

Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses¹

Yûki Mukai
Universidade de Brasília

Title: *Beliefs and needs regarding writing skills in Japanese: The case of Brazilian and Portuguese university students.*

Abstract: *This study of interpretive and comparative nature investigates the beliefs and needs of Brazilian and Portuguese university students of Japanese language regarding writing skills. The aims of this research are: a) to investigate and identify the beliefs and needs of participants in relation to writing skills; b) from their beliefs and needs, to understand current behaviors of the participants; c) verify and compare the similarities and differences between the beliefs, behaviors and needs of the two groups. To achieve these aims, the following concepts were discussed: beliefs (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2001, 2003a, 2004, 2006, 2007; CONCEIÇÃO, 2004; HORWITZ, 1987; KALAJA, 1995; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; NONEMACHER, 2004; PAJARES, 1992; WENDEN, 1999; WOODS, 2003); process of writing (FLOWER; HAYES, 1981; SASAKI; HIROSE, 1996); writing of Japanese language (BASSETTI, 2006; FUKASAWA et al., 2001; YUI, 2005). The research methodology was qualitative, using a comparative case study design. The participants in this study were 20 students of Japanese language of basic level (10 Brazilians [PB] of the University of Brasilia and 10 Portuguese [PP] of the University of Minho).*

Keywords: *Beliefs. Needs. Writing ability. Japanese as Foreign Language.*

Resumo: *Este estudo de cunho interpretativista e comparativo investiga as crenças e necessidades dos estudantes universitários brasileiros e portugueses de língua japonesa em relação à escrita. Os objetivos da pesquisa foram: a) investigar e identificar as crenças e necessidades dos participantes em relação à escrita; b) a partir destas, compreender as condutas atuais desses participantes; c) comparar e verificar as semelhanças e divergências entre as crenças, comportamentos e necessidades desses dois grupos. Para isso, baseamo-nos nos conceitos de crenças (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2001, 2003a, 2004, 2006, 2007; CONCEIÇÃO, 2004; HORWITZ, 1987; KALAJA,*

¹ Este artigo é baseado no estágio de pós-doutorado desenvolvido no Centro de Estudos Humanísticos do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal, no período de setembro de 2013 a fevereiro de 2014.

1995; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; NONEMACHER, 2004; PAJARES, 1992; WENDEN, 1999; WOODS, 2003); processo de escrita (FLOWER; HAYES, 1981; SASAKI; HIROSE, 1996); escrita da língua japonesa (BASSETTI, 2006; FUKASAWA et al., 2001; YUI, 2005). A metodologia de investigação utilizada foi a pesquisa qualitativa e sua natureza foi um estudo de caso comparativo. Os participantes desta pesquisa foram 20 estudantes de japonês do nível básico, sendo 10 brasileiros (PB) da Universidade de Brasília e 10 portugueses (PP) da Universidade do Minho.

Palavras-chave: Crenças. Necessidades. Habilidade de escrita. Língua japonesa como língua estrangeira.

1 Introdução

O presente trabalho tem foco nas crenças de estudantes de língua japonesa da Universidade de Brasília e da Universidade do Minho, Portugal, no que concerne à habilidade de escrita² do mesmo idioma como língua estrangeira (doravante JLE).

A partir da década de 1980, o método comunicativo começou a ganhar reputação e ser amplamente usado no ensino de língua estrangeira (LE)/segunda língua (L2).³ Por conseguinte, as questões afetivo-emocionais envolvidas na aquisição de língua por parte dos estudantes passaram a ganhar maior atenção. Esse método que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem (TUDOR, 1996) também exerce grande influência no desenvolvimento das pesquisas a respeito das crenças na aprendizagem de LE/L2.

Nos Estados Unidos, a pesquisa das crenças de estudantes de inglês como L2 começou a se popularizar na década de 1980. Já no Brasil, a pesquisa de crenças de estudantes de inglês como LE teve início na década de 1990. Hoje, a pesquisa de crenças

² A escrita aqui mencionada também inclui a digitação e a produção de textos.

³ Nos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2, as noções LE e L2 diferenciam-se com base no contexto onde se aprende uma língua estrangeira: caso se aprenda o inglês nos países ou comunidade em que não se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, é considerada como língua estrangeira (LE); caso se aprenda o inglês, por exemplo, nos países ou comunidade em que se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, é considerada como segunda língua (L2). Neste artigo, utilizaremos os termos LE e L2 separadamente, conforme afirmado acima.

tem alcançado notável desenvolvimento mesmo na área de Linguística Aplicada (SILVA, 2010). No entanto, excetuando-se os estudantes de inglês, ou no caso dos estudantes de JLE fora do Japão, a pesquisa de crenças ainda resta como um tema pouco estudado (MUKAI; ÖZERHAN, 2011).

Segundo Barcelos (2007, p. 60), a maioria dos estudos feitos sobre crenças é voltada para professores e alunos de língua inglesa. Ou seja, existem poucos trabalhos que envolvem professores e alunos de outras línguas estrangeiras. Ainda, a mesma autora (2004) ressalta que os estudos de crenças deveriam focalizar as crenças mais específicas. Assim, é válido investigar, neste trabalho, as crenças de estudantes universitários de JLE em relação à habilidade de escrita.

Conforme Barcelos (2000), os estudos de crenças ajudariam a solucionar questões como a ansiedade na aprendizagem de línguas e conflitos entre as crenças de professores e alunos, além de contribuir para compreensão das atitudes, ações e motivações dos aprendizes de línguas. Como Mukai (2011c) aponta, por mais que um professor domine técnicas de ensino, o ensino de uma LE pode acabar fracassando, se seu ponto de vista e o do aluno forem muito distintos. Ou seja, a pesquisa das crenças do estudante é imprescindível no ensino-aprendizagem de línguas.

As crenças quanto ao ensino de LE/L2 podem ser divididas, principalmente, em: (1) crenças dos estudantes de LE/L2; (2) crenças dos professores de LE/L2; e (3) crenças dos coordenadores e diretores escolares (SILVA, 2010). Neste trabalho serão focadas as crenças dos estudantes de JLE.

Por exemplo, temos a crença de que conversação/falar é o mais importante em uma aula de JLE, que é uma crença de estudantes a respeito da metodologia/quatro habilidades linguísticas (FEIJÓ, 2010). Outro exemplo é a crença de estudantes de que um professor de japonês devia ser japonês ou nipo-descendente para ter um bom desempenho, uma crença relativa aos atributos do professor (MARTINEZ, 2013). Conforme Barcelos (2001), as crenças são pessoais, contextuais,

episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser internamente inconscientes e contraditórias.

Para nós professores, o que é importante no ensino de LE/L2 é reconhecer suas próprias crenças e as crenças dos estudantes. O professor sempre deve, primeiramente, conseguir definir com clareza o que ele considera ser bom, reconhecer o porquê de achar que isso é bom (McKAY, 2003, p.2) e refletir se isso realmente é bom para os estudantes com quem está trabalhando naquele contexto (KAWAGUCHI; YOKOMIZU, 2005, p.8).

A presente pesquisa configurada como um estudo de caso comparativo constitui-se de dois momentos diferentes a seguir: a primeira etapa refere-se à pesquisa realizada em 2012 sobre as crenças de alunos brasileiros de japonês do nível básico do Curso de Japonês da Universidade de Brasília. E a segunda etapa diz respeito a uma investigação similar sobre as crenças de alunos portugueses de japonês do nível básico, que ocorreu na Universidade do Minho no período de 2013-2014.

Dentro desse contexto, os objetivos da presente pesquisa são: a) investigar e identificar as crenças e necessidades de estudantes universitários brasileiros e portugueses de japonês do nível básico em relação à escrita; b) a partir destas, compreender as condutas atuais desses alunos; c) comparar e verificar as semelhanças e divergências entre as crenças, comportamentos e necessidades desses dois grupos. A meta final da presente investigação é a de desenvolver, futuramente, materiais didáticos voltados à escrita tomando como base essas crenças dos estudantes de ambos os países.

2 O processo de escrita

É importante abordarmos os modelos processual-cognitivos⁴ concernentes à escrita, mais especificamente, produção de textos, uma vez que um dos focos deste artigo recai sobre tal tópico.

⁴ Meurer (1993, p. 39-40) critica que os modelos processuais prescindem de uma dimensão social e convenções discursivas. Já Grabe e Kaplan (1996, p. 7) afirmam que a habilidade de escrita não se adquire naturalmente, mas de forma

Flower e Hayes (1981, p. 369) apresentam o modelo de processamento referente à produção de textos, que engloba três unidades principais: o contexto da tarefa; a memória a longo prazo do escrevente; os processos de produção de textos. Aqui neste artigo, veremos apenas a última que está relacionada diretamente com o nosso estudo. A unidade em questão compreende, ainda, três processos básicos: a) planejamento; b) tradução; c) revisão.

O primeiro processo (planejamento) envolve os subprocessos de gerar ideias, organizá-las para a linguagem escrita e estabelecer a meta para a produção de textos (FLOWER; HAYES, 1981, p. 372).

O segundo processo (tradução), por sua vez, diz respeito ao ato de colocar ideias com uma forma visível, i.e., transcrever ou escrever em um idioma. Esse processo está ligado ao ato de representar pensamentos na linguagem escrita (FLOWER; HAYES, 1981, p. 373). Nesse sentido, o processo de traduzir, acima mencionado, não se refere necessariamente ao ato de passar uma ideia de língua “x” para outra “y”.

Já o terceiro processo (revisão) compreende os subprocessos de avaliar e corrigir o texto produzido ou em elaboração. Flower e Hayes afirmam que o processo de revisar se refere não apenas à produção escrita propriamente dita, mas também aos pensamentos e ideias do escrevente, e esse processo pode ocorrer a qualquer momento no ato da redação, criando outro ciclo de cadeias processuais de planejamento, tradução e revisão (1981, p. 374).⁵

mais cultural do que biológica, de uma geração para outra no contexto sociocultural, por exemplo, em escolas e demais ambientes educacionais. Reconhecemos a importância dessas críticas, mas chamamos atenção para o fato de que nossa pesquisa não recai sobre o ensino de escrita, sendo os seus participantes aqueles do nível básico no qual se enfatiza a aprendizagem cognitiva de regras gramaticais do japonês.

