pode-se escolher desenhos e técnicas específicas para o ensino de língua estrangeira em contextos variados. Para o autor, não existe receita pronta, assim como nenhum método garante o sucesso. Ele defende que cada professor e cada aprendiz é único, assim como seu relacionamento aos contextos de aprendizagem. Dessa forma, a tarefa do professor em sua visão é entender essas relações, utilizando uma abordagem cautelosa, iluminada e eclética baseada nos princípios de ensino-aprendizagem de



língua estrangeira. Como o autor defende a abordagem como sendo mais importante do que o método em si, sua definição se aproxima bastante da definição de Anthony partilhada por Almeida Filho no Brasil.

Almeida Filho (1997), por sua vez, defende que a abordagem engloba as concepções de língua, do que é ensinar e aprender um novo idioma e pondera sobre as diferenças entre ensinar língua materna, segunda língua e língua estrangeira além de realçar o fenômeno da “desestrangeirização” que passa a ocorrer logo após o início de um programa de instrução ALMEIDA FILHO (1997, p. 17). O mesmo autor (2009, p.78) define que a abordagem é um conjunto de pressupostos teóricos, princípios ou mesmo crenças sobre o que é língua, o que é aprender e o que é ensinar línguas. O autor defende que o conceito de abordagem intrínseco ao professor influencia o processo de ensinar a língua-alvo.

A abordagem do professor define rumos para a confecção de materiais didáticos utilizados nas aulas de língua estrangeira, assim as mudanças de perspectiva conseqüentemente influenciam o processo. A abordagem no Ensino de Línguas é um conceito que vai muito além do que se entende por método, metodologia e técnicas de ensino. A abordagem é entendida como o conjunto de teorias sobre a natureza da língua e de como ela é ensinada e aprendida. Ela é, segundo Almeida Filho (2009), uma força que caracteriza e orienta os processos de ensinar, e de adquirir uma língua. Ela é composta por um conjunto de conhecimentos e crenças formando uma base teórica (numa dosagem de informal e formal combinada) e filosófica que fundamenta a prática pedagógica no Ensino de Língua Estrangeira.

De acordo com Leffa (2016), também, o termo abordagem é mais abrangente do que o termo método, pois engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Segundo o autor, as abordagens variam de acordo com esses pressupostos. O método, mais restrito, envolve regras para seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como as normas de avaliação.

O autor destaca que atualmente se distingue aprendizagem e aquisição, onde aprendizagem é o desenvolvimento formal e consciente da língua e aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua obtido através de situações reais, sem o esforço consciente. O autor também ressalta que há ainda a distinção entre os termos segunda língua e o termo língua estrangeira, onde o primeiro é compreendido como quando o estudante estuda a língua que é utilizada na comunidade onde vive. No caso da língua estrangeira, quando a língua

estudada em sala de aula não é usada na comunidade do estudante. Ainda segundo o autor, a abordagem de um professor envolve um conjunto de pressupostos, tanto teóricos quanto de crenças individuais, que o professor possui acumulados desde as suas experiências de aprendizagem, sua formação acadêmica, além de suas experiências de ensino.

A abordagem organiza as ideias e a concretização das mesmas permitindo que o professor assuma um rumo e que seja reflexivo em suas ações (ALMEIDA FILHO, 1997). Segundo Prabhu (1991 *apud* ALMEIDA FILHO, 1997, p. 15) a abordagem de um professor tem a ver com sua compreensão subjetiva acerca de seu próprio ensino, refletindo suas crenças sobre aprendizagem e ensino.

Em se tratando do que assevera Prabhu (1990), não existe um melhor método para o ensino de língua estrangeira. Ele afirma que cada método pode ser melhor para cada tipo de professor e para cada tipo de estudante, que cada método possui suas verdades e suas falhas em distintas circunstâncias. Ele afirma ainda que cabe ao professor julgar a partir de seu senso de plausibilidade quais métodos são melhores para as necessidades específicas de seus estudantes e para ele próprio. Ele ressalta que o professor pode se valer de uma postura eclética quanto aos métodos, porém isso também pode acabar caracterizando um novo método. Esse senso de plausibilidade defendido pelo autor, Almeida Filho (1997) inclui no conceito de abordagem de ensinar do professor.

Prabhu (1990) defende ainda, que para se avaliar a eficácia de métodos, deve-se verificar quais deles apresentaram melhores resultados, mas observa que também deve-se levar em conta os objetivos estabelecidos ao se avaliar. Em outras palavras, a abordagem do professor é mais importante do que o método. Para ele, o mais importante não é se o método é bom ou ruim, mas que seja operacional de forma suficiente a gerar engajamento entre os estudantes e professores, uma vez que o ensino mecânico pode gerar uma rotinização excessiva, o que ocasiona um ambiente com mais pressão para a aprendizagem consciente e racional. Ele ressalva que a rotina é importante pedagogicamente, mas o excesso dela torna o ensino massivo.

Foi possível observar que existe uma concepção bastante próxima entre a maioria dos autores apresentados nesta seção sobre o conceito de abordagem no Ensino de Línguas. Depreende-se abordagem como um conjunto de crenças do professor, que são baseadas em sua experiência tanto de formação profissional quanto de vida pessoal, sua concepção de ensino e aprendizagem de línguas e seu embasamento teórico no campo do Ensino de Línguas na

perspectiva da Linguística Aplicada. Essas crenças direcionam o caminho do professor ao aplicar um método a ser desenvolvido em suas aulas de língua estrangeira. É possível concluir então, que a abordagem é um conceito muito ligado às crenças, pois, como define Barcelos (2016, p. 18), 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 resultantes de um processo interpretativo de interpretação e (re)significação”. Para este trabalho, contudo, tomamos como base as conceituações de abordagem de Anthony (1963), Widdowson (1991) e Almeida Filho (1993 e 2013) pois são concepções bastante próximas.

## **2.2 ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Bem antes de se chegar ao que se define hoje como Abordagem Comunicativa, passou-se por diversas metodologias de ensino de línguas, como o Método da Tradução, de base gramatical, com foco nas normas gramaticais, a forma, memorização, conjugações de declinações verbais, tradução de textos e exercícios escritos (BROWN, 2000, p. 15).

De acordo com Leffa (2016), a Abordagem Direta, assim como o Método de Tradução, cujo princípio é o de que se aprende a língua estrangeira com a língua estrangeira sem jamais se recorrer à tradução e ao uso da língua materna, foi bastante defendida por teóricos da época, mas por exigir longos trechos de fala durante as aulas, além de atividades voltadas a treinos e exercícios gramaticais como uma outra abordagem antagônica, passou a ser muito criticada.

Surge então o Método da Leitura, mas como não contemplava aspectos orais da língua, também recebeu muitas críticas. Ainda como resposta ao ensino gramatical com bases no behaviorismo estruturalista, surgiu o método Audiolingual, ainda voltado ao uso da língua em repetições e treinos gramaticais, quase como que uma reedição do Método Direto, por enfatizar a produção linguística de forma repetitiva até a perfeição (LEFFA, 2016). É possível observar que a gramática presente nos métodos gramaticais, definida mais atualmente como Abordagem Gramatical, foi contestada pelos estudos que levariam à Abordagem Comunicativa, sua principal concorrente.

A teoria da gramática universal de Chomsky rompeu com o behaviorismo estruturalista, a teoria do comportamento (ALMEIDA FILHO, 2009), abrindo espaço para novas luzes no conceito de aquisição de língua e linguagem a partir de Hymes (1970) e a partir daí abrir caminho para uma teoria da aquisição da língua estrangeira como fez Krashen (1982) e seus colegas pesquisadores.

Wilkins (1971) apresentou o que seriam os primórdios da Abordagem Comunicativa, contestando o ensino de línguas baseado em currículo com base gramatical, pois segundo o autor, os estudantes nesta abordagem são expostos a pequenas partes do sistema gramatical, categorias gramaticais uma de cada vez, assim, este sistema falha em prover condições necessárias para a aquisição da competência comunicativa. Ele propõe a construção de um plano de ensino que foque no ensino do que é mais relevante para um grupo particular de estudantes. Para ele, este plano de ensino deve ser baseado em diversos tipos de situações, como um currículo com base nocional semântica. Ele assevera que os currículos baseados em estruturas gramaticais se tornam repetitivos e nem sempre contemplam formas que os aprendizes utilizariam em sua vida real.

Widdowson (1978, 1979) reconheceu que as observações de Wilkins foram importantes, mas ressaltou que o foco em aspectos semânticos sem ênfase também no uso da língua pelos estudantes, não favorece a competência comunicativa nestes, pois não usam a língua de forma contextualizada. O autor defende que quando se aprende uma língua, se aprende também como usar apropriadamente as frases para que se atinja um resultado comunicativo.

Brown (2000, p. 13), por sua vez, afirma que as pesquisas na área da linguagem, buscaram na década de 1970, respostas para a natureza da comunicação e competência comunicativa, bem como explicações sobre o processo interativo da linguagem. Com isso, o ensino de línguas respondeu com abordagens e técnicas que ressaltaram a importância da autoestima, da aprendizagem cooperativa dos estudantes, do desenvolvimento de estratégias para o sucesso, e acima de tudo focando no processo comunicativo no ensino de línguas.

Ele afirma que o ensino comunicativo passou a ser a palavra do momento entre os professores de línguas, mas que o principal desafio para a profissão é realizar um ensino significativo além das regras, padrões, definições e outros conhecimentos sobre a língua, ao ponto que se ensina os estudantes a se comunicarem utilizando a língua genuína e espontaneamente além de significativamente na língua-alvo.

Prabhu (1984, p.32) trata do ensino comunicativo, em sua definição, como o que consiste em adicionar um novo componente a procedimentos pedagógicos já existentes e talvez uma redistribuição da ênfase nesses procedimentos, no caso, ênfase no significado e na comunicação, no uso da língua alvo. Ele afirma que as unidades de ensino não devem enfatizar os tipos de exercícios em formato de *drills* repetitivos e sem contexto, mas que sejam oferecidos insumos linguísticos pré-selecionados movidos por atividades comunicativas. Para o autor, os exercícios comunicativos se caracterizam pelo seu propósito, por apresentar ao invés de exercícios mecânicos com foco na forma, textos originais, sentenças, jogos, simulações ou *roleplay* e outros. O que importa é que os estudantes estejam envolvidos em atividades focadas no sentido, onde se usa a forma, todavia sem que o foco seja a forma.

Almeida Filho e Barbirato (2000) também tratam de exercícios, atividades e com maior foco, as tarefas comunicativas, em um artigo que visa trazer mais contribuições para a materialização do ensino de base comunicativa. Eles tratam também de alguns autores que definem as tarefas comunicativas e sua importância, bem como os efeitos de seu uso nas aulas de língua estrangeira.

Kobayashi (2009) trata em um artigo sobre a importância de se elaborar, selecionar atividades comunicativas de acordo com a necessidade dos estudantes. Ela afirma que um estudante que pretende trabalhar, por exemplo, precisa aprender um vocabulário mais formal, enquanto um estudante de intercâmbio do ensino médio, por sua vez, não precisaria deste tipo de vocabulário para seu uso diário. Ela ressalta a importância das estratégias comunicativas empregadas pelos falantes em outro artigo, em que desenvolveu um projeto experimental no qual os estudantes tinham que enviar mensagens via redes sociais, justificando faltas e atrasos, ressaltando o uso de diversos recursos comunicativos, incluindo *emojicons*. (KOBAYASHI, 2018)

Almeida Filho (2009, seção 2) assevera que o movimento comunicativo rompeu filosoficamente com a abordagem gramatical e assim também o método Audiolingual, trazendo diferentes concepções de língua/linguagem, de aprender/ensinar línguas. O autor afirma que as ideias e teorias apresentadas pelos linguistas à época da década de 60 e 70 contribuíram para a construção e sustentação do movimento comunicativo e seus conceitos correlatos como tópicos, temas, noções semântico-gramaticais, funções comunicativas e realizações de funções. Para o autor, algumas atitudes do cotidiano do professor caracterizam a abordagem comunicativa, a qual propicia o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. A comunicação social

e cultural via interação entre os agentes é fator crucial na Abordagem Comunicativa, ou seja, aprender comunicação na comunicação.

O autor afirma, assim como Prabhu (1990) e Brown (2000), que o foco das atividades não deve ser na gramática ou na forma, mas no sentido. Ele defende o uso do léxico que não seja apenas gramatical. A significação de textos e conteúdos válidos para a vida dos estudantes e sua formação intelectual para ele tem grande importância na abordagem. Isto porque quando os conhecimentos aplicados fazem parte da realidade, as chances de a aquisição acontecer são muito maiores.

Quando os conhecimentos são adaptados para o estudante estrangeiro, corre-se o risco de que o estudante não consiga utilizar a língua como ela é utilizada em situações reais, podendo até mesmo não compreender certas expressões e vocabulários que são utilizados. Um exemplo disso é a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova com temas, tópicos recortes comunicativos, funções, cenários, papéis sociais e psicológicos, blocos semânticos. Para o autor, é importante o foco em categorias comunicativas como papéis sociais, temas, tópicos, interação, funções da linguagem, gêneros e outros.

O autor destaca a importância do reconhecimento dos erros como sinais de crescimento, onde se deve incentivar que o estudante use a língua, mesmo que apresente alguns erros gramaticais que não comprometam o sentido. A ênfase deve ser dada à construção de sentidos. As correções podem acontecer de forma a conscientizar o estudante que seus erros fazem parte do processo. O professor apresenta a forma correta de diversas maneiras, não necessariamente corrigindo os erros de forma direta.

A esse respeito, o autor considera válida a aceitação de exercícios mecânicos com substituição de termos de subsistemas da língua que embasam o seu uso comunicativo através da prática interativa significativa, ou seja, ao identificar erros frequentes e comprometedores, o professor poderá lançar mão de exercícios gramaticais a fim de evitar a cristalização destes erros. Assim poderá haver a garantia de condições para a aprendizagem consciente da língua estrangeira.

Ele destaca a importância da problematização e ação dialógica que representem os temas e conflitos dos alunos, ou a consideração dos temas que sejam de seu interesse e necessidade. Desta forma, o conhecimento se torna muito mais significativo e, conseqüentemente, propício à aquisição. Atividades relevantes a esse processo podem envolver poesias, cenas de romances, tarefas, jogos, projetos, desenvolvimento de temas e tópicos, tradução, reprodução de conversas

gravadas, levantamento e comparação de informações, tomada de decisões e outras. O material deve ser autêntico em princípio. Todavia, autêntico não quer dizer tirado literalmente da realidade que foi gravada, por exemplo, mas que seja verossímil em relação à vida real.

Além disso, sobre o ambiente em sala de aula, destaca atenção às variáveis afetivas como empatia pelas culturas das línguas-alvo, ansiedade, e a compreensão das diferenças individuais de aprendizagem, como fatores também fundamentais. O autor enfatiza a importância da construção de sentidos em um ambiente rico de interações e com baixa pressão emocional. Esses tópicos também são defendidos por Prabhu (1990), além de Krashen (1982).

Por fim, destaca que a avaliação do progresso da proficiência, não aconteça apenas baseando-se em notas numéricas, mas considerando os avanços do estudante como um todo, sua produção, evitando comparações com o outro, mas consigo mesmo, comparando sua própria evolução. Os itens explicitados revelam uma abordagem comunicativa, que se preocupa com o aluno como sujeito e agente no processo de formação por meio de uma nova língua. Almeida Filho, (2009, p. 80).

Segundo Leffa (1988), a Abordagem Comunicativa surgiu da mesma forma que as metodologias anteriores, como reação à metodologia vigente na época. Para o autor, como ela é baseada no uso das funções linguísticas, é possível que dentro de uma única função possam existir muitas variações linguísticas e assim corre-se o risco de ocorrer uma atomização da aprendizagem. Um exemplo que o autor cita é o do verbo solicitar, que pode englobar outras subcategorias que envolvem perguntar, indagar, solicitar e interrogar, LEFFA (1988, p. 23). Como crítica, o autor destaca que um dos problemas da Abordagem Comunicativa é o fato de que na prática parece impossível aplicar os princípios taxonômicos como um todo em uma unidade de ensino. Para o autor é impossível encapsular uma série de funções menores numa função maior. Ele afirma ainda que é difícil identificar o conteúdo de uma unidade, pois este é expresso em lista de funções. Essa visão funcionalista foi ventilada e aplicada nos anos 70 apenas como uma primeira geração aplicadora.

Como foi possível verificar, a Abordagem Comunicativa sofreu algumas críticas, mas ainda assim não se pode negar que exerce grande influência no ensino de línguas contemporâneo, uma vez que se tornou a grande concorrente da abordagem mais predominante nos métodos gramaticais, a Abordagem Gramatical. Ela foi objeto de estudo de muitos linguistas ao longo do tempo e ao redor do mundo, mesmo após 1970, e nos últimos tempos por aqueles considerados

gramaticais, que influenciaram muito as versões comunicativizadas da abordagem de ensino de muitos profissionais, permitindo que fossem trabalhados temas importantes para a sociedade atual com liberdade, uma vez que é fluida, tem foco no sentido, nas interações, no uso da língua como ela é, na valorização dos interesses dos estudantes.

### **2.3 AS MATERIALIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS – OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS – OGEL**

A definição de Anthony de abordagem oportunizou a Almeida Filho (2012) a construção do modelo de OGEL, entendido como uma verdadeira Operação Global do Ensino de Línguas. A OGEL organiza o ensino-aprendizagem de línguas em dois planos, o das ideias (geral, abstrato, mais fundador de decisões) e o das concretudes, mais abaixo, onde se mostram as concretizações da abordagem em ações práticas, materiais e mais definíveis.

No plano das ideias, temos o aporte teórico da abordagem orientadora e no das concretudes, o desenvolvimento da prática em fases ordenadas e suscetíveis a efeitos proativos e retroativos. A OGEL consiste numa proposta ordenada de realização de quatro fases do trabalho ensinador da baseadas em sondagem inicial de interesses por parte dos alunos que vão compor as unidades de planejamento, os materiais requeridos para compor um roteiro de atividades previstas, o método de vivências em suas categorias de ação nas aulas e os modos de avaliar a capacidade adquirida de uso da nova língua. Essa proposta permite que se compreenda de forma objetiva os processos de ensinar e de aprender línguas, para que se tenha clareza de tais processos no fazer pedagógico<sup>2</sup>.

Este modelo foi apresentado pela primeira vez pelo autor no livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, de 1993, e expandido pelo autor no livro *Quatro Estações do Ensino de Línguas*, em 2012.

O autor brasileiro, que produziu inúmeras pesquisas e literatura sobre o ensino comunicativo de línguas, assevera que o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas

---

<sup>2</sup> No primeiro capítulo do livro *Quatro Estações no Ensino de Línguas* (2012), Almeida Filho apresenta aprofundada e detalhadamente a Operação Global do Ensino de Línguas, o modelo OGEL.



e a formação dos agentes que concebem ou influenciam esse processo passou por longos períodos de maturação que o levaram a construir o Modelo OGEL. O modelo descreve as tarefas do processo de ensino de línguas a ser seguido pelos professores. Esse processo se divide nas quatro dimensões da prática de ensinar por parte dos docentes.

Para o autor, a maneira como professores ensinam e os alunos aprendem não é algo que se opera a esmo. Eles são levados a fazer o ensino do modo como o fazem a partir de visões que possuem sobre esses processos, sobre as crenças que neles foram construídas ao longo de sua experiência de ensinar e aprender e pela modificação delas perante teoria epistêmica de área. Ali o autor define o objeto de ensino, o ensino de língua estrangeira. Considerando língua como ação social para a construção de relações e aprendizagem de conhecimento, as ações do professor devem se pautar por essa concepção inicial que vai buscar outros conceitos do ensinar e aprender línguas para com eles compor a abordagem.

Assim, para o autor, levando em consideração essas visões de língua, os professores, alunos e terceiras pessoas podem opinar, comentar, influenciar, ensinar e aprender de diversas maneiras. O processo envolve os agentes e é necessário que os interesses e necessidades dos estudantes sejam considerados na construção.

Os conhecimentos implícitos ou explícitos da visão de ensinar uma língua devem converter-se numa capacidade real de ação de ensino/aprendizagem de uma língua. Essa ação é a materialização de movimentos dos agentes para atuar no ensino e aprendizagem de um idioma.

Em toda ação de ensino e aprendizagem de línguas existe uma abordagem possível e distinta para cada um dos agentes do processo. Essa abordagem é determinante no processo. Por isso, é importante promover antes de se entrar no campo das materialidades, uma rodada de reflexão com os professores sobre sua própria abordagem, sobre suas concepções e possíveis ações no ensino da língua. O professor também deve fomentar essa reflexão fixando momentos reflexivos para si e com seus alunos para que não permaneçam no desconhecimento. A seguir, veremos alguns aspectos importantes delineados por Almeida Filho (2012) presentes nas materialidades do Ensino de Línguas.

### 2.3.1 Primeira Materialidade – Planejamento e reflexão

Na Primeira Materialidade da OGEL - O planejamento do curso e a reflexão, temos a descrição a seguir dos aspectos sugeridos por Almeida Filho (2012, p. 31) para a materialidade de planejamento do curso, os quais considera importante observar no preparo das aulas. Para o autor, a metáfora para o planejamento é um mapa com indicações dos lugares, ou seja, caminhos para se chegar a algum lugar. Ele afirma ainda, que o planejamento é um documento escrito que explicita as previsões dos conteúdos e amostras do que será experienciado com e na língua-alvo.

É importante também segundo o autor, que se leve em consideração a natureza do curso na construção do seu planejamento. Deve-se levar em conta o perfil das necessidades dos estudantes, os temas e sua adequação, inclusive ao se pensar na produção de materiais durante o planejamento.

É no planejamento que se ordenam e mapeiam as decisões sobre quais conteúdos linguísticos e quais processos serão empregados no curso. Também é onde se realiza a reflexão sobre esses processos e seus resultados, as experiências mínimas sobre e na língua-alvo, organizadas em forma de unidades que servirão como guias para o processo de ensino e aprendizagem. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 33)

O autor assevera ainda que existem dois tipos de planejamento: o planejamento linear e o planejamento cíclico. O planejamento linear apresenta uma progressão de um item de aprendizagem para outro em sequência. Já o planejamento cíclico sugere que se retorne a um conjunto inicial de unidades de curso, assim sendo possível expandi-las sempre que estas forem retomadas.

Nas palavras do autor, “a linguagem se apresenta como objeto de estudo em múltiplos níveis envolvendo a associação simultânea dos seus elementos entre significado, forma sintática, elementos fonológicos, além da complexa associação dos seus elementos em cada um dos níveis” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.44). Desta forma, não é viável que se pense em uma progressão linear simples de conteúdos, pois a linguagem, na construção dos sentidos utiliza esses traços, sintaxe, fonologia, significados e outros simultaneamente e de forma entrelaçada. Não há como considerar todos os aspectos da linguagem de forma isolada, pois a linguagem é algo muito dinâmico. Assim, na Abordagem Comunicativa, os planejamentos cíclicos são recomendados, pois proporcionam a

acumulação e integração. Além disso, os planejamentos lineares se adaptam mais a uma organização das unidades em que se deseja ensinar a língua por si, ou seja, com ênfase na forma. É importante também que os planejamentos sejam flexíveis e que se adequem sempre à realidade do curso.

Após a tomada de consciência dos aspectos citados, prossegue-se então ao planejamento. Em primeiro lugar, é recomendável a reflexão sobre a própria abordagem, autoanálise e estudos para aprimoramento dos conhecimentos teóricos sobre abordagem comunicativa, como base para iniciar o planejamento das aulas. Os processos de aprendizagem ou aquisição são orientados por uma dada abordagem, a abordagem de ensinar línguas do professor. Para o autor, é importante para o professor saber quais ideias o movem, pois ao reproduzir certo material didático sem que haja um planejamento e sem um reconhecimento da abordagem, corre-se o risco de promover um ensino de difícil explicação e renovação sistemática, ou seja, sem autocrítica, com poucas possibilidades de análise e reflexão sobre a metodologia. A influência dos pressupostos explícitos ou implícitos do professor irão determinar a seleção ou produção de insumos ou materiais para a serem aplicados nas aulas.

Em seguida, a reflexão sobre abordagem com os estudantes, sim, como parte do planejamento, momento em que pode ser explicitado a eles aspectos importantes de como se aprende línguas, sobre seu papel enquanto estudantes no processo, da necessidade de interação destes. Para o autor, não investigar o perfil dos aprendizes pode significar problemas reais no processo de aprendizagem/aquisição. Assim, neste momento também é importante acontecer a sondagem dos interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Logo após, segue-se para a construção dos objetivos gerais e específicos partindo das necessidades e interesses dos alunos discutidos na aula – elaboração do plano de unidade a partir de temas e tópicos; planejamento dos tópicos, cada um deles desenvolvido em 2, 3 ou 4 aulas; definição de conteúdos que favoreçam a interação na realidade. Os objetivos devem considerar e serem definidos a partir da descrição da situação de ensino e seus antecedentes, já se pensando na organização das unidades de ensino.

Passa-se então à organização mais detalhada das unidades delineando cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos, contendo habilidades conjugadas, funções, realizações, gramática, vocabulário, fonética e aspectos culturais que serão trabalhados nas atividades, tarefas e projetos no decorrer de cada unidade.

É um processo que envolve bastante os objetivos, que são definidos a partir dos interesses dos estudantes, do conhecimento acerca da abordagem pelo professor e a consideração de que a ênfase maior precisa ser dada ao sentido e ao uso da língua-alvo em situações reais. O grande desafio é elaborar atividades que contemplem todos os aspectos discutidos, pois exige um conhecimento teórico que precisa ser explicitado na prática do professor. É importante que na definição dos objetivos as taxonomias sejam utilizadas. Temos abaixo um exemplo simplificado de como o planejamento pode ser organizado a partir do uso de taxonomias:

**QUADRO 1: MODELO DE DELIMITAÇÃO DE UM TEMA EM TÓPICOS, RECORTES COMUNICATIVOS E FUNÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO COMUNICATIVO**

TEMA	TÓPICOS	RECORTES COMUNICATIVOS	FUNÇÕES
Música	O significado de música e sua importância para a humanidade.  História da música Música em diferentes culturas. Biografia de um músico	Ler, escrever, sobre conteúdos assistidos em vídeo ou algo ouvido sobre o tópico. Compreender língua oral. Escrever a biografia de seu músico favorito ou a própria biografia, como “a trilha sonora de minha vida”. Fazer uma apresentação oral sobre um tópico. Resumir textos. Compreender uma música.	Definir Exemplificar Afirmar Comparar Expressar opinião Relatar ações passadas Descrever

Quadro da autora \*baseado em um planejamento já realizado no CIL

Os temas, da forma como foram abordados acima, podem ser convertidos em objetivos específicos. Assim como eles, os processos necessários à aquisição da língua-alvo também. Eles apontam para a operação de aprender e de ensinar. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 49). O autor salienta ainda que o foco não deve ser na forma, ou nos aspectos gramaticais, pois desta forma se diminuem as chances de compreender os sentidos das amostras de linguagem.

### 2.3.2 Segunda Materialidade – Seleção e produção de Materiais

Com a introdução dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa na década de 70, os papéis do professor e dos estudantes ganharam nova definição, visto que na abordagem em questão os estudantes deveriam se tornar mais autônomos na realização de trabalhos em grupos ou aos pares para realizar atividades comunicativas, enquanto ao professor cabe mais o papel de orientador dessas práticas, que oferecem aos estudantes experiências com e na língua-alvo, assim favorecendo sua aquisição. (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000)

A materialidade dos materiais de ensino é a única que carrega o termo *material* em sua nomenclatura. Isso porque os materiais didáticos estão bastante presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Eles ultrapassam a sala de aula, pois são utilizados além das aulas, na realização dos deveres de casa e estudos também. Cabe ressaltar que o material didático nem sempre corresponde ao livro didático em si. (ALMEIDA FILHO, 2012). Para o autor, as aulas (método em fluxo) são únicas, possuem seu próprio contexto, por isso não deveriam vir completamente descritas ou representadas nos materiais, como no caso de telecursos previamente gravados, ou cursos prontos.

O autor defende que os materiais devem ser produzidos partindo do plano de curso, a partir de consultas às turmas sobre seus interesses e objetivos e mesmo às condições da escola. Ele afirma ser importante decidir junto aos estudantes quais materiais usar, conforme o contexto e as demandas do curso forem surgindo.

Ele reconhece que a elaboração de materiais demanda também bastante trabalho e tempo, além de exigir do professor um nível aceitável de competência linguística na língua-alvo, além de ser importante contar com outro profissional com alta proficiência e conhecimentos sobre aspectos culturais, que auxilie na conferência desse material antes de aplicá-lo em suas aulas. É necessário ainda uma capacidade reflexiva que possibilite fazer com que esse material, de acordo com a abordagem, venha a crescer atendendo às demandas do público a ele destinado. Ele afirma ser necessário ainda que o professor disponha de experiência de ensino, além de conhecimento teórico que sustente a produção do material conforme a abordagem. É importante lembrar que na produção de materiais, sempre estarão embutidas as questões de planejamento e do método. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 62-64)

Como na Abordagem Comunicativa os materiais são organizados a partir de temas e tópicos, na seleção e produção de materiais, a construção deve ocorrer também a partir dos objetivos e metas discutidos de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes, deve haver a reflexão sobre quais tipos de atividades comunicativas podem ser utilizadas nas aulas – que favoreçam a significação/sentido, que provoquem o pensamento, que promovam a interação, que sejam práticas e fáceis de serem executadas, ou eventualmente exercícios de sistematização e padronização conforme a necessidade dos estudantes, vejamos alguns exemplos a seguir.

### **Construção de projetos, tarefas**

De acordo com Prabhu (1987) apud Almeida Filho e Barbirato (2000), as tarefas comunicativas consistem em um período em que os estudantes realizam um esforço para atingir um objetivo, produzir um resultado comunicativo na língua. Isso pode ser, por exemplo, para decifrar um mapa, horários das linhas de trem, seguir instruções de um manual. Durante o esforço para realizar a tarefa comunicativa, os estudantes utilizam a língua-alvo e o foco principal deve ser o sentido. Segundo os autores, toda tarefa é uma atividade, mas nem toda atividade é uma tarefa, pois a tarefa necessariamente deve apresentar um resultado comunicativo ao final. As tarefas podem durar mais de uma aula, por exemplo, e conterem mais de uma atividade. Em tarefas mais longas, o insumo pode ser retrabalhado, recuperado, os alunos se esforçam para o compreender. Os projetos, por sua vez, têm duração mais longa e podem conter tarefas e atividades em seu curso.

### **Elaboração de materiais de ensino – atividades**

Stern (1992) apud Almeida Filho e Barbirato (2000) define atividades comunicativas como ações motivadas em torno de tópicos e temas as quais envolvem o aluno em comunicação autêntica e contextualizada, ou seja, que possa ser utilizada em situações reais na língua. Alguns exemplos de atividades relevantes que favorecem a aquisição/aprendizagem de língua estrangeira são os seguintes: uso de materiais ricos em insumos partindo de gêneros como peças ficcionais, livros originais e adaptados, filmes, documentários; jogos; projetos e tarefas a partir da problematização de temas e tópicos; estudo de temas como História do Japão na língua-alvo; amostras de linguagem/língua em movimento; aspectos culturais, lexicais e semânticos; atividades

que envolvam funções comunicativas da linguagem; aspectos gramaticais potencialmente úteis e relevantes.

Embora não sejam comunicativos em sua essência, exercícios de rotinização e automatização de padrões, bem como exposição de sistematização e aplicação de regras gramaticais ou culturais também são favoráveis e relevantes ao processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira. Em contrapartida, insumos em língua estrangeira em nível muito baixo (abaixo do nível linguístico dos estudantes) ou em nível muito acima, além de relatos de fatos e anúncios de eventos, informações sobre a vida escolar realizados quando em língua materna, são irrelevantes a esse processo e não contribuem para a aquisição/aprendizagem, segundo o autor.

Algumas tipologias de atividades (ALMEIDA FILHO, 2012):

**Aquecimento:** trabalho motivador que pode apresentar algo divertido ou envolvimento pessoal. Esse tipo de atividades também pode ser realizado em outros momentos da aula.

**Tarefas:** montar histórias, construir linhas do tempo, transcrever entrevistas, criar uma campanha de limpeza na escola, outros.

**Jogos teatrais:** atividades que simulam a realidade, como encenações de peças, leitura dramática, outras.

**Mediações/intervenções:** em situações inacabadas, os alunos têm que interagir com outros baseando-se em informações incompletas, visando mudar de opinião.

**Dinâmica de grupo:** podem ser iniciadas também em um grupo, passar por um segundo e concluir a atividade num terceiro com a apresentação dos resultados preparados.

**Projetos:** atividades temáticas de longa ou média duração, em que os alunos são envolvidos, fazem buscas e se aprofundam em conhecimentos que apresentarão ao final. São interessantes e podem oportunizar busca de recursos linguísticos e culturais de forma criativa.

**Transferência/reconstituição de informações:** como por exemplo a partir de um texto, preencher dados de uma tabela, ordenar textos, utilizando aspectos cognitivos e semióticos da linguagem.

**Exercícios de sistematização/ rotinização:** visam desenvolver as quatro habilidades (compreensão e produção oral, leitura e escrita), por exemplo, organizar frases para construir um parágrafo.

É importante que o professor saiba reconhecer as atividades que proporcionam competência linguística e as que geram competência comunicativa, pois assim poderão fazer escolhas de atividades alinhadas com a sua própria abordagem.

### 2.3.3 Terceira Materialidade – Construção das Aulas – Método

Segundo Almeida Filho (2012, p. 70), A abordagem ou filosofia de ensinar do professor é quem determina como o método será produzido em sala de aula. Para o autor é impossível ensinar sem um método. A abordagem acaba então se materializando como ações e atividades que possibilitam aprender ou adquirir uma nova língua. Na aula, as ações concretizam o método.

O autor defende que a sala de aula, o seu ambiente, deve não somente promover a aprendizagem de forma consciente com tranquilidade, mas a aprendizagem de forma subconsciente e também sem ansiedade. A aula deve ser um espaço onde se vivenciam experiências com e na língua-alvo, em que seu principal objetivo seja desenvolver competência linguístico-comunicativa. É o local onde se ensaia para o uso real da língua, também onde aconteçam interações. É onde se instaura o processo de ensino/aprendizagem.

O autor também afirma que a aula é como a execução de uma partitura (material) que se organiza para produzir experiências na língua-alvo, ela pode representar também, segundo o autor, uma porção executada de um plano previamente elaborado, o planejamento da aula, considerando-se que nem sempre tudo o que foi planejado será executado da mesma forma como foi, uma vez que a aula é um evento dinâmico que depende inclusive da motivação dos alunos. Ela serve também de guia para que os instrumentos de avaliação sejam construídos.

Sobre a construção das aulas (o Método propriamente dito), Almeida Filho (2008, p. 28) aponta quatro fases de uma aula de língua estrangeira: **clima e confiança; apresentação (de insumo novo); ensaio e uso e pano de fechamento** do evento aula, conforme descrição nos parágrafos a seguir.



Na fase de Clima e Confiança, também entendida como aquecimento, tem-se o momento inicial de contato do professor com sua turma, em que já se começa com a construção do ambiente da aula de língua estrangeira, onde é gerada a expectativa sobre as oportunidades de aprendizagem na língua-alvo. É o momento de se oferecer um filtro afetivo mais baixo.

Na fase da apresentação ocorre a familiarização do estudante com amostras de uso da língua e os conteúdos linguísticos. Pode-se apresentar os pontos novos a serem abordados, bem como o ensaio para situações reais. O professor demonstra e os estudantes podem praticar. Segundo o autor, este é o momento em que há a consolidação propiciada pelas atividades. São oferecidas amostras significativas de linguagem.

Na fase Ensaio e Uso, ocorre a culminância do esforço preparatório das fases anteriores. Nela o estudante ensaia linguagem para proficiência e fluência e para futuros usos em situações reais. O estudante pode escolher o que vai dizer ou escrever e exercer a prontidão para o inesperado e esperado nessas duas atividades. É a fase em que se busca desenvolver a proficiência e fluência.

Podem ocorrer correções, situações de simulação, ensaios em duplas, grupos sob a supervisão do professor. Nesta etapa, também é importante que aconteçam mais trabalhos na língua em uso e com propósito de gerar interação, resolução de tarefas. É também importante oferecer uma riqueza de insumos, linguagem útil, para que estes possam circular e serem expandidos pelas extensões criadas pelos alunos. O professor pode e deve se valer também das tecnologias como recursos com o objetivo de oferecer vivências ou apoio sensorial às experiências com a linguagem pelos alunos.

