



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Presidente Prudente

ISABELLA HOGLHAMMER SECONE

ENSINAR LÍNGUA JAPONESA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS
UNIVERSITÁRIO: QUEM FAZ ESSA OPÇÃO?

Presidente Prudente / SP

2021

ISABELLA HOGLHAMMER SECONE

**ENSINAR LÍNGUA JAPONESA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS
UNIVERSITÁRIO: QUEM FAZ ESSA OPÇÃO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Orientadora: Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias

Presidente Prudente / SP

2021

S445e

Secone, Isabella Hoglhammer

Ensinar língua japonesa em um Centro de Línguas universitário : quem faz essa opção? / Isabella Hoglhammer Secone. -- Presidente Prudente, 2021

193 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias

1. Língua japonesa. 2. Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. 3. Formação inicial de professores de japonês. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Ensinar língua japonesa em um Centro de Línguas universitário: quem faz essa opção?

AUTORA: ISABELLA HOGLHAMMER SECONE

ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
FCT/UNESP

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
UNESP/Presidente Prudente

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Presidente Prudente, 05 de março de 2021

*Dedico esta dissertação ao meu avô paterno, Seu José Secone (in memoriam),
que infelizmente não pôde presenciar essa caminhada.
Espero que esteja feliz, vô, vendo que a sua neta
chegou nessas “alturas” da vida.
Sinto eternas saudades.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Elaine Cristina Hoglhammer Secone e José Luís Secone, por sempre priorizarem o meu acesso e o de minha irmã à educação acima de todas as coisas. Sem vocês, jamais teria chegado aonde estou e, com vocês, pretendo chegar muito mais longe. Obrigado por me apoiarem em todas as decisões. Vocês são os melhores pais que alguém poderia ter.

Agradeço imensamente pelo apoio e ombro amigo de minha orientadora, Rozana Aparecida Lopes Messias. Obrigado por me guiar nesse caminho e me ensinar lições inesquecíveis que contribuíram para a minha formação docente.

Agradeço também aos membros da minha família que me apoiaram durante toda essa empreitada, especialmente às mulheres fortes e independentes que me ensinaram a perseguir meus sonhos e ter como principal meta a minha própria felicidade: minha mãe, Elaine Cristina Hoglhammer Secone, minhas tias, Antônia Aparecida Secone e Gláucia Regina Hoglhammer Tronco Vassoler, minhas avós, Érica Maria Stein Hoglhammer e Zilda Santander Secone, e minha bisavó, Dona Olga Laura Stein Entringer.

Agradeço à minha companheira, Laís Aparecida Ramos Martins, por todo o apoio físico, emocional e psicológico durante essa caminhada hercúlea. Sem você, teria sido infinitamente mais difícil.

Agradeço às professoras Ana Luzia Videira Parisotto e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho por participarem da banca e contribuírem imensamente com o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço ao meu veterano, Antônio Marcos Bueno da Silva Jr., por ter me auxiliado não somente com os estudos da língua japonesa no começo de minha trajetória, mas por todo o apoio e todas as discussões teóricas que envolvem a presente investigação. Da mesma forma, agradeço também às minhas professoras de japonês, Joy Nascimento Afonso e Kaoru Yoda, por manterem acessa dentro de mim a chama e a motivação para a continuar os estudos de japonês.

Agradeço ao meu veterano, Edson Luiz Rezende Jr., por todas as contribuições e auxílios ao longo desses dois anos de Mestrado. Sua ajuda foi indispensável para que eu me tornasse uma boa pesquisadora.

Agradeço aos funcionários da UNESP, tanto do campus de Assis quanto Presidente Prudente.

Agradeço à professora Elianeth Dias Kanthack Hernandes pelas imensas contribuições em suas aulas da pós-graduação. Foram leituras e discussões importantíssimas para a minha construção como professora e como ser humano.

Agradeço à professora Máisa de Alcântara Zakir pelo apoio e supervisão em um dos subcapítulos da dissertação. Subcapítulo este que fez toda a diferença em minha investigação.

Agradeço aos participantes da pesquisa por tornarem esse sonho possível, em especial aos entrevistados e entrevistadas, por terem colaborado com suas experiências e narrativas a respeito de suas jornadas no CLDP.

Agradeço à minha amiga Ana Paula Carvalho (*in memoriam*) pelas primeiras caronas para Presidente Prudente, as conversas sobre receios e expectativas para o Mestrado e sobre assuntos dos mais variados. Fico triste por você não ter conseguido concluir essa etapa tão importante, mas dedico cada página e cada gota de esforço na pós-graduação à sua memória.

Agradeço aos meus gatinhos Frederico, Umi, Salém e especialmente Nero (*in memoriam*) por terem sido conforto na tempestade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e amigas por terem sido um porto-seguro durante toda essa jornada. Sem vocês, definitivamente não teria conseguido.

Para um amor se tornar inesquecível é preciso que, desde o primeiro momento, os acasos se reúnam nele como os pássaros nos ombros de São Francisco de Assis (KUNDERA, 1984, p. 40)

SECONE, Isabella H. **Ensinar língua japonesa em um centro de línguas universitário: quem faz essa opção?** 2021. 193 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente, vinculado à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem”. O foco da pesquisa centraliza-se em processos de formação inicial de professores de língua japonesa, tendo em vista o cenário do ensino dessa língua no Brasil, cuja procura por cursos têm aumentado significativamente, de acordo com os dados da Fundação Japão (2015). Nesse contexto, a presente investigação retrata o desenvolvimento de professores de língua japonesa como língua estrangeira (LE) no espaço de um Programa de Extensão da PROEX (Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura), designado Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), ambientado na Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP, desde 2010. A partir de documentos da secretaria do referido Centro de Línguas, organizamos um banco de dados que contempla informações dos egressos de japonês que frequentaram o programa no decorrer de nove anos de atividade (2010 a 2018). Além disso, buscamos, por meio de análise dos mesmos compreender quais são os perfis desses estudantes de japonês que procuraram esse programa extensionista com o intuito de lecionar a língua japonesa durante a graduação. Da mesma forma, buscamos elucidar e analisar como eles refletem suas primeiras experiências como docentes em processo formativo. Observamos, também, em que medida o CLDP influenciou, ou não, nas escolhas profissionais atuais de tais egressos após a graduação, pois acreditamos que ele possa se configurar como um terceiro espaço (BHABHA, 1998; ZEICHNER, 2010; FELÍCIO, 2014) de formação docente. A pesquisa em foco encontra-se embasada metodologicamente nos pressupostos da pesquisa qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso, pautado em Telles (2002), Chizzotti (2003), André (2013) e Godoy (1995). Para análise da história do ensino de japonês no Brasil, pautamo-nos nos estudos de Moriwaki e Nakata (2008), bem como nos pressupostos teóricos de Toida (1986) e Fukasawa (1984) a respeito da formação de professores e o ensino de japonês. Para o desenvolvimento da investigação foram utilizados instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevistas e questionários endereçados aos professores egressos do CLDP, baseados na criação do banco de dados mencionado anteriormente. Os resultados alcançados mostraram que todos os egressos participantes consideram o CLDP como um componente indispensável para a formação docente inicial de seus voluntários e bolsistas, bem como uma peça-chave para a constituição do curso de Letras da FCL/Assis. Outro ponto importante é que os participantes da pesquisa também caracterizaram suas experiências no Programa de Extensão como positivas e, por conta delas, sentiram-se influenciados a seguir com a carreira docente após a conclusão da graduação.

Palavras-chave: Língua Japonesa; Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores; Formação Inicial de Professores de Japonês.

SECONE, Isabella H. **Teaching Japanese at a university language center: who makes the choice?** 2021. 193 p. Dissertation. Education Graduate Program, São Paulo State University - Faculty of Science and Technology. Presidente Prudente/SP.

ABSTRACT

The present study was developed within the scope of the Education Graduate Program at UNESP - Faculty of Science and Technology (FST) of Presidente Prudente, linked to the “Formative processes, teaching and learning” research line. The focus of the research was centered on processes of initial training of Japanese language teachers, in the context of teaching Japanese in Brazil, where the demand for courses has increased significantly, according to data from the Japan Foundation (2015). The present investigation describes the development of teachers of Japanese as a foreign language (FL) within the scope of an Extension Program of PROEX (Dean of University Extension and Culture), called the Center for Languages and Teacher Development (CLTD), which is located at the UNESP Faculty of Sciences and Languages of Assis. Using documents from the secretariat of the CLTD, we have developed a database that includes information from Japanese language undergraduates who attended the program over the course of nine years (2010 to 2018). Through the analysis of their profiles, we sought to understand the students who applied for the extension program in order to teach the Japanese language during their undergraduate degrees. Similarly, we sought to elucidate and analyze how the students reflect their early experiences as teachers in the training process. We also documented the extent to which the CLTD influenced the professional choices of students after graduation, as we believe that it can be configured as a third space of teacher training (BHABHA, 1998; ZEICHNER, 2010; FELÍCIO, 2014). The research methodology was based on the assumptions of qualitative research, specifically a case study, as outlined by Telles (2002), Chizzotti (2003), André (2013), and Godoy (1995). To analyze the history of Japanese teaching in Brazil, we draw on the studies of Moriwaki and Nakata (2008), as well as the theoretical assumptions of Toida (1986) and Fukasawa (1984) regarding teacher training and Japanese teaching. Data collection for the investigation included the use of interviews and questionnaires addressed to tutors graduating from CLTD, based on the creation of the aforementioned database. The results showed that all participating graduates considered the CLTD to be an indispensable component for the initial teacher training of their volunteers and fellows, as well as a key component of the languages course at FSL in Assis. The research participants also characterized their experiences in the Extension Program as positive and as a result, they felt motivated to continue their teaching careers after graduation.

Keywords: Japanese language; Center for Languages and Teacher Development; Japanese teachers in training process.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Número inicial de professores de japonês.....	86
GRÁFICO 2: Número intermediário de professores de japonês.....	87
GRÁFICO 3: Número final de professores de japonês.....	87
GRÁFICO 4: Turmas de língua japonesa (2010-2018).....	90
GRÁFICO 5: Períodos.....	94
GRÁFICO 6: Motivação inicial.....	95
GRÁFICO 7: Intercâmbio.....	97
GRÁFICO 8: Fomento.....	97
GRÁFICO 9: Carreira acadêmica.....	98
GRÁFICO 10: Carreira acadêmica (detalhado).....	99
GRÁFICO 11: Aulas de japonês.....	100
GRÁFICO 12: Contextos de ensino.....	101
GRÁFICO 13: Motivações.....	102
GRÁFICO 14: Outras áreas de atuação.....	104
GRÁFICO 15: Outras áreas de atuação (detalhado).....	104
GRÁFICO 16: Satisfação pessoal.....	106
GRÁFICO 17: Relevância do CLDP.....	107
GRÁFICO 18: Pergunta final.....	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Principais períodos e suas características.....	27
QUADRO 2: Resultados da pesquisa <i>on-line</i> nos bancos de dados.....	35
QUADRO 3: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	35
QUADRO 4: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	36
QUADRO 5: Sistema de Bibliotecas da UNICAMP.....	36
QUADRO 6: Biblioteca Digital da USP.....	36
QUADRO 7: Motivos que tornam o CLDP um terceiro espaço.....	44

SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEL – Centro de Ensino de Línguas

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CLDP – Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

EaD – Ensino a Distância

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCL – Faculdade de Ciências e Letras

IsF – Idiomas sem Fronteiras

JsF – Japonês sem Fronteiras

LE – Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

L.L – Laboratório de Línguas

MEC – Ministério da Educação

NucLi – Núcleo de Línguas

PELT – Projeto de Ensino de Línguas do Município de Tarumã/SP

PFOL – *Portuguese as a Foreign Language*

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLE – Português como Língua Estrangeira

PROEX – Pró-reitoria de Extensão Universitária

SVO – Sujeito, Verbo e Objeto

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL	18
1.1. Um percurso histórico	18
1.2. Políticas educacionais na atualidade	28
1.3. Um breve levantamento bibliográfico sobre as pesquisas a respeito da língua japonesa em contextos educacionais	33
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
2.1. O princípio dos interstícios	37
2.2. O hibridismo no contexto universitário	41
2.3. A aplicação do terceiro espaço	42
2.4. Pressupostos teóricos acerca do ensino-aprendizagem de japonês	45
2.5. Reflexões sobre a experiência como peça fundamental para a formação docente inicial	53
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	62
3.1. As etapas do processo	62
3.2. O estudo de caso	64
3.3. Análise de dados em pesquisas qualitativas	71
4. O CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS	75
4.1. As Resoluções da UNESP: a Extensão Universitária e o CLDP	75
4.2. O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis	81
5. ANÁLISE DOS DADOS	85
5.1. Turmas e professores de japonês do CLDP	85
5.2. Questionários	93
5.3. Entrevistas	112
5.3.1. Motivações iniciais para buscar o curso de Letras/Japonês na UNESP	113
5.3.2. Motivações para participar do Programa de Extensão	117
5.3.3. A experiência vivenciada no CLDP	121
5.3.4. Os pontos mais memoráveis	124
5.3.5. Profissão atual dos egressos	128
5.3.6. Possíveis influências do CLDP nessas profissões	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	142

ANEXOS	145
APÊNDICES	189

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi realizada no âmbito do programa de extensão universitária Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). A inquietação que deflagrou o estudo em questão teve origem em uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida pela pesquisadora quando ainda cursava a graduação em Letras/Japonês de título *Ensino/aprendizagem de japonês/LE no contexto de um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* e residiu na observação da escassez de pesquisas referentes a contextos de aprendizagem de Língua Japonesa, bem como de espaços de Formação de Professores desse idioma.

Em vista de tal panorama, nos debruçamos na observação de questões inerentes aos processos de formação inicial de professores de língua japonesa no programa de extensão CLDP da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Partimos do pressuposto de que uma relevante peculiaridade do ensino de línguas estrangeiras no referido programa é a criação de um espaço em que os estudantes podem exercer sua docência em formação, enquanto ainda são alunos da graduação em Língua Japonesa. Nesse contexto, esses licenciandos possuem liberdade para a realização de suas aulas, ao mesmo tempo em que são mediados e orientados por professores de línguas estrangeiras e metodologia de ensino de línguas da graduação. Sendo assim, focalizamos os egressos do curso de Letras que atuaram como professores de japonês no referido programa, vivenciando um processo de formação inicial diferenciado. Buscamos compreender qual o seu perfil. Por fim, intentamos compreender, do ponto de vista de tais egressos, quais as possíveis influências dessa atuação como docentes no CLDP em suas escolhas profissionais posteriores à graduação.

Ressaltamos a relevância dessa investigação levando em consideração o espaço que a língua japonesa tem ocupado, atualmente, no cenário nacional. De acordo com dados de uma investigação realizada pela Fundação Japão, em 2015, existem cerca de 3,65 milhões de falantes da língua japonesa fora do Japão e, especificamente no Brasil, o número de estudantes de *nihongo*¹ gira em torno de 23.000. Com um quadro tão rico e extenso, é curioso perceber que as pesquisas relacionadas à língua japonesa e, principalmente, aos métodos didático-pedagógicos que envolvem seu ensino sejam escassos. Logo, esperamos com nossa investigação instaurar uma reflexão mais aprofundada sobre aspectos educacionais interligados com o curso de licenciatura em língua japonesa da Faculdade de Ciências e

¹ “Língua japonesa” em japonês.

Letras de Assis, em associação à existência de um Centro de Línguas universitário como um espaço de formação de futuros *sensei*².

Para esse estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, mais especificamente um estudo de caso (ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2003; TELLES, 2002; GODOY, 1995). Essa pesquisa buscou (a) organizar um banco de dados referente às informações oficiais do CLDP sobre seus tutores e turmas de língua japonesa, (b) verificar qual o perfil dos alunos que buscaram ensinar a língua japonesa no Centro de Línguas da FCL – Assis, (c) como esses egressos enxergam seus processos formativos iniciais vivenciados no CLDP e (d) quais os efeitos dessa participação em escolhas profissionais futuras.

Tendo em vista questões relevantes como “de que forma os egressos enxergam seus processos iniciais de formação docente?” e “quais as influências, positivas ou negativas, do CLDP nas carreiras atuais desses egressos?”, fomos à procura de dados que nos encaminhassem para os ex-tutores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, foco central de nosso estudo. Iniciamos pela observação e organização dos arquivos do CLDP no que concerne aos documentos dos licenciandos de japonês que estiveram vinculados, como docentes, ao programa entre 2010 a 2018. As datas representam a abertura do Programa de Extensão (2010) e o último ano antes de iniciarmos a investigação. A organização dos dados é relevante, não apenas por precisarmos acessar as informações de nossos participantes de pesquisa, mas por ser uma forma de resgate de dados que podem servir para futuras investigações, bem como para a composição da própria história e trajetória do CDLP.

Sendo assim, destacamos a dificuldade apresentada no intervalo de 2010 a 2015, visto que nesse espaço de tempo essas documentações ainda não eram digitalizadas (ação iniciada apenas em 2016), conforme Anexo 4. Nesse intervalo de tempo todos os documentos do Centro de Línguas estão arquivados em caixas que necessitaram ser examinadas minuciosamente. Os dados referentes aos anos de 2016 a 2018 puderam ser resgatados em arquivos salvos no *Google drive*, conforme Anexo 5.

Após essa primeira parte de catalogação de dados, foi possível localizarmos 27 nomes de professores de japonês (28 contando com a pesquisadora) entre os anos de 2010 e 2018. Entretanto, apenas 21 e-mails foram encontrados, indicando algumas lacunas na organização e armazenamento dos dados no CLDP. A partir desses 21 e-mails enviados, contactamos os egressos para averiguar, por meio de aplicação de questionário *on-line* e anônimo (*Google forms*) que recebeu 8 respostas, as influências, por eles observadas, decorrentes de suas

² “Professor” em japonês.

experiências como professores do CLDP em seu processo de formação inicial e, também, se e como essa vivência influenciou em suas escolhas profissionais, após a graduação. Por fim, realizamos entrevistas com cinco egressos pré-definidos, a fim de aprofundarmos questões sobre a formação inicial docentes desses então licenciandos e a influência, ou não, do CLDP em suas escolhas profissionais atuais.

Ao todo, a dissertação possui cinco capítulos, subdivididos em seções menores. No primeiro capítulo, discorremos sobre a história do ensino de língua japonesa no Brasil, desde o período Pré-Segunda Guerra Mundial até a atualidade, além de discutirmos algumas políticas educacionais atuais, como também determinados pressupostos teóricos a respeito do ensino de japonês. O segundo capítulo trata dos objetivos da investigação, bem como a metodologia qualitativa empregada (estudo de caso) para alcançá-los; ao final, trouxemos um breve levantamento bibliográfico a respeito das pesquisas realizadas no Brasil no âmbito dos estudos japoneses. No terceiro capítulo apresentamos a caracterização do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, bem como a sua classificação como um terceiro espaço (BHABHA, 1990, 1998; ZEICHNER, 2010; FELÍCIO, 2014; REZENDER JUNIOR, 2020). No quarto capítulo, analisamos os dados coletados durante a investigação, por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: 1) catalogação dos documentos oficiais do CLDP, 2) questionários e 3) entrevistas. Por fim, expomos nossas considerações finais, ensejos e reflexões no quinto e último capítulo.

1. A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NO BRASIL

Com o intuito de situar nosso objeto de investigação, a formação de professores de língua japonesa e o ensino dessa língua, nesse primeiro capítulo, tratamos da história do ensino de língua japonesa no Brasil, desde seus primórdios, antecedendo a Segunda Guerra Mundial, até os dias atuais, amparados pelos estudos de Moriwaki e Nakata (2008). Buscamos trazer informações a respeito de como a língua japonesa firmou-se no Brasil por meio das colônias estabelecidas no início do século XX, além de averiguarmos de que forma a língua japonesa deixou de ser ensinada como Língua de Herança (LH) e passou a ser ensinada como Língua Estrangeira (LE).

Procuramos também discutir brevemente sobre as atuais políticas educacionais existentes no Brasil, em especial aquelas relacionadas com a língua japonesa e sua disseminação, além de exemplificar e problematizar a escassez de pesquisas em nível de pós-graduação sobre a língua japonesa em contextos educacionais, por meio de um breve Estado da Arte a respeito das investigações científicas que de alguma forma abordaram as questões de formação docente inicial de professores de língua japonesa e processos de ensino/aprendizagem de japonês.

1.1. UM PERCURSO HISTÓRICO

Para sermos capazes de discorrer sobre a cronologia do ensino de língua japonesa no Brasil, baseamo-nos no livro 「ブラジルにおける日本語教育史—その変遷と近年の動向」 (*Burajiru ni okeru nihongo kyouikushi – sono henshen to kinnen no doukou*)³, dos escritores Reishi Moriwaki e Michiyo Nakata. O primeiro nasceu no Japão, em 1934, e imigrou para o Brasil em 1962, fundando a escola *Daruma Djuku*, em São Paulo. A segunda nasceu no Japão em 1940 e imigrou para o Brasil em 1955; atualmente é professora da Aliança Cultural Brasil-Japão e possui diversas obras publicadas.

Em seu livro, os autores dividem o ensino de japonês no Brasil em três principais períodos, caracterizados por inúmeras divisões:

- Pré-guerra (1908 – 1941)
- Pós-guerra (1946 – 1980)
- Atualidade (1980 – 1995)⁴

³ História do Ensino da Língua Japonesa no Brasil (MORIWAKI; NAKATA, 2008).

⁴ É importante ressaltarmos que a “atualidade” mencionada por Moriwaki e Nakata estende-se apenas até o ano de 1995. Acreditamos que por estarmos em 2021, ou seja, vinte e seis anos a frente do período histórico tratado pelos autores, as questões referentes à “atualidade” discutidas por eles podem ter sido modificadas durante essas

De acordo com os autores, atualmente o japonês é ensinado em mais de 100 países ao redor do globo, mas, quando tratamos especificamente do Brasil, diversos fatores diferenciam esse ensino dos demais. O principal deles diz respeito ao que os imigrantes da época chamavam de “espírito japonês” ou “formação do japonês”, uma filosofia norteadora (a ser aprofundada mais adiante), que fez com que o ensino de japonês perdurasse no Brasil, mesmo após mais de 70 anos do término da Segunda Guerra Mundial. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 15).

A época da **Pré-guerra (1908 – 1941)** pode ser dividida em dois períodos menores: **Primórdios (1908-1930)** e **Período Áureo (1930-1941)**. Em um primeiro momento, vale ressaltar o primeiro contato dos japoneses com o povo brasileiro e as péssimas condições de vida e trabalho às quais eram submetidos os imigrantes. Questões como as amplas diferenças linguísticas, má alimentação, renda baixa do café e resquícios da escravidão no pensamento dos administradores das fazendas foram alguns dos motivos que fizeram com que a grande maioria dos imigrantes japoneses, cerca de 75,5%, abandonasse as fazendas cafeeiras antes de completar um ano de serviço. Nesse período, o “espírito japonês” mencionado anteriormente começa a emanar no pensamento dos imigrantes japoneses, advindos de sua formação social e cultural obtida na Era Meiji⁵. Nessa época, o Japão envolveu-se em diversas guerras, como a Guerra Sino-japonesa e a Guerra Russo-japonesa, e saiu vitorioso em ambas. Isso construiu no imaginário japonês um sentimento nacionalista imposto pelo lema “Lealdade ao Império e Amor à Pátria”. De acordo com os autores, isso acarretou diversos problemas:

O japonês que carregava essa consciência nacional não estava preparado para a sua nova condição de imigrante nem para compreender outras culturas, e, mesmo que estivesse, talvez ainda acreditasse que a conduta baseada nessa consciência nacional seria aceita por outros países. Pode-se dizer que o choque emocional e o descontentamento com a vida, resultante do contato com outros povos de diferentes culturas, tenham fortalecido ainda mais a consciência étnica do imigrante. Consequentemente, é de supor que a educação dos filhos, mesmo em condições inadequadas, fosse baseada no forte desejo da “formação do japonês”. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 23)

Logo depois, iniciou-se a formação das *shokuminchi* (colônias japonesas). Os imigrantes da época decidiram reunir-se em pequenas comunidades, a fim de sobreviverem como agricultores independentes das grandes fazendas. No início dos anos 1920, verificou-se

quase três décadas de avanços em pesquisas e estudos relacionados à educação, idiomas estrangeiros, métodos de ensino, etc. Além disso, ressaltamos que, embora o texto de Moriwaki e Nakata não seja tão atual assim, foi o único que encontramos capaz de traçar um panorama geral sobre a história do ensino de língua japonesa no Brasil, reforçando nosso anseio por mais trabalhos científicos a respeito dessa língua e seus falantes em território brasileiro.

⁵ De 1867 a 1912. Ficou conhecida como um momento de acelerada industrialização e modernização para o Japão, pois seus portos foram abertos para o comércio com os outros países.

a construção das primeiras escolas japonesas, cujo objetivo era formar o “espírito japonês” nos mais jovens e prepará-los linguisticamente para retornarem ao Japão, embora se basearmos nos registros e nas documentações das escolas fundadas na época (como a Associação Kyoutaku, fundada na cidade de Registro-SP), podemos notar que o imigrante, a partir daquele momento, inconscientemente já pensava em estabelecer-se de forma permanente no Brasil.

Já o **Período Áureo (1930-1941)** é marcado por contradições. Em primeiro lugar, porque é nele que o ensino de língua japonesa atingirá o seu ápice, passando de 187 escolas de japonês registradas em abril de 1933, para 476 escolas em abril de 1938, ou seja, um aumento de 250%. Embora haja certa divergência nos dados dependendo da fonte analisada, é fato que houve um aumento exponencial das instituições de ensino de língua japonesa na época, superando inclusive o ápice registrado em 1992, com 404 escolas registradas.

No entanto, entre diversos outros fatores, a contradição dá-se por conta da repressão e da perseguição. Em dezembro de 1938, o governo federal liderado por Getúlio Vargas “decretou o fechamento de todas as escolas de línguas estrangeiras” (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 39). Na época, as colônias demonstravam uma grande força econômica e agrícola, pois, pela primeira vez os imigrantes japoneses, ancorados em sua agricultura familiar e independente, adquiriram a estabilidade financeira, principalmente por conta do plantio de algodão, visto como solução agrônoma após a queda do valor do café após a crise internacional de 1929. Não somente o número de colônias aumentou, como também o número de escolas japonesas e de instituições ligadas à Educação e à manutenção da cultura japonesa, como, por exemplo, a Associação de Difusão da Educação e Cultura dos Japoneses e a Escola Feminina de Corte e Costura Nipo-Brasileira, ambas em São Paulo, e a Escola Comercial de Presidente Prudente-SP.

Em razão disso, o Estado Novo de Getúlio Vargas compreendia essa expansão como sendo nociva ao nacionalismo brasileiro, reduzindo o patriotismo da população. De acordo com as exigências de Vargas, os imigrantes que se encontravam obcecados pelos costumes e tradições de seu povo poderiam, com o tempo, aumentar demasiadamente suas colônias, pondo em risco a integridade do Brasil (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 45).

Para um país que mantinha boas relações com a Europa, a cultura exótica dos japoneses era vista como obsoleta e prejudicial. Dessa forma, proibiu-se o ensino de língua japonesa em terras brasileiras. A tendência absolutista de Vargas também estabeleceu diversas regras, em abril de 1933, para as demais línguas estrangeiras, sendo que: 1) o ensino de línguas era proibido para menores de dez anos - em 1938, a idade subiria para 14 anos; 2) o

professor deveria ser aprovado por um exame de qualificação reconhecido oficialmente pelo Brasil; 3) os livros didáticos só seriam liberados após inspeção prévia; e 4) livros didáticos que viessem a prejudicar o cultivo do “espírito brasileiro” eram terminantemente proibidos. Dessa forma, o ensino de língua japonesa passou a ser uma atividade realizada às escuras, disfarçada por aulas particulares de violão, encontro de jovens para a realização de “atividade infantil”, entre outros meios de resistência.

Tal fato fez aflorar novamente a consciência nacionalista do imigrante que a duras custas já vinha acostumando-se com a ideia de permanecer no Brasil. Aos mais conservadores, esse “abrasileiramento” era inaceitável. De acordo com os autores,

Os *nissei*⁶ que, ao assimilarem a cultura brasileira, perdiam características, sentimentos e pensamentos japoneses eram “japoneses em degradação” aos olhos do imigrante conservador. Daí a sensação de perigo iminente que o fez persistir na trágica e patética “política da não-integração” e insistir na “formação do espírito japonês” por meio do ensino da língua japonesa. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 53)

Sendo assim, os imigrantes que ainda mantinham esses ideais preocuparam-se mais em manter a “japonidade” de seus filhos do que despertar em seus descendentes a consciência de se tornarem um elo entre Brasil e Japão. Isso abriu um caminho para os acontecimentos que moldariam o segundo grande período a ser analisado, o **Pós-guerra (1946 – 1980)**.

Assim como o período da Pré-guerra, o Pós-guerra também pode ser subdividido em intervalos de tempo menores: **Período Vazio** (1946 – 1950); **Período da Reabertura** (1951 – primeira metade da década de 1960); e **Período do Esclarecimento** (segunda metade da década de 1960 – segunda metade da década de 1970).

Também chamado de “período do caos” ou “abismo negro”, o **Período Vazio (1946 – 1950)** foi assolado por inúmeras problemáticas, advindas dos mais diversos pontos. Um dos catalisadores, de acordo com os autores, foi que, na época, cerca de 80% dos japoneses residentes no Brasil possuíam o desejo de retornarem ao Japão, principalmente após os fatos ocorridos no Período Áureo, visto anteriormente. Isso gerou um pensamento encravado na mente dos descendentes japoneses de que “o País dos Deuses” jamais poderia perder a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, a derrota do Japão foi avassaladora para os japoneses habitantes das colônias que, em total desespero, negavam as notícias circulantes em jornais e veículos informativos do governo japonês.

Além disso, o Brasil negou-se a manter relações diplomáticas com a Itália, o Japão e a Alemanha, após a derrota na Segunda Guerra Mundial, acarretando proibições como:

⁶ Primeira geração dos descendentes de japoneses nascidos no Brasil, filhos dos primeiros imigrantes.

distribuição de textos escritos na língua de origem do país, entoação do hino nacional, utilização da língua estrangeira em locais públicos, impedimento das escolas de língua estrangeira, afixação de fotos ou emblemas do país de origem, entre outras⁷.

Para o imigrante criado sob a ilusão do “espírito japonês”, a derrota do Japão e as proibições acima citadas eram inacreditáveis, sendo assim, grupos extremistas (*kachi-gumi*) surgiram na época, apoiados pela instabilidade emocional dos descendentes, cujo objetivo era manter a glória e a imortalidade japonesa. O principal grupo na época foi o *Shindô Ren-meï*⁸, responsável não somente por espalhar notícias fraudulentas sobre a fictícia vitória japonesa, como também a perseguição e assassinato de diversos *issei*⁹ e *nissei* que faziam parte dos *make-gumi* (grupo dos esclarecidos).

As escolas foram as principais afetadas nessa época, já que muitos pais não queriam seus filhos matriculados em instituições que utilizavam materiais didáticos advindos do Japão pós-guerra, que continham textos e ideologias referentes à derrota do país. Somando isso ao medo imposto pela *Shindô Ren-meï* e pela repressão da polícia brasileira, muitas delas fecharam suas portas durante esse período. De acordo com Moriwaki e Nakata,

A escola primária de Cotia, que continuou o seu curso de língua japonesa mesmo durante a guerra, foi um caso atípico na sociedade *nikkei*¹⁰, pois, segundo anuários das diversas colônias, de um modo geral, as escolas foram reabertas somente com o término da guerra [...] muitas tiveram que cerrar novamente suas portas dada a intensa investigação policial, após os incidentes fanáticos que envolviam a *Shindô Ren-meï*, enquanto outras tantas permaneceram fechadas em decorrência das sequelas causadas pela pressão política imposta durante a guerra. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 70)

Gradualmente, a situação nas colônias foi se normalizando até a chegada do **Período de Reabertura (1950 – 1965)**. De maneira geral, é nesse período que mudanças significativas começam a acontecer dentro das colônias e de suas escolas. Acima disso, é nessa época que ocorre um novo ciclo migratório de japoneses para o Brasil, trazendo consigo novos ideais e uma visão mais realista sobre o Japão e sua atual condição após a derrota. Tal fato redundou em novos ares e uma maior esperança, tanto para os imigrantes que aqui já residiam, quanto para a educação nas escolas japonesas. A fim de exemplificar o exposto, os autores apresentam três instituições de ensino fundadas na época: Federação das Escolas de Ensino de

⁷ Para um maior aprofundamento no assunto, recomenda-se, além da leitura do livro de Reishi e Michiyo, o visionamento do filme “Corações Sujos” (2011), uma produção brasileira do diretor Vicente Amorim, lançada também no Japão.

⁸ Grupo fundado em 23 de setembro de 1945, no Bairro Jabaquara, em São Paulo. Acreditavam na responsabilidade de manter intacto o patriotismo e a devoção ao império japonês.

⁹ Os japoneses vindos do Japão na condição de imigrantes no início do século XX.

¹⁰ Descendentes no geral. Normalmente usamos essa palavra para nos referirmos a tudo que refere-se à sociedade japonesa como um todo, principalmente aquilo que dela descende.

Japonês no Brasil, doravante *Nichigakuren*; Aliança Cultural Brasil-Japão e Sociedade de Difusão da Língua Japonesa, doravante Sociedade de Difusão).

Embora, de maneira geral, o propósito das escolas fosse o mesmo, ou seja, oferecer e expandir o ensino de língua japonesa, cada uma delas possuía objetivos e metodologias específicas. A *Nichigakuren*, por exemplo, foi fundada por japoneses, sua comissão organizadora era de japoneses e seu objetivo principal era formar bons brasileiros *nikkei* que possuíssem características japonesas, com um ensino direcionado exclusivamente para as colônias. Quando a comparamos com a Aliança Cultural Brasil-Japão, é enorme a diferença em suas abordagens. Nessa última, tanto a comissão organizadora quanto os fundadores eram compostos por descendentes e não descendentes (brasileiros e japoneses) e o objetivo principal era o aprofundamento e facilitação do intercâmbio cultural entre Brasil e Japão em nome do desenvolvimento (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 86).

Ao passarmos para a última instituição, Sociedade de Difusão, podemos observar que os objetivos são semelhantes aos da Aliança Cultural Brasil-Japão, embora tenha suas particularidades como, por exemplo, a difusão de livros didáticos de língua japonesa que possuíssem as devidas orientações democráticas pós-guerra.

As diferenças entre a *Nichigakuren* e a Aliança/Sociedade de Difusão estão concentradas no caráter mais “fechado” da primeira e no mais “aberto” observado nas outras duas. Isso influenciará no que conhecemos hoje como o ensino de língua japonesa como Língua de Herança (*Nichigakuren*) e como Língua Estrangeira (Aliança Cultural Brasil-Japão e Sociedade de Difusão). Para os escritores, o principal ponto a ser analisado são os professores da época que, advindos desse segundo ciclo migratório (cerca de 36% dos docentes), trouxeram consigo um nível de escolaridade melhor quando comparados com os professores da época do Pré-guerra:

A reabertura do ciclo migratório no pós-guerra propiciou, assim, a situação mais desejada do ponto de vista da reestruturação do ensino da língua japonesa no Brasil, ou seja, uma mudança no nível dos professores em geral. Entretanto, embora se diga que o nível havia melhorado ou que mudanças tinham ocorrido no pensamento da colônia, tanto professores quanto pais de alunos insistiam na importância da educação conforme os moldes japoneses [...] além de ser do agrado dos imigrantes mais antigos, despertou-se entre os próprios professores do pós-guerra uma consciência étnica. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 91)

Mais adiante, baseados em um censo intitulado “Realidade do ensino da língua japonesa: opinião de pais e alunos”, realizado em 1963 pela Sociedade de Difusão, Moriwaki e Nakata discorrem brevemente acerca da concepção do ensino de japonês no Período de Reabertura e quais são suas influências até os dias atuais. Ao observarem quatro pontos estratégicos; língua falada em casa, motivações dos pais, ensino da educação moral e

atividades extracurriculares, os autores nos apresentam gráficos e dados substanciais a respeito da mudança do ensino de japonês de LH para LE. Em um primeiro momento, é nítida a utilização do japonês, bem como sua mistura com o português, dentro dos lares dos imigrantes, atingindo a marca de 90% dos lares. Mas, quais as motivações dos pais para continuarem usando a língua materna para se comunicarem com seus filhos? Dentre diversos fatores, o censo apontou que a compreensão mútua (24,6%) e a manutenção da excelência da cultura e pensamento japonês (22,7%) eram as opções mais escolhidas.

Entretanto, em algum momento, a necessidade de matricular os filhos em escolas japonesas dentro das colônias foi tornando-se cada vez menos imediata. Como apontam dados da Escola Primária de Cotia, o número de alunos em 1948 (auge do Período Vazio e dos conflitos entre polícia e *Shindô Ren-meï*) era de 201, decaindo para apenas 71 estudantes, em 1965 (final do Período de Reabertura), culminado no fechamento da escola, em 1973, sem nenhum aluno matriculado. Ao mesmo tempo, cresceu o número de estudantes matriculados em escolas brasileiras regulares e até mesmo no ensino superior, demonstrando uma mudança de postura dos antigos *dekasegui*¹¹, que antes cultivavam o pensamento de trabalhar e retornar o mais breve possível ao Japão, mas que agora já estavam estabelecidos no Brasil definitivamente, principalmente por conta de uma renda mais sólida, permitindo pagar o ensino dos filhos:

[...] além de os pais desejarem que seus filhos prosseguissem os estudos de nível superior, uma parcela considerava mais importante a educação recebida na escola brasileira. A alegação de que o ensino bilíngue era uma sobrecarga faz surgir a teoria da não-necessidade da escola japonesa. Essa pequena parcela da colônia *nikkei* deu início a uma onda de evasão [...] que, somada ao deslocamento do imigrante para centros urbanos, desencadeou o desmoroamento das colônias. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 102)

De certa forma, o ensino de japonês ainda estava atrelado aos bons costumes e à disciplina de uma maneira tão intrínseca que, de acordo com o censo de 1963, tinha como principais objetivos depreender sobre o respeito à família, lealdade à pátria, orientação moral e religiosa, entre outros. Para os autores, a partir desse instante “o ensino da língua japonesa e a educação moral apresentam um forte relacionamento que os torna inseparáveis” (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 97).

A junção do imigrante fincando suas raízes em terras brasileiras e criando uma identidade individual e intransferível leva-nos ao final do Pós-guerra, marcado pelo **Período do Esclarecimento (1965 – 1980)**. Nesse período, cada vez mais descendentes optam por estudar em escolas e universidades brasileiras e diminui exponencialmente o número de

¹¹ Trabalhador temporário.

falantes de japonês que utilizam o idioma dentro de suas casas, ocasionando um esquecimento/apagamento desse ambiente como catalisador para o ensino/aprendizagem de japonês e, conseqüentemente, diminuindo também o nível de proficiência dos *nikkei*.

Aos que ainda frequentavam as colônias para a aprendizagem da língua japonesa, deparavam-se com outras disciplinas não oferecidas pelas escolas regulares, tais como música, teatro, dança, caligrafia etc. Para os autores, baseados em dados coletados pela Sociedade de Difusão em 1973, o oferecimento dessas disciplinas não era descontextualizado. De acordo com os professores da época, essa era uma forma de completar as matérias das escolas brasileiras e “aumentar a sensibilidade” dos alunos descendentes, além de atuar como uma estratégia de aquisição do japonês. Os escritores acreditam que esse foi um novo caminho a ser trilhado pelo japonês como LE, pois “embora fossem poucos os professores que se aventuravam a mudar a sua abordagem de ensino [...] se iniciava um cabo-de-guerra, tendo, de um lado, o ensino como língua materna e, de outro, o ensino como língua estrangeira” (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 112). Ao concluírem suas explanações sobre o Período do Esclarecimento, os autores ainda afirmam que,

[...] pais e estudantes procuraram adaptar-se às novas tendências, à medida que a colônia ia se tornando uma sociedade em expansão/dispersão. Assim, o ensino de língua japonesa também tinha que ser modificado. Entretanto, [...] os professores em geral, dominados por pensamentos remanescentes do passado, não despertaram para essa nova necessidade/realidade e não conseguiram propor soluções para o presente nem planos para o futuro. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 112)

O avanço lento e gradual das novas propostas de ensino e aprendizagem de japonês, finalmente, despertam no último período, denominado por Moriwaki e Nakata como **Atualidade (1980 – 1995)**. O primeiro grande evento ocorrido nesse período foi a comemoração do Centenário do Tratado de Amizade entre Brasil-Japão. Eventos como esse influenciaram a construção da identidade da população *nikkei*, perpassando por diversas mudanças ao longo dos anos. A mais notável delas concentra-se no êxodo rural, responsável por aglomerar mais de 90% dos *nikkei* em áreas-urbanas, diferentemente do quadro rural e interiorano visto anteriormente.

Outro aspecto alterado foi o público-alvo da língua japonesa que, desde meados do Período do Esclarecimento, deixava de ser interesse único e exclusivo das colônias, passando a alimentar a curiosidade de brasileiros não descendentes. Aliado ao enfraquecimento das associações japonesas em geral, observou-se uma nova construção de identidade para os descendentes que, pouco a pouco, conscientizavam-se de sua cidadania brasileira e abandonavam a antiga filosofia educacional do “espírito japonês” ou do “País dos Deuses”.

Juntamente com esse contexto, o número de gerações também aumentou, acrescentando as denominações *sansei*¹² e *yonsei*¹³. O maior número de descendentes vivendo em áreas-urbanas também influenciou outro ponto interessante para a constituição da comunidade *nikkei* no Brasil: o surgimento dos primeiros mestiços, frutos da união entre *nissei*, *sansei* e *yonsei*, especialmente os dois últimos, com brasileiros não descendentes. Serão esses jovens mestiços os responsáveis por repaginar o ensino e aprendizagem de língua japonesa já que, diferentemente dos adultos que visavam aprender o japonês para usos comerciais, profissionais e administrativos, eles interessavam-se pela língua a fim de manter um contato familiar mínimo e, principalmente, para meios que envolvessem o lazer (especialmente devido à expansão da cultura *pop* japonesa com mangás, animês, filmes e músicas) e o intercâmbio profissional para o Japão como *dekasegui*.

Mas estariam os professores *issei* da época aptos a realizar mudanças na metodologia do ensino de japonês, levando em consideração as novas demandas dos estudantes descendentes e não descendentes, pensando principalmente no contexto de alunos mestiços? Para os autores, houve problemas relacionados a essa transição pois,

[...] ao longo dos anos, o ensino de língua japonesa apresentou um grande desenvolvimento. Temos a certeza de que, comparando com o passado, houve uma melhora na didática e nos materiais de ensino, mas não se pode dizer o mesmo em relação aos professores, que não apresentaram mudanças à altura [...] Embora entendendo racionalmente que [...] o japonês precisasse ser abordado como língua estrangeira, os professores *issei* estavam tão habituados a vê-lo como língua materna e afetivamente ligados à metodologia do ensino como tal, que não conseguiam separar o *missô*¹⁴ do *shôyu*¹⁵. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 128)

Mesmo com anos de experiência ensinando o japonês como língua materna, os professores defrontavam-se com inúmeros empecilhos no momento de ensiná-lo como língua estrangeira, especialmente por uma falta de sistematização do ensino e a não teorização linguística. Além disso, seu embate com os professores *nissei* e *sansei* demonstrava um choque entre as gerações, sendo os professores *issei* os representantes dos métodos tradicionais e “bons” e os professores *nissei* e *sansei* representando a modernidade e o “inválido/ruim”. Vale ressaltar aqui que o “bom” na visão dos *issei* era tudo o que fosse japonês, já o “ruim” era tudo o que fosse brasileiro. Dessa forma, havia uma imposição de critérios dos *issei* para os *nissei/sansei*, pois, “mesmo hoje, a concepção do ensino como língua materna continua vívida entre professores *issei*”. (MORIWAKI; NAKATA, 2008, p. 131).

¹² Netos de imigrantes.

¹³ Bisnetos de imigrantes.

¹⁴ Pasta feita à base de soja, normalmente ingerida na sopa.

¹⁵ Condimento líquido/molho de soja, sal e açúcar queimado.

Já quando lidamos com a visão dos professores *nissei/sansei* a respeito do ensino da língua japonesa, somos capazes de observar uma diferença significativa quando comparada à visão dos *issei*. A partir da segunda geração de educadores, o tópico principal não é mais a “formação do espírito japonês”, como na época do Pré-guerra, mas sim uma “formação humana”. Pela primeira vez, os *nikkei* se sentiam como verdadeiros membros da sociedade brasileira e, a partir dessa nova identidade construída a duras custas, o ensino de japonês remodelou-se para atender às necessidades dos novos estudantes, sejam eles descendentes ou não. Com o objetivo de esclarecer melhor os períodos da história do ensino de língua japonesa no Brasil e suas principais características, resumimos no quadro abaixo alguns dos pontos mais importantes que se cunharam com o decorrer das mudanças:

QUADRO 1: Principais períodos e suas características

Período	Etapas	Principais características
Pré-guerra (1908-1941)	Primórdios (1908-1930)	“Espírito japonês” inquebrável, pois o Japão era ao “país dos deuses”. Imigrantes em posição de trabalhadores temporários com o sonho de retornar ao Japão
	Período Áureo (1930-1941)	Somada ao período anterior, acrescenta-se a constante mudança dos fatores externos (política, sociedade, cultura, entre outros)
Pós-guerra (1946-1980)	Período Vazio (1946-1950)	Incapacidade de reconhecer a derrota do Japão. Não há ensino de língua japonesa nesse período. O “espírito japonês” do período Pré-guerra se mantém firme.
	Período da Reabertura (1951-Primeira metade da década de 1960)	O imigrante japonês decide permanecer definitivamente no Brasil. Adaptação do ensino de japonês nas colônias junto ao sistema de educacional brasileiro.
	Período do Esclarecimento (Segunda metade da década de 1960- Segunda metade da década de 1970)	Conscientização dos imigrantes a respeito da cultura e sociedade brasileira. O objetivo principal é formar “bons brasileiros <i>nikkeis</i> ”.
Atualidade	1980-1995	A diversificação profissional influencia em diferentes metodologias para o ensino de língua japonesa. A fluência no japonês deixa de ser o foco para as famílias de imigrantes.

De maneira geral, podemos perceber que entre diversos atropelos e empecilhos, o ensino de japonês consolidou-se de maneira firme no Brasil e até os dias atuais ainda perpassa por inúmeras remodelações e adaptações para atender a um público cada vez maior. Para compreendermos mais profundamente como a língua japonesa encontra-se presente na sociedade brasileira atual, é necessário primeiro entender quais são as políticas e ações educacionais que proporcionam essa expansão.

1.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE

Ao analisarmos o artigo de Júlio Emílio Diniz Pereira, “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”, somos capazes de notar alguns pontos que se relacionam com a situação da língua japonesa atualmente, embora o texto seja de 1999. Além de buscarmos promover uma maior acessibilidade às questões de ensino/aprendizagem que envolvem a língua japonesa, é importante também compreender as políticas educacionais existentes não somente por detrás do cenário que envolve a presença da língua e cultura japonesa em um país como o Brasil, mas igualmente acerca dos processos formativos dos professores de japonês que atuaram, atuam e atuarão no mercado de trabalho. De acordo com Pereira (1999), as políticas educacionais de formação docente no Brasil estão intrinsecamente ligadas às condições de trabalho da educação brasileira como um todo¹⁶, já que,

[...] são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. (PEREIRA, 1999, p. 111)

Certamente, o contexto dos professores de língua japonesa não é muito distinto do que foi citado acima, principalmente por ser uma língua pouco procurada nos sete cursos de graduação oferecidos pelas seguintes universidades: UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFAM (Universidade Federal do Amazonas), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UNB (Universidade de Brasília), UNESP (Universidade Estadual Paulista) e USP (Universidade de São Paulo). A baixa

¹⁶ Frisamos que as políticas educacionais influenciam não somente a disseminação da língua e cultura japonesa, mas todas as outras línguas estrangeiras ensinadas no país. Todas as licenciaturas devem refletir e problematizar as políticas educacionais estabelecidas, pois são diretamente afetadas por elas. Casos como o ensino da língua espanhola são um exemplo, pois possui legislações, resoluções e documentos oficiais que estabelecem seu aprendizado no ensino regular brasileiro, levando em consideração fatores como a localização geográfica do Brasil, participação no MERCOSUL, etc.

demanda para cursar o japonês na graduação ocasiona, automaticamente, em um número reduzido de professores de japonês licenciados a darem aulas.

Para o autor, outro aspecto que representa um empecilho relativamente grande é o fato de a racionalidade técnica ainda estar encrustada nos vieses metodológicos das universidades. Ocorre uma separação incongruente entre teoria e prática. A primeira recebe todas as prioridades, ao mesmo tempo em que a segunda é deixada de lado e é aplicada de maneira descontextualizada e ineficiente. Para esse modelo, basta que o professor tenha o conhecimento técnico da área específica que vai ensinar. De acordo com o autor, essa espécie de licenciatura é “inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário” (PEREIRA, 1999, p. 113).

Como forma de oposição à racionalidade técnica, surge o modelo chamado de racionalidade prática. Nele, o professor torna-se sujeito pensante e autônomo, refletindo sobre suas práticas e sendo capaz de criar suas próprias ações pedagógicas. Diferentemente da racionalidade técnica, aqui o contato com a prática acontece desde os primeiros anos da licenciatura, introduzindo o futuro docente de maneira mais articulada e ordenada no ambiente escolar. Mas há de ser ter cuidado com esse novo modelo, adverte o autor, pois as “horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola” (PEREIRA, 1999, p. 114). Isso ocasionaria em uma diminuição significativa das cargas horárias de cursos de formação inicial, representando um retrocesso em termos de preparação desses docentes para a carreira que almejam seguir no futuro.