⁵ Flower e Hayes afirmam que o escrevente não desenvolve a produção de textos, seguindo cada processo cognitivo, de forma sucessiva e linear, mas todos estão inter-relacionados por meio da monitoração que o escrevente utiliza (1981, p. 375).

Para os autores, o monitor funciona como uma estratégia cognitiva e metacognitiva para a produção de textos, utilizada pelo escrevente em cada processo: planejamento, tradução e revisão. O escrevente emprega a estratégia de monitoração antes, durante e após a redação, preocupando-se com o tempo, leitor, estilo de texto (mais formal ou usual, por ex.), etc. Nesse modelo, é o monitor que, de forma global, está controlando cada processo apresentado por Flower e Hayes.

Com relação ao processo de produção de textos especificamente em LE/L2 propriamente dito, Sasaki e Hirose (1996) sustentam que os seguintes fatores processual-cognitivos estão envolvidos e intimamente correlacionados com a produção de textos em LE/L2:

- a) a capacidade de redigir em L1, a competência linguística na L2 e o conhecimento metalinguístico da L2 do aprendiz influenciam a capacidade de redigir em L2;
- b) a experiência de redigir em L1 e L2, a autoconfiança na capacidade de redigir em L2 e a própria capacidade de redigir em L2 estão inter-relacionadas e se influenciam mutuamente no ato da redação em L2.

(tradução e sistematização nossas, baseadas em SASAKI e HIROSE [1996, p. 160])

Obs.: L1 = Primeira Língua; As autoras utilizam o termo “L2” no sentido amplo, ou seja, LE/L2.

É importante observar que os fatores do item (a) acima pertencem à competência linguística (gramatical) de LE/L2 por parte do aprendiz. Já os fatores do item (b) dizem respeito à competência implícita⁶ (ALMEIDA FILHO, 2004) que envolve conhecimentos informais, como percepções, intuições, memórias, crenças, atitudes, motivação, etc.

⁶ Apesar de Almeida Filho (2004) ter-se referido, no seu artigo, à competência implícita dentro de uma discussão sobre competências de professores de língua(s), empregamos o termo para representar um conjunto de conhecimentos informais do aprendiz.

No modelo processual-cognitivo referente à produção de textos em LE/L2 (como em L1), tanto os fatores linguísticos propriamente ditos quanto os extralinguísticos, tais como os pragmáticos, cognitivos e implícitos, estão envolvidos entre si e são fundamentalmente necessários. No ato da redação, especificamente em LE/L2, no entanto, convém salientar que, em conformidade com a posição teórica de Sasaki e Hirose (1996), a capacidade e a experiência de redigir em L1 são imprescindíveis como condição no processo cognitivo concernente à produção de textos em LE/L2.

3 Escrita da língua japonesa

A língua japonesa é uma das línguas caracterizadas como predominantemente aglutinante tal qual o coreano, mongol, turco e finlandês, estabelecendo relações gramaticais por meio de relacionais como as partículas gramaticais⁷ e auxiliares verbais. A ordem sintagmática canônica em japonês é SOV (sujeito-objeto-verbo), ou seja, o verbo vem no final da sentença, diferentemente da ordem padrão do português, que é SVO.

No que tange ao sistema de escrita da língua japonesa, utilizam-se três sistemas gráficos: *hiragana* [fonograma próprio da língua japonesa], *katakana* [fonograma usado para palavras de origem estrangeira] e *kanji* [ideogramas chineses].⁸

Os *hiragana* e *katakana* [silabários da língua japonesa] possuem 46 fonemas, respectivamente, sendo constituídos de símbolos que expressam apenas som, sem possuir valor semântico quando isolados (OLIVEIRA, 2013). Esteticamente falando, os *hiragana* são mais arredondados enquanto os *katakana* são mais angulares. Por outro lado, os *kanji* possuem traços mais complexos e numerosos, representando unidades de significado. Esses três sistemas gráficos são utilizados

⁷ Nas línguas ocidentais, correspondem, grosso modo, aos morfemas de valor gramatical.

⁸ O governo japonês reorganizou a tabela dos *kanji* de uso diário [*jôyôkanjihyô*] em 2012, a qual contempla 2.136 ideogramas que devem ser ensinados no ensino básico japonês.

concomitantemente numa única sentença, conforme mostra o exemplo (1).

(1) 私がバナナを食べる。/watashi ga banana wo taberu./
[Eu como banana.]

Nesse caso, os *kanji* são 私 /watashi/ [eu] e 食 /ta/ [comer]; os *hiragana* correspondem a が /ga/ (partícula de caso nominativo), を /wo/ (partícula de caso acusativo) e べ /be/ + る /ru/ (sufixos flexíveis de “comer”, neste caso); e os *katakana* são バ/ba/ + ナ /na/ + ナ /na/ [banana]. Por fim, o símbolo “。” significa ponto final.

Via de regra, os *kanji* são usados para grafar palavras ou parte de palavras que, por si só, exprimem conceitos, ideias ou noções; *hiragana*, para grafar os elementos gramaticais (partículas, sufixos flexíveis, etc.) próprios da língua japonesa; *katakana*, para grafar palavras de origem estrangeira (FUKASAWA *et al.*, 2001, p. 21).

Assim, o ato da escrita em japonês requer as duas habilidades a seguir: (1) a habilidade de transcrever (à mão ou por digitação) utilizando-se os três sistemas gráficos da língua japonesa: *hiragana*, *katakana* e *kanji*; (2) a habilidade de redigir levando em consideração o contexto, tal como a comunicação, o leitor e os meios envolvidos (YUI, 2005).

Diante do exposto, percebe-se a importância da aprendizagem da escrita no ensino de língua japonesa, uma vez que o mesmo idioma utiliza o sistema de escrita misto que conta com *kanji*, *hiragana*, *katakana* e, se necessário, o alfabeto romano. Principalmente, quando o sistema de escrita é distante, como no caso do japonês e do português, a aprendizagem de um novo sistema de escrita em uma LE/L2 envolve a identificação de novas unidades linguísticas, a leitura e a escrita de novos símbolos, além de novas convenções ortográficas, pontuações e até movimentos de mão e de olhos (*cf.* BASSETTI, 2006, p. 1-2).

4 Crenças

4.1 Conceito de crenças

Faremos um apanhado geral sobre os conceitos de crenças, mas sem a pretensão de elaborar um estudo exaustivo sobre o assunto.⁹

A área de Estudos de Aquisição de LE/L2 pode ser dividida, grosso modo, em duas subáreas: 1) estudos sobre o processo de aquisição/aprendizagem¹⁰ de LE/L2 propriamente dito (por ex., análise de erros, interlíngua); 2) estudos sobre as variáveis individuais de aprendizes (HAYASHI, 2002). É esta última que interessa nosso estudo, uma vez que ela trata da relação entre o sucesso/insucesso de aprendizagem de LE/L2 e as diferenças individuais tais como idade, aptidão, motivação, personalidade, bem como estratégias de aprendizagem, estilos e crenças.

As crenças referentes ao ensino de LE, em um sentido amplo, podem ser definidas como opiniões e ideias que professores e alunos têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, p. 72) ou “algo como pensamentos, palavras e crenças que as pessoas têm sobre o ensino-aprendizagem de LE” (THE JAPAN FOUNDATION [Org.], 2006).

Ainda, quando o estudo sobre crenças dos aprendizes se popularizou, as crenças eram consideradas meramente “conceitos e preconceitos relativos ao estudo de determinada língua estrangeira” (HORWITZ, 1987) ou como sinônimo de conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1999). Segundo as autoras, as crenças eram concebidas como estáveis e imutáveis, sendo geradas na mente do aprendiz. Assim, naquela época, era importante apenas identificar as crenças dos alunos sem considerar suas experiências do passado, ações e contexto social em que estavam inseridos.

⁹ Quanto à nossa posição mais detalhada, vide Mukai; Conceição (2013). Para uma revisão extensa sobre o assunto, vide Barcelos (2003, 2004), Silva (2010) entre outros.

¹⁰ Neste estudo, distinguiremos um aprendiz que “adquiriu” uma LE/L2 naturalmente em casa, fora do contexto formal, de outro que “aprendeu” uma LE/L2 de maneira sistemático-formal. Portanto, utilizaremos esses termos de acordo com o contexto de aprendizagem (formal ou não formal) dos sujeitos.

Hoje, tanto para Barcelos (2006) quanto para Kalaja (1995), as crenças não devem ser consideradas apenas como processo cognitivo, mas sim como processo interativo e socialmente construído, inserido em um contexto, podendo variar de acordo com o aprendiz, com o contexto e até dentro de um mesmo contexto. Ou seja, as crenças são vistas como não estáveis, sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais, uma vez que nascem das experiências atuais e passadas, sendo formadas com base na interação e na adaptação junto ao ambiente em que estamos inseridos (BARCELOS, 2006, 2007).

Conforme Alvarez, as crenças não são um componente fixo, mas “podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios” (2007, p. 200), assim como elas “se modificam à medida que são verbalizadas, analisadas e discutidas” (NONEMACHER, 2004, p. 81).