A fase Pano é o fechamento do evento aula como período de trabalho, das compensações e estratégias de aquisição, com o reconhecimento dos conteúdos enfocados em um sumário, ou seja, os objetivos específicos da aula. É o momento em que se realizam comentários sobre as produções da aula, *feedback* e apontamentos sobre estratégias individuais de estudos endereçadas aos estudantes. Também são recomendadas atividades de casa, ou ainda a introdução de elementos lúdicos como jogos, que venham a contribuir com o desenvolvimento do uso genuíno da língua em comunicação. É uma fase curta, em que geralmente são necessários em média cinco a dez minutos para sua realização.

A construção das aulas é onde a aplicabilidade da abordagem de fato acontece. É nesta etapa que todo o processo se concretiza visando abrir chances à aquisição da nova língua. É onde

fica evidente o conhecimento aplicado sobre a abordagem, a adequabilidade e qualidade do material didático, dos objetivos. Por isso, se não há uma base profunda e se não há clareza sobre os passos acima, o processo dentro da abordagem corre sério risco de falhar, o que pode, conseqüentemente, complicar o processo de aquisição da língua-alvo nos estudantes.

### **2.3.4 Quarta Materialidade – Avaliação**

De acordo com Almeida Filho, 2012, na Quarta Materialidade da OGEL, a avaliação ou controle dos rendimentos, também se tem a tendência de o professor se alinhar com a abordagem ou filosofia em que se sustenta o ensino. A avaliação fornece retorno de forma retroativa sobre as outras três materialidades anteriores, influenciando também o planejamento do curso para um novo ciclo.

O autor afirma que avaliamos para mostrar aos estudantes como está sendo o desempenho deles na língua estudada e que em geral avaliamos aquilo que consideramos mais importante. Alguns critérios são considerados importantes para os instrumentos de avaliação, como os critérios de validade, de confiabilidade e de praticidade.

Para o autor, avaliar a partir desses critérios é parte das competências aplicada e profissional as quais o professor precisa atender, assim o professor em formação precisa desses critérios para a construção de testes, provas ou demais instrumentos de avaliação. É necessário se ter referências de como esses instrumentos serão construídos, no que diz respeito à enunciação oral ou escrita, de como e com qual ênfase os conteúdos serão cobrados, de forma que o professor pode cobrá-los de forma gradativa de acordo com os níveis dos estudantes.

O autor trata dos termos testes, provas e exames. Em sua definição, os testes são mais práticos, são curtos e têm tradição de serem mais objetivos, podendo servir para avaliar tópicos mais específicos para se verificar. As provas, já têm a característica de serem mais longas, de apresentarem aspectos mais dissertativas e subjetivos. Mas também podem ser compreendidas como uma bateria de testes. Já o exame é um instrumento mais abrangente, é mais formal e praticado em culminância de períodos de estudos. Pode ser processual e avalia habilidades de produção de linguagem ou marcado por baterias de testes. (ALMEIDA FILHO, 2012, p.95)

Mas, ainda segundo o autor, a avaliação é uma ação complexa globalista e abstrata. Na avaliação comunicativa, é requerido que se produzam índices de competência comunicativa, fazer julgamentos baseados em evidências para que se possa orientar o estudante após relato de seus resultados sobre como proceder para avançar. Para o autor, toda essa operação compõe o ciclo da avaliação. O centro dessa avaliação é na capacidade de uso linguístico de regras e vocabulários aprendidos.

É necessário, segundo o autor, que a instituição, escola, centro de línguas, outros, indique um nível mínimo de capacidade de uso da língua estudada como pré-requisito para que os estudantes avancem ao próximo nível. Assim, é necessário se estabelecer metas para cada nível de estudos no idioma a ser estudado.

A avaliação do rendimento ou, preferencialmente, da proficiência dos alunos segundo Almeida Filho, a avaliação na Abordagem Comunicativa precisa considerar os aspectos a serem apresentados nos parágrafos a seguir.

Em primeiro lugar, a conexão com os objetivos, metas de aprendizagem e conteúdos trabalhados precisam estar claros para os alunos na avaliação. Os estudantes precisam ter muita clareza sobre o que lhes será cobrado no exame/avaliação.

O foco da avaliação deve ser sempre o sentido, a construção deste, uma vez que a abordagem em questão prioriza o sentido em detrimento à forma. Os erros de sentido devem ser corrigidos antes dos gramaticais. A avaliação deve preparar o aluno para a vida e situações em que possa usar a língua em ambientes reais, situações nas quais precisa se comunicar.

É importante que vários instrumentos possam ser utilizados nesse processo, assim é possível se captar vários aspectos e diversos momentos de evolução da interlíngua ou da competência comunicativa do estudante. O professor pode solicitar uma composição para casa, esta pode ser feita também em sala, o professor pode acompanhar e orientar essa produção. A prova oral pode ser realizada em duas ocasiões, as tarefas de casa podem se transformar em um texto final após correções e reescrita. Essas combinações favorecem o processo de aquisição. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 100)

Podem ser realizadas avaliações individuais ou coletivas também, sendo que coletivamente surgem mais oportunidades de interação na língua-alvo, direcionadas por meio das atividades oferecidas pelo professor.

Na examinação da capacidade de uso ou desempenho na língua, que não necessariamente precisa acontecer por meio de testes ou provas, o autor sugere que seja realizada uma entrevista oral. Essa pode acontecer junto com outro falante da língua, como outro professor, e realizada na língua-alvo, para avaliar a competência comunicativa nos estudantes, sendo também necessário sempre estar de acordo com os objetivos e o desenvolvimento do tema e dos tópicos. Esse fator é importante pelo fato de oferecer mais confiabilidade. É importante também, que ao se avaliar oralmente seja oferecido um ambiente em que a ansiedade do estudante seja neutralizada, pois caso contrário, pode até mesmo influenciar o resultado do estudante avaliado de forma negativa. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 103)

A autoavaliação dos estudantes também recebe bastante destaque na visão do autor. O aprendiz pode se indagar, por exemplo se aprendeu bem o vocabulário referente ao tema trabalhado, se perguntar se consegue conversar com seus colegas sobre esse tema e seus tópicos. Outros aspectos, como frequência e participação nas aulas também podem ser avaliados. Esses fatores, segundo o autor, auxiliam os estudantes em sua autopercepção trazendo a eles benefícios a longo prazo.

O professor pode e deve avaliar seu trabalho também, uma vez que a avaliação reflete o material, que por sua vez, reflete o planejamento. Este é um ponto importante que favorece a autocrítica, o momento em que o professor pode questionar e reafirmar seus conhecimentos acerca da abordagem e aprimorar aquilo que considerou que poderia melhorar, se também desenvolveu os passos sempre interligando aos objetivos e conteúdos trabalhados.

Para o autor, avaliar não é uma tarefa fácil, mas que deve oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecer evidências da aquisição da língua-alvo e também servir como estímulo para continuar seu trabalho com motivação. Os estudantes devem conhecer desde o início do curso o plano de curso, em que sejam claros os objetivos a serem atingidos e abordados na avaliação. É necessário ao professor conhecer sua abordagem e verificar se seus instrumentos de avaliação estão de acordo com esta, além também de estarem de acordo com o que foi ensinado.

Como foi possível observar, as quatro materialidades no ensino de línguas compõem um processo que, quando executado associando pressupostos teóricos à prática, é possível atingir o resultado esperado para o ensino de língua estrangeira, que deve também estar conectado aos objetivos propostos para o curso.

## 2.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Para que se construa uma base teórica adequada ao ensino de línguas numa perspectiva da Abordagem Comunicativa, é necessário conhecer essas bases, a construção teórica da competência comunicativa num conjunto de outras competências de professores de línguas.

O conceito de funções comunicativas e suas realizações atos de fala de Austin e Searle, as macro funções de Jakobson também contribuíram com as bases teóricas do ensino comunicativo, com suas teorias sobre funções comunicativas. As funções comunicativas são parte importante constituidoras uma vez que fundamentam o uso da língua nas interações. Um exemplo disso, é que é muito mais fácil ao estudante aprender como ser apresentar, dizer suas preferências e interesses, do que aprender a conjugação do verbo ser no presente do afirmativo (ALMEIDA FILHO, 1989).

Em seu livro Fundamentos da Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas, Almeida Filho (2011) retrata no primeiro capítulo como as leituras que realizou em 1975 influenciaram a criação da figura que descreve o processo de ensino e aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. Autores como David Wilkins (1976), em seu livro sobre comunicativismo planejado e Anthony, 1963, que introduziu a hierarquia de conceitos conduzidos pela abordagem e articulados pelos termos método e técnica, influenciaram o autor a esboçar um “modelo articulado dos processos de aprender e ensinar línguas, que são os objetos centrais da aprendizagem e ensino de línguas”. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 21).

Widdowson (1978), apesar de reconhecer sua importância, contestou a abordagem nocional situacional de Wilkins (1971), pois esta focava apenas na apresentação de itens nocionais, como se substituindo os itens gramaticais ou forma, o que não facilitaria o desenvolvimento da competência comunicativa. Widdowson (1978) assevera que a noção de competência tem relação com o conhecimento das regras linguísticas abstratas pelo usuário da língua e esse conhecimento se revela por meio do desempenho. A forma, ou as estruturas gramaticais empregadas da maneira correta, é apenas um aspecto do desempenho, pois explicita o quanto o usuário possui de conhecimento das regras linguísticas. Assim como a forma, o uso também é outro aspecto do desempenho, pois evidencia o quanto o usuário é capaz de aplicar as regras em uma comunicação eficaz.

Widdowson (1978, p. 9) levanta ainda a questão sobre o que os professores ensinam. Se ensinam forma ou comportamento, fazendo uma alusão ao conceito de *langue e parole* de Saussure. Ele associa *langue* à forma, enquanto *parole* ao uso da língua pelos interlocutores. Não é que as duas estejam desassociadas, mas a segunda está mais associada a uma situação real de uso da língua. Ele exemplifica que quando utilizamos frases exemplo como: “isto é um lápis”, estamos exemplificando, mas não comunicando. Ele afirma que quando se ensina a partir de frases com esse tipo de exemplificação, onde estão contidos elementos lexicais e sintáticos, os elementos normativos gramaticais ali presentes podem ser percebidos, mas não representam nenhuma sentença de uma situação normal de comunicação. Já os enunciados, como comandos ou ordens por exemplo, sim, pois representam um contexto de uso social natural de sala de aula.

Ele ressalta ainda que o conceito de *langue/parole* não deve ser confundido com o de competência e desempenho. Ele afirma que desempenho é tudo aquilo que o falante produz mesmo sem considerar sua real competência. Para o autor, competência comunicativa é muito além de utilizar as formas gramaticais corretamente. Ele afirma que comunicação é um ato social. Tem muito mais relação com a forma como a língua é utilizada em comunicação em sociedade, pois muitas vezes uma frase gramaticalmente correta não funciona em situações reais de uso da língua.

É o conhecimento das regras que regulam o uso das sentenças para produzir enunciados apropriados, pois a competência comunicativa não é apenas a aplicação das normas gramaticais abstratas, mas é também um ato de comunicação. Para ele, as regras de uso devem ser ensinadas assim como as regras gramaticais. Ele afirma ainda que as regras de uso são as regras de retórica, relacionados aos atos de fala.

Widdowson (1978) defende que é importante se dar mais atenção às regras de uso, a competência comunicativa, do que às regras gramaticais, sua competência gramatical. O autor defende ainda que ao invés de se ensinar aspectos linguísticos e vocabulários, é possível se ensinar uma seleção de atos retóricos em processos de ensino da língua, pois assim a competência comunicativa que os estudantes adquirem acaba acontecendo incidentalmente. Para ele, ensinar os atos de fala, ou atos retóricos os empregando na produção dos materiais didáticos ao invés de se ensinar com base nos aspectos linguísticos é inevitável.

O autor apresenta ainda a importância da poesia para a competência comunicativa com relação aos processos interpretativos. Ele afirma que já se considerou o uso de poemas como algo irrelevante à aprendizagem/aquisição de língua estrangeira. Todavia, afirma que a poesia pode ser

uma ajuda inestimável no desenvolvimento da competência comunicativa, pois, a linguagem poética possui usos anormais de linguagem e da mesma forma a sua interpretação envolve atenção direta dos aprendizes. Para ele, os professores podem tomar os poemas como tipo de discurso, assim eles farão com que os estudantes tomem ciência de como usam seus conhecimentos linguísticos na interpretação de poemas e isso irá ajudá-los a lidar com várias formas de discurso na língua-alvo.

Hymes (1972) afirma que no campo da teoria linguística existe a divisão entre competência e desempenho. Como competência linguística, ele define o conhecimento implícito sobre a estrutura da língua, o conhecimento não espontâneo do que o falante pode dizer. Para ele esse processo ocorre independentemente dos aspectos socioculturais. Em sua definição, o desempenho é mais relacionado com o processo às vezes denominado codificação e decodificação e pode apresentar aspectos socioculturais, mas quando comparado a uma teoria de uso da língua, é essencialmente relacionado aos aspectos psicológicos dos subprodutos da análise gramatical. Almeida Filho (1989) diferencia competência comunicativa: conhecimento abstrato implícito e habilidade de uso das regras gramaticais e das regras contextuais na criação do discurso com coesão e coerência; do conceito de desempenho comunicativo descrito por Hymes (1972), todavia, engloba os dois conceitos.

Canale e Swain também tratam sobre os usos dos conceitos de competência e desempenho nas discussões sobre aquisição de segunda língua, pois são empregados de forma diferente por vários pesquisadores. Os termos competência e desempenho foram introduzidos por Chomsky (1965) apud Canale e Swain (1980), mas a forma como foram descritos por ele sofreu algumas contestações. Para o autor, competência se refere ao conhecimento da gramática e desempenho ao uso atual da língua pelo falante.

Canale e Swain (1980) citam Campbell e Wales (1970) que contestam a interpretação de Chomsky (1965) para os termos, afirmando que o desempenho não pode ser diretamente influenciado pela competência, apesar de considerarem como competência como o conhecimento do falante sobre sua língua e desempenho o seu uso. Eles também citam Hymes (1972), afirmando que existem regras gramaticais que podem ser inúteis, enquanto algumas sentenças mesmo que não gramaticais, são também apropriadas. Assim, segundo Canale e Swain (1980), tanto com essas contestações de Campbell e Wales (1965) como com as de Hymes (1970) tem-se uma noção mais

ampla de competência, a de competência comunicativa. Esta inclui não apenas a competência gramatical, mas também as competências contextual e sociolinguística.

Ainda Canale e Swain (1980, p. 6) apresentam o conceito de competência comunicativa que adotaram, que se constitui pelo relacionamento e interação entre as Competências: 1- competência gramatical e conhecimento de suas regras; conhecimento de itens lexicais, das regras morfológicas, de sintaxe e semântica e morfologia; 2- competência sociolinguística, que envolve regras de uso da língua em situações de uso ligadas a cenários, tópicos, papéis sociais e psicológicos, gêneros dos falantes, funções comunicativas e regras do discurso como coesão e coerência; 3- competência estratégica, que inclui estratégias verbais ou não verbais, a habilidade de emprego de estratégias de uso da língua para atingir objetivos comunicativos.

Os autores afirmam que a competência comunicativa deve ser distinguida da performance comunicativa e que ao se aplicar a Abordagem Comunicativa de línguas, deve-se integrar os aspectos da competência gramatical e também da competência sociolinguística. Além disso, que a metodologia de ensino e avaliação deve considerar a competência comunicativa e também o desempenho dos estudantes em situações de uso real da língua para fins de comunicação autêntica.

Já Tarone (1980, p. 419), apresenta dois tipos de estratégias comunicativas: estratégia de uso; que mostra esforço mútuo dos interlocutores para criação e sentidos; e estratégia de aprendizagem ou produção, que é uma tentativa de desenvolver competência comunicativa e linguística numa segunda língua clara e eficientemente. Ela define as estratégias comunicativas como “tentativas mútuas de dois interlocutores de concordarem em um sentido em situações em que requer estruturas significativas que não parecem ser compartilhadas”. (TARONE, 1989, p.420) São ferramentas usadas nas negociações de sentidos entre os interlocutores na comunicação. Ela afirma que vários pesquisadores defendem que as estratégias comunicativas resultam na aprendizagem, mas que não é possível afirmar que todas as estratégias de aprendizagem são estratégias comunicativas e que nem todas as estratégias comunicativas são também estratégias de aprendizagem, pois em alguns casos uma pode se sobrepor à outra.

Para a autora os componentes gramaticais e sociolinguísticos são específicos de uma língua e o componente estratégico possui aspecto universal, pois pode ser usado como ponte entre dois sistemas linguísticos e sociolinguísticos. Para definir os níveis limiares no ensino comunicativo, deve-se levar em consideração as necessidades linguísticas dos aprendizes.



Almeida Filho (1989) cita as habilidades comunicativas. Elas foram apresentadas por Canale e Swain (1980), com base em Savignon (1972), Van Ek (1976) e Schulz (1977). Para Canale e Swain (1980, p. 9), Savignon (1972) se preocupa mais sobre as habilidades que são necessárias para compreender o sentido e Schulz (1977) também apresenta uma preocupação similar. Já Van Ek (1976) afirma que para sobreviver em situações de conversação com estrangeiros, é necessário que os aprendizes se mantenham em contato com falantes da língua estrangeira por um período em situações rotineiras para manter contato social.

Alguns aspectos a que Savignon (1972) faz referência são estruturas gramaticais, pronúncia, vocabulário (gramática), tarefas comunicativas diretamente ligadas a funções comunicativas específicas, como cumprimentos, despedidas e outros. Além disso, aspectos kinésicos e paralinguísticos da segunda língua, como expressões faciais e gestos. Já Van Ek (1976) enfatiza funções comunicativas e noções; e as formas gramaticais em segundo plano. Alguns exemplos são as funções: transmitir e buscar informações sobre fatos, receber ações de determinadas pessoas, identificar, reportar, corrigir e indagar; noções espaciais, temporais e outras; identificação pessoal, viagem, comida e bebida; regras, definições.

Bachman (1990) escreveu sobre testes de línguas, para isso pesquisou sobre os conceitos de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e Savignon (1983). Também cita outros autores, inclusive a definição de competência comunicativa de Hymes (1982). Com isso apresentou três componentes para a competência comunicativa: a competência de língua, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos.

O autor afirma que a competência de língua compreende essencialmente um conjunto específico de conhecimentos que poderão ser utilizados na comunicação através da língua. Ele usa o termo competência estratégica como capacidade mental de implementar componentes da competência de língua em um uso contextualizado da língua em comunicação. Essa competência fornece significados para os usos da língua em situações de uso contextualizado, assim empregando conhecimento sociocultural, conhecimentos do mundo real. Já os fenômenos psicofisiológicos estão relacionados aos processos neuropsicológicos envolvidos na execução da linguagem.

Bachman (1990, p. 83-84) também contribuiu com um novo conceito de competência que denominou habilidade comunicativa da língua, que descreve como conhecimentos ou competências e capacidade de implementação, a execução dessa competência de uso comunicativo

da língua de forma apropriada e contextualizada. O autor também reconhece a língua como um processo dinâmico em que se aplicam regras gramaticais e de uso para se atingir metas comunicativas. Em seguida, dividiu novamente a competência comunicativa em competência organizacional, subdividindo-a em competência gramatical e competência textual. Também criou a competência pragmática, que subdividiu em competência ilucionária, para expressar diversas funções da linguagem; e competência sociolinguística, em que se utiliza a língua de acordo com os contextos sociais.

Temos também novas competências definidas por Celce- Murcia, Dornyei e Thyrrrel (1995), as competências: discursiva, linguística, estratégica, sociocultural e acional. Os autores partem das definições de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) de competência gramatical, competência estratégica e sociolinguística; e Canale (1983) de competência discursiva, e adicionam mais duas novas competências, a competência sociocultural, derivando da sociolinguística e a acional. Os autores também comentam sobre as competências definidas por Bachman (1990), ressaltando o fato de o autor ter voltado sua pesquisa a aplicação de testes e exame de proficiência em língua estrangeira e não para o ensino de línguas.

Houve ainda as contribuições de Celce-Murcia (2008) com mais um modelo de competência comunicativa que revisou e atualizou de suas pesquisas anteriores. Ela mantém a competência sociocultural e a define como ao conhecimento pragmático do falante dentro de um contexto sociocultural, em que se têm as variáveis: fatores sócio contextuais, apropriação de estilística e fatores culturais.

A competência discursiva apresentada por ela é o centro de qualquer outra construção de competência comunicativa, pois para ela é de onde parte a intenção de comunicação e há intersecção com a competência sociocultural. Ela descreve as subáreas da competência discursiva: coesão, *deixis* (desenvolvimento do uso de pronomes, advérbios de tempo e espaço), coerência e estruturas genéricas (esquemas para identificar diferentes tipos de discurso oral).

A competência linguística engloba os aspectos fonológicos, morfológicos, léxicos e sintáticos. A competência formulaica é definida pela autora como o contrabalanço da competência linguística. São os trechos de linguagem que os falantes usam muito nas interações diárias. Podem ser rotinas (frases fixas), colocações (verbo-objeto), adjetivos, expressões idiomáticas, padrões lexicais.

A competência interacional anda de mãos dadas com a competência sociocultural, apresenta os três componentes: competência acional (referente aos atos de fala, envolvendo interações como trocas de informações etc), competência conversacional relativa aos gêneros de diálogos, como: como iniciar uma conversa, como trocar tópicos de conversas, como interromper, como colaborar, outros.

A competência não verbal/paralinguística inclui aspectos kinésicos (gestos e expressões faciais), proxêmicos (uso do espaço pelos interlocutores), comportamentos hápticos (toque), comandos não linguísticos (como “*ohh, ahhh*” e outros).

A competência estratégica, na definição de Oxford (2001:362) citada pela autora, são as estratégias que os estudantes utilizam enquanto estão aprendendo outra língua, elas podem ser: cognitivas (uso da lógica e análise), metacognitivas (planejamento de tempo de estudo, autoavaliação, monitoramento de erros, outros) e relacionadas à memória (estratégias para memorização). Há ainda as estratégias de comunicação, que a autora define como: conquista (aproximação), protelação (ganhar tempo na conversa), auto monitoração (uso de frases de auto reparação), interação (inclui frases de apelo por ajuda ou esclarecimentos), social (busca de possibilidades de uso da língua-alvo, mesmo que com nativos).

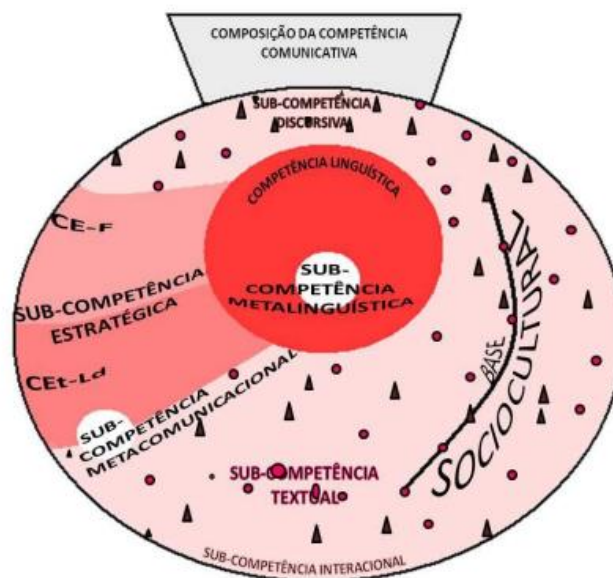
Cantero (2008) também contribuiu com os estudos sobre competência comunicativa com relação à sua complexidade e importância na interação. O autor também faz análise das definições de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) delineando a competência sociocultural, a qual subdivide entre competência de estratégias ou geral, onde são incluídas as competências linguística, discursiva, estratégica e cultural. Também define competências específicas, que são a produtiva (capacidade de produzir discursos), perceptiva (de compreender discursos), interativa (capacidade de gerir a comunicação com um ou mais interlocutores) e mediadora (capacidade de compreender e se fazer compreender os conteúdos linguísticos, discursivo e cultural de si e de outros. (CANTERO, 2008, p. 75-76)

O autor afirma que as competências mediadora e interativa são bidirecionais e frequentemente multidirecionais, pois podem ocorrer por vários meios, por escrito, por tradução, outros. Essas duas são o diferencial em relação as definições de competência comunicativa de Canale e Swain (1980). Ele afirma ainda que cada competência se relaciona com a outra de mesmo nível em uma hierarquia. Para ele, a competência interativa é a mais importante, pois a interação para ele também é o principal acesso às demais atividades comunicativas.

Almeida Filho (2011) apresenta uma combinação de cinco competências básicas das quais o professor poderá se valer para atuar no ensino de determinada língua, elas compõem a competência comunicativa na visão do autor. Essa combinação é resultado de todo o estudo realizado por ele sobre a importância da competência comunicativa para a aprendizagem/aquisição no ensino de línguas.

Ele representa essas competências na seguinte imagem:

**Figura 1: DESENHO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**



(ALMEIDA FILHO et alii 2009, p. 2)

Além da imagem, ele apresenta a sua definição de competência comunicativa:

Capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e cultura em comunicação sob certas atitudes para interações com propósitos vários atinentes à vida pessoal e em comum situadas socialmente numa dada língua-linguagem (nas modalidades de L1 (materna), segunda ou estrangeira). [...] Capacidade de desempenho numa dada língua refletida em ação languageira de e entre pessoas facultada por conhecimentos da língua

em contextos, que é enquadrada e/ou alavancada por certas atitudes e certa configuração afetiva. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 2)

Souto Franco e Almeida Filho (2009) em artigo sobre a evolução histórica do conceito de competência comunicativa, tratam das definições mais recentes de Celce-Murcia (2008) e Cantero (2008) como muito importantes, a definição de Celce-Murcia para eles foi muito eficaz, apesar de discordarem que as competências sociocultural e interacional sejam distintas, discordam também que a competência estratégica seja o centro da competência comunicativa. Eles afirmam reconhecer várias semelhanças entre as definições dos dois autores em vários aspectos.

Ressaltam que “o conhecimento sociocultural possibilita a interação e é adquirido através dela”. (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 11) Assim, reconhecem que todos acabaram por retornar à definição de Hymes (1971), o qual reitera que fora do contexto social não há aquisição de língua. A interação é para os autores a principal condição para a aquisição de competência comunicativa em língua estrangeira, assim, oferecer um ambiente em sala de aula que ofereça interações adequadamente será mais propício para o desenvolvimento da competência comunicativa.

As diversas conceituações do construto da competência comunicativa vieram a contribuir em muito para que a Abordagem Comunicativa alcançasse seus níveis atuais. Esses construtos auxiliam ao professor na elaboração de atividades, pois fornece conhecimentos que ajudam a compreender, identificar e elaborar os tipos de atividades que poderão com foco no uso e na comunicação, na interação e uso da língua-alvo, ocasionar uma melhor aprendizagem/aquisição da língua estrangeira. Assim, conhecer sobre essas competências é fundamental ao professor de línguas, oferecendo ainda subsídio para colocar em prática os conhecimentos teóricos concernentes à abordagem.

## **2.5 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Ainda de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal, assim como pressupõe a Abordagem Comunicativa, é fundamental que dentro do trabalho a partir de temas, as

atividades considerem a cultura local dos estudantes, levando-se ainda em conta o fator cultural intrínseco à língua-alvo, no caso, a cultura japonesa. Isto levanta em questão a importância da interculturalidade para e no ensino de línguas.

Antes de iniciar a tratar de interculturalidade, todavia, faz-se necessário discursar um pouco sobre a conceituação de cultura. De acordo com Cuche (1996), a noção de cultura é intrínseca à reflexão das ciências sociais. Ela é inerente à raça humana, consistiu fundamentalmente da adaptação genética ao meio ambiente a uma adaptação cultural. Ele afirma que a cultura permite ao homem se adaptar ao seu meio e ao meio se adaptar ao próprio homem, possibilitando a transformação da natureza. Ele afirma que as escolhas culturais das populações são também determinadas pelas soluções para os problemas que enfrentam, mas que devido à unidade genética da humanidade, as diferenças culturais acabam contendo princípios universais, a noção de cultura em sentido vasto se refere “aos modos de vida e de pensamento”. (CUCHE, 1996, p. 11)

O autor aponta que se começou a falar de cultura no século XVIII em meio a debates acirrados e historicamente o conceito foi ganhando novos e diferentes significados, mas assevera que a noção de cultura se aplica unicamente ao que é humano e possibilita ao homem a unidade em sua diversidade. Ele defende que o encontro das culturas não acontece apenas em sociedades globais, mas dentro de uma sociedade complexa. Assim, dentro das hierarquias desses grupos, estas sociedades determinam as hierarquias culturais, mesmo que não signifique que a cultura do grupo dominante determine as culturas dos grupos socialmente dominados. Para ele a autonomia cultural está muito ligada à preservação da identidade do coletivo.

A palavra cultura vem do latim *cultura* que significa cuidado ao campo ou ao gado, seu uso se restringia a esse sentido e já no final do século XIII para designar a terra cultivada. No início do século XVI, passa a significar o fato de cultivar a terra. No final do mesmo século, a palavra cultura passa a designar a cultura de uma faculdade, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. O foco até o século XVIII foi apenas no conteúdo semântico da palavra e seu uso no sentido figurado começou a ser empregado em seguida como formação, educação do espírito pela instrução, sob influência do iluminismo. Surge o uso de cultura e de civilização. (CUCHE, 1996) Ainda segundo o autor, os alemães começaram a utilizar a palavra cultura, no sentido de que tudo que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual e é autêntico, será considerado vindo da cultura, em

oposição ao que é somente aparência, leviandade e superficialidade, como pertencente à civilização, criando assim uma antítese entre ela e cultura.

A partir do século XIX, o termo com essa noção alemã tende a delimitar as diferenças nacionais. Em 1774, já se passa a tomar partido pela “diversidade de culturas, a riqueza da humanidade”. CUCHE, (1996) Esse uso da palavra se aproxima mais do sentido atual de cultura.

Já Nieto (2010, p. 8) afirma que cultura é algo complexo e intrincado, que vai além de aspectos como feriados, danças e comidas típicas, apesar de esses elementos serem parte da cultura. Ela afirma que todos têm uma cultura porque passaram por relacionamentos sociais e políticos, transmitidos pela história através das raças, etnias, língua, classe social, orientação sexual, de gênero e outros aspectos relacionados à identidade e experiências.

Passando agora à definição de interculturalidade, temos por Catherine Walsh (2001, p. 10-11) que interculturalidade é definida como:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

A autora defende um conceito crítico de interculturalidade, onde se construa o intercâmbio entre as culturas, que se valorize essa questão de comunicação e aprendizagem entre as mesmas. A educação intercultural prioriza a inclusão de todas as culturas, o respeito às diferenças entre elas, pois cada uma tem seu valor único e grande importância.

A interculturalidade crítica aponta ainda novas visões sobre o ensino intercultural. Segundo Candau (2020), a interculturalidade ideal é a que promove o reconhecimento do outro, o diálogo entre os vários grupos culturais e sociais, em que aconteça a negociação cultural, que enfrenta os conflitos gerados pelas desigualdades de poder entre os diferentes grupos socioculturais, para que seja possível construir um projeto comum no qual as diferenças sejam incluídas.

Trazendo a conceituação de interculturalidade para o ensino de língua estrangeira, temos na definição de Galli (2015, p. 112), que língua é cultura e sendo assim, é fundamental entender o conceito de interculturalidade, que é o resultado da “liga” que constrói o espaço entre a cultura da língua adquirida e a cultura da língua de base. Em outras palavras, existe grande complexidade e riqueza nos aspectos culturais pertencentes à língua-alvo assim como na língua de origem, portanto, o ensino de línguas deve considerar o contexto do ambiente da aquisição com a presença das duas culturas, pois que, para a autora, língua implica mutuamente cultura. Então, ao adquirir uma língua estrangeira, é imprescindível adquirir também sua cultura, por meio de atividades, leituras, tarefas, que tragam esses aspectos culturais para o conhecimento dos estudantes. Esses aspectos culturais podem ser abordados nas aulas e são representados de diversas formas como: músicas, alimentação, tradições, costumes, teatro, filmes e programas de televisão, vídeos, notícias, rádio e outros.

A autora cita a abordagem de CUQ (2010, p. 136-137), que diz que o intercultural supõe a troca entre duas culturas, suas articulações e conexões, recíprocos enriquecimentos, onde o contato efetivo entre duas culturas constitui um ganho em que cada uma encontra suplemento para sua própria cultura, sem, entretanto, renunciar a esta.

Já Almeida Filho (2011) assevera que é necessário estabelecer o lugar do cultural no processo de aprendizagem de línguas, tanto o fato de aprender a língua e aprender os aspectos culturais aos poucos como o contrário, aprender a cultura e aprender a língua aos poucos são importantes na construção da competência comunicativa. Ele afirma que no paradigma da comunicação, a língua e a cultura têm o mesmo lugar como ação social propositada, as experiências na língua-alvo favorecem o trabalho de consciência cultural do outro e da própria língua. Para ele, o propósito do professor de línguas é aumentar as chances de aquisição e a capacidade de usar uma nova língua, assim os aspectos culturais devem aparecer, sem que seja dada ênfase apenas aos aspectos gramaticais. Para o autor a cultura é um complemento que ajuda a compor a competência comunicativa que se almeja e ela governa a maior parte das atitudes e costumes dos falantes de uma língua, auxiliando nos aspectos discursivos.

O autor ressalta que é importante se ter cuidado ao trazer as curiosidades culturais para não se correr o risco de gerar estereótipos e preconceito. Ele afirma que é necessário em um ensino comunicativo que sejam atravessados os limites da própria cultura, num sentido transcultural, para



então se instalar no intercultural, por ele definido como a reciprocidade de viver, ainda que temporariamente a esfera cultural do outro, tendo-o também em nossa esfera.

Ele também apresenta alguns traços a serem observados com cautela sobre os aspectos culturais, como: curiosidade rasa por aspectos culturais, diversão com o diferente, comparação com a própria cultura como se fosse superior e anulação dos próprios valores culturais supervalorizando o outro. Sobre esses aspectos, é importante combater o desconforto sobre as diferenças evitando o choque cultural, diminuir o encantamento sem um olhar crítico da outra cultura, combater a rejeição da outra e supervalorização da própria.

Para o autor, quando o ambiente de aprendizagem apresenta experiências socio interativas na construção dos sentidos e demais atividades comunicativas na língua-alvo, com uma estreita aproximação com a cultura, se contribui para um ambiente de “desestrangeirização”; e assim, aspectos como tolerância e conhecimento das diferenças em meio à soma dos aspectos afetivo ideológicos, são o que se pode almejar profissionalmente na área de educação. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 110)

É importante considerar os conceitos de interculturalidade na abordagem comunicativa, pois ela permite que se parta da realidade, das necessidades específicas dos estudantes e de sua cultura, não apenas nos conhecimentos culturais dos países da língua-alvo. A interculturalidade é então, um aspecto primordial e facilitador ao processo de aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que torna o ensino muito mais significativo, pois, por meio dela os estudantes podem desenvolver inclusive, a competência de falar de aspectos culturais de seu país usando a língua estrangeira estudada. Esses aspectos também viabilizam um ambiente de aprendizagem mais interessante, rico em conhecimentos não apenas linguísticos.

O currículo em movimento, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal também faz a defesa da interculturalidade nesse sentido, reforçando que não sejam valorizados apenas culturas dos países e culturas diferentes de nosso país, de forma que o ensino da língua seja desmistificado, que ele seja mais crítico sobre as relações entre os povos historicamente construídas. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.125) É importante que as culturas sejam tratadas de igual para igual em sala de aula e que uma se reconheça na outra em sua humanidade, pois cada uma possui igual valor.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

#### 3.1 MÉTODO E NATUREZA DA PESQUISA

Uma vez que o objetivo é identificar as percepções e ações dos professores de japonês do CIL em estudo sobre a Abordagem Comunicativa numa perspectiva intercultural, e ainda como essas ações estão sendo aplicadas para favorecer a aquisição da língua-alvo, a metodologia empregada para esta pesquisa é a de uma pesquisa aplicada qualitativa.