O ideal, na visão de Pereira, é que haja um balanceamento entre a teoria e a prática, de maneira a criar uma formação harmoniosa para o docente:

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 114)

Esse contexto pode ser observado no curso de Letras da FCL de Assis em relação aos futuros professores de japonês, por exemplo. Nesse nicho em específico, todos os alunos de todas as línguas estrangeiras cursam as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira I, II, III e IV (Estágios Supervisionados) juntos, em uma mesma sala de

aula. Além de empecilhos como o professor responsável pela matéria não conseguir tratar de textos teórico-metodológicos para todas as línguas devido a barreiras linguísticas, existe também o fato de que, muitas vezes, não é possível corrigir/auxiliar o aluno em detrimento de alguma atividade proposta para aquela língua, uma vez que o docente encarregado da turma não ministra aulas daquela língua estrangeira e muito menos consegue se concentrar em cada um dos indivíduos da sala que, por sua vez, possui cerca de 60 a 70 alunos.

Diante desse cenário, imposto pelo currículo do curso de Letras e a escassez de contratações de professores de metodologia, o CLDP funciona como um catalisador/auxiliador na formação inicial, pois é nesse contexto que os alunos podem ter suas primeiras experiências como docentes, participando de um processo formativo no qual podem utilizar o espaço do programa para realizarem o estágio supervisionado obrigatório, ou mesmo não obrigatório, enquanto estão sendo assistidos por professores da língua estrangeira que cursam na graduação e cujas aulas ministram, bem como pelos professores de metodologia que auxiliam na reflexão sobre os melhores caminhos para a aplicação das teorias e métodos/estratégias vistas durante as aulas da graduação. A respeito desses processos formativos de docentes, Pereira comenta que

[...] é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente. (PEREIRA, 1999, p. 117)

Mas existe também outro aspecto imprescindível para a formação dos professores: a união entre o trabalho docente e a pesquisa científica. Baseado em estudos anteriores, Pereira constata que o docente deve tomar como principal necessidade o ato de incorporar a investigação ao seu trabalho no cotidiano escolar para que, dessa forma, possa ultrapassar as barreiras que o restringem como um mero mediador do conhecimento.

Além disso, o autor discute uma máxima muito cara para a investigação em questão, porque afirma que o próprio processo de formação de professores deve ser tido como um objeto de pesquisa científica de tal maneira que nos possibilite refletir e reconstruir as propostas formativas que nos são apresentadas, bem como que tipo de profissionais estamos formando. Acreditamos que seja exatamente isso que nos propusemos a fazer em relação aos professores de língua japonesa do CLDP. Como eles enxergam esse processo formativo do qual fizeram parte? Essa experiência contribuiu em suas trajetórias como docentes? Em caso positivo ou negativo, por quê? Sobre o que os professores egressos são capazes de refletir

quando se lembram do CLDP? Esses e outros tantos questionamentos surgem precisamente a fim de compreendermos qual é o dinamismo por detrás das experiências obtidas no CLDP e como elas influenciam ou não os egressos de língua japonesa que nele atuaram.

A fim de obtermos informações mais recentes sobre as políticas educacionais brasileiras ligadas às línguas estrangeiras, buscamos também, na configuração do programa Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF), uma possível fonte para discussão e reflexão. Lançado em 14 de novembro de 2014 pelo MEC (Ministério da Educação) por meio da portaria nº 973, como forma de complementar o programa Ciências sem Fronteiras e aprovado pela então Presidenta Dilma Rousseff, o IsF foi utilizado para suprir as necessidades linguísticas dos alunos selecionados para a realização dos intercâmbios acadêmico-científicos de maneira totalmente gratuita¹⁷.

Em um primeiro momento, foi observado que os estudantes aprovados no Ciências sem Fronteiras tinham países como Portugal e Espanha como suas primeiras opções de intercâmbio. De acordo com Dorigon (2015), isso acontecia principalmente por conta das barreiras linguísticas impostas pelo ensino/aprendizagem de outros idiomas, em sua maioria, o inglês. Aloizio Mercadante, na época Ministro da Educação, propôs, como solução, um programa que auxiliasse, a longo prazo, no processo de internacionalização e universalização dos idiomas estrangeiros no contexto brasileiro, inicialmente com enfoque nos alunos do Ciências sem Fronteiras, para depois ser expandido aos níveis de graduação e pós-graduação, servidores técnico-administrativos das universidades, ensino médio e fundamental.

Embora o foco inicial do IsF tenha sido a língua inglesa, é interessante observarmos que a segunda língua institucionalizada no programa tenha sido precisamente o japonês. Diferentemente das outras línguas, cujo órgão fomentador é o próprio MEC, o Japonês sem Fronteiras (JsF) é fomentado pela Fundação Japão (Japan Foundation – 国際交流基金, *kokusaikouryuukikin*) que, de acordo com o site oficial, configura-se como uma “organização vinculada ao Ministério dos Negócios Estrangeiros do Japão, estabelecida em 1972, sob o objetivo de promover o intercâmbio cultural e a compreensão mútua entre o Japão e outros países” (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2019).

Por meio dos Núcleos de Línguas (NucLi), O IsF apresenta todo o cronograma para o ano letivo, bem como os editais e inscrições abertas. No caso da língua japonesa, ela pode ser encontrada no modelo de curso presencial em cinco instituições de Ensino Superior: UFPR,

¹⁷ Em 2019 o programa Idiomas sem Fronteiras foi encerrado pelo MEC, na época gerido pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub.

UFRJ, UFAM, UFRGS e UNB, e no modelo de EaD (Ensino a Distância) exclusivamente na UNESP. A presença do JsF em praticamente todas as universidades que oferecem o japonês na graduação, com exceção da USP (Universidade de São Paulo), e o fomento pela própria Fundação Japão demonstram um grande envolvimento dos órgãos internacionais japoneses com o ensino e aprendizagem do japonês em terras brasileiras, atualmente.

É válido lembrar que um dos principais objetivos do IsF é não só apenas a complementação do Ciências sem Fronteiras, como também promover um maior acesso ao ensino de idiomas estrangeiros por alunos de graduação e pós-graduação que estejam dispostos a ampliar seus conhecimentos, bem como capacitar as instituições de Ensino Superior no Brasil a melhorarem e aumentarem a oferta de línguas estrangeiras em seus cursos de maneira geral. Pensando nisso, além de auxiliar no surgimento de novos falantes de japonês, o IsF também cumpre um papel imprescindível na formação dos futuros professores de japonês, uma vez que os tutores que lecionam no IsF são os próprios alunos da graduação em língua japonesa, da mesma forma que o CLDP, acompanhados por coordenadores do programa. Para Dorigon, outro ponto importante da internacionalização e universalização propostas por Aloizio Mercadante encontra-se na oferta desses idiomas estrangeiros, também de maneira gratuita, aos servidores técnico-administrativos e docentes das universidades ligadas ao IsF, afinal,

Se pensarmos que o Brasil vem investindo em programas de internacionalização do seu ensino superior, com destaque especial para o CsF, faz-se mister que não apenas os estudantes saibam falar inglês e possam participar de programas de intercâmbio, como também os técnicos e os docentes que circulam pelas instituições de ensino superior, até porque uma parte considerável do CsF é trazer estrangeiros ao Brasil para estudar e pesquisar [...] Isso vai ao encontro do processo de internacionalização do ensino superior brasileiro e às tentativas do governo brasileiro de estimular a produção e o intercâmbio científico da comunidade brasileira ou de estrangeiros no Brasil. (DORIGON, 2015, p. 9)

Embora Dorigon esteja especificamente falando da língua inglesa em seu artigo, podemos facilmente substituir o vocábulo “inglês” por “japonês” e o significado ainda assim não seria alterado. De acordo com ele, “se antes o ensino era restrito à língua inglesa, com a instituição do Idiomas sem Fronteiras, serão ofertados francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros” (DORIGON, 2015, p. 12).

Após a análise dos editais do IsF e das leis que o regem, Dorigon conclui que as políticas públicas educacionais não podem ser encaradas como

[...] lineares e previsíveis, pois estão sujeitas a modificações, contradições e a diversas interpretações, sendo reorganizadas a cada momento. No caso do Idioma sem Fronteiras, a análise dos editais e dos discursos sugere que mais editais específicos serão lançados, um para cada língua proposta, com diferentes demandas e necessidades. Espera-se, ademais, que novas categorias sejam adicionadas, com

vistas a tornar o acesso aos idiomas estrangeiros pelos brasileiros universal e gratuito, sobretudo na rede pública de educação básica. À medida que o programa se torna mais ambicioso e desenvolve novos objetivos, vão surgindo novas necessidades e desafios, os quais podem ter influência sobre discursos e novos textos políticos. (DORIGON, 2015, p. 13).

Por fim, podemos depreender que a participação em programas de intercâmbio para o Japão, o ensino/aprendizagem de japonês, as trocas culturais entre Brasil e Japão e a formação de professores de língua japonesa são alguns dos principais objetivos não apenas do IsF, mas também da própria Fundação Japão, que mantém parcerias não somente com as universidades, mas com outras instituições de ensino de línguas estrangeiras como, por exemplo, os CEL's (Centro de Ensino de Línguas), pertencentes à Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo.

1.3. UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS PESQUISAS A RESPEITO DA LÍNGUA JAPONESA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

O levantamento bibliográfico configura-se como a pesquisa realizada em diversos bancos de dados distintos, a fim de averiguar quais foram as pesquisas científicas realizadas na mesma área de atuação e possivelmente com o mesmo enfoque da presente dissertação. Sendo assim, foram realizadas investigações em cinco bancos de dados, com o propósito de observar e analisar alguns dos trabalhos científicos realizados na área de língua japonesa, mais especificamente no âmbito educacional.

O primeiro banco de dados pesquisado foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que atualmente encontra-se disponível na Plataforma Sucupira. Representando um dos arquivos acadêmico-científicos mais importantes do país, ao procurarmos pelas palavras-chave “língua japonesa” e “Educação”, nos deparamos com um total de 34103 resultados, espalhados por mais de trinta páginas de pesquisa. Tal quantidade pode parecer expressiva, se considerarmos que são poucos os cursos de Ensino Superior de língua japonesa distribuídos pelo Brasil, e mais escassas ainda são as universidades que possuem a graduação em licenciatura da língua nipônica, o que restringiria as possíveis teses e dissertações que poderiam ser encontradas ao longo da pesquisa. Dessa forma, ao observarmos página por página, constatamos que apenas 260 resultados estão verdadeiramente relacionados com a língua e cultura japonesa, ou seja, apenas 0,76 % correspondem a estudos realizados na área da língua japonesa. Essa porcentagem diminui ainda mais quando averiguamos que desses 260 resultados, apenas sete dissertações de Mestrado estão interligadas com o tema da pesquisa por nós proposta e, mais ainda, apenas uma das dissertações observadas foi realizada

no âmbito educacional, com foco na educação existente nas memórias de infância de imigrantes japoneses.

Aludindo a Centros de Línguas, encontramos duas dissertações de Mestrado, (NEVES, 2017) e (SILVA, 2017). Em sua pesquisa, *Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo*, Neves retrata as identidades construídas pelos professores de japonês por meio de suas atuações nos CEL's de São Paulo e traz contribuições significativas para nossa área de estudo. Por sua vez, Silva disserta sobre a historiografia dos CEL's e o ensino da língua japonesa em escolas públicas estaduais em sua pesquisa intitulada *O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas*. Embora ambos os autores tratem do contexto do Centro de Línguas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, compreendemos que seja um espaço diferente dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP. O primeiro configura-se como um espaço em que atuam professores já formados e, o segundo, onde desenvolvemos nossa pesquisa, é um espaço de formação inicial docente.

O segundo banco de dados analisado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT/IBICTI). Nesse espaço, foi possível observar a queda proeminente de resultados relacionados à língua japonesa e à Educação. Encontramos apenas 125 resultados referentes a essas duas palavras-chave e apenas cinco (4%) se relacionam com o tema da pesquisa. Destes, quatro se repetem, quando comparados à pesquisa realizada anteriormente.

A terceira busca deu-se na Plataforma Scielo, mas apenas seis resultados foram encontrados e nenhum deles se relacionava com a presente pesquisa. No Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (SBU) apenas um resultado foi encontrado, sem relação com o tema da pesquisa.

No quinto e último banco de dados, a Biblioteca Digital da USP, assim como para com a UNICAMP, nutríamos expectativas em encontrar numerosos estudos que agregassem à nossa investigação, uma vez que a USP é a única universidade no Brasil que oferece o Mestrado e Doutorado em língua japonesa para os estudantes da pós-graduação. No entanto, foram encontrados apenas dezesseis resultados e apenas três dissertações (18,75%) relacionadas com a pesquisa feita nessa dissertação, a respeito da formação inicial de professores de japonês. Além disso, essas três dissertações se repetem de bancos de dados anteriores. Para melhor visualização, confeccionamos quadros ilustrativos com os resultados gerais da pesquisa feita nos bancos de dados, além das teses e dissertações mais relevantes para a presente investigação.

QUADRO 2: Resultados da pesquisa *on-line* nos bancos de dados

Bancos de dados	Resultados	Relacionados à LJ*	Relevantes ao tema	Repetições
CAPES**	34103	260	7	0
BTDT	125	125	5	4
Scielo	6	0	0	0
SBU	1	1	0	0
USP***	16	16	3	3

Fonte: SECONE, 2021

*Língua japonesa

**Catálogo de teses e dissertações da CAPES

***Biblioteca Digital da USP

QUADRO 3: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Teses e dissertações	Autor	Ano	Área
<i>Um estudo sobre crenças de professores nikkeis: abordagens de ensino em uma escola de colônia</i>	LIMA, M. F.	2015	Letras
<i>Autonomia na aprendizagem da língua japonesa além da sala de aula: um estudo de caso de estudantes universitários na cidade de São Paulo</i>	YAMASHIROYA, S.	2015	Letras
<i>Ensino de língua japonesa no núcleo de línguas estrangeiras da UECE: análise da produção oral dos professores e proposta de atividade didática</i>	ITO, Y.	2010	Linguística
<i>Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses</i>	IWAMOTO, V.	2016	Educação
<i>O ensino de língua japonesa segundo os dados globais da fundação Japão e o emprego da tecnologia: uma reflexão sobre o caso brasileiro</i>	MIYAKE, M.	2017	Letras
<i>Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo</i>	NEVES, T. M. O	2017	Letras
<i>O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas</i>	SILVA, O. O.	2017	Letras

Fonte: SECONE, 2021

QUADRO 4: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Teses e dissertações	Autor	Ano	Área
<i>O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH E LE)</i>	NASCIMENTO, E. T.	2015	Linguística
<i>Autonomia na aprendizagem da língua japonesa além da sala de aula: um estudo de caso de estudantes universitários na cidade de São Paulo</i>	YAMASHIROYA, S.	2015	Letras
<i>O ensino de língua japonesa segundo os dados globais da fundação Japão e o emprego da tecnologia: uma reflexão sobre o caso brasileiro</i>	MIYAKE, M.	2017	Letras
<i>Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo</i>	NEVES, T. M. O	2017	Letras
<i>O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas</i>	SILVA, O. O.	2017	Letras

Fonte: SECONE, 2021

QUADRO 5: Sistema de Bibliotecas da UNICAMP

Teses e dissertações	Autor	Ano	Área
<i>Educação japonesa no Brasil: uma forma de manutenção da identidade étnica</i>	NAKAMOTO, C. M.	1998	Educação

Fonte: SECONE, 2021

QUADRO 6: Biblioteca Digital da USP

Teses e dissertações	Autor	Ano	Área
<i>O ensino de língua japonesa segundo os dados globais da fundação Japão e o emprego da tecnologia: uma reflexão sobre o caso brasileiro</i>	MIYAKE, M.	2017	Letras
<i>Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo</i>	NEVES, T. M. O	2017	Letras
<i>O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas</i>	SILVA, O. O.	2017	Letras

Fonte: SECONE, 2021

Como pôde ser observado na distribuição dos quadros acima, as pesquisas científicas que possuem a língua japonesa em âmbito educacional e a formação inicial de professores de língua japonesa como principal foco investigativo são escassas e possuem um alto número de repetições entre os bancos de dados analisados. Isso apenas reforça a relevância da presente pesquisa como forma de complementar e elevar o número desses contextos específicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo busca aprofundar-se nos fundamentos teóricos usados para a pesquisa, sendo esses: a concepção do terceiro espaço, pressupostos teóricos acerca do ensino de língua japonesa no Brasil e alguns conceitos sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras.

No que se refere ao terceiro espaço, buscamos em Bhabha (1990, 1998) o início para as discussões a respeito do que seriam esses espaços híbridos e como se caracterizam. A fim de trazeremos essas concepções para uma realidade mais próxima a nós, mais especificamente o contexto universitário, encontramos em Zeichner (2010) reflexões profícuas sobre como o terceiro espaço pode ocupar esses locais e contribuir de forma significativa para a formação inicial de licenciandos. Por fim, com o intuito de exemplificar como essa contribuição acontece, trouxemos o texto de Felício (2014) que trata sobre um Projeto de Extensão em alguns aspectos semelhante ao CLDP, que se utiliza das elucidações a respeito do terceiro espaço desenvolvidas pelos dois autores anteriores.

Após as discussões a respeito do terceiro espaço, o capítulo aborda alguns pressupostos teóricos sobre o ensino de língua japonesa no Brasil, especificamente no contexto do ensino superior público. Para tal, nos amparamos nas problematizações realizadas por Toida (1986) e Fukasawa (1984).

Ao final, acreditamos ser necessário aprofundar as discussões teóricas referentes aos processos de formação inicial de professores e sua relação com as experiências pessoais e coletivas. Para tal, nos baseamos em Bondía (2002), Dewey (1979), Nóvoa (2001) e Mizukami (1986).

2.1. O PRINCÍPIO DOS INTERSTÍCIOS

Um dos principais nomes relacionados às questões de hibridismo e terceiro espaço na contemporaneidade é o teórico indo-americano Homi K. Bhabha. Na introdução de seu livro intitulado *O Local da Cultura* (1998), Bhabha reflete sobre o mundo moderno, seus interstícios e a vida nas fronteiras.

Logo no início de sua argumentação, o autor atesta que a existência humana moderna é marcada pela (sobre)vivência nas fronteiras do presente, e que é esse movimento entre tempo e espaço que nos permite “produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p. 19). De acordo com o escritor, os chamados “entre-lugares” são os responsáveis por nos fornecer o ambiente necessário para a elaboração de estratégias de subjetivação, seja essa subjetivação

individual ou coletiva, criando, assim, novos signos, capazes de colaboração e contestação para definirem a sociedade.

Para o autor, habitar esses espaços híbridos, também chamados por ele de “além”, consiste em,

Habitar um espaço intermédio, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas residir "no além" e ainda, como demonstrei, ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica; *tocar a futuro em seu lado de cá*. Nesse sentido, então, o espaço intermédio “além” torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora. Lidar com tal invenção e intervenção [...] requer uma noção do novo que sintoniza com a estética híbrida. (BHABHA, 1998, p. 27)

São nesses espaços intervencionistas que os interstícios culturais são criados e, a partir deles, as invenções criativas tomam parte na ampla questão da existência. São precisamente essas invenções que definem e encenam as diversas identidades presentes no mundo e na comunidade que vivemos. Para que tais cenários possam acontecer, é preciso compreender as fronteiras que separam o “além” do restante, e construir assim uma ponte que conecte ambas as realidades, captando as concepções de estranhamento, distanciamento etc. Dessa forma, nasce a interculturalidade, assim como no contato com as línguas estrangeiras e suas respectivas culturas, por exemplo.

No decorrer de suas explicações, Bhabha assevera outro aspecto interessante sobre as confluências e os sujeitos que nelas habitam. Por que não fazer com que as histórias das classes menos abastadas, menos reconhecidas e, principalmente, mais marginalizadas não se tornem o tema principal de nossos discursos? Ao refletirmos sobre essa afirmação, somos capazes de relacioná-la com o questionamento fundamental dessa pesquisa: quem são os professores egressos de língua japonesa do CLDP? Não necessariamente que esses indivíduos sejam marginalizados propositalmente, mas há de se pensar que a língua japonesa não possui o prestígio acadêmico e muito menos a presença de outras línguas estrangeiras, como o inglês, espanhol e francês, por exemplo. A primeira se encontra desde a Educação Básica até o Ensino Médio, especialmente por ser considerada hoje como a língua universal. O espanhol também possui uma forte presença no Brasil devido ao nosso contexto geográfico e à nossa participação no MERCOSUL. O francês, por sua vez, mantém uma concepção de língua clássica, erudita e elegante, indispensável para os amantes de filmes, textos teóricos e boa gastronomia.

Mas onde estaria a língua japonesa nesse contexto? Ela não consta nos aparatos educacionais brasileiros, tampouco é considerada como uma língua fina e sofisticada. Então podemos considerar que, talvez haja sim uma espécie de marginalização ou falta de

reconhecimento referente à língua nipônica, especificamente no Brasil. Nosso país abriga o maior número de japoneses e seus descendentes, fora do Japão, mas ainda assim, são escassos os cursos de língua japonesa como língua estrangeira, e mais raras ainda são as investigações científicas em torno desse contexto, conforme pontuamos anteriormente em nossa pesquisa acerca do levantamento bibliográfico. Um dos objetivos desse estudo é, precisamente, trazer as questões educacionais relacionadas à formação docente inicial dos professores de japonês do CLDP à tona, em evidência para a sociedade, retirando-as da obscuridade e da ignorância.

Por fim, um dos aspectos elucidados por Bhabha é a presença da política em nossas vidas. De acordo com ele, é essencial que haja um entendimento do político como prática pedagógica, ideológica, da política como necessidade vital no cotidiano - a política como performatividade (BHABHA, 1998, p. 37). Isso também está intrinsecamente interligado com as questões que rodeiam o ensino de japonês/LE. É notável a presença de políticas públicas e privadas que favorecem a disseminação do ensino e aprendizagem de japonês pelo Brasil. Desde ambientes como o CLDP (um centro de línguas universitário e público), até cursos gratuitos oferecidos pela Fundação Japão (uma instituição privada).

Em uma entrevista concedida a Jonathan Rutherford, em 1990¹⁸, Bhabha discorre novas questões a respeito do terceiro espaço e suas aplicações. Logo no início, o pesquisador expõe que se faz necessário explicar alguns dos termos empregados em suas reflexões, como, por exemplo, quais as disparidades entre **diversidade cultural** e **diferença cultural**. De acordo com ele, a **diversidade** corresponde a aspectos positivos relacionados às discrepâncias existentes entre uma cultura e outra, e que são reforçadas e encorajadas por sociedades democráticas a fim de promoverem atitudes civilizadas de reconhecimento e troca de saberes. Nas palavras de Bhabha,

A transparent norm is constituted, a norm given by the host society or dominant culture, which says that ‘these other cultures are fine, but we must be able to locate them within our own grind’. This is what I mean by a creation of a cultural diversity and containment of cultural difference [...] My purpose in talking about cultural difference rather than cultural diversity is to acknowledge that this kind of liberal relativist perspective is inadequate in itself and doesn’t generally recognize the universalist and normative stance from which it constructs its cultural and political judgements (BHABHA, 1990, p. 208-209)¹⁹

¹⁸ BHABHA, H. K. The third space. In: J. RUTHERFORD (Ed.). *Identity, community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 207-221.

¹⁹ Uma norma transparente é criada, dada pela sociedade anfitriã ou pela cultura dominante, que diz ‘está tudo bem com essas outras culturas, mas nós devemos ser capazes de alocá-las com nosso próprio trabalho duro’. Isso é o que eu quero dizer com a criação de uma diversidade cultural e a contenção de uma diferença cultural [...] Meu intuito ao falar sobre diferença cultural em vez de diversidade cultural é depreender que esse tipo de perspectiva relativista e liberal é inadequada por si só e geralmente não reconhece a estância normativa e universal a partir da qual constrói seus julgamentos políticos e culturais (BHABHA, 1990, p. 208-209, tradução nossa)

Esclarecidas as terminologias, onde se encontra o “terceiro espaço” propriamente dito? Para Bhabha, as concepções de hibridismo partem do pressuposto da tradução cultural: ela corresponderia a uma série de etapas, relacionadas a diversos fatores culturais. Primeiramente, o sujeito enfrenta um processo de objetificação cultural, perpassando por aspectos como a alienação e a construção de estereótipos. A partir disso, entra em cena o desenvolvimento da tradução, responsável por indicar que outras culturas podem ser imitadas, copiadas, transferidas e transformadas por meio de nossa própria realidade, de maneira que a cultura “original” sempre manter-se-á aberta para novas e diferentes traduções (BHABHA, 1990, p. 2010).

Dessa fonte é que bebe a teoria do hibridismo. De acordo com o autor, o mais importante sobre o hibridismo não é tachar dois locais diferentes e esperar que um terceiro surja de suas intersecções, mas sim compreender que o terceiro espaço carrega características de ambos esses lugares, e que mantém seu próprio sistema e regras. De acordo com Bhabha,

For me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‘third space’ which enables other positions to emerge. This third space displace the histories that constituted it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom. (BHABHA, 1990, p. 211)²⁰

Por fim, o autor sai em defesa do terceiro espaço e explica a sua importância para a compreensão da sociedade contemporânea. Para o teórico, a atualidade preza pelo binarismo e pela explicitação da polaridade. Sempre há de existir dois lados, o bem e o mal, o certo e o errado etc. Mas, ao nos depararmos com a possibilidade de um terceiro espaço, somos capazes de abandonar essa dualidade e promover uma maior gama de conhecimentos, baseados nas diversidades culturais e no hibridismo gerado por elas.

If you have this notion of ‘the people’ as being constructed (through cultural difference and hybridity as I’ve suggested above), then you avoid that very simplistic polarity between the ruler and the ruled: any monolithic description of authoritative power (such as ‘Thatcherism’), based on that kind of binarism, is not going to be a very accurate reflection of what is actually happening in the world (BHABHA, 1990, p. 221)²¹

²⁰ Para mim, a importância do hibridismo não é ser capaz de traçar dois momentos originais, dos quais um terceiro emerge. Para mim, o hibridismo é o terceiro espaço que permite que outros surjam. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e prepara novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas por meio de sabedorias recebidas (BHABHA, 1990, p. 211, tradução nossa)

²¹ Se você tem essa noção do “povo” sendo construído (por meio das diversidades culturais e do hibridismo como eu sugeri acima), então você evita essa polaridade muito simplista entre o governante e o governado: qualquer descrição monolítica de poder autoritário (como o ‘Thatcherismo’), baseado nesse tipo de binarismo, não será um reflexo muito fiel do que está acontecendo no mundo (BHABHA, 1990, p. 221, tradução nossa)

A criação de um “terceiro espaço” de convivência parece apresentar apenas aspectos positivos, pois, de acordo com o autor, consegue evitar o maniqueísmo entre o dominador e o dominado, além de suprimir demonstrações de poder autoritário. Entretanto, é necessário que essas concepções sejam construídas aos poucos e não de forma abrupta, pois em um mundo amplamente polarizado como o nosso, noções que englobam um terceiro espaço de convivência em um ambiente de intermédio ainda não são bem aceitas ou compreendidas.

2.2. O HIBRIDISMO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Tendo, então, como foco a aplicação da ideia de terceiro espaço no contexto de formação docente inicial, buscamos em Zeichner (2010) as discussões necessárias para compreendermos as questões e problemáticas referentes à sua presença nas universidades. Para o autor, existe um empecilho principal quando tratamos de cursos de licenciatura: a desconexão entre os componentes curriculares aprendidos na graduação e a parcela de formação docente que ocorre nas escolas. De acordo com o autor,

Um dos desafios mais difíceis, para mim, durante esses anos, tem sido o de mobilizar energia intelectual em meu departamento para reforçar as conexões entre o que os nossos estudantes-professores fazem nos seus estágios em escolas e comunidades e o restante da sua formação docente. (ZEICHNER, 2010, p. 481)

É preciso admitir que esse também constitui um obstáculo presente no curso de Letras da FCL de Assis. Como relacionar o que os alunos estudam na graduação, nas aulas de metodologia de línguas estrangeiras, com o estágio em si? São muitas as problemáticas existentes no meio do caminho. Uma delas, de acordo com Zeichner, é que “um supervisor é responsável em cada semestre por trabalhar com um diferente grupo de estagiários ou estudantes ainda em formação, situação que torna mais difícil o aprofundamento do processo de supervisão” (p. 482).

Outro ponto importante discutido pelo autor é o fato de que existem muitos empecilhos à aprendizagem do professor em formação associados com o modelo tradicional de teoria/experiência de campo. Como solução, Zeichner propõe a criação de “escolas de aplicação” dentro das faculdades e universidades, para que determinadas abordagens de ensino possam ser demonstradas e praticadas sob a supervisão dos docentes. Pensando nesse aspecto, não seria então o CLDP uma representação da solução proposta por Zeichner? Afinal, é no CLDP que os alunos da graduação em Letras da UNESP Assis encontram um (terceiro) espaço no qual podem praticar e refletir sobre sua formação como futuros docentes de línguas estrangeiras. Nesse espaço, materializado como um Programa de Extensão, constrói-se um ambiente intermediário para que os alunos realizem suas experiências por meio de erros e

acertos, uma vez que não se trata de um local de trabalho formal (escola de idiomas) e tampouco de um estágio obrigatório.

Zeichner busca em Bhabha (1990) sua ideia sobre hibridismo e terceiro espaço, pois, de acordo com este, é desse ponto que os indivíduos reconhecem e extraem múltiplos discursos e elementos para angariar sentido ao mundo. Quando pensamos em um terceiro espaço, é necessário que haja uma rejeição de padrões binários como, por exemplo, a tradicional interposição entre o conhecimento teórico e prático. Logo, o terceiro espaço diz respeito à criação de esferas híbridas entre a licenciatura em Letras da UNESP de Assis, responsável pela formação docente inicial dos professores de japonês, neste caso específico, e o conhecimento prático, profissional e acadêmico demonstrado de novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, p. 487, 2010).

Acredita-se, portanto, que esses espaços híbridos sejam capazes de incentivar um status mais igualitário entre seus participantes, menos hierarquizado, algo que não é comumente visto na relação tradicional entre alunos recém-formados e professores que atuam há muitos anos no contexto profissional. Esse modelo tradicional baseia-se em uma concepção ultrapassada de que o saber é possuído única e exclusivamente pelos acadêmicos e profissionais, nunca pelos professores recém-formados/em processo de formação.

2.3. A APLICAÇÃO DO TERCEIRO ESPAÇO

Como forma de mostrar que as teorias acerca do terceiro espaço já vêm sendo utilizadas em contextos de projetos extensionistas, é de suma importância que analisemos o trabalho realizado por Helena Maria dos Santos Felício, posteriormente publicado em artigo com o título *O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores* (2014). Apoiada em Zeichner (2010), Felício discorre sobre algumas das características do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²² da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), a fim de localizá-lo como um terceiro espaço para a formação docente inicial e como esse local específico rejeita as polaridades e o binarismo.

É impossível tratar sobre as questões de formação de professores sem problematizar diversos pontos que surgem no âmbito educacional brasileiro durante as últimas décadas. Felício inicia seu texto recobrando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, documento promulgado em 2002, que estabelece diversas normas e pré-requisitos para as áreas formativas, além de traçar diferenças entre bacharelado

²² O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência para licenciandos de cursos presenciais que atuem na escola pública, a fim de se comprometerem com o exercício do magistério. Para mais informações a respeito do PIBID, o site oficial está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 06 de abril de 2021.

e licenciatura. É por meio dessas diretrizes que a Educação começa a se questionar sobre as relações cada vez mais íntimas e estreitas que devem ser criadas entre a escola e a universidade e, principalmente, sobre a superação de diversas dualidades como teoria/prática, saber/fazer, entre outras. De acordo com Felício, essas dicotomias apenas fragilizam o processo de formação docente inicial, uma vez que interpretam teoria e prática como conhecimentos separados e autônomos um do outro (FELÍCIO, 2014, p. 417).

Entretanto, é a partir desse momento (mais especificamente, quase uma década depois), que surge o PIBID (2010). Fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), esse projeto tem como principal acepção propor o engajamento entre as universidades e as escolas públicas de Educação Básica, proporcionando aos alunos das mais diferenciadas licenciaturas que possam acompanhar as aulas de professores da rede pública, bem como programar atividades próprias a fim de serem vivenciadas na sala de aula, com o devido apoio do professor efetivo. De acordo com a autora, o PIBID configura-se como

[...] uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial. Contudo, difere do Estágio Curricular, sendo este último de cunho obrigatório, definido no interior do curso a partir de diretrizes estabelecidas pelo currículo de formação, ao passo que o PIBID, em função do número de bolsas oferecido, nem sempre consegue atender à totalidade dos acadêmicos de um curso, e suas ações são desenvolvidas a partir do contexto da escola pública, embora cada programa tenha seu projeto institucional e seus subprojetos. (FELÍCIO, 2014, p. 419)

Podemos observar aqui inúmeras semelhanças com o CLDP. Ambos são completamente distintos dos estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura e, de certa forma, buscam articular as questões teóricas e práticas. Entretanto, nem sempre são capazes de abranger um maior número de alunos, seja pela própria configuração física e organizacional do programa, seja pelo número reduzido de bolsas.

Baseada nos pressupostos teóricos de Saviani (2009), Felício nos informa sobre a existência de “dois espaços” distintos no processo de formação docente atual. O primeiro corresponde aos conteúdos culturais-cognitivos e nas teorias que o professor deve dominar, já o segundo espaço diz respeito ao modelo pedagógico-didático, localizado ao final dos cursos de licenciatura e que preza pelos estágios/práticas de ensino obrigatórios. Levando essas informações em consideração, compreende-se então que, historicamente, o processo de formação docente inicial está fadado à dicotomia e a polarização. Desde o princípio, os estudantes de licenciaturas dividem-se entre **duas concepções de ensino que não se completam**, pois são tratadas como discrepantes.

Mas em que momento surge o terceiro espaço? Ancorada em Zeichner (2010), Felício descreve o terceiro espaço como um ambiente mais igualitário entre a escola e a universidade,

principalmente no que tange aos aspectos dos estágios supervisionados. No entanto, essa “nova prática” possui mais adeptos no âmbito acadêmico, “e não entre os professores da Educação Básica, que, por vezes, acumulam saberes de experiência não valorizados nessa relação tradicional” (FELÍCIO, 2014, p. 422).

Para que o terceiro espaço possa funcionar de maneira fluida e natural, é necessário o envolvimento não somente dos professores da Educação Básica, mas dos professores do Ensino Superior e dos estudantes participantes do programa também. Apenas dessa forma é possível que se inicie um processo gradual de rejeição do binarismo, criando-se assim um espaço de transição e aprendizado entre as instituições de Ensino Superior e as escolas.

Com o objetivo de obter não só uma melhor visualização, mas também uma compreensão mais aprofundada sobre o terceiro espaço e sua presença na Extensão Universitária, buscamos na dissertação de mestrado de Rezende Junior (2020) uma esquematização do porquê o CLDP pode ser considerado um terceiro espaço de formação docente inicial:

QUADRO 7: Motivos que tornam o CLDP um terceiro espaço

1.	Distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar;
2.	Permite a inserção antecipada do licenciando na sala de aula com o apoio e suporte de um professor coordenador de Língua estrangeira;
3.	Compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade dos departamentos de letras modernas e de educação;
4.	Pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de língua e supervisor;
5.	São previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais;
6.	Assume o movimento de reflexão-ação-reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades;

Fonte: REZENDE JR, 2019 adaptado de FELÍCIO, 2014, p.423.

O pesquisador ainda afirma que espaços como o CLDP podem ser caracterizados como “aqueles que reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (REZENDE JUNIOR, 2020, p. 83).

Sendo assim, acreditamos que a união entre a formação acadêmica e a formação pedagógica pode trazer inúmeros benefícios aos licenciandos, principalmente quando essa

junção é feita previamente, em um ambiente intermediado por outros colegas e profissionais, como é o CLDP. Para nós, o Programa de Extensão aqui brevemente introduzido permite as problematizações e os movimentos de reflexão-ação-reflexão sobre a profissão docente e seus processos iniciais. Acima disso, conforme veremos adiante, é no CLDP que muitos alunos iniciam suas práticas pedagógicas em contextos de ensino/aprendizagem reais, lidando com alunos, dúvidas, planos de aulas, planejamento de curso, procedimentos burocráticos diversos, entre outros. No percorrer desse trajeto, o aluno-professor ainda é capaz de refletir sobre sua prática e suas ações dentro da sala de aula e, acima de tudo, sobre a relevância do ensino das línguas estrangeiras no atual cenário brasileiro.

Por fim, outro aspecto importante que merece destaque em nossos apontamentos é o fato de o CLDP ter reconfigurado o curso de Letras na FCL/Assis, devido a sua notabilidade amplamente discutida nessa seção. Dessa forma, pressupomos que a continuação dos investimentos no CLDP faz-se necessária, pois, como aponta Rezende Junior:

Embora, o CLDP, em função do número de bolsas oferecidas e das turmas de línguas estrangeiras oferecidas a seu público-alvo, nem sempre consiga atender à totalidade dos acadêmicos(as) do curso de Letras vemos tal espaço como um entre-lugar na formação e que necessita de maiores investimentos e de uma maior participação no currículo da graduação. (REZENDE JUNIOR, 2020, p. 84)

Retomando os ideais de Bhabha a respeito de um espaço intermédio entre as polarizações, Rezende Junior classifica o CLDP como um “entre-lugar” na formação inicial dos licenciandos em Letras da FCL/Assis e aponta que, por conta dessa configuração, o Programa deveria possuir uma participação mais ativa no currículo do curso, bem como maiores investimentos, sejam eles financeiros ou de outra natureza.

2.4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE JAPONÊS

Para aprofundarmos nosso conhecimento e compreendermos melhor como funcionam as metodologias e abordagens utilizadas no ensino de língua japonesa como língua estrangeira, buscamos nos trabalhos de Toida (1986) e Fukasawa (1984) algumas teorias a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de japonês, bem como suas aplicações para estudantes de nível superior no Brasil. Ambos os trabalhos foram publicados na revista Estudos Japoneses, da Universidade de São Paulo (USP), configurada como uma das revistas de maior relevância para a área de língua, literatura e cultura japonesa.

A pesquisa de Toida (1986) intitulada *Laboratório de Línguas no ensino da língua japonesa* é deveras interessante, pois nos permite traçar algumas semelhanças com o trabalho

desenvolvido no CLDP. Primeiramente, pois a pesquisa diz respeito a um curso extracurricular oferecido pelo Centro de Estudos Japoneses da USP, com público-alvo majoritariamente composto por estudantes universitários, assim como acontece no Centro de Línguas da UNESP/Assis, visto que as aulas são ofertadas no período da tarde, fora do espaço de tempo das aulas da graduação (manhã e noite), além de ter um público-alvo semelhante.

Outro ponto em comum entre o curso proposto por Toida e as aulas ofertadas no CLDP é o fato de a maior parte dos alunos não possuírem descendência japonesa, tampouco um conhecimento prévio da língua nipônica. De acordo com a autora, “o número de alunos sem qualquer conhecimento prévio veio se acentuando, o que levou-nos a refletir e a reconsiderar sobre as metodologias e os recursos empregados na ministração das aulas”. (TOIDA, 1986, p. 15).

As disparidades entre um âmbito e outro iniciam-se no ambiente de desenvolvimento das aulas. O curso teve como principal localização o Laboratório de Línguas (L.L.), pois o objetivo principal era que as metodologias de ensino de japonês pudessem ser cada vez mais incrementadas com o uso da tecnologia existente na época. Vale lembrar que por ser uma pesquisa realizada entre 1977 e 1982, as tecnologias digitais presentes no L.L. hoje em dia encontram-se obsoletas e são pouco utilizadas para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Alguns exemplos de tecnologia citados por ela são cabines com *booth recorder*, cabines de monitoragem individual com sistema LLC-2, entre outros.

O ambiente no qual o CLDP se encontra é distinto quando comparado ao do curso de Toida (1986). Em primeiro lugar, pois as tecnologias utilizadas são mais atuais, principalmente pelo fato de o CLDP ter iniciado suas atividades em 2010. Há também um L.L. na UNESP/Assis, contendo equipamentos parecidos com os citados pela pesquisadora, mas esse ambiente é pouco utilizado pelos alunos e professores do CLDP, uma vez que se faz necessário reservar dia, horário e local para seu uso.

O CLDP em si dispõe de algumas das salas de aula do Prédio de Letras, em sua maioria as próprias salas referentes ao ensino das línguas estrangeiras na graduação. Para facilitar o aprendizado dos alunos, as salas contêm imagens, mapas e adornos que remetem aos países falantes das línguas ofertadas pela graduação. Além disso, o Centro de Línguas e Desenvolvimentos de Professores também possui uma secretaria centralizada no corredor inferior do Prédio de Letras junto às salas de aulas citadas anteriormente, com sala de

reuniões, sala de estudos e laboratório com computadores para as interações de Teletandem²³, mas que também pode ser utilizado pelos professores do CLDP, com a condição de um aviso prévio, uma vez que as interações de Teletandem possuem diversos horários e interagentes, meticulosamente agendados.

Retornando às elucidações de Toida, a autora divide o curso em três principais etapas:

- 1) 1977 a 1978;
- 2) 1979 a 1980;
- 3) 1981 a 1982.

O primeiro período corresponde à pesquisa e adaptação de materiais japoneses, normalmente direcionados para falantes do inglês. O principal objetivo do curso era o aperfeiçoamento das estruturas previamente adquiridas pelos estudantes juntamente às suas famílias (percebe-se claramente que o ensino de japonês, nessa etapa em específico, era voltado somente aos alunos descendentes) e possuía carga horária de uma a duas horas semanais, proporcionadas de acordo com a necessidade de cada estudante.

No segundo período, ocorre uma adaptação da metodologia por conta da presença de alunos sem conhecimento prévio da língua japonesa. A carga horária aumenta para duas aulas semanais de duas horas. O objetivo do curso também foi alterado, tendo como enfoque o contato dos alunos com a língua japonesa falada e situações de comunicação cotidiana. Nessa etapa, o L.L serve como catalisador para que os alunos possam treinar, ouvir e praticar o japonês do dia-a-dia.

A última fase mantém os mesmos objetivos e carga horária da fase anterior. A mudança ocorre por conta da experimentação de novas tecnologias (vídeo-cassettes, slides, desenhos, gravuras, etc.) e maior utilização do L.L durante as aulas semanais. Além disso, novos materiais didáticos também foram empregados, como o *Japanese for Today* e o *Japanese Language Patterns*.

Após a descrição das etapas e dos objetivos, Toida reflete brevemente sobre algumas das dificuldades encontradas pelos alunos no decorrer das aulas. A grande maioria dos alunos encontrou resistência quanto à alfabetização em japonês, uma vez que existe o alfabeto de transcrição fonética romanizado, chamado Rômaji. De acordo com Toida, os alunos consideravam mais fácil aprender a transcrição fonética e suas regras específicas, por exemplo,

²³ Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006), consiste em um projeto iniciado na Faculdade de Ciências e Letras de Assis, pelo Prof. Dr. João Telles. É realizado por meio de interações via aplicativos de videoconferência, entre estudantes universitários brasileiros e estrangeiros, cujo tempo divide-se em meia hora de conversação em português e meia hora de conversação na língua estrangeira. Pode ser realizado de maneira autônoma ou em grupos de alunos monitorados por um mediador.

a escrita de “sushi”, do que aprender os silabários Hiragana e Katakana²⁴, para que fosse possível escrever “すし”. Além disso, outras dificuldades foram observadas no âmbito da fala, pois o japonês possui alguns fonemas que não existem no português, tais como sons ejetivos (*kappa, sekken, totte*), as sílabas *ya, yu, yo, chi* e *tsu* e o prolongamento de alguns sons como em *roomaji*.

Por fim, Toida faz um breve apanhado de algumas metodologias e abordagens utilizadas durante o curso. Para tal, a autora separa os momentos de aprendizagem em pré-laboratório, treinamento em L.L e pós-laboratório. A primeira etapa constitui-se como aulas expositivas realizadas em sala de aula, na qual são explicadas estruturas gramaticais básicas e novos vocabulários, sem o auxílio de traduções, se possível. Para tal, entram diversos jogos como mímica, apresentação de desenhos, gravuras etc.

Ao irem para o L.L, na segunda fase, os alunos são apresentados aos *drills* (exercícios de repetição e automatização), para que assim possam treinar a repetição de frases do cotidiano, formulação de perguntas básicas e contato com diálogos simples que representam cenas rotineiras: comprar um pão na padaria; perguntar onde fica a estação de trem; pedir para desligar o ventilador etc. Dessa forma, o aluno pode fixar melhor os conteúdos aprendidos naquela lição.

Ao final, na terceira etapa, os alunos retornam à sala de aula e treinam novamente os diálogos que aprenderam no L.L, dessa vez substituindo os vocabulários e situações para contextos que estejam acostumados a presenciar. Toida ressalta que diálogos mais “livres” só seriam possíveis após um determinado nível de conhecimento gramatical e semântico.

Atualmente, após diversos estudos e investigações realizadas sobre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras, podemos concluir que a repetição exaustiva de *drills* e frases feitas não necessariamente contribuem para o aprendizado do aluno, mas em alguns momentos automatiza exacerbadamente o discurso do estudante, restringindo-o de elaborar novas frases e de manter conversações que se adaptem ao contexto no qual está inserido. Todavia, é válido lembrar que essas aulas e as abordagens utilizadas foram inovadoras para a época, contribuindo significativamente para os processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, capacitando-nos para, nos dias atuais, refletir e problematizar essas metodologias.

Ao concluir suas reflexões, a autora afirma que o

²⁴ Hiragana e Katakana são os dois silabários da língua japonesa. O primeiro é utilizado para a escrita de palavras de origem japonesa, e o segundo é usado para a escrita de palavras de origem estrangeira. “Sashimi”, por exemplo, é escrito em Hiragana, já um nome estrangeiro é escrito em Katakana. Ambos os silabários possuem cinco vogais (a, i, u, e, o), 40 sílabas e suas variações sonoras e o som especial “n”.

[...] nível a alcançar depende do aluno, da sua disposição em relação ao curso, e também da sua adaptabilidade ao método. Não haverá uma fórmula perfeita para resultar na assimilação total quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira, da mesma forma que não existe um método de ensino perfeito. (TOIDA, 1986, p. 22)

Ainda a respeito das metodologias empregadas no ensino de língua japonesa como língua estrangeira, encontramos no trabalho de Fukasawa (1984) alguns pressupostos a serem discutidos, especialmente no que se refere ao ensino de língua japonesa para estudantes de nível superior no Brasil, relacionando-se também com a pesquisa de Toida (1986) mostrada anteriormente.

Em sua investigação intitulada *O ensino da língua japonesa para estudantes brasileiros de nível superior*, Fukasawa separa os possíveis métodos utilizados em sala de aula em duas vertentes: a aquisição pela automatização (relembrando muito a metodologia explanada por Toida) e o método da descrição formal da língua. Para Fukasawa,

A aquisição da língua se faz, a grosso modo, mediante dois métodos distintos entre si, quais sejam: a aquisição por meio do método da automatização e por meio do método da descrição formal da língua. Segundo nosso entender, o estudo da Língua Japonesa em nível superior deve pressupor um estudo científico sistematizado, racional e econômico, sendo essas qualidades inerentes e mais adequadas ao método gramatical, de descrição formal da língua. (FUKASAWA, 1984, p. 49)

O método da descrição formal consiste não apenas na capacidade de realizar uma conversação ou produção escrita na língua estrangeira, mas, previamente, deve-se ser capaz de sistematizá-la e explicá-la cientificamente por meio de uma linguagem gramatical²⁵. Nesse momento, Fukasawa defende o ensino de japonês por meio da gramática, em contraste com a língua portuguesa. De acordo com a autora, uma vez realizado esse contraste, aos alunos é possível observar e problematizar a respeito das convergências e divergências entre ambas as línguas, refletindo sobre quais estruturas apresentarão dificuldades e facilidades.

Fornecer aos estudantes esse aspecto contrastivo e, como consequência, apontar as características da Língua Japonesa através da análise gramatical permite uma considerável "economia" na aprendizagem. Em outras palavras, para os universitários brasileiros, cuja língua materna é o Português, o aprendizado da Língua Japonesa através de explicações gramaticais acelera o processo de apreensão das estruturas linguísticas básicas. (FUKASAWA, 1984, p. 50)

²⁵ De acordo com Vilson Leffa, a abordagem gramatical consiste “[...] no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.” (LEFFA, 1988, p. 4)

Vale ressaltar aqui o mesmo comentário feito sobre a metodologia empregada por Toida em seu curso de japonês oferecido na USP. Assim como no curso de Toida, que utilizava de repetição exacerbada de *drills* e exercícios fonéticos, a defesa de Fukasawa pela abordagem gramatical nas aulas de japonês não nos causa espanto, visto que foi uma pesquisa realizada na década de 1980. Naquela época, acreditava-se que em um “[...] curto período de tempo, o estudante se encontra capaz de escrever, de ler e de compreender perfeitamente o sentido de frases relativamente complexas, contendo vários sintagmas”. (FUKASAWA, 1984, p. 50). Da mesma forma que a repetição dos *drills*, o uso da gramática, muitas vezes descontextualizada, também fez parte da sucessão de tentativas dos professores de língua estrangeira com o passar dos anos, a fim de verificarem quais abordagens seriam as mais adequadas para seus alunos e seus respectivos contextos. Por conta disso, hoje em dia, somos capazes de rever e refletir sobre a eficácia desses métodos e como adaptá-los para as necessidades do aluno, trabalhando em conjunto com diversos outros fatores como o material didático, currículo obrigatório, planos de ensino, diretrizes pedagógicas, entre outros.

A própria Fukasawa realiza essa reflexão, quando faz um breve comentário sobre a proficiência do método empregado por Toida a respeito da utilização do Laboratório de Línguas (embora a pesquisa feita pela última só tenha sido publicada dois anos depois). De acordo com Fukasawa, esse método não é muito eficaz, uma vez que

Se o método fosse o da conversação, vale dizer, o da aquisição das estruturas básicas da língua através da automatização (mesmo sendo em laboratório de língua), o aluno teria interiorizado, no máximo, a metade das estruturas adquiridas pelo "método gramatical". Podemos dizer, portanto, que o método descritivo da língua — o da classificação dos termos em categorias gramaticais — envolve um recurso mais econômico e prático do que o método da automatização utilizado nos cursos de conversação. Mais do que isso, o aprendizado da Língua Japonesa pela sua gramática possibilita ao estudante a adquirir a capacidade de refletir sobre o funcionamento da língua, para uma metalinguagem, recurso esse que, aliás, constitui o objetivo maior do aprendizado de uma língua em nível universitário. (FUKASAWA, 1984, p. 51).