Barcelos (2001) enfatiza que, ao se estudar as crenças dos estudantes e dos professores, suas experiências até o presente e seu contexto social são importantes, uma vez que “as crenças são formadas pela cultura dos alunos (e professores) e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos” (p. 85, palavras entre parênteses nossas). Ainda, Barcelos (2001) ressalta que uma das mais importantes características das crenças se refere à sua influência no comportamento.¹¹

A correlação entre crenças e comportamento certamente existe mas ela depende de vários fatores como a experiência anterior de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto. (BARCELOS, 2001, p. 74)

Conceição (2004) também menciona que as experiências passadas de estudantes e professores influenciam o seu comportamento atual. Ou seja, pode-se dizer que as crenças são

¹¹ Neste trabalho, não discutiremos a diferença entre os termos comportamento e ações, sendo estes usados como sinônimos.

formadas tendo como base as experiências tanto passadas quanto presentes de aprendizagem e de ensino, e também por meio da interação com o ambiente e terceiros. Pajares também discorreu sobre a relação entre crenças e ações afirmando que “as crenças influenciam as percepções, que influenciam o comportamento” (1992, p. 317).¹² Ainda, os pesquisadores (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2001, 2006, 2007; CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA, 2005; WOODS, 2003) afirmam que tanto para o professor quanto para o estudante, as experiências passadas/presentes de ensino e aprendizagem, assim como o contexto social participam em sua formação de crenças, tornando-se a base do seu comportamento atual.

Com base na discussão feita até agora, concebemos crenças como interativas e socialmente coconstruídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos. As crenças dos alunos, especificamente, formam e são formadas interativa e socialmente no contexto micro (uma escola, sala de aula) e macro (uma sociedade onde eles estão inseridos), a partir do conhecimento transmitido pelos professores, conhecimento construído com base nas influências de outros colegas, experiências (educacionais) anteriores/presentes e contatos com pessoas influentes no âmbito pedagógico.

4.2 As pesquisas em crenças de aprendizagem de japonês como LE no Brasil

Conforme mencionamos na introdução, o estudo sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas tem se tornado um dos campos de investigação fértil na Linguística Aplicada brasileira, e de fato, o número de artigos publicados a respeito do tema tem crescido consideravelmente (BARCELOS, 2001; 2003a; 2004, p. 124; 2007, p. 27; SILVA, 2010, p. 21, entre outros).

¹² Todas as citações neste artigo, originalmente em japonês e inglês, foram traduzidas pelo autor.

Segundo Barcelos, a pesquisa sobre crenças no Brasil está dividida cronologicamente em três períodos, a saber: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente (2007a, p. 28).

Apesar do crescimento e da produção extensa acima referida, este campo ainda carece de crenças mais específicas (BARCELOS, 2004) e “ainda sabemos muito pouco sobre as funções das crenças na cultura da sala de aula” (BARCELOS, 2003a, p. 27). Ainda, Barcelos ressalta o fato de que “existem poucos trabalhos com professores e alunos de outras línguas estrangeiras (que não sejam o inglês), e que (um trabalho como esse) precisa fazer parte de uma agenda futura de investigação de crenças” (2007, p. 60, palavras entre parênteses nossas).

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

Observa-se, no entanto, que, apesar de poucos trabalhos sobre crenças na área de JLE no Brasil, os estudos tratam daquelas mais específicas, tais como a habilidade de escrita (MUKAI, 2011a; 2011c), aprendizagem de *kanji* [ideogramas] (OLIVEIRA, 2013), oralidade (FEIJÓ, 2010), materiais didáticos (MUKAI, 2011a), metodologia de ensino (FUKUSHI; MUKAI, 2012), etc.

Os resultados de Breyer (2010), que investigou as crenças de estudantes universitários de JLE, mostram que a língua japonesa é considerada difícil por ser tão diferente da língua portuguesa. Entre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem foram citadas a linguagem de tratamento [*keigo*] e a memorização de ideogramas [*kanji*].

Oliveira (2013), quem discorreu sobre as crenças de quatro alunos universitários a respeito da aprendizagem dos ideogramas [*kanji*], também concluiu que os participantes dessa pesquisa têm a crença de que a aprendizagem de *kanji* é difícil, o que os levou a utilizar diversas estratégias de aprendizagem, dentre elas, estratégias cognitivas de repetição e frequência e estratégias de compensação com maior frequência.

O contexto da pesquisa também varia entre uma escola particular (OSHIRO, 2013), CEL ligado ao ensino médio público (ISHIDA, 2013; MARTINEZ, 2013), e o ensino superior (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, entre outros). Contudo, a maioria das pesquisas supracitadas sobre crenças é voltada para alunos de JLE, existindo apenas dois trabalhos que envolvem professor de JLE (MUKAI, 2011b; NASCIMENTO, 2013). Além disso, como um método adotado para pesquisas sobre crenças, a abordagem quantitativa ainda não foi utilizada no âmbito brasileiro de JLE até hoje. Diante disso, serão igualmente importantes investigações sobre crenças de professores e de terceiros (coordenador, diretor, dono da escola, pais dos alunos) bem como pesquisas com a abordagem quantitativa, no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de JLE.

5 Metodologia da pesquisa

5.1 Perguntas de pesquisa

A partir dos objetivos da pesquisa vistos na introdução, procuramos responder às perguntas de pesquisa a seguir: Quais são as crenças e necessidades de estudantes brasileiros e portugueses de JLE em relação à escrita? Como as crenças desses estudantes influenciam suas posturas atuais no estudo de língua japonesa? Quais são as semelhanças e divergências entre as crenças dos estudantes brasileiros e as dos portugueses?

5.2 A natureza e os métodos da pesquisa

Nesta pesquisa, utilizamos o método qualitativo que se configura como uma pesquisa interpretativista, além de descritiva e

naturalista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Takeuchi e Mizumoto (2012, p. 242) asseveram que este método é utilizado para interpretarmos o significado de fenômenos e comportamentos das pessoas em um dado lugar e momento, ou seja, para compreendermos um caso(s) específico(s) dentro de um contexto cultural, social e temporal (YAMADA, 2004, p. 8).

Como este estudo enfoca as crenças de estudantes de duas universidades públicas: Brasil e Portugal, classifica-se como um estudo de caso comparativo (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992).

Percebe-se que este método é adequado para a presente pesquisa, uma vez que as crenças devem ser consideradas como processo interativo e socialmente construído, inserido em um contexto. Conforme afirma Satô (2008, p. 15), os dados qualitativos terão um significado importante quando for elucidado o significado das falas das pessoas inseridas naquele contexto.

5.3 O contexto da pesquisa e os participantes

O curso de Letras-Japônês da Universidade de Brasília, onde ocorreu a primeira etapa desta pesquisa em 2012, compõe-se de dois níveis, básico e intermediário, distribuídos em nove semestres.¹³ Essa divisão corresponde aos níveis dos livros didáticos adotados pelo curso: “*Nihongo Shoho* [Japonês básico]” para os quatro primeiros semestres; “*Nihongo Chûkyû 1* [Japonês intermediário 1]” para o quinto e sexto semestres; e “*Nihongo Chûkyû 2* [Japonês intermediário 2]” para o sétimo e

¹³ A duração de cada aula é de 1 hora e 40 minutos, e cada disciplina é oferecida duas vezes por semana, num total de 30 aulas por semestre. O curso oferece 28 vagas a cada semestre. O nível básico corresponde ao período de quatro semestres, do primeiro até o quarto, e são oferecidas aulas teóricas (com enfoque na gramática, 3 horas e 20 minutos por semana) e práticas (com enfoque na expressão oral e escrita, 3 horas e 20 minutos por semana) separadamente. O nível intermediário, por sua vez, tem início no quinto e termina no oitavo semestre, quando são oferecidas aulas compostas de teoria e prática, cumprindo uma carga horária de 3 horas e 20 minutos por semana, com um total de 100 horas por semestre. O nono semestre é destinado ao projeto de curso.

oitavo semestres, todos publicados pela Fundação Japão (editora Bonjinsha).

O contexto da primeira etapa da pesquisa foram as aulas da disciplina “Japonês 2” oferecida no 2º semestre de 2012, em que foram dadas as lições 9 a 17 do livro “*Nihongo Shoho*”. O professor responsável por essa matéria é o autor deste artigo.

O curso de Licenciatura em Línguas e Culturas Orientais da Universidade do Minho que constitui o outro cenário desta pesquisa compõe-se de duas áreas científicas de estudos: área predominante (*major*) em língua chinesa e área secundária (*minor*) em língua japonesa. A duração normal do ciclo do referido curso é de seis semestres, ou seja, três anos. Em cada ano, entram nesse curso aproximadamente 25 a 30 alunos.

No momento em que foi realizada nossa pesquisa, as três disciplinas¹⁴ referentes à língua japonesa estavam sendo oferecidas por dois professores nativos do mesmo idioma: “Japonês Moderno I” para alunos de 1º semestre, “Japonês Moderno III” para os de 3º semestre e “Japonês Moderno V” para os de 5º semestre.

O contexto da pesquisa foram as aulas da disciplina “Japonês Moderno III”¹⁵ oferecida no 1º semestre de 2013. Tal disciplina foi escolhida por ser uma matéria obrigatória além de não ser uma matéria elementar. Ou seja, o autor procurou focar nas características de obrigatoriedade e de nível não elementar

¹⁴ Com relação às matérias de língua japonesa, existem seis níveis conforme o plano de estudos: de “Japonês Moderno I” (nível básico) até “Japonês Moderno VI” (nível intermediário), sendo que os primeiros quatro níveis se constituem de disciplinas obrigatórias e os últimos dois, de optativas.

¹⁵ A matéria “Japonês Moderno III” foi ministrada por dois professores nas 2as-feiras (das 11h às 13h) e 5as-feiras (das 11h às 13h), respectivamente, e as aulas nas 2as-feiras estavam voltadas à gramática e nas 5as-feiras, à prática. Segundo o plano de aula desse semestre, estava sendo prevista a aprendizagem da lição 18 a 27 do livro didático “*Min’na no nihongo: shokyū I*”. A duração de cada aula é de duas horas e cada disciplina é oferecida duas vezes por semana (uma voltada à gramática e outra à prática), num total de 30 aulas por semestre. No que se refere ao material didático utilizado no curso, adotaram-se o livro “*Min’na no nihongo: shokyū I e II* [Japonês para todos: nível básico vol. I e II]” (editora 3A network) e “*Basic kanji book* [Livro de ideogramas básicos] (vol. 1 e 2)” (editora Bonjinsha).

para que pudesse comparar os resultados obtidos em Portugal com os da pesquisa já realizada e baseada em uma matéria semelhante oferecida pelo curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília. Em outras palavras, o foco da nossa pesquisa não recai sobre as crenças dos alunos recém-entrados no curso nem nas dos alunos das disciplinas optativas.