Ao identificar as percepções e ações dos professores, para atender às demandas que surgirem sobre a aplicação prática dos conhecimentos teóricos da Abordagem Comunicativa, a modalidade de estudo de caso interventivo foi considerada a mais indicada, por proporcionar reflexões sobre tais percepções e ações, as quais venham a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem da língua japonesa na escola em questão.

##### 3.1.2 Pesquisa Qualitativa

De acordo com Chizzotti (2006), a pesquisa investiga sistematicamente uma situação problemática em um determinado local e propõe aos participantes a definição do problema a ser investigado, para que se empenhem na participação, análise e coleta de dados, e assim traçar ações que levem a uma situação mais satisfatória.

A pesquisa qualitativa está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Esse processo de geração de dados exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências. Este tipo de pesquisa tem lugar de destaque na pesquisa escolar, neste caso, o

CIL onde se realizou esta pesquisa, uma vez que os participantes da pesquisa são pessoas, portanto é difícil quantificar principalmente quando se trata de cultura, crenças, concepções entre outros. Ela busca compreender os aspectos sociais de um determinado grupo, suas relações e manifestações culturais.

A esse respeito, ainda Chizzotti (2006, p. 26) afirma que as pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, epistemologia significa fundamentos dos conhecimentos que dão sustentação à investigação de um problema.

A pesquisa qualitativa pressupõe que os problemas sejam investigados a partir da compreensão de sua realidade, no caso, a realidade do ensino de japonês no CIL em estudo, o que requer a construção de hipóteses (GONZALEZ REY, 2005). Para o autor, o conhecimento é um processo de construção legitimado pela capacidade de produzir novas construções, confrontando o pensamento do pesquisador com as produções empíricas que existem.

Não significa, no entanto, que suas construções sejam as mais adequadas ao problema, mas que estas podem também permitir novas construções. A construção dessas hipóteses a partir da epistemologia qualitativa, por sua vez, parte de uma subjetividade baseada na observação e análise do problema, dos dados empíricos e teorias a partir da metodologia da pesquisa. O conhecimento é construído a partir dessa subjetividade e ela fundamenta a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a subjetividade é definida como ontológica (GONZALES REY, 2005). É importante, então, se ter muita clareza sobre quais são as coisas ou objetos em que se detém a investigação, ou a realidade que o pesquisador assume, sua própria concepção de mundo. Assim, o que se busca nesta pesquisa é construir as hipóteses a partir dos dados coletados nos questionários, entrevista, observações e nas reflexões, buscando, após a análise do problema, realizar novas construções com os professores de japonês do CIL em questão.

A delimitação do problema a ser estudado está conexas à concepção que gera o problema, que por sua vez é a expressão resumida de uma concepção (CHIZZOTTI, 2006). O caráter qualitativo desta pesquisa se justifica por partir da constatação e observação de um problema real, neste caso, identificar as percepções e ações dos professores de japonês sobre a abordagem predominante da escola e suas possíveis dificuldades, que é o objeto de estudo, assim possibilitando a construção de uma subjetividade a qual constituirá então novas percepções sobre

a realidade. Pelas razões expostas, a pesquisa realizada em nosso CIL é qualitativa. Ela se apropria das concepções do problema em seu cerne, observação da realidade e de novas construções junto aos professores de japonês do CIL onde foi realizado este estudo.

### **3.1.3 Estudo de caso interventivo**

Para Alves-Mazzotti (2006), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo de alunos, uma instituição, um programa ou um evento. No caso da pesquisa pretendida neste pré-projeto, trata-se de um grupo de professores de japonês de um dos Centros Interescolares de Línguas, no Distrito Federal, ou seja, no âmbito institucional desta escola.

A pesquisa em questão se propõe a investigar as percepções dos professores de japonês do CIL em estudo sobre sua própria abordagem e sobre a Abordagem Comunicativa aplicada pela escola e analisar os processos os quais os professores de japonês realizam para produzir o ensino da língua. Em seguida, propor reflexões junto aos professores sobre esses processos, bem como as possíveis rupturas com formas e modelos tradicionais de ensino de línguas, buscando auxiliá-los na convivência profissional e resumindo os resultados da pesquisa para usos posteriores no DF e no país, apresentando novas possibilidades de trabalho a partir das reflexões. Este formato configura uma pesquisa no formato de um estudo de caso interventivo, no qual o pesquisador estuda qual efeito uma intervenção causa nos participantes do caso em estudo (FALTIS, 1997). Segundo a autora, neste método de estudo de caso algumas intervenções são realizadas no contexto, para que o pesquisador procure descobrir se e como a intervenção causou efeitos no fenômeno de interesse.

Segundo Faltis (1997) os três passos para se seguir em um estudo de caso interventivo são: estabelecer as técnicas de coleta de dados, para que nesta fase se faça a interpretação e análise, podendo incluir ainda dados quantitativos; em seguida se inicia a intervenção, onde novamente o pesquisador coleta dados, analisa-os para descrever o que acontece, sem entretanto interferir no comportamento dos participantes; e na parte final, a intervenção é interrompida e o pesquisador foca em quais conhecimentos e comportamentos trazidos na segunda etapa surtiram efeito, quando ele poderá constatar se as intervenções foram responsáveis pelas possíveis mudanças. Todavia, o

propósito desse tipo de estudo de caso é entender o fenômeno na forma que os participantes o interpretam em cada fase da pesquisa.

Desta forma, nesta pesquisa, após o questionário, entrevista, observação das aulas e participação das reuniões de coordenação pedagógica com dois professores de japonês com reflexões, foi realizada análise reflexiva final junto a eles para identificar novos caminhos dentro da abordagem da escola para a construção do fazer pedagógico nas aulas mais voltado às necessidades de aprendizagem dos estudantes, considerando sua realidade, os aspectos culturais onde estão envolvidos e seus anseios em relação à aquisição da língua japonesa. Isso foi realizado a partir de análise, planejamento e elaboração dessas estratégias junto aos professores de japonês do CIL onde a pesquisa foi realizada mediante aplicação e observação dos resultados nas aulas da língua durante o processo.

### **3.1.4 Contexto da Pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada por estar preocupada com a aplicação prática dos conhecimentos e reflexões condensados na teoria da disciplina Ensino de Línguas, que busca analisar fenômenos da prática da sala de aula, neste caso, do ensino de língua japonesa em nosso CIL, na fase de transição para uma abordagem comunicativa.

O CIL em questão é uma escola de idiomas onde são ensinadas as línguas: Inglês, Francês, Espanhol e Japonês. O público-alvo é composto de estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, podendo estar no Ensino Médio ou superior, dependendo das formas de ingresso na escola.

Existem dois cursos distintos no Centro Interescolar de Línguas (CIL), o curso pleno (para alunos do Ensino Fundamental) com duração de seis anos; e o curso específico com duração de três anos; para alunos a partir do Ensino Médio. Os estudantes de Japonês do CIL desta pesquisa são provenientes dos dois cursos, sendo os estudantes do diurno do curso pleno e os do noturno do curso específico, em sua maioria originários de escolas públicas do Distrito Federal. A presente pesquisa foi realizada com dois professores, um do curso pleno e outro do curso específico.

### 3.1.5 Participantes

Com o objetivo de trazer contribuições reais ao ensino da língua japonesa na escola, participaram desta pesquisa dois professores<sup>3</sup> de língua japonesa de nosso CIL. Assim foi possível coletar dados e promover reflexões de professores com diferentes graus de experiência no ensino da língua, contribuindo com a compreensão da abordagem utilizada pela escola em consonância com o Currículo em Movimento. Um dos professores atua no curso pleno, o professor Takeshi e o outro no curso específico, o professor Suzuki.

Takeshi atualmente leciona no curso pleno, com cerca de dez anos de experiência no ensino da língua japonesa. É licenciado em Língua e Literatura Japonesa pela Universidade de Brasília e Mestre em Literatura pela mesma universidade, participou também do Programa de Treinamento de Professores oferecido pelo MEXT (Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia do Japão durante 18 meses); e Suzuki, que é recém-chegado à escola, também com licenciatura em Língua e Literatura Japonesa pela Universidade de Brasília, com cerca de três anos de experiência com o ensino de japonês entre aulas particulares on-line e em escola presencial, participou de intercâmbio de língua e cultura no Japão durante um ano, também pelo MEXT. O fato de os dois possuírem graus diferentes de formação acadêmica pôde ajudar a contrastar pontos de vista diferentes, contribuindo para uma pesquisa com resultados bastante diversos e interessantes.

Eu, autora da pesquisa, também professora de japonês da escola, atuei em turmas de língua japonesa entre 2011 e meados de 2019. Concluí o curso de Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa na Universidade de Brasília em 2004. Realizei especialização em Psicopedagogia Institucional em 2005 pela Universidade Castelo Branco – IESDE. Participei do treinamento de curta duração – verão, para professores de língua japonesa na Fundação Japão em Urawa - Japão em 2012 e do treinamento de professores estrangeiros oferecidos pelo MEXT, na Universidade de Tsukuba - Japão, com duração de 18 meses, de setembro de 2014 a março de

---

<sup>3</sup> Foram adotados nomes fictícios para os professores para preservar sua identidade. Nenhum dos participantes é descendente de japoneses.

2016. Atualmente ocupo o cargo vice-diretora da escola em estudo. Nem os professores participantes, nem a pesquisadora são *nikkeis*, todos são brasileiros nativos.

### **3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Os instrumentos de coleta de dados adotados serviram para que fosse feita a triangulação destes e com isso realizar uma análise válida sobre o problema em estudo. Eles foram escolhidos de acordo com os objetivos da pesquisa e de forma a fornecer o máximo possível de detalhes para que a análise dos dados se tornasse o mais fiel possível à realidade observada. A seguir, temos o detalhamento dos instrumentos de coleta de dados empregados nesta pesquisa.

#### **3.2.1 Questionário do tipo aberto sobre as percepções dos professores com relação à abordagem da escola**

Segundo Dornyei (2017 p.102) o questionário é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados. O autor define questionário como uma série de questões ou definições em que o respondente reage escrevendo suas respostas ou selecionando entre respostas existentes. Os questionários podem coletar três tipos de dados sobre os respondentes: questões factuais, que coletam dados como características demográficas, aspectos socioeconômicos e outros; questões comportamentais, onde se responde sobre ações do presente ou passado, hábitos, história pessoal e outros e questões atitudinais, que são utilizadas para descobrir o que as pessoas pensam, atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores. Para o autor, o questionário pode servir de guia para a entrevista posteriormente.

Segundo Silva (2015 p.56) os questionários de respostas abertas permitem respostas livres do informante. Desta forma, é possível a partir dessas respostas, partir para a elaboração da entrevista, em que será possível uma interação mais aberta entre a pesquisadora e os participantes.

O questionário foi realizado em formato eletrônico pelos professores em 26 e 28 de março de 2022 e não foi solicitado prazo para devolução do mesmo. O objetivo da aplicação do

questionário, foi identificar as percepções iniciais dos professores sobre a abordagem da escola, bem como suas opiniões e ações. Essas respostas serviram de base para que a entrevista semiestruturada fosse elaborada posteriormente.

### **3.2.2 Observação participativa de reuniões de coordenação pedagógica/planejamento dos professores de japonês**

Para a pesquisa qualitativa, a observação é uma ferramenta diferente da entrevista porque fornece mais informação direta que as respostas do entrevistado, onde se é possível focar em detalhes ou áreas específicas (DORNIEY, 2007 p. 179), que talvez não tenham sido citadas com clareza durante as entrevistas. Segundo Silva (2015 p. 59), o observador registra como participante ou não quando os fatos ocorrem. Quando o observador faz parte do grupo, é participante e confunde-se com ele. No caso desta pesquisa, a observação foi fundamental para as sessões de reflexão e serviu também de base para a análise.

Após a aplicação do questionário, foi feita a observação participativa por quatro das reuniões de coordenação pedagógica dos professores de japonês, foram momentos nos quais aconteceram também as reflexões acerca das ações realizadas, bem como discussões sobre aspectos pertinentes à abordagem e dificuldades dos professores de forma ética, em que o pesquisador também assumiu postura ética, inserindo-se no contexto da pesquisa com os participantes. Foi feito antes delas o primeiro contato com os professores solicitando a participação bem como a exposição dos motivos da pesquisa. Estas reuniões acontecem normalmente uma vez por semana entre os professores de japonês da escola. Nessas reuniões são definidos os objetivos e conteúdos além das avaliações a serem realizadas nas aulas, são elaborados os materiais didáticos em conjunto e acontece normalmente, a avaliação de como esses processos ocorreram na sala de aula. São também esses aspectos a serem observados e discutidos, durante as observações participativas. São apenas dois professores de japonês na escola, não há um coordenador específico para a língua, assim um membro da direção participa ocasionalmente das reuniões. Como a vice-diretora da escola e autora desta pesquisa tem formação em língua japonesa e já participa esporadicamente das reuniões semanais, foram usados os conteúdos dessas reuniões nesta pesquisa.



A primeira observação aconteceu presencialmente em 07 de abril de 2022, porque assim os professores já haviam vivido o primeiro contato com os estudantes após o início das aulas em fevereiro e março e realizado seu planejamento inicial. A segunda observação ocorreu online, em dois momentos, nos dias 24 e 26 de maio, para facilitar conciliar horários com os professores, pois ali foi realizada a primeira série de sessões de reflexão sobre os aspectos desenvolvidos e observados na primeira observação não participante das aulas, como também os aspectos do questionário e da entrevista. A terceira observação aconteceu nos dias 10 e 14 de junho, após a sessão de reflexão junto aos professores, onde foram apontados os aspectos observados e as possíveis mudanças após as reflexões iniciais para serem aplicadas no planejamento e nas aulas. Foi apresentado aos professores um pequeno roteiro sobre os aspectos discutidos na sessão de reflexão anterior, para clarificar o processo de planejamento e desenvolvimento das aulas, aspectos onde as percepções dos professores foram observadas. Na última sessão de observação no dia 28 de junho, foi feita a última série de sessões de reflexão, onde os professores puderam refletir sobre o processo de ensino dentro da abordagem comunicativa, bem como suas ações e percepções a partir dali.

### **3.2.3 Observação não participativa das aulas**

Foi realizada observação não participante das aulas dos dois professores em duas etapas, antes da primeira entrevista e após a terceira observação participativa da reunião de coordenação pedagógica. Isso ocorreu durante o primeiro semestre letivo de 2022 no CIL em estudo, entre março e junho. Foi observada nas aulas a abordagem dos professores, com o objetivo de identificar atitudes e posturas em sala que pudessem demonstrar sua abordagem implícita, que serviu de material para as sessões de reflexão. Foram observadas duas aulas em turmas de níveis diferentes de cada professor na primeira fase. Na primeira fase as observações das aulas nas turmas de Takeshi aconteceram nos dias: 07 de abril de 2022, das 15:05 às 16:40 e 08 de abril de 2022 das, 14 às 15:35. As observações das aulas de Suzuki aconteceram no dia 12 de abril de 2022 em duas turmas diferentes, na primeira aula das 19:50 às 20:05 e das 20:05 às 21:30. Atualmente as aulas estão acontecendo de forma presencial. Conforme a situação da pandemia de COVID-19, havia a possibilidade de as aulas voltarem a ser em ambiente virtual, todavia não foi necessário. A primeira

série de observações não participantes das aulas aconteceu após a primeira observação da reunião de coordenação/planejamento com os professores.

A segunda fase de observações ocorreu em de 14 e 21 de junho na turma de nível 1D de Takeshi, das 13:30 às 15:05 e 24 e 26 de junho na turma de E1 do professor Suzuki, das 18:50 às 20:05. O que se observou foi como a aplicabilidade dos aspectos que foram discutidos durante a primeira série de observações participativas de reflexão e da observação participativa de planejamento na reunião pedagógica dos professores. Com os dois tipos de observação, tanto das aulas como das reuniões de coordenação/planejamento, foi possível utilizar esses dados junto aos dados coletados no questionário e entrevista, comparando com os relatos das observações e servindo de material útil para a análise de dados. As aulas observadas não foram gravadas em nenhuma das etapas por opção da pesquisadora, mas foram tomadas notas de campo dos conteúdos das aulas observadas.

### **3.2.4 Entrevista Semiestruturada para promover as reflexões dos professores**

A entrevista semiestruturada permite uma interação maior com os entrevistados, além de permitir maior liberdade, em que o entrevistador e o entrevistado podem interagir de forma mais fluida, razão pela qual foi escolhido este tipo de instrumento. Nela parte-se de um conjunto de perguntas e comandos preparados previamente e o entrevistador guia e direciona as respostas, todavia com a perspicácia de permitir a participação do entrevistado (DORNIEY, 2007 p. 136).

A entrevista aconteceu individualmente após a primeira fase de observação das aulas, que foi após a aplicação do questionário aberto e a primeira observação participante da reunião de planejamento, servindo para confrontar as respostas e constatações, para identificar as perspectivas dos participantes sobre a problemática da pesquisa.

A partir da elaboração das questões que direcionarão a entrevista semiestruturada, esta foi realizada individualmente com cada um dos professores para sondar quais são suas percepções sobre a abordagem da escola, nos dias 05 de maio de 2022 com o professor Takeshi presencialmente na escola, com início às 10 horas e duração de 22 minutos e 56 segundos; e 12 de maio de 2022 com o professor Suzuki on-line, às 15 horas e com duração de 57 minutos e 55

segundos; tendo sido as duas entrevistas gravadas. Essa modalidade foi escolhida por proporcionar mais liberdade aos entrevistados e ao entrevistador, permitindo um ambiente mais fluido e com baixo nível de tensão. As perguntas da entrevista estão relacionadas ao problema e conseqüentemente aos objetivos e perguntas de pesquisa deste trabalho. De acordo com Agee (2019), numa pesquisa qualitativa o pesquisador está curioso em descobrir como as pessoas lidam com determinados tópicos num evento, numa série de eventos ou numa situação. As perguntas geralmente procuram descobrir as perspectivas individuais ou de um grupo ou diferentes grupos.

### **3.2.5 Séries de sessões de reflexão**

Refletir sobre a própria prática e sobre o processo de ensino-aprendizagem é fundamental ao professor. É nas reflexões sobre a própria prática a partir da teoria, que se fundamentarão novas práticas. A esse respeito, Libâneo (2002) afirma que essas teorias servem para trazer melhorias para o ensino na prática, o professor é conduzido a partir das reflexões a compreender seu pensamento, refletir criticamente sobre sua prática aprimorando-a.

Almeida Filho (2012) também afirma que o ato de refletir a partir da prática, da observação e do registro, da análise das aulas, corrobora para a formação do professor, bem como aos pesquisadores, no sentido de produzir uma teoria mais relevante para a profissão. Desta forma, considerei importante refletir junto aos professores participantes sobre suas percepções e ações, sobre a abordagem em uma perspectiva intercultural, com a intenção de contribuir de alguma forma com o processo de ensino-aprendizagem da língua japonesa diante da Abordagem Comunicativa aplicada por nosso CIL.

Dutra (2014, p.04) afirma que a prática reflexiva em grupo oferece aos professores a oportunidade de expor suas ideias, assim como de construir conhecimento profissional. Ela afirma ainda que o trabalho colaborativo entre professores tem se mostrado um importante instrumento na formação continuada, pois promove a reflexão crítica levando a uma melhor compreensão sobre as relações entre a teoria e a prática. Levando os aspectos explicitados em consideração, acreditou-se ser válido realizar algumas séries de reflexões junto aos professores participantes desta pesquisa, conforme segue.

A primeira série de reflexões aconteceu a partir da segunda observação participativa da reunião de coordenação/planejamento dos professores. Foi realizada on-line e dividida em 5 momentos, no dia 24 de maio de 2022 apenas com o professor Takeshi e duração de 35 minutos e 58 segundos às 9:30, no dia 26 de maio de 2022, virtualmente às 9:30 com os dois professores e duração de 1h e 22 minutos; e com mais uma sessão no dia 31 de maio de 2022, com cada um deles individualmente, sendo com o professor Takeshi às 9:30, com duração de 40 minutos e 7 segundos e com Suzuki, às 15h com duração de 49 minutos e 47 segundos. Essas divisões aconteceram porque não foi possível conciliar os horários dos dois professores para fazer todos os momentos juntos. Apesar de não ter sido possível realizar todas as reflexões com todos juntos, houve a vantagem em se refletir sobre pontos de vista individuais e diferenciados com cada um dos professores participantes. Como nas entrevistas e primeira série de observações não participativas foram observadas algumas lacunas sobre as etapas da aula de acordo com a OGEL, ou seja, a aplicação do método na prática, apresentei aos professores o artigo Comunicação e Ensino Comunicativo de Almeida Filho e também trechos do capítulo teórico deste trabalho para que com base neles fizéssemos a reflexão.

A segunda série de reflexões aconteceu em junho, após a segunda série das observações não participativas das aulas, no dia 28 de junho às 9:30, de forma presencial na escola com os dois professores, foi gravada e teve duração de 41 minutos e 42 segundos. Nessa sessão foi possível refletir com os professores participantes sobre suas ações e atitudes em sala de aula, bem como as motivações para elas, o porquê de se terem adotado determinadas posturas, identificando suas abordagens implícitas e o reflexo da abordagem da escola em sua abordagem em sala de aula. Foi possível também refletir junto a eles sobre sua abordagem, para sanar possíveis dúvidas, realizar discussões e chegar a novas conclusões em grupo. Foram realizadas revisões de leituras, discussões e delineadas novas posturas e construtos face à abordagem dos professores e a abordagem tomada pela escola, a comunicativa. Todas as sessões foram gravadas.

### **3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

De acordo com Gerhard e Silveira (2009), a coleta de dados é o conjunto de ações por meio das quais o modelo de análise é confrontado com os dados coletados. Para as autoras, é preciso saber o que coletar, para que e como coletar. Para isso é necessário construir um instrumento que

seja capaz de coletar informações necessárias à formulação de hipóteses, como o questionário ou roteiro para entrevistas; testar esse instrumento antes de utilizá-lo sistematicamente e colocá-lo sistematicamente em prática para proceder à coleta de dados pertinentes.

Os procedimentos para a coleta foram desenvolvidos a partir do primeiro semestre de 2022, entre março e junho, ocorrendo presencialmente e de forma virtual, em decorrência da pandemia do COVID-19 e das necessidades de conciliar os horários com os dois professores, pois possuem horários de trabalho diferenciados entre si.

Para coleta de dados, foram realizados os passos conforme segue:

Foi solicitada em conversa informal aos professores a participação deles na pesquisa esclarecendo o termo de consentimento, além da solicitação da participação da pesquisadora em algumas atividades da escola, como a observação não participativa das aulas, a observação participativa das reuniões de coordenação semanais para os fins da pesquisa e reflexões. Em seguida a realização do questionário tipo aberto online.

Após a aplicação do questionário aberto digital e online, em que se coletaram as respostas nos dias 30 de março de 2022 de Takeshi e 06 de abril de 2022 de Suzuki, foi feita a primeira observação participativa das reuniões de coordenação pedagógica dos professores de japonês.

A seguir, foi realizada a entrevista semiestruturada, presencialmente na escola com o professor Takeshi no dia 05 de abril de 2022 e virtualmente com Suzuki no dia 12 de maio de 2022 a seu pedido. A partir da elaboração das questões que direcionam a entrevista semiestruturada, esta foi realizada individualmente com os professores para sondar quais eram suas percepções sobre a abordagem da escola. A entrevista com cada um deles foi gravada.

Após a entrevista foi realizada a primeira série de sessões de reflexão nos dias 24, 26 e 31 de maio de 2022 de forma remota via Meet. Esta aconteceu dentro de reuniões pedagógicas com os professores de japonês, com os dois professores, tanto individualmente quanto juntos, em uma série de etapas que serão mais detalhadas na seção 4.5. Como um dos professores atua apenas no noturno, as reuniões precisaram acontecer on-line e em cinco momentos diferentes por motivo de terem se estendido mais que o previsto, além de não ter sido possível conciliar todos os horários das mesmas com os dois professores.

Em seguida foi feita a nova observação de mais duas das aulas de cada professor, para observar como os aspectos discutidos durante a primeira sessão de reflexão foram assimilados nas práticas desenvolvidas durante as aulas por eles. As aulas de Takeshi nos dias 14 e 21 de junho das 13:30 às 16:40 e as aulas de Suzuki nos dias 22 e 27 de junho de 2022, das 18:50 às 20:05.

Realizando os dois tipos de observação, tanto das aulas como das reuniões de coordenação foi possível que as informações coletadas por meio das entrevistas fossem comparadas e assim servirem de material de base para a análise de dados.

Após as constatações, foi realizada nova sessão de reflexão, que ocorreu no dia 28 de junho de 2022 presencialmente na própria escola às 9:30, na qual foi analisado como as reflexões anteriores possibilitaram contribuições na aplicabilidade dos conhecimentos pertinentes à abordagem dos professores, bem como apontar futuras leituras e pesquisas que venham a contribuir para que os aspectos observados com relação à abordagem, assim como para que as dificuldades apresentadas pelos professores recebam um suporte teórico que fundamente suas eventuais novas posturas em sala de aula.

Os instrumentos de coleta permitiram a triangulação dos dados, contribuindo para sua validação, e para reduzir assim a probabilidade de mal interpretação. A triangulação tem sido geralmente considerada um processo no qual se faz uso de múltiplas percepções para esclarecer significados, verificar a repetição destes nas observações e interpretações, mas também para verificar diferentes formas pelas quais um fenômeno está sendo visto (STAKE, 1994).

## QUADRO 2: CRONOGRAMA DE AÇÕES DA PESQUISA

Cronograma de ações		
1.	Aplicação de Questionário do tipo aberto	26 e 28 de março de 2022
2.	1ª série de observações não participativas das aulas de japonês	07, 08 e 12 de abril de 2022
3.	Aplicação de entrevista semiestruturada	05 e 12 de maio de 2022
4.	1ª série de reflexões	24, 26 e 31 de maio de 2022
5.	2ª série observações participativas na reunião de coordenação/planejamento	10 e 14 de junho 2022
6.	2ª série de observações não participativas em aulas de japonês	14, 21, 22 e 27 de junho de 2022
7.	2ª série de reflexões	28 de junho de 2022

\* quadro da autora

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Punch (2005 *apud* DORNIEY, 2007) aponta que talvez nos tipos de pesquisas onde mais se encontram aparentes as diversidades, sejam as pesquisas qualitativas. Assim, conforme o autor, o termo análise qualitativa de dados é usado por vários estudiosos para indicar atividades diferentes de imaginativas e especulações articuladas, para seguir movimentos analíticos bem definidos, a partir da categorização dedutiva, para o padrão de descobertas indutivas. O autor enfatiza ainda que o coração das pesquisas qualitativas está no fato de o pesquisador seguir certas sequências analíticas sem que esteja tão amarrado aos procedimentos e sem sacrificar a liberdade de interpretação analítica do pesquisador.

A técnica de análise de dados empregada será a análise de conteúdo, cujas características são objetividade, sistematização e inferências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 84). A análise de conteúdo inicia-se pela leitura das falas por meio da transcrição das entrevistas, documentos, depoimentos. Ainda segundo as autoras, a análise de conteúdo procura compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, supõe transparência na linguagem, visa uma série de significações detectadas por meio dos conectores a ele ligados, podendo servir tanto para interpretação qualitativa quanto quantitativa.

O primeiro passo para a análise de conteúdo dos dados foi a análise dos questionários de tipo aberto, em seguida a análise do conteúdo das gravações das observações participativas das reuniões pedagógicas bem como da 1ª e 2ª reflexões e das observações das aulas, a transcrição dos trechos mais importantes das gravações das entrevistas em formato textual, seguida de sua análise. Em seguida a descrição dos dados foi feita de acordo com os objetivos da pesquisa e com os dados coletados por meio dos instrumentos. Segundo Gil (1999 *apud* GERHARDT; SILVEIRA (2009, p. 86), a descrição dos dados foi feita em acordo com os objetivos do estudo.

Nas considerações finais e conclusão foi feito o relato dos achados após a triangulação dos dados coletados durante pesquisa e a análise de seu conteúdo, bem como os apontamentos para pesquisas futuras.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta pesquisa apresenta uma perspectiva ética e ética, onde os participantes foram considerados co-construtores de dados, pois eles são professores da língua assim como a autora da pesquisa e não apenas por isso, suas contribuições têm então fundamental importância no processo investigativo/reflexivo aqui apresentado. Para Goldim (2011 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 86), este aspecto é fundamental para garantir que não haverá discriminação na seleção dos participantes, nem exposição desnecessária destes.

Cabe ressaltar que a postura ética empregada primou pelo respeito à privacidade e postura dos participantes, utilizando os dados da pesquisa em reflexões junto a eles, objetivando apenas que estas viessem a contribuir para uma melhor compreensão da abordagem da escola, auxiliando aos professores nas dificuldades identificadas. A esse respeito, Stake (1994) afirma que o valor das melhores pesquisas está em não causar danos de qualquer natureza à pessoa exposta. Ele reitera que os pesquisadores qualitativos são como hóspedes nos espaços privados do mundo. Devem demonstrar boas maneiras e seu código de ética precisa ser humanizador e rigoroso.

Em respeito a isso, os dados dos participantes da presente pesquisa foram preservados para que seja garantida a preservação da identidade. A forma de consentimento foi através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido pelos participantes por meio de formulário digital em razão das rupturas causadas pelo vírus COVID-19. O modelo para isso está listado na seção de apêndices.



## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

#### 4.1 QUESTIONÁRIO ABERTO

O questionário foi elaborado de acordo com as perguntas de pesquisa e o capítulo 2 desta dissertação, especificamente o tópico 2.3, que trata da materialização da abordagem comunicativa, definida como **Operação Global do Ensino de Línguas, a OGEL**. Este tópico serviu de base para a elaboração do questionário e da entrevista, porque diz respeito às ações dos professores e como estes percebem a abordagem comunicativa, e identificar suas percepções e ações é o objetivo desta pesquisa. Um outro objetivo da aplicação do questionário era identificar alguma possível dificuldade sobre a abordagem e comparar com as ações dos professores a partir das observações participativas das reuniões de coordenações/planejamento e das observações não participativas de suas aulas.

Foi composto por 11 questões de tipo abertas, sendo que apenas uma delas condicionava à próxima questão, por meio da resposta sim ou não. O questionário foi fornecido ao professor Takeshi no dia 26/03/2022 e ao Suzuki no dia 28/03/2022. Não foi solicitado prazo para devolução do questionário. Takeshi respondeu ao questionário no dia 30/03/2022 e Suzuki o fez no dia 06/04/2022. A tabela que representa as questões e as respostas dos participantes encontra-se na sessão de Apêndices. A seguir, temos a análise frente às considerações teóricas com alguns excertos.

Alguns aspectos sobre a Abordagem Comunicativa empregada pela escola puderam ser observados nas respostas dos professores frente ao questionário, demonstrando que eles apresentam um grau considerável de conhecimentos teóricos sobre ela. São exemplos desses aspectos apontados em suas respostas conforme os excertos e os tópicos abaixo: A organização do trabalho pedagógico a partir de temas baseados nos interesses dos estudantes; a não centralidade da gramática na organização do planejamento pedagógico e planejamento a partir do tema; preparação e seleção de materiais conforme temas de interesse dos estudantes (ALMEIDA FILHO,

1993, 2009, 2012). Os excertos abaixo correspondem a algumas perguntas do questionário aberto e as respostas dos professores.

A primeira questão: “Quais são suas percepções sobre a abordagem do CIL onde trabalha, a Abordagem Comunicativa? Quais características/aspectos você pode apontar nela?”

[01] Eu vejo a abordagem do CIL tenta ao máximo ser comunicativa. Posso ressaltar a preocupação com aulas com temas atuais e que tenham influência direta na vida de seus alunos, preferencialmente com assuntos de seu interesse. Também se apresenta importante o afastamento da visão da gramática como objetivo principal das aulas ou como fio condutor da ordem ou hierarquia das competências a serem aprendidas. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

[02] Bem, primeiramente, como professor sempre fui me utilizei da abordagem comunicativa, mesmo tendo como base livros estruturalistas; A abordagem do CIL cai bem com aquilo que acredito, aprender a língua em contexto de utilização (da realidade do aluno), enquanto também apresentamos curiosidades culturais do Japão e fazemos este vínculo entre Japão - Brasil. (Questionário Aberto Eletrônico – Suzuki - 06/04/2022)

Na resposta dos professores, foi possível observar que não apenas seus conhecimentos sobre a Abordagem Comunicativa, mas também sua própria visão de abordagem, sua abordagem intrínseca, principalmente com relação a Suzuki. É interessante que ele afirmou sempre fazer uso da abordagem mesmo com livros estruturalistas, pois normalmente no ensino tradicional ocorre justamente o contrário.

Sobre a questão número 3: “Como você faz o planejamento das aulas de japonês na perspectiva da Abordagem Comunicativa? Você faz seu planejamento sozinho ou com outros professores?”

[03] O calendário, bem como as notícias, são fontes de temas e materiais mais frequentes. De forma geral, o tema é escolhido entre um assunto em evidência ou muito característico da época do ano. Por exemplo, o período de copa do mundo é uma oportunidade rica para ajudar o aluno a interagir em tempo real no idioma alvo, com pessoas de outros países pela internet, então, a copa é um possível tema. Estruturas, vocabulários e expressões são escolhidos pensando nessas interações possíveis. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

[04] Sim, costumo consultar o Takeshi e seguimos, de certa forma, um planejamento geral. No que se refere ao que é pormenor, planejo sozinho. Porque o contexto de cada turma é diferente, e pede uma abordagem correspondente. (Questionário Aberto Eletrônico – Suzuki - 06/04/2022)

A resposta de Takeshi permite identificar que o planejamento é elaborado a partir do tema, pois é decidido conforme o calendário de datas comemorativas do ano e serve de base para as interações que ocorrerão nas aulas, também um aspecto presente na Abordagem Comunicativa. Um fator que ele não relata aqui, mas que ele próprio identifica posteriormente na sessão de reflexão, é que o ideal é que aconteça a sondagem de interesses dos estudantes logo no início do curso, conforme é sugerido por Almeida Filho (2012) na OGEL e também é uma indicação de Krashen (1982). Suzuki por meio de sua resposta acima, relata adequar os conteúdos às necessidades de suas turmas, o que também é um dos aspectos da abordagem da escola. O fato de os professores realizarem ao menos o planejamento geral em conjunto é válido, mas se isso acontecesse com mais frequência seria muito mais proveitoso e contribuiria para a criação de um material com mais qualidade, em que pudessem trocar experiências e ainda realizar a revisão do mesmo.

Sobre questão 4: “Como você prepara/seleciona os materiais didáticos dentro desta abordagem? Você elabora os materiais didáticos sozinho ou em conjunto?”

[05] A maior parte do material é produzido por mim com auxílio do outro professor de japonês, (há dois professores no meu CIL). Materiais de treinamento e repetição podem ser reaproveitados da internet ou de outros métodos. Não há um livro que possa ser tão adaptável e flexível quanto a abordagem comunicativa necessita. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

[06] Sozinho e em conjunto, em questão de material didático, utilizo aquilo que for útil, sendo bem eclético; por ter experiência de ensino com materiais diversos. (Questionário Aberto Eletrônico – Suzuki - 06/04/2022)

A resposta do professor Takeshi reforça a importância de se dedicar um tempo à elaboração e seleção de materiais dentro da Abordagem Comunicativa de acordo com a OGEL de Almeida Filho (1993, 2012), uma vez que os conteúdos se apresentam com base nos insumos dos materiais preferencialmente autênticos. Como o professor afirmou, na maioria dos livros didáticos que temos disponíveis para o ensino da língua japonesa, normalmente não encontramos a flexibilidade com relação aos temas desenvolvidos em nossa escola e também com relação às atividades e tarefas comunicativas. Desta forma, muitas vezes é necessário que o professor busque

atividades ou exercícios de fixação em métodos (livros didáticos) variados, tanto em nosso acervo da escola, como nos websites destinados a professores de japonês na internet.

Já Suzuki, ao afirmar produzir materiais que sejam “úteis” parece estar de certa forma adequando os materiais ao nível e necessidades dos estudantes. Com relação ao que define por materiais “eccléticos”, pode parecer que não quer se prender apenas a uma metodologia, no caso, possivelmente a Abordagem Comunicativa ou a gramatical, mas utilizar-se das duas vertentes em sua rotina de aulas. Essa afirmação condiz com o que foi constatado nas observações não participativas de suas aulas, quando trouxe atividades de um livro didático com explicações e exercícios gramaticais para seus estudantes.