Outro ponto defendido pela autora é o estudo da gramática e dos textos literários clássicos, preferencialmente na língua original, pois a tradução de determinados termos “distancia o contato com a real cultura da época” (FUKASAWA, 1984, p. 52). É complexo dizermos que a gramática da língua clássica é “fator igualmente indispensável para a aquisição do conhecimento satisfatório da língua japonesa” (FUKASAWA, 1984, p. 52), uma vez que ela já sofreu inúmeras alterações no decorrer dos séculos, além de não ser mais totalmente empregada no discurso dos jovens japoneses. Obviamente que aprendê-la seria importante, assim como ler os textos clássicos em japonês também seria, mas mais como um

complemento para a formação inicial e continuada do docente de língua japonesa, e não como uma ferramenta “indispensável” para a comunicação e para o conhecimento do japonês.

Mais do que depreender sobre a gramática e a leitura clássica, os alunos e docentes de japonês devem preocupar-se em circular nas mais diversas esferas da sociedade por meio da língua e da cultura estrangeira, atentando-se aos contextos nos quais estão inseridos e em como comunicarem-se neles, em práticas sociais efetivas.

A fim de exemplificarmos quão complexas essas (re)adaptações e contextualizações podem ser, buscamos no texto de Fukasawa algumas das dificuldades apresentadas pelos universitários brasileiros durante a aprendizagem do japonês. A autora separa as dificuldades em dois pontos principais: dificuldades de cunho gramatical e cultural.

O primeiro ponto diz respeito às inúmeras diferenças encontradas entre as gramáticas das línguas portuguesa e japonesa. Nesta última, não existe a distinção direta do plural, bem como a sequência SVO (Sujeito, Verbo e Objeto) é invertida para SOV. Além disso, a língua japonesa divide-se pelo uso dos advérbios, substantivos, adjetivos e verbos separados por partículas. Cada uma dessas partículas possui uma definição e uso específico. Trouxemos um esquema simples, a fim de compreender como a língua japonesa funciona gramaticalmente:

私 は 果物 が 好き です。

A frase escrita acima significa “Eu gosto de frutas”. As palavras em negrito (私 e 果物) são os substantivos “Eu/Watashi/私” e “Frutas/Kudamono/果物” (relembrando que não existe uma marcação do plural em japonês, então “kudamono” pode significar tanto “frutas” como “fruta”). A palavra sublinhada, para nós, é o verbo gostar “Suki/好き”, entretanto, para os japoneses, “gostar” não é verbo, mas sim adjetivo. A palavra circulada, “Desu/です”, é utilizada no final da frase para afirmar e enfatizar o que foi dito anteriormente. Por fim, as sílabas sem nenhum tipo de marcação, “Wa e Ga/は e が”, são as partículas, responsáveis por interligar todas as palavras ditas anteriormente. O “wa” determina qual o tema principal da frase (no caso, “eu”) e o “ga”, quando ligado a um nome, “introduz um sujeito ou complemento de desejo, capacidade, etc.” (FUKASAWA, 1984, p. 51). Como foi possível observar, as gramáticas da língua portuguesa e japonesa são amplamente distintas, o que pode gerar estranhamento e dificuldade de aprendizado por parte dos alunos, especialmente quando essa gramática aparece nos materiais didáticos e/ou nas aulas de maneira descontextualizada do cotidiano desses estudantes.

Referente ao segundo ponto de dificuldades, os aspectos que envolvem a cultura japonesa, Fukasawa cita, principalmente, as questões que envolvem as expressões de respeito, polidez e modéstia na língua japonesa. Um exemplo seria o emprego da vogal “o” ou da sílaba “go” antes de determinadas palavras, para torná-las mais polidas e construir uma noção de respeito com o interlocutor: *Sakê/Osakê*²⁶, *Hashi/Ohashi*²⁷, *Sushi/Osushi*²⁸, *Kazoku/Gokazoku*²⁹, entre outros vocábulos, algo que não acontece em português.

É possível concluirmos então, ancorados não somente pelas reflexões de Toida (1986) e Fukasawa (1984), mas auxiliados também pelos estudos de Leffa (1988) que não há metodologia perfeita para o ensino de línguas estrangeiras. Sempre existirão dificuldades relacionadas aos mais diversos aspectos da língua, sejam elas de cunho gramatical, social, cultural ou individual. Entretanto, a pesquisa e a busca por novos métodos nos impulsionam a experimentar cada vez mais novas metodologias e abordagens, a fim de inserirmos tantos os alunos, quanto os futuros docentes de línguas estrangeiras em outros espaços da sociedade que ainda não ocupam, e que possam refletir de maneira crítica sobre seus locais de fala. Para Leffa, a metodologia ocupa um espaço importante no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, mas, em determinados momentos,

dá-se à metodologia **uma importância maior do que ela realmente possui**, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também **aprender apesar da abordagem** usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que **o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra** e vice-versa. [...] A solução proposta [...] é a do **ecletismo** inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. **Nenhuma abordagem contém toda a verdade** e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. (LEFFA, 1988, p. 25, grifos nossos)

A citação acima enfatiza o que tecemos até o momento no presente capítulo. As metodologias e abordagens devem ser utilizadas pelos professores como um apoio, a fim de buscar sustentação e embasamento teórico para as suas aulas, entretanto, não devem ser tomadas como verdades absolutas ou dogmas inquestionáveis. São as abordagens e metodologias que devem se adequar ao contexto dos alunos e ao ensino, e não o contrário.

²⁶ Bebida alcoólica feita a partir da fermentação do arroz.

²⁷ Talheres feitos de madeira. Usados por diversos países orientais como Japão, China, Filipinas, Vietnã etc.

²⁸ Prato japonês feito com peixe cru, arroz, legumes e alga marinha.

²⁹ “Família” em japonês.

2.5. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA COMO PEÇA FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Como discutido na seção anterior, as abordagens e metodologias são parte indispensável da vida de um educador. Entretanto, não são apenas elas que compõem a gama necessária para uma formação docente inicial completa e sólida. As experiências pessoais e coletivas também se integram aos processos pelos quais perpassam docentes nesse estágio inaugural. Sendo assim, acreditamos ser pertinente refletir sobre a experiência como uma peça fundamental para o desenvolvimento professoral, tendo como base as reflexões teóricas e as discussões propostas por Bondía (2002), Dewey (1979), Nóvoa (2001) e Mizukami (1986).

Em um primeiro momento, ao compreendermos a experiência como um aspecto imprescindível para a formação docente, acreditamos que seja profícuo analisar e refletir sobre a sua concepção e investigar como ela está presente, influenciando, mesmo que imperceptivelmente a conduta, as ações, as escolhas e os posicionamentos dos professores em sala de aula. Para Bondía, (2002), um dos grandes empecilhos ao pensarmos no valor da experiência no âmbito educacional, é que muitas vezes a Educação é entendida como uma área polarizada, sempre com dois grandes opostos: teoria e prática, ciência e técnica, razão e emoção etc., quando, na verdade, deveríamos pensar em uma maneira de integrar ambas as concepções, mas sem que elas percam suas individualidades, de forma a abranger novas discussões e reflexões. Dessa maneira, Bondía sugere um novo par, a fim de substituir os citados anteriormente: o par experiência e sentido. De acordo com ele, a escolha de novas palavras é ideológica, pois em sua própria concepção, ele afirma:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Sendo assim, Bondía inicia suas reflexões por meio da palavra “experiência”. Perpassando por vários idiomas, o pesquisador observa seus vários sentidos, quais sejam: aquilo que chega até nós (francês), aquilo que nos acontece(u) (português, italiano, inglês e alemão), aquilo que nos passa (espanhol) e, a mero título de curiosidade, aquilo que acontece com nosso corpo (体験 / たいけん / taiken, em japonês). Sumarizando, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou

o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Então a experiência seria, automaticamente, toda a informação que reunimos durante nosso período de vida? Para Bondía, não. De acordo com o autor, informação não é experiência. Ao contrário, o excesso de informação prejudica a construção da experiência. Podemos observar isso na própria contemporaneidade, na qual o importante é manter-se sempre cada vez mais informado e atualizado, mas não necessariamente isso envolve ter experiência a respeito do assunto tratado. O exagero pela busca de novas informações age praticamente como um ato “antiexperiência”, que nos priva de realmente sentir algo sobre o que acabamos de absorver. Nas palavras de Bondía, “a primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. [...] sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas [...]” (BONDÍA, 2002, p. 22).

Outro vocábulo que se mascara como sendo sinônimo de experiência, mas que, na verdade, está mais perto do conceito de informação discutido no parágrafo anterior é “opinião”. Assim como a informação, a opinião vem tornando-se imperativa nos últimos tempos. O sujeito moderno é um indivíduo que, além de ser extremamente bem informado, deve também ter uma opinião assertiva a respeito de cada uma dessas informações. Sendo assim, o *Homo sapiens* moderno, que se preocupa tanto em manter-se informado e opinante, não passa de uma mera fabricação superficial. Como indivíduo, apenas fabrica suas próprias opiniões pessoais sem nenhum tipo de crítica. Como sujeito coletivo, nada mais é do que um papagaio, condenado à repetição irracional de uma opinião pública qualquer, que não o favorece. De acordo com Bondía,

Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002, p. 22)

Mas então como fazer com que a experiência chegue até nós, ou nós até ela? Além da informação e da opinião, Bondía também afirma que o excesso de trabalho e a falta de tempo são inimigos mortais da construção da experiência. Em uma sociedade capitalista, que visa única e exclusivamente o lucro, o trabalho remunerado ganhou proporções estratosféricas na vida do ser humano moderno, que literalmente não pode sobreviver sem um emprego, pois é por meio dele que obtém condições mínimas para sua própria existência. O tempo também se tornou crucial em nossa sociedade, não à toa o ditado “tempo é dinheiro” é conhecido por

praticamente todos os sujeitos. Em uma sociedade como a nossa, que se desenvolve rapidamente e na qual novas informações e descobertas ficam obsoletas em questão de poucos dias, ou até mesmo horas, parece praticamente impossível ter um tempo apenas para respirar e refletir sobre as experiências vivenciadas naquele dia. Então como é possível que alcancemos a experiência? Bondía nos dá a resposta quando afirma que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Dessa forma, o sujeito que recebe a experiência também deve estar atento para algumas exigências, caso realmente queira debruçar-se sobre esses novos aprendizados. Para o autor (2002, p. 24-25), o sujeito deve ter noção de que se constitui apenas como um porto de passagem para a experiência, um breve local de chegada, um espaço do acontecer. Sendo assim, ele se define não por sua atividade, mas sim pela sua passividade e receptividade. Deve estar disponível e aberto às novas experiências e deve ser essencialmente paciente, atento e compassivo. Portanto, “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.” (BONDÍA, 2002, p. 25). O sujeito precisa expor-se, assumindo toda a responsabilidade e risco, consciente de suas próprias vulnerabilidades, pois somente assim perpassará pela experiência de maneira plena e se tornará o próprio local em que os acontecimentos ocorrem, uma vez que a experiência confluirá também dentro do indivíduo em si, não somente a sua volta.

Assim como para Bondía, Dewey (1979) anteriormente também já considerava a experiência como ativa-passiva, que se desloca e é tangível. Quando ativa, a experiência é sinônimo de experimentação, tentativa e, quando passiva, é sofrimento, é o passar por alguma coisa. Ao serem conectadas, essas duas fases criam os frutos da experiência.

A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela definam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. (DEWEY, 1979, p. 152)

Um dos pontos mais interessantes discutidos por Dewey é a questão física da experiência. Como mencionado anteriormente, para a língua japonesa, a experiência é

concebida como aquilo que acontece ao nosso corpo (体験) e, para Dewey, é justamente esse aspecto um dos mais ignorados pelo sistema educacional. Para o autor, tanto o aluno quanto o professor levam seus corpos e seus espíritos para a escola, sendo assim, é impossível desassociar um do outro. Ao chegarem no ambiente escolar, exige-se que alunos guardem silêncio e só falem quando necessário, que não brinquem fora do horário estabelecido e que mantenham uma postura exemplar. Aos professores, é ordenado que permaneçam horas em pé, falando e exercendo atividades intelectuais, que punam os alunos desordeiros e que depois registrem tudo em cadernetas e diários de classe. A fadiga física, emocional e intelectual de alunos e educadores está presente a todo momento, pois a repetição exacerbada e controlada de exercícios que deveriam ser prazerosos e significativos como ler, escrever, pintar e brincar, torna tais ações automatizadas, o que fecha os corpos e espíritos para que recebam e criem novas experiências. Dessa forma, “os sentidos e os músculos são usados não como os participantes orgânicos de uma experiência educativa, mas como condutos exteriores de entrada e saída para o espírito” (DEWEY, 1979, p. 155).

Além disso, experiência não acontece de maneira isolada, pelo contrário. Para o autor, a experiência vem acompanhada pela reflexão. Isso significa que a reflexão acompanha a experiência em ambos os momentos: quando a experiência está inacabada e quando ela é finalizada. As reflexões geradas são diferentes, pois advêm de etapas distintas. Uma vez que a reflexão surge em um momento de incertezas e dúvidas (etapa inacabada), é onde são desenvolvidas as habilidades para a pesquisa e inquirição. Por exemplo, ao elaborar um plano de aula, o professor realiza investigações e reflexões sobre como melhor transmitir aquele conteúdo específico aos alunos. Após aplicar o plano de aula, o professor averiguará quais foram as dificuldades enfrentadas, quais ajustes podem ser feitos para aulas vindouras e de que maneira os alunos reagiram aos conteúdos e conhecimentos adquiridos. Sendo assim, Dewey conclui suas reflexões afirmando que, embora composta por momentos distintos, “a separação do aspecto ativo do fazer, do aspecto passivo do sofrer ou sentir, destrói a significação vital de uma experiência. Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências” (DEWEY, 1979, p. 165).

E como esses diversos aspectos da experiência aparecem na formação inicial de professores? Baseados em uma entrevista concedida por Nóvoa (2001), traçamos algumas considerações sobre como esse processo de formação está intimamente ligado às escolhas pedagógicas dos professores, bem como à problematização feita por eles mesmos a respeito de suas próprias práticas.

Em um primeiro momento, Nóvoa afirma que a formação docente em si encontra-se em estágios iniciais de desenvolvimento, visto que apenas nas últimas décadas tem se pensado sobre a formação crítica e reflexiva do professor. Por essa razão, esse processo de formação é dito como entroncado e estático, pois, por mais que nos últimos anos diversos avanços tenham sido feitos nessa área, muitas inovações e ideias são incapazes de serem colocadas em prática, seja por uma reclusão da própria academia e das instituições de ensino, seja por uma busca excessiva do empirismo nas práticas docentes. Sobre isso, Nóvoa afirma que

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. **O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas.** Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. **É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.** (NÓVOA, 2001, p. 2, grifos nossos)

Logo no início de suas elucidações, Nóvoa já menciona a relevância das experiências sociais e coletivas no processo de formação docente, a fim de encontrar um equilíbrio entre a tradição e a inovação. Assim como Bondía (2002), Nóvoa também acredita que o sujeito-professor deve estar aberto às novidades ao seu redor e, para isso, deve expor-se e construir novas experiências tanto individuais, quanto coletivas, porque, para o especialista de Portugal, “A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada)” (NÓVOA, 2001, p. 2).

Mas então existem diferenças entre a formação inicial e a continuada? De acordo com Nóvoa, sim. Além disso, para ele, a fase inicial de formação de professores é ainda mais imprescindível, visto que é nela em que boa parte da carreira professoral será definida, positiva ou negativamente. Por exemplo, caso um(a) docente recém-formado(a) seja responsável pelas turmas mais abstrusas da escola, é provável que desenvolva um receio e uma insegurança pela própria prática, porque logo no início da profissão já foi lançado(a) aos maiores desafios pedagógicos, sem apoio ou suporte metodológico, profissional e pessoal.

Entretanto, a formação continuada e a experiência dos professores também possuem uma relevância significativa na construção do *habitus professoral* (SILVA, 2011). De acordo com Nóvoa,

Há alguns anos surgiu o conceito de profissional reflexivo como uma forma de valorizar os saberes experimentais. Ele teve mais influência na pesquisa educacional do que nas atividades concretas de formação, mas foi importante na reorganização das práticas de ensino e dos modelos de supervisão dos estágios. No entanto, sempre me recordo das palavras do educador americano John Dewey: **"Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um**

ano de experiência repetido dez vezes?" Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. (NÓVOA, 2001, p. 3, grifos nossos).

E qual é, portanto, o papel da escola na formação docente? Para o pesquisador, o governo (no caso da rede pública) e a escola (no caso da rede privada) devem ser responsáveis por criar um ambiente com condições básicas de infraestrutura e de incentivos à carreira docente. Para Nóvoa, a verdadeira formação profissional dos educadores só pode ocorrer no espaço concreto de cada instituição de ensino, levando em consideração os problemas pedagógicos apresentados, além do desenvolvimento pessoal e intransmissível de cada professor, que deve focar nas suas próprias experiências, afetos, receios etc. Afinal, “todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo [...] Não quero tirar a responsabilidade do governo, mas sua intervenção deve se resumir a garantir meios e condições” (NÓVOA, 2001, p. 4).

Outro ponto interessante discutido por Nóvoa é a importância do estágio curricular no processo formativo dos professores. Para ele, o ambiente proporcionado pelo estágio deve ser aproveitado ao máximo, pois é nele que as primeiras discussões referentes às práticas pedagógicas, às dificuldades e facilidades encontradas, entre outros aspectos, costumam surgir. O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis é um bom exemplo de como essa integração acontece, conforme veremos nos capítulos seguintes. Quem atua como tutor no CLDP, em sua maioria, são os próprios alunos da graduação em Línguas Estrangeiras. Sendo assim, quando realizam seus estágios de observação e/ou regência, podem refletir e problematizar o que constatarem nas aulas de metodologia de ensino de língua e literatura estrangeira, presentes no currículo de Letras a partir do terceiro ano da licenciatura. Entretanto, Nóvoa faz um alerta em relação aos estágios obrigatórios:

O potencial formador de cada um depende das ponderações feitas com os colegas, com quem está sendo observado e com o supervisor. **Sem isso, a observação transforma-se em exercício mecânico, sem interesse.** É essencial estudar os processos de organização do trabalho escolar, da gestão das turmas e da sala de aula, bem como as formas de utilização dos métodos de ensino e a capacidade de resposta às situações inesperadas. **As competências para realizar essa análise são individuais e coletivas. A pertinência do estágio reside na compreensão da contribuição específica dos professores e na identificação da cultura profissional docente.** (NÓVOA, 2001, p. 5, grifos nossos)

Nóvoa afirma, ainda, que o futuro para a profissão docente é repleto de dúvidas e incertezas. Cada vez mais deixamo-nos de nos preocupar com o coletivo e nos atentamos apenas para as questões individualistas. É preciso que os professores estejam preparados para o ambiente da sala de aula e toda a sua diversidade, problematizando suas próprias práticas docentes. Não se deve mais recorrer apenas aos moldes tradicionais e excludentes, mas deve-

se somar a eles inovações e novas reflexões sobre o capital cultural dos alunos e seus conhecimentos prévios, o papel das instituições de ensino, do governo, dos educadores etc. Somente assim poderemos “reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural” (NÓVOA, 2001, p. 6).

Mas como aplicar isso na prática? De que forma podemos enaltecer as experiências pessoais e coletivas dentro da sala de aula quando ainda temos um sistema conteudista e discriminatório, que prioriza a avaliação e a pontuação em detrimento dos conhecimentos prévios e das esferas sociais de alunos e professores? Por meio de Mizukami (1986), trouxemos dois exemplos de abordagens de ensino que valorizam as experiências e redefinem o ambiente escolar, enaltecendo os conhecimentos prévios e a cultura dos alunos, bem como retiram dos professores a posição de “detentores exclusivos do saber”.

Uma das primeiras abordagens de ensino a pensar sobre a presença da experiência como relevante para a formação de alunos e educadores foi a **abordagem humanista**. De acordo com a autora, o ensino na abordagem humanista é centrado no aluno, ou seja, o docente deixa de ser a autoridade inquestionável e passa a atuar como um facilitador da aprendizagem, pois o conteúdo advém da própria experiência dos estudantes.

Os estudantes, por sua vez, são tidos como sujeitos únicos no mundo, perpassando por processos contínuos de aprendizagem e descoberta. Sendo assim, sua principal característica é a autonomia para tomarem suas próprias decisões e trilharem seus próprios caminhos, e o objetivo da abordagem humanista é fazer com que os estudantes utilizem plenamente suas potencialidades. Embora a autonomia seja uma condição *sine qua non* para a formação do sujeito pensante nesta abordagem, Mizukami ressalta que a convivência em sociedade e a ligação a outras pessoas e grupos é imprescindível para a construção do sujeito, uma vez que a realidade é subjetiva e relativa para cada indivíduo. Para ela, “a visão de mundo e da realidade é desenvolvida impregnada de conotações particulares na medida em que o homem experiencia o mundo e os elementos experienciados vão adquirindo significados” [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 42). A experiência também aparece como uma das principais chaves para adquirir o conhecimento na abordagem humanista. Para Mizukami, “a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de vir-a-ser da pessoa humana.” (MIZUKAMI, 1986, p. 43). Sendo assim, o sujeito detém o papel essencial para a geração do conhecimento, visto que a experiência está dentro de si mesmo.

Outra abordagem amplamente discutida pela pesquisadora é a sociocultural. Tendo como principal precursor o educador Paulo Freire, essa abordagem assemelha-se muito à

abordagem humanista, embora tenha alguns pontos distintos que valem a pena serem mencionados. Em primeiro lugar, a abordagem sociocultural não leva em consideração apenas a experiência de um único indivíduo, mas sim a experiência de toda uma comunidade, pois o povo é o próprio sujeito de seu processo cultural.

Assim como na abordagem humanista, aqui o aluno também é o criador dos conteúdos em que almeja aprofundar-se. Ao mesmo tempo em que reflete sobre suas próprias experiências, o aluno também deve refletir sobre o ambiente que o cerca e sobre como essas duas concepções estão entrelaçadas. Sendo assim, o conhecimento produzido é único e original e é gerado pela conscientização desse indivíduo. De acordo com Mizukami, “o homem não participará efetivamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e [...] da sua própria capacidade de transformá-la.” (MIZUKAMI, 1986, p. 94). Diferentemente da abordagem humanista, a abordagem sociocultural pensa no desenvolvimento mútuo entre alunos e professores. Para Mizukami, uma das principais diferenças encontra-se na relação professor-aluno, pois

[...] é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando esta relação não se efetiva, não há educação. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isto ocorra, deverá estar conscientizado do processo. (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

O papel do professor nesta abordagem advém do seu engajamento numa prática transformadora que procura desmitificar e questionar a cultura dominante. Mas como a experiência pode ser utilizada como prática transformadora nesse caso específico? Para Mizukami, o papel da experiência nessa abordagem encontra-se na valorização da cultura e na linguagem dos alunos e dos professores, para que esses entendam que sua cultura não é inferior ou menos importante do que a cultura dominante, mas sim ainda mais especial do que ela.

Neste sentido, a função do educador (que é ao mesmo tempo educando) concentra-se em criar condições favoráveis para que tanto ele quanto os estudantes possam, de maneira concreta, superar a consciência ingênua e perceberem as contradições da sociedade em que vivem. Embora a abordagem sociocultural também não concorde com a avaliação por meio de créditos, notas etc., assim como a abordagem humanista, aqui temos duas propostas interessantes realizadas não só por Mizukami, mas também por outros especialistas educacionais: a autoavaliação e/ou a avaliação mútua. De acordo com a pesquisadora,

A verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de

avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais as suas dificuldades, quais seus progressos. (MIZUKAMI, 1986, p. 102).

Concluimos, portanto, que a experiência é uma peça fundamental para os processos formativos docentes, sejam eles iniciais ou continuados, pois não caminha sozinha, mas sim vem acompanhada pelas diversas reflexões que ocorrem ao longo dessa trajetória. Sejam elas reflexões inacabadas ou finalizadas, a experiência é parte inerente do sujeito existente na sociedade e, sem ela, é impossível que algo seja verdadeiramente apreendido de uma determinada situação ou vivência. Por meio da experiência, tanto professores quanto alunos refletem sobre práticas e aprendizados passados, ao mesmo tempo em que se preparam e adaptam-se a ocasiões futuras.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesse capítulo, trataremos sobre os objetivos escolhidos para a presente investigação e como, por meio da metodologia qualitativa, buscamos segui-los. No que diz respeito à metodologia qualitativa, pautamo-nos nos pressupostos teóricos elucidados por Telles (2002), Chizzotti (2003), Godoy (1995) e André (1984, 2013). Em Telles (2002), depreendemos brevemente sobre a metodologia qualitativa e sobre algumas das características do estudo de caso; já em Chizzotti (2003) e Godoy (1995) entramos em contato com uma linha do tempo simplificada a respeito das abordagens qualitativas, seus sucessos e insucessos no decorrer das décadas e, principalmente, suas evoluções, desde os primórdios do início do século XX até o período atual. Por fim, é em André (1984, 2013) que nos aprofundamos mais nas peculiaridades da abordagem qualitativa estudo de caso, e qual o seu potencial e possíveis contribuições para a área da Educação. Encerrando o capítulo, discorreremos brevemente sobre a metodologia de análise empregada nesta pesquisa, baseados em Bardin (2016) e Martinez (2007).

3.1. AS ETAPAS DO PROCESSO

Antes de discutirmos os objetivos da pesquisa e como eles foram se modificando com o decorrer do tempo, a fim de adequarem-se ao contexto pesquisado e às necessidades da própria pesquisadora, acreditamos ser importante comentar brevemente sobre a aprovação da presente investigação no CEP (Comitê de Ética e Pesquisa). Logo após a entrada no Mestrado, o projeto inicial de pesquisa sofreu modificações a fim de ser enviado para avaliação da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), com vistas a receber um parecer detalhado sobre os pontos positivos e as melhorias a serem feitas. Depois do recebimento do referido parecer, o projeto de pesquisa passou novamente por aprimoramentos, com o propósito de ser apresentado e discutido no XIII Seminário de Pesquisa em Educação, evento anual realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente-SP. Por fim, após as contribuições das professoras Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Ana Luzia Videira Parisotto, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da FCT Presidente Prudente por meio da Plataforma Brasil³⁰, sendo oficialmente aprovado no dia 19 de junho de 2020. O parecer consubstanciado de aprovação pode ser encontrado consultado no Anexo 7.

³⁰ Para mais informações a respeito da Plataforma Brasil, consultar o site oficial disponível em: <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

Retornando ao tópico principal de discussão, um dos objetivos traçados para essa pesquisa foi observar e analisar, no contexto de um programa de extensão (CLDP), desde sua abertura em 2010 até 2018, o perfil dos egressos de língua japonesa que frequentaram, mesmo que por um tempo mínimo, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis. Além disso, buscamos, por meio da análise dos dados, averiguar, junto a esses egressos, as influências de sua experiência no programa CLDP em sua formação docente e seus desdobramentos (atuação profissional atual, por exemplo), fora da universidade, após a conclusão do curso. Por fim, buscamos refletir, junto a esses egressos, como eles enxergam e compreendem os processos de formação inicial de professores de japonês como língua estrangeira em um centro de línguas universitário.

Em busca de tal objetivo, nos deparamos, primariamente, com a necessidade de organizar e catalogar os arquivos de língua japonesa do CLDP a fim de encontrarmos os documentos referentes a seus professores durante o período de 2010 a 2015, uma vez que nesse período, especificamente, os arquivos eram analógicos e não estavam digitalizados, tendo sido guardados em caixas divididas por ano e semestre, que continham desde fichas de inscrição até listas de presenças das turmas e nomes dos professores responsáveis (Anexo 4). Sendo assim, organizar e catalogar os arquivos analógicos de língua japonesa, entre os períodos de 2010 a 2015, passou a ser, também, um dos objetivos da presente investigação.

A partir de tal catalogação, agregamos os dados correspondentes aos anos de 2016, 2017 e 2018, período em que as informações gerais e detalhadas sobre turmas, notas e professores já haviam sido digitalizadas e salvas em arquivos separados em uma pasta do *Google drive*, criada precisamente para meios de organização (Anexo 5).

Tendo sido organizadas as informações sobre turmas ofertadas e professores responsáveis, ano a ano, fomos capazes de coletar 27 nomes (28 contando com a pesquisadora) de egressos que atuaram como voluntários ou bolsistas de língua japonesa no CLDP durante 2010 e 2018. Entretanto, desses 27 nomes, apenas 21 e-mails para contato foram encontrados, mostrando imprecisões na organização e no armazenamento dos dados oficiais do Programa de Extensão. A partir desses 21 e-mails, iniciamos a descrição e análise do perfil dos egressos que ministraram aulas de língua japonesa no CLDP, por meio do envio de questionários criados pela plataforma *Google forms* e, de 21 questionários enviados, recebemos 8 respostas que nos ofereceram uma base sólida e profícua para uma investigação tanto quantitativa quanto qualitativa.

Por fim, embasados pelas etapas anteriores, buscamos analisar e refletir, a partir da atuação profissional dos egressos, possíveis influências ocasionadas por sua participação

como professores do CLDP, quando alunos da graduação., além de buscarmos compreender como esses egressos enxergam seus processos de formação inicial docente. Para tal, nos utilizamos de entrevistas semi-estruturadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986) com foco em 5 membros pré-selecionados por suas disponibilidades e intimidade com a pesquisadora.

3.2. O ESTUDO DE CASO

A presente proposta de pesquisa foi desenvolvida tendo como base a metodologia qualitativa, mais especificamente o estudo de caso. De acordo com Telles (2002, p. 108) o estudo de caso configura-se como uma pesquisa em que o professor-pesquisador deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional, e tem como objetivos a descrição e explicação de um fenômeno único, isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe.

Ao escreverem um trabalho sobre o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, Messias, Carvalho e Ramos também baseiam-se nas concepções teóricas apresentadas por Telles (2002). Na visão das autoras, a metodologia qualitativa, além de nos permitir observar todo o movimento do processo pesquisado, caracteriza-se por um caráter emancipador (MESSIAS; CARVALHO; RAMOS, 2015).

Retornado aos pressupostos teórico-metodológicos elucidados por Telles, os estudos de caso frequentemente estão inseridos no âmbito descritivo, entretanto, em determinadas ocasiões, pode-se utilizar a narrativa. Tal troca, por vezes, confunde-se com a pesquisa narrativa, deixando o pesquisador confuso sobre qual metodologia está aplicando.

Além disso, de acordo com Telles (2002), é de suma importância averiguar o grau de envolvimento do pesquisador para com o caso a ser estudado. Isso consiste em aproximações e afastamentos esporádicos, para que se possa atingir níveis de reflexão diferentes, e que abrangem inúmeros contextos do mesmo caso. Nas palavras de Telles,

O pesquisador deve determinar seu grau de envolvimento com o(s) envolvido(s) no caso. Se ele próprio estiver incluído no mesmo, deverá ter momentos de aproximação dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de não familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso. (TELLES, 2002, p. 108)

O envolvimento do professor-pesquisador também se faz presente nos instrumentos de coletas de dados. É importante realizar distinções entre os dados coletados juntamente às pessoas ou grupos focais analisados e os dados nos quais o pesquisador esteja incluído (TELLES, 2002, p. 109).

Outra característica peculiar do estudo de caso é que, geralmente, ocorrem mudanças ao longo da pesquisa. Isto é, podem acontecer remodelações da pergunta de pesquisa e do enfoque da investigação ao longo das observações e constatações.

Em relação aos procedimentos para análise dos dados, o estudo de caso busca identificar a existência de determinadas questões e temas, além de variáveis que sejam relevantes para a pesquisa. O investigador busca, por meio do estudo de caso, entender como certos padrões e conteúdos são capazes de se inter-relacionar e como se configuram dentro de um sistema mais amplo.

Por fim, no que diz respeito aos possíveis resultados provenientes de um estudo de caso, Telles enfatiza que o principal objetivo dessa metodologia é gerar reflexões sobre as práticas didático-pedagógicas dos entrevistados. De acordo com ele,

Frequentemente, os resultados de um estudo de caso não têm o poder de generalização de outras modalidades de pesquisa que trabalham com grandes quantidades de informações ou bancos de dados. Porém, podem levar outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aulas. Tais relatórios também podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. (TELLES, 2002, p. 110)

As discussões e ponderações geradas pelo estudo de caso são uma condição *sine qua non* para que haja reflexões acerca do papel do professor-pesquisador naquela investigação e, principalmente, de qual seriam suas funções e contribuições para o meio que participa, seja como pesquisador, seja como professor atuante.

Antônio Chizzotti (2003) também apresenta alguns pressupostos da metodologia de pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais. Logo no começo de sua reflexão, intitulada “A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios”, o autor nos afirma que a pesquisa qualitativa engloba, atualmente,

[...] um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221)

Isso significa dizer que a própria terminologia da palavra “qualitativa/o” consiste em um denso compartilhamento de informações e experiências das mais variadas pessoas, situações, fatos e locais que se constituem como objetos de pesquisa. Dessa forma, é preciso um olhar atento e detalhista, capaz de enxergar além dessa troca de significados aparentes, visíveis e pulsantes, para enfim compreender, por meio de um texto cuidadosamente escrito, as significações ocultas e as peculiaridades de cada um desses objetos.

É importante frisar também a grande diferença existente entre as vertentes qualitativas e quantitativas de pesquisa científica. Para Chizzotti, as pesquisas quantitativas baseiam-se na quantificação como “única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parta de um hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo [...]” (2003, p. 222). Entretanto, isso não significa dizer que as metodologias qualitativas e quantitativas não possam confluir em determinados períodos, conectando duas formas diferentes de enxergar o mundo em um mesmo contexto de pesquisa. Pelo contrário, a união de ambas as vertentes tende a revelar ainda mais dados e significações do que se fossem usadas separadamente. A porcentagem de professores egressos que participaram da pesquisa, por exemplo, também representa uma parte relevante da investigação, principalmente quando se encontra de maneira conjunta com as indagações do porquê essa porcentagem apresenta-se dessa forma, unindo assim os dados quantitativos às significações intrínsecas a eles.

Assim como Chizzotti, Godoy (1995), em seu artigo *Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais*, também salienta algumas características principais em relação à metodologia do estudo de caso.

Para Godoy, o estudo de caso configura-se como “um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular” (1995, p. 25). O presente estudo encaixa-se nesse tipo de definição, uma vez que busca focalizar especificamente o CLDP da FCL Assis e, mais ainda, seus professores egressos de língua japonesa. Para tal, é necessário que haja uma análise intensa desse fenômeno social, de forma que questões como “por quê” isso ocorre nesse determinado contexto possam ser respondidas.

Mas a autora também alerta: é preciso que o pesquisador de um estudo de caso esteja aberto às descobertas. Por se tratar de uma pesquisa de cunho exploratório e descritivo, é perfeitamente normal que discordâncias e inconformidades apareçam, uma vez que são oriundos de qualquer tipo de situação social. É relevante e profícuo que essas desavenças façam-se presentes no texto científico.

Assim como foi feito na presente investigação, Godoy também reforça que uma das técnicas fundamentais para a realização do estudo de caso é a entrevista, bem como observações, diários de pesquisa, questionários etc. Outro ponto importantíssimo relatado por ela é que,

Ainda que os estudos de caso sejam, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, podem comportar dados quantitativos para aclarar algum aspecto da questão

investigada. É importante ressaltar que, quando há análise quantitativa, geralmente o tratamento estatístico não é sofisticado. (GODOY, 1995, p. 26)

Isto significa dizer que os dados quantitativos coletados ao longo da investigação, como o número de professores de japonês que frequentaram o Programa de Extensão e a quantidade de turmas no decorrer dos anos também possuem um significado próprio e devem ser constados. Entretanto, não são o foco principal da pesquisa em questão, mas sim ferramentas para compreender melhor o caso específico a ser tratado aqui. Por essa razão, esses dados quantitativos podem ser analisados de forma menos aprofundada.

Ao final de suas elucidações, Godoy comenta brevemente sobre a importância do consenso dentro do estudo de caso, mostrando-nos que sempre deve haver concordância do sujeito investigado para com os métodos a serem utilizados. “É sempre importante contar com a permissão formal do principal responsável pela unidade em estudo. As pessoas envolvidas devem estar a par dos principais objetivos do trabalho” (1995, p. 26). Os dados sempre devem ser colhidos de forma natural, sem interferência no ambiente investigativo e, obviamente, a gravação das entrevistas torna esses dados muito mais precisos e verdadeiros, mas, quando isso não é possível, a autora nos informa que não há problema algum em tomar notas daquilo que está sendo dito.

No que se refere à utilização da pesquisa de caso voltada principalmente para um âmbito educacional, buscamos, também, em Marli André (1984) o escopo necessário para apreender quais as principais características do estudo de caso e o seu verdadeiro potencial para as pesquisas na Educação. Desde os anos 1980, a autora publica diversos artigos relacionados ao tema, definindo o estudo de caso como um tipo de investigação que “toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares [...] O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Além disso, algumas particularidades que permeiam o estudo de caso e que serão desenvolvidas em trabalhos futuros de Marli André são:

1. A busca pela descoberta. O pesquisador está sempre ancorado em hipóteses iniciais, mas deve estar sempre alerta para novos elementos que possam surgir em decorrência da investigação.
2. Os objetos advindos do estudo de caso, bem como os dados coletados, só podem ser analisados no contexto único da pesquisa. Se dali forem retirados, não serão mais significativos.

3. Essa metodologia específica tenciona explicitar os mais diversos pontos de vista. Sendo assim, o pesquisador tem por obrigação representar e interpretar as múltiplas perspectivas surgidas no decorrer do estudo.
4. É indispensável que haja uma variedade de fontes de dados e instrumentos de coleta. O bom estudo de caso é responsável por transparecer informações dos mais diversos tipos, recolhidas em diferentes momentos e por meio de instrumentos distintos.
5. O estudo de caso permite que sejam feitas algumas generalizações naturalísticas, baseadas no contexto observado.
6. Para retratar a realidade de forma mais aprofundada, deve-se levar em consideração as múltiplas dimensões encontradas em um determinado contexto, dando atenção aos detalhes quando necessário.
7. No estudo de caso, a apresentação dos dados pode ocorrer das mais variadas formas. Desde colagens, aspectos audiovisuais, fotografias, etc. O relatório final, por vezes, demonstra um estilo mais informal e de cunho narrativo.

Entretanto, ao observarmos atentamente esses pressupostos, no que o estudo de caso se diferencia de outros, sendo que algumas abordagens qualitativas possuem características muito semelhantes? Para Marli André, uma das principais peculiaridades do estudo de caso é a “[...] ênfase na singularidade, no particular. Isso consiste que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Além disso, o relacionamento e a identificação do leitor com o contexto proposto são outros diferenciais do estudo de caso. De acordo com a autora,

O estudo de caso valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento. É o leitor que deve perguntar a si mesmo: O que existe nesse estudo que eu posso aplicar a minha situação? E ao fazer as associações e dissociações, o leitor vai construindo as suas próprias interpretações, vai desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas, da realidade, do mundo. (ANDRÉ, 1984, p. 52-53)

Em estudos mais recentes, a autora amplifica as definições não somente acerca do estudo de caso em si, mas sobre a metodologia qualitativa que o engloba e o auxilia durante a investigação:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. (ANDRÉ, 2013, p. 96)

Para a autora, o que importa não é a taxação do nome da metodologia da pesquisa, algo deveras comum no meio acadêmico, mas sim quais os passos seguidos na investigação e o porquê deles. Isso revela um maior cuidado com os processos realizados no decorrer da pesquisa, demonstrando cautela desde a fundamentação teórica até a análise e interpretação dos dados.

Ancorada em Peres e Santos (2005), André destaca três pressupostos teóricos indispensáveis para um bom pesquisador que se utiliza da abordagem qualitativa. (1) É necessário concernir que o conhecimento está sempre em constante processo de modificação, o que consiste em uma mente aberta e maleável por parte do pesquisador; (2) o caso a ser estudado engloba uma diversidade dimensional, ou seja, o pesquisador precisa apoiar-se em uma variedade de dados e procedimentos metodológicos, não se restringindo a um ou outro instrumento, visando sempre “contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais”. (3) a realidade pode ser vista por diferentes ângulos, logo o investigador deve ser ético e explicitar todas as etapas de sua pesquisa, buscar fontes de dados intencionalmente diferentes uma da outra, transcrever depoimentos, etc. Somente assim o leitor poderá confirmar ou não as opiniões do pesquisador, além de construir suas próprias, pois o “conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Seguindo as teorias elucidadas por Staker (1995), André distingue o estudo de caso em três tipos distintos: intrínseco, instrumental e coletivo. O primeiro, que será utilizado na pesquisa aqui por nós proposta, é o que demonstra interesse em estudar apenas um caso particular, específico; sendo assim, é necessária uma diversidade de instrumentos de coleta e análise, para que haja uma multiplicidade de informações relevantes a respeito do caso estudado. O segundo refere-se ao estudo de uma situação não concreta, abstrata, podendo-se escolher qualquer ambiente dentre vários para a realização da pesquisa. Por último, o estudo de caso coletivo é quando o pesquisador deseja investigar diferentes casos para, posteriormente, analisá-los. Todavia, independentemente do tipo a ser escolhido, dois pontos são comuns a todas as formas de pesquisa: (1) o caso possui alguma particularidade que merece ser estudada e discutida, e (2) a multiplicidade de métodos investigativos, analíticos e procedurais deve ser sempre levada em consideração, objetivando uma maior profundidade no estudo.

A pergunta chave é a seguinte: qual é o caso? Uma vez identificado o caso, precisa-se indagar: por que é importante estudá-lo? E após o reconhecimento de sua

relevância, é necessário realizar o estudo, tendo em conta o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem. (ANDRÉ, 2013, p. 98)

Mas quais são as etapas do desenvolvimento de um estudo de caso? Por onde começar e até onde devemos chegar? De acordo com André, geralmente, o estudo de caso é composto por três fases principais: fase exploratória, delimitação do estudo e fase de análise sistemática dos dados. **A fase exploratória** diz respeito à aproximação do pesquisador perante o caso a ser estudado, à localização dos participantes e uma escolha inicial dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de coleta de dados. Nessa etapa, é comum que as questões iniciais se modifiquem conforme o andamento da pesquisa. Algumas permanecem e são incorporadas à investigação porque mostram-se relevantes para o estudo, no entanto outras vão sendo aos poucos descartadas, por não se demonstrarem pertinentes. No caso da presente investigação, a aproximação com o tema (formação inicial de professores de japonês como língua estrangeira) decorre desde a Iniciação Científica realizada pela pesquisadora durante sua graduação em Letras. A partir dessa iniciação, a pesquisadora pôde entrar em contato com outros professores de japonês do CLDP, bem como estabelecer princípios e diretrizes para uma futura investigação no Mestrado.

A **delimitação do estudo** refere-se ao momento em que os conceitos-chave do estudo já estão identificados, sendo assim, o pesquisador pode passar à coleta dos dados necessários para a investigação. É importante frisar que a delimitação acontece, principalmente, pela incapacidade de se observar todos os fenômenos desejados em um determinado período pré-estabelecido. Por vezes, o tempo disponibilizado para a pesquisa não é suficiente, dessa forma, é imprescindível que haja um contorno sobre a situação na qual o estudo se encontra. Assim como para André, também consideramos a entrevista como uma das mais importantes e profícuas ferramentas para o pesquisador, pois é por meio dela que podemos notar “os posicionamentos pessoais, os julgamentos, explicações”. (ANDRÉ, 2013, p. 100). Dessa forma, delimitamos nosso estudo e utilizamo-nos de entrevistas, questionários e organizações documentais para realizarmos a análise vindoura.

Sobre a fase final, intitulada como **análise sistemática dos dados e elaboração do relatório**, um dos pontos mais importantes a serem compreendidos é o fato de que a análise está presente em todo o decorrer da investigação. Por mais que sua etapa mais formal esteja no término da pesquisa, quando a coleta de dados já está praticamente concluída, podem ser realizadas análises prévias e elaborações de rascunhos simplificados que futuramente esboçarão o relatório final. Muitos cuidados devem ser tomados para a análise sistemática dos dados, tais como a organização de todo material coletado ao longo da investigação. Nesta

investigação, por exemplo, organizamos os dados coletados por períodos de anos e semestres, bem como a leitura e releitura para identificação dos pontos essenciais e, a partir deles, a criação de categorias analíticas (estabelecimento de letras, números, grupos identificatórios, siglas, abreviações dos nomes dos participantes etc.), mas

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo. (ANDRÉ, 2013, p. 101)

Logo depois, a **elaboração do relatório final** é um dos maiores desafios para o pesquisador, pois demanda um alto nível de escrita, tendo em vista a transmissão clara, sucinta e direta do caso estudado, sem deixar de conter marcas pessoais do escritor. Tal fase demonstrou-se de grande interesse para nós, uma vez que havia a preocupação de que a análise dos dados fosse superficial e acabasse suprimindo as experiências pessoais da investigadora.

3.3. ANÁLISE DE DADOS EM PESQUISAS QUALITATIVAS

Antes de adentrarmos nas proposições analíticas de Bardin (2016), ressaltamos que tais pressupostos teóricos nos auxiliaram na observação e análise dos dados, uma vez que indicam algumas das fases percorridas durante o recolhimento, separação e catalogação dos mesmos. Embora tenhamos utilizado os pressupostos teóricos de Bardin como auxílio organizacional, de acordo com Martinez (2007), o fato de não se utilizar um método preexistente para a análise de dados em si não deve ser visto como um empecilho ou obstáculo para a pesquisa, pois “interpretar, avaliar e julgar as implicações relatadas nas falas dos sujeitos da pesquisa são ações que dependem muito do [...] olhar como pesquisadora e fazem parte de um contexto muito particular, mas que podem trazer contribuições para o contexto acadêmico.” (MARTINEZ, 2007, p. 89).

Como já informado anteriormente, os questionamentos iniciais desta investigação acompanham a pesquisadora desde o processo de formação inicial, em sua Iniciação Científica intitulada *Ensino/aprendizagem de japonês/LE no contexto de um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*, desenvolvida no mesmo ambiente (CLDP), entretanto, com vistas a elucidar os processos de ensino/aprendizagem vivenciados por alunos e professores de língua japonesa/LE. Após a finalização de tal pesquisa, ainda restavam dúvidas sobre os percalços da formação inicial desses professores de japonês e quais as

possíveis influências de sua participação no CLDP esses docentes levavam para suas práticas futuras. No bojo de tais indagações surgiu o tema da presente investigação.

No que tange à relevância do espaço do CLDP como um contexto de formação, ressaltamos a experiência vivenciada em diferentes esferas desse espaço, primeiro por nos inserirmos, ainda em 2012, como estudante de língua japonesa atendida como membro da comunidade externa, quando o espaço contava com apenas dois anos de existência. Tal experiência durou de 2012 a 2015. Posteriormente, já como estudante da graduação em Letras, nos inserimos no mesmo espaço na posição de professora voluntária, entre os anos de 2016 a 2018. Em segundo lugar, por acreditarmos na riqueza de tais experiências, advindas das fases como aluna-professora-pesquisadora, o que nos possibilitou vivenciar a organização interna do CLDP em seus variados níveis, além do contato mais profundo com os outros participantes do Programa Extensionista. Em terceiro lugar, por esse espaço oferecer concretamente oportunidades para observarmos os processos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, tema desta investigação.

Dessa forma, nesta pesquisa de cunho qualitativo, valorizamos nossos relatos de experiências pessoais, uma vez que a interação com o ambiente, com os dados e com os participantes da pesquisa certamente marcaram, influenciaram e modificaram tanto a investigação, quanto a investigadora. Nas palavras de Martinez, a análise interpretativa e pessoal dos dados é uma das maneiras mais eficazes para a realização de um estudo mais significativo e profundo, uma vez que

[...] baseada em pressupostos pós-estruturalistas que entendem a construção da realidade como indissociável do sujeito, neste caso do pesquisador, penso que qualquer metodologia preestabelecida para a análise seria inadequada, pois desconsideraria meu caráter de construção interpretativa e assim influenciaria meu olhar como pesquisadora, guiando a análise de forma externa ao pesquisador. (MARTINEZ, 2007, p. 90)

No que se refere aos processos organizacionais dos dados coletados, de acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo em estudos qualitativos concentra-se em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados. A pré-análise constitui-se como o momento de sistematizar e organizar as ideias iniciais e os primeiros esboços, a fim de “conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas [...]”. (BARDIN, 2016, p. 125). Dentro da pré-análise, existem três caminhos necessários a serem percorridos: 1) a escolha dos documentos/situações a serem submetidas à análise, 2) formulação de hipóteses e objetivos e 3) elaboração da interpretação final. Para a autora,

Estes três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos. (BARDIN, 2016, p. 125-126)

A fim de auxiliar na compreensão do passo a passo de uma análise qualitativa, Bardin exemplifica alguns exercícios que podem ser realizados no decorrer das fases analíticas. Um dos principais exercícios citados pela autora é a leitura flutuante. Ela caracteriza-se como uma leitura inicialmente superficial, que visa buscar aos poucos as orientações e impressões que surgem do texto. Conforme a leitura vai aprofundando-se é necessário ficar atento às possíveis aplicações permitidas pelo material analisado e, também, às hipóteses que se desenvolvem com ele.

No momento da **escolha dos documentos**, muitas podem ser as razões para escolher um determinado *corpus*. A exploração pode ser feita com questionários, entrevistas, recortes específicos de período tempo, diários de bordo, entre outros. No caso da presente investigação, foram selecionados os documentos oficiais do CLDP da FCL/Assis, tais como fichas de inscrição, listas de e-mails, diários de classe e listas de chamadas, todos esses documentos ligados às turmas de língua japonesa do Centro de Línguas, entre 2010-2018.