Assim, os participantes de nossa pesquisa podem ser organizados dessa forma:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

País	No. dos participantes	Nível de japonês	Disciplina	Semestre/Ano
Brasil	10	Básico	“Japonês 2” (Matéria obrigatória)	10 alunos do 2º semestre (em 2012)
Portugal	10	Básico	“Japonês Moderno III” (Matéria obrigatória)	10 alunos do 3º semestre (em 2013)

Para resguardar as informações pessoais dos participantes acima mencionados, cada um deles foi representado pela letra B (Brasil) ou P (Portugal) seguido do número atribuído a ele (de 1 a 10).

5.4 Coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada em momentos diferentes, de acordo com o país: (1) Brasil: em abril e maio de 2012; (2) Portugal: de outubro a dezembro de 2013.

5.5 Os instrumentos de coleta de dados

Aos participantes brasileiros, foram aplicados a) questionário; b) entrevista semiestruturada (gravada em áudio); c) redação. A

observação de aulas não foi realizada, uma vez que o professor responsável pela turma, onde se deu esta pesquisa, é o autor deste artigo.

Já aos participantes portugueses, foram aplicados a) o mesmo questionário acima mencionado; b) *follow-up email* (perguntas adicionais feitas via e-mail após a aplicação do questionário); c) observação de aulas com notas de campo; d) redação.

O questionário é formado de um total de 15 perguntas (vide apêndice C) e foi formulado visando uma triangulação metodológica, utilizando três modelos: escolha binária, atribuição de ordem de importância no que se refere às quatro habilidades linguísticas (questionários fechados) e questionário aberto. Aplicamos o mesmo questionário¹⁶ tanto aos participantes brasileiros quanto aos portugueses.

No questionário, foram investigadas as crenças e necessidades dos participantes a partir das três seguintes perspectivas: (1) quais as suas crenças em relação ao ato da escrita dentro do estudo de língua japonesa; (2)¹⁷ quais as suas crenças a respeito dos materiais didáticos e aulas voltadas à escrita; (3) em que situações o estudante sente a necessidade de escrever em japonês.

Com relação à entrevista de tipo semiestruturado (gravada em áudio), ela foi aplicada somente aos participantes brasileiros em maio de 2012, com o intuito de conhecermos mais profundamente as respostas dadas nos questionários.

Já o *follow-up email* foi de tipo estruturado e aplicado somente aos participantes portugueses após a coleta do questionário, a fim de esclarecermos algumas dúvidas decorrentes das respostas do mesmo. O *follow-up email* foi realizado em vez da entrevista, pois tivemos dificuldades em recolher os questionários, o que não nos permitiu fazer em tempo

¹⁶ Mudamos apenas o estilo da língua portuguesa do Brasil para o de Portugal.

¹⁷ Como o foco do presente artigo recai sobre as crenças e necessidades de aprendizes de japonês como LE a respeito da habilidade de escrita, não discutiremos sobre esse tema aqui, ficando postergado como tema de estudos futuros.

hábil uma pré-análise das repostas dos questionários para entrevista.

Quanto à observação de aulas com notas de campo que ocorreu no cenário português, ela teve como objetivo observar os comportamentos dos estudantes portugueses no contexto real, ou seja, em sala de aula. Observamos 9 aulas durante o período do dia 30 de setembro a 31 de outubro de 2013.

No primeiro contato com a turma, o autor teve a oportunidade de mencionar a sua pesquisa sem entrar no mérito das “crenças a respeito da habilidade de escrita” e explicar que os alunos não seriam avaliados, muito menos o professor. A seguir, entregou aos alunos presentes o termo de consentimento (vide apêndice B).

Com relação às tarefas de redação (escrita à mão), elas foram aplicadas com o intuito de podermos conhecer a ortografia e o nível geral da habilidade de escrita em japonês dos alunos. Sendo assim, a redação não foi aplicada para avaliarmos o conhecimento linguístico nem o conteúdo da mesma, mas sim para verificarmos a maneira de escrever e o nível global da escrita dos participantes.

Escolhemos, como tópico a ser desenvolvido na redação, o assunto pessoal “Minha cidade” por ser um tema acessível para os alunos do nível básico. Procuramos estabelecer o ambiente mais natural possível para a realização de tarefas, pois, como bem afirma Corder (1981, p. 77), os dados relativos à interlíngua devem ser coletados num ambiente informal. Assim, não controlamos o tempo em sala de aula para a realização de tarefas, solicitando as mesmas como dever de casa, e permitimos que os alunos utilizassem ferramentas de referência, tais como dicionários, livros de gramática e internet.

5.6 Procedimento de análise

Primeiramente, aplicamos a todos os participantes o mesmo questionário misto e, em seguida, aos brasileiros, a entrevista semiestruturada e aos portugueses, o *follow-up email* individual estruturado. No Brasil, os questionários foram recolhidos em

abril e maio de 2012 e em Portugal, durante os meses de outubro e novembro de 2013. Em seguida, compilamos todos os dados obtidos e realizamos uma pré-análise para a etapa seguinte. Por haver informações que não ficaram claras apenas com o uso do questionário, aos brasileiros, foram propostas as entrevistas semiestruturadas em maio de 2012 e aos participantes portugueses, foram enviados os *follow-up emails* em novembro e dezembro de 2013. Por fim, solicitamos aos participantes de ambos os países, as redações em abril de 2012 (no Brasil) e em meados de novembro de 2013 (em Portugal) e as recolhemos depois de um mês, respectivamente.

Os dados coletados foram agrupados em categorias conceituais (CRESWELL, 2009) através da codificação qualitativa e indutiva (SATÔ, 2008), levando em consideração os objetivos, perguntas de pesquisa e o questionário.

Assim, a nossa análise dos dados seguiu o roteiro abaixo:

- a) Coleta dos dados no que se refere às crenças e necessidades dos participantes PB e PP;
- b) Identificação das crenças e necessidades;
- c) Descrição das crenças e necessidades;
- d) Agrupamento, categorização e codificação indutiva das crenças e necessidades;
- e) Análise comparativa e interpretação sobre as relações entre as crenças, comportamentos e necessidades dos participantes, a respeito da habilidade de escrita.

6 Resultados da análise

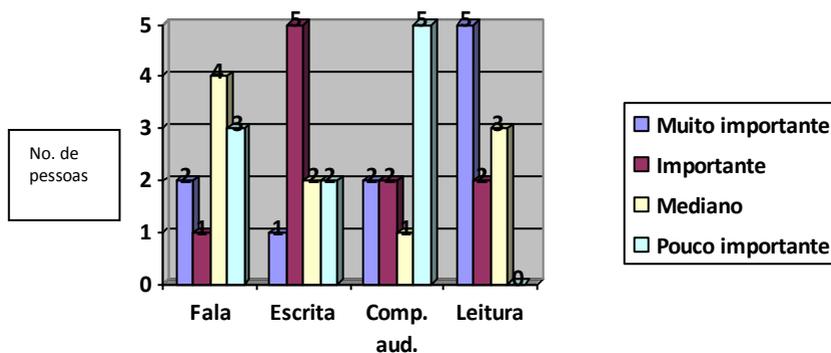
Por motivo de espaço, neste artigo, os resultados da análise serão estudados apenas com o foco nas questões 1, 2, 3, 12 e 14 do questionário.

6.1 Crenças a respeito das quatro habilidades com enfoque na escrita

In question 1 of the questionnaire, participants were asked to rank the four skills in order of importance (from 1 to 4 points), organizing the results according to the number of participants PB and PP and the average of the values obtained for each skill.

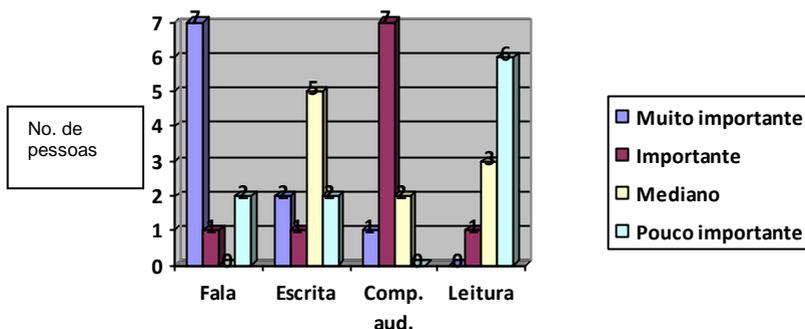
Brazilian participants gave priority to reading and writing, while Portuguese participants, to speaking and listening comprehension. With regard to writing properly, for Brazilian students, it was the second most important skill among all four, while for Portuguese students, it was the third most important.

Figure 1 - Degree of importance of the four skills – by the number of Brazilian participants –



Obs.: Comp. aud. = Compreensão auditiva.

Figura 2 - Grau de importância das quatro habilidades – pelo número de participantes portugueses –



Obs.: Comp. aud. = Compreensão auditiva.