Um outro aspecto verificado na resposta que tem bastante relação com a Abordagem Comunicativa é o ensino da língua estrangeira para o uso em situações reais; o destaque dos aspectos culturais do Japão e Brasil, a interculturalidade; a gramática subordinada aos conhecimentos presentes nos insumos na língua-alvo e nos tópicos advindos do tema (ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2012), estão presentes nas respostas das questões seguintes:

Questão número 2: “Como você tem desenvolvido a interculturalidade nos temas de suas aulas com a Abordagem Comunicativa?”

[07] Traços culturais, costumes, hábitos entre outros elementos são frequentemente o tema das aulas. Sobretudo elementos muito populares da cultura japonesa como o *hanami*, por exemplo. São apresentados a partir de textos, autênticos de preferência, músicas e vídeos. Atividades do tipo workshops e oficinas eram comuns antes da quarentena. Como tema, o conhecimentos acerca dos elementos culturais assumem uma posição central nas atividades e nos objetivos educacionais, a gramática necessária está submetida a eles. Esses temas são comparados a elementos do Brasil, na perspectiva do respeito e entendimento mútuo. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

A resposta de Takeshi demonstra claramente os pressupostos da Abordagem Comunicativa, além da importância destinada à interculturalidade. Essas características se mostrarão mais claramente nas observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento e das observações não participativas de suas aulas.

A realização de atividades pre-comunicativas e comunicativas e tarefas comunicativas; a adequação das atividades e material didático ao nível dos estudantes; a seleção/organização de

material autêntico em insumos (ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2012; KRASHEN, 1982) são aspectos presentes nas respostas dos professores sobre as questões:

Questão 5: “Como as atividades são organizadas e direcionadas para cada nível de aprendizagem em seu planejamento?”

[08] Eu costumo pensar minhas aulas com momentos de exposição e explicação, treino e intervenção e performance e suporte. A exposição se refere a apresentação de insumos na língua alvo seja material de mídia, textos entre outros sobre o tema, o treino apresenta atividades que visam ajudar na memorização, compreensão de regras entre outros. A performance é pensada como uma atividade onde o aluno demonstra seu aprendizado e o professor avalia. Por nível, a escolha nem sempre se refere ao material ou atividade, mas ao nível de complexidade da performance. Em níveis iniciais o aluno se comunica de forma mais simples e direta, aumentando em complexidade em níveis iniciais. Entretanto é comum que o material, e por vezes, até o tema, seja diferente entre níveis. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

A resposta de Takeshi aponta sua tendência à uma abordagem mais estruturalista e esse aspecto também se mostrará posteriormente nas observações não participativas de suas aulas e nas respostas da entrevista semiestruturada.

A questão 6: “Quais tipos de atividades você aplica em suas aulas?”

[09] Ditados, encenações, trabalhos em grupo, rodadas de conversa, pesquisas, interpretação de músicas e textos, filmes, artigos de jornal, imagens, exercícios de memorização entre outros. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

[10] Role-play, perguntas e respostas, onde os alunos tentam interagir em japonês, quando é necessário faço explicações de utilização de estruturas, e de contexto culturais do Japão também. (Questionário Aberto Eletrônico – Suzuki - 06/04/2022)

As atividades de Takeshi quanto de Suzuki apresentam características da Abordagem Comunicativa e foi possível também observar esses aspectos nas suas aulas.

Seguindo com os aspectos da Abordagem Comunicativa presentes nas respostas dos participantes, temos a avaliação de acordo com o tema e com foco na produção e na performance dos estudantes (ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2012), o autor destaca que a avaliação do progresso da proficiência, não aconteça apenas baseando-se em notas numéricas, mas

considerando os avanços do estudante como um todo e sua produção. Esses aspectos foram abordados nas respostas abaixo frente à questão seguinte:

Questão 8: “Como você elabora instrumentos de avaliação e os aplica em seus estudantes no CIL? Quais são os tipos de instrumentos de avaliação que você utiliza?”

[11] Os instrumentos avaliativos são escolhidos de acordo com o tema e as atividades realizadas levando em consideração a performance exigida de forma oral e escrita. Eu pessoalmente não utilizo o instrumento prova escrita. Já utilizamos no CIL de Sobradinho encenações, pesquisas, performances, quadrinhos, portfólios, murais, karaokê, entre outros. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

[12] Utilizo o quizlet e o google classroom, não costumo avaliar os alunos em questão de nota, mas sim de progresso (desenvolvimento). No quizlet posso ter acesso a dados quantitativos, e vou inserindo conteúdo assim que necessário. Nisto, vejo quais são as dificuldades individuais de cada aluno e se for algo que acontece com quase toda a turma trabalho o conteúdo em sala de aula. (Questionário Aberto Eletrônico – Suzuki - 06/04/2022)

Sobre a resposta de Takeshi, é possível observar que há aspectos que dizem respeito ao que Prabhu (1984, 1990) defende, que são as tarefas comunicativas, o professor as realiza por meio do que definiu como encenações, pesquisas, quadrinhos e outras atividades que os estudantes realizam e servem como formas de avaliação. Suzuki também aponta uma forma interessante de se avaliar os estudantes, que também não se baseia em notações simplesmente, mas em se considerar os avanços dos estudantes e se utilizar os parâmetros do instrumento, no caso ele avalia os estudantes por meio da plataforma Quizlet, e trabalha as dificuldades identificadas na avaliação posteriormente em sala de aula. Este também é um aspecto presente na quarta materialidade da OGEL de Almeida Filho (1993, 2012), a avaliação.

Como dificuldades, o professor Takeshi apontou a competência comunicativa, a fluência na língua e a elaboração de materiais didáticos, pois demanda bastante tempo e exige revisão/diagramação. Essas dificuldades também são enfatizadas por Almeida Filho (2009, 2011, 2012), que também comenta sobre a importância da competência comunicativa do professor. Esse aspecto está evidenciado na resposta abaixo.

Questão 10 “Você encontrou alguma dificuldade em trabalhar com a abordagem comunicativa?”

[13] Dois pontos se apresentam como as principais dificuldades, de acordo com meu ponto de vista. Primeiro: a fluência e capacidade comunicativa do próprio professor. Segundo: a produção de material que leva tempo e exige estrutura, como revisão e diagramação. (Questionário Aberto Eletrônico – Takeshi - 30/03/2022)

O professor Suzuki afirmou não apresentar dificuldades. Essa afirmação me deixou reflexiva, pois, mesmo já atuando há vários anos com a abordagem e mesmo após diversas reflexões e estudos em conjunto na escola em estudo, Takeshi afirmou apresentar dificuldades. Após as observações de suas aulas essa afirmação de que não apresenta dificuldades com a abordagem me pareceu um pouco controversa. Talvez essa afirmação se devesse ao fato de o professor realmente apresentar vários conhecimentos sobre a abordagem, todavia, existe uma distância entre apresentar conhecimentos teóricos e realizar sua materialização, ou seja, aplicá-los em prática.

Apesar de as respostas dos professores demonstrarem bastante indícios de suas percepções sobre a Abordagem Comunicativa, ainda foi necessário coletar os dados dos demais instrumentos para se chegar a um resultado mais preciso sobre suas percepções e ações com relação à abordagem, pois nem sempre o que expressamos em nossas afirmações acaba por corresponder às nossas ações (ALMEIDA FILHO, 2011). Com as observações participativas das aulas e as não participativas das reuniões de coordenação pedagógica/planejamento foi possível chegar às constatações apresentadas sobre a aplicação prática da abordagem pelos professores, suas ações, tornando possível a triangulação dos dados nos tópicos a seguir. Na análise dos demais instrumentos de coleta de dados foi possível realizar observações mais detalhadas sobre esses aspectos e tecer comentários em conformidade com os conhecimentos apresentados no capítulo teórico.

## 4.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - PLANEJAMENTO

Foi realizada a primeira observação participativa no dia 07 de abril de 2022 na escola e teve início às 10 horas. Apresentei inicialmente novamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente no questionário eletrônico que os dois já haviam respondido, conforme modelo em Anexos desta dissertação. Solicitei que os dois participantes demonstrassem verbalmente se concordavam em participar, assim como com a gravação das reuniões e divulgação das respostas apenas para fins de pesquisa preservando suas identidades. Após a confirmação verbal dos dois participantes, demos prosseguimento à reunião, que durou 30 minutos e 40 segundos.

Nesta primeira observação, o objetivo era apenas estabelecer um contato inicial com os professores, conhecer os materiais que eles estavam produzindo e utilizando até o momento e observar como eles estavam organizando o trabalho pedagógico, quais eram as necessidades dos estudantes no momento e como os professores procuravam atendê-las, discutindo esses aspectos entre eles, assim, foi uma reunião curta. Como foi um momento para conhecer o trabalho que estava sendo feito sobre os planejamentos e materiais, foram poucas as participações que fiz na reunião, o mais importante nesse momento foi observar e estabelecer o primeiro contato. A reunião foi gravada e a seguir, farei as descrições e transcrições dos trechos mais importantes, seguidas de meus comentários.

O professor Takeshi iniciou mostrando um material que separou para os alunos do ciclo 1 que vieram com defasagem das aulas on-line durante a pandemia, para os alunos do ciclo 2 também mostrou outros materiais, que em resumo, eram exercícios de *hiragana* e *katakana*, que são dois tipos de silabário do idioma japonês<sup>4</sup>.

O professor Suzuki informou que também utilizou o mesmo tipo de material, mas que está trabalhando também com o Quizlet, material que usa dentro da sala de aula e cada aluno acessa

---

<sup>4</sup> Existe uma particularidade no ensino da língua japonesa no CIL, que é o fato de termos que trabalhar também com os estudantes a escrita japonesa, que se organiza em *hiragana*, *katakana* e *kanji*. É quase que como ensinar os estudantes a ler e escrever ao mesmo tempo que se ensina aspectos linguísticos da língua em si. Nos níveis iniciais a ênfase maior é na leitura e escrita de *hiragana* e *katakana*, que funcionam como silabários, os ideogramas *kanji*, originários da China, que possuem leitura própria no idioma japonês, são apresentados aos poucos e progressivamente para familiarização durante o curso.



também seu perfil em casa, assim o professor consegue acompanhar o que cada um deles está produzindo na internet. Ele consegue acessar por meio dessa ferramenta digital, acompanhar o percentual de aprendizagem de cada aluno.

[14] essa questão de *hiragana* e *katakana* eu trabalho com o Quizlet, né? Eu uso a internet e faço eles jogarem joguinhos dentro da sala de aula e eu compartilho na internet, não é tão pesado e funciona, inclusive... E aí eu tenho dados, é, por exemplo: de cada aluninho, se eu for na turma e quiser ver, [...] comecei a trabalhar *katakana* e coloquei países, né? Para eles aprenderem *katakana*. E depois eu faço eles jogarem para aprender vocabulário que a gente tá trabalhando, e aí ele depois bota num contexto, né? Faço aquela conversa, e faço depois eles escreverem isso num caderno, né? Para aprender bem a escrever, porque tem essa turma aqui mesmo, tem essa questão da defasagem. [...] O diagnóstico, eu fiz pelo Quizlet, para ver, para saber a nível quantitativo o quanto que cada um tava com *hiragana* e *katakana*. Aí que eu vi que a situação tava um pouco complicada e que eu ia ter que trabalhar o *hiragana* e *katakana* em todos os níveis que eu tou dando aula, né? (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

[15] Mas assim, em todas as turmas têm alunos com problemas, não é como se a turma toda estivesse com problemas [...] (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Takeshi - 07/04/2022)

[16] é, tem aluno que tá muito bem desenvolvido, e aí, essa questão né, de fazer joguinho etc, né, eu falo pra alguns alunos se ajudarem uns aos outros, né, fazer grupo, e aí o aluno que sabe mais, por exemplo, eu deixo sozinho, porque, né? Já sabe como é que tá o contexto. (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

Os dois professores relataram que identificaram em todos os níveis vários estudantes com dificuldade na leitura dos caracteres da língua japonesa. É possível que isso se deva ao fato de os estudantes, durante o período pandêmico, apenas estudarem em plataformas online sem o acompanhamento presencial do professor, o que possivelmente causou bastante defasagem. Infelizmente esta deve ser, no momento atual, a problemática da educação como um todo em nosso país. Isso pode ser observado, quando questionei ao professor se isso ele acreditava se ter a ver com o fato de os estudantes terem ficado muito tempo online, e ele respondeu:

[17] Eu acho que sim, porque eu trabalho com as turmas iniciais, eu tenho duas turmas de E1, né? [...] eu já introduzi o *hiragana*, o *katakana* eu introduzi o *dakuten* (sinal que modifica os sons das sílabas) o *han dakuten* (outro tipo de sinal que modifica os sons de sílabas), eu introduzi o *yoon* (sons modificados) e tá tranquilo. Agora eu já tou colocando contexto, trazendo textos né, que a gente tá trabalhando sobre *kisetsu* (estações do ano) e que a gente agora tava falando de *haru* (primavera), que é o *hanami* (ato de apreciar as flores de cerejeira) como é que funciona, como é que é [...] eu tiro de vários materiais, né? [...] tem um site também que eu pegó vídeo, o *yume aru*, que é muito bom, inclusive.

(Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

O professor mostrou o site e suas utilidades e o outro professor pediu que ele compartilhasse no grupo de japonês do WhatsApp. No site os alunos podem ver o vídeo e embaixo há o texto, todo em *hiragana*, pois é um site para crianças do Japão, então é um material autêntico. Também há joguinhos e um aplicativo para baixar. Eles explicam que o tema que estão trabalhando agora é estações do ano e o foco é a atual estação do Japão que é *haru* (primavera), eles estavam trabalhando também o *hanami* (que é o evento de admirar o desabrochar das flores de cerejeira). Então dentro do tema, eles estavam apresentando imagens com clima, sobre as mudanças, sobre alimentos de cada estação, costumes. Esse é um aspecto presente no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) e também defendido pela Abordagem Comunicativa por vários autores, como Widdowson (1978), Prabhu (1984, 1990), Almeida Filho (1993, 2009, 2011). Questionei se eles estavam ministrando as aulas em japonês e os alunos interagindo na língua, pois a interação é um dos pressupostos da Abordagem Comunicativa, segundo Almeida Filho (1993, 2009, 2012), também defendido por Canale e Swain (1980), Celce-Murcia (2008), Cantero (2008), o professor Suzuki afirma que procura falar o máximo possível em japonês:

[18] Eu tento ser o máximo japonês possível, já os alunos, eles, é... Não tem como fugir não porque é, por exemplo: eu chego faço uma pergunta e aí se eu ver... vocês conhecem tal coisa galera? O que que vocês acham? como vocês falaria? Se eu vir que tem alguma dificuldade aí eu já explico uma estrutura que dá pra falar sobre aquilo e depois de explicar essa estrutura, vamos falar todo mundo vamos treinar [...] eu faço todo mundo participar [...] depois eu falo, agora vocês vão ter que escrever tudo que vocês acabaram de falar... (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

Questionei se ele faz isso com todos os níveis, ele afirmou que sim, pois todos os alunos estão com dificuldades, que o foco inicial é conversação e no final da aula a escrita.

[19] todos os níveis, todos os níveis estão com essa dificuldade, cada um é... Com essa dificuldade de *hiragana* e *katakana*. Fiz esse teste, é... Tem pessoas que acertaram 25% e etc. E o legal seria acima de 85%, né? Então eu tô trabalhando a escrita com todos [...] Primeiro eles falam, aí a aula termina em escrita, entendeu? (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

Ele afirmou também que observa o rendimento dos alunos por meio do site Quizlet, e se vir que os alunos estão com alguma dificuldade ele traz para as aulas.

[20] Eu inscrevi todo mundo no Classroom e no Quizlet, no Quizlet se o aluno estudou eu vou saber o que ele estudou, o que ele estudou e o quanto que ele acertou, quanto que ele errou com bastante frequência, se eu vir que é uma coisa que todo mundo tá com dificuldade eu trago para a sala de aula. (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

O professor afirmou que esta forma de trabalho é muito boa para ele, pois facilita o acompanhamento dos alunos, ele consegue verificar o que cada aluno fez nas plataformas e pode cobrar de cada um nas aulas o que não está sendo feito. Facilita também para os alunos porque eles têm os conteúdos e atividades acessíveis no celular e podem estudar de casa. Ele citou outra ferramenta on-line, o Google JamBoard, que facilita as aulas, pois tudo que o professor escreve, fica salvo no Google Sala de Aula. Sobre o uso de tecnologias digitais, defendido nos pressupostos curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2018). Almeida Filho (2009) ressalta apenas que não se deve confundir o uso dessas tecnologias com a própria Abordagem Comunicativa, pois o professor de línguas pode acreditar ser comunicativo pelo simples fato de usar esses tipos de tecnologias. Também comparou com o fato de que Takeshi gosta de preparar os slides antes das aulas, enquanto ele gosta de criar junto com seus alunos nessa plataforma. Ele afirmou também que identifica as dificuldades das turmas e cria slides direcionados a essas dificuldades dentro da própria sala de aula:

[21] Então eu faço... por exemplo, o Takeshi é muito de criar slides antes da aula né, eu já gosto de criar junto com aluno, porque eu meio que tava com muito aluno trabalhando on-line, eu desenvolvi e me adaptei a fazer isso, então eu vou no que o aluno precisa, por exemplo teve uma turma que eu tava tendo muito problema com partículas, aí eu a gente começou a criar um, é começou a trabalhar e criar esses slides. (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

Enquanto falava, Suzuki mostrava os sites, os slides e materiais que costuma utilizar nas aulas. Ele relatou ser mais do momento:

[22] eu sou mais do momento, eu gosto de agir no momento, sou bem antigo né? menos quando estava, meio... eu fiquei doente voltei mal fiquei bastante sentado, mas eu fico em pé, faço dancinha vou de mesa em mesa e meio... e quando eu vejo que tem dificuldade eu vou até o aluno e ajudo esse aluno específico. (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 07/04/2022)

Esta afirmação me deixou um pouco reflexiva sobre a importância do planejamento das aulas, pois dentro da OGEL é imprescindível que o planejamento e seleção de materiais aconteçam previamente (ALMEIDA FILHO 1993, 2009, 2012).

Takeshi, por sua vez, relatou já estar com o planejamento definido até o final de abril sobre o tema estações do ano, com ênfase na primavera e *hanami*. Como foi mês de diagnóstico, relatou estar avaliando nos estudantes o que eles estavam precisando.

[23] Então, eu fiz alguns. A gente está com um planejamento ao final de abril que é sobre estações e *hanami*, e como está no mês diagnóstico a gente foi dando um tema e foi o que que tá faltando, identificando quais alunos vão precisar de intervenção, quais alunos vão precisar de reforço mesmo, assim. Dei esse de *hiragana* para eles, né? Então eu vou preparar algum material para voltar em alguns conteúdos para algumas turmas e outros eu não vou mais voltar, inclusive vou compartilhar com Suzuki. Esse a gente tirou de um livro, são umas tabelas com data, mês e dia... (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Takeshi - 07/04/2022)

Então os professores trocaram atividades de acordo com as necessidades que observaram nos estudantes e apresentaram sites e livros que utilizam para retirar modelos de atividades e material autêntico, como o site “Easy News”, o livro 1, 2, 3, vamos falar japonês. Também comentaram sobre os aspectos culturais que abordam nas aulas, por exemplo, o fato de as flores de cerejeira durarem muito pouco tempo, aspectos como esse marcam muito as passagens de uma estação para outra. Questionei se eles traziam também comparações sobre aspectos da cultura brasileira, por causa da questão da interculturalidade, pois, segundo Almeida Filho (2011), o ensino do intercultural auxilia a composição da competência comunicativa. Além disso, Walsh (2001) afirma que é importante buscar novos sentidos entre as culturas e suas diferenças.

Takeshi confirmou que sim, mostrou um texto que aplicou em suas aulas com questões para responder, que retirou do site “Easy News”, do Japão, sobre o acolhimento a refugiados da guerra na Ucrânia por estudantes japoneses:

[24] por exemplo: aqui depois que ele termina de responder sobre o texto a última (atividade) é se juntar com os colegas fazer um plano parecido, com escolas no Brasil ajudarem ucranianos igual as escolas japonesas fizeram. (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Takeshi - 07/04/2022)

Suzuki também relatou fazer essas comparações sempre com aspectos culturais do Brasil em suas aulas. Em seguida, também fala sobre os *kanjis* que os alunos estavam precisando estudar, então também estava preparando de acordo com o tema. Uma dificuldade encontrada, segundo ele, era selecionar em materiais didáticos, os *kanjis* usados no tema. Os dois relataram também, além dos aspectos relativos à língua, as dificuldades com realidades tão diversas na sala de aula, algumas situações que tiveram que lidar como, *bullyng*, discriminação e outros, situações que podem requerer uma postura educadora além do conhecimento linguístico do professor, em que ele precise ajudar e orientar os estudantes, encaminhando-os para atendimentos especializados.

Como a reunião já se encaminhava para o final, combinei com os dois professores a data das observações das aulas para dar prosseguimento à pesquisa. Eles concordaram e encerramos a reunião.

Minha primeira impressão sobre essa reunião é que, talvez por eu já conhecer o professor Takeshi há mais tempo e também seu trabalho, ele acabou não se manifestando muito. O professor Suzuki, talvez pelo fato de ainda não me conhecer muito bem, procurou mostrar com bastante detalhes seu trabalho. Tive a impressão de que ele demonstrava ter bastante conhecimentos sobre a abordagem comunicativa, assim como Takeshi. Isso por causa dos aspectos já citados nos comentários acima. Entretanto, preferi aguardar as observações das aulas, para que pudesse observar melhor na prática como a materialização desses conhecimentos estava acontecendo.

A segunda série de observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento com os professores aconteceu em dois momentos: no dia 10 de junho de 2022 on-line e no dia 14 de junho de 2022, presencialmente. As reuniões tiveram início às 10 horas. Essa etapa foi realizada após a primeira série de reflexões, com o objetivo de acompanhar o planejamento dos professores após as intervenções e reflexões realizadas e em seguida que esse planejamento fosse executado em aulas para as próximas observações não participativas. A primeira reunião da segunda série foi realizada por meio virtual, uma vez que havia vários professores diagnosticados com o COVID na escola, além disso, para facilitar a participação dos dois professores, uma vez que eles atuam em

turnos diferentes de trabalho. Por motivo de o tempo não ter sido suficiente, demos continuidade em outro momento, já de forma presencial na escola. As duas reuniões foram gravadas.

A primeira observação da segunda série de observações teve duração de 1 hora, 14 minutos e 18 segundos, no dia 10 de junho de 2022 on-line. Como eu senti a necessidade de sistematizar as etapas da OGEL para facilitar a elaboração do plano de aula pelos professores, resolvi fazer um resumo/esquema denominado “Etapas Para um Planejamento Comunicativo” para servir como guia para eles durante o planejamento. O resumo encontra-se na seção de apêndices desta dissertação.

Seguimos então com a elaboração do planejamento seguindo o esquema baseado na OGEL. Para otimizar a sistematização da observação, coloquei a seguir apenas os tópicos abordados durante as duas reuniões de forma mais sintética.

Realizamos a leitura e discussão dos tópicos das Etapas para um planejamento Comunicativo. A escolha do tema da aula que eles fariam para que eu observasse, havia sido feita previamente pelos estudantes junto aos professores, de acordo com o tema que já estava sendo trabalhado por eles para dar sequência.

Discutimos o insumo escolhido para a aula, quais tipos de insumo são ideais. O insumo escolhido seria um vídeo com alguém apresentando cinco bairros e locais interessantes em Tóquio para um turista visitar. O professor Takeshi sugeriu apresentar um vídeo em português, mas ressalté que não seria relevante para a aquisição apresentar insumos em português, conforme Almeida Filho (2009).

Discutimos sobre como apresentar as amostras de linguagem presentes no insumo. O professor Takeshi sugeriu apresentar em slide em formato de tópicos.

Seguimos com a discussão da tarefa e atividades comunicativas a serem realizadas. A tarefa que os estudantes do professor Takeshi escolheram realizar é um roteiro de viagem, em que irão passar quatro dias em Tóquio e irão descrever o que irão fazer neste período. Ele mostra um vídeo de uma professora de japonês ensinando em japonês como se deslocar para vários lugares, exemplificando como ela faz em seu próprio dia a dia para se deslocar para os lugares. Ele questionou se poderia utilizar este vídeo como insumo e respondi que seria bastante válido. Prabhu (1987) afirma que atividades em que os estudantes precisam usar o intelecto para resolver problemas os motivam mais, por isso, achei interessante a atividade sugerida por Takeshi.

Suzuki questiona se a tarefa necessita ter uma apresentação final, então sugeri que sim, não necessariamente uma apresentação, mas que tenha um resultado comunicativo no final. Sugeri que se houvesse alguma dificuldade nos estudantes enquanto realizam as atividades, seria possível realizar com a turma atividades pontuais com foco gramatical nas áreas de dificuldade, pois esse também é um pressuposto da Abordagem Comunicativa dentro da OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993,2012).

Os professores conversaram sobre o prazo para desenvolver o plano de aula, pois já estávamos no final do semestre e não havia muito tempo hábil, então sugeri que eles planejassem algo que viesse a dar continuidade ao que eles já estavam desenvolvendo em suas turmas, para não atrapalhar o andamento de seu trabalho. Esclareci a eles que para mim o importante era oferecer a eles essa reflexão de como aplicar na prática os conhecimentos teóricos da Abordagem Comunicativa.

O professor Takeshi novamente questionou o aspecto da abordagem em que se pode aprender sobre algum assunto enquanto se estuda a língua, pois para ele é mais importante que o foco nas aulas no CIL de acordo com o Currículo em Movimento, Distrito Federal (2018), que a língua seja aprendida e que os sentidos sejam mais trabalhados para o uso em situações reais, afirmando que é importante que o estudante aprenda a se comunicar na língua. Ele afirma que é uma questão a se tratar acerca da abordagem.

[25] na minha cabeça é como se tivéssemos dois serviços, um é aprender sobre Tóquio, ao mesmo tempo enquanto, então, e quando fala aquilo sobre Tóquio. [...] Qual seria o papel de o aluno estar esclarecido sobre o tema e focar só no idioma enquanto ele aprende, porque a gente sabe, a gente não ensina por osmose, a gente ensina a partir de um planejamento cuidadoso. (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – 10/06/2022)

Entretanto, esclareci que isso também faz parte da Abordagem Comunicativa, pois além dos aspectos presentes no tema apresentados por meio dos insumos, ocorre a apresentação das amostras de linguagem, além dos momentos de interação entre os estudantes e a realização de atividades/tarefas, que correspondem tanto aos aspectos relacionados ao uso em situações reais, quanto aos aspectos linguísticos. Esses são fatores também defendidos por Prabhu (1990), Almeida Filho (2009) e Brown (2000), conforme discutido na seção teórica 2.2.

Já Suzuki disse que acredita que pode usar conhecimentos histórico-culturais e que consequentemente os estudantes podem aprender a língua, sugerindo como tema a história do Japão. É um tema bastante válido dentro da abordagem segundo Prabhu (1990), Almeida Filho e Barbirato (2000), que defendem a aplicação de tarefas comunicativas justamente para trabalhar temas. Takeshi, entretanto, disse achar um tema bastante difícil para estudantes do primeiro nível.

[26] eu acabei de pensar numa coisa aqui, que seria interessante fazer para mim, perguntei para os alunos já, que é falar de história japonesa em japonês, história do Japão em japonês, aí o negócio vai ser eu, eu posso tratar de um período específico, por exemplo, quando tinha Kabuki em Osaka, e dentro de Heian tinha Nô, tipo assim, eu não sei... Dá pra tirar muita coisa desse tópico. (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – Suzuki - 10/06/2022)

Refletimos que as duas vertentes são de fato importantes no ensino da língua, tanto o aprendizado voltado ao uso da língua para a comunicação, interações e também como meio de realizar novas aprendizagens, e por isso, é importante pensar cuidadosamente sobre os níveis e ciclos de aprendizagem e em quais deles seria mais importante trabalhar determinados tipos de atividades, tarefas e temas, conforme asseveram Prabhu (1990) e Almeida Filho e Barbirato (2000). Sugeri que fosse realizado algo curto e mais prático para esta aplicação na observação não participativa.

Takeshi sugeriu então que já delimitássemos as funções e objetivos para o planejamento. O objetivo para a tarefa que ele gostaria de aplicar seria então produzir um roteiro de viagem descrevendo os lugares que deseja ir e atividades que deseja fazer lá. As funções seriam informar destinos e informar atividades que vai realizar em determinados lugares. Apresentei a eles um modelo de como as funções poderiam ser delimitadas dentro de um tema e seus tópicos.

Os professores seguiram discutindo sobre atividades que poderiam ser realizadas na turma de Suzuki e ele sugeriu que seus alunos elaborassem um pequeno texto informando lugares que irão, como irão e a que horas irão; sugerindo que sejam pontos turísticos que desejem conhecer. Esta seria sua tarefa final.

Mostrei a eles um planejamento temático que desenvolvi em um curso de extensão de produção de materiais comunicativos para crianças, para que eles utilizassem caso tivessem



interesse. Combinamos de nos encontrar novamente para finalizar o planejamento, pois mais uma vez o tempo não foi suficiente para concluir nesse dia.

Foi um encontro bastante proveitoso, em que percebi que os professores discutiram junto a mim sobre as atividades que desenvolveriam no planejamento e sua adequação ao tema e ao nível dos estudantes. Foi possível observar nas colocações de Takeshi que ele estava compreendendo melhor as etapas da aula e conseguiu demonstrar amadurecimento em suas reflexões. Suzuki também apresentava avanços nas suas colocações, que também foram bastante condizentes com a Abordagem Comunicativa, mas ainda foi perceptível que algumas dúvidas quanto à adaptabilidade das atividades ainda existiam, como quando sugeriu ensinar sobre o tema história do Japão no primeiro semestre do curso.

De fato, é bastante enriquecedor que ocorram esses momentos de reflexão sobre a prática. Essa é uma rotina que deveria ser constante durante o processo de ensino-aprendizagem, pois é nesses momentos em que se ocorre a reflexão sobre sua postura, sobre a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos em situações de grande demanda que se concretizam na sala de aula. Almeida Filho (2011) assevera que as mudanças na forma de conceber o ensino só são possíveis por meio da reflexão.

Nossa próxima reunião de coordenação/planejamento aconteceu no dia 14 de junho de 2022. Foi realizada presencialmente na escola, iniciou-se às 10 horas, foi gravada e teve duração de 45 minutos e 44 segundos.

Iniciamos a elaboração dos planejamentos das aulas dos professores, verificando o insumo, que era o vídeo com explicações em japonês de como a pessoa se deslocava para diversos lugares. Os professores continuaram discutindo quais tipos de atividades desenvolveriam em suas aulas.

Takeshi ressaltou que seria importante que eles apresentassem apenas os tópicos do que consideravam essencial para que os estudantes elaborassem as atividades e a tarefa final. Talvez ele tenha sugerido isso pelo volume de conteúdos que Suzuki afirmou pretender desenvolver com os estudantes para que eles realizassem as tarefas.

[27] Eu te aconselho a você separar um conteúdo, dois no máximo, para uma atividade que você vai dar pra eles comunicativamente e o resto que aparecer é só de demanda, né?

Que você faz assim, o aluno escolhe na hora, né? (Observação Participativa da coordenação pedagógica/planejamento – 14/06/2022)

Também comentei com eles que era importante no início das aulas já informar os alunos qual seria a tarefa final para desenvolverem, já delimitando assim os objetivos da aula, ou meta comunicativa, de acordo com a OGEL (ALMEIDA FILHO 1993, 2012).

Takeshi mostrou em seguida, outro vídeo em japonês onde uma moça apresenta cinco restaurantes fast food do Japão que são baratos e populares. O vídeo é legendado em japonês e em inglês. Achemos que seria outro bom insumo para sua aula. Almeida Filho e Barbirato (2000) apontam a importância dos insumos de qualidade, compreensíveis e autênticos para a aquisição da língua-alvo, podendo ser vídeos, músicas, poemas, reportagens e outros.

Em sequência, eles foram novamente discutindo ideias de várias atividades e seus aspectos. O processo de elaboração desse planejamento por eles foi um pouco complicado, pois eles foram sugerindo várias coisas para incluir em suas aulas e avaliando se seria viável ou não. Realmente a produção/seleção de materiais comunicativos bem como dos insumos demanda bastante tempo dos professores de línguas, pois é preciso observar vários aspectos que podem os caracterizar se são adequados ou não ao tema, às atividades e tarefas a serem desenvolvidas, além disso, se podem ser adaptados ou não para o uso em sala de aula.

Novamente não foi possível concluir o planejamento neste encontro, todavia, achei melhor que eles concluíssem o planejamento sozinhos, pois acreditei que já tínhamos discutido suficientemente os aspectos da OGEL que envolviam a aula. Desta forma, nosso próximo encontro já foi nas observações não participativas das aulas.

Refletindo sobre essas reuniões de coordenação/planejamento, pude inferir que mesmo após as sessões de reflexão e as leituras que realizamos, muitas dúvidas ainda apareceram durante a elaboração do planejamento. Várias delas pudemos esclarecer enquanto fizemos estas duas últimas sessões de coordenação/planejamento.

Levando esses aspectos em consideração, não é possível afirmar que os encontros de reflexão foram suficientes para provocar grandes mudanças nas ações de um dos dois professores. Possivelmente tenha sido mais fácil para Takeshi compreender melhor sobre a aplicação dos pontos que tinha apresentado dificuldade, pois ele já tinha uma experiência maior com a

Abordagem Comunicativa. Para ele, acredito ter sido mais válido fazer todas as reflexões e pude verificar que conseguiu imprimir suas novas percepções na prática ao observar suas aulas.

Sobre Suzuki, acredito que a mudança poderia levar mais tempo para acontecer em nível mais subconsciente, apesar de ele se mostrar bastante aberto à abordagem e apresentar vários conhecimentos prévios sobre ela, mesmo tendo também pouca experiência com o ensino de japonês, em especial no CIL.

Assim, possivelmente a implementação de uma nova abordagem é um processo complexo que implica várias idas e vindas frente aos construtos teóricos sobre ela e, no caso da Abordagem Comunicativa, pude perceber que é extremamente necessário acontecer o estudo detalhado e atencioso da OGEL constantemente e de forma cíclica na escola. Almeida Filho (2009) afirma que o professor precisa seguir se especializando e investindo em sua própria formação, assim a reflexão serve como método para essa capacitação. A reflexão dos professores sobre a própria prática, da mesma forma, também precisa ser uma constante, pois ela é, segundo o autor, “a parte nevrálgica de uma competência profissional em movimento” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 26).

### **4.3 OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA DAS AULAS**

Foram realizadas duas séries de observações não participativas das aulas. A primeira série ocorreu em abril de 2022 conforme tabelas nesta seção. Neste momento, o objetivo da observação era identificar as ações dos professores em sala de aula diante da Abordagem Comunicativa e de sua própria abordagem de ensinar línguas, para comparar com as respostas apresentadas pelos dois no questionário. Como o objetivo era apenas observar as ações dos professores em sala de aula antes das sessões de reflexão nesse momento, foram observadas duas aulas de níveis distintos em turmas diferentes de cada professor. Nesta fase foi possível observar como as percepções relatadas estavam sendo transmitidas para a ação em sala de aula, ou seja, como os conhecimentos teóricos implícitos de abordagem estavam sendo materializados. Após cada relato de observação não participativa segue a análise. As observações não participativas não foram gravadas, a forma de registro foi com notas de campo.

Segue abaixo o relato e análise das duas primeiras observações das aulas do professor Takeshi.