Devemos, também, dar atenção especial à **formulação de hipóteses e objetivos**. Para Bardin,

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O *objetivo* é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. (BARDIN, 2016, p. 128, grifo da autora)

O ato de levantarmos uma hipótese é para interrogarmo-nos se é realmente possível que a situação imaginada ocorra, baseados até o momento apenas na leitura flutuante ou se após uma análise mais profunda, é possível que a mesma situação não ocorra ou ocorra de uma maneira inesperada.

Entretanto, de acordo com a autora, é normal que as hipóteses não surjam nesse primeiro momento da pré-análise, e sim, mais tarde, com reflexões mais maduras sobre os materiais coletados.

Para seguir para a **elaboração da análise final**, é importante também preparar o material a ser utilizado. Isso significa transcrever as entrevistas feitas, separar os questionários aplicados, organizar os diários de bordo por datas, temas mais relevantes etc. Uma boa

organização do material auxilia a análise final, pois torna-a mais rápida e assertiva, especialmente com os recursos tecnológicos da atualidade, a organização dos dados e materiais é cada vez mais simplificada e confortável de se fazer.

Por fim, ao sairmos da pré-análise nos encontramos na fase da **exploração do material**. Caso todas as etapas da pré-análise tenham sido cumpridas de maneira organizada e satisfatória, a fase da exploração do material nada mais é do que a administração sistemática das decisões tomadas anteriormente: “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2016, p. 131). Já na última fase, **tratamento/interpretação dos resultados**, são obtidos os resultados “brutos”, que devem transformar-se em interpretações válidas e significativas. De acordo com a autora, a relevância dessa última fase encontra-se no próprio investigador, pois

[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes [...] (BARDIN, 2016, p. 131-132).

Sendo assim, a depender dos resultados obtidos, outras possíveis análises podem ser feitas. Análises estas que não foram previstas em hipóteses anteriores e, por consequência, trazem novas dimensões e discussões teóricas à investigação, enriquecendo ainda mais o quadro geral da pesquisa.

4. O CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS

Nesse capítulo, buscamos apresentar o contexto no qual o presente estudo situou-se: o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). Localizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCL), câmpus de Assis-SP, foi criado inicialmente como uma parceria entre o Departamento de Educação e o Departamento de Letras Modernas, no formato de um Projeto de Extensão com o apoio da PROEX – Pró-reitoria de Extensão Universitária. Tendo isso em mente, procuramos, por meio de diferentes aportes teóricos, contextualizar o CLDP dentre as teorias relativas às questões do hibridismo e terceiro espaço, buscando entender dessa forma, em que medida o ambiente proporcionado pelo Programa é significativo para os professores de japonês em processo de formação inicial. Para tal, baseamo-nos nas definições e contextualizações a respeito do CLDP presentes nas resoluções oficiais da UNESP e nos escritos de Messias, Carvalho e Ramos (2015) e Miranda, Carvalho e Messias (2014).

4.1. AS RESOLUÇÕES DA UNESP: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O CLDP

Antes de adentrarmos nas características e peculiaridades do ambiente do CLDP, faz-se necessário dissertarmos a respeito das resoluções da UNESP que se aplicam ao contexto extensionista e ao Centro de Línguas propriamente dito.

Primeiramente, nos cabe definir o que se constitui como extensão universitária. De acordo com Brancatti (2018), os projetos, programas e ações extensionistas são responsáveis pelo “suporte acadêmico, científico, social e cultural na formação inicial dos estudantes, além de os aproximarem do futuro contexto de atuação profissional ainda em período de formação” (BRANCATTI, 2018, p. 110). Além disso, os programas de extensão são uma das oportunidades mais concretas encontradas pelos estudantes para que se construa um contato com a comunidade externa à universidade. Da mesma forma que a universidade pública é mantida e sustentada com o dinheiro público, seus serviços também devem ser voltados para o público, com o adendo de formar profissionais capacitados, críticos e conscientes da realidade que cerca a Educação no Brasil. Nas palavras de Brancatti,

Nesse sentido, os projetos de extensão são espaços de formação fundamentais e importantes para à formação inicial, pois ele permite a troca de experiência entre os pares; favorecem atitudes de respeito, compromissos e empatia entre eles; permite a instrumentalização de novos conhecimentos e permitem uma bagagem formativa dentre os vários contextos pedagógicos de ensino e aprendizagens, e, transformam as pessoas, tanto os estudantes como as pessoas [...] que participam dos projetos. (BRANCATTI, 2018, p. 113)

Outra parte fundamental da Extensão Universitária são as Resoluções. No caso da UNESP, a Resolução que trata sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária foi publicada em 2012 e contém ao todo doze seções e sessenta e cinco artigos (Anexo 2), sendo substituída por uma nova Resolução publicada em 2020, com quatorze seções e setenta e cinco artigos (Anexo 9). Logo no artigo 1º da Resolução de 2012, a Extensão Universitária é definida como “um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.” (UNESP RESOLUÇÃO, 2012, p. 01). Além disso, a Resolução esclarece que deve haver um intercâmbio e uma interação entre a relação escola-professor-aluno-sociedade, e que as modificações devem ser mútuas. Também assevera que o conceito de sala de aula deve ser modificado para um ambiente com “estrutura ágil e dinâmica”, que valorize a reciprocidade entre alunos, professores e sociedade. (idem, 2012, p.01).

Em seu artigo 2º, a Resolução trata sobre os deveres da UNESP ao oferecer projetos, programas e ações extensionistas. Cabe à universidade a “responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber, cabe: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento” (idem, 2012, p. 01). No artigo 3º, estabelece-se que um dos principais objetivos da Extensão Universitária é compartilhar e socializar com a comunidade externa o conhecimento adquirido no âmbito da universidade, contribuindo para a evolução e desenvolvimento da sociedade.

No presente, o CLDP configura-se como uma ação extensionista e, de acordo com os artigos 6º e 7º, a ação extensionista é compreendida por:

Art. 6º As atividades de extensão universitária implicam na necessidade de uma articulação permanente entre as Pró-Reitorias de Extensão Universitária, de Graduação e de Pós-Graduação e Pesquisa e de seus respectivos programas.

Art. 7º As atividades de extensão universitária serão consideradas como parte inerente ou etapa integrante dos processos de produção de conhecimento e não como algo à parte desses processos (UNESP RESOLUÇÃO, 2012, p. 02)

A Resolução também discorre sobre as obrigações da PROEX, dos docentes envolvidos, dos alunos estagiários ou bolsistas, dos conselhos de curso, dos departamentos, dos funcionários técnico-administrativos, entre outros. Não analisaremos toda a resolução nessa pesquisa devido à falta de espaço para discutir os mais de sessenta e cinco artigos, porém um último aspecto importante que pode ser observado no documento oficial reside no financiamento da Extensão Universitária, pois o Regimento deixa claro em seu artigo 48 que “as atividades de extensão universitária buscarão ser autofinanciáveis, podendo a PROEX, quando necessário, atuar de forma subsidiária ou complementar [...]” (idem, 2012, p. 10).

A Resolução de 2020 possui artigos muito semelhantes à Resolução de 2012 e reafirma diversos apontamentos já vistos anteriormente. Entretanto, novas declarações feitas na Resolução de 2020 merecem destaque como, por exemplo, a ênfase na relevância das ações culturais realizadas nos espaços da UNESP e na constituição da vida universitária em si. De acordo com a Resolução,

Artigo 59 - A Ação Cultural, na formação acadêmica, se dará em dois eixos distintos, mas que permitem aproximações em variados graus conforme a natureza de cada curso e de suas práticas acadêmicas:

I - nos cursos de graduação e pós-graduação em que as mais variadas expressões e manifestações artístico-culturais constituem o foco da formação do estudante, sendo sua criação/realização parte integrante de seu Projeto Político-Pedagógico, essas ações e atividades devem contemplar em sua concepção, planejamento e efetivação a dimensão extensionista, tornando-a consistente e alinhada às demais diretrizes e definições deste Regimento;

II - nos cursos em que esse contexto não se apresenta, as ações culturais devem fazer parte também da vida acadêmica, de forma a contribuir para a ampliação das referências e a apropriação de conteúdos e conceitos e, assim, também para uma mais ampla e melhor formação dos estudantes. (UNESP RESOLUÇÃO, 2020, p. 12)

No que se refere aos Centros de Línguas propriamente ditos, a Resolução nº82/2016 (Anexo 8), que foi substituída posteriormente pela Resolução nº12/2018 (Anexo 3), nomeava cada Centro de Línguas como “Centro Local de Línguas”. De acordo com Rezende Junior,

A junção desses Centros Locais (para a resolução nº 82) constituía um subprograma de Extensão Universitária integrador dos Centros de Línguas. Esse subprograma, por sua vez, encontrava-se no programa de extensão universitária de Atividades Artísticas e Culturais. (REZENDE JUNIOR, 2020, p. 66).

Além disso, é importante enfatizar essa troca de resoluções, especialmente por conta das conquistas dos Centros de Línguas (chamados na Resolução nº82/2016 de Centros Locais de Línguas) como espaços de pesquisa, extensão e formação de professores. Um dos principais avanços aparece na referida resolução nº82/2016 que, ao longo de seus 14 artigos, especifica que,

Artigo 7º – Os Centros Locais de Línguas da Unesp são vinculados administrativamente às Vice-Diretorias das unidades, academicamente aos Departamentos de Ensino que disponham de docentes especializados em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira e institucionalmente à Pró-Reitoria de Extensão Universitária como ação de extensão universitária dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo Único – Em unidades universitárias cujos Departamentos de Ensino não tenham docentes especializados em Ensino de Línguas deverá ter um coordenador pedagógico de uma Faculdade de Letras. (UNESP RESOLUÇÃO, 2016, p. 01)

Isso demonstra uma preocupação com a formação docente inicial dos futuros professores de línguas estrangeiras dos cursos de Letras da UNESP, uma vez que se torna obrigatória a presença de profissionais especializados na área de ensino de línguas. De acordo

com essa resolução, os Centros de Línguas devem estar vinculados às Vice-Diretorias das unidades, aos Departamentos de Ensino e à Pró-Reitoria de Extensão Universitária, a fim de garantirem sua denominação como espaço de ação extensionista. Mesmo em uma unidade universitária em que os Departamentos de Ensino acima referidos não possuam docentes especializados em ensino de línguas estrangeiras, a coordenação do Centro de Línguas deve obrigatoriamente possuir ao menos um coordenador pedagógico da área de Letras.

Devemos enfatizar a importância dessa conquista, mas não podemos fechar os olhos para a sua morosidade. Em outras áreas do ensino e formação universitária, esse tipo de obrigatoriedade já existia há anos como, por exemplo, na área da medicina e outras ciências biológicas da saúde. É impensável que um projeto de extensão da área da neurologia fique sob a coordenação de um professor especialista em ortopedia e vice-versa. Então por que observamos esse tipo de ação em cursos da área das ciências humanas, por exemplo? No próprio curso de Letras, não é incomum observar professores que não tenham formação específica em ensino de línguas estrangeiras à frente de projetos de extensão que abordem precisamente essa temática. Logo, as medidas encontradas na resolução nº82/2016 são sim uma enorme conquista para a área de Letras, mas aparecem tardiamente, quando na verdade deveriam ter sido discutidas e aprovadas muito antes do ano de 2016.

Outro ponto importante trazido pela Resolução nº82/2016 é a caracterização dos Centros Locais de Línguas. De acordo com a Resolução,

Artigo 2º - Os Centros Locais de Línguas são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas destinados aos alunos de graduação, de pós-graduação, funcionários e professores da UNESP e às comunidades externa e internacional.
Parágrafo Único – Por princípio, os Centros Locais de Línguas desempenham atividades de Extensão Universitária articuladas ao Ensino e à Pesquisa. (UNESP RESOLUÇÃO, 2016, p. 01)

A Resolução define os Centros Locais de Línguas como espaços de extensão universitária envolvidos especificamente com o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras (bem como o Português como Língua Estrangeira), voltados para os alunos de graduação, pós-graduação, funcionários e docentes da UNESP, assim como para à comunidade externa e internacional. Essa mesma caracterização se mantém na Resolução nº12/2018, embora sutilmente alterada. Como dito anteriormente, a Resolução nº82/2016 foi revogada pela Resolução nº12/2018. Nessa nova Resolução, é possível encontrar o total de dez artigos que discorrem sobre as obrigações dos Centros de Línguas, sua relação com a Extensão

Universitária, a participação de docentes, alunos, funcionários etc. De acordo com o documento, artigo 1º, *caput*,

Artigo 1º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária, articulados ao Ensino e à Pesquisa, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas dirigidas ao público externo à Universidade, facultada a participação de alunos de graduação ou de pós-graduação e de servidores docentes ou técnico-administrativos da Unesp. (UNESP RESOLUÇÃO, 2018, p. 01)

A diferença de uma caracterização para outra fica clara quando observamos que a comunidade externa fica em evidência na nova Resolução, já os alunos de graduação, pós-graduação, docentes e funcionários da UNESP aparecem em segundo plano. Essa troca evidencia a preocupação com o vínculo Universidade-Comunidade Externa e representa um avanço no que diz respeito à abertura das Universidades Públicas para as comunidades que as permeiam³¹.

É possível observar essa mesma preocupação na página oficial³² do CLDP da FCL/Assis, cujos objetivos propostos pela ação extensionista também enfatizam o contato com a comunidade externa em primeiro lugar. Esses objetivos podem ser conferidos abaixo:

- 1) Oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, japonês, grego, latim, mandarim e português/LE) para: (a) população em geral de Assis e região, (b) alunos das escolas públicas de Assis e região, (c) estudantes, funcionários e professores da FCL/Assis, (d) estudantes e professores visitantes, intercambiários estrangeiros de universidades e entidades do exterior que mantenham acordos de colaboração com a UNESP (caso do português/LE presencial e à distância).
- 2) Criar um contexto pedagógico para formação e prática do professor de línguas estrangeiras, por meio de oportunidades de realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios aos alunos de licenciatura em Letras.
- 3) Criar um contexto pedagógico para pesquisa e coleta de dados nas áreas de (a) formação do professor de línguas, (b) ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, suas abordagens e métodos, (c) aquisição de línguas estrangeiras e (d) linguística aplicada.

³¹ No caso da UNESP de Assis, esse contato com a comunidade deve ser tratado com muita seriedade, visto que Assis é a única cidade da região com uma universidade pública, sendo as outras cidades mais próximas Marília e Ourinhos, a cerca de 70 quilômetros de distância, ambas com unidades da UNESP.

³² Disponível em <<https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/sobre/objetivos/>>. Acesso em 08 de março de 2020.

- 4) Constituir-se como um centro de apoio e referência no tocante às atividades de línguas estrangeiras no campus, tais como teletandem, cursos do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), testes de proficiências e cursos preparatórios para tais exames.
- 5) Constituir-se como um espaço de auxílio ao processo de internacionalização da UNESP.

Esses objetivos sintonizam-se com os objetivos presentes na Resolução nº12/2018, uma vez que estabelece os seguintes propósitos nos parágrafos 1º e 2º do artigo 1º e durante o artigo 4º e seus incisos:

§ 1º - O objetivo geral dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores é oferecer o acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países, por meio da oferta de cursos de línguas.

§ 2º - Outros objetivos educacionais e humanistas se agregam ao objetivo principal, tais como o intercâmbio cultural e o respeito à diversidade, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras.

[...]

Artigo 4º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores, de acordo com suas especificidades, poderão ter entre seus objetivos específicos:

I – auxiliar a formação acadêmica e científica, em nível de graduação, de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, articulando ensino e pesquisa com a extensão;

II – constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, os quais envolvam a interação dialógica com os participantes dos estudos;

III – apoiar as Pró-reitorias de Graduação, Pós-graduação, Pesquisa e AREX em ações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, envolvendo estudantes e pesquisadores do país e do exterior;

IV – aplicar testes de proficiência em línguas para fins internos da Universidade;

V – fornecer aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento de suas habilidades linguístico-comunicativas;

VI – articular e dar apoio a outras ações relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras previstas na Política de Idiomas da Unesp. (UNESP RESOLUÇÃO, 2018, p. 01-02)

No entanto, Rezende Junior nos chama a atenção para uma modificação feita nos objetivos gerais para os Centros de Línguas após a revogação da Resolução nº82/2016 para a Resolução nº12/2018. Em suas palavras,

Entre os objetivos gerais mantêm-se os mesmos e notamos uma modificação apenas no que tange aos objetivos educacionais e humanistas, uma vez que se suprime “o respeito às diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual”. Esse apagamento, em nossa visão, impacta diretamente na formação inicial de professores(as), pois, nos permite questionar qual professor se espera formar nos Centros de Línguas a partir desta resolução? Temas transversais não são importantes para as aulas de LE? Ou qual a concepção de língua, de aula de língua estrangeira e do papel do(a) professor(a) pode-se compreender a partir da exclusão desses objetivos? Ou há perdas para a formação de professores(as) nessa simplificação dos objetivos? (REZENDE JUNIOR, 2020, p. 69)

Outras questões importantes trazidas na Resolução são a respeito da coordenação dos Centros de Línguas e dos regimentos internos de cada um deles. Sobre a coordenação, o documento oficial em seu artigo 6º nos diz que são necessários 1) um coordenador e vice

coordenador, oriundos de departamentos relacionados ao ensino de línguas e literaturas estrangeiras e que serão responsáveis pela gestão dos cursos oferecidos; 2) um coordenador pedagógico, responsável pela supervisão das práticas dos alunos-tutores; e 3) coordenadores de área, representantes de cada uma das línguas estrangeiras oferecidas pelo Centro de Línguas.

Por fim, no que se refere ao Regimento Interno de cada Centro de Línguas, a Resolução nº12/2018, em seu artigo 8º, afirma que “cada Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores deverá ter seu Regimento Interno, elaborado com a participação dos coordenadores docentes envolvidos nessa ação de extensão” (UNESP RESOLUÇÃO, 2018, p. 03). No Regimento Interno, as seguintes diretrizes deverão ser contempladas: público-alvo, processo seletivo, calendário anual de atividades, regras disciplinares e desligamentos, oferta de curso, entre outras.

4.2. O CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTOS DE PROFESSORES DA FCL/ASSIS

Atualmente, no Centro de Línguas da FCL/Assis são oferecidas nove línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês, grego, latim e mandarim) e o PFOL (*Portuguese as a Foreign Language*) para os alunos estrangeiros advindos de intercâmbio. De acordo com Miranda, Carvalho e Messias (2014, p. 67), o CLDP configura-se como,

Um espaço em que alunos do curso de Letras, das diversas licenciaturas oferecidas no câmpus (espanhol, inglês, francês, alemão, italiano e japonês), selecionados por seu mérito acadêmico, ministram aulas de língua estrangeira para a comunidade interna e externa. [...] uma história de parceria que se iniciou [...] no ano de 2010, entre professores do Departamento de Letras Modernas e professores do Departamento de Educação, em nossa instituição. Tal projeto se configura, portanto, como um plano de colaboração entre docentes dos dois departamentos, com o objetivo de construir um contexto de auxílio ao processo de formação e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras aos alunos da graduação.

Não obstante, o CLDP também diferencia-se de outras configurações de Centros de Ensino de Línguas (CEL), como os oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo, por exemplo, uma vez que os professores são os próprios alunos da graduação, como já mencionado. Esses atuam no Programa como “professores-tutores”, mas sob supervisão constante de um professor efetivo de cada língua estrangeira. Além disso, existem reuniões gerais no CLDP, contando com a presença de professores, coordenadores e monitores, para a discussão de tópicos de cunho burocrático e pedagógico. Até mesmo nas atuais circunstâncias, em meio a pandemia mundial de COVID-19, essas reuniões continuam acontecendo, mas

agora de maneira *online*. Outras ações também foram iniciadas em meio a quarentena, como cursos pedagógicos e a realização de inscrições para os cursos de línguas de maneira 100% remota.

No CLDP, também é possível a realização do estágio supervisionado de línguas estrangeiras, disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Letras da UNESP Assis, especialmente para o Japonês, Alemão e Francês, pois são as línguas estrangeiras cujos locais de ensino são os mais escassos na cidade de Assis. Línguas como o Inglês e Espanhol estão presentes em escolas de nível fundamental e médio, e o Italiano pode ser encontrado em algumas escolas de idiomas particulares.

Também são realizadas constantemente reuniões instrutivas, referentes aos meios didático-pedagógicos que estão sendo utilizados nas aulas. Nessas reuniões, as línguas estrangeiras são divididas em duplas (por exemplo, inglês e espanhol, italiano e alemão etc.) e contam com a presença das professoras-coordenadoras do CLDP que, entre outras temáticas, buscam auxiliar os professores-tutores com as orientações e supervisões devidas. Ainda de acordo com Miranda, Carvalho e Messias (2014, p. 67)

O diferencial dessa prática está no fato de que, além de primar pelo oferecimento de cursos de línguas de qualidade, um dos enfoques centrais do CLDP consiste na orientação e supervisão das aulas ministradas pelos alunos-professores; daí a designação que deixa implícito o objetivo do projeto de ser um espaço para o desenvolvimento de professores. Nesse sentido, o CDLP é, também, um centro de formação inicial em ensino/aprendizagem de línguas. Entre as atividades desenvolvidas estão: orientação e supervisão linguística e metodológica, oferecida por professores de línguas e de prática de ensino; ensino/aprendizagem de línguas em tandem e teletandem; realização de eventos e cursos de formação continuada para professores em serviço.

Em outro trabalho, publicado no 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, Messias, Carvalho e Ramos discutem sobre o CLDP e o seu potencial para os processos de formação docente em línguas estrangeiras, bem como a inserção dos alunos em um ambiente que proporciona atividades múltiplas interligadas com a Educação.

Ao contextualizarem o CLDP, as autoras relatam que se trata de “um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, com o apoio da PROEX” (MESSIAS; CARVALHO; RAMOS, 2015, p. 1). É importante ressaltar aqui a presença da Pró-reitoria de Extensão da UNESP na constituição do CLDP. É o órgão responsável por fomentar as bolsas de estudo existentes no Programa, que conta com uma bolsa para cada língua estrangeira e uma destinada ao tutor-chefe, responsável por prestar seus serviços na secretaria do CLDP, auxiliando a administração e coordenando os assuntos burocráticos

referentes ao ensalamento, agendamento de reuniões, organização das pastas e dos arquivos do *drive*, entre outros.

Frisamos, também, a participação massiva de alunos voluntários no Centro e Línguas da Unesp Assis. Como dito anteriormente, no ano de 2020 apenas seis bolsas de estudo foram destinadas aos professores de línguas estrangeiras, mas é cada vez mais evidente o crescimento do número de professores-tutores que se juntam ao CLDP. Tal interesse definitivamente não pode estar atrelado com a questão financeira. Outros fatores podem sim gerar uma determinada influência, como as horas referentes às atividades complementares obrigatórias (AACC), que devem ser entregues até o final do quarto ano da graduação, ou também a questão relacionada aos estágios supervisionados de línguas estrangeiras. Todavia, acreditamos que a maior parte dos voluntários busca o CLDP por se tratar de um ambiente diferenciado e que proporciona a esses alunos um espaço para iniciarem suas carreiras docentes de maneira segura e confortável.

Ainda, de acordo com as professoras-coordenadoras,

Nesse espaço são desenvolvidas, também, pesquisas na área de linguística aplicada enfocando, por exemplo, os processos de formação de professores de línguas, o ensino de línguas estrangeiras, a relação entre tecnologia e ensino de línguas etc. (MESSIAS; CARVALHO; RAMOS, 2015, p. 1)

Ao averiguarem as narrativas e comentários produzidos pelos alunos-professores e monitores atuantes no CLDP na época, as professoras nos afirmam então que o ambiente de reflexão e orientação, amparado pelas supervisões (gerais ou específicas), propicia condições para que os professores e monitores possam emancipar-se e, assim, desenvolver uma identidade profissional. Em suas palavras,

O diferencial do projeto Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores está no fato de que, além de primar pelo oferecimento de cursos de línguas de qualidade, um dos enfoques desse projeto está na orientação e supervisão das aulas ministradas pelos alunos-professores; daí a designação que deixa implícito o objetivo do projeto de ser um espaço para o *desenvolvimento* de professores. Nesse sentido, o CDLP é, também, um centro de formação inicial em ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, é um espaço em que muitos estudantes enfrentam as primeiras experiências em um ambiente de trabalho, tendo em vista as atividades desenvolvidas pela secretaria. (MESSIAS; CARVALHO; RAMOS, 2015, p. 2)

Outra peculiaridade do CLDP é que comumente os licenciandos, ao iniciarem-se como professores, dificilmente lecionam sozinhos. Na grande maioria dos casos, são formadas duplas para que os professores iniciantes não se sintam receosos em relação à dinâmica das aulas e que, dessa forma, possam compartilhar seus medos e inseguranças com os colegas que também se encontram na mesma situação. Sempre que há possibilidade, os iniciantes são

pareados com professores-tutores mais experientes, para que esses possam auxiliá-los com diversas questões didático-pedagógicas.

Diante desse contexto, as autoras ressaltam que os alunos da graduação que passam pela experiência de atuarem como docentes, não somente nos estágios supervisionados, mas também em projetos de ação extensionista, como o CLDP (ou até mesmo a UNATI, PELT, entre outros), mostram-se infinitamente mais seguros quanto a sua atuação profissional e escolha pela carreira docente (MESSIAS; CARVALHO; RAMOS, 2015, p.3).

Por fim, as autoras concluem que o CLDP, além de demonstrar ser um espaço capaz de potencializar a formação dos envolvidos, representa um ambiente de **desenvolvimento de pesquisas** e de culturas distintas. De acordo com elas, a investigação acerca desse local

[...] tem mostrado a criação de um contexto de ensino-aprendizagem dialógico, em que os alunos-professores refletem sobre suas vivências nas aulas que ministram, recriando essas experiências, (re)pensando sua prática e buscando insumos (linguísticos/pedagógicos) importantes para sua formação plena como um professor de Línguas (MESSIAS; CARVALHO; RAMOS, 2015, p. 4).

Tendo todos esses pontos em mente, ilustramos o pressuposto de que o CLDP configura-se como um terceiro espaço, no qual os alunos da graduação em Letras da FCL de Assis podem atuar e, principalmente, aprimorar suas habilidades como docentes em formação inicial. O CLDP não se caracteriza como uma escola de idiomas usual, tampouco como um espaço destinado apenas ao estágio de línguas estrangeiras, mas sim um misto de ambos os casos, adicionando o fator de que os alunos estão em constante orientação por parte de seus professores-supervisores.

5. ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo apresentamos observações e discussões acerca da análise dos dados coletados no decorrer de nossa investigação. Para tal, dividimos o texto em quatro subitens: 1) a definição de análise qualitativa nos estudos educacionais, especificamente no estudo de caso, de acordo com as elucidações teóricas de Bardin (2016); 2) organização dos dados de professores e turmas de língua japonesa do CLDP; 3) os questionários; e 4) as entrevistas aplicadas aos professores egressos de língua japonesa do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis.

5.1. TURMAS E PROFESSORES DE JAPONÊS DO CLDP

Baseados nas fases de pré-análise e exploração do material propostas por Bardin (2016), a primeira parte da análise dos dados leva em consideração as informações coletadas nos documentos oficiais do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis³³. Essas informações, tais como número de turmas de japonês, nomes e contatos dos professores egressos, número de professores por ano, entre outras, puderam ser encontradas em dois meios principais: caixas de arquivos analógicos e o *Google drive* do CLDP.

Como dito anteriormente nessa dissertação, uma das principais dificuldades no recolhimento dos dados concentrava-se no fato de que, entre 2010 e 2015, as informações referentes às turmas, alunos e professores do CLDP ainda não eram digitalizadas, estando armazenadas de maneira física (papéis, listas, comprovantes etc.) em caixas, conforme Anexo 4.

Sobre essa organização, reconhecemos o esforço empregado pelo monitor-bolsista do CLDP entre 2015 e 2018, D. T. S., responsável por separar as línguas estrangeiras em pastas específicas e organizá-las semestralmente dentro das tais caixas de arquivo. Como pode ser observado no Anexo 4, existem caixas referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018, mas as informações analógicas nelas contidas são poucas e de nenhuma relação com a pesquisa, visto que em 2016 o *Google drive* passou a ser utilizado para o armazenamento desses dados.

Diante do exposto, observamos que, apesar de estarem organizadas por semestre, algumas dificuldades foram encontradas durante a coleta dos dados, tais como o fato de documentos de uma determinada língua encontrarem-se na pasta de outra (informações da

³³ Para informações mais detalhadas a respeito do espaço físico do CLDP, entre outras questões organizacionais mais específicas, recomendamos a leitura da dissertação de Mestrado de Rezende Junior (2020).

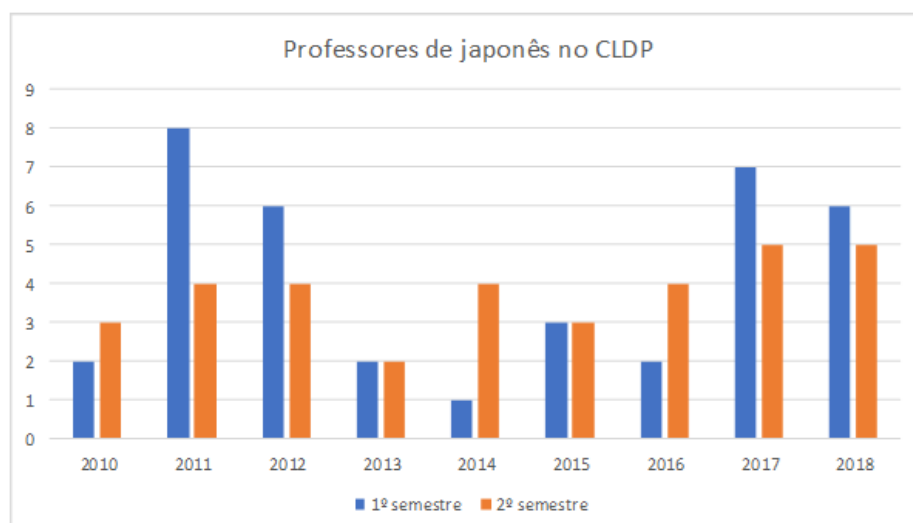
turma de japonês nas pastas de alemão, por exemplo), informações incompletas, nomes com grafias equivocadas, entre outros empecilhos.

No que se refere aos dados contidos no *Google drive*, a coleta de dados tornou-se muito mais simples e fluida, visto que a organização levada a cabo pelo monitor-bolsista nos permitiu visualizar ano a ano e semestre a semestre quais as línguas ofertadas, turmas, professores, conteúdos etc., conforme Anexo 5. Utilizamos do *Google drive* especificamente para tratar dos dados de 2016 a 2018, embora também tenhamos feito uso de informações sobressalentes que puderam ser encontradas a respeito dos anos anteriores.

Dividimos os dados encontrados em dois aspectos principais: professores de japonês durante o período de 2010-2018 e turmas ofertadas no mesmo período.

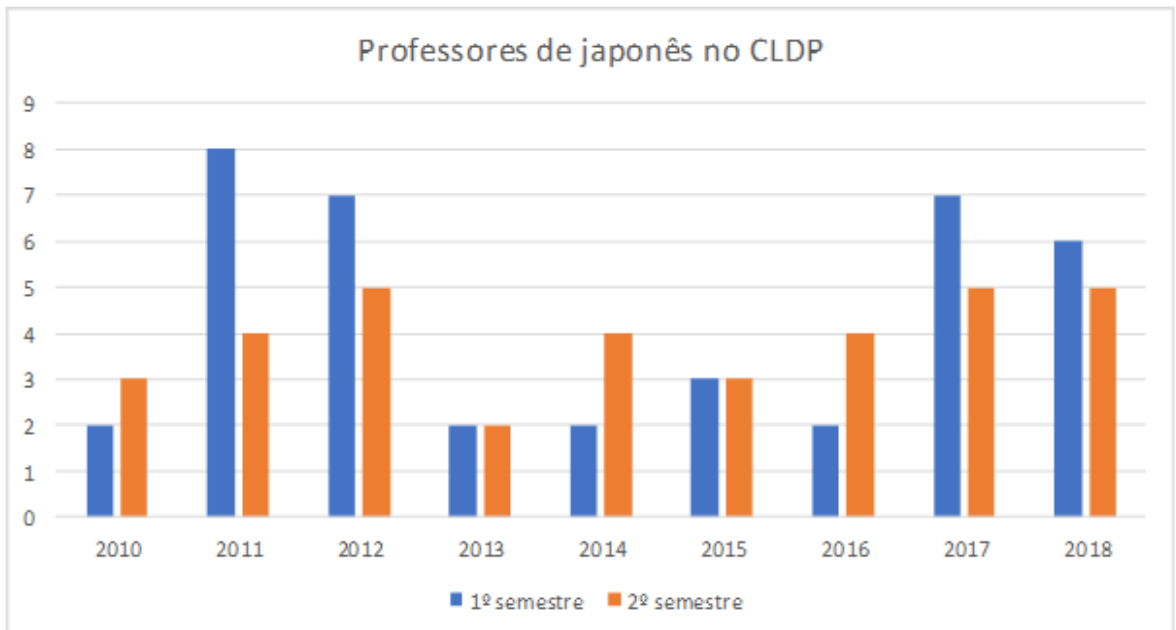
Ao todo, foram localizados 27 nomes de professores de japonês (28, contando com a pesquisadora) entre os anos de 2010 a 2018. Necessitamos de aproximadamente três consultas feitas em diferentes momentos para estabelecermos o número total de professores que atuaram no CLDP no período pré-definido. Em uma primeira leitura flutuante (BARDIN, 2016), fomos capazes de observar que determinados nomes de professores eram encontrados em um semestre, mas não se repetiam no seguinte, fazendo-nos suspeitar se aqueles dados realmente estavam corretos. Após uma segunda consulta, envolvendo diálogos com alguns professores egressos que permaneceram no CLDP por mais tempo, conseguimos constatar que alguns dos dados estavam incorretos, gerando um segundo gráfico. Por fim, com a junção das informações obtidas por meio dos gráficos 1 e 2, além de uma nova consulta às caixas e ao *drive*, finalmente chegamos ao gráfico final de professores de japonês que atuaram no CLDP entre 2010 e 2018, objeto de nossa primeira fase analítica:

Gráfico 1 – Número inicial de professores de japonês



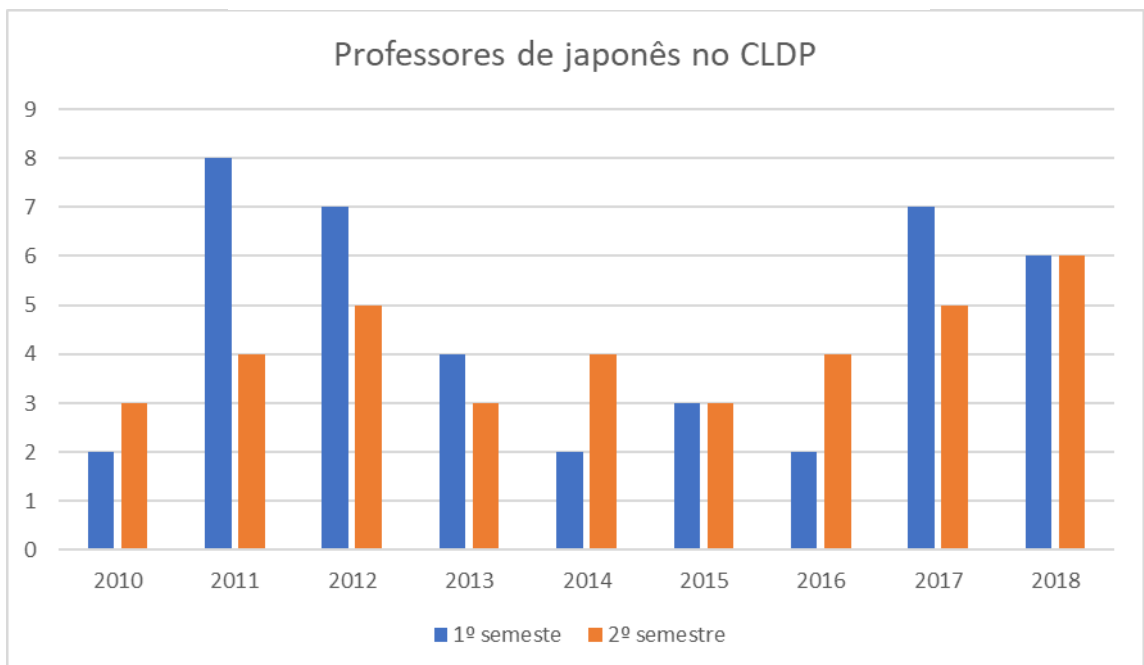
Fonte: SECONE, 2021

Gráfico 2 – Número intermediário de professores de japonês



Fonte: SECONE, 2021

Gráfico 3 – Número final de professores de japonês



Fonte: SECONE, 2021

De acordo com o gráfico, o pico de professores de japonês atuando no CLDP pode ser observado no primeiro semestre de 2011, com um total de oito professores. Já o número mais baixo encontra-se também no primeiro semestre, mas dos anos de 2010, 2014 e 2016, com

apenas dois professores responsáveis pelas aulas de língua japonesa. É inquietante observarmos o salto significativo de professores de 2010 para 2011, sendo que no primeiro ano do CLDP, apenas dois professores assumiram as aulas de japonês. No mesmo período do ano seguinte, o número de alunos voluntários envolvidos com o então Projeto de Extensão triplicou, o que pode indicar um aumento do interesse dos estudantes da graduação em Letras/Japonês de participarem da ação extensionista ou mesmo a consolidação do espaço do CLDP como contexto universitário para as primeiras experiências docentes.

Outro ponto importante que deve ser observado reside no fato de que, em sua maioria, o número de professores é relativamente maior no primeiro semestre letivo, com exceção dos anos de 2010, 2014 e 2016 (ou mantém-se o mesmo, de acordo com os anos de 2015 e 2018). Não conseguimos identificar o porquê dessas ocorrências, mas existem vários possíveis motivos para essa superioridade numérica de professores no primeiro semestre letivo, desde a colação de grau fora de período (realizada em meados de junho e julho), até a configuração do próprio CLDP, que conta com uma maioria de alunos voluntários para ofertarem as aulas, sendo assim, o interesse desses alunos em participarem do Programa de Extensão é sazonal, ou seja, em um determinado semestre mais alunos podem estar interessados em participarem do CLDP e no semestre seguinte esse número pode decair.

A média de professores por semestre concentra-se em aproximadamente quatro indivíduos, mas é possível averiguar um pequeno aumento no número de professores ao longo dos anos, junto com certa estabilidade entre primeiro e segundo semestre como, por exemplo, no ano de 2018, com seis professores em cada semestre. Um número relativamente elevado quando comparado com outros anos, mas ao mesmo tempo estável em ambos os semestres, sem sofrer quedas após o meio do ano.

A fim de ilustrarmos quem foram os professores participantes do Programa de Extensão, bem como sua distribuição semestral, confeccionamos um quadro separado em anos, semestres e professores atuantes, que pode ser consultada no Apêndice 9. Por motivos de anonimato, os nomes dos egressos foram alterados e abreviados.

Entretanto, ao confeccionarmos o tal quadro, uma dúvida fez-nos questionar se os dados estariam devidamente corretos ou não. Como já dito anteriormente, a pesquisadora é parte fundamental da coleta de dados, uma vez que participa das atividades do CLDP desde 2012, ainda como aluna. Dessa forma, a experiência e as memórias da pesquisadora foram importantes para recordar quem eram os professores participantes, de quais turmas eram responsáveis, entre outros aspectos. Sendo assim, confirmamos, não somente por meio da reminiscência da investigadora, mas também por conversas e consultas a professores egressos,

que aproximadamente entre os anos de 2013 e 2014, dois estudantes de Letras/Japonês (F. M e M. D. A. P) atuaram no Programa, mas não estão listados em nenhum dos documentos oficiais do CLDP, sejam nas caixas com informações analógicas ou no *drive* digital. Isso nos faz refletir que, na verdade, o número de professores egressos de japonês do CLDP é de, pelo menos, 30 indivíduos, e não apenas 28, como dito no início desta análise. Acreditamos que esse número possa ainda não ser definitivo, levando em conta a incompletude dos documentos analisados. Entretanto, não acreditamos que possa passar de mais de 32 alunos de japonês participantes do Programa, pensando no número de turmas ofertado, os relatos dos egressos e a média geral de professores atuantes por semestre.

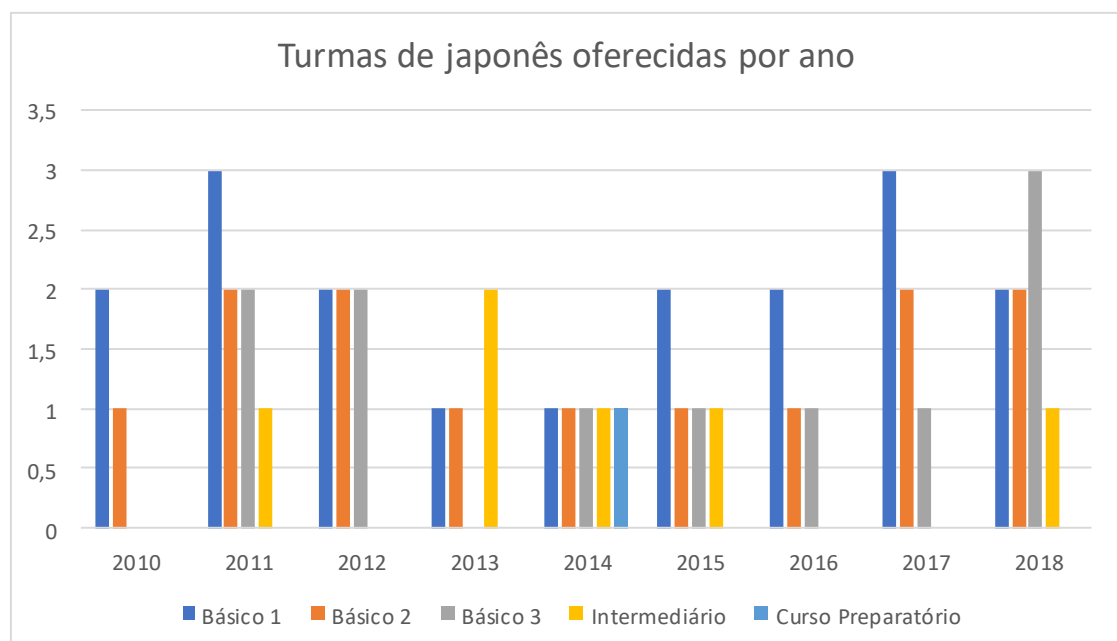
Independentemente do número final de professores participantes do CLDP, deve-se reconhecer o aumento significativo de alunos de Letras que escolheram ministrar aulas no Programa de Extensão com o passar dos anos e a importância desse aumento para o status atual de ensino de língua japonesa tanto no caso desta investigação em específico, quanto no contexto brasileiro, cujas pesquisas são escassas, conforme mencionado no início dessa dissertação. O aumento do interesse dos alunos de Letras/Japonês em participarem de ações extensionistas tais como o CLDP e em projetos governamentais como o Idiomas sem Fronteiras indica uma provável mudança no ensino de japonês/LE no Brasil.

Outro aspecto que vem à tona quando analisamos o número de professores é a queda presenciada entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016. Juntamente com o primeiro semestre de 2010 (início do CLDP) e o primeiro semestre de 2014 (período a ser analisado mais adiante), o primeiro semestre de 2016 é o período que apresenta o menor número de professores participantes do Programa de Extensão, com apenas dois alunos da graduação ministrando aulas de japonês no CLDP. Ao rememorarmos os anos de participação da pesquisadora no Programa, bem como os nomes dos professores envolvidos (Apêndice 9), podemos chegar em duas suposições para o baixo número de professores: a primeira refere-se à greve existente no ano de 2016. Assim como em anos anteriores, 2016 foi marcado por um período de greves em diversos campi da Universidade Estadual Paulista, que reivindicavam melhorias no ensino, infraestrutura, ajustes salariais, entre outras exigências feitas tanto por discentes, quanto por docentes e funcionários técnico-administrativos. O estabelecimento da greve unido ao fato de muitos estudantes morarem fora do município de Assis pode ter influenciado na baixa procura dos estudantes de japonês para ministrarem aulas no CLDP, uma vez que, na maioria dos casos, motivos financeiros levam os estudantes a retornarem às suas cidades natais para aguardarem o fim da greve.

A segunda suposição refere-se à formatura de estudantes de Letras que participaram ativamente do Programa de Extensão em anos anteriores. Como pode ser observado no Apêndice 9, os nomes de A. M. B. S. J. e C. N. N aparecem frequentemente, desde os anos de 2011 e 2013, respectivamente. Entretanto, esses alunos se formaram no segundo semestre de 2015, sendo assim, em 2016 já não participavam mais das atividades do CLDP. Dessa forma, podemos pressupor que a saída de alunos engajados há mais tempo com o Programa tende a afetar a distribuição de professores, juntamente com outros fatores, como o interesse dos alunos de Letras/Japonês em participarem do Programa, a distribuição de bolsas de estudo etc.

No que se refere ao número de turmas ofertadas entre o período de 2010 a 2018, realizamos a pesquisa nos mesmos meios citados anteriormente: as caixas de documentos analógicos e o *drive* do CLDP. Pudemos observar uma dificuldade maior em encontrar as turmas correspondentes em comparação com os nomes e contatos dos professores egressos. Por diversas vezes, os nomes dos professores e alunos eram informados, mas não a denominação da turma, levando-nos a buscar esses dados em outras pastas ou até mesmo em conversas com egressos veteranos. Por conta dessas investigações, fomos capazes de confeccionar o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Turmas de língua japonesa (2010-2018)



Fonte: SECONE, 2021

O gráfico apresenta as turmas de língua japonesa por ano, e não somente por semestre, como foi feito com os professores egressos. Decidimos catalogar as turmas dessa forma para

facilitar a visualização da oferta dos níveis (básico 1, 2, 3 e intermediário), a fim de mostrarmos a frequência dessas turmas.

Assim como no gráfico 3, relativo aos professores, podemos observar aspectos instigantes referentes à organização, número e distribuição das turmas no gráfico 4. Da mesma forma que no gráfico 3, o pico de ofertas das turmas de japonês também acontece em 2011, mas, dessa vez, ele se repete no ano de 2018, com um total de três turmas de básico 1, duas turmas de básico 2, duas turmas de básico 3 e uma turma de intermediário sendo ofertadas durante o ano. Já o menor número de turmas ofertadas pertence ao ano de 2010, com apenas duas turmas de básico 1 e uma turma de básico 2 sendo oferecidas.

Isso refuta uma ideia inicial de que quanto mais professores, mais turmas e quanto menos professores, menos turmas. Tomemos como exemplo o ano de 2014: no gráfico 3, ele consta como o período com menos professores de japonês envolvidos no CLDP (apenas dois professores no primeiro semestre e quatro no segundo). Entretanto, o número de turmas ofertadas não condiz com o baixo número de professores participantes, uma vez que cinco turmas foram ofertadas durante o ano letivo, sendo esse, inclusive, o único ano investigado que apresentou uma categoria diferente das turmas vistas até o momento (básico 1, 2, 3 e intermediário). É precisamente no ano de 2014 que foi ofertada uma turma especial intitulada como “curso preparatório”, que não aparece em nenhum outro período pesquisado. Infelizmente, não obtivemos maiores informações sobre o que seria esse tal “curso preparatório”, seus conteúdos ou objetivos, mas pressupomos que ele tenha sido desenvolvido como preparação para o Exame de Proficiência em Língua Japonesa³⁴.

Obviamente, um número maior de professores facilita a abertura de novas turmas, assim como um número menor de professores normalmente dificultaria a oferta de novos níveis, possivelmente por sobrecarregar exacerbadamente um baixo número de recursos humanos envolvidos. Mas, como pudemos observar, isso não é uma regra, pois um baixo número de professores pôde, sim, oferecer diversas turmas na mesma quantidade de uma equipe maior, o que comprova a total dependência da oferta de turmas ao engajamento de voluntários que ministrem as aulas. Tal engajamento, por sua vez, está ligado a diversos fatores como: o interesse dos alunos em participarem do Programa de Extensão, questões

³⁴ O Japanese-Language Proficiency Test (JLPT) é um exame de proficiência em língua japonesa realizado uma vez por ano no Brasil, normalmente no primeiro domingo de dezembro. A prova é presencial e pode ser realizada nas cidades de São Paulo (SP), Londrina (PR), Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ), Belém (PA), Manaus (AM), Porto Alegre (RS) e Brasília (DF). O exame é dividido nas seguintes habilidades: *Dokkai* (leitura e interpretação de texto), *Chokkai* (escuta), *Moji/Goi* (conhecimento gramatical e dos *kanji*). Para mais informações, consultar o site oficial por meio da URL disponível em: <<https://www.jlpt.jp/e/>>. Acesso em 18 de maio de 2020.

socioeconômicas (oferta limitada de bolsas de estudos por parte do CLDP), o próprio perfil dos estudantes de japonês que buscam o curso de Letras na UNESP, entre vários outros.