Quanto ao grau de importância da escrita, os participantes brasileiros acreditam que a leitura e a escrita são mais importantes no início da aprendizagem de JLE. Seguem abaixo as opiniões de quem marcou a escrita como “muito importante (número 1)” ou “importante (número 2)”:

- [1] Se você sabe ler e escrever saberá falar e vai ouvir com mais clareza entendendo tudo. (B1)
- [2] Se você souber escrever, conseqüentemente adquire a leitura e ao mesmo tempo saberá se comunicar [...] (B2)
- [3] Através da leitura, pode-se adquirir mais recursos para a linguagem oral. (B3)
- [4] Subentende-se que a proficiência da escrita abarca a leitura e falar. (B4)
- [5] Coloquei o “escrever” em 2º, pois 1º você deve conseguir ler, e sabendo ler e escrever, falar e ouvir se tornam mais fáceis. (B5)
- [6] Escrever também é importante, pois treinar a escrita ajuda na memorização [...] (B6)

Podemos agregar as crenças dos participantes brasileiros nas duas categorias a seguir: a) para se conseguir falar e ouvir é necessário, primeiramente, saber escrever e ler; b) a competência receptiva “leitura” é pré-requisito para as competências de produção “escrita” e “fala”. Ainda, como a compreensão auditiva e a fala foram consideradas as habilidades menos importantes, os participantes brasileiros parecem não sentir a necessidade de compreender e falar em japonês na fase inicial do aprendizado. Provavelmente, isso se deve ao fato de que os professores de japonês encarregados do nível básico (principalmente de gramática) usam mais a língua portuguesa em sala de aula. O que se sugere com isso é que talvez os professores não exijam tanto as habilidades de fala e compreensão auditiva como as de escrita e de leitura¹⁸ no início da aprendizagem. Nesse sentido, Barcelos (2003b) afirma que as crenças de professores exercem influência nas crenças dos alunos e que as crenças dos alunos, por sua vez, também contribuem para (re)significação das crenças nos professores.

Dentro desse contexto, é possível afirmar que, para os participantes brasileiros do nível básico, as informações escritas são alicerce para a comunicação oral, o que os leva a acreditar que o treino de escrita e a leitura são essenciais na fase inicial da aprendizagem de JLE.

Já quanto aos participantes portugueses, ao contrário dos brasileiros, a sua maioria escolheu como “mediano” o grau de importância da escrita (vide Figura 2). A seguir, encontram-se as crenças dos estudantes portugueses que marcaram a escrita como “mediano (número 3)” ou “pouco importante (número 4)”:

[7] Falar, é também por sua vez uma habilidade de grande importância, pois sabendo falar corretamente, ajudará a capacidade de escrita. Ler, no contexto de sala de aula é importante para o estudo e aprendizagem do japonês, sendo que é através deste que se aprende novo vocabulário. À habilidade de Escrever penso que seja a de menor

¹⁸ Aqui a habilidade de leitura não se refere à compreensão de textos, mas sim apenas à leitura de fonogramas e ideogramas, além de frases constituídas de uma ou duas orações.

importância uma vez que apontamentos poderam (sic) ser feitos em rômaji (letras romanas) facilitando o nosso estudo, em caso especial de fazer apontamentos em japonês, uma vez que a escrita japonesa não é natural para mim, sinto que é mais fácil escrever em rômaji. (P3) (palavras entre parênteses nossas)

[8] Na minha opinião, falar e ouvir são os mais importantes porque se o conseguir fazer corretamente, no dia-a-dia poderei resolver diversas situações como por exemplo pedir informações. Escrever 3, eu acho que é importante, mas se eu escrever uma palavra errada numa frase, a outra pessoa ainda pode conseguir perceber o sentido da frase e o que eu quero expressar. (P4)

[9] Se por motivos profissionais tivesse de ir para o Japão, ou mesmo por outros motivos, todas as minhas necessidades diárias exigiriam comunicação com cidadãos japoneses, logo a fala e a audição serão as habilidades mais úteis. (P7)

[10] Dei os valores mais altos a falar e ouvir porque considero que a sua dominância são importantes no início da aprendizagem de uma língua, permitindo ao falante desenvolver e aperfeiçoar o domínio da língua, passando posteriormente para áreas mais específicas como a leitura e escrita. (P8)

[11] Acho que o mais importante em qualquer língua é ser capaz de comunicar, falar e compreender, coloquei o número 3 na escrita porque embora considere também de grande importância, não acho tão importante como falar fluentemente oralmente. (P10)

Percebe-se que as crenças dos participantes portugueses são completamente opostas às dos brasileiros. Os estudantes portugueses estão dando mais importância à comunicação oral, baseando-se nas concepções a seguir: 1) as habilidades de fala e compreensão auditiva são pré-requisitos para as habilidades de escrita e leitura, ou seja, para se conseguir escrever é necessário, primeiramente, ter boa compreensão auditiva e saber falar; 2) as habilidades de fala e de compreensão são mais importantes, pois se souber falar e compreender o outro, poderá resolver diversos problemas diários, ou seja, trata-se da praticidade na comunicação verbal. Por esta razão, eles acreditam que, desde o

início da aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante desenvolver as habilidades de fala e compreensão auditiva.

Ainda, existe outra razão por que os estudantes portugueses sentem a necessidade de desenvolver primeiramente a habilidade de compreensão:

[12] Penso que Ouvir será a habilidade mais importante pois permite a compreensão de explicações dentro da aula. (P3)

Isso se deve ao fato de que, em contraposição aos professores no contexto brasileiro, os professores no cenário português ministram as aulas mais em japonês do que em língua de intermediação (no caso, português) até nas aulas de gramática.¹⁹ De fato, salvo algumas explicações sobre a gramática da língua japonesa, os professores conduziam as aulas no idioma-alvo e em inglês.²⁰ Além disso, principalmente nas aulas da prática, foi observado com muita frequência o uso do método audiolingual pela professora. Isso pode ter contribuído para que os alunos acreditassem que se faz necessário desenvolver a habilidade de compreensão auditiva para poderem acompanhar as aulas. Convém lembrar que Barcelos afirmou que existe uma correlação entre crenças e comportamentos e essa correlação depende da abordagem de ensinar do professor entre outros fatores (2001, p. 74).

Ainda, observamos em sala de aula no cenário português que alguns alunos escreviam ou anotavam palavras e frases do japonês em letras romanas (*cf.* excerto [7]). Esse comportamento deles também demonstra a crença de que a escrita não é tão importante e/ou reflete a crença de que a escrita não é tão exigida como a compreensão auditiva. Em contrapartida, os participantes brasileiros solicitam, com muita frequência, ao professor que escreva em ideograma até as palavras que eles não haviam aprendido. A conduta destes últimos mostra o interesse em

¹⁹ Tais informações são baseadas nas nossas anotações e observações feitas em sala de aula.

²⁰ Uma das professoras usava, também, a língua inglesa ao dar instruções aos alunos em sala de aula.

interagir com o professor e a curiosidade para aprender novos ideogramas.

Comparando-se os participantes brasileiros com os portugueses, percebe-se que os brasileiros têm o hábito de depender das informações escritas no início da aprendizagem de japonês, o que os leva a aperfeiçoar inicialmente as habilidades de leitura e escrita. Acreditam, assim, que tais habilidades facilitem e/ou auxiliem a desenvolver futuramente as habilidades de fala e de compreensão auditiva. Já os portugueses têm a tendência de tentar melhorar primeiramente as habilidades de fala e compreensão auditiva, acreditando que o desenvolvimento de tais habilidades é essencial para a aprendizagem de uma LE desde seu início. Assim, para eles o objetivo principal do estudo de uma LE (japonês) é desenvolvê-la para poderem resolver verbalmente os problemas cotidianos na língua-alvo.

Mesmo os participantes portugueses dando prioridade à fala e compreensão auditiva na aprendizagem de japonês, eles parecem gostar de escrever no mesmo idioma. Dentre os 10 participantes, apenas 1 (participante P1) respondeu que não gosta de escrever em japonês, justificando que demora muito tempo ao escrever em ideogramas [*kanji*].

A seguir, as crenças dos estudantes portugueses que responderam como “gosto de escrever” (grifo nosso):

[13] Gosto de escrever em japonês, não só por ser uma língua tão exótica e diferente da nossa, como porque ao escrever dessa maneira tenho a sensação de que o tempo que aplico ao estudo de japonês está a ser produtivo, contudo, [...], a escrita em japonês não me “sai naturalmente” pelo que demoro bastante tempo a escrever algo que escreveria numa outra língua que partilhe o mesmo alfabeto que a nossa (por exemplo em inglês). (P3)

[14] Gosto de escrever, mas ainda não é algo que me é natural, pois o alfabeto é diferente. (P5)

[15] Gosto de escrever japonês porque possui um sistema de escrita totalmente diferente do português ou do inglês. (P6)

[16] Gosto de escrever, talvez por o alfabeto ser diferente e por notar o desenvolvimento da capacidade de compreensão da parte escrita da língua japonesa. (P7)

É interessante notar que dentre os 10 participantes, 4 responderam que gostam de escrever em japonês por conta do sistema de escrita japonês ser completamente diferente daquele usado na língua materna (sistema romano). No entanto, podemos verificar que para eles, o sistema de escrita japonês é algo “exótico” e “não natural”, tornando-se desafio no processo de aprendizagem de escrita.

Apesar dessa estranheza com relação ao sistema de escrita japonês, verificamos que a maioria dos participantes portugueses escreveu a redação utilizando, tanto quanto possível, os ideogramas [*kanji*], inclusive aqueles difíceis para o nível deles. Isso se deve às características do curso deles em que a área predominante (*major*) é a língua chinesa na qual se utilizam somente ideogramas. Percebe-se que o sistema da escrita chinesa não é misto como o da escrita japonesa.²¹

Com relação ao ato de escrever à mão, a participante P3 menciona que demora muito a escrever em japonês. Conforme já mencionado, a aprendizagem de novo sistema de escrita em uma LE/L2 envolve não apenas a escrita de novos símbolos, mas também novas convenções ortográficas e até movimentos de mão e de olhos (cf. BASSETTI, 2006).

A seguir, veremos outras crenças dos participantes portugueses em relação à escrita japonesa:

[17] [...] gosto de escrever porque consigo memorizar melhor as palavras, frases e consigo perceber como se constrói uma frase. (P4)

[18] [...] gosto (de escrever em japonês). Ajuda a compreender e visualizar o léxico utilizado bem como os pontos gramaticais em causa [...] (P8) (palavras entre parênteses nossas)

²¹ Conforme visto na seção 3, na língua japonesa, utiliza-se o sistema de escrita misto que conta com *kanji*, *hiragana*, *katakana* e, se necessário, o alfabeto romano. Na conversa informal, houve uma aluna portuguesa que me disse que escrever em japonês é mais fácil do que em chinês, justamente porque o sistema de escrita japonês é misto.