### QUADRO 3: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 1

Data da observação: 07/04/2022	Nível: 1C Turno: Vespertino Iniciante	Duração da aula: 1h e 40 minutos Das 15:05 às 16:40	Quantidade de alunos: 11	Professor: Takeshi
<p>As instruções foram dadas com um pouco de português. O professor iniciou a aula com um ditado em duplas. Os alunos vão ouvir e escrever em <i>hiragana</i> sem olhar na tabela. Cada aluno escreve uma palavra, depois o professor faz a correção no quadro em slides PPT para que os alunos chequem no caderno. As palavras já tinham sido apresentadas e estudadas antes.</p> <p>O professor chamou atenção às particularidades das letras ao fazer as correções. Os alunos fazem a leitura das palavras em voz alta também. Sempre apresentou também comandos na língua-alvo para a familiarização. Os alunos já demonstraram compreender os comandos como: leia, por favor; escreva, por favor; cheque, por favor. Ao escrever as palavras, ajudam e são ajudados pelos colegas.</p> <p>A próxima atividade é leitura de <i>hiragana</i>, após a leitura os alunos escrevem as palavras (10x cada). O professor apresenta as palavras, dá um tempo para que os alunos leiam em silêncio e depois em voz alta (ao mesmo tempo que apresenta as palavras, apresenta a imagem com seu significado). Questiona como se diz aquela palavra em português. O professor visita as mesas dos alunos para checar a escrita.</p> <p>A próxima atividade é sobre o kanji dos numerais de 1 a 10 e de 100 a 1000. O professor questiona o que são os kanji e explica o seu significado. Apresenta a forma de escrita e significado dos <i>kanjis</i> e acompanha a escrita pelos alunos no caderno.</p>				

\*Fonte: a autora.

Num primeiro momento ao observar esta aula, que é uma turma de estudantes iniciantes, pode-se ter a impressão de que o foco da aula foi, principalmente, na forma. Talvez por ser no primeiro nível de japonês, seja realmente necessário ao professor fazer maiores intervenções na língua materna, pois os estudantes estão tendo o primeiro contato com a língua japonesa, aprendendo a ler os caracteres e se adaptando ao novo idioma. Foi perceptível que o professor segue uma sequência lógica para introduzir os caracteres japoneses e ensinar sua leitura e escrita aos estudantes. Também não caracteriza um desvio dentro da abordagem, pois é a fase em que não há problema em se aplicar atividades pré-comunicativas. (BARBIRATO, 1999)

## QUADRO 4: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 2

Data da observação: 08/04/2022	Nível: 2D Turno: Vespertino Pré Intermediário	Duração da aula: 1h e 40 minutos Das 14 às 15:35	Quantidade de alunos: 6	Professor: Takeshi
<p>O professor apresenta em japonês em slides PPT o tema estação aos alunos. Apresenta os <i>kanjis</i> de primavera, verão, outono e inverno. Ele comenta que no Japão agora é primavera, enquanto pergunta a atual estação do Brasil, que é outono.</p> <p>Apresenta as cores de cada estação, em seguida as comidas de cada estação no Japão. Os alunos lêem em uma folha as frases sobre comidas e as cores que representam as estações.</p> <p>Frases como: a comida que mais quero comer na primavera, a cor que representa a primavera... cada um fala frases conforme seus gostos de alimentos que não querem comer.</p> <p>O professor afirma que as estruturas já foram apresentadas anteriormente. Quando necessário, o professor faz algumas explicações em português. Assim, quando os alunos esquecem a forma ele lembra a regra gramatical (das partículas).</p> <p>Em seguida ele apresenta os conceitos de tempo e temperatura.</p> <p>Assim vão surgindo os adjetivos como quente, frio, fresco, quentinho, em slides apenas com imagens. O professor pergunta sobre as imagens e escreve após os alunos responderem.</p> <p>Como aparecem verbos como chover, ventar, nevar, etc, ele apresenta as flexões dos verbos (algumas).</p> <p>Os alunos têm uma folha com os <i>kanjis</i> da aula e vão acompanhado também.</p> <p>O professor reforça os adjetivos I e NA, bem como orações adjetivas, como dia que chove, dia ensolarado, também a junção de dois adjetivos.</p> <p>Então os alunos vão juntando os adjetivos em voz alta. Assim respondendo também às particularidades das estações, climas, tanto do Brasil como do Japão. O professor auxilia e se direciona às mesas dos alunos para tirar as dúvidas.</p> <p>Agora os alunos fazem o exercício escrito onde eles escrevem o modelo das escrituras que fizeram oralmente, por exemplo: “Na primavera, o clima além de quente, e chuvoso.” “No inverno, além de frio, neva.”</p> <p>O professor checa.</p> <p>Com o substantivo <i>hare</i>, o professor apresentou também o verbo <i>Haremasu</i>. Mas solicitou que usassem o verbo e não os substantivos ao escrever as estruturas.</p> <p>O professor apresenta um videoclipe sobre a previsão do tempo em japonês.</p> <p>Ele pergunta aos alunos sobre o que é o vídeo e eles conseguem decifrar através da leitura dos <i>kanjis</i> e ajuda do professor.</p> <p>Surge a leitura da temperatura em graus celsius, números com vírgula, os alunos perguntam e ele responde.</p> <p>É apresentada uma tabela com as mudanças de temperatura de ontem, hoje e amanhã, assim, os alunos podem falar como foi a temperatura de ontem, qual é a de hoje e a de amanhã.</p> <p>A próxima tabela é sobre a temperatura da semana, na próxima atividade eles irão falar a temperatura e o clima da semana seguinte no Japão.</p>				

\*Fonte: a autora.

Já na segunda observação, pude perceber menos intervenções em português por parte do professor, pois os estudantes já apresentavam mais conhecimentos sobre a língua, porque esta é uma turma em que os estudantes já passaram por 5 semestres de estudo da língua. Apesar de a aula

ter sido programada a partir do tema e apresentar insumos de qualidade na língua japonesa, a sensação foi de que o foco da aula foi aparentemente na forma. Esta observação deixou mais evidente que a abordagem do professor tende mais ao gramatical, como ele mesmo afirmou na entrevista.

Aqui percebi que mesmo que o professor procure trabalhar partindo do tema e demonstre conhecimentos sobre a Abordagem Comunicativa, sua aula ainda pôde ser bastante gramatical na prática, possivelmente devido às suas percepções intrínsecas de como se ensina língua estrangeira. Ele apresentou os insumos, apresentou os tópicos que estavam presentes, mas tive a impressão de que o momento de prática e interação teve ênfase maior na prática das estruturas gramaticais. Todavia, não vi esse foco gramatical de forma negativa, visto que de acordo com Almeida Filho (2012), Canale e Swain (1980), esses momentos de prática gramatical podem estar presentes em alguns momentos pontuais dentro do ensino comunicativo, pois também contribuem para a fluência e competência linguística.

Foi observada também a presença de aspectos interculturais na aula, quando o professor questionava aos alunos como eram as estações no Brasil, comparando ao Japão, fator bastante positivo. Com relação à aula em si, não tive total clareza sobre quais fases o professor desenvolveu de acordo com a OGEL delineada por Almeida Filho (2012). Provavelmente esta poderia ser alguma dúvida do professor, que pôde ser confirmada na entrevista semiestruturada.

A seguir, temos os relatos das observações das aulas do professor Suzuki, seguidos de minhas considerações.

### QUADRO 5: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 3

Data da observação: 12/04/2022	Nível: E3 Turno: Noturno Básico 3	Duração da aula: 1h e 20 minutos Das 18:50 às 20:05	Quantidade de alunos: 11	Professor: Suzuki
<p>Como o professor diagnosticou que os alunos estavam com dificuldades na escrita, o objetivo da aula foi aprimorar a escrita de uma pequena redação.</p> <p>A aula foi dada em português.</p> <p>Foram entregues cópias de lições de livros didáticos aos alunos, em que o conteúdo era auto apresentação e redação, além de vocabulários, explicações gramaticais, exercícios e textos pequenos. Frases padrão, desenhos para prática, aspectos culturais e aspectos típicos da língua falada. Profissões, meses. Escrever uma auto apresentação. (Materiais de onde foram retiradas as lições: <i>Yasashii Sakubun</i> cap 1, <i>Minna no Nihongo</i>)</p>				

O professor apresentou os conteúdos como estavam no material e fez seus apontamentos de como se usam os conhecimentos na prática, na língua falada.

\*Fonte: a autora.

Nesta aula, uma turma de terceiro semestre de estudo da língua japonesa, também houve bastante presença da língua materna. Os estudantes são de nível básico, já no terceiro semestre. O professor havia relatado na observação participativa de planejamento, que as turmas dos estudantes que iniciaram o curso durante a pandemia estavam com bastante defasagem de conteúdos e realmente foi o que consegui observar, talvez por essa razão o professor tenha utilizado mais o português em sala e essa atitude é bastante compreensível. Como ele relatou anteriormente na seção 4.2, os alunos apresentam nível bastante parecido com os estudantes do primeiro semestre. O fato de o professor ter utilizado cópias de materiais didáticos prontos me deixou um pouco reflexiva com relação ao planejamento que ele estaria seguindo, mas entendo que em alguns momentos se faz necessário fugir do planejamento para atender às necessidades específicas dos estudantes. A esse respeito, Almeida Filho (2009) afirma que as aulas não são previsíveis. Ressalto, entretanto, que o mesmo autor destaca a importância do planejamento para que o ensino não se torne algo operado a esmo. Todavia, preferi observar a aula seguinte para tecer um ponto de vista mais coerente.

#### QUADRO 6: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 4

Data da observação:	Nível: E1 Turno:	Duração da aula: 1h e 20 minutos	Quantidade de alunos: 7	Professor: Suzuki
12/04/2022	Noturno Iniciante	Das 20:05 às 21:30		
<p>A aula é sobre as estações do Japão e suas características “<i>Mono Ware</i>” de cada estação. Explicações de aspectos culturais.</p> <p>Leitura de poema em japonês com tradução do professor e explicações.</p> <p>Como o nível inicial, o professor utiliza o português na aula com a introdução de alguns vocábulos e comandos em japonês.</p> <p>Ele propôs uma atividade de Teatro os alunos de acordo com a primavera no Japão. Ele apresenta o teatro <i>kabuki</i> por meio de uma imagem. Apresenta suas características.</p> <p>Na atividade em dupla os alunos irão apresentar um pequeno teatro, a situação do teatro é:  “Você está no Japão. É primavera.  (O local e data os alunos escolhem). “Você faz <i>Hanami</i> com seus amigos”. “Vocês comem e bebem com seus amigos”. “Você veio ao Japão (uma terceira pessoa veio a viagem no Japão)”</p>				

(Ele foi construindo as frases juntos com os alunos do que seria utilizado na apresentação ao mesmo tempo que explica novo vocabulário, partículas, algumas funções gramaticais)

Os alunos têm o recurso QUIZ LET, onde o professor carrega jogos, cards, atividades, textos e outros. O professor vai adicionando os alunos e os avalia por ali também. (*Hiragana/Katakana*)

\*Fonte: a autora.

Nesta aula já foi possível observar um foco maior no significado, como sugerido na OGEL, Almeida Filho (1993, 2012). Foi bastante enriquecedor o fato de ele ter apresentado nesta aula vários aspectos culturais do Japão, mas nesta aula não foram observados aspectos interculturais, correlacionando a cultura japonesa com aspectos da cultura brasileira. A aula também foi dada em língua portuguesa, talvez pelo fato de os estudantes serem de nível iniciante. Os momentos destinados à interação pelos estudantes também foram escassos. Esse aspecto é um ponto a ser mais bem observado, pois é crucial na Abordagem que as interações na língua-alvo aconteçam, para que seja desenvolvida a competência comunicativa e é defendido por vários autores, como Canale e Swain (1980), Widdowson (1978), Almeida Filho (2009), além de Cantero (2008). Esses momentos provocam as negociações de sentido, o esforço mútuo dos interlocutores para a criação, assim contribuindo para a competência comunicativa (TARONE, 1989). Foram realizados alguns exercícios de repetições, mas em geral com explicações do professor sobre os aspectos linguísticos presentes no conteúdo apresentado. Observei que as ações do professor nas aulas observadas não condiziam totalmente com suas respostas no questionário. Apesar de aparentemente o foco maior ter sido no significado, o fato de o professor utilizar muito a língua materna e ter destinado mais tempo às explicações do que oferecido momentos à interação dos estudantes na língua japonesa, fugiu um pouco do que preconiza a Abordagem Comunicativa, que pressupõe que o professor ensine a língua na língua-alvo e destine vários momentos da aula para as interações também nela pelos estudantes. (ALMEIDA FILHO, 2009)

Após essas observações tivemos a segunda série de observações não participativas. Estas observações foram realizadas após a entrevista semiestruturada e a primeira série de reflexões junto aos professores, também após a reunião de coordenação/planejamento na qual os professores elaboraram o plano de aula considerando as reflexões e leituras que fizemos sobre a Abordagem Comunicativa. Desta vez, assisti duas aulas seguidas de uma mesma turma de cada professor para observar como seria o desdobramento do planejamento que eles realizaram em conjunto.

A seguir, temos os relatos das observações das aulas do professor Takeshi, seguidos de minhas considerações.



### QUADRO 7: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 5

Data da observação: 14/06/2022	Nível: 1D Turno: Vespertino Básico 2	Duração da aula: 1h e 40 minutos Das 13:30 às 15:05	Quantidade de alunos: 6	Professor: Takeshi
<p>O professor apresentou o vídeo em que uma professora explica em japonês como fazer para ir a determinados lugares. Ao mesmo tempo em que apresenta o vídeo, faz pausas e perguntas aos estudantes sobre o vídeo.</p> <p>O vídeo apresenta vários lugares, mercado, casa, parque, shopping center, entre outros. Então no vídeo a professora fala sobre ações que realiza nesses lugares. O Professor apresenta o vídeo e trabalha a compreensão com os alunos. Por exemplo, aqui é minha casa, aqui é o shopping center, minha casa é perto do parque, é um pouco longe do shopping, ao mesmo tempo perguntas sobre o vocabulário e a compreensão do conteúdo do vídeo. Expressões como longe, perto, um pouco longe, muito longe, ir a pé, de trem, de avião, sempre vou de carro, dá para ir a pé, não dá para ir. Este é o momento em que ele apresenta as amostras de linguagem do insumo do vídeo. Os alunos participam, respondem e praticam as expressões do insumo.</p> <p>Em seguida o professor apresenta slides com as frases e expressões relativas ao tema, insumo. Também apresenta imagens para que os estudantes identifiquem e produzam frases usando o vocabulário estudado. As imagens apresentam os kanji, assim os alunos já realizam leitura intuitiva. Também faz comparações com lugares que tem próximo às casas dos alunos. Por exemplo: “tem um parque perto de sua casa? Dá para ir a pé?” E os alunos vão construindo e exercitando as frases a partir do insumo.</p> <p>Nos próximos slides, o professor apresenta imagens onde os alunos precisam formar frases. Por exemplo, uma imagem de um trem, de um símbolo + um desenho de um boneco e uma imagem de um lugar, a frase ficaria “vou de trem com meu amigo à praia”. Neste momento os alunos escrevem e o professor supervisiona.</p> <p>A aula se encaminha para o fim, o professor faz pequenas correções. As frases que não foram feitas na aula ficaram para dever de casa.</p>				

\*Fonte: a autora.

Nesta aula já foi possível observar que o professor Takeshi conseguiu imprimir em sua prática o que foi discutido na sessão de reflexão e do que foi planejado. Percebeu-se um foco maior no sentido, também um tempo maior para a produção/ensaio por parte dos estudantes, aspecto também defendido por Prabhu (1980) e Almeida filho (2012). Restava observar a segunda aula nesta turma para acompanhar a continuidade do processo.

### QUADRO 8: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 6

Data da observação: 21/06/2022	Nível: 1D Turno: Vespertino Básico 2	Duração da aula: 1h e 40 minutos Das 13:30 às 15:05	Quantidade de alunos: 6	Professor: Takeshi
-----------------------------------	--	--	-------------------------	--------------------

O professor inicia a aula com a correção dos deveres de casa dos alunos no caderno.

Em seguida, continua com o exercício de formar frases oralmente a partir das imagens com lugares e ações do slide da aula anterior. Como na aula anterior fizeram oralmente e por escrito, nesta aula eles produziram apenas oralmente.

Os estudantes foram construindo frases como: para onde você vai, quando e de quê você vai ou com quem, como faz para ir a tal lugar, dá para ir, não vou a lugar nenhum etc. O professor também apresentou os kanji de datas, dias da semana e números para que os estudantes utilizassem nas frases. Foi auxiliando também os estudantes que apresentaram dificuldade.

O professor apresentou em seguida um vídeo sobre onde e o que comer em Tóquio. O insumo era completamente em japonês com legenda em japonês e em inglês. A autora do vídeo apresenta restaurantes de fast-food em Tóquio. Ao mesmo tempo que mostra o vídeo, o professor vai discutindo com os alunos os aspectos linguísticos do mesmo para auxiliar na compreensão.

O professor apresenta imagens de pontos turísticos de Brasília para dever de casa. Na próxima aula os alunos irão escolher um lugar para falar sobre em japonês. A produção final desta aula pelos alunos é fazer por escrito e apresentar oralmente aos colegas um plano de viagem contendo data, meio de transporte, lugares que deseja visitar e coisas interessantes também.

\*Fonte: a autora.

Novamente, nesta aula ficou evidente a percepção do professor sobre a materialização da abordagem após a intervenção. Houve tempo na aula destinado à prática pelos estudantes, houve insumo na língua japonesa com as explicações do professor para que este se tornasse acessível aos estudantes, houve tempo destinado aos exercícios por escrito, os tópicos das amostras de linguagem foram apresentados também. O uso da língua japonesa tanto pelo professor como pelos alunos também foi mais presente. O Foco da aula foi realmente no sentido, como proposto na OGEL Almeida Filho (1993, 2012). Também novamente foi observado que o professor contextualizou os aspectos culturais do país e da cidade dos estudantes, destacando a interculturalidade, como preconiza o Currículo em Movimento, Distrito Federal (2018), Almeida Filho (2011) e Galli (2015), citados no capítulo teórico desta pesquisa. Este fator comprova que realmente a reflexão do professor sobre suas atitudes pode contribuir em muito para suas ações na prática. O fato de Takeshi já trabalhar com a Abordagem Comunicativa há mais tempo também pode ter sido fator crucial neste sentido, ele já tinha vivenciado muitos saberes teóricos a esse respeito anteriormente, assim foi possível a partir das reflexões, ir diretamente aos pontos que ele relatou ter dificuldade e também os quais apontou durante a sessão de reflexão como pontos que percebeu a necessidade de serem melhor aplicados de acordo com a abordagem.

A seguir, seguimos com o relato da segunda série de observações não participativas das turmas do professor Suzuki.

### QUADRO 9: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 7

Data da observação: 22/06/2022	Nível: E1 Turno: Noturno Iniciante	Duração da aula: 1h e 40 minutos Das 18:50 às 20:05	Quantidade de alunos: 5	Professor: Suzuki
<p>O objetivo da aula é escrever uma redação sobre viagem.</p> <p>Para aquecimento, os alunos jogaram no aplicativo Quizlet um jogo com identificação de kanji no início da aula. Quem acertou mais kanji venceu o jogo.</p> <p>Agora o professor começa a preparar os estudantes para produzirem a redação, revisando alguns conhecimentos e introduzindo outros. Ele usa a ferramenta do Google Jamboard, onde pode construir os slides, ou acrescentar informações junto dos estudantes e eles têm acesso depois, pois fica automaticamente salvo no Google Sala de Aula.</p> <p>Em seguida, ele faz o jogo da roleta da sorte, o aluno sorteado deve responder. É revisão dos pronomes este, aqui, este (formal), etc. Os alunos sorteados têm que formar frases utilizando os demonstrativos, com os nomes objetos deles mesmos. “Isto é minha mochila, isto é meu lápis”, etc., aplicando o demonstrativo correto dependendo de sua localização com relação ao falante.</p> <p>Após a revisão, o professor parte para a explicação do <i>roleplay</i>. O roteiro é: um amigo veio visitar Okinawa e está sendo guiado pelo amigo japonês que é originário Okinawa. O professor mostra imagens no projetor, os alunos têm que descrever, por exemplo: um pergunta: aqui é onde? E o outro responde: aqui é a ponte...</p> <p>Então o professor apresenta horas, bem como os kanji. Os alunos já conheciam os números, então foi apenas apresentado a eles os sufixos de horas e hora e meia. Também apresentou os conceitos e kanji de AM e PM. Apresenta também os conceitos de “de-para”, “de-até”.</p> <p>Apresenta frases com as informações acima e pede que os alunos construam também. Pede que um pergunte a outro, por exemplo, “de que horas até que horas você dorme?”</p> <p>Apresenta também os advérbios de frequência, como: de vez em quando, sempre.</p> <p>Os alunos vão praticando com os colegas após as explicações e exemplificações do professor.</p> <p>Pede que os alunos assistam em casa um vídeo sobre horas do site “<i>Erin ga Chosen</i>”. O planejamento terá continuidade na aula seguinte.</p>				

\*Fonte: a autora.

Foi possível observar durante esta aula que o planejamento realmente foi feito com ênfase no sentido, todavia, a aula foi majoritariamente conduzida em língua portuguesa, o que não contribui para a construção da competência comunicativa, não é relevante para a aquisição, como assevera Almeida Filho (2009). Este fator foi observado nas aulas anteriores do professor e se manteve até aqui. A língua japonesa foi utilizada em poucos momentos, apenas para exemplificações e para que os alunos respondessem de acordo com as atividades propostas. Entendo que nos níveis iniciais é necessário maiores intervenções da língua materna para facilitar

a compreensão dos estudantes. Pode ser também porque se tratava de uma turma de nível iniciante, em que o professor possivelmente estivesse preocupado com a compreensão dos estudantes do que estava sendo ensinado.

Também percebi que o volume de conteúdos ofertado foi bastante grande em relação ao nível dos estudantes, que era inicial. É compreensível que a atividade final exigia algumas habilidades e conhecimentos dos estudantes na língua, como Barbirato (2000) e Prabhu (1980) asseveram sobre a importância da aplicação de atividades pré-comunicativas em níveis iniciais, mas talvez o professor tenha acreditado que precisava fazer com que os alunos entendessem todos os aspectos gramaticais que utilizariam na atividade final, que era uma tarefa comunicativa.

É muito comum que na abordagem gramatical o professor acredite que os estudantes precisam entender como funcionam todas as estruturas que aparecem nas lições. Entretanto, na abordagem comunicativa o foco é no uso, por exemplo, em como se dizem determinadas coisas na língua-alvo, como as expressões poderiam ser usadas em situações reais, enfatizando o sentido sem se dar tanta atenção à forma, aspecto defendido por Prabhu (1984), Brown (2000) e Almeida Filho (2009). Ao contrário da abordagem gramatical, na Abordagem Comunicativa os conteúdos gramaticais são explicados aos estudantes quando se notam dificuldades naqueles pontos específicos pelo professor (ALMEIDA FILHO 1993, 2009, 2012). Nessas ocasiões podem acontecer explicações mais detalhadas, porém, pontuais, pelo professor e inclusive exercícios de prática gramatical podem acontecer.

Na entrevista, o professor se autoafirmou eclético, por isso, percebi que talvez a ênfase nos aspectos gramaticais naquela aula também estava relacionada às suas percepções sobre abordagem, ou sua abordagem de ensino intrínseca. É possível que em um nível subconsciente o professor tenha muita influência da abordagem gramatical. Tive dúvidas, então, se o professor realmente havia interiorizado como funcionaria a aplicação da Abordagem Comunicativa na prática, mesmo após a sessão de reflexão. Apesar de ele ter afirmado no questionário não ter dúvidas ou dificuldades sobre ela, é bastante provável que em um nível teórico ele se identifique com a abordagem, mas realmente aplicar esses conhecimentos na prática, ou seja, materializá-los, seja um processo bastante subconsciente e envolve muito as percepções/crenças do professor, pois de acordo com Mukai (2012, p. 124) “o sistema de crenças influencia e é influenciado, em princípio, pelas experiências anteriores e presentes, ações, reflexões e contextos entre si”. É possível que, mesmo afirmando não ter dificuldades em suas colocações do questionário (ele pode

acreditar de fato ser comunicativo) e demonstrando certo conhecimento teórico sobre a Abordagem Comunicativa, sua prática ainda carregue muitas influências da abordagem gramatical, assim como o professor Takeshi afirmou sobre si mesmo e eu também percebi em minha própria abordagem conforme relatei no início desta pesquisa. Uma outra observação importante, é que o professor Suzuki não participou das reuniões e reflexões da escola quando a nova abordagem foi implementada, como eu e o professor Takeshi participamos, pois à época ele ainda não fazia parte da equipe de professores da escola, este é seu primeiro ano de experiência no CIL. Com isso, vários aspectos que já tinham sido vivenciados por mim e pelo professor Takeshi sobre a abordagem na prática não foram vivenciados por ele, assim, não se deveria esperar realmente que Suzuki já tivesse naquele momento as mesmas percepções e ações que Takeshi.

Vejamos como foi o relato da próxima observação de sua aula a seguir.

#### QUADRO 10: OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA 8

Data da observação: 27/06/2022	Nível: E1 Turno: Noturno Iniciante	Duração da aula: 1h e 40 minutos Das 18:50 às 20:05	Quantidade de alunos: 5	Professor: Suzuki
<p>O professor iniciou a aula revisando o slide da aula anterior sobre hora, dias e advérbios de tempo.</p> <p>Em seguida revisou também s verbos em japonês correspondentes a estudar: <i>narau</i>, <i>benkyousuru</i>, <i>manabu</i>, <i>oboeru</i>. Também explica as flexões no infinitivo e tempo presente.</p> <p>Agora ele aplica a roda da sorte, o aluno sorteado deve responder. Ele pede leitura de <i>hiragana</i> e conforme a dificuldade apresentada faz mais explicações sobre tempo, duração de tempo, de horas, semanas, etc.</p> <p>Agora os alunos têm que ler as perguntas e direcionar para algum colega responder.</p> <p>As perguntas são do tipo: de que horas até que horas você estuda, aplicando os advérbios de frequência como sempre e de vez em quando também.</p> <p>Apresenta agora a partícula “de” para marcar ações em algum lugar ou instrumentos com que se realiza uma ação. Também explica o uso da partícula “ni” com sentido “para”. Explica também a partícula “He”.</p> <p>Esses conhecimentos serão utilizados para a produção da redação final, que é sobre uma viagem ao Japão. O professor explica a tarefa, que os alunos deverão começar a preparar para entregar nas aulas seguintes. Eles escreverão um plano de viagem, dizendo para onde vão, quando vão e o que irão fazer.</p>				

\*Fonte: a autora.

Nesta aula, minhas mesmas percepções a respeito da aula anterior com o professor Suzuki foram as mesmas. Ao observar a grande quantidade de conteúdos apresentados aos estudantes em

uma única aula para realizar a tarefa final, me deixou reflexiva. Relembrei que quando eu estava aplicando a abordagem em minhas turmas também incorri nesta postura algumas vezes. Existe o risco de, ao se trabalhar com esta abordagem, se oferecer uma quantidade grande de conteúdos, pois o tema pode oferecer muitas possibilidades de tópicos e desdobramentos, podendo se tornar até mesmo infinito. Isso também foi tratado por Leffa (2016), quando citou a atomização do ensino de línguas. Desta forma, tem-se a possibilidade de perder o foco do que é realmente necessário se ensinar. Além disso, é necessário se ter clareza de que não é necessário que os estudantes entendam tudo numa aula comunicativa, aliás, é até mesmo importante que os insumos oferecidos sejam um pouco acima de seu nível de compreensão de acordo com Krashen (1982). Por isso, ao planejar as aulas é necessário delinear muito bem quais tópicos e como eles serão abordados. Há que se considerar também que o planejamento é flexível e pode ser adaptado ao momento (ALMEIDA FILHO, 2009), ao que imerge das aulas conforme as necessidades dos estudantes vão sendo identificadas. Mas um planejamento bem direcionado facilita ao professor executar uma aula de línguas comunicativa em sua essência. Considerando isso, acreditei ser importante, então, levar este tema novamente para discutir com os professores na próxima reunião de planejamento, onde seria realizada a última reflexão.

#### **4.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

As entrevistas foram realizadas com os dois professores individualmente em momentos diferentes. Farei o relato e a análise sobre as entrevistas com os professores e apresentarei alguns trechos de suas respostas nos excertos.

Convém lembrar que as perguntas da entrevista semiestruturada foram elaboradas com base nas perguntas de pesquisa deste trabalho, e também na Organização Global do Ensino de línguas, uma vez que verificando como as etapas planejamento e elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento da aula e avaliação estavam sendo realizadas, seria possível identificar as percepções dos professores, relacionando às suas ações a partir das observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento e das observações não participativas das aulas. O roteiro utilizado na entrevista está na seção de apêndices.

Primeiramente realizei a entrevista com o professor Takeshi, esta aconteceu no dia 05 de maio de 2022 na escola, às 10 horas em uma sala onde somente eu e ele estávamos presentes, foi gravada e teve duração de 22 minutos e 56 segundos. O ambiente estava tranquilo e aparentemente com baixo nível de tensão, talvez pelo fato de eu e o professor nos conhecermos há bastante tempo e termos bastante facilidade para conversar sobre o ensino da língua japonesa, pois é algo que faz parte de nossa rotina de trabalho.

Iniciei perguntando sobre a percepção do professor de como se ensina e como se aprende língua estrangeira. Ele respondeu que esta percepção veio sofrendo mudanças nele com o decorrer dos anos com o trabalho que tem sido realizado na escola com a Abordagem Comunicativa. Relatou que o fato de elaborar o próprio material a partir de temas, a não adoção de um material (livro didático exclusivo), bem como o fato de não haver hierarquia na seleção de conteúdos, veio influenciando gradativamente sua forma de se conceber como se ensina línguas estrangeiras. Ele afirmou ter mudado o foco que dá aos níveis de ensino e intervenção/ajuda que os estudantes precisam para aprender a língua. Takeshi afirmou ainda que esses fatores têm influenciado a forma como ele planeja as aulas, como oferece formas de favorecer a autonomia nos estudantes. Também nas atividades que oferece para desenvolver a performance dos alunos, como encenações, simulações e outras atividades. Relatou que conversa com os estudantes sobre essas percepções de como se ensina e como se aprende língua estrangeira também. Afirmou ainda que procura trazer para sua prática na sala de aula, atividades que provoquem a exposição do aluno à língua japonesa, mais do que aos aspectos gramaticais em si, pois considera essa exposição importante para a aquisição.

[28] [...] eu acredito, por exemplo, que o aluno não precisa repetir cem vezes uma palavra pra ele aprender hiragana, eu acredito que ele escrever cinco vezes todos os dias funciona mais do que inglês num dia só e eu tenho essa conversa com eles. Eu acredito que assim, que a parte principal do ensino de línguas é a exposição a língua, mais do que a explicação gramatical, mais do que os exercícios de repetição é a exposição, né? E essa exposição, ela acontece na sala de aula quando eu planejo a minha aula, eu tô falando em japonês, tem um texto, tem um vídeo, né? E... mas se ela acontece o tempo de sala de aula não é o suficiente pra essa exposição? fazer o trabalho que ela precisaria fazer, que de ajudar o aluno num desenvolvimento da, das habilidades de se comunicar na língua, né? (Entrevista semiestruturada - Takeshi – 05/05/2022)

Ficou evidente até aqui a percepção do professor sobre a importância dos insumos de qualidade conforme Krashen (1982) e Prabhu (1984, 1990), a importância de não focar a aula em exercícios repetitivos de formas gramaticais, da exposição aos estudantes à língua tanto pelo fato

de a aula ser dada na língua-alvo como pelo uso de material autêntico, que são aspectos presentes na Abordagem Comunicativa, também defendidos por Almeida Filho (2009).

Continuando com a entrevista, seguimos para a elaboração dos objetivos, em que o professor afirmou elaborar os objetivos pensando na performance, o que Almeida Filho (2009) define como metas comunicativas. O professor exemplifica com as produções que os estudantes terão que realizar, como diálogos, redações, discursos, ao final de tarefas propostas. Esses objetivos também variam segundo ele, de acordo com os temas trabalhados, com os níveis ou ciclos em que se encontram os estudantes. Relatou como isso poderia funcionar dentro do tema:

[29] [...] então, se por exemplo, se no final eu quero que o meu aluno faça uma apresentação sobre um atleta olímpico, que nem a gente fez semestre passado, já do início vai ter assim, falar escrever aparência física. Por que, né? Lá no final ele talvez precise fazer isso e aí a minha seleção vai assim, né? Descrever a aparência física, descrever partes do corpo, vem baseado naquela atividade que eu quero, que já foi baseada no tema que era Olimpíada. [...] E aí, quando eu faço a seleção dos conteúdos, ele, ele vem assim, baseado no tema baseado no, no que eu quero no final, na performance. Que é o objetivo. E baseado no ciclo, né? (Entrevista semiestruturada- Takeshi – 05/05/2022)

Questionei se esses objetivos também tinham relação com os interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes, bem como se tinham relação com os aspectos interculturais, pois é fundamental que sim, em conformidade com o Currículo em Movimento, Distrito Federal (2018) e com as reflexões teóricas de Almeida Filho (2011), Walsh (2000) e Galli (2015) apresentadas no capítulo teórico desta pesquisa. O professor afirmou que o tema Olimpíadas, por exemplo, foi escolhido por elas estarem acontecendo naquele momento e que possivelmente tudo que os estudantes fossem pesquisar em japonês estaria citando as Olimpíadas, por isso seria do interesse deles. Esse relato me fez refletir se a consulta aos estudantes sobre temas de seus interesses estaria acontecendo no início do semestre, conforme aponta Almeida Filho (1993, 2012) na OGEL. Já com relação aos aspectos interculturais, o professor afirmou sempre correlacionar os aspectos culturais apresentados sobre o Japão com os conhecimentos sobre a cultura brasileira e local.

[30] ...geralmente, depois que eu encerrei tudo, tem um gancho que é: e como é no Brasil? E como é na sua casa? E como foi o seu aniversário? E como você pensa, né? Agora, por exemplo, a gente terminou o *hanami*, a primavera que a gente fez agora, né? Que era abril e maio e a gente terminou com o texto coletivo [...] A gente escreveu assim, ah, primavera é a estação do ano que já japoneses mais gostam, começa no mês tal e termina no mês tal,



os japoneses fazem, é... Um piquenique e a tarefa de casa é fazer a mesma coisa sobre o inverno de Brasília. (Entrevista semiestruturada- Takeshi – 05/05/2022)

Sobre as etapas da aula, questionei sobre cada fase. Na primeira fase, onde se estabelece o clima e confiança e o filtro afetivo, segundo Almeida Filho (1993), o professor comentou sobre as mudanças que ocorreram em sua postura, pois tem procurado ser mais afetivo com os estudantes e notou que isso tem os deixado mais à vontade, inclusive com relação à evasão, pois se tornou mais afetivo inclusive visando que as evasões diminuíssem.

[31] [...] minha visão tem... minha visão da educação tem mudado bastante pra falar a verdade. Minha relação afetiva com os alunos, a forma como eu vejo, qual é o meu papel mudou bastante e eu me tornei sem sombra de dúvidas muito mais afetivo e tolerante [...] E o japonês sempre foi uma língua que tinha uma preocupação com a evasão, e aí existia um peso de tratar os alunos com mais cuidado pra evitar que ele evada porque ele não gostou do professor, né? (Entrevista semiestruturada - Takeshi – 05/05/2022)

Sobre a fase de apresentação, o professor afirmou que apresenta as amostras de uso da língua através de insumos como músicas, vídeos, ou até mesmo tempestade de ideias por meio de apresentação de slides. Ele relatou apresentar as estruturas em japonês conforme o material que encontra disponível (material autêntico) nos insumos, ou no que ele mesmo produz. Esse aspecto é defendido por Prabhu (1984) e Almeida Filho (2009), a seleção/produção de materiais utilizando ou adaptando o material autêntico para o uso conforme as necessidades dos estudantes.

[32] [...] tenho que produzir todo o material que eu vou usar, esses exemplos que eu uso de, de base, né? Esses insumos eles podem vir de diversas formas, porque, por exemplo, se você só acha uma música que serve, é a música... E aí depois eu explico, ah porque japonês fala assim, fala assado, se for um vídeo é um vídeo. Se eu não achar nada, eu ponho nas estruturas no PowerPoint e apresento elas no quadro também. Isso vai depender do que tem de disponível de material, de recurso pra mim, né? [...] Mas no que precisar eu uso. Mas de modo geral, o que eu tenho, eu faço uma espécie de tempestade de ideias no quadro com o Power Point. Né? Mostra imagens relacionadas e a gente vê quais vocabulários aparecem de necessário... (Entrevista semiestruturada- Takeshi – 05/05/2022)

Questionado sobre o ensaio para o uso pelos alunos, o professor afirmou que para ele este é o momento de treino e que este é onde ele apresenta as estruturas no quadro, explica e eles

repetem as estruturas, fazem atividades, preparam apresentações, assim como foi verificado na primeira fase das observações não participativas das aulas.