Outro aspecto importante revelado pelo recolhimento de dados é a frequência das turmas de japonês intermediário. Diferentemente dos outros níveis, a frequência das turmas intermediárias é instável, constando em apenas cinco dos nove anos pesquisados (2011, 2013, 2014, 2015 e 2018). Por mais que esteja presente na maioria dos anos investigados, nos intriga o porquê desse nível não estar presente em todos. Uma hipótese traçada refere-se ao não estabelecimento de um currículo para as turmas de japonês no CLDP. Antes de adentrarmos nessa questão, gostaríamos de deixar claro que não acreditamos que o nível de proficiência linguística dos professores possa ter influência na oferta das turmas intermediárias. Como pode ser observado no Anexo 6, o nível de proficiência não é um pré-requisito para que os candidatos a professores de japonês do CLDP participem do processo seletivo e, futuramente, ministrem as aulas. Ao contrário, os pré-requisitos exigidos são que 1) o candidato seja aluno regularmente matriculado do curso de Letras/Japonês da UNESP, a partir do 2º período do curso e 2) que tenham disponibilidade de horário para assumir o compromisso das aulas. Também não é possível observar nada a respeito da exigência de um nível linguístico elevado para participar do CLDP nos próprios objetivos³⁵ do Programa, mencionados anteriormente juntamente com as diretrizes e resoluções que regem os Programas de Extensão da UNESP. Outras hipóteses, mas que infelizmente não podem ser averiguadas, são se os professores que participavam do projeto sentiam-se inseguros em relação ao seu nível linguístico de japonês e, portanto, não ofertavam níveis maiores do que o básico 3. O nível de proficiência linguística dos alunos de Letras/Japonês pode até não ser um impeditivo para que participem dos processos seletivos, mas certamente envolve questões delicadas como medo e insegurança em relação aos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Outra possibilidade é que os alunos de Letras/Japonês possam se sentir intimidados com o processo seletivo, por exemplo, e dessa forma não buscavam participar das atividades do CLDP como professores, acarretando em um menor número de recursos humanos para a oferta de diferentes turmas de japonês, incluindo o nível intermediário.

Em relação ao estabelecimento de um currículo, até o ano de 2019 (último ano de participação da pesquisadora como professora do CLDP) ainda não havia um documento formal e oficializado que esclarecesse as competências necessárias para as turmas de básico 1, 2 e 3, baseado especificamente nos objetivos de ensino e perfil dos estudantes do CLDP.

³⁵ Disponível em <<https://www.assis.unesp.br#!/extensao/legislacao/sobre/objetivos/>>. Acesso em 13 de junho de 2020.

Uma vez que essa divisão entre básico e intermediário é seguida por todos os idiomas do CLDP, acreditamos ser importante que um documento oficial a respeito de um currículo específico seja estabelecido para cada língua, respeitando suas individualidades, peculiaridades, desafios etc. No caso do japonês, acreditamos que uma divisão consistente entre as habilidades que devem ser adquiridas em cada estágio facilitaria a abertura de novas turmas e níveis, como intermediário 1, 2 e 3, por exemplo, ou até mesmo a oferta de turmas de nível avançado.

Embora essa divisão curricular ainda não tenha sido proposta formalmente, é importante frisar que a língua japonesa no CLDP segue o currículo proposto pelo Marugoto (2013), *まるごと日本のことばと文化* (Marugoto, *Nihon no Kotoba to Bunka*), material didático utilizado nas aulas de japonês do CLDP desde 2015, que leva em consideração o Quadro Comum Europeu de Referência, baseando-se na divisão de A1-A2 (falante de nível básico), B1-B2 (falante independente) e C1-C2 (falante proficiente). Dessa forma, os alunos podem utilizar o material didático dividido em dois livros, (*かつどうとりかい* – Katsudou e Rikai), que compreendem as atividades a serem realizadas em sala de aula (Katsudou) e as atividades de fixação e compreensão que podem ser realizadas em casa (Rikai).

5.2. QUESTIONÁRIOS

A fim de recolhermos mais dados significativos para traçar os perfis dos egressos de língua japonesa do CLDP/Assis e suas atuações no Programa de Extensão, elaboramos um questionário via *Google Forms* e o enviamos a todos os contatos adquiridos por meio da organização e catalogação dos documentos oficiais do Centro de Línguas. O envio do questionário foi relevante especialmente no que tange ao alcance a outros participantes da pesquisa, visto que a pesquisadora não conhece os primeiros voluntários e bolsistas que atuaram no CLDP, pois esse período é anterior à sua entrada na graduação bem como no programa extensionista.

O questionário continha 17 perguntas divididas entre múltipla escolha e dissertativas e foi enviado para 21 e-mails encontrados nos arquivos oficiais do CLDP. Ressaltamos que foram encontrados 27 nomes de tutores de língua japonesa no CLDP (28 contando com a pesquisadora), mas apenas 21 e-mails foram contabilizados após a catalogação, ou seja, 7 e-mails para contato com os egressos não estavam presentes nas documentações do Centro de Línguas.

Isso só mostra o quanto uma boa organização das informações, documentos e arquivos de um programa/projeto/instituição pode colaborar com investigações vindouras, facilitando o contato do pesquisador com seus objetos de pesquisa. Quando os dados recolhidos são incompletos, isso pode acarretar uma amostra inconclusiva da investigação realizada. Apesar desse empecilho, acreditamos que o panorama geral não tenha sido muito prejudicado por contas desses déficits catalográficos.

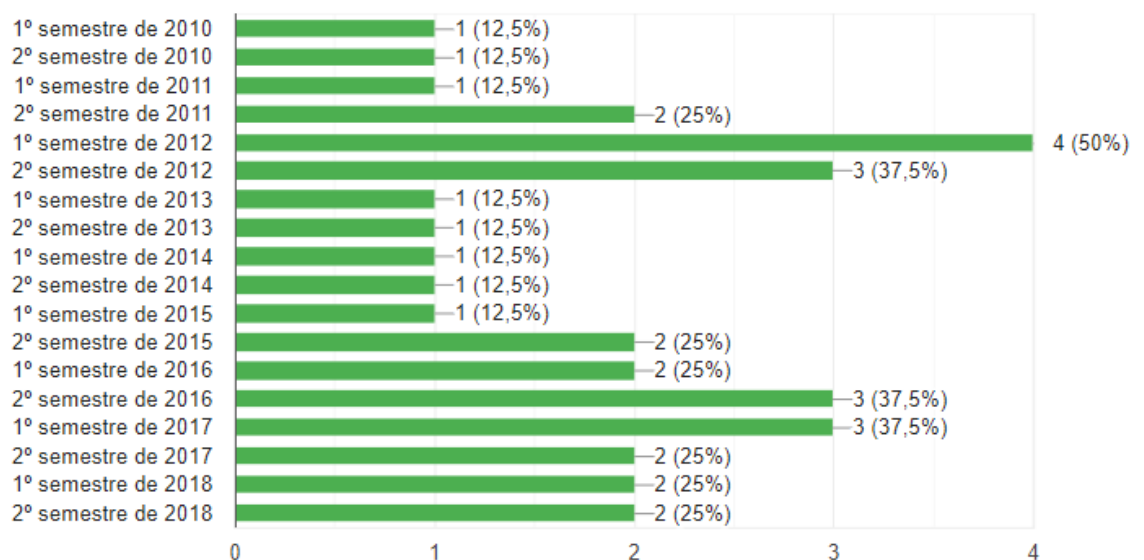
O questionário foi enviado para os 21 e-mails encontrados e foram recebidas 8 respostas, cerca de 40%. Considerando que praticamente metade dos egressos responderam ao questionário, podemos concluir que é um número satisfatório, pelo menos o suficiente para esboçar um cenário de reflexões e análises.

Apresentaremos a seguir as 17 perguntas propostas no questionário, bem como as respostas oferecidas pelos egressos³⁶:

Gráfico 5 – Períodos

1) Em que período você ministrou aulas no CLDP? (selecione todas as opções que julgar adequadas)

8 respostas



Fonte: SECONE, 2021

³⁶ Ressaltamos que os questionários foram completamente anônimos, em congruência com os termos de consentimento livre e esclarecido propostos para a elaboração desta investigação.

Para iniciarmos o questionário, perguntamos aos egressos em quais períodos eles atuaram como voluntários ou bolsistas do Programa de Extensão. Observa-se uma maioria de tutores atuantes no ano de 2012, segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017.

De maneira geral, as respostas para essa primeira pergunta foram equilibradas e mantiveram um padrão, entretanto quando retornamos ao gráfico dos professores de japonês atuantes no CLDP entre 2010 e 2018, lembramos que o primeiro semestre de 2011, 2012 e 2017 foram os que continham o maior número de voluntários e bolsistas auxiliando o Programa de Extensão. Dessa forma, é interessante observar que tanto o gráfico 3 quanto o gráfico 5 estão em concordância parcial.

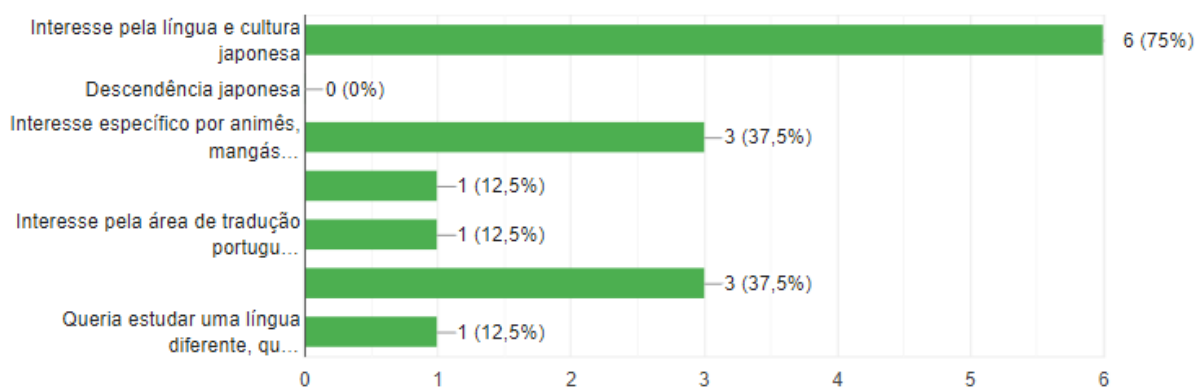
Outro aspecto notável no gráfico é que há pelo menos uma resposta para cada período colocado, não havendo lacunas de preenchimento. Dessa forma, podemos pressupor que os 8 egressos participantes dessa fase da pesquisa distribuem-se entre todos os períodos catalogados e atuaram em, pelo menos, mais de um semestre.

Na segunda pergunta, procuramos entender quais foram as motivações iniciais dos egressos para buscarem o curso de licenciatura em Letras Português/Japonês na UNESP:

Gráfico 6 – Motivação inicial

2) Qual foi a sua motivação para entrar no curso de Letras Português/Japonês da UNESP Assis? (assinale as opções que julgar adequadas)

8 respostas



Fonte: SECONE, 2021

Foram oferecidas algumas possíveis motivações pelos quais os egressos possam ter escolhido o curso de japonês da FCL/Assis. O interesse pela cultura e pela língua japonesa

demonstrar ser um dos principais motivos, seguido pelo interesse específico em aspectos da cultura *pop* japonesa, tais como animês, mangás, *doramas*, músicas, filmes, entre outros.

Outro principal motivo (com 37,5% das escolhas mas que, infelizmente, foi apagado pela configuração de espaço do *Google Forms*) é o interesse específico pela licenciatura em Letras Português/Japonês. Tal porcentagem indica que ao menos parte dos alunos de Letras buscam a graduação precisamente por conta da profissão docente, ou seja, o desejo pela docência já existe antes mesmo da entrada no curso de licenciatura da FCL/Assis. Em alguns casos, esse desejo se desenvolve e evolui junto com a própria, mas em outros casos, essa vontade já estava presente antes (podemos observar esse fenômeno mais profundamente com a análise das entrevistas a ser realizada logo após a análise do questionário).

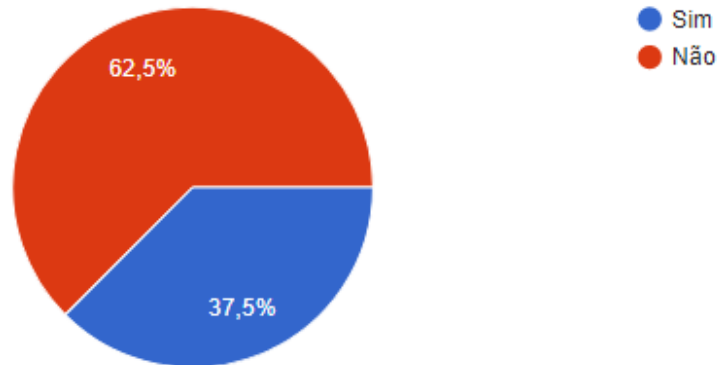
Algumas outras motivações também foram apontadas, embora em menor escala quando comparadas com as outras, são elas: área com escassez de profissionais (12,5%), interesse pela tradução português/japonês ou japonês/português (12,5%) e a curiosidade por estudar uma língua diferente (12,5%).

Entretanto, a que mais nos chama a atenção e que não foi escolhida por nenhum dos egressos foi a descendência japonesa. Contrariando uma ideia do senso comum de que a língua japonesa é exclusiva para os japoneses e seus descendentes, as respostas no questionário apontam para duas possibilidades: a primeira é de que não há descendentes de japoneses entre os egressos que preencheram o questionário (o que por si só aponta a globalização e o acesso cada vez maior dessa língua por pessoas fora da comunidade nipônica). A segunda é a de que mesmo que tenham descendentes de japoneses entre os egressos que preencheram os questionários, essa ascendência não foi relevante o suficiente e definitivamente não foi o único motivo para que esses licenciandos buscassem o curso de Letras Português/Japonês na FCL/Assis.

Gráfico 7 – Intercâmbio

3) Durante sua graduação, você realizou intercâmbio para o Japão?

8 respostas

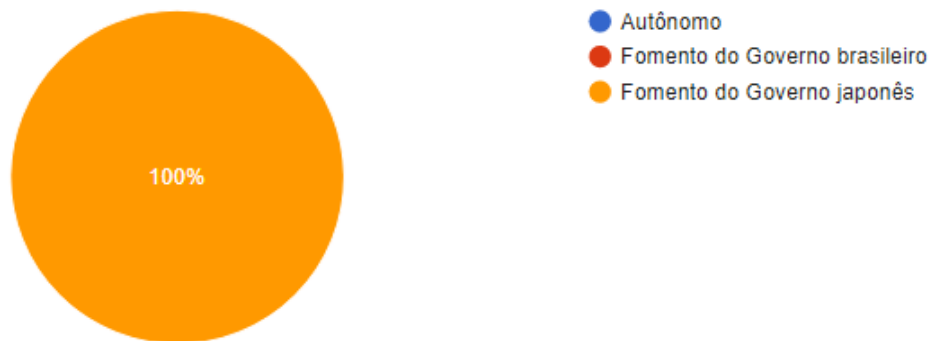


Fonte: SECONE, 2021

Gráfico 8 – Fomento

4) Se sim, de forma?

3 respostas



Fonte: SECONE, 2021

A fim de destrinchar ainda mais o perfil dos egressos, as perguntas 3 e 4 referiam-se aos intercâmbios que os ex-alunos de Letras/Japonês podem ou não ter realizado durante seu período na graduação. De acordo com as respostas, a maioria dos alunos não realizou intercâmbio, ao menos não durante a graduação. Aos alunos que tiveram essa experiência, questionamos quais foram as formas de fomento desses intercâmbios. 100% dos intercâmbios realizados pelos egressos foram custeados única e exclusivamente pelo governo japonês. A falta de fomento pelo governo brasileiro é preocupante nesse aspecto, pois restringe ainda

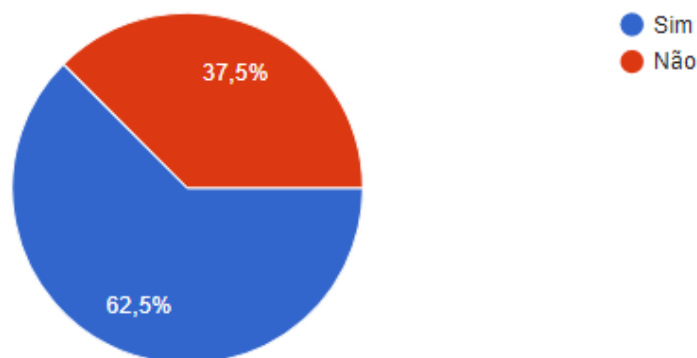
mais a oportunidade dos alunos de Letras/Japonês para que participem de intercâmbios no Japão.

Outro aspecto relevante é o fato de nenhum desses intercâmbios ter sido feito de maneira autônoma. Isso indica a impossibilidade financeira para que alunos de universidades públicas possam realizar intercâmbios sem nenhum tipo de bolsa de estudos ou fomento governamental. Nesse sentido, o apoio dos governos brasileiro e japonês, bem como das universidades brasileiras e japonesas, é indispensável para que o intercâmbio cultural entre Brasil e Japão possa acontecer de maneira mais frequente e de forma mais acessível para os estudantes de contextos públicos em nosso país.

Gráfico 9 – Carreira acadêmica

5) Após formar-se na graduação em Letras Português/Japonês, você seguiu carreira acadêmica? (Ex: Mestrado, Doutorado, etc.)

8 respostas



Fonte: SECONE, 2021

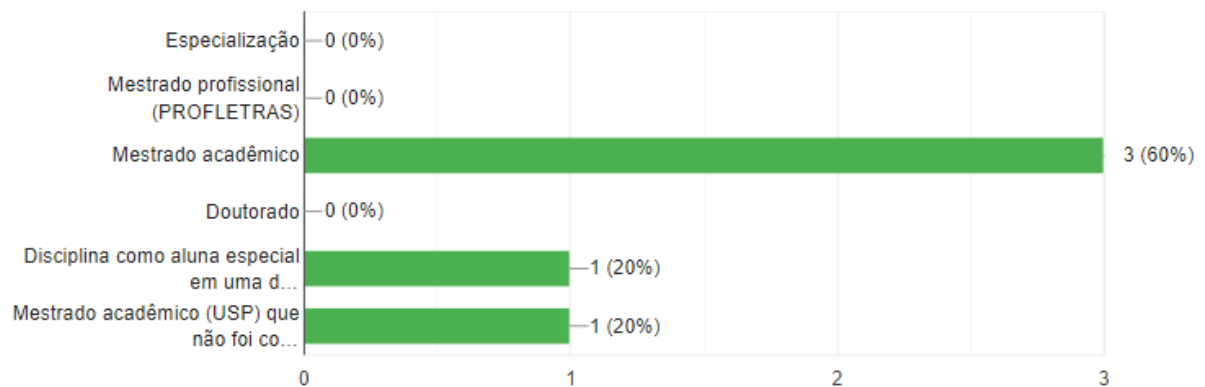
Também nos interessamos em saber quais carreiras os egressos de língua de japonesa do CLDP de Assis decidiram seguir após a conclusão da graduação. Para tanto, primeiramente nós os questionamos a respeito da carreira acadêmica, tais como a realização de Mestrados, Doutorados, especializações diversas, entre outros. A maioria (62,5%) dos egressos afirma ter seguido esse tipo de profissionalização após o término do curso. A participação na carreira acadêmica pode ser ocasionada por inúmeros fatores, entre eles a valorização da profissão docente, a escassez de oportunidades de trabalho na área do ensino de japonês, o desejo pela formação continuada e a especialização em uma área específica etc.

Não questionamos os ex-alunos sobre o porquê dessa decisão, por não ser o foco da presente pesquisa. Entretanto, para afunilar mais o perfil dos egressos, pedimos para que eles detalhassem suas carreiras acadêmicas:

Gráfico 10 – Carreira acadêmica (detalhado)

6) Se sim, o que você fez após a conclusão da graduação? (selecione todas as opções que julgar adequadas)

5 respostas



Fonte: SECONE, 2021

A maioria dos egressos (60%) optou pelo Mestrado Acadêmico, seja ele imediatamente após a conclusão da graduação ou não. Outro egresso relatou ter participado de um Mestrado Acadêmico que não foi concluído. Já uma das egressas afirmou ter cursado uma disciplina como aluna especial (sem vínculo com o programa de pós-graduação).

Um dos pontos que mais nos chama a atenção é a não continuação na carreira acadêmica dos egressos, por exemplo, com um Doutorado. Isso demonstra que, pelo menos nesse contexto específico, os egressos de língua japonesa da FCL/Assis iniciam-se em processos de formação continuada, como o Mestrado, mas não dão prosseguimento a essa formação, uma vez que não realizam Doutorados ou especializações.

Tal fato pode ser preocupante, uma vez que chama atenção para um possível déficit na formação acadêmica e continuada dos professores de língua japonesa no Brasil. Por seguirem apenas para níveis como o Mestrado na pós-graduação, por exemplo, não é possível que esses profissionais atuem em determinadas esferas, tais como o ensino superior. Dessa forma, não podem auxiliar na formação de outros docentes de língua japonesa. Sendo assim, o ensino superior e a formação de futuros professores de língua japonesa restringem-se a um número muito pequeno de profissionais, que por vezes tornam-se responsáveis por muitas

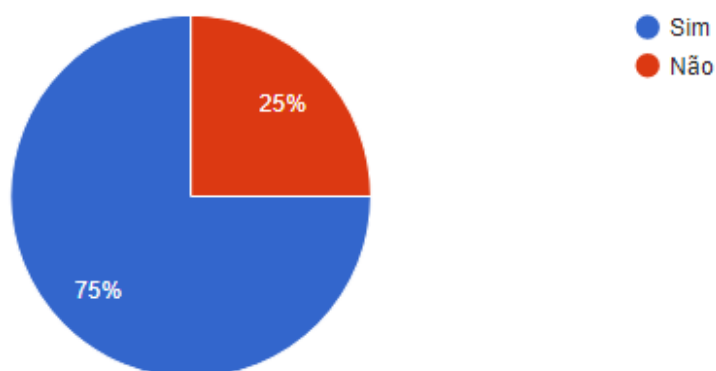
turmas/alunos, excedendo cargas horárias, entre outros aspectos que contribuem para o cansaço físico, emocional e psicológico desses docentes. Com um número maior de profissionais responsáveis, essa divisão se torna mais justa e igualitária.

Outro ponto importante apresentado pelo gráfico é que nenhum dos egressos realizou o Mestrado Profissional (PROFLETRAS). Isso pode retratar a possibilidade de que nenhum dos egressos participantes da pesquisa estejam atuando no contexto do ensino público, seja esse ensino relacionado à língua japonesa ou não. A fim de sanar essa e outras dúvidas, continuamos a questionar os egressos sobre suas atuações profissionais, mas dessa vez como educadores:

Gráfico 11 – Aulas de japonês

7) Hoje em dia você trabalha dando aulas de japonês?

8 respostas

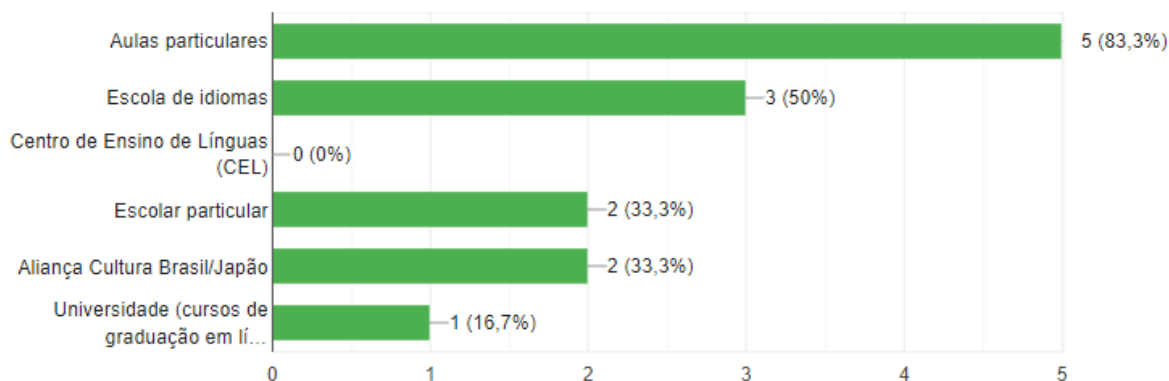


Fonte: SECONE, 2021

Gráfico 12 – Contextos de ensino

8) Se sim, em qual contexto você leciona? (selecione todas as opções que julgar adequadas)

6 respostas



Fonte: SECONE, 2021

De acordo com as respostas, a maioria dos egressos trabalha atualmente com o ensino da língua japonesa, mais especificamente no contexto das aulas particulares. Entretanto, a atuação em escolas de idiomas (particulares), escolas regulares da rede privada e como professores da Aliança Cultural Brasil-Japão³⁷ também obtiveram porcentagens significativas nas respostas.

Apenas um dos participantes afirmou trabalhar no contexto do ensino superior (em uma graduação de língua japonesa), reforçando as reflexões anteriores sobre a importância da formação continuada e da carreira acadêmica para os profissionais docentes relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

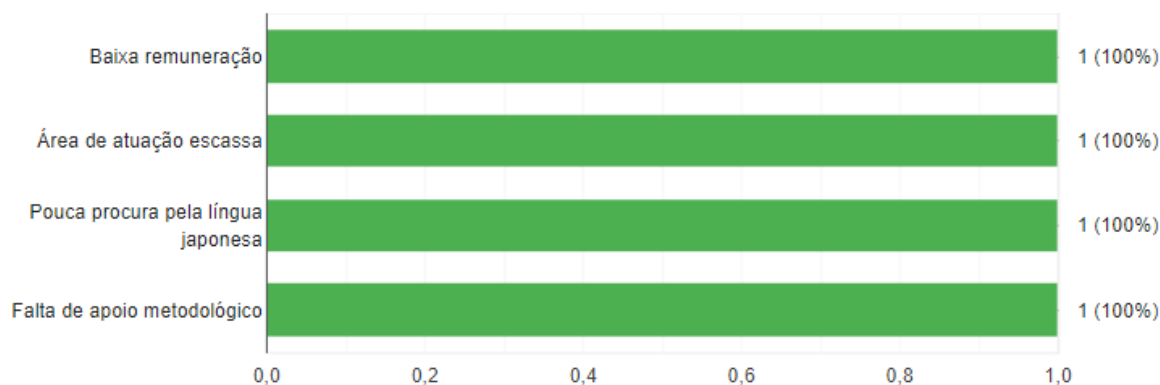
Por fim, nenhum egresso assinalou a opção referente ao contexto público do ensino de línguas (os Centros de Ensino de Línguas do Estado de São Paulo), retomando a discussão anterior a respeito do Mestrado Profissional e do não envolvimento dos formados em Letras Português/Japonês da FCL/Assis com o ensino público. Os fatores que ocasionam tal decisão podem ser inúmeros, desde a baixa remuneração oferecida aos educadores estaduais públicos, até a escassez de áreas e espaços de atuação profissionais relacionados à língua japonesa. Sendo assim, perguntamos aos egressos os motivos pelos quais alguns deles não estão atuando em suas devidas áreas de formação e obtivemos as seguintes respostas:

³⁷ A Aliança Cultural Brasil-Japão é uma associação sem fins lucrativos que oferta aulas de língua e cultura japonesa. Para mais informações, o site oficial está disponível em: <<https://site.aliancacultural.org.br/>>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

Gráfico 13 – Motivações

9) Caso não trabalhe dando aulas de japonês, explique o motivo (selecione todas as opções que julgar adequadas)

1 resposta



Fonte: SECONE, 2021

Oferecemos quatro possíveis cenários que poderiam influenciar na não atuação como docentes de língua japonesa: baixa remuneração, área de atuação escassa, pouca procura pela língua estrangeira em questão e falta de apoio metodológico. Para nossa surpresa, todas as opções foram selecionadas, indicando os diversos desafios enfrentados não só pelos professores de japonês, mas por professores de línguas estrangeiras no geral. Entretanto, alguns desses empecilhos são expandidos para outras áreas da docência como, por exemplo, a baixa remuneração e a falta de apoio metodológico.

Este último consiste em inúmeros fatores, desde a escassez de publicações e investigações científicas a respeito do tema tratado pelo professor, restringindo exponencialmente o escopo teórico disponível aos profissionais da educação, até a falta de materiais didáticos específicos, a não contratação de outros docentes no mesmo ambiente de trabalho, o que desfavorece trocas de experiências e reflexões conjuntas, entre outros.

O fato de a área de atuação dos docentes de língua japonesa ser reduzida é variante. Um dos principais aspectos relacionados a esse ponto é o local de trabalho desses profissionais. Caso esses professores residam em cidades grandes como São Paulo-SP, por exemplo, as oportunidades de emprego na área do ensino de língua japonesa são muito maiores do que em cidades pequenas no interior do Estado. Vale lembrar que mesmo cidades pequenas e interioranas podem oferecer um bom ambiente de trabalho para os professores de língua japonesa, especialmente se essas cidades possuírem colônias de imigrantes, mas esse

não é o caso da maioria dos municípios, em particular no interior do Estado de São Paulo, onde as cidades possuem muitos descendentes de italianos, alemães, espanhóis, árabes, entre outras etnias, ao passo que as colônias japonesas se restringem a algumas cidades específicas como Bastos-SP, Marília-SP e Presidente Prudente-SP, por exemplo. Dessa forma, não é difícil supor que para os egressos que permaneceram no interior do Estado de São Paulo, as dificuldades para atuarem como professores de língua japonesa são relativamente mais presentes do que para os egressos que tiveram a oportunidade de se mudarem para cidades maiores e com mais presença da cultura japonesa.

Entretanto, ressaltamos aqui a importância dos CEL's (Centros de Ensino de Línguas) do Estado de São Paulo que oferecem a língua japonesa em seu escopo. A presença da língua japonesa nesses Centros de Língua não está necessariamente ligada às colônias japonesas da região, sendo assim, buscamos no site oficial³⁸ dos CEL's a listagem completa das cidades que oferecem a língua japonesa no contexto de ensino público e ficamos surpresos em descobrir que o idioma japonês é ofertado em 21 municípios, sendo que em alguns deles ele está presente em mais de uma escola, como é o caso de São Paulo, Sorocaba, entre outros. As cidades listadas são: Assis, Avaré, Barretos, Bauru, Cotia, Franca, Garça, Ibiúna, Itu, Mogi das Cruzes, Penápolis, Piraju, Pompéia, Porto Feliz, Registro, São Caetano do Sul, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente, Sorocaba e Suzano.

Embora a quantidade de escolas públicas que ofereçam a língua japonesa seja admirável, lembramos também que o processo seletivo para ministrar aulas nos CEL's está intrinsecamente ligado ao processo seletivo estadual de professores da rede pública, ou seja, consiste em inscrição nas respectivas Diretorias de Ensino, atribuição de pontos, atribuição de aulas etc. Ao final, nem todos os inscritos são selecionados, assim como qualquer outro processo seletivo, e para os que são aprovados, ainda existem outros empecilhos como a baixa remuneração e classes multisseriadas (alunos de diferentes níveis em uma mesma sala de aula). Dessa forma, aos professores de língua japonesa que atuam na esfera pública de ensino, os desafios são sempre maiores.

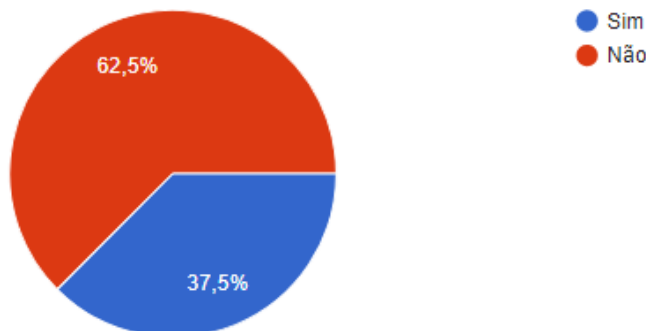
Pensando nesses desafios relacionados ao ensino do idioma estrangeiro, perguntamos aos egressos se eles atuavam em outras áreas do ensino que não estavam ligadas à língua e cultura japonesa:

³⁸ Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em 30 de dezembro de 2020.

Gráfico 14 – Outras áreas de atuação

10) Atualmente você trabalha dando aulas de outra língua estrangeira ou disciplina que não seja o japonês?

8 respostas

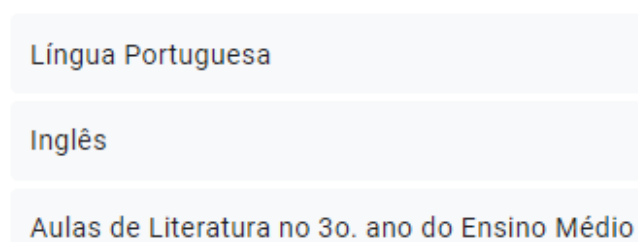


Fonte: SECONE, 2021

Gráfico 15 – Outras áreas de atuação (detalhado)

11) Se sim, qual disciplina?

3 respostas



Fonte: SECONE, 2021

A maioria dos egressos não trabalha em outra área que não seja o ensino de língua japonesa, mas três deles responderam que atuam ministrando aulas de língua portuguesa e literatura, além do ensino de inglês. Dessa forma, nos encaminhamos para a parte final do questionário, em que aprofundamos as reflexões e questionamentos especificamente sobre o ambiente do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis e suas possíveis influências na atuação profissional de seus egressos de japonês. Para a próxima

pergunta (de número 12), indagamos aos egressos se eles acreditavam que a participação no CLDP possa ter influenciado/auxiliado nas escolhas profissionais após o término da graduação³⁹. De acordo com eles,

I) **Sim, mas não continuei na área, pois não me encaixei no sistema educacional do nosso país. Muito estressante e desgaste emocional.** É a realidade da sala de aula que faz qualquer um querer desistir dessa vida de cão. Mesmo eu amando dar aulas, eu amava dar aulas no centro de línguas, pois os alunos queriam realmente aquilo, mas quando você vai dar aula na vida real aqui fora em uma escola comum, a realidade é outra. **Sai para preservar minha saúde mental.**

II) **Sim, porque foi a minha primeira experiência como professor e percebi que era algo que me satisfazia profissionalmente.**

III) **Sem dúvidas.** A experiência do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores **permitiu que eu tivesse uma vivência real de sala de aula**, por meio da qual pude aplicar aquilo que estudava na Graduação.

IV) Certamente, já que ao iniciar a graduação meu foco não estava em lecionar e **a experiência no CLDP fez com que eu me interessasse pela carreira** e compreendesse a importância da atuação de professores para a área dos estudos japoneses.

V) Serviu de **base fundamental** para meu desempenho como professor.

VI) Com certeza, pois a minha atuação no CLDP foi a **base**, tanto de experiência profissional, bem como teórico-acadêmica que fortaleceu e **ressignificou** a minha vontade em entrar em um curso de licenciatura.

VII) Sim, o CLDP foi o responsável por unir as teorias estudadas na graduação às práticas vivenciadas na sala de aula. **Por conta da participação no Programa, fui capaz de construir um repertório e uma confiança significativa** antes de adentrar no mercado de trabalho.

VIII) **Não porque eu já tinha essa intenção anteriormente.**

Apesar de diversas, as respostas contêm alguns pontos em comum que acreditamos serem pertinentes. Um deles é a definição do CLDP como uma “base”, fundamental para o desempenho vindouro como profissional da educação. Essa base sustenta tanto a experiência e o “sentir” dentro da sala de aula, quanto as teorias vistas fora dela. Essa capacidade de unir tanto os conteúdos estudados na graduação às práticas vivenciadas no ambiente de ensino são responsáveis pela criação desse alicerce, composto por um repertório conciso e uma confiança necessária para enfrentar a realidade das salas de aula no Brasil.

No entanto, para um dos egressos o CLDP não obteve tanta influência assim nas futuras escolhas profissionais, uma vez que como aluno da graduação a intenção de trabalhar na área da docência já existia. Para outros, por mais que o CLDP tenha sido uma experiência positiva, a permanência na área da Educação depende de outros aspectos que nem sempre são favoráveis aos docentes recém-formados. Como mencionado por um dos egressos, o desgaste emocional e o estresse atrelados à profissão docente muitas vezes são impeditivos, assim

³⁹ Todas as citações/transcrições de respostas serão enumeradas em ordem crescente e apresentadas da mesma maneira que o *layout* original do questionário. As respostas serão transcritas sem nenhum tipo de alteração, sendo assim, desvios da norma culta poderão ser observados. Ademais grifos ou marcações em negrito serão utilizados para possíveis destaques do texto que julgamos serem relevantes.

como outros fatores já mencionados previamente. Dessa forma, não é raro que uma parte dos formados em Letras não atue diretamente com o ensino, seja ele público ou privado, e acabam seguindo outras carreiras relacionadas, como a pesquisa científica, editorações, participações na área jornalística, correções textuais etc.

De qualquer forma, mesmo para esses ex-alunos que não seguiram a carreira docente, a relevância do CLDP como um Programa de Extensão ainda assim é mencionada, e a atuação nele é tratada de maneira afetiva, algo feito com amor e dedicação e, principalmente, para alguns egressos foi justamente no CLDP que puderam compreender a satisfação em dar aulas.

Em um dos relatos acima, é possível identificar que mesmo que a intenção inicial não residisse em dar aulas, foi por meio da participação no CLDP que esse sentimento aflorou, possibilitando aos voluntários do Programa que visualizassem uma nova oportunidade de carreira profissional e a sua importância para as devidas áreas como, por exemplo, a disseminação da língua e cultura japonesa por intermédio das aulas. Sendo assim, o curso de Letras na UNESP/Assis foi ressignificado para muitos de seus licenciandos, principalmente em razão da presença do CLDP e sua criação de um ambiente de experimentações, partilhas e reflexões.

Pensando nisso, preocupamo-nos em averiguar o nível de satisfação dos egressos em relação às suas experiências no CLDP, bem como o nível de relevância do referido Programa de Extensão. Para tal, elaboramos as seguintes perguntas:

Gráfico 16 – Satisfação pessoal

13) Como você define sua experiência no CLDP?

8 respostas

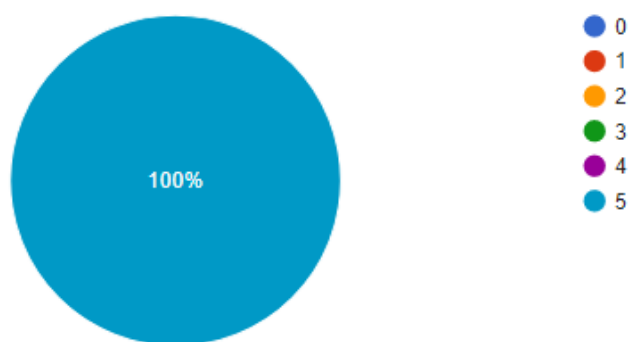


Fonte: SECONE, 2021

Gráfico 17 – Relevância do CLDP

14) Em uma nota de 0 a 5, sendo 0 = irrelevante e 5 = extremamente relevante, como você considera a existência do CLDP enquanto ação extensionista dentro da UNESP?

8 respostas



Fonte: SECONE, 2021

Todos os egressos definiram suas experiências e práticas no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores como ótimas/satisfatórias e, da mesma forma, avaliaram o Programa de Extensão em si, no que se refere à contribuição e relevância para o curso de Letras da FCL/Assis. Mais uma vez, tais dados denotam a valorização do CLDP por parte de seus voluntários e/ou bolsistas e indicam que, ao menos para os egressos participantes, essa ação extensionista desenvolvida ao longo de dez anos traz inúmeras contribuições para a formação docente inicial dos licenciandos em Letras de Assis. Para constatar as opiniões pessoais dos egressos, pedimos para que eles descrevessem suas experiências e impressões acerca do Centro de Línguas e obtivemos as seguintes respostas:

I) Acredito desde sua criação, o CLDP transformou-se em um ambiente indispensável para o curso de Letras da UNESP/Assis. Gostaria que todos os alunos pudessem ter a experiência de lecionar nesse Programa de Extensão, mas, infelizmente, por questões como espaço físico, distribuição de bolsas, entre outras, reconheço que isso ainda não é possível. De qualquer forma, acredito que o CLDP represente o primeiro contato dos alunos da graduação com a prática docente e, por conta disso, é um diferencial em relação a outros Projetos de Extensão, pois prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas o faz de maneira mais descontraída e confortável.

II) Foi essencial para me dar segurança ao me formar.

III) Com isso, acredito que o CLDP é importante tanto como possibilitador da experiência docente, tanto como ação formadora de futuros professores no sentido fomentar a reflexão da prática pedagógica e a transformação de contextos por meio do ensino.

IV) É a oportunidade que todos que almejam o ensino de línguas estrangeiras precisam valorizar caso queiram ingressar no mercado de trabalho/pesquisa com alguma experiência válida.

V) É importante para a pessoa perceber o ambiente e realmente **levar em conta se continuará na sala de aula após a graduação.**

VI) Quando se é aluno e você pode dar aulas de língua dentro da sua universidade é uma **experiência incrível**, a todo momento eu tinha apoio da minha Sensei responsável, era incindível. Mas infelizmente aqui fora não tive o mesmo apoio. Mas **acredito que ali o aluno já pode saber se gosta de dar aula ou não!**

VII) **O CLDP é um projeto extremamente importante para a formação docente**, pois o discente tem a possibilidade de ter uma experiência profissional ministrando os cursos, preparando os materiais, **ao mesmo tempo em que fortalece os estudos acadêmicos relacionados à aquisição de 2º. língua, didática, etc.**

VIII) Foi nesse espaço de ensino-aprendizagem do CLDP que percebi **o real desejo de atuar na área de educação**, o que motivou diretamente minha busca pelo intercâmbio. Considero que o CLDP foi parte fundamental da minha formação, pois julgo essencial para todos os alunos de licenciatura a oportunidade de desenvolvimento como educador, sendo o CLDP mais um espaço de oportunidade para tal. **Foi a experiência com o ensino de LE que me permitiu vislumbrar um futuro como professora, traçou minhas escolhas durante a graduação e fez com que, terminada a graduação, meu currículo estivesse de acordo com as demandas do mercado de trabalho.** Talvez, mais importante do que isso, formou meu pensamento como educadora reflexiva, constantemente buscando novas formas de ensinar. A semente de tudo isso foi plantada durante o período que estive no centro de línguas, nos desafios de sala de aula que superávamos todos os dias.

Novamente, o CLDP é descrito como um ambiente essencial e indispensável para se adquirir a segurança e confiança necessárias para a prática da docência. Outra palavra-chave encontrada nos relatos acima é “mercado de trabalho”. Assim como toda e qualquer graduação, o papel do curso de Letras é fornecer ferramentas e reflexões que possam servir como base para que os licenciandos ocupem seus espaços como profissionais docentes no mercado de trabalho após a conclusão do ensino superior. Entretanto, o diferencial do Centro de Línguas como ação extensionista é que, além dos instrumentos citados acima, também é oferecido aos alunos um espaço para a prática docente supervisionada, com o acompanhamento de docentes já formados e especialistas em suas áreas de atuação.

Dessa forma, os alunos de Letras são apresentados a situações corriqueiras que podem vir a acontecer fora dos muros da universidade, tais como o preenchimento de listas de presenças, preparação de planos de aula, elaboração de materiais didáticos, participação em reuniões pedagógicas, entre outras. Tais experiências enriquecem o currículo e o repertório dos tutores do CLDP, além de oferecerem um panorama geral aos graduandos. Por conta desse panorama, eles têm a possibilidade de refletirem sobre a profissão docente e então decidirem se gostariam de seguir com essa carreira ou não, como explicitado nos relatos V e VI.

Vale ressaltar que não concordamos necessariamente com uma das afirmações feitas no relato IV. Ao enfatizarmos que o CLDP configura-se como uma experiência “válida”, logicamente depreendemos que existem experiências “não válidas”, que não agregam à

formação e reflexão dos licenciandos como futuros docentes. De acordo com Bondía, a experiência caracteriza-se como “a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘*ex-iste*’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (BONDÍA, 2002, p. 25), sendo assim, todas as experiências são válidas, pois acontecem de maneira única e subjetiva, com sujeitos únicos e subjetivos. Uma experiência negativa, traumatizante, ainda é uma experiência, pois por meio dela algo foi tocado, sentido. Sendo assim, consideramos que todas as experiências no período da graduação são válidas, desde a participação em Programas de Extensão (como o CLDP), até os estágios obrigatórios. Todas essas experiências têm algo a acrescentar ao indivíduo que para elas se abre, pois, não basta apenas que a experiência exista, é preciso que o sujeito a receba, afinal, “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Outro ponto importante apresentado nos relatos reside no fato de que os próprios egressos compreendem que o CLDP, infelizmente, não consegue ofertar vagas para todos os alunos do curso de Letras. De acordo com o relato I, questões como espaço físico limitado e distribuição de poucas bolsas de estudo são alguns fatores impeditivos para que mais licenciandos participem do Programa. No entanto, acreditamos que o CLDP supra as necessidades da FCL/Assis quando pensamos na proporção de alunos, professores voluntários/bolsistas, salas de aula disponíveis, docentes supervisores etc. Quando comparamos o CLDP com outros Centros de Línguas, como da USP ou UNICAMP, por exemplo, é óbvio que o Programa de Extensão da FCL/Assis parece pequeno, mas não podemos nos esquecer de que tanto USP quanto UNICAMP não possuem a configuração multicampi da UNESP, ou seja, reúnem todos os alunos e todos os cursos em um único campus, sendo assim, ganham proporções muito maiores do que o campus de Assis, que possui cerca de 2000 alunos. Dessa forma, há sim espaço para melhorias e maior desenvolvimento e ampliação do CLDP, mas diversos fatores são indispensáveis para que tais reformas ocorram, principalmente empecilhos relacionados às verbas necessárias para uma maior distribuição de bolsas, ampliação do espaço físico disponível e ofertas de turmas em outros períodos (matutino e noturno), por exemplo, que não dependem somente dos envolvidos diretamente com o CLDP, mas dependem igualmente de reitorias, seções técnicas, diretoria etc.

Ao final, encerramos o questionário pedindo que os egressos classificassem e justificassem suas respostas a respeito das experiências no CLDP serem capazes de auxiliar os

estudantes da graduação em Letras em processo de formação docente inicial. Tanto as respostas quanto as justificativas podem ser lidas a seguir:

Gráfico 18 – Pergunta final

16) Por fim, você acredita que, no geral, a experiência de lecionar no CLDP pode auxiliar os estudantes de licenciatura em língua estrangeira a terem contato com métodos didático-pedagógicos, elaboração de materiais didáticos, planos de ensino, planos de aula, etc., favorecendo os processos de formação docente inicial?

8 respostas



Fonte: SECONE, 2021

I) É justamente no CLDP que nos tornamos capazes de praticar a teoria vista nas aulas do curso de Letras. Elaboramos planos de ensino nas aulas de Metodologia, mas é no CLDP que eles ganham um propósito e um significado. Por conta da configuração única desse Programa de Extensão, é permitido aos alunos que cometam erros e equívocos, pois poderão tentar outras vezes. Além disso, a coletividade é um ponto muito importante no que tange a constituição do CLDP: **o licenciando nunca está sozinho**, ao contrário, está rodeado por professores especializados nas línguas estrangeiras, professores que possuem ênfase nos métodos didático-pedagógicos, além de outros alunos, iniciantes ou veteranos, que também possuem suas crenças e dúvidas em relação ao ensino de idiomas. **Graças a esse ambiente, os processos de formação docente inicial podem acontecer de maneira menos abrupta e traumática**, favorecendo o conhecimento e as práticas dos alunos.

II) Acredito que seja um ambiente essencial para o aluno por em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação e também ter a chance de trabalhar com outros materiais didáticos e metodologias não incluídas no curso da graduação.

III) Atuando como colaboradora no CLDP pude lecionar em um contexto muito próximo dos que hoje venho tendo contato, o que **foi determinante para que adquirisse experiências que potencializaram meu agir em relação ao planejamento de aulas, as relações entre alunos e professor, execução e gerenciamento de atividades e a refletir constantemente sobre minha prática e meu papel dentro e fora da sala de aula como professora.**

IV) **Esse período engloba todos os cenários** que um profissional desta área pode encontrar.

V) **O CLDP funciona como um laboratório**, onde as pessoas conseguem desenvolver e experimentar métodos e abordagens com as quais se identifica

VI) Com certeza. De que forma se treinaria isso de maneira mais segura e correta? Fiz tanto estágio fora quando dentro da faculdade, foi mil vezes melhor

pois eu **podia colocar realmente em prática o que eu aprendia mediante à licenciatura**, amava e ainda amo a cultura oriental, saudades eternas.

VII) Porque **os discentes de Letras que lecionam no CLDP têm a possibilidade de testar diversas práticas pedagógicas**, estudando suas origens e impactos, criando, portanto, **senso crítico** para a seleção de tais práticas, bem como autonomia pedagógica nas escolhas.

VIII) Como afirmei anteriormente, **julgo essencial para alunos de licenciatura a oportunidade de se desenvolver como educador, e o CLDP é um espaço para isso**. Quando me refiro aos desafios de sala de aula, trato justamente dos questionamentos pelos quais todo professor passa. São ferramentas como essas, os planejamentos, as discussões sobre método, a troca entre professores universitários e alunos que estão descobrindo a sala de aula, que **formam docentes capazes de atuar de forma coerente nos espaços fora da universidade**.

Em suas justificativas, os egressos enfatizaram a coerência que tange as diretrizes do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis. No caso, essa coerência e esse equilíbrio entre teoria-prática e experiência-sentido (BONDÍA, 2002) é o que torna o espaço do CLDP tão singular dentre tantas outras instituições semelhantes. A oportunidade para que os licenciandos do curso de Letras se desenvolvam como educadores críticos, conscientes e reflexivos sobre suas próprias práticas é oferecida no ambiente do Programa de Extensão, em que um dos principais aspectos é essencialmente permitir que esses futuros docentes possam cometer enganos, pois nesse espaço terão a ajuda de diversos profissionais especializados, além de colegas da mesma turma com os quais possam dividir seus maiores receios e dúvidas em relação aos acontecimentos da sala de aula.

A questão da coletividade no CLDP é relevante, pois esboça uma ampla diferença entre esse espaço e o ambiente de trabalho encontrado fora da universidade. Por vezes, esse ambiente de trabalho pode ser muito solitário e individualista, sendo prejudicial tanto para os profissionais envolvidos quanto para a integração da instituição escolar como um todo. O fato de a maioria dos voluntários e/ou bolsistas do CLDP trabalharem em duplas, por exemplo, reflete que as professoras-coordenadoras e supervisoras do Centro de Línguas compreendem a necessidade da carreira docente em partilhar experiências, reflexões, medos, angústias e conquistas, colaborando assim para que a formação docente inicial desses licenciandos possa ser a mais completa e respeitosa possível.