O que se pode considerar a partir dos excertos (17) e (18) é que há uma premissa de que é necessário memorizar o vocabulário e as estruturas gramaticais para se poder escrever.

Os participantes brasileiros também parecem gostar de escrever em língua japonesa. Dentre os 10 participantes, apenas 1 respondeu como “gosto mais ou menos”:

[19] Mais ou menos; por encontrar certa dificuldade de formar as orações corretamente, às vezes não é possível expor a ideia de forma coerente. (B2)

Parece que a dificuldade da participante B2 não reside na tradução propriamente dita, mas sim na organização das ideias. Conforme visto na seção 2, a produção de textos compreende os processos básicos de planejamento, tradução e revisão (FLOWER; HAYES, 1981). Assim, a participante B2 deveria organizar suas ideias para a linguagem escrita no processo de planejamento.

Já as crenças dos alunos brasileiros que responderam como “gosto de escrever” são as seguintes:

[20] Gosto, e escrever me ajuda muito a assimilar a língua japonesa. Para estudar preciso escrever várias vezes as palavras. (B1)

[21] Eu até prefiro escrever em japonês, pois para mim fica mais fixo a língua e a escrita. (B5)

[22] [...] Escrever ajuda na memorização. (B6)

[23] É [...] um excelente modo de memorização. (B7)

[24] Eu gosto de aprender a escrita em língua japonesa, pois é um método que ajuda na estruturação gramatical, além de melhorar o vocabulário [...]. (B9)

Ao contrário dos estudantes portugueses, nenhum brasileiro comentou que a escrita da língua japonesa é algo exótico e não natural, mas a maioria dos participantes brasileiros opinou que apreende a escrita como uma forma de memorização do vocabulário e das estruturas gramaticais.

Em síntese, os portugueses parecem relacionar os fonogramas e ideogramas japoneses às dificuldades, estranheza e

exotismo no que se refere à escrita da língua japonesa. Já os participantes brasileiros e alguns portugueses acreditam que escrever em japonês é útil para o treino e a memorização do vocabulário e da construção frasal, associando a escrita, então, à praticidade e necessidade no processo de aprendizagem da língua.

6.2 Necessidades de escrever em japonês

Na questão 12 do questionário, as respostas mais dadas foram aquelas relacionadas às aulas e estudo de língua japonesa, tanto entre os participantes brasileiros quanto entre os portugueses. As demais respostas mais comuns entre dois grupos foram “bate papo pela internet” e “e-mail” conforme os quadros 2 e 3.

Pode-se observar que grande parte das situações em que os estudantes de ambos os países escrevem em japonês é relacionada ao estudo e às aulas de japonês. O que se pode inferir disto é que as situações e as necessidades de escrever em japonês para esses alunos estão limitadas ao estudo e a aulas de japonês. Isto pode estar relacionado com o que os participantes abaixo comentaram na entrevista:

[25] Situações mais usuais (fora do contexto acadêmico), não tenho muita necessidade forte para escrever. (B5) (palavras entre parênteses nossas)

[26] Neste momento, apenas para realizar as atividades que os professores pedem. (B6)

Quadro 2 - Em que situações se sente a necessidade de escrever em japonês – estudantes brasileiros (questão 12)

Ordem	Situação	Número de participantes (Múltipla escolha possível)
1	E-mail	3
	Prática, treino e estudo de escrita	3
2	Dever de casa	2
3	<i>Facebook, twitter</i>	1
	Procura de informações <i>online</i>	1
	Provas	1
	Aulas de japonês	1
	Redação	1
	Tradução	1
	Resumo de um texto	1
	Texto literário	1
	Projetos de pesquisa	1
	Currículo	1
Procura de profissão	1	

Quadro 3 - Em que situações se sente a necessidade de escrever em japonês – estudantes portugueses (questão 12)

Ordem	Situação	Número de participantes (Múltipla escolha possível)
1	Nas aulas	4
2	Bate papo pela internet	3
3	Estudo de japonês	3
4	Provas	2
5	Redes sociais (<i>facebook</i> e outras)	1
	Memorização do vocabulário e dos ideogramas	1
	Dever de casa, exercícios	1

Em seguida, o que merece atenção são as situações “bate papo pela internet”, “e-mail” e “redes sociais (*facebook* e outras)”, ou seja, ações que requerem digitação em vez de escrita à mão. Isso sugere que tem aumentado o número de alunos que usam teclados para escrever em japonês em vez de escrever à mão. Podemos observar abaixo os comportamentos dos participantes portugueses no que se refere ao ato de escrever em japonês fora da sala de aula (respostas obtidas através do *Follow-up email*):

[27] Quando escrevo via chat uso o teclado japonês, escrevendo assim em hiragana, katakana ou kanji. (P7)

[28] Escrevo em hiragana, katakana ou kanjis. Não escrevo em ro-maji (letras romanas). (P8)

[29] Quando falo na internet com amigos, se for em redes sociais escrevo em romanji (ro-maji), mas se for via email já escrevo com teclado japonês. Normalmente em hiragana, só uso Kanjis caso os conheça e tenha certeza que são os correctos. (P10) (Palavra entre parênteses nossa)

Percebe-se que a participante P10 altera o modo de digitar dependendo do aplicativo/programa de computador/celular que a mesma utiliza. Ou seja, ela utiliza o teclado em línguas ocidentais²² mesmo para digitar frases em japonês, quando “conversa” em redes sociais. Por outro lado, a mesma usa o teclado em língua japonesa ao escrever e-mail no mesmo idioma. Com relação a essa questão, a participante responde no *follow-up email* como segue:

[30] [...], não é por algum motivo forte, simplesmente quando estou nas redes sociais, falo com pessoas em português, inglês, japonês ou outras línguas, e no chat não me dá tanto jeito estar sempre a mudar de dicionário de teclado. Quando estou a escrever algum mail a situação não se verifica, sendo que me dá mais jeito de escrever com o teclado na própria língua japonesa. (P10)

²² Nesse caso, aparecem, na tela, os caracteres romanos em vez de caracteres japoneses.

É interessante notar que a participante utiliza em redes sociais o teclado em línguas ocidentais apenas pela comodidade, escrevendo japonês com letras romanas, uma vez que o *chat* exige certa velocidade nas respostas.

A seguir, encontram-se os resultados da questão 14.

Quadro 4 - Que tipo de tópicos/assuntos você escreve (digita) em japonês no dia a dia? – estudantes brasileiros (questão 14)

	Tópicos / assuntos	Número de participantes (Múltipla escolha possível)
a)	Nenhum específico	6
b)	Situações hipotéticas (assuntos não cotidianos)	1
c)	Tarefas	1
d)	Estudo	1
e)	Dever de casa	1
f)	Minha vida, dia a dia	1
g)	Filmes, vídeos, fotos	1
h)	Animês, mangás	1

Quadro 5 - Que tipo de tópicos/assuntos você escreve (digita) em japonês no dia a dia? Japonês – estudantes portuguesas (questão 14)

	Tópicos / assuntos	Número de participantes (Múltipla escolha possível)
a)	Nas aulas (vocabulário, ideograma, gramática)	6
b)	Exercícios	2
c)	Animês e mangás	2
d)	Férias, gostos	1
e)	Letras de músicas japonesas	1
f)	Amor, amizade	1
g)	Nenhum específico	1

Os tópicos levantados pelos alunos tanto brasileiros quanto portuguesas podem ser agrupados nas duas seguintes categorias: (1) tópicos relacionados ao estudo de japonês; (2) tópicos

relacionados a atividades do dia a dia. Principalmente nesta última categoria, podem-se observar muitas atividades relativas à internet, digitando-se em japonês.

Os resultados da questão 14 assemelharam-se muito aos da questão 12. Ou seja, para os participantes desta pesquisa, o que eles escrevem em japonês no dia a dia é aquilo que eles acham necessário escrever em japonês no contexto acadêmico.

As respostas mais dadas pelos participantes brasileiros foram “nenhum específico” (*cf.* quadro 4). Isso é uma questão preocupante, uma vez que se pode inferir que eles não têm oportunidades ou motivos para escrever em japonês (*cf.* depoimentos [25] e [26]).

Os resultados das questões 12 e 14 mostram que os estudantes de ambos os países escrevem em japonês, na maioria do tempo, em sala de aula e o que eles escrevem é limitado àquilo que está relacionado ao estudo de japonês e às atividades cotidianas, embora tenha aumentado o número de alunos que usam teclados para escrever em japonês nas situações “bate papo pela internet”, “e-mail” e “redes sociais (*facebook* e outras)”.

7 Conclusões

Neste estudo, verificamos as crenças e necessidades em relação à escrita em japonês, nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. Levando em consideração as perguntas de pesquisa, apresentaremos, como resultados comparativos desta pesquisa, as crenças divergentes e semelhantes, comportamentos e necessidades desses dois grupos, a respeito da habilidade de escrita em japonês.