[33] [...] geralmente é assim que a gente faz: ou treina comigo no quadro e eles repetindo depois, ou em grupo, né? Então, eles ensaiam pra uso em situações reais, né? Eles ensaiam. Porque na realidade tudo na sala de aula é ensaio do início ao fim. Tem poucos momentos na sala que é momento de espontaneidade, porque se você disser assim ah na aula que vem você vai falar sobre o seu animal de estimação. Já não é espontâneo quando chegar na próxima aula, né? (Entrevista semiestruturada- Takeshi – 05/05/2022)

Sobre o fechamento das aulas, ele afirmou fazer atividades em que os alunos tenham que demonstrar performance, ou seja, produzir algo, como redações, apresentações, criar murais. Questionei se ele fazia o fechamento apontando também o feedback sobre o desempenho dos estudantes, ele confirmou que sim, que faz as correções também. Mas não identifiquei em sua resposta se ele retoma os objetivos da aula e se ele faz um pequeno resumo do que foi trabalhado. Isso também não foi observado nas aulas que observei, então acreditei que as etapas da aula poderiam não estar muito claras para o professor, embora muitos elementos da aula descrita na OGEL, ALMEIDA Filho (1993, 2912) estivessem presentes.

[34] [...] por exemplo, eh... mesmo que a composição final seja o texto, tem a parte oral que seria apresentar o texto e responder as perguntas sobre o texto que a gente vir a fazer durante o, o... a apresentação, mas esse texto antes de ser ele passa por mim. Ah. Ele é discutido e a gente discute que é como melhor dizendo em japonês, o quê que ele precisa corrigir. Se precisa organizar o texto, se a introdução tá boa, a conclusão tá legal. (Entrevista semiestruturada- Takeshi – 05/05/2022)

Sobre a etapa da avaliação, questionei se esta permitia que o professor verificasse se objetivos foram atingidos e se havia avanços com relação ao sentido e ao uso, conforme a OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012). Ele respondeu que sim e que na realidade, como todas as aulas os alunos têm que produzir, ele avalia constantemente esses aspectos, então não aplica prova, por exemplo.

[35] [...] Assim, dificilmente eu dou atividade assim, “ah, tome aqui essa folha responda cinquenta questões em uma hora junto comigo”! E aí o aluno fica cinquenta minutos respondendo e eu fico só lá. Já não tinha há um tempo, mas minha aula tá picada em

pequenos momentos em que termina e eu interfiro e a gente avança como um grupo. Né?  
Uma coisa que eu escolhi fazer. (Entrevista semiestruturada - Takeshi – 05/05/2022)

Assim, também foi possível observar vários aspectos defendidos na OGEL que se mostraram presentes também na forma que o professor afirmou realizar sua avaliação. De fato, esta área não foi citada na entrevista, mas é postura práxis da escola, o professor aplicar também a entrevista e autoavaliação nos estudantes ao final de cada bimestre letivo, além da avaliação por meio das atividades, tarefas e diversas apresentações realizadas. Também é postura da escola registrar os avanços dos estudantes por meio do Relatório de Avaliação (RAV).

A entrevista com Suzuki foi feita no dia 12 de maio de 2022, às 15 horas virtualmente via videoconferência a seu pedido, uma vez que seus horários disponíveis estavam restritos, também foi gravada e teve duração de 57 minutos e 55 segundos.

Sobre a questão de qual seria sua percepção sobre como se aprende e se ensina língua estrangeira, o professor citou a neurolinguística, e que de acordo com ela, o engajamento dopaminérgico favorece a aquisição, pois em um clima de baixa tensão a relação entre professor e alunos fica mais leve e as interações são mais possíveis. Esta afirmação não deixa de concordar com o que se propõe na abordagem comunicativa e na teoria de Krashen (1982) sobre a importância do baixo filtro afetivo para a aquisição, em que o autor afirma que os melhores métodos são aqueles que oferecem insumo compreensível e situações de baixa ansiedade. Também já adiantou em sua resposta alguns aspectos que apareceriam posteriormente em outras questões, como o uso de material autêntico nas aulas.

[36] [...] é... dentro da neurolinguística a gente puxa pra esse engajamento dopaminérgico do aluno... Fazer uma aula de que o aluno não eh tem que... ficar entediado, então é... jogos, colocar música, às vezes pra animar o pessoal porque é de noite [...] se fosse de metodologia de ensino de língua estrangeira, parte mais pra comunicativa de Krashen, que a gente tem que deixar o aluno eh... chegar na independência, o papel do professor é auxiliar o aluno ser independente num idioma ah no qual ele aprende. Então eu não sou eh vamos dizer assim, eh, a pessoa detentora de conhecimento nem nada, eu sou um auxiliar entendeu? Eu diria né? Eh eu estou ali pra ajudar eles no processo... eu sempre recomendo os alunos usarem eh material autêntico [...] A aula é voltada totalmente pra o aluno, se eu decidir que eles estão meio eh parados, que não estão... em baixo, nível de interesse. Eu realmente coloco como música, por exemplo, né? Faço uma dancinha [...] e eles ficam mais à vontade. (Entrevista semiestruturada – Suzuki – 12/05/2022)

Mas é necessário também considerar a importância das interações na língua-alvo para a aquisição. Esse aspecto é defendido por Canale e Swain (1980), Prabhu (1984, 1990) e também enfatizado por Almeida Filho (1993, 2009, 2012). Segundo os autores, as interações na língua-alvo são importantes para a construção da competência comunicativa.

Questionado sobre como ele coloca essas percepções em prática, ou seja, como ele as materializa, ele afirmou que, além dos aspectos acima, procura dar mais liberdade aos estudantes para criarem enquanto realizam atividades. Ele relatou que solicitou que os estudantes fizessem uma redação onde se apresentavam e surgiram vários tipos de identidades, como um estudante que se apresentou como um pato. O professor afirmou auxiliar os estudantes nessas produções de texto, apresentações, mas que os deixa livres para criar.

[37] [...] eu tento pegar, eh, aqueles o que é de interesse de um aluno, mas é bem eh... em questão individual. Então teve uma redação em que o um aluno era um pato. Eu ajudei ele ser um pato, se apresentar como pato faz, mas o aluno né, nisso aprendeu a se apresentar também, né? Utilizando o próprio nome e etc. Eh, então eu deixo muito aberto a essa coisa do poder brincar e ser criativo. (Entrevista semiestruturada– Suzuki – 12/05/2022)

Esse também é um aspecto presente na Abordagem Comunicativa, pois, primeiramente, como o professor relata, a liberdade na produção está relacionada aos interesses dos estudantes, quando se desperta esses interesses, há muito mais chances de aquisição. Krashen (1982) defende também que nos melhores métodos de ensino de língua estrangeira, estão presentes mensagens que os estudantes realmente desejam ouvir. A produção livre pode oferecer ao aluno a chance de aprender vocabulários, estruturas e expressões que deseja aprender, assim, com uma maior possibilidade de fixação do conteúdo. Ao questionar se ele deixa claras suas percepções de como se aprende e se ensina língua estrangeira aos seus alunos, ele respondeu que apenas em alguns momentos o faz, sempre que percebe que os estudantes demonstram mais interesse em aspectos gramaticais da língua.

[38] [...] eu faço isso quando eh... tem a... é bem raro, acho que aconteceu acho duas ou três vezes quando os alunos tentam puxar muito pra gramática e pro português analisar o japonês através do português. Como que é isso no português? aí eu falo um gente respira, japonês se vocês ficarem nessa eh daí, né? Pode atrapalhar a questão da aquisição da língua, aí que eu entro com uma explicação bem rápida e sem usar termos eh difíceis pra explicar o porquê que eu falo japonês, e depois logo para o português o que eu falei em

japonês e o porquê eu prefiro que eu faça muita coisa sem falar sem usar o português, e sem explicar muito a gramática, né? (Entrevista semiestruturada – Suzuki – 12/05/2022)

De acordo com a OGEL delineada por Almeida Filho (1993, 2012), no entanto, esta conversa com os estudantes sobre como se aprende e como se ensina língua estrangeira deveria acontecer no início do curso.

Com relação à forma como elabora os objetivos, respondeu que faz de acordo com os ciclos e temas, assim como o professor Takeshi. Inclusive reafirmou que estão trabalhando o tema estações do ano, da mesma forma também, estabelece metas comunicativas, como apresentação de um teatrinho, escrita de uma redação, outros. Também já adiantou trabalhar os aspectos culturais do Japão no próprio tema também. Relatou que as dificuldades apresentadas pelos estudantes após o retorno presencial fizeram com que tivesse que adequar o planejamento a essas necessidades. Todos esses aspectos estão presentes na OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012) Relatou novamente o uso das plataformas on-line para realizar o trabalho com os estudantes, onde eles podem consultar e realizar atividades sobre o tema. Assim, já acabou respondendo à pergunta seguinte e afirmou que adequa o planejamento às necessidades e interesses dos estudantes, conforme já tinha respondido anteriormente.

[39] [...] mostrei o mapa do Japão expliquei mais ou menos como é que é o *hanami* em cada lugar mas aí eu saí que o pessoal é divertido aqui, que eu vou ter mais tradicional, foto dos lugares, né? ... eu tento ajudar comecei pela escrita mas, eh, com todos os níveis, porque com a pandemia eu percebi né? Que o pessoal até o E3<sup>5</sup> né? Ainda estava com dificuldade de hiragana e em katakana totalmente né? [...] Então eu fiz um trabalho, eh... parecido, [...] eu uso uma plataforma on-line e os alunos podem estudar usando o sistema, uma SRS né? Que é de aquele tipo de repetição que tem um algoritmo mostrando em que você tem mais dificuldade e vai né? (Entrevista semiestruturada – Suzuki – 12/05/2022)

---

<sup>5</sup> Os níveis dos cursos de línguas do CIL são divididos em específico e pleno. O curso específico é dividido em dois ciclos e é destinado ao público de estudantes do ensino médio completo ou incompleto. A escrituração dos níveis do curso específico se dá da seguinte forma: E1 (Específico 1), E2 (Específico 2) E3 (específico 3) (ciclo 1) e assim por diante no ciclo 2 do E4 até o nível E6. O curso pleno é composto por três ciclos. A escrituração dos níveis por ciclo vai da letra A à letra D, após o número que indica o ciclo, por exemplo: 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D e assim sucessivamente. O CIL em estudo inicia o curso pleno apenas a partir do nível 1C.

Sobre esse aspecto do planejamento, afirmou também que adota uma postura eclética, além disso que não faz o planejamento de todo o semestre, mas que vai adequando conforme vai observando a necessidade dos alunos. Este também é um fator presente e recomendado por Almeida Filho (1993, 2012) na OGEL. Também afirmou abordar os aspectos interculturais em suas aulas.

[40] [...] então ele eh... já teve mudando, passou por um recapitulado, o planejamento né? Eh, eu não faço um planejamento semestral como eu faço em escola particular né? Eu vou mudando né? conforme eu vou vendo as necessidades dos alunos.... Eu vi que uma turma estava eh, com muita dificuldade em questão com verbos. então eu fiz uma explicação sobre as flexões dos verbos né?... E aí até ensinei a questão da polidez, do texto etc. E fui aproveitando, né? A aula é eclética.... Ah na questão Brasil Japão? É. Sim eu trabalho bastante... (Entrevista semiestruturada– Suzuki – 12/05/2022)

Sobre a próxima pergunta, com relação às metas e objetivos, se o professor prepara suas aulas de acordo com eles no planejamento, apesar de previamente já ter respondido que sim, ele complementou afirmando que como cada turma apresenta energias diferentes, então não há como seguir o mesmo planejamento, mesmo em turmas de mesmo nível. Também afirmou agrupar os alunos para que se ajudem uns aos outros, fator que também contribui para a interação e consequentemente a aquisição.

[41] [...] é o planejamento em si ele é... está em constante mudança, posso planejar uma coisa e depois mudar planejamento da aula da outra semana, por exemplo.... Porque toda turma tem umas energias diferentes e aí que exigem, eh vamos dizer, atitudes diferentes, né? Eu sinto que eu preciso controlar a agitação, tem turmas que eu preciso então animar, eu boto música de meditação ou eu né?... eu comecei a montar esse guia de monitoria e eu tento deixar os alunos não eh ...verem eh... que o aluno que tá ajudando é superior de alguma forma né? Então a gente tem que ter bastante cuidado né? Todas as turmas têm sempre aqueles alunos que são mais... se envolvem mais. (Entrevista semiestruturada– Suzuki – 12/05/2022)

Partindo agora para a parte da aula em si, ou o método, na definição de Almeida Filho (2012), apesar de já ter respondido sobre a parte de clima e confiança anteriormente, o professor reafirmou na entrevista que sempre busca oferecer formas de amenizar a distância entre professor e alunos, bem como oferecer um baixo filtro afetivo. Relatou ser bastante extrovertido e aberto. Já sobre a fase de apresentação, percebi que ele não compreendeu muito bem sobre o que eu

realmente estava perguntando. Esse aspecto também foi algo que verifiquei nas observações não participativas das suas aulas, então pude confirmar que ele realmente tinha dúvidas sobre as fases da aula de acordo com a OGEL.

[42] [...] A apresentação, no caso, eu já entro dentro de sala de aula utilizando japonês. Alguns alunos se assustam e eu faço aquilo do fala em japonês falo logo em português pra né, para os alunos começarem a perceber, né? E aí eu vou largando o português que eles já vão pegando. Então eh, ajuda... (Entrevista semiestruturada – Suzuki – 12/05/2022)

Sobre como ele oferece as amostras de linguagem na aula, mais uma vez percebi que as etapas da aula dentro da OGEL pareciam não estar claras, pois ele afirmou que utiliza a roda dos nomes, o joguinho, onde os alunos têm que responder ou formar frases conforme o tema, então a forma como ele apresenta essas amostras, nem sempre partia dos insumos ou das estruturas presentes neles. Da mesma forma, com relação ao ensaio e uso. Percebi que seria necessário trazer na intervenção através da sessão de reflexão algo que pudesse esclarecer a ele as etapas da aula dentro da OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012).

[43] [...] bem, eu deixo eh, eu eu criei esse sistema da, da rodinha, né? Que... porque se eu escolhi um aluno do nada e ficar nessa, o aluno não vai querer participar, né? Provavelmente vai ter essa resistência, certo? quando eh, se eu comecei né? A aplicar essa coisa de sortear o aluno né? Que essa parte de usar a língua japonesa e eu deixo bem solto. Não tem coisa pré-pronta, eu tento fazer com que o aluno consiga utilizar de forma natural a língua japonesa. (Entrevista semiestruturada – Suzuki – 12/05/2022)

Sobre o fechamento da aula, tive a mesma sensação de que o professor também apresentava dúvidas, pois não realizava o levantamento dos objetivos e metas da aula, não retomava os tópicos resumando o conteúdo que foi trabalhado, conforme orienta a OGEL (Almeida Filho, 1993, 2012). Todavia, pode ser que apenas nas aulas observadas por mim ele não o tenha feito. Por outro lado, recomendava os deveres de casa e fazia os apontamentos sobre as dificuldades dos alunos, inclusive recomendando atividades para serem realizadas pelos alunos através das plataformas digitais.

[44] [...] ah o fechamento é mais ou menos de forma natural vai até onde a gente consegue ir. Mas o fechamento também é solto, então não tem uma estrutura de fechar a aula em si. Eu apresento, apresento questões culturais, por exemplo, aquele que um aluno trouxe. Às vezes eh, terminam com o conteúdo que estava planejado que eu tinha planejado pra trabalhar em aula [...] Utilizo o Google Classroom eu uso também o Google Jamboard e escrevo também no quadro né? É só abrir uma abinha que ele fica branco. Aí eu posso escrever no quadro, mas esse conteúdo é salvo e eu faço upload dentro do Classroom, então eles têm acesso a aquilo que foi trabalhado em aula né? (Entrevista semiestruturada– Suzuki – 12/05/2022)

Com relação à avaliação, afirmou também utilizar bastante a plataforma digital, pois por meio dela pode acompanhar cada aluno individualmente. Este aspecto também está bastante de acordo com a Abordagem Comunicativa, pois ele relata considerar os avanços de cada estudante e os auxilia a atingirem melhores níveis de desempenho, mostrando também a eles seus resultados através da plataforma, etapa também orientada pela OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012). Como não acessei a plataforma, não tive como observar se a avaliação também estava totalmente de acordo com os objetivos propostos, mas achei que também valia a pena trazer também aspectos sobre a avaliação dentro da OGEL para a sessão de reflexão, apenas para oferecer mais subsídios para que o processo avaliativo possa se tornar mais preciso.

O que pude perceber a partir das entrevistas e observações tanto participativa como das não participativas, é que os professores apresentavam bastante conhecimentos sobre a Abordagem Comunicativa, porém, ficou evidente que alguns aspectos presentes na OGEL os quais contribuem com maior precisão no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pareciam não estar claros para os professores. Assim, suas percepções sobre a abordagem pareciam não oferecer todos os fundamentos relativos à aplicação em sua prática de sala de aula, de forma que o processo de ensino/aprendizagem poderia não estar totalmente de acordo com a abordagem. Isto pôde ser evidenciado também após a primeira série de observações não participativas de suas aulas. Desta forma, acreditei ser importante refletir junto aos professores tanto sobre a Abordagem Comunicativa, como sobre a OGEL apresentada no capítulo teórico desta pesquisa.

Parti então para a seleção de materiais teóricos de base para que fossem discutidos em nossa reflexão. Tendo consciência, todavia, de que os professores possuem uma abordagem intrínseca, não necessariamente a Abordagem Comunicativa, o que pode repercutir muito em suas ações em sala de aula, não tive a presunção de que as reflexões que realizamos pudessem provocar neles mudanças profundas e imediatas, mas que pudessem contribuir para que os professores pudessem refletir sobre sua própria prática pedagógica e sobre como a Abordagem Comunicativa



pode contribuir para a construção da competência comunicativa e a aquisição da língua japonesa pelos estudantes.

#### 4.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA - SESSÕES DE REFLEXÃO

A primeira sessão de reflexão precisou ser dividida em momentos diferentes para atender às necessidades de horários dos professores participantes. Eu solicitei aos professores que fizessem a leitura de trechos do capítulo teórico sobre a Abordagem Comunicativa e a OGEL, bem como o texto *Comunicação e Ensino Comunicativo* (ALMEIDA FILHO, 2009).

O primeiro encontro aconteceu com o professor Takeshi no dia 24 de maio de 2022 às 9:30 virtualmente a pedido do professor, foi gravada e teve duração de 35 minutos e 58 segundos.

Iniciamos nossa reflexão a partir do texto *Comunicação e Ensino Comunicativo*. Takeshi apontou inicialmente que a língua japonesa, diferentemente das línguas ocidentais, por apresentar bastante particularidades, poderia dificultar nos níveis iniciais o uso de material autêntico, uma vez que nesses níveis os estudantes aprendem as leituras dos caracteres japoneses *hiragana* e *katakana*, além dos ideogramas *kanji*.

[45] [...] porque eu acho assim, que a realidade de alguns idiomas vai exigir um segundo olhar sobre alguns elementos que ele citou (o autor). No caso, por exemplo, do material autêntico, né? E o acesso direto ao material autêntico em japonês ele se dá de forma totalmente diferente [...] o japonês é mais é uma língua mais assim digamos que tem muitas outras particularidades que não tem as línguas ocidentais né? [...] eu diria que ela é mais inacessível. Pros alunos, pros iniciantes, o material autêntico já em japonês é mais inacessível pro estudante inicial do que de outros idiomas, porque impede a simples leitura né? (Sessão de reflexão – Takeshi – 24/05/2022)

Essa é uma colocação muito importante de Takeshi, uma vez que antes de os alunos começarem a ler e escrever em japonês utilizando ao menos o *hiragana* e o *katakana*, é complicado até mesmo que eles consigam ler materiais na língua japonesa, mesmo considerando que esses insumos materiais tenham conteúdo mais simplificado, o nível em que os estudantes se expressam inicialmente acaba sendo mais simplificado também. Além disso, é necessário sempre estar atento

às mudanças na forma como os japoneses se expressam na língua, pois ela muda constantemente, pois é língua em uso. Assim é necessário que o professor esteja sempre atualizado e mostre esses aspectos a seus estudantes constantemente. Esse aspecto é descrito na competência sociolinguística, apresentada por Canale e Swain (1980), sobre regras de uso da língua em situações de uso, em diversos cenários, tópicos, papéis sociais e psicológicos, gêneros dos falantes, funções comunicativas e regras do discurso como coesão e coerência. É importante enfatizar que mesmo com todas as questões relatadas pelo professor Takeshi, o trabalho com a Abordagem Comunicativa tem sido realizado por todos esses anos na escola por ele. Ele destaca que percebe que nos livros didáticos, sempre acontece essa adaptação nos níveis iniciais da língua japonesa para facilitar para os estrangeiros.

[46] eu tenho tido cada vez mais essa visão de que existe um uma separação entre o eles estão ensinando (nos livros didáticos) projetado pra quem está começando japonês assim ah você tem coisas e servem e que são corretas pra você usar, mas que não necessariamente é o que o japonês usa no dia a dia. (Sessão de reflexão – Takeshi - 24/05/2022)

Então reforcei que é importante compreender que na Abordagem Comunicativa é importante buscar transmitir por meio do material autêntico esses aspectos linguísticos mais coerentes com o uso da língua o mais próximo do real possível (ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2012). Afirmo que apesar disso, é compreensível que cada professor tenha sua abordagem própria e não há problema sobre isso, pois alguns aspectos intrínsecos possivelmente ainda estarão muito presentes na forma de ensinar do professor e suas ações em prática.

Em seguida tratamos da questão dos interesses dos estudantes, pois é importante que os conteúdos dos temas ou tópicos estejam de acordo com esses interesses, quando há uma vontade intrínseca de se aprender ou se realizar determinada atividade, ela se torna muito mais significativa aspecto também defendido por Krashen (1982) e Prabhu (1984, 1990). O professor destaca ainda a importância do uso da língua, pois fora de sala de aula eles precisarão usar a língua em situações reais, ressaltando também a importância da fixação, também aspectos que podem ser observados na OGEL (ALMEIDA FILHO 1993, 2012). Ele coloca também a importância do uso fora de sala de aula pelos alunos.

[47] Na realidade a gente está trabalhando com sala de aula, mas ele vai aprender a partir do uso e da prática dele, fora de sala de aula são dele. [...] Na realidade o aluno, ele precisa dessa vivência além da sala de aula até pra, pra fixar como a gente dizia antigamente. (Sessão de reflexão – Takeshi – 24/05/2022)

Discutimos em seguida sobre os aspectos gramaticais, que de acordo com a OGEL Almeida Filho (1993, 2012) devem ser trabalhados conforme surgem as necessidades dos estudantes. A esse respeito Takeshi afirma que trabalhar os aspectos gramaticais acaba sendo mais reconfortante ao professor quando este apresenta limitações na própria competência comunicativa. E comenta também não apenas da competência linguística do professor, mas também com relação à competência profissional e aos aspectos de formação na área de ensino de línguas, citando o exemplo de se acreditar que por ser um professor nativo da língua ele necessariamente será um bom professor.

[48] [...] é, mas assim, eu acho que a gramática pega muito porque às vezes, quando o professor ele tem a própria dificuldade comunicativa, a gramática é o nosso amparo né? porque tem essa questão de que às vezes você vai escolher um material autêntico, um material autêntico é difícil. Sobretudo em japonês. [...] porque na realidade não necessariamente o fato é que o professor nativo vai resolver seu problema. Exatamente, preparado, formado pra dar aula no idioma dele como segunda língua. (Sessão de reflexão – Takeshi – 24/05/2022)

Este também é um aspecto discutido por Almeida Filho (2009), que ressalta a importância da competência comunicativa que compõe também junto aos conhecimentos sobre abordagem e ensino de línguas do professor, a competência profissional para o ensino de língua estrangeira. Nem sempre o fato de o professor possuir um alto nível de proficiência na língua, garantirá sua competência para o ensino desta língua. Esse é um fator complexo, pois depende muito da formação acadêmica e é uma questão a se tratar com atenção na área de ensino de línguas.

Seguimos discutindo sobre a importância do vocabulário dentro do tema a ser trabalhado, de sempre fazer a retomada dos conhecimentos abordados ao final da aula para que sejam revisados. Também das atividades relevantes, que apresentam foco nas categorias comunicativas e funções da linguagem, além de estarem de acordo com o tema e seus tópicos; e das atividades irrelevantes ao processo e à aquisição de língua estrangeira, como o uso predominante da língua materna durante as aulas, fatores também presentes na OGEL de Almeida Filho (1993, 2012). O

professor destacou que esse fator é importante, pois nem sempre os usos gramaticais corretos da língua estão presentes no discurso de nativos e exemplificou, ressaltando a importância de trabalhar também esses aspectos da língua com os estudantes e considerá-los na avaliação.

[49] Sim. inclusive dos usos que os falantes nativos fazem e que não estão contemplados dentro da do formal né? Que é que por exemplo você está aqui, de meses trabalhando e até chegava a reprovar um aluno porque ele não dizia “ringo ga suki” e aí ele dizia “ringo suki desu” e aí chega lá o japonês fala o "ringo suki?" (Sessão de reflexão – Takeshi – 24/05/2022)

Canale e Swain (1980) também tratam dessa questão, ao contestar a interpretação de Chomsky (1965) sobre competência e desempenho em que segundo os autores, nem sempre as regras gramaticais são essenciais, ou nem sempre a comunicação depende delas para acontecer.

Em seguida tratamos da questão da interculturalidade apontada pelo autor no texto, que aparece em trechos bem curtos, mas ressaltai meu ponto de vista baseado no que foi tratado sobre interculturalidade no capítulo teórico desta pesquisa, de que é importante que tanto a cultura do país de origem quanto o da língua-alvo sejam tomadas como de igual importância no ensino de línguas estrangeiras, em que se propõe “a comunicação e aprendizagem em condições de respeito legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10-11). O professor afirma que já aconteceu situações com ele de preconceito de pais de estudantes com relação à escrita japonesa e ele precisou esclarecer a eles.

[50] esse ano eu conversei com os pais na reunião sobre essa questão. E que os pais também têm que ter uma visão aberta e tolerante com relação às diferenças culturais, né? (Sessão de reflexão – Takeshi – 24/05/2022)

Takeshi afirmou que uma de suas questões sobre a Abordagem Comunicativa é o fato de que em alguns momentos ele não sabe se acaba trabalhando mais conteúdos de outras disciplinas do que a própria língua.

[51] tem algumas coisas assim ainda no, na abordagem comunicativa que me deixam assim, na dúvida de como é que resolve. Primeiro é se você trabalha a partir de um tema pra poder dar sua aula no idioma na língua alvo como você diferencia os seus objetivos com aulas sobre o tema de uma aula de idioma porque a gente dá aula de idioma. E trocar os objetivos linguísticos de idioma pelos objetivos relacionados ao tema. [...] Por exemplo, assim eu vou dar uma aula falando sobre por exemplo sobre animais em japonês pros meus alunos, eu vou fazer o material. [...] quando eu organizo e os meus objetivos como aula de idioma, de língua, é... se sobrepõe aos conteúdos da aula do tema animal, assim ah então você tem lá entre os meus objetivos: distinguir em japonês, mamíferos de aves. (Sessão de reflexão – Takeshi – 24/05/2022)

Esclareci ao professor que esse também é um aspecto defendido na abordagem, Prabhu (1984) defende que estudando determinados temas na própria língua, acaba se adquirindo a língua. A esse respeito, Almeida Filho (1993, 2009, 2012) também assevera que se aprende língua estrangeira na língua estrangeira a partir do trabalho com temas e tópicos. Então a partir do uso, dos insumos, das leituras e atividades, os estudantes acabam adquirindo a língua.

Então ele questiona também sobre o fato de até que ponto seria lucrativo esse tipo de trabalho, uma vez que os estudantes acabariam não compreendendo tudo o que estava sendo passado, mas ressaltai que segundo Krashen (1982), os estudantes precisam de um insumo com nível um pouco acima de sua compreensão para que a aquisição aconteça, por isso, é necessário também estar atento ao nível do insumo oferecido aos alunos. Cabe lembrar que Widdowson (1978) defende a importância da ênfase maior às regras de uso, a competência comunicativa, do que às regras gramaticais, ou seja, que ao invés de se ensinar aspectos linguísticos e vocabulários, seja ensinado uma seleção de atos retóricos, atos de fala, e assim a competência comunicativa acaba sendo estudada adquirida incidentalmente. Assim, o uso da língua nas aulas também é um fator primordial.

Destaquei que no caso de estudantes brasileiros no Japão, por exemplo, a aquisição ocorre desta forma, mas ele destaca que aqui no Brasil não existe essa mesma possibilidade de interação, questionou o fato de que não há muitas possibilidades de interação na língua, pelo fato da distância entre os dois países, pois podem acontecer inclusive, mais possibilidades de interação na língua pelo meio virtual. Ele destacou também as diversas formas como cada pessoa aprende e que devem ser consideradas. Também ressaltou as dificuldades no preparo do material comunicativo, que demandam muito do professor.

[52] Porque esse é um outro problema que a gente tem quando a gente faz o ensino de línguas aqui no Brasil é que o aluno está exposto a língua num ambiente controlado por um curto período de tempo. [...] Depois disso a exposição só vai acontecer se eu tiver interesse em uma música, ter um amigo, olhar o Instagram de alguém de alguém famoso naquele idioma, esse, esse sabe, esses insumos que eles fixam e eles compravam teorias na sua cabeça de pontos de vista, entendeu? [...] Até porque assim, preparar uma material da, da abordagem comunicativa é uma trabalhadeira. Né? porque é um texto inteiro, é um vídeo inteiro... (Sessão de reflexão – Takeshi – 24/05/2022)

Como o horário já estava avançado, pois o professor precisava se organizar para dar aulas em poucas horas, decidimos continuar a sessão em outro dia.

O encontro foi bastante proveitoso, pois foi possível discutir com Takeshi vários aspectos sobre a Abordagem Comunicativa e identificar em suas respostas diversos conhecimentos acerca dos aspectos teóricos. São exemplos, a importância do uso de insumos de qualidade, de material autêntico, a interculturalidade e o trabalho com temas. Ele identificou a partir da reflexão, que precisaríamos adequar a forma de elaborar o planejamento com relação à escolha dos temas junto aos estudantes, conforme Almeida Filho (1993, 2012) defende.

Takeshi destacou também nesta seção a questão das particularidades da língua japonesa, pois é necessário que aconteça um trabalho diferente em relação aos idiomas ocidentais no que diz respeito aos caracteres típicos do idioma japonês, que é uma dificuldade frente à Abordagem Comunicativa, segundo ele. Takeshi pôde fazer seus questionamentos sobre a abordagem e conseguiu apontar os aspectos sobre a mesma em que ele apresentava dificuldades. Desta forma, acredito que esse momento de reflexão pode ter contribuído com uma aplicação prática mais efetiva do professor, o que foi constatado posteriormente na observação de suas aulas.

A sessão seguinte teve continuidade com os dois professores, no dia 26 de maio de 2022, às 9:30 em formato virtual a pedido de um dos professores, foi gravada e teve duração de 1h, 22 minutos. Na ocasião, continuamos a reflexão sobre o texto Comunicação e Ensino Comunicativo.

O professor Suzuki iniciou apontando a questão abordada no texto e já mencionada por Takeshi anteriormente sobre a imersão na língua. O fato de o Brasil ser um país continental dificulta nesse aspecto. Destaquei também a questão da competência linguística do professor de línguas, abordada no texto. O professor Suzuki também aponta o aspecto comentado pelo professor

Takeshi anteriormente sobre o livro didático. Esses aspectos foram discutidos também por Almeida Filho (1993, 2009, 2012).

[53] Tem um problema dos 2 lados, competência no idioma que você ensina e a formação necessária para saber como conduzir né? É o ensino e aí se acaba seguindo uma metodologia, seguindo o livro texto. (Sessão de reflexão – Suzuki – 26/05/2022)

Suzuki comentou ainda sobre a questão da abordagem e reforça que percebe ser tradicional o ensino mais gramatical no Brasil, em que o ensino muitas vezes ocorre de forma descontextualizada. Assim, é muito mais fácil que o professor com uma competência comunicativa menor se apoie nos aspectos gramaticais, assim também como Takeshi havia defendido.

[54] Eu penso bastante que a questão de ensinar gramática, só gramática, por exemplo, voltando lá para aquela abordagem da gramática e tradução que a gente tem, é muito mais tranquilo penso eu, dentro desse contexto de ensino para o professor que não tem a competência na língua voltar para aspectos estruturais, não é porque aí ele não se fala na língua não coloca o aluno dentro do contexto, mas se ensina a estrutura. E eu acho que pra abordagem comunicativa pede muita, pede uma, exige, né? do professor nível de conhecimento, um nível de proficiência o maior, porque fica mais solto em certo sentido. O aluno tem maior liberdade de usar o idioma e o professor tá ali como auxílio. (Sessão de reflexão – Suzuki – 26/05/2022)

Esse relato mostra que o professor Suzuki demonstra compreender essencialmente a Abordagem Comunicativa. Aspectos citados como, não centralidade em aspectos estruturais, foco no contexto, ou sentido, no uso da língua e situações reais de uso são aspectos marcantes da abordagem. (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012) Também comentaram sobre as situações reais de uso da língua que nem sempre correspondem ao gramaticalmente correto até mesmo por falantes nativos, aspectos observados em insumos oferecidos por eles, como vídeos em japonês, filmes, animações e outros.

Esse aspecto também está relacionado aos aspectos culturais presentes na cultura do país da língua-alvo. Também discutimos sobre a importância de trabalhar sempre os aspectos culturais do Brasil correlacionando aos do Japão. Ressaltamos que toda essa discussão em aulas aconteça na língua-alvo, pois lembrando Almeida Filho (2011), por meio da aprendizagem dos aspectos

culturais e aos poucos aprendendo-se a língua e vice-versa, trabalhando-se conseqüentemente a construção da competência comunicativa.

O professor Suzuki falou novamente sobre os aspectos de relacionamento, da importância de o professor manter um relacionamento amigável com os estudantes, também com relação aos erros, como formas de aprendizagem, que os alunos precisam testar o uso da linguagem em sala. A esse respeito, no texto que estávamos discutindo, Almeida Filho (2009) assevera que é necessário que seja realizada a análise dos erros, de forma que não seja feita exatamente uma correção, mas que os erros sirvam como base para novas aprendizagens e que seja considerado o sentido. As correções com foco na forma acontecem quando há comprometimento do sentido.

O professor Takeshi apontou então, que no texto, o autor defende que antes de se iniciar o planejamento, que seja sondado com os estudantes sobre seus interesses e necessidades de aprendizagem da língua, o que é definido da OGEL de Almeida Filho (1993, 2012) como reflexão e planejamento. Ele lembrou que em nosso CIL, o planejamento é feito logo no início do semestre, antes de se fazer essa reflexão com os estudantes. Então refletimos juntos que o ideal seria então que nossa forma de planejamento do semestre seja adequada ao que propõe a OGEL. Então discutimos que o planejamento, também defendido por Almeida Filho (1993, 2012) na OGEL, é flexível e pode sempre sofrer alterações de acordo com as necessidades identificadas nas turmas.

Suzuki aponta também a questão de o planejamento ser cíclico e em alguns momentos apresentar conteúdos de níveis diversificados, pois são oferecidos com base nos temas e tópicos, aspectos também presentes na OGEL. Ele se autoafirma eclético, porém afirma ser mais comunicativo, pois aprendeu japonês de forma indutiva por meio de *doramas* (novelas japonesas).

[55] Em questão de abordagem em ensino de língua estrangeira, eu sou bem... eu sou muito mais eclético do que seguir uma abordagem específica, mas eu tenho muito mais da comunicativa, porque eu aprendi a língua, o japonês por exemplo, de forma indutiva, né? [...] Eu tinha uma experiência de aprendizado onde eu consumia muito material em japonês, eu assistia muito *dorama*, e eu fui pegando japonês dessa forma. (Sessão de reflexão – Suzuki – 26/05/2022)

A respeito de se Suzuki afirmar se considerar eclético, de acordo com Vilaça (2008), quando adota um método eclético, o professor precisa ser capaz de escolher o método que mais se



adeque às necessidades de seu contexto, em termos pedagógicos, mas que o importante é que esse método seja coerente com os objetivos de ensino/aprendizagem. Também ressalta que os níveis de ecletismo não sejam levados ao extremo. Além disso, que esse ecletismo não deve ser considerado ausência de método. Sobre isso, Prabhu (1990) afirma que adotar uma abordagem eclética significa também assumir um novo método.