Outra concepção interessante que merece destaque é uma metáfora trazida por um dos egressos de que o CLDP seria um laboratório. De acordo com a definição do dicionário Michaelis *on-line*⁴⁰, um laboratório consiste em “1. Local ou sala especial de trabalho, experimentação e investigações científicas, equipada com aparelhagem específica para

⁴⁰ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=laborat%C3%B3rio>>. Acesso em 04 de janeiro de 2021.

pesquisa e experimentos; 2. Situação ou ambiente propício para se observar e experimentar algo.” E acreditamos que o CLDP se encaixe perfeitamente nessa descrição, uma vez que os licenciandos podem realizar diversas experimentações conforme aperfeiçoam-se em seus estudos e investigações acerca de métodos didático-pedagógicos, aquisição de linguagem, ensino de língua materna e estrangeira, entre outros aspectos teóricos e práticos exigidos pela graduação em Letras.

Podemos concluir, portanto, que o CLDP é visto, ao menos pelos egressos participantes dessa fase da pesquisa, como um laboratório experimental, ou seja, um contexto controlado e monitorado, onde os tutores podem testar inúmeras teorias, métodos e abordagens até que encontrem o formato que melhor lhes cabe. No meio do caminho, podem cometer equívocos sem medo, pois sabem que serão amparados por professores mais experientes, dispostos a tirarem dúvidas e refletirem juntamente com os tutores em busca do melhor caminho a se seguir. Além dos professores, podem também apoiar-se em colegas de turma que passam pelas mesmas situações e provavelmente compartilham dos mesmos receios e questionamentos. Ao partilharem experiências, a coletividade existente no cenário do CLDP torna-se responsável por guiar esses licenciandos a espaços de discussão a respeito das práticas vivenciadas nas salas de aula e, dessa forma, encontrar a melhor solução para alguns dos obstáculos da profissão docente.

5.3. ENTREVISTAS

Referente à entrevista, as autoras Ludke e André (1986) nos dizem que diferentemente de outros instrumentos de pesquisa, onde é estabelecida uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, nesse a relação existente é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34), fazendo com que o recolhimento de dados “ganhe vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado”. De acordo com as escritoras,

Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Para a pesquisa, utilizamos a entrevista “semi-estruturada”. Esse tipo de entrevista permite uma maior flexibilidade durante seu percurso, mas seguindo um roteiro simples previamente estabelecido para que as perguntas sigam uma determinada ordem,

principalmente lógica e psicológica, para evitar pulos abruptos entre uma questão e outra e, também, para permitir o maior aprofundamento emocional do entrevistado em vista das perguntas realizadas.

Dentre os aproximadamente trinta professores de japonês que atuaram no CLDP entre 2010 e 2018, foram selecionados cinco egressos para a realização das entrevistas. A escolha desses egressos ocorreu principalmente pelo contato e intimidade da pesquisadora com os mesmos, já que esses ex-alunos foram seus veteranos, colegas de trabalho no Centro de Línguas e, também, seus professores de japonês nos anos iniciais dos estudos da pesquisadora no CLDP.

Para a que a análise das entrevistas pudesse ser feita de maneira mais clara e organizada, relemos todas as transcrições, que podem ser encontradas de maneira completa nos Apêndices 5, 6, 7, 8 e 10, e separamos as seis principais categorias que se mostraram mais presentes nas entrevistas:

- 1) Motivações iniciais para buscar o curso de Letras/Japonês na UNESP;
- 2) Motivações para participar do Programa de Extensão;
- 3) A experiência vivenciada no CLDP;
- 4) Os pontos mais memoráveis;
- 5) Profissão atual dos egressos;
- 6) Possíveis influências do CLDP nessas profissões.

Dessa forma, realizamos a análise de cada categoria separadamente e, ao final, buscamos unir todas as reflexões feitas anteriormente a fim de suscitar nosso ponto de vista individual sobre a formação inicial de professores de japonês no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis.

5.3.1. Motivações iniciais para buscar o curso de Letras/Japonês na UNESP

Antes de realizarmos as entrevistas, algumas hipóteses sobre as razões pelos quais os alunos buscavam a licenciatura em português/japonês nos saltavam à mente. Uma dessas hipóteses era a herança familiar dos alunos descendentes de japoneses (*nissei*, *sansei*, *yonsei*, etc.). Dos cinco membros entrevistados, três possuíam ascendência japonesa e, dentre essas três, a questão familiar pareceu ter um peso maior para apenas uma delas. Quando perguntada sobre as motivações para ter escolhido o curso de Letras/Japonês na FCL/Assis, a egressa C. respondeu:

Tem na verdade **uma questão de família, porque eu sou descendente e eu nasci no Japão**. Por conta da situação dos meus pais, que eram *dekasegui* e trabalhavam nas fábricas, eu vim [ao Brasil] quando estava no fundamental 1. **Desde então eu**

nunca mais tive contado com a língua japonesa, então eu sentia muita falta e passei toda a minha adolescência sentindo isso. Então, finalmente, inspirada por uma professora que eu conheci no Ensino Técnico (ETEC), eu não sabia na época o que fazer de faculdade...eu estava prestes a me formar no Ensino Médio, e aí eu conversei com ela [professora] e **ela me disse que iniciou essa jornada da sala de aula, do ensino na UNESP de Assis.** (Entrevista egressa C., 2020, grifos nossos)

A falta de contato com a língua japonesa durante o final da infância e a adolescência de C. parecem ter constituído uma época difícil. O fato de ser tirada de um contexto familiar e confortável para ser inserida em outro contexto, até então desconhecido, é um dilema enfrentado por muitos imigrantes de diferentes localidades e etnias (no caso de C., essa mudança de ambiente ocorreu por conta da profissão dos pais). Entretanto, foi na UNESP/Assis que C. pôde finalmente retomar o contato com a língua e cultura japonesa, trazendo de volta lembranças, sensações nostálgicas etc., como afirma a seguir:

Aí eu entrei na UNESP e até então eu não sabia que no curso de Letras tinha várias línguas além do japonês. Eu pensei, na verdade, **que só tinha inglês e espanhol**, eu era muito desatualizada na época (risos). Eu soube só na hora da matrícula, porque a gente tinha que preencher o formulário com a nossa língua de preferência. E aí eu me deparei então com aquela lista que, além do inglês e espanhol, tinha várias outras línguas estrangeiras, **incluindo o nihongo...então foi aí que eu senti o reencontro para que eu pudesse usar a língua japonesa novamente. Então foi mais a questão emotiva do que qualquer outro motivo.** (Entrevista egressa C., 2020, grifos nossos)

C. afirma que não possuía conhecimento a respeito das outras línguas estrangeiras ofertadas pelo curso da UNESP/Assis, pensando que as opções restringiam-se única e exclusivamente ao inglês e espanhol. No momento em que constatou que a língua japonesa também fazia parte das opções oferecidas pela graduação, C. diz ter sentido “o reencontro para que pudesse usar a língua japonesa novamente”, sendo assim, a questão emotiva foi a mais proeminente em seu discurso. Baseados nesse relato, podemos pressupor que questões como a licenciatura em si, a reputação da universidade e outros aspectos, não foram tão relevantes para C. quanto a conexão emocional com a língua japonesa e o seu período de vivência no Japão.

Já para as egressas P. e H., a questão da descendência e da família parece não ter tido o mesmo peso que teve para C. Ao serem indagadas sobre suas motivações para entrarem no curso de Letras da FCL/Assis, as entrevistadas responderam:

Na verdade, a única motivação foi ter sido “sugerida”. Me fizeram um convite para conhecer a aula de japonês. **Um convite feito por um veterano.** Eu fui para a aula de japonês, na época da **iniciação** ainda, **em que eu estava fazendo inglês e alemão. Fui para a iniciação de japonês, gostei muito da aula, achei muito divertido e por isso fiz japonês.** Porque a minha intenção não era estudar língua, na verdade. **A minha intenção no começo era trabalhar com língua portuguesa, em específico na área de editoração.** Eu queria trabalhar com publicação de livros, seleções... (Entrevista egressa P., 2019, grifos nossos)

Eu já tinha tido experiências com a língua japonesa, já havia morado no Japão e eu ainda não tinha decidido o que eu gostaria de estudar, mas **eu sabia que eu queria estudar mais o japonês como língua estrangeira**. Na ocasião, eu me mudei para o interior e fiquei sabendo da UNESP, fui conhecer um pouco mais o curso e me interessei. **No início eu não tinha interesse em ser professora, mas eu queria estudar um pouco mais de japonês.** (Entrevista egressa H., 2019, grifos nossos)

Um ponto importante mencionado por P. são as aulas de iniciação. De acordo com ela, foi por conta dessas aulas que o interesse na língua japonesa surgiu. As aulas de iniciação nas línguas estrangeiras da UNESP/Assis constituem uma parte fundamental do curso, pois caracterizam-se como aulas iniciais para despertar o interesse dos alunos pelas seis línguas estrangeiras oferecidas na licenciatura em Letras. Durante alguns dias, os alunos podem ter contato com noções básicas da língua e cultura, além de curiosidades e outras atividades interativas, a fim de facilitar a escolha pela língua estrangeira a ser estudada durante o restante da graduação. Esse momento é particularmente importante para os alunos que chegam à UNESP ainda indecisos sobre qual língua cursarão. Nas palavras de P., ela realizou as aulas de iniciação nas línguas alemã e inglesa, mas por conta do convite de um veterano, passou a assistir também as aulas de iniciação em japonês. Graças ao cunho divertido e descontraído das aulas, acabou interessando-se pela língua nipônica e decidiu seguir com ela durante a graduação.

No caso da egressa H., a língua japonesa já estava presente em sua vida antes de entrar na graduação, pois a mesma havia morado no Japão anteriormente. Por mais que a questão da descendência e da família não tenha aparecido no discurso de H., ela parece nutrir a mesma conexão emocional com o japonês demonstrada por C., tanto que afirma já saber, naquela época (antes de entrar na graduação) que pretendia estudar a língua japonesa como língua estrangeira, independentemente da área escolhida. Assim como para C. e para P., a licenciatura não foi um fator relevante para a escolha do curso de Letras em Assis, entretanto, é justamente essa característica que aparece no discurso do egresso M. De acordo com ele,

Eu comecei a estudar japonês em Manaus, porque originalmente eu sou de Manaus, e **lá eu tive uma experiência de também dar aulas...**então eu fui para a UNESP já com **o objetivo de ter a formação em Letras Português/Japonês** por conta dessa experiência anterior. (Entrevista egresso M., 2019, grifos nossos)

Assim como as egressas C. e H., o egresso M. já havia estudado a língua japonesa previamente, mas, diferentemente das outras entrevistadas, tinha também uma breve experiência ao lecionar esse idioma e sua busca pelo curso oferecido pela UNESP/Assis deu-se precisamente pela licenciatura, permitindo uma formação profissional na área específica de ensino de línguas estrangeiras.

No que se refere às motivações iniciais para buscar o curso de Letras/Japonês na FCL/Assis, a egressa N. afirmou em entrevista:

Começou como **curiosidade** de adolescente. **Influência de animê como a grande maioria**. Depois, quando eu comecei a aprender mais sobre o japonês... A gente aprende muito a cultura japonesa junto com a língua, então daí virou **amor pela cultura**. Foi o que me fez procurar Letras... **pelo japonês**. (Entrevista egressa N., 2020, grifos nossos)

Além da questão familiar, outra hipótese traçada antes do início desta análise, a respeito das razões pelos quais os alunos procuram a licenciatura em Letras/Japonês, ancorase no conhecimento e no apreço de uma parte dos futuros graduandos sobre elementos da cultura *pop* japonesa, tais como animês, mangás, *doramas*⁴¹, entre outros. Como dito por N., uma “grande maioria” desses alunos aparenta predileção ou, nas palavras de N., “amor” por essa parte da cultura nipônica. Tais sentimentos podem fazer com que esses alunos busquem o curso de Letras/Japonês, a fim de aprenderem mais sobre a língua e a cultura que tanto gostam e nutrem curiosidade. A licenciatura em si pode não ser o foco específico desse nicho de estudantes, como afirma N. a seguir:

Eu queria **aprofundar o meu conhecimento**. Eu fiz um ano e meio de japonês ali no Centro de Estudo de Línguas [CEL] do Carlos Alberto. Eu não consegui me formar lá porque eu entrei atrasada e eu queria continuar estudando a língua. Então em um primeiro momento **eu não tinha nenhum foco nem na língua portuguesa e nem na licenciatura, tanto de português quanto de japonês**, eu queria mesmo **aprender a língua japonesa**. (Entrevista egressa N., 2020, grifos nossos)

Além de afirmar que a licenciatura em si não foi, a princípio, um dos motivos que a levaram a escolher a língua japonesa na graduação, N. ainda comenta brevemente sobre outra instituição de ensino tão relevante para a aprendizagem do japonês quanto o CLDP: os Centros de Estudos de Línguas⁴² do Estado de São Paulo constituem um espaço significativo para o ensino de línguas estrangeiras para crianças e jovens, além de fornecerem um ambiente propício para a formação inicial e continuada de professores de línguas, bem como um local para coleta de dados para pesquisas relacionadas a essa área, como é o caso das investigações feitas por Neves (2017) e Silva (2017), por exemplo.

Após a análise das motivações iniciais dos entrevistados para escolherem o japonês na graduação em Letras, podemos concluir que, muitas vezes, a licenciatura em si não é ponto principal levado em consideração pelos futuros graduandos, mas questões emotivas, familiares e de relação com a língua e cultura japonesa parecem ter muito mais influência nas decisões desses estudantes. É claro que uma parcela desses alunos possui de fato o interesse

⁴¹ Novelas japonesas; “dramas”.

⁴² Para mais informações a respeito da constituição dos CEL's, verificar o site oficial do Governo do Estado de São Paulo, disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em 26 de junho de 2020.

pela licenciatura e pela formação docente, mas aspectos afetivos existentes previamente ou até mesmo recém-despertados pelas aulas de iniciação mostraram-se tão incisivos quanto esses aspectos.

5.3.2. Motivações para participar do Programa de Extensão

Após os questionamentos sobre as motivações iniciais para escolherem o curso de japonês na FCL/Assis, perguntamos aos egressos o quê os incentivou para que buscassem o Programa de Extensão e lecionassem aulas de japonês como LE para as comunidades acadêmica e externa. Quando indagado sobre esse impulso inicial, o egresso M relatou que:

Na época nós tínhamos uma professora, que já se aposentou, e eu comecei a conversar um pouco com ela sobre o curso de japonês (eu estava no primeiro ano). Quando eu comentei que eu já tinha uma pequena experiência dando aula ela falou **“a gente têm esse Projeto aqui na universidade, o que você acha sobre ele?”**. E eu achei muito interessante pela proposta de dar o curso, né? **Você ministra o curso, mas você tem a oportunidade de estudar e problematizar esse processo de ensino, né?** E isso **‘pra’ mim soou perfeito porque era exatamente o meu objetivo**. Eu já tinha uma experiência, **mas eu não tinha uma formação acadêmica, teórica...** Eu tinha algumas crenças sobre o que era o ensino, então **o CLDP se mostrou como uma oportunidade de realmente sedimentar, fortalecer e compreender esses processos todos**. (Entrevista egresso M., 2019, grifos nossos)

Como mostrado na primeira parte da análise, o objetivo do egresso M. ao ter entrado no curso de Letras/Japonês foi buscar a licenciatura. Para ele, que já possuía uma pequena experiência na sala de aula antes de entrar na universidade, a licenciatura em português/japonês auxiliaria na construção dos chamados *habitus professoral* e *habitus estudantil* (SILVA, 2011). Tendo isso em foco, o egresso M. buscou o Programa de Extensão após conversar com uma das professoras do curso de Letras. Ao descobrir sobre as propostas do Programa, M. interessou-se pelo desafio de ministrar aulas de japonês às comunidades interna e externa, pois além de angariar mais experiência na sala de aula, o Programa também contribuiria em outros aspectos, como estudar e problematizar aquele contexto em específico, possibilitando uma maior oportunidade de, em suas palavras, “sedimentar, fortalecer e compreender esses processos”.

Acreditamos que essa ambientação diferenciada, na qual é possível que o aluno-professor do CLDP reflita sobre suas próprias práticas docentes, seja um dos diferenciais do Programa, servindo como um atrativo para que os alunos da graduação participem dessa ação extensionista. Como apontado anteriormente no capítulo 3 desta dissertação, as bolsas de estudo destinadas ao CLDP são restringidas a uma bolsa por língua estrangeira e uma bolsa específica para o tutor-chefe, sendo assim, não acreditamos que a oferta de bolsas de estudo possa ser um dos principais atrativos responsáveis por trazer os alunos da graduação para

participarem do Programa. Todavia, é importante ressaltar que dos cinco egressos entrevistados, quatro receberam bolsas durante seus períodos no CLDP. Três deles pela língua japonesa e um pelo PFOL (como pode ser conferido nas entrevistas transcritas nos Apêndices 5, 6, 7, 8 e 10).

Um dos discursos em que podemos afirmar que a oferta de uma bolsa de estudos foi um diferencial na participação no CLDP é no caso da egressa C. De acordo com ela,

Primeiro foi a convite/incentivo do egresso M., porque ele também estava atuando no Projeto. Aí ele me chamou para retornar [ao Projeto], **justamente por causa da bolsa também**. Ele, como bom geminiano, estava atuando em vários campos (risos) e **já possuía uma bolsa pelo PFOL**. Então ele conversou comigo e disse “Olha, tem essa bolsa para dar aulas de japonês no CLDP...você tem interesse?” e na época, **como praticamente todos os universitários, eu também tinha dificuldades financeiras, então tudo se encaixou muito bem**. (Entrevista egressa C., 2020, grifos nossos)

Antes de adentrarmos na questão da bolsa, é importante ressaltar que C. faz uma divisão em sua participação como professora do CLDP em antes e depois de um intercâmbio realizado para o Japão. Antes de ser aprovada no processo seletivo do intercâmbio, C. já fazia parte do Programa de Extensão como aluna e, pouco tempo depois, iniciou sua participação como professora de japonês por conta de um convite feito pelo egresso M. De acordo com a entrevistada, “na época uma veterana chamada Arima (que estava no 3º ou 4º ano) que me deu aulas. Acho que esse foi o primeiro contato com o Projeto, sendo aluna, e depois eu me tornei parte do Projeto como professora voluntária e, posteriormente, como bolsista.” (Entrevista egressa C., 2020).

Ao retornar do Japão, novamente foi feito um convite pelo egresso M. para que C. voltasse a lecionar no Programa de Extensão e, dessa forma, receber a bolsa de estudos que estava disponível. Como afirma C. em sua entrevista, a grande maioria dos universitários brasileiros enfrenta dificuldades financeiras no período da graduação, sendo assim, a possibilidade de receber uma bolsa de estudos e, conseqüentemente, obter uma estabilidade financeira um pouco maior foi um dos pontos cruciais para que a egressa retornasse ao CLDP. Outro ponto relevante para o retorno da egressa C. foi a oportunidade de colocar em prática as experiências e conhecimentos vivenciados no intercâmbio. Nessa “segunda fase”, C. afirma que

[...] foi ótimo voltar a dar aulas no CLDP depois do intercâmbio, porque **a gente constrói uma outra visão**, justamente porque no intercâmbio eu fui aluna estrangeira tendo aulas de japonês e cultura japonesa, então **você inverte esse papel**, porque depois eu retornei para o CLDP, agora como professora, eu tinha um *feeling* diferente sobre a língua japonesa e como abordá-la com os alunos e alunas. Então quando eu retornei do intercâmbio e voltei a atuar como professora do CLDP **foi mais consciente do que a primeira vez em relação a tudo**: elaboração dos materiais, estruturação das aulas etc. **Eu tive uma visão mais consciente e**

consistente do que eu estava fazendo. Acho que foi uma fase mais madura do que a primeira vez... (Entrevista egressa C., 2020, grifos nossos)

A oportunidade criada no espaço do CLDP para que C. pudesse refletir sobre os conhecimentos obtidos no decorrer da sua estadia no Japão também foi primordial. A possibilidade de transcorrer novas práticas docentes e problematizar as mesmas de maneira consciente e crítica transparece nos objetivos do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis, mais especificamente no segundo deles, que prevê a criação de um contexto pedagógico para formação e prática do professor de línguas estrangeiras (vide p. 53). Dessa forma, C. acredita que a vivência nessa segunda fase de participação no CLDP tenha sido muito mais consciente e madura do que a primeira, pois diferentemente da fase anterior, nessa nova fase a egressa pôde observar suas próprias práticas e aprofundar-se nelas de maneira mais atenta e cautelosa, não somente no instante das aulas em si, mas em momentos que preconizam a atuação na sala de aula, como a elaboração de materiais, planos didático-pedagógicos, planos de aula, entre outros.

A experiência do intercâmbio e o desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos nesse período também caracterizou a jornada no CLDP para a egressa H. Assim como para a egressa C., a oportunidade oferecida pelo CLDP de colocar em prática os saberes obtidos como aluna estrangeira no intercâmbio foi importante para a formação inicial da docente. No que se refere ao retorno do intercâmbio e a participação no Programa de Extensão, a egressa H. afirma que

Eu retornei já no penúltimo/último ano da faculdade e eu **achei que eu poderia colocar em prática o que eu aprendi durante um ano no Japão e realmente ver se eu gostaria mesmo de dar aulas**, se seria esse o caminho que eu gostaria de seguir. Então **o CLDP abriu as portas para que eu pudesse ter a chance de conhecer uma das áreas que o japonês possibilita trabalhar.** (Entrevista egressa H., 2019, grifos nossos)

Outro ponto importante que não pode ser ignorado ao refletirmos sobre as razões de os alunos da graduação buscarem o CLDP é a “propaganda” boca a boca. De fato, a oferta de bolsas de estudo e a ambientação diferenciada do CLDP são atrativos, mas a influência e a opinião dos alunos veteranos que participaram previamente do Programa também são. Como dito anteriormente por C., o convite feito pelo seu veterano, o egresso M., constituiu uma influência significativa para que ela participasse do CLDP. A mesma situação se repete no caso da egressa P. De acordo com ela,

O mesmo veterano (risos) tinha uma viagem marcada para Manaus-AM, ainda estava o semestre letivo rolando, e **ele me convidou para substituí-lo nas aulas do Centro de Línguas. Até então eu não tinha eu não tinha nenhum envolvimento.** Fui substituí-lo nessas aulas do Centro de Línguas, coisa de um mês, um mês e pouquinho, e **aí tomei gosto pela coisa e fiquei** (risos). Então, na verdade, a

motivação **não foi bem uma motivação, foi um convite**: “você quer me substituir?”. Aí eu fui lá para ver como era a experiência de dar aulas. (Entrevista egressa P., 2019, grifos nossos)

Como pudemos observar, o engajamento de alunos que estejam atuando no CLDP é significativo e traz inúmeros benefícios para o Programa, um dos principais sendo o chamamento de outros estudantes para também participarem da ação extensionista. No caso de C., P. e da própria pesquisadora, esse chamamento foi feito pelo egresso M. Essas egressas, por sua vez, também podem ter chamado outros alunos de japônês para conhecerem o Programa e vice-versa, sendo assim, a “propaganda” boca a boca feita pelos próprios estudantes de Letras também aparenta ser um recurso importante para a angariação de novos professores para o CLDP e para a disseminação dos objetivos do Programa e de sua ambientação diferenciada.

Por fim, outro aspecto relevante a respeito da participação dos alunos da graduação em japônês como professores do CLDP refere-se ao próprio desejo pessoal dos licenciados e à autocrítica e consciência que podem surgir durante os anos da graduação. No caso da egressa N., podemos observar que não foram necessários convites feitos por alunos veteranos ou professores para que N. buscasse o espaço do CLDP para complementar sua formação docente. De acordo com ela,

[...] no meu terceiro ano [da graduação] **eu comecei a formar mais um pensamento sobre dar aulas e eu queria dar aula de japônês. E uma coisa que eu queria era ajudar na disseminação da língua.** A gente não tem muito treinamento nas aulas de Educação “normais”, como que tipo de dica em como dar aula de japônês. A gente tem mais ou menos, **dependendo do professor que a gente vai no estágio de observação, eles ajudam a gente. Mas não tinha nenhum “norte” específico**, então quando abriu a vaga para dar aulas no CLDP eu resolvi me inscrever **porque eu queria ter esse tipo de experiência dentro da faculdade, onde eu ainda podia ter ajuda de outros professores** (Entrevista egressa N., 2020, grifos nossos)

N. tece comentários sobre a proficiência das aulas de metodologia e estágio aplicado (oferecidas atualmente em quatro módulos, no decorrer dos terceiro e quarto anos da graduação). Para a egressa, as aulas de metodologia parecem não suprir todas as necessidades dos alunos de línguas estrangeiras, especialmente no que se refere às questões didático-pedagógicas que envolvem o ensino específico de cada uma delas. Por conta dessa insuficiência, N. buscou a experiência no CLDP, sabendo que disporia de um espaço mediado por outros professores, mais especificamente docentes especializados em metodologias de ensino e docentes específicos responsáveis por cada língua estrangeira.

Por fim, podemos concluir que alguns pontos principais podem influenciar na decisão dos licenciandos no que se refere às suas motivações para participarem do Centro de Línguas

e Desenvolvimento de Professores. Aspectos como convites feitos por alunos veteranos ou professores aparentam ter significativa influência nos aspirantes a professores do Programa de Extensão. Além disso, experiências como o intercâmbio e a necessidade de colocar em prática os aprendizados obtidos em um país estrangeiro após o retorno ao país de origem também demonstram uma porcentagem elevada nas respostas dos egressos entrevistados. Enfim, a própria consciência e autocrítica dos licenciandos em relação ao fortalecimento de seus processos formativos iniciais podem ser consideradas igualmente relevantes e decisivas para a vinculação desses estudantes com o Programa de Extensão em questão.

5.3.3. A experiência vivenciada no CLDP

A fim de aprofundarmos ainda mais as discussões a respeito do espaço de formação docente proporcionado pelo CLDP, questionamos os egressos para que refletissem sobre a experiência vivenciada nesse ambiente, se ela foi positiva ou negativa, dificultosa, esclarecedora, etc. Para o egresso M., por exemplo,

[...] foi...difícil (risos). **Foi a melhor experiência possível nesse sentido de poder entender a completude do que é, na minha opinião, o professor que é pesquisador e está na sala de aula... O CLDP foi crucial para obter essa formação.** Se hoje eu consigo ter um repertório, ter argumentos para certas questões nos meus trabalhos, agora como graduado, **eu criei esse repertório e aprendi/entendi isso nesses quatro anos e meio que eu fiquei no CLDP.** Então, acho que se não fosse por essa experiência eu não teria a bagagem, a certeza, a confiança que eu tenho hoje na minha prática docente. (Entrevista egresso M., 2019, grifos nossos)

M. classifica o CLDP como o responsável pela “bagagem” e confiança necessárias para o ingresso e permanência no exercício da docência após a graduação. Para ele, sem a participação anterior no Programa, definitivamente as experiências vindouras no mercado de trabalho seriam mais custosas e inseguras, pois não teria o “repertório” desejado para lidar com diferentes questões da profissão docente. Nesse sentido, o egresso classifica sua atuação no CLDP como algo positivo, capaz de mostrar diferentes aspectos tanto como profissional de Letras, quanto como pesquisador de suas próprias práticas. Compreender a completude do que significa ser um professor e, principalmente, despertar o desejo de lecionar, também parecem ser algumas das decorrências da participação no CLDP, cuja explicação podemos observar no discurso de P.:

[...] **foi no Centro de Línguas que eu entendi que eu queria ser professora.** Foi ali dando aula de fato e começando pelos processos de “o que é montar um plano de ensino?”, “o que é planejar uma aula?”, o “que de fato é dar uma aula e ter contato com os alunos?”. Usar a língua não só para mim, mas **dando aula que eu entendi que eu queria ser professora.** Eu diria que nesse sentido, foi fundamental para eu tomar a decisão de “ok, **eu quero que isso seja a minha profissão!**”. Fora isso, eu acho que o nome é muito propício: **Desenvolvimento de Professores.** Todo o

trabalho que é feito de acompanhamento, das reuniões, de como se faz determinadas coisas, as sugestões que os professores responsáveis dão para a gente... Todas essas ferramentas que a gente vai utilizando para dar aula eu aprendi no Centro de Línguas, então **foi primordial para que eu entendesse o que significava, para mim, ser professora de língua.** (Entrevista egressa P., 2019, grifos nossos)

Além de direcionar o olhar de P. para a profissão docente, o Centro de Línguas também foi responsável pela introdução da egressa aos diversos processos que acompanham essa carreira. Ter a capacidade de elaborar um plano de ensino, realizar o planejamento de uma aula, entre outros aspectos, foram habilidades adquiridas com o auxílio do CLDP. Como já mostrado anteriormente no discurso dos egressos, as teorias obtidas nas aulas da graduação encontram um propósito específico no CLDP, quando são unidas à prática e, depois, fazem parte das reflexões dos licenciandos sobre conceitos que funcionaram, ideias que não deram certo e novas formas para lecionar o conteúdo em questão. Por conta dessa configuração, a egressa P. afirma que o próprio nome do Programa de Extensão expressa claramente todas essas sensações, pois o Centro de Línguas e *Desenvolvimento de Professores* trata precisamente sobre o acompanhamento desses futuros docentes, para que os mesmos sejam capazes de compartilhar suas dúvidas, receios e conquistas. Toda essa relação com o CLDP é sintetizada na fala da egressa H., que em sua entrevista afirmou:

Olha... **no começo eu estava totalmente perdida.** Porque a gente não sabe por onde começar a ensinar algo e **os alunos eram da mesma faixa etária da minha,** alunos de graduação. Então foi experimentar a vivência **de ser um professor do zero mesmo.** A gente estuda a teoria, mas **na prática seria a minha primeira vivência.** Pra mim foi uma novidade, mas, ao mesmo tempo que foi uma novidade, **foi uma experiência muito boa.** (Entrevista egressa H., 2019, grifos nossos)

H. também frisa em seu discurso as qualidades existentes nessa atuação no CLDP. Uma delas foi poder experimentar a vivência da prática docente pela primeira vez, uma situação comum para muitos estudantes de Letras que normalmente possuem o primeiro contato com essa prática nos estágios curriculares obrigatórios e/ou em Programas de Extensão, como é o caso do CLDP. É claro que o início dessa experiência pode tornar-se um pouco atribulado e instável, como H. afirma anteriormente, mas, no âmbito do Centro de Línguas, medidas como as reuniões didático-pedagógicas, a presença de docentes responsáveis pelas línguas, a participação de alunos veteranos nas aulas dos licenciandos recém-chegados, entre outras, são capazes de amenizar as dificuldades iniciais encontradas pelos voluntários e bolsistas do CLDP, contribuindo para a criação de um ambiente mais confortável e descontraído.

Outro ponto mencionado por H. que merece destaque é a configuração dos estudantes que buscam o CLDP para aprenderem línguas estrangeiras. No caso do CLDP, as vagas são divididas igualmente e 50% destinam-se aos alunos da própria faculdade, enquanto os outros

50% são para a comunidade externa. Na experiência vivenciada pela egressa H., a presença de alunos com uma faixa etária similar a sua foi, de certa forma, inquietante, afinal, como ensinar uma língua estrangeira para outros estudantes da graduação? Como selecionar métodos de ensino adequados para esses estudantes? Além desses aspectos, a presença de alunos com idades muito próximas a do professor pode causar outros possíveis empecilhos como, por exemplo, o receio de que haja uma insuficiência na relação de respeito mútuo que deve ocorrer entre o licenciando e seus alunos.

Assim como para H., a participação no CLDP também trouxe muitas novidades para a egressa N., embora ela afirme isso em seu discurso de maneira mais enfática. De acordo com ela:

[...] **quando a gente entra [no CLDP] temos uma ideologia.** Achando que vai ser uma coisa “**assim, assim, assado**”, **mas eu quebrei a cara, não foi como eu achei.** Tanto que quem fazia maior parte da preparação dos materiais era a Alexandra [o outro membro da dupla], porque a gente dava aulas juntas. Eu era mais o suporte, então era como se ela fosse a professora e eu fosse a professora-assistente. Mas quando a professora responsável pela língua japonesa juntava a gente para discutir textos, perguntar como as aulas estavam indo, **era muito esclarecedor, ajudava muito. Foi uma experiência válida...** Ter contato com os alunos e as perguntas que eles têm, **que eram diferentes das que eu tinha quando eu era aluna,** como explicar coisas que eu como aluna entendi facilmente, mas eles tinham problemas em compreender... (Entrevista egressa N., 2020, grifos nossos)

O ato de “quebrar a cara” parece definir muito bem a sensação de atuar no CLDP como professor, enquanto ainda se é aluno da graduação em Letras. Unir a teoria vista nas aulas às práticas vivenciadas no CLDP não é uma tarefa fácil, especialmente se levarmos em conta o terceiro espaço que é criado no Programa de Extensão: lá, os alunos da graduação atuam como professores de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que não deixam de ser alunos do curso de Letras. Outro cenário relativamente comum é quando os próprios estudantes do curso de Letras buscam aprender línguas estrangeiras no CLDP, sendo assim, tornam-se alunos de seus próprios colegas de sala. Toda essa mesclagem pode, inicialmente, causar uma confusão nos alunos voluntários que atuam no CLDP, visto que, assim como afirma N., esses possuem uma ideologia antes de entrarem no Programa.

Provavelmente os alunos da graduação entram no CLDP como professores enquanto ainda carregam ideais cristalizados sobre a educação, sobre as questões de ensino/aprendizagem, entre outros estigmas. Já no Programa, esses ideais tendem a se modificar, uma vez que os alunos devem levar em consideração a diversidade de seus alunos, os diferentes contextos nos quais eles se encontram, as possíveis restrições físicas do CLDP (mau funcionamento de equipamentos, falta de salas etc.) e, principalmente, a separação entre a experiência desses professores voluntários como alunos e agora como docentes. Como

afirma N., um dos motivos para a sua experiência no CLDP ter sido válida foi justamente a troca com os alunos, permitindo-a refletir sobre suas próprias práticas e sobre a transição de N. de aluna para professora, reforçando mais uma vez a relevância do CLDP como um terceiro espaço na formação docente dos alunos de Letras da FCL/Assis.

Por fim, trouxemos a fala da egressa C., que sumariza e amarra todos os pontos discutidos anteriormente, desde a configuração do CLDP como um terceiro espaço, até o apoio dos outros docentes envolvidos no Programa:

Foi um espaço em que eu tive a chance de olhar de forma mais pragmática para tudo aquilo que a gente aprende na graduação. Eu sei que diversos professores em várias universidades possuem essa questão de não ficar só na teoria, mas de alguma forma fazer com que os alunos enxerguem a prática também, para não fazer isso só lá na vida real e acabar “apanhando”. **O Projeto foi muito bom para mim, porque eu tive a chance de colocar em prática tudo o que eu via na graduação.** Tinha esse estudo também, que eu não sei se acontece até hoje, mas que era **uma troca entre os alunos que estavam atuando como professores no CLDP e o professor responsável pela língua que nos orientava.** Na época, nós tínhamos esses encontros periodicamente com a professora J. e **tínhamos esse estudo teórico e discutíamos a respeito da aplicação da teoria nas nossas aulas, como estava acontecendo, se estava dando certo, etc. Então nesse sentido foi muito rico. Eu sinto que se eu não tivesse participado do Projeto eu teria sofrido muito mais depois de formada e atuando nas escolas como professora.** (Entrevista egressa C., 2020, grifos nossos)

Para ela, além de todos os outros pontos discutidos anteriormente, o CLDP também configura-se como um espaço reflexivo de cunho pragmático, que leva em consideração as práxis vivenciadas por seus participantes. Dessa forma, os alunos podem adentrar o mundo profissional de forma mais confiante e preparada. É importante frisar que, apesar da participação no CLDP, os futuros professores desse contexto encontrarão dúvidas e receios assim como quaisquer outros profissionais, mas a relevância do Programa de Extensão é precisamente não apenas diminuir a quantidade desses questionamentos e medos vindouros, mas, acima de tudo, fornecer aos docentes em formação inicial as ferramentas necessárias para que possam superar esses empecilhos tanto sozinhos, quanto em grupos.

5.3.4. Os pontos mais memoráveis

Acreditamos que, de maneira geral, essa tenha sido a parte mais pessoal das conversas realizadas, uma vez que todas as pessoas entrevistadas citaram pontos muito diferentes daquilo que consideram “memorável”. É válido dizer que tais pontos memoráveis poderiam ser tanto positivos quanto negativos, e essa disparidade foi explicada aos sujeitos participantes da investigação.

De acordo com o egresso M., dois pontos o rememoram mais profundamente de seu tempo como voluntário no CLDP. O primeiro deles é descrito da seguinte forma:

Eu acho que **o CLDP ensina muito a gente a lidar com o imprevisto**. Como a gente utiliza as salas da graduação, em muitos momentos a gente tinha que lidar com imprevistos. De chegar e “ah, tá tendo um evento no prédio de história, o que a gente vai fazer com isso?”. Então **o CLDP me ensinou muito a sair um pouco dessa estrutura formal da sala de aula e explorar outros espaços**. (Entrevista egresso M., 2019, grifos nossos)

É fato que uma das dificuldades apresentadas pelo CLDP é a falta de um espaço físico específico para que os alunos da graduação em Letras, sejam eles voluntários ou bolsistas, possam lecionar suas aulas de maneira ininterrupta e estável. O CLDP não possui salas de aulas próprias, sendo assim, depende exclusivamente das reservas de outras salas. Normalmente, essas salas de aula pertencem ao Prédio de Letras da FCL Assis e são reservadas e revezadas entre os alunos para que todos tenham acesso a um local para realizarem seus encontros. Por vezes, algumas salas também são reservadas na Central de Aulas (também conhecido como Prédio de História, como foi citado na entrevista).

Entretanto, um dos empecilhos mais recorrentes quanto à reserva dessas salas é a disponibilidade das mesmas. É preciso fazer a reserva o quanto antes, a fim de garantir esses espaços para o CLDP, caso contrário, eles podem ser reservados por outros Projetos de Extensão da faculdade. Normalmente, o programa extensionista “Universidade Aberta à Terceira Idade” (UNATI) busca reservar as salas de aula o mais cedo possível, a fim de garantir o acesso facilitado para os idosos que participam das suas atividades, já que a Central de Aulas fica mais afastada, dificultando o acesso desses alunos.

Quando isso acontece, as aulas do CLDP são realocadas para outros prédios ou salas. Na maioria das vezes, essa troca em si não representa uma problemática intransponível, mas obviamente o ideal seria que os alunos pudessem sempre ser alocados nas salas de aula do Prédio de Letras, pois cada língua estrangeira decora seu ambiente de maneira diferenciada, a fim de inserir culturalmente os alunos no idioma que pretendem estudar. A sala de japonês, por exemplo, possui os quadros dos silabários Hiragana e Katakana nas paredes para facilitar o aprendizado dos alunos, além de quadros de cidades japonesas, pinturas, origamis e ideogramas feitos pelos próprios estudantes.

Dessa forma, o egresso M. tem toda razão ao dizer que o CLDP nos ensina a lidar com certas classes de imprevistos, pois hora ou outra eles acabam acontecendo. Seja por conta da reserva das salas, seja por mal funcionamento de equipamentos eletrônicos, seja pela falta de internet no campus, em determinados momentos os alunos deverão quebrar a estrutura formal da sala de aula usando sua criatividade, a fim de remodelarem e adequarem suas aulas aos

contextos nos quais se encontram inseridos. Outro ponto memorável mencionado por M. refere-se à coletividade entre os voluntários/bolsistas do CLDP e os respectivos professores coordenadores das línguas estrangeiras:

Além disso, eu me lembro muito do **quão unido era o nosso grupo de professores de japonês com a supervisão da professora de japonês do Departamento de Letras Modernas**. Era uma união muito rica no sentido de discussão de textos teóricos, de elaboração de planos de aula, de aplicação e de um **振り返り(ふりかえり/furikaeri), uma reflexão sobre essa aula que foi dada. Eu acho que foi uma das coisas mais marcantes**, que eu sempre relembro com muito carinho [...] (Entrevista egresso M., 2019, grifos nossos)

A troca de experiências e discussões teóricas com os professores coordenadores/supervisores, que possuem mais expertise dentro da sala de aula, só tem a agregar aos conhecimentos dos alunos da graduação que atuam no CLDP. Essa interação mostra-se extremamente relevante, uma vez que atua como base para que esses futuros professores sintam-se mais seguros e confiantes de suas práticas docentes. De acordo com Nóvoa (2001), é imprescindível que professores em processo de formação docente inicial tenham essa estabilidade, uma vez que encontrar o equilíbrio entre novas formas de ensino e formas já cristalizadas é complexo. Essas alterações nas formas de ensino devem sempre ser feitas consistentemente, além de estarem embasadas em outras práticas. Por conta disso, as experiências sociais e individuais se tornam o diferencial na construção do saber docente.

Essa questão das experiências pessoais e da construção de um fazer docente único e intransferível também aparece no discurso da egressa P. Quando questionada sobre os aspectos inesquecíveis de sua experiência no CLDP, a entrevistada afirmou o seguinte:

Eu não consigo citar um momento, mas **era um lugar em que eu me sentia confortável para cometer erros**. No sentido de que todas as profissões que a gente tem, para você aprender de fato como a coisa funciona, **para você atuar naquilo a gente comete erros. Naturalmente**. E era um lugar em que eu me sentia confortável para cometer esses erros, porque eu tinha todo **o suporte de um grupo de professoras, eu tinha colegas que estavam na mesma posição que eu enquanto alunos**, dando aula. Era um lugar em que eu não entrava com medo de errar, eu entrava pensando “bom, se eu errar então eu estou aprendendo com isso e vou melhorar na próxima”. Então isso foi marcante para mim. **Quando eu penso no Centro de Línguas eu penso no lugar que é confortável para, enquanto profissional, cometer erros e aprender com isso**. (Entrevista egressa P., 2019, grifos nossos).

Aqui, três pontos se destacam: 1) a troca de experiências entre os licenciandos de Letras/Japonês em processo de formação docente inicial e as professoras supervisoras; 2) a troca de experiências entre os próprios licenciandos; e 3) a caracterização do CLDP como um terceiro espaço de desenvolvimento docente. A relevância do primeiro ponto já foi discutida no relato do egresso M., mas o segundo ponto também é imprescindível para uma formação sólida e consistente dos futuros docentes brasileiros. A interação com outros alunos

licenciandos que também estão atuando no Programa Extensionista é uma das principais características do CLDP, que coloca colaboradores mais experientes com aqueles recém-selecionados para lecionarem no Programa e que, conseqüentemente, possuem pouca experiência. Dessa forma, os alunos da graduação que atuam no CLDP podem se ajudar mutuamente, enquanto compartilham receios, inseguranças e conquistas em relação às aulas, ao mesmo tempo sendo mediados pelas professoras coordenadoras do Programa.

O que nos leva ao terceiro ponto. Graças à interação entre colegas de graduação e as professoras supervisoras, o CLDP rompe com as características de um estágio obrigatório, por exemplo, que não necessariamente precisa conter essas trocas de experiências e, principalmente, distingue-se completamente de um ambiente de trabalho formal e restrito como são a maioria das escolas de idiomas ou até mesmo Centros de Ensinos de Línguas da rede pública. Em tais ambientes, é esperado que o professor seja o responsável pelas suas turmas e pelo nível de aprendizado dos alunos. Os alunos devem apresentar um resultado satisfatório e condizente com as expectativas do ambiente escolar, ou seja, a avaliação e aprovação/reprovação dos alunos ficam em primeiro plano, enquanto a formação continuada, a profissionalização e a especialização dos professores são deixadas de lado. No CLDP, o foco principal recai na criação de inúmeras experiências docentes para que o futuro professor tenha o mínimo de embasamento teórico e prático ao assumir uma posição no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que não deixa de oferecer “simulações”⁴³ específicas do que os licenciandos podem se deparar ao assumirem cargos de docência após a conclusão do curso de Letras. Esse “compromisso” e essa “seriedade” encontrados no espaço do CLDP são os pontos mais memoráveis para a egressa N. Para ela,

[...] tem muita gente que acha que por ser um trabalho voluntário, **a gente não leva esse trabalho a sério**. Que é por obrigação. E nunca foi. **Sempre foi muito sério**. A professora responsável pela língua japonesa tentou bastante **apresentar para gente como seria vida do professor fora da faculdade, e eu acho que ela cumpriu isso**. (Entrevista egressa N., 2020, grifos nossos).

Outra troca de experiências relevante acontece com os alunos da comunidade externa ou da própria faculdade que buscam o CLDP para aprenderem línguas estrangeiras. De acordo com a egressa H., “o ponto mais marcante é **a troca com os alunos**. É o momento em que o aluno de graduação pode aprender na prática aquilo que ele está estudando. Então eu

⁴³ No CLDP, por exemplo, os licenciandos em Letras que atuam no programa devem preencher fichas cadastrais dos alunos, participar das inscrições, postar notas, trabalhos e planos de aula no Google Drive do Centro de Línguas de Desenvolvimento de Professores, preencher planilhas de faltas e presenças, entre outras atividades semelhantes aos ambientes escolares propriamente ditos. Essas “simulações” do mercado de trabalho real contribuem muito para a formação dos alunos de Letras, uma vez que já possuem contato com instruções básicas da profissão docente ao se formarem no curso.

perguntava ‘você acham que isso deu certo?’, **ter esse *feedback* com os alunos foi positivo.**” (Entrevista egressa H., 2019, grifos nossos). A reflexão sobre as relações professor-aluno também é essencial para a construção de bons profissionais docentes que sejam capazes de analisar o objetivo de seus estudantes e, a partir deles, criar um conteúdo que os satisfaçam.

Por fim, a egressa C. resume perfeitamente todos os pontos tratados anteriormente quando afirma que o aspecto mais memorável do CLDP como Programa Extensionista é o **“professor-pesquisador [...] Não só a gente, como professor, busca ir lá e dar aula, mas acima de tudo a gente pesquisa sobre como dar uma boa aula e você passa a enxergar os seus alunos e alunas junto desse processo.** Não é mais algo “você separado deles”, mas sim **algo conjunto.**” (Entrevista egressa C., 2020, grifos nossos). Ao focalizar o professor-pesquisador, C. resgata um dos principais objetivos do CLDP⁴⁴: Criar um contexto pedagógico para pesquisa e coleta de dados nas áreas de (a) formação do professor de línguas, (b) ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, suas abordagens e métodos, (c) aquisição de línguas estrangeiras e (d) linguística aplicada. Além da criação de um ambiente seguro e experimental para que os alunos possam, com disse a egressa P., se sentirem confortáveis em cometer erros e aprender com eles, o CLDP também se responsabiliza por criar um ambiente favorável para o incentivo à pesquisa científica por parte dos alunos. Isso pode ser amplamente observado na aba “pesquisas”⁴⁵ da página oficial do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, cujos resultados mostram diversos trabalhos de Iniciação Científica dos voluntários e bolsistas do CLDP que foram apresentados em inúmeros eventos da área de Letras.

Essas pesquisas (em sua maioria desenvolvidas tendo como palco o próprio espaço do CLDP) são significativas, pois trazem à tona reflexões e discussões a respeito da constituição e caracterização do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, seus pontos fortes e pontos que ainda precisam ser melhorados/ajustados. Todas essas investigações contribuem para a construção de um espaço mais democrático e apto a receber e auxiliar cada vez mais alunos da graduação em Letras em seus processos formativos iniciais na profissão docente.

5.3.5. Profissão atual dos egressos

A fim de sondarmos quais caminhos foram percorridos pelos egressos após a conclusão do curso de Letras na UNESP, nós os questionamos sobre suas profissões atuais e

⁴⁴ Disponível em: < <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/sobre/objetivos/>>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

⁴⁵ Disponível em: < <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/sobre/pesquisas/>>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

como foram inseridos no mercado de trabalho. Embora seja, possivelmente, a seção mais curta da análise das entrevistas, a presente discussão é tão relevante quanto as outras realizadas anteriormente, uma vez que é capaz de nos oferecer um panorama a respeito da profissionalização dos docentes que, na época do curso de Letras/Japonês, atuaram como voluntários e/ou bolsistas no Programa de Extensão CLDP.

Quando questionado sobre sua atuação profissional, o egresso M. afirmou que,

Hoje eu sou professor **de português e japonês**. Eu dou aula de japonês em duas escolas, dois cursos livres para adultos. Sou professor também de português e japonês em **uma escola regular aqui em São Paulo-SP**, na qual o japonês é uma matéria inserida na grade desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II. **Eu sou o responsável pelos cursos do Ensino Fundamental II**. No Ensino Fundamental II eu dou aulas de japonês e no terceiro ano do Ensino Médio eu dou aulas de português. (Entrevista egresso M., 2019, grifos nossos)

Talvez o ponto mais interessante a ser observado no discurso de M. seja o fato dele também lecionar a disciplina de língua portuguesa em seu local de trabalho. Apesar de estarmos discutindo amplamente sobre a formação inicial dos professores de japonês e de suas experiências e reminiscências a respeito do CLDP, às vezes nos esquecemos de que esses profissionais saem do curso de Letras habilitados em dois idiomas: português e a língua estrangeira que escolheram no início da graduação. Sendo assim, são perfeitamente capazes de assumir aulas de língua portuguesa. No caso de M., essas aulas acontecem em um contexto de escola regular na cidade de São Paulo-SP, mais especificamente para o terceiro ano do Ensino Médio. Já as aulas de japonês ocupam um espaço importante na constituição da escola, uma vez que, de acordo com M., a língua japonesa é uma disciplina regular, inserida no currículo escolar desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II.