Quadro 6 - Síntese comparativa das crenças, comportamentos e necessidades dos participantes brasileiros e portugueses em relação à escrita em japonês

	Participantes brasileiros (PB)	Participantes portugueses (PP)
a) Crenças divergentes	Acreditam que 1) para se conseguir falar e ouvir é	Acreditam que 1) as habilidades de fala e

	necessário, primeiramente, saber escrever e ler; 2) a competência receptiva “leitura” é pré-requisito para as competências de produção “escrita” e “fala”; 3) as habilidades de leitura e escrita facilitam e/ou auxiliam a desenvolver as habilidades de fala e de compreensão auditiva. Ou seja, as informações escritas são alicerce para a comunicação oral, o que os leva a acreditar que o treino de escrita e a leitura são essenciais na fase inicial da aprendizagem de JLE.	compreensão auditiva são pré-requisitos para as habilidades de escrita e leitura; 2) as habilidades de fala e de compreensão auditiva são mais importantes, pois se souber falar e compreender o outro, poderá resolver diversos problemas diários, i.e., trata-se da praticidade na comunicação verbal. Em resumo, para se conseguir escrever é preciso, primeiramente, ter boa compreensão auditiva e saber falar, e o desenvolvimento de tais habilidades é essencial para a aprendizagem de JLE desde seu início.
b) Comportamentos distintos	Têm o hábito de depender das informações escritas no início da aprendizagem de japonês, o que os leva a aperfeiçoar inicialmente as habilidades de leitura e escrita. Os alunos fazem perguntas ativamente sobre ideogramas em sala de aula.	Têm a tendência de tentar melhorar primeiramente as habilidades de fala e compreensão auditiva. Como a prioridade é o desenvolvimento de tais habilidades, há alunos que escrevem ou anotam em letras romanas em sala de aula.
c) Possíveis causas de crenças divergentes	Influência da abordagem de ensino do professor. O professor de gramática usa como principal método o de gramática-tradução. O professor usa com frequência o quadro negro e distribui exercícios escritos relativos à gramática e tradução em cada aula. Em resumo, o foco da aula recai sobre as atividades de escrita e leitura de frases constituídas de uma ou duas orações.	Influência da abordagem de ensino do professor. Os professores utilizam como principal método o audiolingual. Os professores (de gramática e de prática) dão instruções em japonês ou inglês. As principais atividades nas aulas de prática são tradução verbal, repetição oral, leitura em voz alta, compreensão auditiva. Os professores usam pouco o quadro negro. Em resumo, o foco da aula recai sobre as atividades de compreensão auditiva.
d) Crenças semelhantes	Há uma premissa de que é necessário memorizar o vocabulário e as estruturas gramaticais para se poder escrever. A maioria dos PB e alguns PP acreditam que escrever em japonês é bom e útil para o treino e a memorização do	

	vocabulário e da construção frasal, associando a escrita, então, à praticidade e necessidade no processo de aprendizagem da mesma.
e) Comportamentos semelhantes	Os PB e PP treinam a escrita tanto no âmbito acadêmico quanto no extraescolar como uma forma de memorização do vocabulário e das estruturas gramaticais.
f) Situações cotidianas quanto à escrita	Grande parte das situações em que os estudantes de ambos os países escrevem em japonês é relacionada ao estudo e às aulas de japonês, embora tenha aumentado o número de alunos que usam teclados para escrever em japonês nas situações “bate papo pela internet”, “e-mail” e “redes sociais (<i>facebook</i> e outras)”. O que eles escrevem em japonês no dia a dia é aquilo que eles acham necessário escrever em japonês no contexto acadêmico.
g) Necessidades quanto à escrita	Os resultados foram bastante parecidos entre os PB e PP. Eles não sentem muito a necessidade de escrever em japonês fora de sala de aula. Como necessidades quanto à escrita, foram levantados apenas assuntos do cotidiano e assuntos relacionados ao estudo de japonês (dever de casa, exercícios, etc.), pela sala de aula ser o principal lugar em que o aluno tem a experiência da língua japonesa. Ou seja, as necessidades de escrever em japonês são limitadas ao estudo e às aulas de japonês. Porém, como os estudantes que digitam em japonês por meio da internet chamam a atenção, as oportunidades fora de sala de aula de se digitar nesse idioma tendem a aumentar mais futuramente.

Provavelmente, por ser semelhante o contexto social onde os participantes brasileiros e portugueses estão inseridos, os resultados com relação às situações cotidianas e necessidades quanto à escrita em japonês foram bastante parecidos entre esses dois grupos (vide itens “f” e “g” do quadro 6).

No entanto, foram observadas, nesta pesquisa, as crenças e comportamentos distintos e contrários a respeito da habilidade de escrita, entre os participantes brasileiros e portugueses (vide item “a” e “b” do quadro 6). Tais resultados corroboraram o fato de que as “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p. 59), e também que são formadas com base nos processos interativos, socialmente construídos, inseridos em um contexto, podendo variar de acordo com o aprendiz e com o contexto (KALAJA, 1995). Ou seja, neste trabalho, principalmente o micro contexto (sala de aula, professor) onde os alunos estão experimentando a língua japonesa é um dos fatores

determinantes para a formação de suas crenças a respeito da aprendizagem de JLE.

Foi verificado, também, que as crenças dos alunos influenciam seus comportamentos em sala de aula, existindo uma correlação entre os seus comportamentos e crenças sobre a aprendizagem de JLE (cf. BARCELOS, 2001, PAJARES, 1992; WOODS, 2003). E nessa correlação, foi possível observar que está envolvida também a abordagem de ensinar do professor, sendo uma das possíveis causas das crenças discrepantes verificadas nesta investigação (vide item “c” do quadro acima).

Assim, pode-se esperar que os professores de JLE reflitam sobre o seu ensino e as crenças de seus alunos, tendo como referência os resultados da presente pesquisa, que mostraram que as crenças dos aprendizes são formadas pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos e a sua formação depende também da abordagem de ensinar do professor.

É desejável que, para podermos compreender o processo de aprendizagem de JLE, sejam realizadas pesquisas semelhantes para alunos de outros níveis (intermediário, avançado) e professores, estudando, ainda, individualmente cada uma das outras habilidades (fala, leitura e compreensão auditiva), em outras universidades e escolas de idiomas brasileiras e portuguesas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada* (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB), Brasília, v. 3, n.1, p. 7-18, 2004.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K, A. da (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. 1. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2007. p. 191-231.

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

_____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003a. p. 7-33.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003b. p. 171-199.

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

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K, A. da (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. 1. ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2007. p. 27-79.

_____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. 1. ed. Campinas-SP, 2010. p. 57-81.

BASSETTI, B. *Learning second language writing systems*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice, 2006. Disponível em: <<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2662>>. Acesso em: 05 maio 2014.

BOURKE, B. *Maximising the kanji learning task*. Austrália, 1996. 260 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Estudos e Línguas Asiáticas. Universidade de Queensland, Brisbane, Austrália. 1996.

BREYER, N. S. *Experiências de aprender japonês: dificuldades e crenças de professores em formação*. 2010. 77 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Belo Horizonte-MG, 2004, 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais.

CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CRESWELL, J. W. *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, KY: ReadaClassic.com, 2010 (originalmente publicado em 1933).

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. *Analysing Learner Language*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

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

FEIJÓ, F. R.; MUKAI, Y. Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação à competência comunicativa em língua japonesa: pesquisa piloto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL, 8.; ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA, 21., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: LET-UnB, 2011. p. 217-224.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, p. 365-387, dez. 1981.

FUKASAWA et al. *Introdução à gramática da língua japonesa*. 2. ed. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP, 2001.

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

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and Practice of Writing*. 1. ed. Harlow: Longman, 1996.

HAYASHI, S. Second Language Acquisition Research — Focus on Individual Learners — *Research on the Japanese Language & the Japanese Language Education*, v. 19, 2002.

HORWITZ, E. K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (Orgs.). *Learner Strategies in Language Learning*. 1. ed. Londres: Prentice-Hall International, 1987. p. 119-129.

ISHIDA, Y. S. *As crenças e as motivações sobre a aprendizagem da língua japonesa dos alunos do centro de estudos de línguas (CEL) em São Paulo*. 2013. 68 f. Monografia (Especialização em

Ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. 1. ed. Longman: Nova York, 1992.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KANO, C.; SHIMIZU, Y.; TAKENAKA, H.; ISHII, E. *Basic kanji book vol. 1*. 4. ed. Tóquio: Bonjinsha, 2010.
_____. *Basic kanji book vol. 2*. 5. ed. Tóquio: Bonjinsha, 2009.

KAWAGUCHI, Y; YOKOMIZO, S. *Seichō suru kyōshi no tame no nihongo kyōiku guide book (jō) (Guia do ensino da língua japonesa para o crescimento de professores [volume 1])*. 1. ed. Tóquio: Hitsuji Shobō, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. 1. ed. Essex: Longman Group UK Limited, 1991.

MACKEY, A.; GASS, S. M. *Second Language Research: methodology and design*. 1. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MARTINEZ, T. M. *As crenças dos alunos sem ascendência japonesa sobre a língua japonesa e suas motivações para estudá-la num centro de estudos de línguas do estado de São Paulo*. 2013. 52 f. Monografia (Especialização em Ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

McKAY, S. L. *O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. Trad.: Renata Lea F. Oliveira. 1.

ed. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2003 (Título original: Teaching listening in the language classroom).

MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 21, p. 37-48, jan./jun., 1993.

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

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

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

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. *Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira*. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.). *A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012. p. 111-154.

MUKAI, Y.; ÖZERHAN, T. Beliefs of JFL learners on Japanese writing skills – A case study of JFL learners of Istanbul Bilgi University and University of Brasilia –. In: *JAPANESE TEACHERS’ MEETING OF TURKEY*, 10., 2011, Istanbul. Anais... Istanbul: 2011. p. 58-70.

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

NODA, H. Communication no tame no nihongo kyôiku bumpô no sekkeizu (Escopo da gramática pedagógica da língua japonesa para a comunicação). In: NODA, H. (Org.). *Communication no tame no nihongo kyôiku bumpô (Gramática pedagógica da língua japonesa para a comunicação)*. 1. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 2005. p. 1-20.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 75-109.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. W. M. de. *É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação*. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OSHIRO, E. N. *As crenças de uma aluna nikkei em relação ao aprendizado de língua japonesa como língua estrangeira: estudo de caso*. 2013. 56 f. Monografia (Especialização em Ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992 (fall).

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. 1. ed. Nova York: Cambridge University Press, 1996.

SASAKI, M.; HIROSE, K. Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, v. 46, n. 1, p. 137-174, 1996.

SATÔ, I. *Shitsuteki deeta bunsekihō (Método de análise para dados qualitativos)*. 1. ed. Tóquio: Shinyōsha, 2008.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, K. A. da. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem – volume 1*. 1. ed. Campinas-São Paulo: Pontes editores, 2010.