O professor Suzuki também apontou a questão do insumo, que se for muito difícil acaba se tornando incompreensível. Então novamente falamos sobre a importância de adequar o insumo ao nível do estudante e também da possibilidade de utilizar a língua materna em alguns momentos para auxiliar a compreensão, mas de sempre oferecer um nível compreensível, todavia, um pouco mais acima do nível dos estudantes (KRASHEN, 1982).

Novamente o professor Takeshi questionou sobre a questão do ensino de temas, onde se aprende sobre os tópicos e que pode acabar se desvirtuando do aprendizado da língua em si, uma vez que se trata de um curso de línguas. Comentei que esta é uma percepção dele sobre a abordagem, talvez pela sua concepção intrínseca de ensino de línguas e que deve ser respeitada. A esse respeito, conforme Brown (2000), cada professor e cada aprendiz são únicos, assim como a forma como se relacionam com os contextos da aprendizagem. Mas cabe lembrar que o ensino de línguas partindo de temáticas é defendido por Prabhu (1990), que afirma que textos e conteúdos válidos para a vida dos estudantes e sua formação têm grande importância, é defendido também pelo Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) e Almeida Filho (2009). No trabalho partindo de temas, entretanto, não significa que não se deva trabalhar os aspectos linguísticos e gramaticais, ou que não se ensine a língua de fato. Além de, é claro, destacar a importância das interações na língua-alvo como ferramenta que contribui para a construção da competência comunicativa.

Destaquei que os dois professores participantes demonstraram possuir muitos conhecimentos teóricos sobre vários aspectos da Abordagem Comunicativa, mas que observei que alguns aspectos da OGEL Almeida Filho (1993, 2012), como o desenvolvimento da aula, o método em si, precisavam de um detalhamento maior. Então propus a eles um novo momento de estudo detalhado desses aspectos para que eles pudessem ser melhor empregados nas aulas. O professor Suzuki comentou ter receio que esse detalhamento aproximasse mais a aula de um *syllabus*, então esclareci que não se tratava disso, mas de trazer uma estrutura mais concreta para as aulas, que pudesse clarificar mais o processo tanto para eles, quanto para os estudantes. Almeida Filho (2012)

destaca a importância do planejamento como importante roteiro, onde se organizam os conteúdos linguísticos e processos adotados nas aulas.

Talvez esse comentário do professor se deva a uma possível crença de que a Abordagem Comunicativa é algo solto, como ele afirmou em seu comentário anterior (cf. excerto número [42]), que não necessita de um roteiro a ser seguido. Em parte, esse pensamento pode ter sentido, no que se refere à questão de o planejamento ser flexível, mas pode compor uma visão equivocada de que a aula comunicativa é algo sem etapas a serem seguidas.

O professor Takeshi, por sua vez, afirmou que sente necessidade de estruturar mais os conhecimentos para trazer à sua aula, por medo de surgirem conteúdos que não esteja preparado para lidar. Esse aspecto está mais relacionado à própria competência comunicativa, aspecto que também é crucial na abordagem em questão e destacado por Almeida Filho (2009, 2011).

[56] De repente é porque até eu... Faz parte da do meu conjunto de crenças de como se aprende e se ensina não só idiomas, mas de modo geral, eu sinto, é, uma necessidade de estar mais sistematizado o que eu vou fazer antes, de repente até porque com isso dá pra mim um controle para eu não ser pego de surpresa alguma coisa que eu não sei falar e não sei... (Sessão de reflexão – Takeshi – 26/05/2022)

Já Suzuki novamente fala da sua ênfase ao uso de jogos em sala, para a questão do engajamento dopaminérgico, que citou na entrevista, (cf. excerto no. [35]). Falamos sobre o texto, que também aponta que é importante não se confundir a abordagem com o uso de jogos e dinâmicas em aula. (ALMEIDA FILHO, 2009)

Também falamos dos aspectos formais da língua, pois existem também as variações de formalidade, é necessário que sejam abordados também em sala de aula, pois são aspectos muito fortes na cultura japonesa. Na Abordagem Comunicativa, há a possibilidade de se usar a língua com essas variações de formalidade desde o início em sala de aula, o que facilita, pois em uma abordagem gramatical esses conhecimentos só são tratados em níveis mais avançados. E em situações de uso real, no Japão essas variações de formalidade são muito utilizadas. Takeshi afirma:

[57] Do jeito que eu aprendi japonês, que a gente tinha um discurso super formal, porque ele seria formal em qualquer situação que a gente usasse. Com relação aos meus alunos, a variação de quando o discurso é formal ou informal é bem maior. [...] e ainda tem essa questão do japonês, de que a gente teria que ver o quão importante é o papel do, da formalidade dentro do discurso dentro da questão comunicativa. (Sessão de reflexão– Takeshi – 26/05/2022)

Comentamos em seguida das tarefas e projetos comunicativos, citando uma tarefa comunicativa desenvolvida em uma das observações de aula que fiz do professor Suzuki, em que no nível inicial, o professor solicita a escrita de uma redação e um *roleplay*, que constituem uma tarefa comunicativa (ALMEIDA FILHO E BARBIRATO, 2000), também apontadas como importantes para a comunicação por Prabhu (1984). O professor Suzuki relata que ensinou a escrita japonesa *hiragana* e *katakana* sem apresentar letra por letra, mas já ensinando a partir do próprio uso na escrita da redação de forma contextualizada, que também apresenta bastante aspectos da Abordagem Comunicativa.

[58] [...] eu não ensinei hiragana katakana, então eu fiz [...] primeiro eu comecei com essa questão da escrita, aí da escrita eu levei eles para agora... agora vocês vão ter que fazer isso na fala. [...] eles fizeram, para aprender a escrever, já aprendendo o vocabulário, aprendendo *hiragana* e *katakana* dentro do vocabulário, não teve aprender solto. (Sessão de reflexão – Suzuki – 26/05/2022)

Todavia, afirmei que fiquei curiosa para saber, em uma outra oportunidade, como essa forma de trabalho estaria se concretizando na prática. Falamos também da questão de que muitas vezes é necessário delimitar as atividades para não se correr o risco de se apresentar conteúdos em excesso, ou de nível mais avançado que o dos estudantes, aspecto apontado por Leffa (1988), conforme citado no capítulo teórico desta pesquisa, pois muitas vezes o tema pode se desdobrar em muitas possibilidades dentro da língua. Assim, é necessário topicalizar os assuntos abordados e de delimitar o nível que vai ser abordado, sem, todavia, fugir de um formato comunicativo com foco no sentido, como proposto na fase de apresentação da aula da OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012). Suzuki ressaltou que apesar de a atividade proposta apresentar basicamente a mesma estrutura, no caso da redação de auto apresentação, ele dá liberdade aos alunos para criarem e escreverem de acordo com seu próprio interesse.

Já o professor Takeshi comentou da importância de se trazer aspectos pré-comunicativos também à aula, pois possivelmente sem essa etapa, os estudantes não conseguem produzir as atividades comunicativas posteriormente. De acordo com Barbirato (1999), atividades pré-comunicativas são atividades que estão mais relacionadas à forma, aspectos gramaticais e lexicais, e menos ao significado, não chegam a ser atividades ou exercícios de repetições, mas que já preparam os estudantes para situações de comunicação e uso. Essas atividades facilitam bastante o ensino em níveis iniciais, especialmente porque é o momento de familiarização com a língua estrangeira. Falamos em seguida da importância de se discutir também esses aspectos com os estudantes, bem como de incentivá-los a realizar diversas atividades que facilitem a aquisição também de forma autônoma.

Novamente, como o horário da reunião de planejamento/coordenação já se aproximava do fim, então precisamos remarcar nosso encontro para retomar a discussão sobre a OGEL.

A próxima reunião também precisou ser dividida em dois momentos, pois não foi possível que os dois professores participassem juntos. Com o professor Takeshi, foi realizada no dia 31 de maio de 2022 no período da manhã às 9:30 e no mesmo dia com o professor Suzuki no período da tarde, às 15 horas. As duas reuniões foram realizadas virtualmente e foram gravadas. Com o professor Takeshi, teve duração de 40 minutos e 7 segundos, já com o professor Suzuki teve duração de 49 minutos e 47 segundos.

Durante essas reuniões realizamos o estudo da OGEL, partindo da leitura de trechos do capítulo teórico desta pesquisa que trata desse assunto. Fomos discutindo e realizando a leitura ao mesmo tempo, assim, os comentários dos professores não tiveram muitas diferenças com relação ao encontro anterior, desta forma, para otimizar a leitura dos assuntos tratados, destaquei apenas os excertos que divergiram ou que não haviam sido relatados nos excertos das reuniões anteriores.

O foco desta vez era enfatizar os aspectos que os professores apresentaram dúvidas ou dificuldades constatadas durante as observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento e das observações não participativas das aulas. Assim, iniciei ressaltando os aspectos que observei terem mais relação com a Abordagem Comunicativa nas ações observadas dos professores, para em seguida iniciarmos o estudo e reflexões sobre os tópicos da OGEL (ALMEIDA FILHO 1993, 2012). A sequência dos assuntos nas duas reuniões foi a mesma, pois seguimos a ordem da leitura do texto proposto. Ressalto que o objetivo era provocar a reflexão dos professores sobre suas próprias ações em sala de aula, sem, entretanto, esperar que

mudanças em suas ações acontecessem, pois entendo que essas mudanças podem levar mais tempo, pois tendem a acontecer em níveis mais profundos de reflexão interna.

Fizemos o estudo sobre as materialidades uma a uma, onde fui enfatizando nas discussões as áreas que notei mais dificuldades neles durante as observações. Começamos pelo planejamento e reflexão, seguindo com a seleção e elaboração de materiais, seguindo para a aula e suas etapas - o método em si e finalizamos com a avaliação.

O professor Takeshi questionou se a consulta sobre os interesses dos estudantes deveria acontecer antes ou depois do planejamento do semestre, pois no CIL ocorre o planejamento semestral antes do primeiro contato com os alunos. Então refletimos que de acordo com a OGEL, Almeida Filho (1993, 2012) esses aspectos podem ser trabalhados antes do planejamento, na reflexão com os estudantes.

Um outro aspecto que não tinha sido discutido nas outras reuniões e que surgiu ao tratar da materialidade de planejamento é sobre o que se considera tema ou não dentro da Abordagem Comunicativa. Discutimos que esse é um cuidado que se precisa ter ao escolher o tema junto aos estudantes, pois em alguns casos o tema acaba trazendo o foco para a forma, ou os aspectos formais da língua. Um exemplo é o trabalho com o tema família, pois pode acabar tendendo a ter mais foco nos aspectos lexicais e não nos de uso da língua. É importante se considerar os interesses dos estudantes, mas tendo-se esse cuidado conscientizando-os quanto a essa escolha.

Outro aspecto observado nesta sessão foi o fato de que o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) não chega a mencionar a Abordagem Comunicativa como a única recomendação, mas cita pressupostos dela como importantes para o ensino de língua estrangeira, como o foco nos sentidos, o incentivo ao uso da língua em situações reais, nas interações, a consideração das necessidades de aprendizagem dos estudantes na elaboração dos objetivos de aprendizagem, o trabalho com temas e projetos, que são aspectos apontados também por Prabhu (1984), Canale e Swain (1984), Widdowson (1978, 1979), Almeida Filho (1993, 2009, 2011, 2012). Lembrando sempre que nosso público-alvo é de alunos de escola pública com necessidades de aprendizagem e particularidades diversas, conforme citado na introdução e capítulo metodológico na seção 3.1.4.

Sobre a produção e elaboração de materiais, comentamos que é sempre um desafio produzir e encontrar materiais autênticos na língua japonesa que sejam adequados ao nível dos

estudantes, por isso, a criação de um material comunicativo que atendesse esses pressupostos para ser utilizado no CIL facilitaria o trabalho nesta abordagem. Mas discutimos que o desafio é que para a elaboração desse material, é necessário além de alto nível de competência comunicativa, conhecimentos teóricos aprofundados sobre a abordagem. Takeshi aponta a dificuldade em conseguir revisão para os materiais que produz.

[59] A produção do material em si é um problema, né? Além da dificuldade, a gente tem, pelo menos eu não tenho revisão, e é assim, comum ter erros no material. O que não é tão ruim, porque a gente corrige com os alunos em sala, isso é normal. E às vezes rola um bloqueio de você ficar sentado no computador a manhã inteira e aquela ideia para a atividade não aparece. (Sessão de Reflexão – Takeshi – 31/05/2022)

Argumentei que o trabalho em equipe pode ajudar nesses momentos em que não se tem muitas ideias, pois um colega auxilia o outro na construção do material, mas compreendo que essa é realmente uma dificuldade na abordagem. Suzuki já aponta que inicialmente fazia o trabalho de planejamento junto a Takeshi, mas como a forma de trabalho dos dois diverge um pouco, então não vinha funcionando tão bem:

[60] eu e o Takeshi, a gente já planejou junto algo né? Aí eu vi que ele fecha bastante na questão conteúdo, enquanto eu vou mais pelo tema, né? Porque na hora eu vou ver o que que é preciso. [...] aí eu adoro improvisar. É que, assim, o planejamento ele pode eh, ele é flexível. Ele vai acontecendo a aula vai acontecendo de acordo com o que acontece lá, né? (Sessão de Reflexão – Suzuki – 31/05/2022)

Ressaltei então a importância do planejamento, justamente para minimizar os improvisos em sala de aula, pois segundo Almeida Filho (2012) o planejamento é como a partitura da música a ser executada durante a aula. O fato é que pode ocorrer, não digo necessariamente que seja o caso do professor Suzuki, uma interpretação equivocada de que a aula comunicativa é algo que se opera de forma solta, sem uma organização estrutural das quatro operações do ensino de línguas.

Demos prosseguimento com o estudo do desenvolvimento da aula em si e suas etapas, pois foi onde mais dificuldades foram constatadas. Então fomos estudando e refletindo sobre as fases uma a uma. Concluímos com a fase de avaliação, a última materialidade.

Combinei então com os professores a nova reunião, que seria para elaborar o planejamento de uma aula de acordo com os aspectos que refletimos sobre a OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012). Combinamos de os professores fazerem a consulta sobre temas e atividades de interesses de seus estudantes em uma turma de cada professor, para que pudéssemos elaborar o planejamento na reunião seguinte.

Estas reuniões também foram importantes para que refletíssemos sobre as ações dos professores frente a seus conhecimentos da abordagem, eles puderam tirar suas dúvidas a respeito da mesma e eu pude provocar algumas reflexões de acordo com os tópicos que observei que eles apresentaram dificuldades ou mesmo divergências em suas ações e suas afirmações anteriores, a forma como demonstraram suas percepções com relação à Abordagem Comunicativa, inclusive em suas ações em sala de aula. A próxima reunião seria a reunião de coordenação e planejamento, onde os professores colocariam em prática o que refletimos até aqui, por meio da elaboração do plano de aula e em seguida a sua execução nas aulas que eu observaria.

A última sessão de reflexão aconteceu de forma remota com os dois professores no dia 28 de junho de 2022, no período matutino às 9:30, durante a coordenação pedagógica dos dois. Foi gravada e teve duração de 41 minutos e 42 segundos. Ela ocorreu logo após a segunda série das observações não participativas de suas aulas e seu objetivo foi provocar novas reflexões sobre a materialização da abordagem, sobre como aconteceu esse processo e observar como isso de certa forma os influenciou.

Iniciei a reflexão questionando aos professores sobre quais ações deles, eles acreditam contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a aquisição da língua japonesa. Essa questão foi para provocar neles a retomada dos assuntos discutidos nas sessões de reflexão anteriores projetando os conhecimentos abordados em suas ações em sala de aula.

Takeshi afirmou que em sua visão isso depende muito da qualidade do insumo adotado em sala de aula, para ele é importante que o professor conheça muito bem o insumo apresentado aos estudantes e que saiba direcionar as atividades sobre esse insumo em seu planejamento para que seja trabalhado nas aulas. Isso porque pode-se correr o risco de se escolher um insumo que não é muito adequado. De acordo com Krashen (1982) é importante que os insumos sejam compreensíveis, mas que também sejam desafiadores aos estudantes.

[61] eu acho que é a escolha do insumo, quando eu acho um insumo de qualidade, que é o material autêntico ou mais parecido com um material autêntico, quando você encontra esse insumo de boa qualidade, que você consegue fazer um planejamento com ele, eu gosto muito de trabalhar com bastante material visual, eu acho que trabalhar com slides, assim, e outras questões gráficas, quando você pode organizar o pensamento, tipo, ajudar a organizar às vezes até a estrutura gramatical de uma forma bastante visual, eu acho que ajuda bastante. Mesmo que a aula seja comunicativa, eu ter uma linha que me garante que a aula vai fluir mesmo se o aluno não entrar no mesmo clima que eu, de eu quero saber o que eu quero fazer e eu vou atrás, eu vou buscar, mas acontece que às vezes o aluno não entra, né? E você tando com tudo organizado, você consegue atender esse aluno também. (Sessão de Reflexão – Takeshi – 28/06/2022)

Constatei também, tanto nesta reunião quanto na observação de suas aulas na segunda série de observações, que o professor Takeshi compreendeu a importância de realizar um planejamento cuidadoso da aula, pois mesmo em formato comunicativo, ela precisa ter passos a seguir e precisa transmitir clareza aos estudantes, por isso na fase de apresentação se apresentam os tópicos que aparecem no insumo, conforme afirma Almeida Filho (1993, 2012).

Já Suzuki afirmou que algo que ajuda a aquisição é a introdução gradual do uso da língua japonesa em suas aulas, ou seja, as interações na língua-alvo. Sobre a escolha do insumo afirmou trazer insumo compreensível adaptado para estrangeiros. Achei essa afirmação um pouco divergente das observações que fiz de suas aulas, mas possivelmente o professor também estivesse naquele momento refletindo sobre suas próprias ações e sobre a importância desse fator, chegando à conclusão de que realmente se faz necessário o uso da língua em sala de aula. Sobre isso, Almeida Filho (2009) afirma que a abordagem de ensinar se revela mais pelo próprio ensinar do professor do que pelo seu dizer, a partir da observação das atividades que desenvolve em suas turmas, por isso a reflexão e as observações são tão importantes para qualquer mudança que se deseje provocar.

[62] na questão da... Na parte comunicativa, uma coisa que eu faço bastante é ir diminuindo o português que eu utilizo em sala de aula, então, boa parte do insumo que eu dou pros alunos é da parte de eu começar a ensinar japonês em japonês também, mas isso é muito gradual. [...] e em questão de insumo, a escolha do insumo que você vai escolher é muito importante, uma coisa que eu usei por exemplo é um canal chamado “japasta”, porque é um insumo compreensível e não é feito para nativo, é feito pra estrangeiro. (Sessão de Reflexão – Suzuki – 28/06/2022)

Questionei sobre a interação, quais são as ações eles estavam realizando para oferecer esses momentos aos alunos. Fiz esse questionamento porque nas aulas que observei esses



momentos foram muito reduzidos. A interação partindo de usos para situações reais entre estudantes e entre estudantes e professor na língua-alvo é um aspecto bastante importante dentro da abordagem e é defendido por vários autores como fundamental para a construção da competência comunicativa em diversos níveis (WIDDOWSON, 1978; CANALE e SWAIN, 1980; PRABHU, 1990; ALMEIDA FILHO, 1993, 2009, 2011, 2012). O professor Suzuki afirmou fazer bastante *roleplay* com os estudantes, para a questão do output, como ele mesmo mencionou.

Afirmou incentivar a não usarem um roteiro, para que eles usem o que eles têm de acesso para que não precisem parar de pensar para utilizar a língua de forma natural, tentando tirar deles o medo de errar. Também mostrou mais uma vez deixar os estudantes bastante livres quanto ao que querem fazer nas aulas.

[63] uma coisa que eu faço bastante é o *roleplay*, assim, não na questão de input, mas de output, né? É... quando a turma tá mais cheia fica mais agitada, porque os alunos gostam de conversar com os amiguinhos, né? [...] o que eu faço mesmo na questão do output é não deixar o aluno criar bloqueio, então ele tem que usar a linguagem que eles têm de acesso no momento, que eles sabem, e nisso eles vão tar parando de pensar em organizar a língua e utilizando a língua de forma mais natural, então, é... Eu incentivo muito o erro dentro de sala, então eu tento tirar essa questão do medo de errar, né? Desde o início. (Sessão de Reflexão – Suzuki – 28/06/2022)

A esse respeito, Almeida Filho (2009) afirma que é importante que se reconheça os erros como sinais de crescimento, pois se deve valorizar que o estudante utilize a língua apesar de erros cometidos, desde que não comprometam o sentido e os erros devem servir para que os estudantes compreendam seus erros como parte do processo. Assim, foi uma colocação bastante condizente com a abordagem em estudo.

A esse respeito, Takeshi afirmou partir da apresentação dos tópicos para depois proporcionar momentos de interação entre os alunos. Afirmou também fazer *roleplay*, todavia, de forma mais direcionada, partindo dos insumos e estruturas trabalhadas, mais como forma de avaliação.

[64] eu tenho muito assim, a questão do uso da imagem, né? De projetar a imagem pra puxar alguma coisa. E eu tenho dois momentos de referência, assim, um momento que o slide ele exige mais, é mais direcionado mesmo, que é para a prática, pros aspectos pré-comunicativos, e um momento em que a imagem vai estar lá, mas o que o aluno vai dizer sobre a imagem é livre. Eu faço perguntas, né? E aí eles respondem livremente sobre a

imagem de acordo com o que eles sabem, de acordo com o que a gente aprendeu. Eu faço também *roleplay* com eles, mas geralmente é mais assim, do que é que vocês fazem ou o que é que vocês sentem, do que eu criar uma situação e vocês... (Sessão de Reflexão – Takeshi – 28/06/2022)

Destaquei então, que todas essas ações também contribuem para a aquisição, já desde o início do curso, nos níveis iniciais, o uso da língua para falar da língua, para explicar os aspectos gramaticais inclusive, contribui muito para a aquisição, mesmo compreendendo que o uso da língua materna nos níveis iniciais pode ser mais necessário, de fato.

Além disso o foco na comunicação para o uso real, pois em muitas situações os tópicos das aulas podem caminhar para uma situação de uso que não acontece na realidade, como a linguagem usada em animações fictícias da televisão, por exemplo. Por isso a seleção dos insumos é realmente muito importante. Esses aspectos dizem respeito à competência sociolinguística apresentada por Canale e Swain (1980), em que o uso da língua se adequa aos costumes e cultura dos falantes. Kobayashi (2018) trata da importância de adequar as atividades à realidade e às necessidades dos estudantes. Assim como eles, Celce-Murcia (2008) também trata da competência sociocultural, que diz respeito ao conhecimento das variações em um contexto que envolve fatores socio contextuais, estilística e fatores culturais. Cantero (2009) também aponta a importância da competência comunicativa para a interação. Kobayashi (2009) afirma que para que os estudantes venham a aprender a língua japonesa conforme suas necessidades comunicativas, é necessário que o professor examine não apenas sua forma de ensinar, mas também que os conteúdos a serem ensinados precisam de uma abrupta reconsideração. Em especial, a gramática basal deve ser empregada em situações de uso real e significativo em comunicação, pois caso contrário, não se torna efetiva ao ensino da língua japonesa.

Retomamos os passos da aula dentro da OGEL, (Almeida Filho 1993, 2012) novamente com eles mais uma vez, senti a necessidade de revisar, pois notei que Suzuki, em especial, ainda não parecia ter total clareza sobre esses aspectos, conforme constatei na observação de suas aulas. Mas destaquei os pontos que considerei positivos nelas também, como o uso de tecnologias digitais para desenvolver a autonomia dos estudantes e a liberdade criativa que ele oferece aos estudantes.

Como Suzuki não abordou a interculturalidade nas aulas que observei, achei válido falar da sua importância, de sempre trabalhar a importância das duas culturas como igualitárias em sentido de valores, como defendido no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

É possivelmente muito comum que ao se trabalhar uma língua estrangeira, o foco cultural se destaque apenas na cultura da língua-alvo, mas que é importante se considerar também a cultura local.

Comentei também com os professores sobre o risco de atomização do ensino da língua Leffa (1988), pois quando se trabalha com temas, corre-se o risco de desejar que os estudantes compreendam tudo a respeito desse tema. Esse também foi um fator observado nas aulas. O professor Takeshi comentou que se pode correr o risco de se oferecer tudo e no fim das contas, não servir para nada, ou seja, não contribuir com a aquisição, então destaquei novamente a importância de apresentar os tópicos principais dos insumos na fase de apresentação da aula.

Procurei deixar claro aos professores que o mais importante em nossa reflexão é que, mesmo que a abordagem deles não fosse predominantemente a comunicativa, no caso deles mais tendenciosa ao gramatical e ao ecletismo, que pensássemos em seus aspectos positivos quanto ao ensino de línguas estrangeiras e que pudéssemos aplicar esses aspectos de forma a contribuir com nossa prática pedagógica e à aquisição da língua japonesa.

As reflexões e observações realizadas durante a pesquisa me fizeram refletir também sobre como as mudanças nas ações dos professores partindo do âmbito teórico para o prático pode ser ainda hoje um processo complexo. Percebi que mesmo que eles já apresentassem conhecimentos teóricos prévios e mesmo realizando as leituras e discussões durante as sessões de reflexão, é muito provável que a aplicação prática desses conhecimentos ainda demore algum tempo para acontecer em um nível mais aprofundado ou fluido.

Almeida Filho (2009) a esse respeito, ainda afirma que a consciência do que somos enquanto professores e de nossa abordagem e do que fazemos, já é um passo grande para o processo de mudança, quando essa mudança é colocada como desejo, ainda assim é necessária a garantia de que se mescle consciência e ensino continuado já se pensando concretamente sobre o ensino em si, bem como a leitura de assuntos relevantes que transforme essas teorizações em pressupostos e modelos de como se aplicar na prática.

## 4.6 TRIANGULAÇÃO

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa permitiu tecer algumas considerações acerca de cada um deles sobre as percepções e ações dos participantes professores de japonês do CIL em estudo, sobre a Abordagem Comunicativa empregada pela escola. O quadro abaixo representa a síntese desses dados coletados.

**QUADRO 11: SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS CONFORME CADA INSTRUMENTO**

<b>Instrumento de Coleta de Dados</b>	<b>Dados de Takeshi</b>	<b>Dados de Suzuki</b>
<b>Questionário</b>	<p>Apresentou conhecimentos teóricos sobre a Abordagem.</p> <p>Relatou dificuldades na elaboração/seleção de materiais didáticos e na competência comunicativa</p>	<p>Apresentou conhecimentos teóricos sobre a Abordagem</p> <p>Relatou não possuir dificuldades com a Abordagem</p>
<b>1ª Observação Participativa da Reunião de Coordenação/planejamento</b>	Diversos aspectos da Abordagem Comunicativa reconhecidos na forma de trabalho dos participantes.	Diversos aspectos da Abordagem Comunicativa reconhecidos na forma de trabalho dos participantes.
<b>1ª Série de observações não participativas das aulas</b>	<p>Uso de Tarefa comunicativa.</p> <p>Alguns aspectos comunicativos, todavia, realizou exercícios de repetição com foco na forma.</p> <p>Poucas situações de interação na língua-alvo.</p> <p>Etapas da aula comunicativa um pouco confusas.</p> <p>Sem a presença de aspectos interculturais.</p>	<p>Uso de Tarefa comunicativa.</p> <p>Uso do português durante a aula.</p> <p>Foco na forma/uso de cópia de uma lição de livro didático.</p> <p>Poucas situações de interação na língua-alvo.</p> <p>Etapas da aula comunicativa um pouco confusas.</p> <p>Sem a presença de aspectos interculturais.</p>

<b>Entrevista Semiestruturada</b>	Apresentou vários conhecimentos acerca da Abordagem.  Se reconheceu mais tendencioso ao gramatical.  Relatou novamente dificuldades na produção de materiais didáticos e na competência comunicativa	Apresentou vários conhecimentos acerca da Abordagem.  Novamente se definiu eclético.
<b>1ª Série de Sessões de Reflexão</b>	Questionou o ensino de temas para se ensinar língua estrangeira.	Refletiu sobre as etapas da OGEL
2ª Observação Participativa da Reunião de Coordenação/planejamento	Ainda apresentou dúvidas quanto às fases da aula comunicativa, mas refletiu sobre as mesmas em conjunto.	Ainda apresentou dúvidas quanto às fases da aula comunicativa, mas refletiu sobre as mesmas em conjunto.
<b>2ª Série de observações não participativas das aulas</b>	Conseguiu imprimir nas aulas suas percepções sobre a abordagem após a reflexão. Mais foco no sentido, mais interações na língua.	Não demonstrou nas aulas observadas mudanças nas ações após a reflexão.
<b>2ª Série de Sessões de Reflexão</b>	Conseguiu refletir sobre a própria prática e sobre os aspectos da abordagem.	Refletiu sobre a própria prática, mas aparentemente necessitará novas reflexões para alcançar mudanças na prática.

\*Fonte: a autora

#### 4.6.1 Percepções dos professores participantes sobre a Abordagem Comunicativa

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados permitiu identificar as percepções dos professores do CIL em estudo sobre a Abordagem Comunicativa. Algumas delas merecem destaque, como:

1. Organização do planejamento e das aulas com a elaboração/seleção de materiais a partir de temas que partem dos interesses e necessidades de aprendizagem dos estudantes, além do foco no sentido e da não centralidade nos aspectos formais da língua, ou seja, a gramática. Foi possível identificar esse aspecto no questionário eletrônico, conforme excertos no. 01, 02, 03 e 04; na entrevista semiestruturada nos excertos no. 28 e 29 e as discussões sobre a observação participativa

das reuniões de coordenação/planejamento, na seção 4.2. Esses aspectos são fundamentais dentro da Abordagem Comunicativa, como defendem Krashen (1982), Prabhu (1984, 1990), Almeida Filho (1993, 2009, 2011, 2012).

2. Insumos e materiais predominantemente autênticos como base para a elaboração de atividades e tarefas, tais como vídeos na língua japonesa de acordo com o tema, músicas, reportagens de sites japoneses com conteúdo facilitado, sites destinados ao ensino de língua japonesa e outros. Foi possível verificar esses aspectos no questionário conforme excertos no. 05, 09 e 10, entrevista semiestruturada nos excertos no. 28, 29 e 32; nas observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento pedagógico, na seção 4.2 bem como nas observações não participativas das aulas, conforme seção 4.3.

3. O relato da utilização de aspectos culturais e interculturais nos temas e materiais utilizados em sala de aula, conforme o questionário eletrônico aberto, excerto no. 07 e entrevista semiestruturada, excerto no. 39. Todavia, durante a primeira série das observações não participativas das aulas, na seção 4.3, esses aspectos não foram verificados nas aulas de um dos professores.

4. A importância do baixo filtro afetivo, ou seja, um relacionamento com baixo nível de tensão entre estudantes e professor, como defende Krashen (1980). Esses aspectos foram apontados na entrevista semiestruturada, conforme excertos no. 31 e 36.

5. Realização de atividades e tarefas comunicativas as quais também servem como instrumentos de avaliação, conforme defende Prabhu (1984, 1990). Tanto o questionário nos excertos no. 09 e 10, como a entrevista semiestruturada, além das observações das reuniões de coordenação/planejamento apontaram para esse aspecto também defendido pela Abordagem Comunicativa, como pode ser verificado no excerto 29.

6. Os excertos no. 11 e 12 do questionário aberto e as discussões da sessão 4.2 apontam para uma avaliação centrada nos avanços individuais, não necessariamente por meio de provas ou testes, mas com base na produção dos estudantes por meio das atividades e tarefas comunicativas propostas, como apresentações, teatros, elaboração de construtos como redação, panfletos e outros. A entrevista individual ao final do processo com autoavaliação e escrita de relatório de avaliação de cada estudante também é práxis da escola e consequentemente pelos professores, aspecto presente na OGEL defendida por Almeida Filho (1993, 2012).

#### **4.6.2 Dificuldades e outras percepções apresentadas pelos participantes sobre a Abordagem Comunicativa**

O professor Takeshi relatou tanto no questionário, excerto no. 13, como sessão de reflexão, excerto no. 52, apresentar dificuldades quanto à elaboração de materiais comunicativos para suas aulas na materialidade de planejamento e também quanto à sua própria competência comunicativa, pois é necessário utilizar materiais autênticos na língua japonesa e revisá-los, o que requer uma dedicação e esforço maior por parte do professor. Além dessas dificuldades relatadas, foi possível constatar por meio da entrevista semiestruturada, excerto no. 33 e das observações não participativas de suas aulas na seção 4.3, a dificuldade com relação aos passos da aula comunicativa, sobre as fases apresentação, ensaio e uso, pano e fechamento, conforme descrito na OGEL, Almeida Filho (1993, 2012), sendo que essa também foi uma dificuldade constatada nas observações das aulas de Suzuki. Takeshi afirma ainda na seção 4.5, que deve-se refletir sobre o fato que no ensino de língua japonesa se ensina inicialmente os sistemas de escrita, o que demanda tempo maior, se comparado aos demais idiomas ocidentais dentro da Abordagem Comunicativa.

Por outro lado, o professor Suzuki afirmou não apresentar dificuldades com relação à abordagem comunicativa no questionário aberto, seção 4.1, todavia, foi possível identificar que ele apresentava dificuldades quanto ao planejamento, conforme excerto no. 40, quanto às etapas da aula dentro da abordagem assim como Takeshi, e quanto à adequação das atividades/ tarefas ao nível dos estudantes como foi verificado durante as observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento, seção 4.2 e as observações não participativas de suas aulas, na seção 4.3.

Takeshi relatou sua percepção de que o ensino da língua por meio do estudo de outros temas pode acabar fugindo do objetivo principal que é o ensino da língua em si relato que pode ser verificado nos excertos no. 25 e 51, presentes nas seções 4.2 e 4.5. Essa percepção foi discutida por representar uma visão equivocada da abordagem, em que supostamente os conteúdos linguísticos não são valorizados, entretanto, este é um fator que se contrapõe ao que também foi discutido sobre a importância de se trabalhar as amostras de linguagem dos insumos em formatos

de tópicos e ainda de se elaborar atividades e tarefas comunicativas, conforme defendem Prabhu (1984,1990), Almeida Filho e Barbirato (2000).

#### **4.6.3 Ações dos Professores sobre a Abordagem Comunicativa**

Foi possível observar a aplicação de vários conhecimentos teóricos sobre a abordagem da escola nas colocações e formas de trabalho dos participantes, tanto nas observações participativas de coordenação/planejamento como nas observações não participativas das aulas.

Alguns aspectos demonstraram traços da possível abordagem intrínseca dos professores participantes, como o uso da língua portuguesa nas aulas, o aparente foco nos aspectos formais da língua e treinos de repetição das estruturas conforme discutido na seção 4.3. Um exemplo disso é o fato de que o professor Takeshi se reconhecer mais confortável no ensino gramatical, conforme excerto no. 48, concordando com o que foi verificado na primeira fase de observações de suas aulas. Além disso, como apontado nas seções 4.3 e 4.4, é necessário que os professores invistam mais em atividades que promovam as interações na língua japonesa entre os estudantes.

Sobre Suzuki, foi relatado no questionário e na entrevista que o professor se autodefine eclético, excertos no. 06 e 55, apesar de ao mesmo tempo apresentar vários aspectos tanto da Abordagem Comunicativa, como da abordagem gramatical em suas atitudes no processo de ensino/aprendizagem da língua japonesa, como o planejamento e algumas atividades em sala, conforme constatado nas seções 4.2 e 4.3.

A respeito das ações dos professores nessa última etapa da pesquisa após as intervenções nas sessões de reflexão, a observação participativa da última reunião de coordenação/planejamento e as observações não participativas das aulas dos professores, foi possível evidenciar algumas mudanças em Takeshi, que demonstrou maior clareza com relação às etapas do planejamento, apontando que a reflexão sobre interesses e necessidades dos estudantes deveria ser realizada junto a eles antes de planejar a aula, bem como mudanças em suas ações sobre as etapas da aula comunicativa, conforme foi verificado nas seções 4.2, 4.3 e 4.5. Essas mudanças possivelmente foram mais acessíveis a ele pelo fato de ele já trabalhar com a Abordagem Comunicativa há alguns



anos na escola e a realização da pesquisa, bem como as reflexões possibilitaram refletir sobre a própria prática e a abordagem em questão e aplicar os aspectos discutidos em suas classes.