A egressa P. também atua nessa mesma escola e em sua entrevista explicitou um pouco mais sobre o funcionamento da instituição, bem como comentou brevemente sobre suas outras experiências profissionais:

Profissionalmente falando, **sou professora de japonês**. Atualmente em duas escolas, vou entrar em uma terceira. Uma dessas escolas fica aqui próxima à [estação] Paraíso, **Ensino Fundamental I e Educação Infantil**, escola Roberto Norio. Sou professora das turmas de segundo e terceiro ano. Dou aulas também no **Colégio Marupiara, um colégio que tem desde Educação Infantil até o Ensino Médio**, mas dou aulas para o Ensino Fundamental II. Pego as turmas de sexto ao oitavo ano, também em língua japonesa. **A diferença é que no Colégio Marupiara a gente está na grade regular, enquanto no Roberto Norio as aulas são extracurriculares no período da tarde**. (Entrevista egressa P., 2019, grifos nossos)

Diferentemente de M., P. não atuava como professora de português pelo menos até o momento em que a entrevista foi realizada. Entretanto, ela explicita que o Colégio

Marupiara⁴⁶, mencionado anteriormente por M., diferencia-se de outras escolas como a Roberto Norio⁴⁷, por exemplo, pois no Marupiara o idioma japonês está inserido regularmente no currículo escolar, no entanto em outras instituições de ensino ele não é obrigatório, sendo caracterizado como uma disciplina extracurricular que geralmente é oferecida em períodos complementares. Assim como P. e M., as egressas H. e C. também atuam em escolas com uma estrutura muito semelhante na cidade de São Paulo-SP, porque afirmaram em suas entrevistas que lecionam aulas de língua japonesa como língua estrangeira em colégios particulares, nos quais o japonês está inserido no currículo regular da escola.

Esse panorama é muito significativo por dois motivos: o primeiro é compreendermos o porquê desses alunos e alunas formados em Letras escolherem especificamente a cidade de São Paulo-SP para trabalharem. São Paulo é de fato a maior cidade da América Latina, logo, tende a oferecer muito mais oportunidades de emprego do que cidades menores, especialmente as que ficavam localizadas no interior do Estado, como Assis. Além disso, por conta do bairro da Liberdade e da presença massiva de imigrantes japoneses e suas famílias na cidade, São Paulo demonstra ser muito atrativa para a criação de contextos de ensino e aprendizagem da língua japonesa (não é por acaso que o único programa de pós-graduação em língua, literatura e cultura japonesa do Brasil reside na USP, inclusive).

Dessa forma, podemos afirmar que o mercado de trabalho para professores de japonês é muito mais amplo em São Paulo-SP do que em outros locais. A presença de colégios bilíngues, escolas regulares com o ensino de japonês inserido no currículo (Marupiara), cursos profissionalizantes ofertados pela Fundação Japão-SP e pela Aliança Cultural Brasil-Japão, entre outros aspectos, tornam a cidade de São Paulo atrativa aos olhos dos professores de japonês recém-formados. É claro que outros fatores também podem influenciar nessa escolha, como a presença de familiares ou amigos na cidade, facilidade para a mudança, custo de vida etc. Entretanto, não é possível medir tais fatores baseados apenas no discurso dos entrevistados, sendo necessária uma investigação muito mais ampla e aprofundada, o que não é o caso da pesquisa em questão.

O outro motivo de análise e discussão causado pelas entrevistadas é o fato de todos os egressos trabalharem exclusivamente em colégios e escolas particulares. O que leva os recém-formados no curso de Letras Português/Japonês a buscarem empregos em instituições privadas e não em contextos públicos de ensino, como o Centro de Ensino de Línguas do

⁴⁶ Para mais informações a respeito do Colégio Marupiara: <http://www.marupiara.com.br/>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

⁴⁷ Para mais informações a respeito da Escola Roberto Norio: <http://www.robetonorio.com.br/>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

Estado de São Paulo, por exemplo? Existem vários possíveis fatores para tais escolhas, mas acreditamos que algumas delas sejam mais latentes do que outras. A remuneração inadequada e a constante instabilidade na contratação e manutenção de novos profissionais são possivelmente, os motivos mais aparentes. De acordo com Silva,

A dificuldade em se encontrar professores habilitados, ou qualificados, que se disponham a lecionar no CEL [...] pode ser agravada pela imposição estadual de afastar os professores de japonês categoria O, que estão atuando, o que põe em risco a continuidade das aulas [...] O desligamento desses profissionais pode acarretar no fechamentos de turmas e cursos por tempo indeterminado, além da incerteza de retorno dos estudantes que deverão esperar o retorno das aulas, ou, evadir dos CELs, e de professores que deverão empregar-se em outras escolas, ou funções. (SILVA, 2017, p. 127)

Essa instabilidade em relação às categorias profissionais docentes (V, O, F, entre outras), em específico no ambiente do Centro de Ensino de Línguas público também é mencionada na pesquisa de Neves (2017). Além da instabilidade em si, outros obstáculos também podem interferir na contratação de professores, tornando o ambiente do CEL menos atrativo para novos profissionais. De acordo com Neves,

Os obstáculos em vários níveis institucionais desde coordenação e direção pedagógica até nas esferas do Estado fazem do professor do CEL um indivíduo em constante tensão, seus discursos entre os problemas da categoria e a falta de recursos contrastam com a sala de aula e a motivação em ver os alunos galgando novos horizontes (NEVES, 2017, p. 98)

Por fim, diferentemente das outras pessoas entrevistadas, a egressa N. não seguiu a carreira profissional docente e atua em outra área. De acordo com ela,

Sou secretária de uma escola de italiano. É bem legal, eu não faço nada relacionado à graduação no meu trabalho como secretária. Eu ajudo as professoras com algumas coisas. Todas as professoras do meu serviço são da UNESP. **E como eu trabalho em uma escola, a minha chefe me deixa usar uma das salas – quando está livre – para dar aulas particulares de japonês.** (Entrevista egressa N., 2020, grifos nossos)

Embora não exerça a docência de maneira regulamentada, como vimos anteriormente com as outras entrevistadas, N. não deixou de lecionar aulas de língua japonesa em contextos de ensino particular e, com a devida permissão de sua supervisora, se utiliza das salas de aula da escola em que trabalha como secretária para oferecer suas aulas de língua japonesa. Com isso é possível constatar que o ensino de língua japonesa está presente em todos os discursos analisados, seja ele regulamentado e regularizado em diversas esferas de aprendizagem: Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II (como é o caso da maioria das entrevistas realizadas), entre outras, seja ele de maneira informal, particular e esporádica (como é o caso da egressa N.).

5.3.6. Possíveis influências do CLDP nessas profissões

Ao final das entrevistas, questionamos os participantes a respeito de possíveis influências causadas pela experiência no CLDP em suas atuais profissões, mencionadas na seção anterior. Nesta seção em específico, buscamos compreender se a participação no CLDP pode ter influenciado ou não esses egressos não somente na escolha de seus empregos, mas na maneira como atuam e conduzem suas aulas também. De acordo com o egresso M., a experiência no CLDP repercute em sua atuação como docente até os dias atuais, uma vez que o contexto das escolas onde leciona é relativamente parecido com a organização do Programa de Extensão:

É um esquema muito parecido com o do CLDP. Então eu acho que toda bagagem, o repertório que eu criei no Centro de Línguas com essas professoras... hoje eu tento fazer isso com as minhas colegas que trabalham comigo. Até mesmo porque é um contexto muito novo para a gente, – o ensino para crianças em uma escola regular, desde o Ensino Infantil até o Fundamental II – **uma grande novidade. Essa bagagem do CLDP de discussão de textos, de elaboração de planos de aula, de currículo, de um assistir a aula do outro...** Repensar isso é um esquema que a gente faz também e **com certeza foi graças ao CLDP que a gente se sente confortável em trabalhar juntos e nesse formato.** (Entrevista egresso M., 2019, grifos nossos)

Essa dualidade entre o saber científico e o saber da experiência que podem ser obtidos no espaço do CLDP nos auxilia a compreender que a experiência é sim capaz de gerar conhecimento empírico. Por vezes, acreditamos que ambos os saberes são divergentes em todos os pontos e não podem estar conectados. Especificamente, somos levados a crer que o saber advindo da experiência pessoal e subjetiva não pode ser classificado como acadêmico, científico e racional. Entretanto, de acordo com Bondía (2002), essa separação não agrega em nada para a formação de um sujeito crítico e reflexivo sobre sua prática, pelo contrário, apenas por meio da valorização e da junção de ambos esses conhecimentos é que poderemos obter uma formação profissional e pessoal embasada, sólida e abrangente:

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. (BONDÍA, 2002, p. 26)

A duplicidade entre a teoria aprendida na graduação e a práxis adquirida no CLDP também aparece no discurso da egressa P. De acordo com ela, o CLDP configura-se como um espaço no qual é possível colocar em prática os textos e discussões presentes na graduação em línguas estrangeiras de uma forma crítica, reflexiva e que gerará mais questionamentos

relevantes para a formação docente. Em suas palavras, a influência do CLDP em sua conduta profissional atual reside no seguinte ponto:

Acho que o Centro de Línguas me fez refletir em algumas coisas como, por exemplo: **o público que a gente estava dando aula**. Não dava para simplesmente ignorar que a gente estava dando aula para muitos alunos que eram da universidade, por exemplo [...] E aí você já olha para o seu curso de uma maneira diferente. Porque o seu público, muitas vezes, tem o primeiro contato ali, na sala de aula. **Público-alvo é uma coisa que o CLDP me fez pensar muito e que eu levo para a minha vida profissional...** Ser um pouco crítica nas minhas aulas também, no sentido de que não existe uma regra na forma como você ensina. Tudo é uma questão de: **qual o seu objetivo com isso? No final das contas, você está dando essa aula para quê? Você quer formar um aluno para um teste de proficiência? Você está dando aula para um aluno que vai fazer uma viagem?** A forma como você vai ensinar conseqüentemente vai ser diferente, o objetivo da sua aula vai ser outro [...] no Centro de Línguas era como se eu estivesse lendo a teoria e vendo ela acontecer em sala de aula ao mesmo tempo. (Entrevista egressa P., 2019, grifos nossos)

Outra questão relevante apontada por P. é o público-alvo do CLDP. Como mencionado diversas vezes nessa investigação, o CLDP é aberto tanto para os alunos da própria Faculdade de Ciências e Letras de Assis quanto para alunos da comunidade externa. Essa diferença entre os perfis dos possíveis alunos que frequentarão o Centro de Línguas é uma das peças-chave para a formação docente inicial dos licenciandos do curso de Letras, que devem pensar primariamente no perfil de suas classes e, principalmente, no objetivo de cada um dos alunos. Se esses objetivos são diferentes entre si, logo, as metodologias aplicadas em sala de aula devem ser capazes de suprir as necessidades individuais de cada um desses alunos. Esse manejo das aulas, das metodologias e dos materiais didáticos é uma condição *sine qua non* os licenciandos de Letras se depararão ao longo de suas trajetórias docentes. Sendo assim, o contato prévio com esse tipo de situação em um ambiente experimental e “confortável para, enquanto profissional, cometer erros e aprender com isso”, de acordo com P., tal qual é o CLDP, agrega uma base sólida e significativa para a formação docente inicial desses voluntários e/ou bolsistas que atuam no Programa de Extensão.

Entretanto, nem sempre o CLDP influencia na escolha profissional dos tutores que passam por ele. Por vezes, essa escolha já foi feita previamente, sem nenhum tipo de influência da participação no Programa. É o caso de H., que em sua entrevista afirmou que “Eu acho que [o CLDP] não influenciou na escolha, porque essa escolha eu tive muito certa durante o intercâmbio” (Entrevista egressa H., 2019). A mesma constatação também está presente no discurso de N., que não seguiu a carreira docente de maneira formalizada após o término da graduação. De acordo com ela “Eu não diria que influenciou, mas ajudou muito. O trabalho em que eu estava na época do CLDP é o mesmo que eu estou hoje em dia [...] Então

nesse ponto o CLDP não me influenciou porque eu já tinha escolhido isso [o emprego] antes.” (Entrevista egressa N., 2020).

Para ambas, a escolha profissional sobre qual carreira seguir após o término da graduação já havia sido feita previamente, sem que o CLDP tivesse qualquer tipo de influência positiva ou negativa nessa escolha. Porém, ainda que o Programa não tenha sido um catalisador para as decisões de cunho profissional das egressas, ambas afirmaram que a atuação no Centro de Línguas influenciou em outras questões, como a conduta delas em sala de aula e na maneira como expressam sua docência. Para H., o CLDP pode não ter influenciado na escolha profissional em si, “mas em como dar aulas, sim [...] Então, como ensinar isso de forma divertida e que faça sentido para eles [os alunos]? Isso me ajudou em como dar aulas hoje em dia.” (Entrevista egressa H., 2019). Da mesma forma, N. acredita que a principal contribuição do CLDP em sua carreira profissional seja a de ter oferecido um “norte”, dessa forma, “me ajudou a saber como me portar como professora, quando a gente pode dar uma liberdade maior para o aluno em relação às conversas, como retomar a aula, etc.” (Entrevista egressa H., 2019).

Por fim, a fala da egressa C. parece sintetizar ambas as situações retratadas (de influência direta ou indireta do CLDP), pois a mesma afirma que, em relação à sua carreira como docente,

Não foi só o Projeto que influenciou nessa escolha, porque eu já tinha um “pezinho” voltado para atuar nessa área depois de formada, mas eu acho que **o Projeto me deu a certeza. Ele me deu uma base muito sólida para atuar nessa área.** E sobre a forma como eu lido com a minha profissão, ele também influencia e muito até hoje. Depois de 5 anos de formada [o CLDP] tem me influenciado positivamente, porque foi durante esse Projeto em que eu pude **iniciar a minha pesquisa científica.** Nesse sentido, o Projeto tem me influenciado bastante, sobre **qual é o papel do professor e em como eu enxergo as diferentes abordagens em sala de aula.** (Entrevista egressa C., 2020, grifos nossos).

Em seu discurso, novamente C. frisa a importância do CLDP no contexto da pesquisa científica. Mais do que um espaço experimental para que os alunos da graduação possam desenvolver suas habilidades como futuros docentes, o CLDP constitui-se também como um ambiente propício para a realização de pesquisas científicas que estejam relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, à formação docente de professores de línguas estrangeiras, a contextos de aquisição e desenvolvimento linguístico (com projetos como o Teletandem, por exemplo), entre outros.

O fato de o CLDP influenciar, mesmo que minimamente a escolha e/ou atuação profissional dos egressos é extremamente significativo e comprova a importância desse Programa de Extensão, justificando sua presença e manutenção no curso de Letras da UNESP

de Assis. De acordo com Nóvoa (2001), contextos com o CLDP são indispensáveis para uma formação docente inicial firme e concisa. Para ele, a capacidade de formação de cada profissional depende exclusivamente das trocas de experiências com outros colegas, supervisores, alunos, funcionários etc. Todo o processo de organização escolar é essencial para compreender não somente as questões relacionadas à gestão, mas as próprias práticas das pessoas envolvidas com esse ambiente também.

Embora o pesquisador se utilize da palavra “estágio” e refira-se a contextos específicos de estágios curriculares obrigatórios, como acontecem na maior parte das licenciaturas, inclusive no curso de Letras da UNESP de Assis, acreditamos que esse contexto de estágio obrigatório mencionado por Nóvoa possa ser substituído pelo cenário do CLDP. Na realidade, cremos que o cenário traçado pelo CLDP e amplamente discutido nessa dissertação se encaixe ainda mais adequadamente à fala de Nóvoa do que os estágios obrigatórios, uma vez que, de acordo com a caracterização oferecida pela página da UNESP Assis⁴⁸, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores “[...] trata-se, portanto, de um espaço, prioritariamente, de Extensão Universitária, mas, ao mesmo tempo, articulado ao Ensino e à Pesquisa.”.

Sendo assim, o CLDP como ação extensionista demonstra preocupar-se com a formação docente de seus membros voluntários e/ou bolsistas tanto quanto os estágios obrigatórios do currículo de Letras, talvez até mais, visto que o CLDP caracteriza-se como um espaço específico para que discussões e reflexões a respeito das aulas e metodologias sejam realizadas, o que nem sempre ocorre nas disciplinas de estágio ofertadas pela graduação, seja por falta de tempo, seja por um número muito grande de alunos presentes na disciplina etc. Isso repercute, por exemplo, na fala final de N. concedida em sua entrevista, quando afirma que “o CLDP foi a única experiência profissional que eu tive como professora na época da graduação”. Obviamente existem outros contextos na FCL Assis que oferecem oportunidades para a experimentação docente, como a UNATI, o IsF, o cursinho Pré-vestibular da UNESP, por exemplo, mas cada um deles possui peculiaridades únicas e diferentes maneiras de se acordar a profissionalização docente. Dessa forma, podemos afirmar que não é inusitado nem incoerente que o CLDP seja uma influência positiva e constante na vida e na carreira docente de seus egressos, pois ele é, por muitas vezes, a única experiência docente mais próxima da realidade disponível para os licenciandos em Letras de Assis.

⁴⁸ Disponível em: < <https://www.assis.unesp.br/#!//extensao/legislacao/>>. Acesso em 01 de dezembro de 2020.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa investigação, apresentamos a cronologia geral do ensino da língua japonesa no Brasil, perpassando desde os períodos anteriores à Segunda Guerra Mundial até a atualidade após os anos 1980. Pudemos averiguar as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes japoneses no início do século XX, especialmente ligadas à proibição e perseguição do ensino de japonês no Brasil. Outros percalços como o surgimento de grupos extremistas, por exemplo, foram responsáveis pela estigmatização do povo japonês e seus descendentes em terras brasileiras, mas, após anos de convivência e estabelecimento no Brasil, bem como a abertura das colônias japonesas para a comunidade externa, o ensino de japonês passou a ser ofertado a todos aqueles que tivessem interesse pela cultura nipônica, transformando assim os contextos em que essa língua era ensinada anteriormente.

Discutimos também sobre as políticas educacionais atuais, em especial aquelas relacionadas ao ensino do idioma japonês e como elas auxiliam na propagação da língua e cultura japonesa no Brasil. Políticas como o Idiomas sem Fronteiras, por exemplo, foram responsáveis por ofertar a língua japonesa de forma gratuita a centenas de estudantes universitários no país, além de oferecem bolsas de estudo, treinamentos e intercâmbios culturais aos tutores responsáveis pelas aulas. Ainda que a realidade educacional no Brasil não seja a melhor possível, enfrentado problemas como baixos salários para professores, defasagens nas formações docentes iniciais e continuadas, entre outros empecilhos, o futuro do ensino de língua japonesa no Brasil aparenta ser promissor e, cada vez mais, se demonstra presente na vida de jovens por todo o país.

Entretanto, apesar desse futuro promissor para o ensino de japonês, o mesmo não pode ser dito das pesquisas científicas relacionadas a esse contexto específico. Buscamos trazer, no final do primeiro capítulo, um breve Estado da Arte sobre as investigações feitas no âmbito educacional da língua, literatura e cultura japonesa. Os resultados são preocupantes, pois demonstram que, academicamente, não há uma grande presença da língua japonesa em trabalhos de pós-graduação. De acordo com nossas pesquisas realizadas em cinco bancos de dados diferentes, as pesquisas referentes à língua, literatura e cultura japonesa no âmbito educacional são deveras escassas e, já outras áreas, como linguística e letras parecem ser mais procuradas pelos pós-graduandos.

Já no segundo capítulo, intencionamos discutir sobre a caracterização do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores como um terceiro espaço de formação docente, onde os alunos não são nem professores formados, tampouco atuam apenas como estudantes. Para tal, buscamos em Bhabha (1990, 1998) as reflexões necessárias a respeito de ambientes

que atuam como interstícios e, de que maneira, esses espaços constituem-se como partes imprescindíveis para a construção do ser humano como sujeito que ocupa diversos locais. A respeito da utilização dessas teorias para o âmbito universitário, especificamente, trouxemos as contribuições de Zeichner (2010) e Felício (2014), que discutem sobre a caracterização de estágios curriculares e programas extensionistas como pertencentes ao terceiro espaço, enriquecendo as formações iniciais de licenciandos que, futuramente, atuarão como docentes.

Sobre os processos de ensino-aprendizagem específicos da língua japonesa, nos baseamos em Toida (1986) e Fukasawa (1984) para compreendermos melhor como universitários brasileiros reagem a esses processos e como essa formação docente inicial é construída. Ainda nesse tópico, discutimos como as experiências pessoais e coletivas têm grande impacto nessa fase formativa e, por meio de Bondía (2002), Dewey (1979), Nóvoa (2001) e Mizukami (1986), buscamos compreender de que maneira essas experiências são expressas e influenciam a formação inicial dos educadores.

No terceiro capítulo, tratamos especialmente da descrição da metodologia qualitativa e, para a realização dessa investigação, do estudo de caso. Para tal, nos baseamos nos pressupostos teóricos de André (1984, 2013), Telles (2002), Chizzotti (2003) e Godoy (1995) e em como esses autores classificam o estudo de caso e a sua importância para os estudos da Educação. Também nesse mesmo capítulo, trouxemos autoras como Bardin (2016) e Martinez (2007) para comporem a metodologia de análise de dados. Em Bardin (2016), buscamos os processos organizacionais que rondam esse período investigativo e, em Martinez (2007) encontramos reflexões a respeito da dosagem entre o afastamento e a aproximação do investigador para com o objeto de pesquisa, relacionando-se também às experiências individuais e coletivas tratadas no capítulo anterior.

O quarto capítulo foi responsável por apresentar o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Assis. Para tal, buscamos as resoluções da UNESP a respeito dos Programas de Extensão e ações extensionistas, a fim de averiguarmos qual a composição do CLDP, seus direitos e deveres e, principalmente, quais os seus objetivos nesse terceiro espaço de formação docente. Também buscamos a caracterização do CLDP nas palavras de suas próprias coordenadoras e supervisoras, por meio de artigos publicados em revistas e periódicos.

O quarto capítulo contém a análise dos dados coletados durante a pesquisa, divididos em três grupos: organização e catalogação das informações encontradas nos arquivos e pastas do CLDP (de 2010 a 2018); questionários enviados aos professores egressos de japonês e, por fim, entrevistas realizadas com alguns egressos pré-selecionados.

A dificuldade da primeira fase da análise de dados residiu na incompletude de informações fornecidas pelos arquivos oficiais do CLDP. Nos anos de 2010 a 2015, as informações a respeito de turmas, voluntários, bolsistas etc., eram armazenadas de maneira analógica em caixas. Por não estarem corretamente organizadas, a investigação nessa primeira fase pode ser considerada hercúlea, pois exigiu que a pesquisadora revisitasse todas as caixas e pastas mais de uma vez, a fim de organizar corretamente os arquivos relacionados à área de japonês. Além disso, também foram necessárias consultas com egressos próximos à pesquisadora que atuaram em anos anteriores, para que determinadas informações errôneas pudessem ser confirmadas.

A segunda fase de análises trata dos questionários enviados a todos os tutores egressos cadastrados nos arquivos do CLDP. Nem todos os egressos responderam ao questionário, mas, de acordo com as respostas obtidas, foi possível traçar determinadas hipóteses a respeito da relação desses egressos para com o Programa de Extensão e se ele possui algum tipo de influência na escolha e atuação profissional de seus voluntários e/ou bolsistas após a conclusão da graduação.

Por fim, realizamos entrevistas com alguns egressos pré-selecionados a fim de aprofundarmos as discussões a respeito das motivações iniciais que levaram os egressos a escolherem o curso de Letras na FCL/Assis e o Programa de Extensão CLDP. Também discutimos sobre as experiências vivenciadas na ação extensionista e se os egressos acreditam que ela possui algum tipo de influência na escolha e em sua atuação profissional após a finalização da licenciatura.

Por meio das análises dos diversos dados coletados ao longo da pesquisa, alguns pontos principais merecem destaque. O primeiro deles é a relevância do CLDP como um terceiro espaço de formação docente, especificamente atrelado aos processos formativos iniciais dos alunos de Letras da FCL/Assis. No decorrer da investigação, pudemos averiguar, não somente por meio dos dados quantitativos gerados pelo questionário, como também pelas entrevistas realizadas com os egressos de japonês, a importância atribuída ao CLDP como ação extensionista da UNESP de Assis. Para os participantes da pesquisa, o CLDP é considerado um ambiente acolhedor e confortável, no qual os alunos da licenciatura podem colocar em prática aquilo que aprendem na graduação, refletindo depois sobre os prós e contras das metodologias empregadas, os pontos fortes e fracos dos materiais didáticos utilizados, entre outros aspectos. Nesse interim, os voluntários do CLDP podem cometer erros, pois sabem que serão prontamente amparados pelas professoras-coordenadoras do programa,

pelos professores responsáveis por cada língua estrangeira e, também, por outros colegas que enfrentam o mesmo tipo de situação.

O CLDP, institucionalmente falando, age conjuntamente com os tutores e profissionais que nele atuam para que a formação docente inicial de seus futuros professores possa ser a menos abrupta possível, favorecendo contextos de ensino-aprendizagem e espaços para que reflexões e críticas possam ser discutidas. Dessa forma, acreditamos que o CLDP reconfigura o curso de Letras precisamente por oferecer um terceiro espaço aos seus licenciandos: um local onde eles não são professores formados, tampouco são apenas alunos. Um local onde podem cometer equívocos, mas devem se preocupar deste cedo com as abordagens utilizadas na sala de aula e com o bem-estar e aproveitamento de seus alunos. Sendo assim, especialmente nas entrevistas, é possível observar todo o afeto e zelo que os egressos possuem para com o CLDP e a importância deste em suas carreiras profissionais.

Outro ponto relevante trazido pelo próprio CLDP é a questão das experiências vivenciadas por seus tutores dentro desse terceiro espaço. Assim como discutido no segundo capítulo desta dissertação, as experiências individuais e coletivas configuram um papel importante para uma formação docente inicial sólida, embasada e, principalmente, segura e confiante. Além de proporcionar um ambiente para que os alunos da graduação pratiquem as teorias vistas no curso de Letras, acreditamos que o CLDP também ofereça uma gama de experiências únicas e vitais para que esses futuros professores possam se sentir confiantes em suas carreiras profissionais. O fato de o CLDP emular uma escola de idiomas da vida real proporciona aos seus voluntários que construam e passem por experiências individuais e sociais como tutores do Programa, preparando-os para uma possível profissão docente após a conclusão da licenciatura em Letras. Mesmo que esses tutores não sigam especificamente essa carreira, como é o caso de uma das egressas entrevistadas, ainda assim o CLDP parece contribuir de alguma forma, mesmo que mínima, em outros aspectos que não necessariamente estão interligados à docência como, por exemplo, desenvolvimento organizacional, trabalho coletivo, reflexões sobre a própria prática etc.

Por fim, acreditamos que umas das maiores contribuições do CLDP da UNESP de Assis seja para com a formação específica de professores de língua japonesa no Brasil. Como pudemos observar no breve Estado da Arte realizado nesta dissertação, as pesquisas científicas que envolvem a língua japonesa em um âmbito educacional são demasiadamente escassas, especialmente às que tratam sobre a formação de docentes de língua japonesa, seja ela inicial ou continuada. Além da escassez de pesquisas científicas, há também a escassez de universidades que possuam a língua japonesa em seus currículos de idiomas estrangeiros

(como já mencionado anteriormente, apenas sete universidades brasileiras oferecem o curso de Letras/Japonês), dessa forma, cada uma dessas universidades contribui significativamente para a formação de professores de língua japonesa em território nacional.

Entretanto, acreditamos que o diferencial do curso de Letras/Japonês da FCL/Assis seja justamente a presença do CLDP que, com a média de 5,3 turmas de língua japonesa ofertadas por ano, auxilia na construção de novos contextos de ensino-aprendizagem para esse idioma e, principalmente, oferece um ambiente de formação inicial sólido e consolidado para os futuros *sensei* de japonês no Brasil. Sendo assim, esses professores podem atuar em diferentes esferas, desde o ensino público em locais como os CEL's, por exemplo, até esferas privadas como escolas de idiomas ou até mesmo em outros contextos em que a língua japonesa se faz necessária.

Com esta pesquisa, realizada ao longo de dois anos, buscamos demonstrar que as contribuições do CLDP tanto para a formação de professores no geral, quanto para o contexto da língua japonesa em específicos são reais e tangíveis. Esse Programa de Extensão oferece oportunidades que, muitas vezes, não podem ser vistas em outros contextos, seja por falta de recursos (humanos, financeiros etc.), seja pela falta de interesse de professores e alunos, entre outras hipóteses. O CLDP faz parte da engrenagem minuciosamente detalhada do curso de Letras da FCL/Assis e, sem ele, com certeza esse mecanismo funcionaria de maneira muito mais árdua.

Além disso, ao longo da pesquisa buscamos compreender quais eram os perfis dos professores egressos de língua japonesa do CLDP e conseguimos identificar que: 1) a maioria deles atua hoje em dia como docentes de *nihongo*, embora os contextos sejam diferentes (escola regular, escola de idiomas, japonês como atividade extracurricular etc.); 2) os motivos mais latentes para que eles buscassem o CLDP foram a curiosidade para colocar em prática as teorias vistas no curso da graduação e também a necessidade de construir um saber docente e, por fim, 3) todos eles descrevem o CLDP como um terceiro espaço de formação docente inicial indispensável para os futuros docentes de línguas estrangeiras, pois é nesse local a reflexão sobre a práxis ocorre concretamente.

A respeito do CLDP, não podemos ser negligentes e acreditar que não há espaço para melhorias e evoluções, pois ainda há sim muito a ser feito, especialmente no que se refere aos recursos financeiros direcionados para o Programa. Com mais bolsas de estudo sendo ofertadas, por exemplo, um maior número de alunos procuraria essa ação extensionista para vivenciar suas primeiras experiências como docentes. Devemos enaltecer, portanto, o trabalho feito atualmente no Programa e a dedicação de todos os envolvidos, sejam eles docentes,

alunos voluntários ou bolsistas, monitores, entre outros contribuintes, pois, para muitos alunos do curso de Letras de Assis, o Centro e Línguas e Desenvolvimento de Professores representa o primeiro degrau em uma longa escada de construção do conhecimento, da experiência e da profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BHABHA, H. K. The third space. In: J. RUTHERFORD (Ed.). *Identity, community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 207-221.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRANCATTI, Paulo Roberto. **Trajetórias de formação construídas a partir dos Projetos de Extensão Universitária: o olhar dos egressos do Curso de Licenciatura da Educação Física da FCT/UNESP**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* [on-line], n. 19, p. 20-28, 2002.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica (16), 221-236, 2003.
- DEWEY, J. Experiência e pensamento. In: _____. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979, p. 152-166.
- DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do Ciclo de Políticas. *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, sp. n. – suppl., p. 4-20, 2015.
- FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.
- FUNDAÇÃO JAPÃO (THE JAPAN FOUNDATION) EM SÃO PAULO, 2019. Disponível em <<https://fjso.org.br/institucional/>>. Acesso em: 17 de set. de 2019.
- FUKASAWA, L. M. O ensino da língua japonesa para estudantes brasileiros de nível superior. *Estudos Japoneses*, São Paulo, v. 4, 1984, p. 49-59.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KIJIMA, H.; SHIBAHARA, T.; HATTA, N. Marugoto: Japanese Language and Culture. Starter A1. Coursebook for communicative language competences. Tóquio: Sanshuusha, 2013.

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

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. *E.P.U.*, São Paulo, p. 25 – 38, 1986.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Área de Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MESSIAS, R. A. L; CARVALHO, K. C. H. P; RAMOS, K. A. H. P. Reflexões acerca do potencial formador de um centro de línguas e desenvolvimento de professores. In: Congresso de extensão universitária da UNESP, 8., 2015

MESSIAS, R. A. L.; ELSTERMANN, A. “O que de fato é ser um professor de inglês?” Descobrimo a docência no contexto PIBID. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa-PR, v. 7, n. 1, p. 35-48, 2018.

MIRANDA, K. R. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL – UNESP/Assis: histórias compartilhadas. *Anuario brasileiro de estudos hispânicos*, Espanha, v. 1, n. 24, p. 67-78, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIWAKI, R.; NAKATA, M. História do ensino da língua japonesa no Brasil (ブラジルにおける日本語教育史—その変遷と近年の動向: *burajiru ni okeru nihongo kyouikushi – sono hensen to kinnen no doukou*). Campinas. Unicamp, 2008. 365 p.

NEVES, Tássia Maria Oliveira das. **Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NÓVOA, António. **Professor de forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 109-125, 1999.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335 359, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de junho de 2020.

SILVA, Otávio de Oliveira. **O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

REZENDE JUNIOR, Edson Luis. **A formação inicial de professores(as) de língua estrangeira no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2020.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THE JAPAN FOUNDATION (国際交流基金/こくさいこうりゅうききん/kokusaikouryuukikin). Pesquisa sobre as instituições de ensino de língua japonesa no mundo, 2015. Disponível em: <<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>> . Acesso em: 08 de fev. 2019.

TOIDA, H. H. Laboratório de línguas no ensino da língua japonesa. *Estudos Japoneses*, São Paulo, v. 6, 1986, p. 15-23.

UNESP. **Resolução nº 11, de 02 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária na Unesp. São Paulo, 2012.

UNESP. **Resolução nº 82, de 24 de outubro de 2016**. Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros Locais de Línguas no âmbito do Subprograma de Extensão Universitária Integrador dos Centros de Línguas da UNESP do Programa de Atividades Artísticas e Culturais vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP. São Paulo, 2016.

UNESP. **Resolução nº 12, de 07 de março de 2018**. Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores vinculados à Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp e em consonância com a Política de Idiomas da Unesp. São Paulo, 2018.

UNESP. **Resolução nº 75, de 18 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp. São Paulo, 2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “Ensinar língua japonesa em um Centro de Línguas universitário: quem faz essa opção?”

Nome do (a) Pesquisador (a): Isabella Hoglhammer Secone

Nome do (a) Orientador (a): Rozana Aparecida Lopes Messias

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade averiguar o perfil dos professores egressos de língua japonesa do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), bem como as possíveis influências do CLDP em suas escolhas profissionais após o término da graduação.
2. **Participantes da pesquisa:** cerca de 30 sujeitos. Destes, aproximadamente sete serão entrevistados, e o restante responderá aos questionários *on-line*.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a (o) sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) faça questionamentos sobre as experiências como aluno-professor que atuou no Programa de Extensão CLDP, assim como perguntas que concernem as profissões atuais dos egressos. A (o) sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas realizadas serão semi-estruturadas (ANDRÉ; LUDKE, 1986), abordando questões como o período em que os egressos atuaram no CLDP, como definem suas experiências durante a participação do programa, pontos positivos e negativos, entre outras questões.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. O único risco possível é o do desconforto em relação à algumas possíveis perguntas realizadas durante as entrevistas, que podem trazer à tona memórias de experiências negativas durante a atuação no CLDP. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do

Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os processos formativos iniciais de professores de língua japonesa no contexto de uma universidade pública, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com os estudos dos procedimentos didático-pedagógicos pelos quais passam esses docentes em formação inicial. O (a) pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Isabella Hoglhammer Secone - (18)99629-1640

Orientador: Rozana Aparecida Lopes Messias – (18)99647-4990

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5388 ramal 5466 – 3229-5365 ramal 202

E-mail cep@fct.unesp.br

Anexo 2 – Resolução da UNESP a respeito do Regimento Geral da Extensão Universitária

RESOLUÇÃO UNESP Nº 11, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012.

Alterada pela Resolução 05/2014

Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP.

O Vice-Reitor no Exercício da Reitoria da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária em sessão de 29/11/2011, com fundamento na alínea h do inciso II do artigo 24 do Estatuto da UNESP, resolve:

CAPÍTULO I - DA CONCEPCÃO E OBJETIVOS

Art. 1º A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

§ 1º Dentro desta concepção considera-se que a extensão universitária:

I - representa um trabalho onde a relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de influência e de modificação mútua, de desafios e complementaridade;

II - constitui um veículo de comunicação permanente com os outros setores da sociedade e sua problemática, numa perspectiva contextualizada;

III - é um meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade;

IV - é uma produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações simultaneamente transformadoras entre universidade e sociedade;

V - favorece a renovação e a ampliação do conceito de “sala de aula”, que deixa de ser o lugar privilegiado para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca de alunos, professores e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade.

§ 2º - Obedecendo ao preceito constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” os planos de atividades de extensão universitária serão elaborados levando em consideração os incisos de I a V do § 1º.

Art. 2º As atividades de extensão universitária terão como referência que à Universidade, no que diz respeito às suas atribuições específicas relativas à responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber, cabe: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento.

Art. 3º As atividades de extensão universitária terão como escopo socializar e compartilhar com a comunidade o conhecimento já sistematizado pelo saber humano e o produzido pela Universidade, bem como contribuir para o desenvolvimento desta.

§ 1º - Por sociabilidade do conhecimento entende-se o processo de viabilização prática que interpõe a hipótese ou teoria, verificada a sua utilidade.

§ 2º - O compartilhar do conhecimento refere-se aos processos de propagação de informações como forma de acesso da comunidade ao conhecimento disponível.

Art. 4º As atividades de extensão universitária deverão ter caráter educativo, no sentido de tornar as pessoas aptas a utilizarem o conhecimento em suas próprias situações de vida, de forma a não se transformarem em atividades que substituam, sem objetivos educacionais, aquelas que deveriam ser feitas por outras agências sociais.

Parágrafo único - A relação com a produção de conhecimento e o objetivo educacional ou caráter educativo são indispensáveis para caracterizar qualquer atividade de extensão como universitária.

Art. 5º A extensão universitária constituir-se-á numa prática permanente de interação universidade-sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa, dando-se prioridade a iniciativas voltadas para a comunidade extracampus, devendo garantir a qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural e buscar a interação com a sociedade por meio de ações de promoção e garantia de valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social.

§ 1º -A extensão universitária poderá alcançar toda a comunidade ou parte dela, as instituições públicas ou privadas, abrangendo cursos e serviços que serão realizados na execução de planos específicos.

§ 2º - As ações propostas devem atender a uma mais ampla gama de problemas e pessoas, e em especial, aquelas parcelas da sociedade que não têm acesso aos bens científicos e culturais, produzidos ou sistematizados pelo saber humano.

CAPÍTULO II - DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS

Art. 6º As atividades de extensão universitária implicam na necessidade de uma articulação permanente entre as Pró-Reitorias de Extensão Universitária, de Graduação e de Pós-Graduação e Pesquisa e de seus respectivos programas.

Art. 7º As atividades de extensão universitária serão consideradas como parte inerente ou etapa integrante dos processos de produção de conhecimento e não como algo à parte desses processos.

Art. 8º Entende-se por extensão universitária as ações desenvolvidas sob a forma de programas, subprogramas, projetos e atividades, inseridos nas áreas temáticas estabelecidas pela PROEX, em consonância com as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária, visando:

I - integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o

comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular;

II - democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade;

III - incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos;

IV - participar criticamente das propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural;

V - contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido.

§ 1º - Os Programas devem ser entendidos como um conjunto de projetos de caráter orgânico-institucionais gerenciados com a mesma diretriz e voltados a um objetivo comum.

§ 2º - Os Projetos devem ser entendidos como ações contínuas de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico.

§ 3º - As Atividades devem ser entendidas como ações episódicas, de caráter educativo, cultural, científico ou tecnológico, a exemplo de cursos, eventos, prestações de serviços, produções e publicações, podendo ser incorporadas aos projetos.

§ 4º - As atividades de extensão universitária devem ser desenvolvidas preferencialmente de forma multidisciplinar.

§ 5º - A extensão universitária deve propiciar a participação da comunidade universitária, com ações integradas envolvendo as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil.

§ 6º - As atividades de extensão universitária devem, preferencialmente, atender às questões prioritárias da sociedade para o desenvolvimento da cidadania plena.

§ 7º - As atividades de extensão universitária devem ser submetidas à avaliação sistemática.

Art. 9º Serão consideradas como de extensão universitária as atividades previstas em regulamentação própria.

Art. 10 As ações extensionistas da UNESP devem propiciar o desenvolvimento profissional de docentes, discentes e técnicos administrativos envolvidos nos programas, projetos e atividades, visando a melhoria da qualidade do ensino, a integração com a comunidade e o fortalecimento do princípio da cidadania, bem como o intercâmbio artístico-cultural.

CAPÍTULO III - DA COMPETÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 11 As atividades de extensão universitária serão coordenadas na Universidade, nos termos previstos no Estatuto da UNESP:

I - no âmbito institucional, pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX, com a devida aprovação da Câmara Central de Extensão Universitária - CCEU e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária - CEPE;

II - no âmbito das Unidades Universitárias, por seus Departamentos, com a devida aprovação

do Conselho Departamental, da Comissão Permanente de Extensão Universitária - CPEU e da Congregação da Unidade;

III - no âmbito das Unidades Universitárias, pelas suas Unidades Auxiliares com a devida aprovação do Conselho Deliberativo, da Comissão Permanente de Extensão Universitária – CPEU e da Congregação da Unidade;

IV - no âmbito dos Centros Interunidades, pela respectiva Direção, com aprovação do Conselho de Diretores;

V - no âmbito das Unidades Complementares, pela respectiva Direção, com aprovação do Conselho Deliberativo;

VI - no âmbito dos campus experimentais, pelo Conselho de Curso com aprovação do Conselho Diretor.

Art. 12 Cabe à PROEX:

I - estabelecer uma política clara de extensão universitária;

II - tornar efetiva a articulação da extensão universitária com o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa;

III - estabelecer instrumentos que apoiem as Comissões Permanentes de Extensão Universitária no gerenciamento de ações extensionistas;

IV - desenvolver mecanismos que permitam sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre o papel e a importância da extensão universitária, como atividade formadora, como fonte de pesquisa e de transformação social;

V - assessorar as unidades acadêmicas na elaboração de propostas de criação, desenvolvimento e transformação de programas de extensão universitária da UNESP;

VI - analisar e emitir pareceres nos processos de instalação de programas e projetos de extensão universitária de amplitude geral e institucional;

VII - desenvolver e aplicar mecanismos de acompanhamento e controle dos programas, projetos e atividades de prestação de serviço utilizando-se de mecanismos de acompanhamento e avaliação institucional dos programas e projetos de extensão universitária tendo como diretriz a relevância dos resultados, explicitados ou subentendidos, comprometidos com o benefício social;

VIII - apoiar e estimular as atividades de intercâmbio e cooperação da Universidade com entidades representativas dos diversos segmentos da sociedade visando a atualização dos recursos humanos ao desenvolvimento e aplicação das pesquisas e à geração e transferência de tecnologia;

IX - coordenar programas e projetos de órgãos e entidades externas à UNESP que visem ao aprimoramento da extensão universitária e prestação de serviços, administrando os convênios que forem de sua responsabilidade específica.

Art. 13 Cabe aos Conselhos, de conformidade com o elencado no Art. 11, e respeitada a competência própria de cada um:

- I - fixar linhas gerais sobre a política de extensão universitária do departamento, conforme as diretrizes fixadas pela PROEX;
- II - elaborar plano anual de suas atividades de extensão universitária;
- III - apreciar as propostas de atividades apresentadas pelos docentes e pesquisadores envolvidos com as mesmas;
- IV - acompanhar e avaliar a execução das atividades extensionistas propostas;
- V - manifestar-se quanto à continuidade de atividades de extensão universitária;
- VI - participar da obtenção de recursos para a realização da atividade;
- VII - contribuir para a divulgação dos eventos, utilizando os órgãos competentes;
- VIII - avaliar relatórios das atividades de extensão universitária quanto a cumprimento dos objetivos propostos, resultados obtidos, contribuição da atividade ao ensino, à pesquisa e ao acesso ao conhecimento;
- IX - encaminhar à PROEX, para ciência, as propostas de atividades de extensão universitária;
- X - encaminhar para ciência da PROEX, após aprovação da Comissão Permanente de Extensão Universitária, os relatórios das atividades de extensão universitária devidamente avaliados.

Art. 14 Cabe aos docentes e pesquisadores proponentes de atividades de extensão universitária:

- I - elaborar propostas de atividades de extensão universitária, de acordo com as diretrizes da PROEX;
- II - responsabilizar-se pela execução da proposta, elaborar relatórios a respeito das atividades de extensão universitária realizadas, prestar contas dos recursos financeiros dentro dos prazos previstos de acordo com as normas estabelecidas.
- III - supervisionar e avaliar o desempenho dos envolvidos na execução das atividades.

CAPÍTULO IV - DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 15 As propostas de desenvolvimento das atividades de extensão universitária poderão originar-se na comunidade, nas instituições governamentais, não governamentais, nas Unidades Universitárias, nos seus Departamentos e Unidades Auxiliares, nos Centros Interunidades, nas Unidades Complementares e nos Campus Experimentais. Os projetos formulados deverão seguir a regulamentação estabelecida pela PROEX, de acordo com a especificidade de cada atividade.

Parágrafo único - O Diretório Central dos Estudantes e os Centros Acadêmicos poderão propor atividades de extensão universitária desde que sob a supervisão de um professor da respectiva área de conhecimento.

Art. 16 O plano anual de extensão universitária a ser elaborado pelos respectivos Conselhos deverá conter: objetivos, políticas, metas, relação de projetos por modalidade, total de vagas por clientela interna/externa, estimativa financeira por elemento de despesas e formas de participação de parceiros externos.

Art. 17 A participação discente nas atividades de extensão universitária deve ser estimulada e pode se dar como estagiário, quando cumprir as exigências curriculares e contar com supervisão, ou como bolsista, atendendo as normas que regulamentam o Programa de Bolsas de Extensão Universitária, e será registrada pela Unidade Acadêmica a que estiver vinculado o aluno, para todos os efeitos de histórico escolar e vida acadêmica.

Art. 18 A participação do servidor técnico-administrativo, durante seu expediente normal de trabalho, em atividade de extensão universitária, dependerá de prévia aprovação de sua chefia imediata, podendo atuar como colaborador do projeto.

Art. 19 Os projetos multidisciplinares devem ser aprovados apenas na unidade a que pertence o coordenador da atividade, garantindo o registro nas demais unidades envolvidas.

Art. 20 As propostas e relatórios das atividades de extensão universitária devem ser encaminhados conforme formulário fornecido pela PROEX, obedecidas as exigências da presente Resolução.

Art. 21 Cada atividade de extensão universitária estará submetida a uma coordenação à qual caberá:

- I - estabelecer contatos e parcerias com a comunidade-alvo do projeto;
- II - buscar a articulação da atividade de extensão universitária com outras atividades desenvolvidas na Universidade ou na sociedade;
- III - supervisionar o trabalho de alunos voluntários ou bolsistas de extensão universitária vinculados aos projetos e programas;
- IV - zelar pelos equipamentos e materiais colocados à disposição para a realização da atividade;
- V - apresentar às instâncias competentes a prestação de contas advindas de taxas de inscrições, convênios e cooperações, anexando a aprovação das contas ao relatório.
- VI - apresentar à PROEX os relatórios da atividade para a aprovação e certificação.

Art. 22 Os proponentes deverão encaminhar à PROEX a programação das atividades no início de cada semestre letivo, bem como o relatório das atividades desenvolvidas, para fins de registro, ao término de cada semestre letivo.

CAPÍTULO V - DOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 23 É considerado projeto de extensão universitária o conjunto de atividades de caráter educativo, cultural, artístico, científico e tecnológico, que envolva docentes, pesquisadores, discentes (bolsistas ou voluntários) e servidores técnico-administrativos, desenvolvidas junto à comunidade, com prazo mínimo de duração de 01 (um) ano, mediante ações sistematizadas.

Art. 24 O projeto de extensão universitária deverá ser encaminhado à PROEX, em formulário próprio, para análise e aprovação.

Art. 25 O projeto de extensão universitária decorrente de convênios e cooperações, que demande apoio financeiro da Universidade ou de outra fonte de apoio, coordenado pela PROEX, deve ser enviado de acordo com os prazos a serem estabelecidos previamente.

Art. 26 Cabe às Unidades a emissão de certificados dos projetos de extensão universitária cujo relatório tenha sido aprovado pela Comissão Permanente de Extensão Universitária.

Parágrafo único - No que se refere às Unidades Complementares e aos Centros Interunidades a emissão de certificados dos projetos de extensão universitária será de responsabilidade do Diretor em exercício dos mesmos.

CAPÍTULO VI - DOS CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 27 São considerados Cursos de Extensão Universitária aqueles que, ofertados à comunidade, objetivem a socialização do conhecimento acadêmico, potencializando o processo de interação Universidade-Sociedade, através da execução de calendário próprio e conteúdo programático.

Art. 28 Os Cursos de Extensão Universitária devem articular a comunidade acadêmica com as necessidades concretas da sociedade, num confronto permanente entre a teoria e a prática, como pré-requisito e consequência dos diversos programas de extensão universitária.

Art. 29 Os Cursos de Extensão Universitária serão executados sob a forma de Cursos Temáticos de Curta Duração, de Cursos de Difusão do Conhecimento e de Cursos de Aperfeiçoamento, sem contudo se qualificarem como de graduação ou de pós-graduação e estarão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos para cada caso.

Art. 30 As propostas de Curso de Extensão Universitária deverão obedecer ao disposto em regulamentação própria.

Art. 31 Cabe à Unidade ou Centro Interunidades responsável pelo curso:

I - encaminhar à PROEX, anexados à proposta do curso, os dados necessários para sua divulgação;

II - gerenciar os recursos financeiros do curso obrigando-se a recolher à Unidade os eventuais saldos;

III - apresentar ao término do curso, relatório da atividade nos termos previstos nas Resoluções anteriormente mencionadas;

IV - apresentar às instâncias competentes a prestação de contas advindas de convênios, taxa de inscrição e cooperações, anexando ao relatório documento de aprovação das contas;

V - a expedição de certificados aos inscritos nos respectivos Cursos que comprovem a frequência mínima exigida nas atividades programadas e aproveitamento conforme a avaliação estabelecida no plano de curso;

VI - a expedição de certidões aos docentes e pesquisadores, pelo exercício da coordenação do curso de extensão universitária, especificando título de curso e carga horária; aos profissionais de outras instituições, pelas atividades desenvolvidas, especificando o tema e carga horária; aos indicados pelo coordenador como participante no apoio técnico à organização da atividade;

VII - divulgar os cursos de extensão universitária no âmbito interno e externo da Universidade.

CAPÍTULO VII - DOS EVENTOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 32 São considerados eventos de extensão universitária as atividades realizadas, no cumprimento de programas específicos, oferecidos com o propósito de produzir, sistematizar e divulgar conhecimentos, tecnologias e bens culturais, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não, de acordo com a finalidade visada e a devida aprovação.