SUZUKI, T. *As expressões de tratamento da língua japonesa*. 1. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

TAKEUCHI, O; MIZUMOTO, A (Orgs.). *Gaikokugo kyōiku kenkyū handbook: kenkyū shuhō no yori yoi rikai no tameni (Guia para estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras: para uma melhor compreensão sobre métodos de investigação)*. 1. ed. Tóquio: Shohakusha, 2012.

THE JAPAN FOUNDATION (Org.). *Nihongo shoho. (Japonês básico)* 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1981.

_____. *Nihongo chūkyū I (Japonês intermediário I)*. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1990.

_____. *Nihongo chūkyū II (Japonês intermediário II)*. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1996.

_____. *Nihongo kyōshi no yakuwari/course design: Dai ikkan (O papel dos professores da língua japonesa/course design: volume 1)*. 1. ed. Tóquio: Hitsuji Shobō, 2006.

THREE A NETWORK (Org.). *Min'na no nihongo: shokyû 1 (Japonês para todos: nível básico 1)*. 2. ed. Tóquio: 3A network, 2012.

_____. *Min'na no nihongo: shokyû 2 (Japonês para todos: nível básico 2)*. 2. ed. Tóquio: 3A network, 2013.

TUDOR, I. *Learner-centredness as Language Education*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

UMETSU, R. K. G. *As influências das crenças dos alunos acerca do corpo docente em relação à aprendizagem de japonês como LE: estudo de caso*. 2013. 49 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 5, n. 2, p. 6-23, dez. 2006.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, v. 27, p. 435-441, 1999.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

YAMADA, Y. Shitsuteki kenkyû no kakusin towa. (A essência da pesquisa qualitativa) In: MUTÔ, T.; YAMADA, Y.; MINAMI, H.; ASÔ, T. (Orgs.). *Shitsuteki shinrigaku (Psicologia qualitativa)*. Tóquio, Shinyôsha, 2004. p. 8-13.

YANG, N. D. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, v. 27, n. 4, p.515-536,1999.

YOKOMIZO, S. *Nihongo kyôshi no tameno action research (Pesquisa-ação para professores da língua japonesa)*. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 2000.

YUI, K. Kaku tame no nihongo kyôiku bumpô (Gramática pedagógica da língua japonesa para a escrita). In: NODA, H. (Org.). *Communication no tame no nihongo kyôiku bumpô (Gramática pedagógica da língua japonesa para a comunicação)*. 1. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 2005. p. 187-206.

Apêndice A - Carta de solicitação de autorização para investigação

Exmo. Sr. Prof. XXXX²³,

Sou investigador visitante do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade YYYY e venho solicitar permissão para observar as suas aulas de Japonês III por um período de um mês para coletar dados para a minha investigação a respeito do ensino e aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira. Seria um imenso prazer poder contar com o seu apoio nesta investigação.

Agradeço antecipadamente pela colaboração e disposição.

Atenciosamente,

Braga, 26 de setembro de 2013.

Investigador
Yûki Mukai

²³ Por questão de ética, omitimos o nome verdadeiro do professor responsável e da universidade onde se deu esta pesquisa. Esta carta foi entregue também a outra professora de japonês e às diretoras do Centro de Estudos Humanísticos e do Departamento de Estudos Asiáticos.

Apêndice B - Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, li antes de assinar este documento e declaro que concedo ao investigador Yûki Mukai o direito de uso dos dados coletados por meio de questionários escritos e entrevistas orais e concordo em participar voluntariamente da investigação, assegurando que as informações por mim divulgadas serão verídicas. Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária e que, em nenhum momento, me senti coagido(a) a participar.
- Posso retirar o meu consentimento e encerrar a minha participação em qualquer estágio desta investigação.
- Todas as minhas respostas escritas ou orais permanecerão anônimas e a minha identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimo ou código.
- As minhas respostas poderão ser utilizadas no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos impressos ou online.
- A minha participação nesta investigação envolverá o preenchimento de questionários escritos e a participação de uma entrevista oral individual.

Fui informado(a) de que terei a minha identidade preservada por pseudônimo ou código, conforme um dos princípios éticos da investigação acadêmica. Afirmando, ainda, que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Braga, ____ de _____ de 2013.

(assinatura do/a participante)

Contatos (telemóvel e/ou e-mail):

Investigador: Yûki Mukai (yuki@unb.br)

Apêndice C - Questionário sobre a habilidade de “escrita” em língua japonesa

Braga, 30 de setembro de 2013.

**QUESTIONÁRIO SOBRE
A HABILIDADE DE “ESCRITA” EM LÍNGUA JAPONESA**

Nós estamos a realizar uma investigação sobre materiais didáticos referentes à habilidade de “escrita” em língua japonesa por parte dos alunos do mesmo idioma. Gostaríamos de ouvir a sua opinião sincera sobre “escrever (digitar)” em língua japonesa no dia a dia inclusive no contexto escolar. A presente investigação tem como objetivo enriquecer e desenvolver materiais sobre a escrita em japonês. Por favor, responda às 15 perguntas. Informamos que utilizaremos os resultados obtidos neste questionário apenas para o fim da nossa investigação. Todas as informações dadas por você serão feitas de forma anônima, ou seja, o seu nome verdadeiro não será revelado. Desde já agradecemos pela colaboração.

[Investigador]
Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Curso de Letras-Japonês
Prof. Dr. Yûki Mukai
yuki@unb.br

Obs.:

O presente estudo é um trabalho do grupo de investigação sobre “Elaboração e uso de material *online* da língua japonesa para a comunicação”, auxiliado subsidiado pela investigação científica (A) a partir de 2009 a 2013 (no. do projeto: 21242012), cuja representante do grupo é a Profa. Dra. Mina Kobayashi, da Universidade de Waseda – Japão.

Data do preenchimento deste questionário: _____ de outubro de
2013.

<Informações sobre o background do/a participante>

Nome: _____

Matrícula: _____

Instituição onde estuda japonês: _____

Semestre atual em que você está neste momento: _____ Ex.: 3º sem.

Língua materna: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Aluno regular do curso de Japonês ou Línguas e Culturas Orientais:

Sim () Não () (Se “não”, escreva seu curso.) _____

Você já tinha aprendido japonês antes de ingressar nesta instituição?:

Sim () Não ()

(Se “sim”, onde e quanto tempo?: _____

Total de horas/período de aprendizagem da língua japonesa até agora:

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

Você já esteve no Japão?: SIM () NÃO ()

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

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

Com que frequência, com quem e onde você usa o japonês fora da sala de aula/universidade?:

[Questionário]

Parte 1: Habilidade de “escrita”²⁴ no ensino-aprendizagem de língua japonesa

1. Dentre as quatro habilidades linguísticas (falar, escrever, ouvir, ler), qual habilidade é mais importante para você no ensino-

²⁴ Neste questionário, a palavra “escrita” refere-se, também, à “produção de textos” e ao “ato de digitar”.

aprendizagem de língua japonesa? Coloque o número 1 para a habilidade que você considere mais importante e 4 para a habilidade que você considere menos importante.

FALAR (___); ESCREVER (___); OUVIR (___); LER (___).

2. Explique brevemente por que você colocou os números nessa ordem. Especifique por que você colocou o número “X” para a habilidade de “ESCREVER” no ensino-aprendizagem de língua japonesa.
3. No ensino-aprendizagem de língua japonesa (como, por exemplo, na sala de aula), você gosta de “escrever” em língua japonesa, ou não gosta? Por quê? (Se quiser, pode descrever comparando com outras línguas que você já estudou.)
4. Neste momento, você está a fazer algo para melhorar a habilidade de “escrita” em japonês? Explique brevemente por que você está (ou não) a fazer isso?

Parte 2: Aulas e materiais sobre a “escrita” em japonês

5. No ensino de língua japonesa, você está a receber (ou recebeu) alguma orientação/aula sobre a “escrita (produção de textos)” no mesmo idioma?

SIM / NÃO

6. Se você está a receber (ou já recebeu), como é (foi) a orientação/aula? Comente brevemente sobre essa orientação/aula, levantando os pontos positivos e os pontos a melhorar.
(Quem nunca recebeu a orientação/aula sobre a “escrita [produção de textos]” em língua japonesa, pule para a questão no. 8.)
7. Que tipo de material(is) está (estão) a ser utilizado(s)? Ou, que tipo de material(is) foi (foram) utilizados? Com relação ao(s)

material(is), comente brevemente sobre os pontos positivos e os pontos a melhorar.

8. Que tipo de orientação/aula você desejaria? Por quê?
9. Que tipo de material de “escrita” você desejaria? Por quê?

Parte 3: Necessidade de “escrever” no dia a dia

10. Dentre as quatro habilidades linguísticas (falar, escrever, ouvir, ler), qual habilidade é mais importante/necessária ou interessante para você no dia a dia? Coloque o número 1 para a habilidade que você considere mais importante/interessante e 4 para a habilidade que você considere menos importante/interessante.

FALAR (___); ESCREVER (___); OUVIR (___); LER (___).

11. Explique por que você colocou os números nessa ordem. Especifique por que você colocou o número “X” para a habilidade de “ESCREVER” no dia a dia.
12. Em que situação (contexto) você sente fortemente a necessidade de escrever (digitar) em japonês? Escreva todas as situações em que você pensou.
13. Por que, nessas situações (contextos), o ato de comunicação deve ser realizado via “escrita (digitada)” em vez de “falada”?
14. Que tipo de tópico/assuntos você escreve (digita) em japonês no dia a dia? Escreva todos os tópicos/assuntos em que você pensou.
15. Informe os tópicos/assuntos sobre os quais você ainda não escreveu em japonês, mas gostaria de escrever futuramente. Refira-se a todos os tópicos/assuntos em que você pensou.

Obrigado pela colaboração.

A sua contribuição será muito valiosa para o sucesso da presente investigação.

Investigador: Yûki Mukai