Com as observações não participativas das aulas de Suzuki, ou seja, a observação de suas ações no planejamento e nas aulas após as intervenções durante as sessões de reflexão, concluiu-se que não foi possível afirmar se foram suficientes para causar mudanças em suas ações em sala de aula, pelo menos nas aulas observadas durante a pesquisa. Possivelmente, por Suzuki ter menos tempo de ensino da língua e ainda estar há pouco tempo na escola, além de não ter participado de todo o processo de implementação da abordagem junto aos demais professores, essas mudanças ainda poderão levar algum tempo para se consolidar. Um fator que considero muito positivo é que tanto no questionário no excerto no. 02 quanto na entrevista, seção 4.4 e nas sessões de reflexão, seção 4.5, o professor demonstrou possuir bastante interesse e conhecimentos sobre a Abordagem Comunicativa. É possível que, de agora em diante, prosseguindo com as reuniões de planejamento e de preparação de materiais nas reuniões de coordenação/planejamento rotineiras do CIL, será possível realizar novas reflexões sobre a abordagem e suas ações e ele conseguirá com o tempo, transpor seus conhecimentos teóricos para as ações práticas.

A reflexão final sobre as percepções e ações dos professores participantes possibilitou a constatação de que alguns aspectos da abordagem não estavam exatamente em consonância em sua própria aplicação, ou seja, a materialização da abordagem, tanto nas aulas como no planejamento e elaboração/seleção de materiais. Isso foi muito evidente também no momento de elaborar os planejamentos das aulas após as sessões de reflexão, na seção 4.5. Percebi que mesmo após ter estudado as etapas da aula conforme a OGEL de Almeida Filho (1993, 2012), no momento de planejar as aulas dos dois professores, eles ainda apresentaram bastante dúvidas, assim, foi necessário novamente revisar com eles o que havíamos discutido previamente nas sessões de reflexão. Essa constatação nos permitiu refletir juntos sobre novas posturas e já pensar em formas de aplicar esses conhecimentos na prática futura, concatenando como que defende Libâneo (2002) sobre as teorias que embasam a implementação de melhorias para o ensino na prática a partir das reflexões, nas quais o professor compreende melhor seu pensamento, refletindo sobre sua prática e aperfeiçoando-a.

Acredito que o que foi observado por meio da triangulação dos dados observados aqui, é um processo que ocorre em nível subconsciente, aparentemente com muitas oscilações entre as abordagens intrínsecas dos professores e a Abordagem Comunicativa.

Sobre a abordagem do professor e suas oscilações no subconsciente, Almeida Filho (2009) afirma que:

[...] ela caminha do implícito subconsciente típico de quem está imerso numa cultura de ensinar línguas para o explícito consciente, da crença implícita ou difusa para o pressuposto explicitado e de articulação cada vez mais compacta e convergente com o paradigma vigente ou desejado da abordagem da época. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18)

Possivelmente, ao adotar uma nova abordagem, esses processos no nível subconsciente no professor de línguas, entram em constantes conflitos com sua abordagem intrínseca e certamente refletirão em suas ações no ensino da língua-alvo. Assim como defende Almeida Filho (2009, p. 21), acredito que é fundamental que a escola, ao adotar uma abordagem enquanto corpo de professores, ofereça momentos de profunda reflexão e estudos, pois a transição dos aspectos teóricos para a prática poderá levar muito tempo para se concretizar, se materializar por completo, ou possivelmente, dependendo do nível de crenças do professor sobre sua própria abordagem, não acontecer. Ainda sobre crenças, para concluir, Mukai (2012) afirma que estas não são estáveis, são sociais, contextuais e dinâmicas. Segundo o autor, elas podem ser influenciadas pelas ações e contextos, podendo também ser alteradas pelas reflexões. Assim, novamente ressalta-se a importância das reflexões sobre a prática, ou seja as ações, para que se construam novos saberes e competências dentro da profissão de ensino de línguas.

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS DA PESQUISA - CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### 5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Os resultados da pesquisa após a análise da coleta de dados possibilitaram responder às questões levantadas inicialmente:

a) Quais são as percepções dos professores de língua japonesa do CIL em estudo sobre abordagem comunicativa, escolhida para ser a predominante da escola?

Os aspectos mais relevantes sobre a Abordagem Comunicativa identificados após a coleta de dados foram: a organização do trabalho pedagógico a partir de temas que são delimitados de acordo com os interesses dos estudantes, o baixo filtro afetivo, a não centralidade na gramática quanto à organização dos conteúdos, o planejamento organizado a partir dos temas e tópicos, a elaboração/preparação dos materiais didáticos utilizando insumos a partir de material autêntico, avaliação da aprendizagem baseada nos temas e na produção dos estudantes a partir de metas comunicativas e a realização de atividades e tarefas comunicativas. Esses são aspectos presentes nos pressupostos de diversos teóricos que trataram da Abordagem Comunicativa, como Krashen (1982), Prabhu (1990, 1984), Brown (2000), Almeida Filho (1993, 2009) e se mostraram presentes nas respostas por parte dos dois participantes da pesquisa ao questionário na seção 4.1, à entrevista semiestruturada na seção 4.4, nas observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento, seção 4.2, além das sessões de reflexão na seção 4.5.

Uma percepção sobre a abordagem destacada por Takeshi, foi a de preocupar-se quanto ao ensino de temas, pois em sua concepção ao se ensinar sobre algo aos estudantes, acaba-se fugindo do objetivo principal de se ensinar a língua em si, conforme visto na seção 4.2 e 4.5. Sobre obstáculos com a abordagem, Takeshi afirmou em vários momentos durante a pesquisa dificuldades em selecionar e elaborar materiais autênticos para suas aulas, além da dificuldade de revisar esse material, pois relatou ainda a necessidade de aperfeiçoar constantemente sua competência comunicativa, como foi discutido na seção 4.1, excerto no. 13 e na seção 4.5.

Uma possível percepção de Suzuki seria de que na Abordagem Comunicativa não seria necessário haver uma organização prévia e rígida no planejamento dos conteúdos a serem apresentados nas aulas e que se deve oferecer total liberdade aos estudantes em suas produções, conforme excerto no. 21 na seção 4.2, no. 37 e no. 60 na seção 4.5. Essa percepção pode carregar uma visão de certa forma equivocada sobre o planejamento na Abordagem Comunicativa, uma vez que ele é flexível, mas necessário, conforme Almeida Filho (2012).

Assim, de forma geral, os dois professores apresentam conhecimentos sobre a Abordagem Comunicativa, todavia, apresentaram algumas prováveis percepções de certa forma equivocadas sobre ela. Foi oportuno discutir esses aspectos nas sessões de reflexão junto aos dois, para que eles fossem esclarecidos mediante a intervenção com o estudo sobre a Abordagem Comunicativa e as etapas da OGEL de Almeida Filho (1993, 2012).

b) Quais as ações dos participantes nas materialidades de ensino da língua japonesa numa perspectiva comunicativa que valoriza a interculturalidade?

Apesar de terem sido observados diversos aspectos da Abordagem Comunicativa presentes nos planejamentos e nas aulas dos professores participantes conforme o que foi discutido na seção 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4, foi possível identificar que eles apresentaram dificuldades sobre a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos da Abordagem Comunicativa na prática, no que diz respeito ao desenvolvimento das etapas da aula comunicativa, planejamento e elaboração de materiais, poucas oportunidades de interações na língua-alvo nas aulas observadas, além de limitações sobre a competência comunicativa. Isso foi possível observar a partir das respostas do questionário aberto conforme os excertos no. 1, 2, 5, 7, 11 e 12, da entrevista semiestruturada nos excertos no. 28, 31, 32, 36 e 37, das observações participativas das reuniões de coordenação/planejamento, na seção 4.1 e das observações não participativas das aulas, conforme seção 4.3. Apesar de terem sido relatados no questionário e na entrevista conforme os excertos no. 30 e 40, os aspectos interculturais estiveram presentes nas respostas ao questionário aberto, excerto no. 30. Entretanto, não tiveram grande destaque durante as aulas observadas na primeira fase de observações não participativas, apesar de ser um pressuposto bastante importante dentro da abordagem da escola e defendido pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Este assunto foi tratado nas sessões de reflexão junto aos dois professores.

c) Como as reflexões sobre percepções e ações dos professores acerca da atual abordagem da escola podem favorecer a aquisição da língua japonesa como LE?

Certamente as reflexões sobre as percepções e ações dos professores acerca da abordagem da escola contribuirão para a construção de conhecimentos que embasem o desenvolvimento da competência comunicativa e da aquisição da língua japonesa nos estudantes, para alcançar um ensino de mais qualidade da língua. A reflexão sobre a prática pode contribuir muito para ações pedagógicas mais eficientes.

Em especial, porque no caso das reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, ainda que essas transformações na ação não aconteçam imediatamente, ao se refletir sobre práticas pedagógicas que estejam mais voltadas aos sentidos, às interações na língua japonesa, aos conhecimentos que abracem o sentido intercultural, possivelmente surgirão novas possibilidades de ensino, que contribuirão para o desenvolvimento da competência comunicativa nos estudantes, mesmo sabendo-se que não será tudo sempre perfeito dentro do processo. Assim como afirma Dutra (2014) a prática reflexiva crítica e o trabalho colaborativo entre professores em grupo oportunizam expor suas ideias e construir conhecimento profissional. Este é um importante instrumento na formação continuada, que conduz a uma melhor compreensão sobre as relações entre a teoria e a prática, por isso espera-se que essas reflexões continuem acontecendo no CIL em estudo nas reuniões de coordenação/planejamento pedagógico. Entretanto, de forma alguma deseja-se aqui afirmar que mesmo após as reflexões, os processos de ensino ocorreram ou ocorrerão a partir de agora às mil maravilhas, pois a realidade de sala de aula é bastante dinâmica e novas problemáticas surgem diariamente.

## **5.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A respeito dos aspectos verificados, é possível afirmar sobre as percepções e ações dos professores de japonês sobre a Abordagem Comunicativa utilizada pela escola em que se realizou a pesquisa, que os professores possuem conhecimentos teóricos sobre a abordagem em questão, todavia, ao observar suas ações na prática, evidenciou-se que apresentaram dúvidas com relação à sua aplicação, ou seja, a sua materialização, concordando com as possibilidades apontadas por mim na introdução deste trabalho.

Essas dúvidas ficaram evidenciadas com os resultados obtidos a partir da triangulação dos dados coletados por meio do questionário aberto, da entrevista semiestruturada, das

observações participativas/reflexões realizadas nas reuniões de coordenação/planejamento. Identificou-se também que a aplicação desta abordagem numa perspectiva intercultural acontece até certo ponto no que foi possível observar, pois possivelmente, a correlação dos aspectos culturais do país de origem com os do país da língua-alvo nem sempre aconteceram nas aulas observadas.

As dificuldades encontradas com a aplicação da abordagem foram identificadas nas etapas da Organização Global do Ensino de Línguas, a OGEL (Almeida Filho, 1993; 2012) em especial, com relação às etapas planejamento; seleção/elaboração de materiais e desenvolvimento da aula, definida pelo autor como o método, ou ao menos, como o método é implementado.

Apesar das dificuldades na OGEL pelos professores, identificou-se que algumas ações contribuem para a construção da competência comunicativa e a aquisição da língua japonesa, como: o uso de insumos (material autêntico) nas aulas; a organização do planejamento pedagógico partindo de temas e objetivos que estão de acordo dos interesses e necessidades dos estudantes; a organização do ensino em ciclos de aprendizagem; o incentivo e ensaio do uso da língua em interações para situações reais e a avaliação com foco nos avanços individuais dos estudantes, com foco também nos sentidos.

Tais percepções levaram-me a acreditar que a aplicação prática da Abordagem Comunicativa, ou seja, sua materialização, requer conhecimentos não apenas sobre os conhecimentos teóricos que fundamentaram a mesma, mas também principalmente sobre os aspectos que compõem essa materialização, as materialidades do ensino de línguas reconhecidas na OGEL (ALMEIDA FILHO 1993, 2012). Assim, o primeiro passo para a implementação desta abordagem após, é claro, a realização de um estudo aprofundado dos seus fundamentos teóricos, que seja também realizado o estudo cuidadoso da OGEL, que fornecerá os conhecimentos necessários acerca de sua aplicação/materialização no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **5.3 CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO**

As contribuições da OGEL de Almeida Filho (1993, 2012) aqui discutidas sobre a organização das etapas do ensino de línguas podem servir de subsídio não apenas para a aplicação da Abordagem Comunicativa, mas para a concretização do ensino de línguas como um todo, inclusive para o ensino de línguas em outras abordagens que se definem ecléticas ou mesmo gramaticais, além de servir de base para novas abordagens que poderão vir a surgir no futuro.

Esta pesquisa poderá trazer ainda contribuições também a outros professores de japonês que se interessem por novas abordagens de ensino, apontando possibilidades de práticas inovadoras e comparando os resultados com os do outro paradigma da abordagem gramatical, uma vez que seja possível que os conhecimentos levantados possam ser repassados em reuniões de planejamento/coordenações coletivas dos CILs do DF ou até mesmo em reuniões em nível de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

#### **5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Como fatores limitantes, houve dificuldades em conciliar os horários das reuniões de reflexão entre os dois professores, o que ocasionou mais encontros e em horários diferenciados para os dois. Além disso, a pedido deles, algumas reuniões foram realizadas em formato virtual, para se evitar deslocamentos e possibilidade de contaminação, pelo fato de o número de casos de COVID ter aumentado em determinados períodos na escola. Houve ainda períodos de afastamento dos professores por outros motivos de saúde, o que de certa forma, adiou algumas etapas da pesquisa.

#### **5.5 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS**

Ao identificar as dificuldades dos professores de japonês do CIL em estudo, surgiram também novas dúvidas se estas não se estendiam aos professores das demais línguas da escola e se até mesmo a abordagem da escola como um todo é de fato na prática, a Abordagem

Comunicativa. Esta é uma indagação para futuras possíveis pesquisas, pois, neste sentido, a pesquisa realizada limitou-se apenas ao ensino de língua japonesa.

Também seria interessante realizar uma pesquisa futura sobre as percepções dos estudantes dentro da abordagem, pois forneceria dados para a compreensão de um painel mais completo sobre a Abordagem Comunicativa desenvolvida pela escola.

Além disso, como foram relatadas dificuldades com relação à produção de materiais, também de atividades que promovam interações na língua-alvo dentro da Abordagem Comunicativa e intercultural no ensino de língua japonesa, é também bastante pertinente a opção por um estudo voltado à produção de materiais didáticos dentro dessa perspectiva para uma situação futura.

## **5.6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES**

A adoção de uma nova abordagem sempre poderá incorrer em muitas inquietações sobre as questões de crença de ensinar e aprender línguas nos professores, com isso, há a possibilidade de se gerar uma revolução em níveis subconscientes. Mas o importante é que a abordagem intrínseca de cada professor seja considerada ao adotar uma nova abordagem, compreendendo-se que muito possivelmente haverá muitas oscilações entre as duas, pois a interiorização de uma abordagem nova leva tempo até chegar ao ponto de ser aplicada na prática, podendo ser mesmo possível que essa transição completa não aconteça, dependendo do nível e profundidade de crenças sobre a abordagem intrínseca ao professor.

Espera-se que com o presente estudo, seja possível encontrar caminhos e fundamentos teóricos dentro da Linguística Aplicada para o ensino de língua japonesa na perspectiva de uma abordagem comunicativa que acolha o sentido intercultural, trazendo à luz o contexto dos CILs o novo paradigma comunicacional para o ensino das línguas. Que esse novo paradigma venha a provocar a construção de uma meta para a competência comunicativa dos estudantes dessa língua no CIL desta pesquisa, em consonância com o que preconiza o guia Currículo em Movimento do DF, assim como possa contribuir para um ensino de língua japonesa que conecte as questões culturais do Japão às do público-alvo do Centro Interescolar de Línguas em estudo.



## REFERÊNCIAS

AGEE, J. Developing qualitative research questions: a reflective process. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. London/UK. Vol. 22, n 04 July-August, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518390902736512> acesso em 22/05/2021.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas**. In: O Ensino de Português para Estrangeiros- Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais, organizado por José Carlos Paes de Almeida Filho & Leonor Lombello. Campinas: Pontes Editores, 1989 (p. 55 a 89).

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP. Pontes, 4ª edição, 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada. Ensino de línguas e Comunicação**. Campinas, SP. Pontes Editores e ArteLíngua. 3ª Edição – 2009.

\_\_\_\_\_. **Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas**. Artigo revista HELB, ANO 3 – Nº 03.1/2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas> Acesso em 15/11/2020.

\_\_\_\_\_. **A Importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje**. Artigo revista HELB, ANO 5 – Nº 05.1/2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje> Acesso em 15/11/2020.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Pontes Editores, Brasil 2011.

\_\_\_\_\_. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP. Pontes Editores, 3ª Edição, 2009.

\_\_\_\_\_. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita C. **Ambientes Comunicativos Para Aprender Língua Estrangeira**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (36): 23-42, Jul/Dez. 2000.

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Usos e abusos dos estudos de caso**. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.

ANTHONY, Edward M. - **Abordagem, Método e Técnica**. Tradução por: José Carlos Paes de Almeida Filho. Revista HELB, ano 5 N° 5, 1/2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica> Acesso em 16/11/2020.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford University Press. Oxford, New York, 1990.

BARBIRATO, R. C. de. **A tarefa como ambiente para aprender**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, São Paulo, 1999.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v. 09, n. 02, pp. 145-175, 2006.

BONJINSHA (Fundação Japão). **Erin ga Chosen, Nihongo Dekimasu, Vol 1**. Japão, 2007.

BONJINSHA (Japão) **Dekiru Nihongo, Nível Iniciante**. Japão, 2011.

CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1, 1-47.

CANDAU, Vera Maria. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais**. In: Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. Revista Cocar. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 28-44 ISSN: 2237-0315. Belém, PA.

CANTERO, F. J. **Complejidad y competencia comunicativa**. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 7, no. 1, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB, 2008. Acesso em: 02/07/2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/598/504>

CELCE-MURCIA, Marianne, DÖRNYEI, Zoltán and THURREL, Sarah. **Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications**. In: Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1990, 6, pp. 5-35.

CERRUTTI RIZATTI, Mary Elizabeth et al. **Introdução à Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

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

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Éditions la Découverte, Paris, 1996. Tradução: Viviane Ribeiro. Editora da Universidade do Sagrado Coração. EDUSC. Bauru - SP 1999.

DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF: Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem institucional em larga escala**. Brasília DF 2014- 2016.

DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF: Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. **Currículo em Movimento da Educação Básica**.

**Pressupostos Teóricos. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF: Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. **Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Segunda Edição, Brasília, 2018.

DORNIÉY, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics.** 5ª edição. Oxford University Press. Oxford, 2007.

FALTIS, C. **Case study methods in researching language and education.** In: Homberger, N. & Corson, D. (eds.) **Research Methods in Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. Pp. 145-152.

GALLI, Joice Armani. **A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE.** Revista EntreLínguas. Araraquara, v.1, n.1, p.111-129, jan./jun. 2015

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HYMES, Dell. **On Communicative Competence.** In PRIDE, J.P.; HOLMES, Janet (Orgs). *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin, 1972.

KOBAYASHI, Mina. **Komyunikeeshon no tame no kyouiku bunpou ni motodzuku, nihongo kyouiku kyouzai Sakusei no tame kisouteki kenkyuu.** (Fundamental study for making of Japanese language teaching materials based on pedagogic Japanese grammar. University of Waseda, Japan, 2009.

KOBAYASHI, Mina. 「 Watashi rashiku」 sanshutsu dekiruyouni naru no Webu kata nihongo Kyouzai no kaihatsu. **Development of Japanese Language materials for expressing ourselves.** University of Waseda, Japan, 2018.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** University of Southern California. Pergamon Press Inc. Oxford, 1982.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira Ensino e Aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016. Pelotas, RS – Brasil.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. **A Linguística Aplicada e seu Compromisso com a Sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Fotografias da linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil**. Rio de Janeiro. D.E.L.T.A., Vol. 15, Nº Especial, 1999 (419-435).
- 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. (org.). **A língua japonesa no Brasil: Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2012. p. 111-154.
- MUKAI, Y. **As pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE no Brasil**. Revista Estudos Japoneses, no. 36, p. 169-183, 2016.
- MUKAI, Y; YOSHIKAWA, M. E. I. **Análise e crítica de dois materiais didáticos em língua japonesa**. Estudos Japoneses (USP), v. 29, p. 157-178, 2009.
- NIETO, Sonia. **Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives, second edition**. Routledge, New York, 2010.
- PRABHU, N. S. **There is no best method - Why?** TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- PRABHU, N. S. Communicative Teaching: “**Communicative**” in what Sense? In: DAS, B. K, Ed. Communicative Language Teaching. Selected Papers from the RELC Seminar. Singapore, 1984.
- SAVIGNON, Sandra J. **Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching**. Philadelphia, Center for Curriculum Development. Philadelphia, 1972.
- SILVA, Airton Marques da. **Metodologia de Pesquisa**. 2ª edição revisada. Editora UECE: Fortaleza-Ceará, 2015
- SOUTO FRANCO, Marilda M. & ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva**. In: Revista Desempenho, vol. 10, p. 6 a 15, n.1, jun/2009 acesso em 01/07/2022. Disponível em: [www.revistadesempenho.org.br](http://www.revistadesempenho.org.br)
- STAKE, Robert E. **Case Studies. Strategies of Qualitative Inquiry**. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994. pp 236-247.
- SCHULTZ, R. A. **Discrete-Point versus Simulated Communication Testing in Foreign Languages**. The Modern Language Journal. Volume 61, issue 3, March 1977. Pages 94-101. New York, 1977.
- VAN EK, J. A. **Significance of the Threshold-Level in the Early Teaching of Modern Languages**. Council of Europe: Symposium on Modern Languages in Primary Education Bakkerne, Holte (near Copenhagen), 20-25 September 1976.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. ISSN-1678-3182. UNIGRANRIO/UFF. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>

Acesso em 05/07/2022.

3A CORPORATION, (Japão) **Minna no Nihongo, Básico 1**. 1998. Segunda Edição 2012.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Ministerio de Educación. Peru (documento de trabalho) 2001.

WILKINS, D. A. **Grammatical, Situational, Notional Syllabuses**. Strasbourg: Council of Europe, 1971.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford University Press, 1979.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford, Oxford University Press, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Percepções e Ações de Professores de Japonês em uma Escola Pública de Línguas do Distrito Federal sobre a Abordagem da Escola: Um Estudo de Caso”, de responsabilidade de Geanne Alves de Abreu Morato, estudante de pós-graduação da Universidade de Brasília e Yûki Mukai como orientador. O objetivo desta pesquisa é identificar as Percepções e Ações de Professores de Língua Japonesa de uma escola pública sobre Abordagem Comunicativa e Interculturalidade. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, narrativas escritas, entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e narrativas escritas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Espera-se com esta pesquisa proporcionar a reflexão sobre suas percepções sobre Abordagem Comunicativa e Interculturalidade no ensino de língua japonesa como língua estrangeira. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 061-XXXX-XXXX / 061-98XX5-XXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXX@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um artigo científico ou dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

### QUESTIONÁRIO ABERTO ELETRÔNICO

Questão	Respostas de Takeshi 30/03/2022	Respostas de Suzuki 06/04/2022
1. Quais são suas percepções sobre a abordagem do CIL onde trabalha, a Abordagem Comunicativa? Quais características/aspectos você pode apontar nela?	Eu vejo a abordagem do CIL tenta ao máximo ser comunicativa. Posso ressaltar a preocupação com aulas com temas atuais e que tenham influência direta na vida de seus alunos, preferencialmente com assuntos de seu interesse. Também se apresenta importante o afastamento da visão da gramática como objetivo principal das aulas ou como fio condutor da ordem ou hierarquia das competências a serem aprendidas.	Bem, primeiramente, como professor sempre fui me utilizei da abordagem comunicativa, mesmo tendo como base livros estruturalistas; A abordagem do CIL cai bem com aquilo que acredito, aprender a língua em contexto de utilização (da realidade do aluno), enquanto também apresentamos curiosidades culturais do Japão e fazemos este vínculo entre Japão - Brasil.
2. Como você tem desenvolvido a interculturalidade nos temas de suas aulas com a Abordagem Comunicativa?”	Traços culturais, costumes, hábitos entre outros elementos são frequentemente o tema das aulas. Sobretudo elementos muito populares da cultura japonesa como o <i>hanami</i> , por exemplo. São apresentados a partir de textos, autênticos de preferência, músicas e vídeos. Atividades do tipo workshops e oficinas eram comuns antes da quarentena. Como tema, o conhecimentos acerca dos elementos culturais assumem uma posição central nas atividades e nos objetivos educacionais, a gramática necessária está submetida a eles. Esses temas são comparados a elementos do Brasil, na perspectiva do respeito e entendimento mútuo.	Isso vem bastante do output dos alunos, no observar a realidade, eu tento dar espaço de fala e ajudo o aluno comunicar aquilo que quer em japonês, no CIL temos alunos de vários backgrounds diferentes.

<p>3. Como você faz o planejamento das aulas de japonês na perspectiva da Abordagem Comunicativa? Você faz seu planejamento sozinho ou com outros professores?”</p>	<p>O calendário, bem como as notícias, são fontes de temas e materiais mais frequentes. De forma geral, o tema é escolhido entre um assunto em evidência ou muito característico da época do ano. Por exemplo, o período de copa do mundo é uma oportunidade rica para ajudar o aluno a interagir em tempo, real no idioma alvo, com pessoas de outros países pela internet, então, a copa é um possível tema. Estruturas, vocabulários e expressões são escolhidos pensando nessas interações possíveis.</p>	<p>Sim, costumo consultar o Takeshi e seguimos, de certa forma, um planejamento geral. No que se refere ao que é pormenor, planejo sozinho. Porque o contexto de cada turma é diferente, e pede uma abordagem correspondente.</p>
<p>4. Como você prepara/seleciona os materiais didáticos dentro desta abordagem? Você elabora os materiais didáticos sozinho ou em conjunto?</p>	<p>A maior parte do material é produzido por mim com auxílio do outro professor de japonês (há dois professores no meu CIL). Materiais de treinamento e repetição podem ser reaproveitados da internet ou de outros métodos. Não há um livro que possa ser tão adaptável e flexível quanto a abordagem comunicativa necessita.</p>	<p>Sozinho e em conjunto, em questão de material didático, utilizo aquilo que for útil, sendo bem eclético; por ter experiência de ensino com materiais diversos.</p>
<p>5. Como as atividades são organizadas e direcionadas para cada nível de aprendizagem em seu planejamento?</p>	<p>Eu costumo pensar minhas aulas com momentos de exposição e explicação, treino e intervenção e performance e suporte. A exposição se refere a apresentação de insumos na língua alvo seja material de mídia, textos entre outros sobre o tema, o treino apresenta atividades que visam ajudar na memorização, compreensão de regras entre outros. A performance é pensada como uma atividade onde o aluno demonstra seu aprendizado e o professor avalia. Por nível, a escolha nem sempre se refere ao material ou atividade, mas ao nível de complexidade da performance. Em níveis iniciais o aluno se comunica de forma mais simples e direta, aumentando em complexidade em níveis iniciais. Entretanto é comum que o material, e por vezes, até o tema, seja diferente entre níveis.</p>	<p>Devido à pandemia todas as turmas que leciono estão se adaptando ao sistema de escrita japonesa, nisto, faço com que conversem, utilizem de expressões úteis e também peço que escrevam no caderno aquilo que escolheram falar. (Por exemplo, um aluno fala que gosta de tal coisa, ou fala de alguma qualidade de outro colega, nisto, ajudo o aluno a escrever o que foi dito no caderno, pensando em adaptar os alunos ao sistema de escrita japonês.</p>



6. Quais tipos de atividades você aplica em suas aulas?	Ditados, encenações, trabalhos em grupo, rodadas de conversa, pesquisas, interpretação de músicas e textos, filmes, artigos de jornal, imagens, exercícios de memorização entre outros.	Role-play, perguntas e respostas, onde os alunos tentam interagir em japonês, quando é necessário faço explicações de utilização de estruturas, e de contexto culturais do Japão também. (Exemplo: Porque no Japão não se utilizaria palavra x, mas sim y).
7. Quais são os passos/etapas que geralmente você desenvolve em suas aulas de japonês do CIL?	Apresentação do tema, sondagem e introdução. Descrição da competências a partir de insumos e atividades de treino, avaliação, atividades de performance, avaliação.	As aulas começam geralmente comigo perguntando sobre determinada coisa, ou estrutura e perguntando se os alunos conhecem, se eles conhecem, faço com que discutam sobre ou se for algo desconhecido/ difícil explico e depois peço que os alunos pratiquem, ajudando uns aos outros, e no final da aula geralmente trabalho escrita ou peço que joguem jogos de conteúdos inseridos nas turmas criadas no quizlet.
8. Como você elabora instrumentos de avaliação e os aplica em seus estudantes no CIL? Quais são os tipos de instrumentos de avaliação que você utiliza?	Os instrumentos avaliativos são escolhidos de acordo com o tema e as atividades realizadas levando em consideração a performance exigida de forma oral e escrita. Eu pessoalmente não utilizo o instrumento prova escrita. Já utilizamos no CIL de Sobradinho encenações, pesquisas, performances, quadrinhos, portfólios, murais, karaokê, entre outros.	Utilizo o quizlet e o google classroom, não costumo avaliar os alunos em questão de nota, mas sim de progresso (desenvolvimento). No quizlet posso ter acesso a dados quantitativos, e vou inserindo conteúdo assim que necessário. Nisto, vejo quais são as dificuldades individuais de cada aluno e se for algo que acontece com quase toda a turma trabalho o conteúdo em sala de aula.
9. Você acha que a Abordagem atual no CIL onde ministra aulas tem favorecido a aquisição de língua japonesa nos estudantes? Se sim como, ou se não, por que você acha isso?	Acredito que a aquisição acontece de forma irregular entre os alunos, da mesma forma que ocorre usando outras abordagens. Mas ela apresenta uma maior flexibilidade para atender alunos em suas especificidades.	Como professor temporário (recentemente contratado) não tenho como responder esta pergunta bem, porque os alunos vieram de um contexto onde não tinham aulas presenciais e estão se readaptando ao ambiente de sala de aula.
10. Você encontrou alguma dificuldade em trabalhar com a abordagem comunicativa? permitia resposta sim ou não e a próxima questão só necessitava ser respondida caso a resposta do participante fosse “sim”	Respondeu sim.	Respondeu não.

<p>11. Caso tenha respondido sim na questão anterior, cite suas dificuldades com a abordagem da escola.</p>	<p>Dois pontos se apresentam como as principais dificuldades, de acordo com meu ponto de vista. Primeiro a fluência e capacidade comunicativa do próprio professor. Segundo, a produção de material que leva tempo e exige estrutura, como revisão e diagramação.</p>	<p>X</p>
---	---	----------

**APÊNDICE C**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

- 1. Você pode falar um pouco sobre sua percepção de como se aprende e ensina língua estrangeira?**
- 2. Como você materializa suas percepções/concepções no ensino de japonês? Você discute esses aspectos com seus estudantes?**
- 3. No planejamento, como você elabora os objetivos?**
- 4. As atividades propostas em suas aulas estão de acordo com os objetivos e metas estabelecidas no planejamento?**
- 5. Na fase inicial de suas aulas, onde se estabelece o clima e confiança entre professor e estudantes, como é o filtro afetivo?**
- 6. Na fase de apresentação, como você oferece amostras de uso da língua aos estudantes?**
- 7. Na fase de ensaio e uso, como os estudantes “ensaíam” a linguagem?**
- 8. Na fase final das aulas, como você oferece um fechamento?**
- 9. A avaliação permite que você avalie se conseguiu atingir os objetivos propostos, bem como verificar se os estudantes avançaram com relação ao uso e ao sentido?**

## APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

**Etapas para um planejamento Comunicativo – Roteiro para sessão de reflexão**  
**Por Geanne Alves de Abreu Morato PGLA - UnB - 2022**

### **Antes do planejamento:**

Conversar previamente com os estudantes sobre temas de seu interesse e suas necessidades de aprendizagem, sobre abordagem, sobre como se aprende língua estrangeira. Ouvir sugestões de coisas que os estudantes desejam aprender e atividades que desejam realizar nas aulas.

Estabelecer junto a eles objetivos e metas comunicativas relacionados aos seus interesses e necessidades de aprendizagem.

### **1. Planejamento:**

- Buscar atividades de acordo com o tema e objetivos discutidos e definidos com os alunos previamente.
- Buscar insumos de qualidade, que sejam compreensíveis, não muito fáceis, mas que contenham conhecimentos de um nível um pouco a mais do que o nível dos estudantes, para que seja possível que eles avancem, que estejam também de acordo com os objetivos e metas comunicativas pré-definidos. É importante buscar material autêntico adequado ao nível dos estudantes. Recortes de jornais ou revistas, vídeos, trechos de reportagens, imagens, músicas, poemas, quadrinhos, teatro e vários outros podem servir de insumo.
- Pensar e definir estratégias de apresentação das amostras de linguagem contida nos insumos.

### **2. Elaboração e preparo de materiais**

- Desenvolver atividades comunicativas que propiciem o uso da língua-alvo, que sejam oferecidas oportunidades de realizar leitura, interação na língua entre os pares, compreensão de textos em diversos gêneros e que promovam o uso da língua em formas reais de comunicação.
- Pensar em tarefas comunicativas que envolvam um certo esforço para a produção e que apresentem ao final um resultado comunicativo que possa ser utilizado em situações reais de uso da língua. Pode ser, por exemplo, a construção de um panfleto com apresentação aos colegas ao final, a elaboração de um mapa com instruções para chegar a algum lugar, teatro, menu de restaurante, mural com informações, diários, poemas, em qualquer formato ou gênero que envolvam o uso da língua em várias formas de expressão (escrita, falada, expressa em imagens, áudios e/ou outros) durante a produção e no momento final de apresentação. Quanto mais formas reais de uso da língua os estudantes acessarem,

experimentarem, ensaiarem e utilizarem dentre os insumos recebidos para a produção, maiores as possibilidades de aquisição.

- Pensar e/ou buscar atividades ou exercícios gramaticais que venham a contribuir com necessidades específicas dos estudantes que surjam durante a elaboração da tarefa ou atividade, que comprometam aspectos formais da língua, a gramática. Desenvolver atividades de casa. Utilizar taxonomias.
- Pensar em formas de oferecer aos estudantes ao final das aulas um Feedback sobre sua produção durante a aula ou processo.
- Definir estratégias de avaliação processual e ao final do processo. Fazer com que essas estratégias estejam claras e definidas também aos estudantes, que estejam de acordo com as metas e objetivos comunicativos discutidos anteriormente. Definir instrumentos de avaliação que não sejam não taxativos, mas que identifiquem os avanços individuais. Utilizar mais de um instrumento de avaliação. Não necessariamente por meio de testes ou provas. Autoavaliação realizada tanto pelos estudantes como pelo professor.

### 3. Aula comunicativa - Etapas

- Clima e confiança

É onde são geradas as expectativas do que se vai aprender na aula, ambiente com baixo filtro afetivo.

- Apresentação

Onde se oferece o insumo, seguido da apresentação das amostras de uso da língua e conteúdos linguísticos que sejam significativos. O professor demonstra e os estudantes podem praticar. O professor apresenta as atividades e/ou tarefas. Acontece a prática controlada por meio das atividades.

- Ensaio e uso

Ensaio para a fluência e futuros usos da língua em situações reais. O estudante pode escolher o que dizer ou escrever. É onde se busca desenvolver proficiência e fluência. Ensaios, correções, com supervisão do professor.

- Pano

Fechamento. Sumarização e comentários do professor. Reconhecimento/retomada dos objetivos da aula. É também onde o professor faz apontamentos de estratégias individuais de estudo e recomenda atividades de casa.

### 4. Avaliação

- ✓ O foco deve ser sempre no sentido.
- ✓ Sempre em conexão com os objetivos.
- ✓ Entrevista individual, portfólio, autoavaliação (sempre na língua-alvo)
- ✓ Autoavaliação também do professor, do processo e dos materiais.