Art. 33 Os eventos de extensão universitária podem ser realizados sob a forma de Mostras, Encontros, Simpósios, Oficinas, Congressos, Jornadas, Conferências ou Ciclos de Conferências, Seminários, Fóruns, Debates ou Ciclo de Debates, Reuniões Técnicas, Concertos, Festivais, Manifestações Artísticas e Culturais, Espetáculos, Ateliês, Exposições e similares, dirigidos a públicos específicos, conseqüentemente com especificidades próprias.

Art. 34 As propostas de Evento de Extensão Universitária devem ser elaboradas conforme as diretrizes definidas pela PROEX.

Art. 35 Cabe à unidade responsável pelo Evento de Extensão Universitária o acompanhamento e avaliação do mesmo e a expedição de certificados aos docentes, coordenadores e participantes.

Parágrafo único - Os certificados serão expedidos aos inscritos que comprovem a frequência mínima exigida nas atividades programadas.

Art. 36 Cabe às Unidades encaminhar anualmente à PROEX, para registro institucional, relatório de Eventos de Extensão Universitária no qual constem o nome do evento, o período de realização, a duração, o nome do coordenador, o número de alunos matriculados, o número de certificados expedidos.

CAPÍTULO VIII - DOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 37 Considera-se Programa de Extensão Universitária o conjunto de trabalhos e atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão universitária de caráter orgânico-institucional, integrados a programas institucionais direcionados às questões relevantes da sociedade.

Art. 38 Os Programas de Extensão Universitária devem coordenar as atividades que abrangem experiências político-pedagógicas que viabilizem a troca entre o conhecimento acadêmico e o saber popular; a participação junto a diferentes segmentos da sociedade, integrando ações, articulando ensino, pesquisa e extensão e divulgando as experiências resultantes dessas ações em benefício da comunidade, na realização do compromisso social da Universidade.

Art. 39 A articulação, coordenação e supervisão dos programas de extensão universitária serão de competência da Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

Art. 40 A execução dos programas de extensão universitária será feita pelos respectivos proponentes.

Art. 41 Os Programas institucionalizados pela PROEX são: Renovação Institucional, Cooperação Científica e Tecnológica, Apoio ao Estudante, Atividades Artísticas e Culturais, Divulgação, Orientação e Informação Profissional e Integração Social e Comunitária.

§ 1º - O Programa de Renovação Institucional conjuga os esforços dirigidos à regulamentação da cooperação UNESP com organismos extra-universitários e à retroalimentação dos fundamentos, das estratégias, dos próprios projetos e atividades de extensão universitária da UNESP.

§ 2º - O Programa de Cooperação Científica e Tecnológica destina-se à criação de condições objetivas para a aplicação de conhecimentos gerados na Universidade na resolução de problemas públicos e privados, em articulação com organismos governamentais, empresariais e do terceiro setor.

§ 3º - O Programa de Apoio ao Estudante visa contribuir para o aprimoramento e a permanência do estudante na UNESP, possibilitando-lhe melhor desempenho nas atividades acadêmicas e, conseqüentemente, melhor qualificação profissional.

§ 4º - O Programa de Atividades Artísticas e Culturais tem por objetivo a instituição de uma política de caráter sistemático, contínuo e relevante tanto da perspectiva da formação do profissional da área, bem como do universo cultural dos alunos dos diferentes cursos e da comunidade externa.

§ 5º - O Programa de Divulgação, Orientação e Informação Profissional destina-se à orientação e à informação profissional de alunos da 1ª série do ensino médio, potenciais candidatos aos cursos de graduação ofertados pela UNESP, graduandos concluintes e graduados desta.

§ 6º - O Programa de Integração Social e comunitária reúne um conjunto de projetos institucionais de extensão universitária, formulados ou executados pelas Unidades Universitárias ou pela PROEX, voltados para o apoio das ou co-participação nas atividades e iniciativas relevantes e facilitadoras da interação entre a UNESP e a comunidade.

Art. 42 Outros Programas poderão ser criados, a partir da leitura da realidade social, mediante proposição apresentada à PROEX e aprovação da Câmara Central de Extensão Universitária.

Art. 43 As atividades dos Programas de Extensão Universitária serão executadas através de programações conjuntas entre os departamentos, núcleos temáticos, organizações estudantis, docentes e técnico-administrativas, grupos e organizações populares, bem como através de convênios entre a Universidade e Instituições Públicas, Privadas e Organizações Sociais.

Art. 44 Todos os Programas de Extensão Universitária, mesmo os que não demandem apoio financeiro da Universidade ou de outras fontes de apoio, decorrentes de convênios e cooperação, devem ser protocolados conforme os prazos anualmente divulgados.

Art. 45 Cabe à PROEX o registro de certificados dos Programas de Extensão Universitária.

CAPÍTULO IX - DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

Art. 46 A Prestação de Serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, devendo ser considerada

como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam a transformação social.

Art. 47 A Prestação de Serviços na UNESP deverá obedecer ao disposto em regulamentação própria.

CAPÍTULO X - DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 48 As atividades de extensão universitária buscarão ser auto financiáveis, podendo a PROEX, quando necessário, atuar de forma subsidiária ou complementar, dentro de suas disponibilidades orçamentárias.

Art. 49 A PROEX buscará apoio em programas de fomento e anualmente estimará recursos orçamentários junto à Universidade para as atividades de extensão universitária, conforme previsto no Programa de Desenvolvimento Institucional da UNESP.

Art. 50 Para efeito de considerações e possível apoio financeiro e material por parte da PROEX, a análise das propostas apresentadas levará em conta os seguintes aspectos:

- I - caráter interdisciplinar da proposta;
- II - adequação aos programas e às áreas temáticas da PROEX;
- III - participação efetiva de docentes, ou pesquisadores, e alunos;
- IV - articulação concreta com o ensino e a pesquisa, possibilitando, em sua execução, retroalimentação ao respectivo curso ou campo do conhecimento;
- V - articulação concreta com a comunidade e seus segmentos significativos, inclusive órgãos públicos;
- VI - indicação de subsídios à transformação qualitativa da realidade social abordada;
- VII - participação financeira de fontes externas;
- VIII - quitação de relatórios anteriores.

Art. 51 Além dos recursos orçamentários oriundos dos departamentos e demais unidades da Universidade, assim como recursos extra-orçamentários, obtidos de convênios ou de repasses específicos de agências, instituições financiadoras públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, a UNESP alocará, em seu orçamento anual, recursos para financiamento de atividade de extensão universitária.

Art. 52 Eventuais excedentes de recursos financeiros serão depositados em conta específica da Universidade, conforme proposta aprovada e respeitada a legislação vigente.

Art. 53 O planejamento orçamentário das atividades de Extensão Universitária deve ser elaborado de forma a compatibilizar receitas e despesas.

Parágrafo único - Dentre as despesas orçadas no plano de aplicação, somente aquelas assumidas pela PROEX serão de sua responsabilidade.

CAPÍTULO XI - DA AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Art. 54 A avaliação da extensão universitária deve estar inserida na avaliação institucional da Universidade e integrada com as demais áreas do fazer acadêmico.

Art. 55 A avaliação da extensão universitária deve ser contínua, qualitativa e quantitativa, abrangendo todas as ações de extensão universitária, de forma a garantir a qualidade e a credibilidade do que é produzido durante as mesmas e ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão da Universidade, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Art. 56 A avaliação da extensão universitária deve abordar os seguintes itens:

I - o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão universitária;

II - o impacto das atividades de extensão universitária junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades; e

III - os processos, métodos e instrumentos de formalização das atividades de extensão universitária.

Art. 57 Consideram-se indicadores do compromisso institucional:

I - o grau de formalização da extensão universitária na estrutura universitária;

II - a definição clara das políticas institucionais com explicação de metas e prioridades;

III - a conceituação e tipologia das atividades de extensão universitária;

IV - a existência de sistemas de informações sobre atividades desenvolvidas;

V - o grau de participação da extensão universitária no orçamento da Universidade;

VI - o grau de valorização nas carreiras docente, de pesquisador e de técnico administrativo;

VII - a existência de programas institucionais de fomento às atividades de extensão universitária;

VIII - o envolvimento de docentes, pesquisadores e servidores técnico-administrativos nas atividades;

IX - a interação das atividades de extensão universitária com o ensino e a pesquisa e a inserção das atividades de extensão nos programas departamentais.

Art. 58 Os impactos sociais das atividades têm os seguintes indicadores:

I - relevância social, econômica e política dos problemas abordados nas instituições;

II - segmentos sociais envolvidos;

III - interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados;

IV - objetivos e resultados alcançados;

V - apropriação, utilização e reprodução do conhecimento envolvido na atividade de extensão universitária pelos parceiros.

VI - efeito na interação resultante da ação da extensão universitária nas atividades acadêmicas.

Art. 59 Os métodos, processos e instrumentos de formalização das atividades de extensão universitária são entendidos como aspectos específicos, que contribuem para verificar o grau de organização interna da extensão universitária.

Art. 60 São considerados como indicadores quantitativos: o número de projetos desenvolvidos; número de eventos realizados, cursos de extensão universitária: temático de curta duração, difusão do conhecimento e aperfeiçoamento realizados; número de beneficiados/estimados em cada uma das atividades; número de certificados expedidos; número de produtos elaborados; prestação de serviços realizados e número de municípios atendidos em ações extensionistas.

CAPÍTULO XII - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 61 A PROEX baixará normas complementares à presente Resolução.

Art. 62 A PROEX manterá organizado um sistema próprio de registro das atividades de extensão universitária executadas e relação nominal dos participantes.

Art. 63 Cabe à PROEX encaminhar os relatórios de programas e projetos de extensão universitária ao CEPE para conhecimento.

Art. 64 Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária - CEPE.

Art. 65 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação ficando revogada a Resolução UNESP nº 102, de 29 de novembro de 2000.

Processo nº 379/50/01/2000

Pub. DOE nº 23, de 03/02/2012, p. 62

Anexo 3 – Resolução da UNESP a respeito dos Centros de Línguas

RESOLUÇÃO UNESP Nº 12, DE 07 DE MARÇO DE 2018.

Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores vinculados à Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp e em consonância com a Política de Idiomas da Unesp.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", no uso de suas atribuições legais, com fundamento no inciso IX do Artigo 24 do Regimento Geral e tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, em sessão de 20/02/2018, baixa a seguinte Resolução:

Artigo 1º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária, articulados ao Ensino e à Pesquisa, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas dirigidas ao público externo à Universidade, facultada a participação de alunos de graduação ou de pós-graduação e de servidores docentes ou técnico-administrativos da Unesp.

§ 1º - O objetivo geral dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores é oferecer o acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com

outros países, por meio da oferta de cursos de línguas.

§ 2º - Outros objetivos educacionais e humanistas se agregam ao objetivo principal, tais como o intercâmbio cultural e o respeito à diversidade, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras.

Artigo 2º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são vinculados às Unidades Universitárias com Departamentos de Ensino, que disponham de docentes especializados em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira e institucionalmente à Pró-reitoria de Extensão Universitária, como ação de extensão universitária.

Parágrafo único - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores poderão coordenar o ensino de línguas nas Unidades Universitárias ou Câmpus Experimentais que não tenham Departamentos de Ensino em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira.

Artigo 3º - A criação de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores será efetuada mediante a apresentação de projetos que serão submetidos à Comissão Permanente de Extensão Universitária - CPEU ou órgão equivalente e à Câmara Central de Extensão Universitária - CCEU.

Artigo 4º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores, de acordo com suas especificidades, poderão ter entre seus objetivos específicos:

I - auxiliar a formação acadêmica e científica, em nível de graduação, de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, articulando ensino e pesquisa com a extensão;

II - constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, os quais envolvam a interação dialógica com os participantes dos estudos;

III - apoiar as Pró-reitorias de Graduação, Pós-graduação, Pesquisa e AREX em ações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, envolvendo estudantes e pesquisadores do país e do exterior;

IV - aplicar testes de proficiência em línguas para fins internos da Universidade;

V - fornecer aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento de suas habilidades linguístico-comunicativas;

VI - articular e dar apoio a outras ações relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras previstas na Política de Idiomas da Unesp.

Artigo 5º - A Pró-reitoria de Extensão Universitária poderá disponibilizar aos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores recursos financeiros do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp, conforme disponibilidade orçamentária, destinados a:

I - elaborar e/ou atualizar os materiais didáticos e pedagógicos utilizados nas atividades didático-pedagógicas dos Centros;

II - conceder bolsas de extensão universitária aos alunos de graduação da Unesp, tutores-bolsistas dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores, de acordo com a Resolução Unesp nº 73/2017.

Artigo 6º - A coordenação do Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores será exercida por:

I - Coordenador e Vice-coordenador, vinculados aos Departamentos que disponham de docentes especializados em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras, os quais são responsáveis por fazer a gestão dos cursos oferecidos e administração financeira dos recursos;

II - Coordenador pedagógico, responsável pelo alinhamento de práticas pedagógicas e supervisão dos tutores-bolsistas;

III - Coordenadores de áreas, representantes de cada língua estrangeira, os quais são responsáveis pela supervisão do planejamento, elaboração de material didático e instrumentos de avaliação nas línguas específicas.

Artigo 7º - Cada Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores deverá elaborar seu Projeto Político Pedagógico, a partir de metodologia participativa, contemplando as seguintes diretrizes:

I - perfil para o egresso, conforme o nível de formação que se oferece;

II - organização curricular, com objetivos e ementas dos conteúdos;

III - fundamentos e práticas pedagógicas, destacando os seguintes elementos do processo do ensino e aprendizagem: planejamento, descrição dos objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos e avaliação;

IV - principais procedimentos relacionados aos objetivos de ensino e de avaliação, que estimulem a participação ativa em atividades de interação (ou em grupo), como meio de buscar e produzir conhecimento, considerando a avaliação como diagnóstico preliminar e concebida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

V - atividades de formação e orientação pedagógica aos tutores bolsistas que ministram aulas nos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

Artigo 8º - Cada Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores deverá ter seu Regimento Interno, elaborado com a participação dos coordenadores docentes envolvidos nessa ação de extensão, contemplando as seguintes diretrizes:

I - da natureza e dos objetivos do Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores;

II - da organização da coordenação geral, coordenadorias e comissões a serem definidas, segundo as experiências locais;

III - dos envolvidos e atribuições: docentes, discentes e bolsistas, estes últimos de acordo com a Resolução Unesp nº 73/2017;

IV - da oferta de cursos, ingresso e permanência;

V - do público alvo;

VI - do processo seletivo;

VII - das regras disciplinares e do desligamento;

VIII - do perfil de formação, considerando a proposta pedagógica do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores;

IX - das atividades e reuniões pedagógicas: formação, planejamento e frequência;

X - das atividades interculturais;

XI - da avaliação dos resultados do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, os resultados de aprendizagem, bem como as atividades de gestão;

XII - do calendário anual de atividade;

XIII - do patrimônio e dos recursos financeiros;

XIV - das disposições gerais e finais.

Artigo 9º - Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores existentes deverão, respeitando suas especificidades atuais, adequar-se aos dispositivos desta Resolução em até 6 (seis) meses após a publicação desta.

Artigo 10 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução Unesp nº 82/2016.

(Processo nº 1579/2/2013-RUNESP)

Pub. DOE nº 43, de 08/03/2018, p. 62

Anexo 4 – Imagens das caixas de arquivo (2010-2015)



Imagem 1

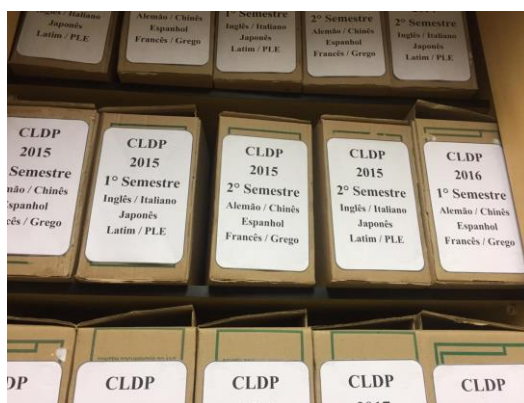


Imagem 2

Anexo 5 – Imagens do drive utilizado atualmente pela equipe de professores do CLDP

Imagem 1 – Raiz do drive

Nome ↑	Proprietário	Última modificação	Tamanho do arquivo
[LÍNGUAS] - Listas de Presenças e Notas	eu	26 de set. de 2019 eu	–
[MODELO] - Pasta de Professor	eu	26 de nov. de 2018 eu	–

Imagem 2 – Divisão por anos

2012	eu	7 de dez. de 2017 eu	–
2013	eu	20 de jun. de 2016 eu	–
2014	eu	6 de mai. de 2015 eu	–
2015	eu	15 de dez. de 2015 eu	–
2016	eu	27 de set. de 2016 eu	–
2017	eu	20 de mar. de 2017 eu	–
2018	eu	8 de ago. de 2018 eu	–

Imagem 3 – Divisão por semestres

Meu Drive > [LÍNGUAS] - Listas de Presenças e Notas > 2017

Nome ↑	Proprietário	Última modificação	Tamanho do arquivo
1° Semestre - 2017	eu	13 de nov. de 2017 eu	–
2° Semestre - 2017	eu	13 de nov. de 2017 eu	–

Imagem 4 – Divisão por línguas

Meu Drive > [LÍNGUAS] - Listas de Presenças e Notas > 2017 > 1° Semestre - 2017

Nome ↑	Proprietário	Última modificação	Tamanho do arquivo
ALEMÃO	eu	21 de mar. de 2017 eu	–
ESPAÑHOL	eu	21 de mar. de 2017 eu	–
FRANCÊS	eu	21 de mar. de 2017 eu	–
GREGO	eu	21 de mar. de 2017 eu	–
INGLÊS	eu	Última modificação feita por eu: 21 de mar. de 2017 21 de mar. de 2017 eu	–
ITALIANO	eu	27 de ago. de 2017 eu	–
JAPONÊS	eu	21 de mar. de 2017 eu	–
LATIM CLÁSSICO	eu	21 de mar. de 2017 eu	–
MANDARIM	eu	7 de abr. de 2017 eu	–

Imagem 5 – Divisão por turmas

Meu Drive > ... > 1° Semestre - 2017 > JAPONÊS

Nome ↑	Proprietário	Última modificação	Tamanho do arquivo
Básico 1 - Prof(a): ██████████ - Sábado (14h00...	eu	6 de abr. de 2017 eu	–
Básico 1 - Prof: ██████████ - Terça e Quinta ...	eu	6 de abr. de 2017 eu	–
Básico 2 - Prof: ██████████ - Sábado (14h00 às...	eu	6 de abr. de 2017 eu	–
Básico 3 - Prof(a) ██████████ - Terça e Quinta (14h30 ...	eu	16 de mai. de 2017 eu	–
Básico 3 - Prof(a): ██████████ - Segunda e Quartas (14...	eu	4 de ago. de 2017 eu	–

Imagem 6 – Conteúdos obrigatórios de cada turma

Meu Drive > ... > JAPONÊS > Básico 3 - Prof(a): [REDACTED] - Terça e Quinta (14h30 às 16h00) ▾

Nome ↑	Proprietário	Última modificação	Tamanho do arquivo
 Listas de presença	eu	30 de ago. de 2017 eu	–
 Planos de aula	eu	25 de mai. de 2017 eu	–
 DADOS Alunos do Centro de Línguas.xlsx	eu	28 de jun. de 2017 eu	–
 Lista de Notas - 1º Semestre.docx.docx	eu	23 de jul. de 2017 eu	–
 Marugoto A1 - matrizes.pdf	eu	23 de jun. de 2017 eu	42 MB
 Plano geral de aulas.docx	eu	30 de jun. de 2017 eu	–
 RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA.docx	eu	12 de jul. de 2017 eu	–

Anexo 6 – Edital do processo seletivo para novos professores de japonês (2018)

CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Edital de seleção – professor de língua estrangeira –

JAPONÊS – 2º Semestre de 2018

A coordenação do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL de Assis – UNESP faz saber que estão abertas as inscrições de candidatos para preenchimento de **duas vagas para professores de língua estrangeira (Japonês)**, no período **de 06 a 23** de agosto de 2018.

1. Pré-requisitos:

1.1 Ser aluno regularmente matriculado na FCL de Assis UNESP, curso de Letras (habilitação em Língua Japonesa), a partir do 2º semestre do curso.

1.2 Ter disponibilidade de horário para ministrar aulas uma vez por semana (aos sábados no período da tarde) e para participar de reuniões pedagógicas quinzenais.

1.3 Ter disponibilidade de horário para ministrar aulas duas vezes por semana (terças e quintas no período da tarde) e para participar de reuniões pedagógicas.

2. Das Inscrições:

2.1 As inscrições ocorrerão no **período de 06 a 23 de agosto de 2018**.

2.2 Procedimentos:

- a) preencher o formulário de inscrição anexo a este Edital;
- b) anexar histórico escolar, *curriculum vitae* e redação em japonês, escrita a mão, sobre o **“Porque quero ensinar língua japonesa no CLDP?”**;
- c) enviar/entregar o formulário devidamente preenchido e os demais documentos (histórico e *curriculum*), no período de **06 a 23** de agosto de 2018, por e-mail: secretariacldp@gmail.com ou na secretaria do Departamento de Letras Modernas, das 09h:00 às 11h:00 e das 14h:00 às 16h:30 (deixar no escaninho da professora J.).

3. Seleção

3.1 A seleção constará em prova didática: ministrar uma aula de 20 minutos.

3.2 Entrevista com o professor supervisor do curso de japonês, análise do histórico e do *curriculum vitae*.

3.2 A prova didática e a entrevista serão realizadas no dia 24 de agosto de 2018, a partir das 14:30, na sala 10C.

3.3 Para este processo seletivo não será designada nenhuma bolsa.

4. Pontos da prova didática:

4.1 *Nihongo*;

- a) Silabário do *Hiragana*
- b) Silabário do *Katakana*
- c) Cumprimentos básicos
- d) Expressões chave utilizados em sala de aula

4.2. *Watashi*;

- a) Autoapresentação
- b) Dados básicos sobre sua família

** Nota: cada candidato terá a liberdade de escolher um dos pontos, ou seja, um dos temas específicos dos subitens, por exemplo, 4.1a ou 4.1b.*

5. Das Aulas:

- a) Um dos candidatos aprovados será designado a ministrar aulas aos sábados no período da tarde, das 14h às 17h (Básico II) como professor auxiliar.
- b) Um candidato aprovado ministrará aulas terças e quintas, das 17h00 às 18h30 (Básico I).

c) Os candidatos aprovados ministrarão as aulas acompanhados de um professor veterano, pelo menos nos primeiros meses.

6. Calendário

06 a 23 de agosto: inscrições para os alunos interessados em ministrar aulas no CLDP.

24 de agosto: seleção dos alunos-professores.

27 de agosto: início das aulas.

ANEXO I - FICHA DE INSCRIÇÃO PARA PROCESSO SELETIVO DE PROFESSORES – 2018 (JAPONÊS)

Curso de Licenciatura em semestre:

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome (completo e legível):

Língua para a qual se candidata:

Data de nascimento:

Naturalidade (Município e UF):

RA:

RG:

CPF:

E-mail:

Telefones para contato:

Ponto escolhido para a prova didática:

Por que eu quero dar aulas de Língua Japonesa no Centro de Línguas e

Desenvolvimento de Professores da UNESP / Assis? Redação em japonês, com no máximo

10 linhas, escrita à mão sobre o tema: **“Porque quero dar aula de língua japonesa no**

CLDP?” (Quais as suas expectativas em dar aula? O que você entende por dar aula de

japonês como LE?)

Anexo 7 – Parecer consubstanciado de aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINAR LÍNGUA JAPONESA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS
UNIVERSITÁRIO: QUEM FAZ ESSA OPÇÃO?

Pesquisador: ISABELLA HOGLHAMMER SECONE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 28961019.5.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.099.638

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado Ensinar língua japonesa em um centro de línguas universitário: quem faz essa opção?, de autoria de Isabella Hoglhammer Secone, orientado por Rozana Aparecida Lopes Messias, busca “compreender quais são os perfis dos estudantes egressos que procuraram esse programa extensionista para ensinar a língua japonesa durante a graduação. Da mesma forma, buscamos elucidar e analisar como os mesmos refletem suas experiências como docentes em processo formativo nesse espaço, os pontos negativos e positivos dessa atuação.” (p. 3 do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Consta como objetivo geral do projeto “Observar e analisar, no contexto de um programa de extensão (CLDP), desde sua abertura em 2010 até 2018, o perfil dos egressos de língua japonesa. Averiguar, junto a eles, as possíveis influências de sua participação no programa CLDP em sua atuação profissional, após a conclusão da graduação.” (p. 12 do projeto)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos consideráveis envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante e sugestiva, permitindo uma análise que envolve a cultura japonesa e o ensino de língua na vida de um país cuja participação da cultura japonesa e cuja presença de descendentes japoneses são consideráveis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tudo está apresentado a contento

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado, a pesquisa atende aos requisitos legais e está de acordo com os preceitos éticos para a pesquisa. Está, portanto, aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 19.06.2020, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	26/05/2020 15:53:37		Aceito
Cronograma	Cronograma_novo.docx	26/05/2020 15:52:35	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_ CEP_4036550.pdf	26/05/2020 15:51:00	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito
Outros	TermodeResponsabilidadeFinal.pdf	26/05/2020 15:50:25	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.doc	26/05/2020 15:49:54	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_2.docx	26/05/2020 15:49:36	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	02/04/2020 13:23:29		Aceito
Projeto Detalhado	Autorização 2.doc	02/04/2020	ISABELLA	Aceito
/ Brochura Investigador	Autorização 2.doc	13:21:19	HOGLHAMMER SECONE	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_final.pdf	02/04/2020 13:18:26	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1392779.pdf	05/02/2020 14:05:13		Aceito
Outros	Compromisso.pdf	05/02/2020 14:04:35	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma_Brasil.pdf	17/09/2019 11:43:27	ISABELLA HOGLHAMMER SECONE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 19 de Junho de 2020

Assinado por:
Edna Maria do Carmo (Coordenador(a))**Anexo 8 – Resolução UNESP (Nº82/2016)****RESOLUÇÃO UNESP Nº 82, DE 24 DE OUTUBRO DE 2016.**Revogada pela Resolução 12/2018

Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros Locais de Línguas no âmbito do Subprograma de Extensão Universitária Integrador dos Centros de Línguas da UNESP do

*Programa de Atividades Artísticas e Culturais vinculado à Pró-Reitoria de Extensão
Universitária da UNESP*

O VICE-REITOR NO EXERCÍCIO DA REITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO", no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo inciso IX do Artigo 24 do Regimento Geral, nos termos do Despacho nº 90/2016-CCEU/SG, em sessão de 03/08/2016, e nos termos do Despacho nº 277/2016-CEPE/SG, em sessão de 11/10/2016, baixa a seguinte **RESOLUÇÃO**:

Artigo 1º - Os **Centros Locais de Línguas** constituem-se como ação do Subprograma de Extensão Universitária Integrador dos Centros de Línguas da UNESP do **Programa de Extensão Universitária Atividades Artísticas e Culturais** vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP.

Artigo 2º - Os Centros Locais de Línguas são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas destinados aos alunos de graduação, de pós-graduação, funcionários e professores da UNESP e às comunidades externa e internacional.

Parágrafo Único – Por princípio, os Centros Locais de Línguas desempenham atividades de Extensão Universitária articuladas ao Ensino e à Pesquisa.

Artigo 3º – O credenciamento de Centros Locais de Línguas será realizado pela PROEX, ouvida a Câmara Central de Extensão Universitária, quando houver vinculação com Cursos de Graduação em Letras ou a unidade proponente apresente experiência de 5 anos em projetos de ensino de línguas, com comprovada sustentabilidade operacional da proposta.

Artigo 4º – O objetivo geral dos Centros Locais de Línguas é oferecer o acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países, por meio da oferta de cursos de línguas.

Artigo 5º – Outros objetivos educacionais e humanistas se agregam ao objetivo principal, tais como o interculturalismo e o respeito às diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual, por meio do aprendizado das línguas estrangeiras, que facilitarão o contato com as diversidades dos povos.

Artigo 6º - Os Centros Locais de Línguas, de acordo com suas especificidades, poderão ter entre seus objetivos específicos:

I - auxiliar a formação acadêmica, em nível de Graduação, de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras ou outras áreas sob a orientação de um docente com formação em Letras, bem como de alunos dos Programas de Pós-Graduação em áreas afins, articulando ensino com a extensão;

II - auxiliar o desenvolvimento de pesquisas científicas de alunos de Graduação e Pós-Graduação, visando à produção e ampliação de conhecimentos linguísticos, pedagógicos, literários, culturais e técnico-científicos, articulando a pesquisa com a extensão;

III - constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, os quais envolvam a interação dialógica com os sujeitos dos estudos;

IV - propiciar infraestrutura de natureza técnico-científica, para o intercâmbio acadêmico-científico e cultural em parceria com a AREX, envolvendo estudantes e pesquisadores do país e do exterior em processos de partilha de experiências e conhecimento;

V - ministrar cursos para a comunidade em geral, desenvolvendo atividades de difusão de conhecimentos de línguas, culturas e literaturas estrangeiras;

VI - aplicar testes de proficiência em línguas para fins internos da Universidade;

VII - prestar serviços nas áreas de língua estrangeira e português como segunda língua à comunidade, atuando como gestor de contratos de parcerias para tal finalidade, dos cursos de difusão cultural, cursos de extensão universitária e cursos de pós-graduação “lato sensu”;

VIII - fornecer aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da competência leitora (ESP) dos mesmos;

IX - atender tanto a demanda de alunos dos câmpus da UNESP quanto de alunos vinculados aos Cursinhos Pré-Vestibulares da UNESP, de funcionários de diversos setores da universidade, de interessados da terceira idade (UNATI), além de alunos da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de São Paulo e demais interessados da comunidade em geral.

Artigo 7º – Os Centros Locais de Línguas da Unesp são vinculados administrativamente às Vice-Diretorias das unidades, academicamente aos Departamentos de Ensino que disponham de docentes especializados em Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras e Português como Língua Estrangeira e institucionalmente à Pró-Reitoria de Extensão Universitária como ação de extensão universitária dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo Único – Em unidades universitárias cujos Departamentos de Ensino não tenham docentes especializados em Ensino de Línguas deverá ter um coordenador pedagógico de uma Faculdade de Letras.

Artigo 8º - Cabe à Pró-Reitoria de Extensão assegurar, junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, recursos financeiros, conforme disponibilidade orçamentária, destinados a:

- I - elaborar e/ou atualizar os materiais didáticos e pedagógicos utilizados nas atividades didático-pedagógicas dos Centros Locais;
- II - oferecer atividades de formação pedagógica aos envolvidos com os Centros Locais;
- III - conceder bolsas de extensão universitária aos alunos de graduação da UNESP, monitores do Subprograma, professores em formação;
- IV - elaboração/manutenção de sistema de gestão acadêmica exclusivo para os Centros Locais.

Artigo 9º - A Supervisão Geral dos Centros Locais de Línguas na Unesp será exercida pela Comissão do Subprograma Integrador dos Centros de Línguas da Unesp.

Parágrafo único - a Comissão do Subprograma Integrador dos Centros de Línguas da Unesp será assim composta:

- a) um docente com atuação na extensão universitária (titular e suplente);
- b) um vice-diretor ou coordenador executivo ou membro de Comissão Permanente de Extensão Universitária ou de colegiado equivalente (titular e suplente);
- c) dois representantes dos coordenadores dos Centros de Línguas da Unesp (titulares e suplentes), incluindo um de Unidades que não possuam curso de Línguas;
- d) dois representantes da PROEX - assessor e técnico administrativo;
- e) um representante dos Coordenadores pedagógicos (titular e suplente);
- f) um representante dos Tutores bolsistas (titular e suplente).

Artigo 10 – Nas Unidades Universitárias os Centros Locais de Línguas terão a seguinte estrutura de governança:

- I - Conselho Deliberativo;
- II - Coordenador e Vice-Coordenador;
- III - Coordenador Pedagógico;
- IV - Coordenadores de Área de Língua, Cultura e Literatura Estrangeira;
- V - Coordenador de Área de Português como Língua Estrangeira.

§1º - O Conselho Deliberativo dos Centros Locais de Línguas será composto por:

- I - Coordenador, seu presidente nato;
- II - Vice-Coordenador;
- III - Coordenadores de Área de Língua, Cultura e Literatura Estrangeiras;
- IV - Coordenador de Área de Português como Língua Estrangeira;
- V - Coordenador Pedagógico;

VI - um representante técnico-administrativo indicado pela Vice-Diretoria;

VII - um tutor, eleito por seus pares.

§2º - Nos Centros Locais onde não há Cursos de Graduação em Letras, o coordenador pedagógico responde também pelas áreas descritas nos incisos III e IV do parágrafo primeiro, deste artigo.

§3º - O Coordenador e o Vice-Coordenador de cada unidade, docentes que possuam, no mínimo, o título acadêmico de doutor, serão indicados pela Vice-Direção, ouvida a Comissão Permanente de Extensão Universitária (CPEU), mediante lista tríplice elaborada pelos Conselhos Deliberativos dos Centros Locais de Línguas.

§4º - O Coordenador Pedagógico da unidade será indicado pelo Coordenador e referendado pelo Conselho Deliberativo do Centro Local de Línguas ao qual estão vinculados, entre os docentes que possuam, no mínimo, o título acadêmico de doutor. Além disso, deverão possuir comprovada experiência prática docente.

Artigo 11 - Cada Centro Local de Línguas deverá elaborar seu Projeto Político Pedagógico, a partir de metodologia participativa, contemplando as seguintes diretrizes gerais:

I - importância de um Projeto Político Pedagógico: fundamentos teóricos e metodológicos;

II - histórico do Centro Local de Línguas e justificativa para o seu funcionamento/criação;

III - perfil para o egresso, conforme o nível de formação que se oferece;

IV – organização curricular, com objetivos e ementas dos conteúdos;

V – fundamentos e práticas pedagógicas dos envolvidos com as atividades do Centro Local de Línguas, destacando os seguintes elementos constitutivos do processo do ensino e aprendizagem: planejamento, descrição dos objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos e avaliação.

VI – ações pedagógicas dos envolvidos frente à sala de aula:

a) atividades integradas artístico-culturais e tecnológicas, vinculadas à prática social, integração intercultural;

b) a problematização como instrumento de incentivo à busca da informação por meio da pesquisa;

c) a aprendizagem como processo de relações significativas aos saberes e conhecimentos dos alunos;

d) a valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

e) o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo

reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

f) a discussão acerca da função social da Universidade Pública que implica gratuidade e benefícios;

VII – Infraestrutura necessária para o desenvolvimento de atividades de ensino (sala de aula, livros, laboratórios, bibliotecas, computadores, multimeios e outros equipamentos, materiais didático-pedagógicos e ambientes educacionais);

VIII – Principais procedimentos, relacionados aos objetivos de ensino e de avaliação, que estimulem a participação ativa em atividades de interação (ou em grupo), como meio de buscar e produzir conhecimento;

IX – Principais procedimentos de avaliação do ensinar e aprender, considerando a avaliação como diagnóstico preliminar e concebida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

X – Atividades complementares de superação de dificuldades de aprendizagem;

XI – Formas de avaliação periódica de Projeto Político Pedagógico do Centro Local de Línguas, bem como meio de publicação e visibilidade à comunidade;

XII – Atividades de formação e orientação pedagógica aos tutores bolsistas que ministram aulas no Centro Local de Línguas;

XIII – Referências bibliográficas;

XIV – Anexos: Planos de Ensino.

Artigo 12 – Cada Centro Local de Línguas da UNESP deverá ter seu Regimento Interno, elaborado coletivamente, com a participação dos coordenadores docentes e discentes da UNESP envolvidos nessa ação de Extensão, contemplando as seguintes diretrizes gerais:

I – da natureza e dos objetivos do Centro Local de Línguas;

II – da organização da coordenação geral, coordenadorias e comissões a serem definidas, segundo as experiências locais;

III – dos envolvidos e atribuições: docentes, discentes e bolsistas, estes últimos de acordo com a Resolução n. 21 de 27 de fevereiro de 2014;

IV – da oferta, ingresso e permanência;

V – do público alvo;

VI – do Processo seletivo;

VII – das regras disciplinares e do desligamento;

VIII – do perfil de formação, considerando a proposta pedagógica do Centro Local de Línguas;

IX – das atividades e reuniões pedagógicas: formação, planejamento e frequência;

X – das atividades interculturais;

XI – da avaliação dos resultados do Centro Local de Línguas, considerando as atividades pedagógicas, os resultados de aprendizagem, bem como as atividades de gestão;

XII – do calendário anual de atividade;

XIII – do Patrimônio e dos recursos financeiros;

XIV – das disposições gerais e finais.

Artigo 13 - Os Centros Locais de Línguas existentes deverão, respeitando suas especificidades atuais, adequar-se aos dispositivos desta Resolução em até 6 (seis) meses após a publicação desta, e empreender esforços no sentido de viabilizar atividades futuras.

Artigo 14 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

(Proc. nº 1579-13 vol.2-RUNESP)

Pub. DOE nº 201, de 25/10/2016, p. 50

Anexo 9 – Resolução 2020 atualizada sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na UNESP

RESOLUÇÃO UNESP Nº 75, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2020.

Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, com fundamento no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral da Unesp e, tendo em vista o deliberado pela Câmara Central de Extensão Universitária e Cultura, em sessão de 2-9-2020 (Despacho 10-2020-CCEC/SG), e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, em sessão de 13-10-2020 (Despacho 191-2020-CEPE/SG), baixa a seguinte RESOLUÇÃO:

CAPÍTULO I Da Concepção e Objetivos da Extensão Universitária

Artigo 1º - A Extensão Universitária é um processo educativo, Cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

§ 1º - Dentro desta concepção considera-se que a Extensão Universitária:

1. representa um onde a relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de influência e de modificação mútua, de desafios e complementaridade;
2. constitui um veículo de comunicação permanente com os outros setores da sociedade e sua problemática, numa perspectiva contextualizada;

3. é um meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade;
4. é uma produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações simultaneamente transformadoras entre universidade e sociedade;
5. favorece a renovação e a ampliação do conceito de “sala de aula”, que deixa de ser o lugar privilegiado para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca de alunos, professores e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade.

§ 2º - Obedecendo ao preceito constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” os planos de atividades de Extensão Universitária serão elaborados levando em consideração os itens de 1 a 5 do § 1º.

Artigo 2º - As atividades de Extensão Universitária terão como referência que à Universidade, no que diz respeito às suas atribuições específicas relativas à responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber, cabe: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento.

Artigo 3º - As atividades de Extensão Universitária terão como escopo socializar e compartilhar com a comunidade o conhecimento já sistematizado pelo saber humano e o produzido pela Universidade, bem como contribuir para o desenvolvimento desta.

§ 1º - Por sociabilidade do conhecimento entende-se o processo de viabilização prática que interpõe a hipótese ou teoria, verificada a sua utilidade.
§ 2º - O compartilhar do conhecimento refere-se aos processos de propagação de informações como forma de acesso da comunidade ao conhecimento disponível.

Artigo 4º - As atividades de Extensão Universitária deverão ter caráter educativo, no sentido de tornar as pessoas aptas a utilizarem o conhecimento em suas próprias situações de vida, de forma a não se transformarem em atividades que substituam, sem objetivos educacionais, aquelas que deveriam ser feitas por outras agências sociais.

Parágrafo único - A relação com a produção de conhecimento e o objetivo educacional ou caráter educativo são indispensáveis para caracterizar qualquer atividade de extensão como universitária.

Artigo 5º - A Extensão Universitária constituir-se-á numa prática permanente de interação universidade-sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa, dando-se prioridade a iniciativas voltadas para a comunidade extra campus, devendo garantir a qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural e buscar a interação com a sociedade por meio de ações de promoção e garantia de valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social.

§ 1º - A Extensão Universitária poderá alcançar toda a comunidade ou parte dela, as instituições públicas ou privadas, abrangendo cursos e serviços que serão realizados na execução de planos específicos.
§ 2º - As ações propostas devem atender a uma mais ampla gama de problemas e pessoas, e em especial, aquelas parcelas da sociedade que não têm acesso aos bens científicos e culturais, produzidos ou sistematizados pelo saber humano.

CAPÍTULO II Das Ações Extensionistas

Artigo 6º - As atividades de Extensão Universitária implicam na necessidade de uma articulação permanente entre as Pró-reitorias de Extensão Universitária e Cultura, de Graduação, de Pós-graduação e de Pesquisa e de seus respectivos programas.

Artigo 7º - As atividades de Extensão Universitária serão consideradas como parte inerente ou etapa integrante dos processos de produção de conhecimento e não como algo à parte desses processos.

Artigo 8º - Entende-se por Extensão Universitária as ações desenvolvidas sob a forma de programas, subprogramas, projetos e atividades, inseridos nas áreas temáticas estabelecidas pela PROEX, em consonância com as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária, visando:

- I - integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular;
- II - democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade;
- III - incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos;
- IV - participar criticamente das propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural;
- V - contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido.

§ 1º - Os Programas devem ser entendidos como um conjunto de projetos de caráter orgânico-institucionais gerenciados com a mesma diretriz e voltados a um objetivo comum.

§ 2º - Os Projetos devem ser entendidos como ações contínuas de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico.

§ 3º - As Atividades devem ser entendidas como ações episódicas, de caráter educativo, cultural, científico ou tecnológico, a exemplo de cursos, eventos, prestações de serviços, produções e publicações, podendo ser incorporadas aos projetos.

§ 4º - As atividades de Extensão Universitária devem ser desenvolvidas preferencialmente de forma multidisciplinar.

§ 5º - A Extensão Universitária deve propiciar a participação da comunidade universitária, com ações integradas envolvendo as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil.

§ 6º - As atividades de Extensão Universitária devem, preferencialmente, atender às questões prioritárias da sociedade para o desenvolvimento da cidadania plena.

§ 7º - As atividades de Extensão Universitária devem ser submetidas à avaliação sistemática.

Artigo 9º - Serão consideradas como de Extensão Universitária as atividades previstas em regulamentação própria.

Artigo 10 - As ações extensionistas da Unesp devem propiciar o desenvolvimento profissional de docentes, discentes e técnicos administrativos envolvidos nos programas, projetos e atividades, visando a melhoria da qualidade do ensino, a integração com a comunidade e o fortalecimento do princípio da cidadania, bem como o intercâmbio artístico-cultural.

CAPÍTULO III Da Competência da Extensão Universitária

Artigo 11 - As atividades de Extensão Universitária e Cultura serão coordenadas na Universidade, nos termos previstos no Estatuto da Unesp:

- I - no âmbito institucional, pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura – PROEX, com a devida aprovação da Câmara Central de Extensão Universitária e Cultura – CCEC e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária – CEPE;
- II - no âmbito das Unidades Universitárias, por seus Departamentos, com a devida aprovação do Conselho Departamental, da Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura – CPEUC e da Congregação da Unidade;
- III - no âmbito das Unidades Universitárias, pelas suas Unidades Auxiliares com a devida aprovação do Conselho Deliberativo, da Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura – CPEUC e da Congregação da Unidade;
- IV - no âmbito dos Centros Interunidades, pela respectiva Direção, com aprovação do Conselho de Diretores;
- V - no âmbito das Unidades Complementares, pela respectiva Direção, com aprovação do Conselho Deliberativo;
- VI - no âmbito dos câmpus experimentais, pelo Conselho de Curso com aprovação do Conselho Diretor.

Artigo 12 - Cabe à PROEX:

- I - estabelecer uma política clara de Extensão Universitária;
- II - tornar efetiva a articulação da Extensão Universitária com o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa;
- III - estabelecer instrumentos que apoiem as Comissões Permanentes de Extensão Universitária e Cultura no gerenciamento de ações extensionistas;
- IV - desenvolver mecanismos que permitam sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre o papel e a importância da Extensão Universitária, como atividade formadora, como fonte de pesquisa e de transformação social;
- V - assessorar as unidades acadêmicas na elaboração de propostas de criação, desenvolvimento e transformação de programas de Extensão Universitária da Unesp;
- VI - analisar e emitir pareceres nos processos de instalação de programas e projetos de Extensão Universitária de amplitude geral e institucional;
- VII - desenvolver e aplicar mecanismos de acompanhamento e controle dos programas, projetos e atividades de prestação de serviço utilizando-se de mecanismos de acompanhamento e avaliação institucional dos programas e projetos de Extensão Universitária tendo como diretriz a relevância dos resultados, explicitados ou subentendidos, comprometidos com o benefício social;
- VIII - apoiar e estimular as atividades de intercâmbio e cooperação da Universidade com entidades representativas dos diversos segmentos da sociedade visando a atualização dos recursos humanos ao desenvolvimento e aplicação das pesquisas e à geração e transferência de tecnologia;
- IX - coordenar programas e projetos de órgãos e entidades externas à Unesp que visem ao aprimoramento da Extensão Universitária e prestação de serviços, administrando os convênios que forem de sua responsabilidade específica.

Artigo 13 - Cabe aos Conselhos, de conformidade com o elencado no Artigo 11, e respeitada a competência própria de cada um:

- I - fixar linhas gerais sobre a política de Extensão Universitária do departamento, conforme as diretrizes fixadas pela PROEX;
- II - elaborar plano anual de suas atividades de Extensão Universitária;
- III - apreciar as propostas de atividades apresentadas pelos docentes e pesquisadores envolvidos com as mesmas;
- IV - acompanhar e avaliar a execução das atividades extensionistas propostas; V - manifestar-se quanto à continuidade de atividades de Extensão Universitária;
- VI - participar da obtenção de recursos para a realização da atividade;
- VII - contribuir para a divulgação dos eventos, utilizando os órgãos competentes;
- VIII - avaliar relatórios das atividades de Extensão Universitária quanto a cumprimento dos objetivos propostos, resultados obtidos, contribuição da atividade ao ensino, à pesquisa e ao acesso ao conhecimento;
- IX - encaminhar à PROEX, para ciência, as propostas de atividades de Extensão Universitária;
- X - encaminhar para ciência da PROEX, após aprovação da Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura, os relatórios das atividades de Extensão Universitária devidamente avaliados.

Artigo 14 - Cabe aos docentes e pesquisadores proponentes de atividades de Extensão Universitária:

- I - elaborar propostas de atividades de Extensão Universitária, de acordo com as diretrizes da PROEX;
- II - responsabilizar-se pela execução da proposta, elaborar relatórios a respeito das atividades de Extensão Universitária realizadas, prestar contas dos recursos financeiros dentro dos prazos previstos de acordo com as normas estabelecidas;
- III - supervisionar e avaliar o desempenho dos envolvidos na execução das atividades.

CAPÍTULO IV Do Desenvolvimento das Atividades de Extensão Universitária

Artigo 15 - As propostas de desenvolvimento das atividades de Extensão Universitária poderão originar-se na comunidade, nas instituições governamentais, não governamentais, nas Unidades Universitárias, nos seus Departamentos e Unidades Auxiliares, nos Centros Interunidades, nas Unidades Complementares e nos Campus Experimentais. Os projetos formulados deverão seguir a regulamentação estabelecida pela PROEX, de acordo com a especificidade de cada atividade.

Parágrafo único - O Diretório Central dos Estudantes e os Centros Acadêmicos poderão propor atividades de Extensão Universitária desde que sob a supervisão de um professor da respectiva área de conhecimento.

Artigo 16 - O plano anual de Extensão Universitária a ser elaborado pelos respectivos Conselhos deverá conter: objetivos, políticas, metas, relação de projetos por modalidade, total de vagas por clientela interna/externa, estimativa financeira por elemento de despesas e formas de participação de parceiros externos.

Artigo 17 - A participação discente nas atividades de Extensão Universitária deve ser estimulada e pode se dar como estagiário, quando cumprir as exigências curriculares e contar com supervisão, ou como bolsista, atendendo as normas que regulamentam o Programa de Bolsas de Extensão Universitária, e será registrada pela Unidade Acadêmica a que estiver vinculado o aluno, para todos os efeitos de histórico escolar e vida acadêmica.

Artigo 18 - A participação do servidor técnico-administrativo, durante seu expediente normal de trabalho, em atividade de extensão universitária, dependerá de prévia aprovação de sua chefia imediata, podendo atuar como colaborador ou coordenador técnico do projeto.

Artigo 19 - Os projetos multidisciplinares devem ser aprovados apenas na unidade a que pertence o coordenador da atividade, garantindo o registro nas demais unidades envolvidas.

Artigo 20 - As propostas e relatórios das atividades de Extensão Universitária devem ser encaminhados conforme formulário fornecido pela PROEX, obedecidas as exigências da presente Resolução.

Artigo 21 - Cada atividade de Extensão Universitária estará submetida a uma coordenação à qual caberá:

- I - estabelecer contatos e parcerias com a comunidade-alvo do projeto;
- II - buscar a articulação da atividade de Extensão Universitária com outras atividades desenvolvidas na Universidade ou na sociedade;
- III - supervisionar o trabalho de alunos voluntários ou bolsistas de Extensão Universitária vinculados aos projetos e programas;
- IV - zelar pelos equipamentos e materiais colocados à disposição para a realização da atividade;
- V - apresentar às instâncias competentes a prestação de contas advindas de taxas de inscrições, convênios e cooperações, anexando a aprovação das contas ao relatório;
- VI - apresentar à PROEX os relatórios da atividade para a aprovação e certificação.

Artigo 22 - Os proponentes deverão encaminhar à PROEX a programação das atividades no início de cada semestre letivo, bem como o relatório das atividades desenvolvidas, para fins de registro, ao término de cada semestre letivo.

CAPÍTULO V Dos Projetos de Extensão Universitária

Artigo 23 - É considerado projeto de Extensão Universitária o conjunto de atividades de caráter educativo, cultural, artístico, científico e tecnológico, que envolva docentes, pesquisadores, discentes (bolsistas ou voluntários) e servidores técnico-administrativos, desenvolvidas junto à comunidade, com prazo mínimo de duração de 1 ano, mediante ações sistematizadas.

Artigo 24 - O projeto de Extensão Universitária deverá ser encaminhado à PROEX, em formulário próprio, para análise e aprovação.

Artigo 25 - O projeto de Extensão Universitária decorrente de convênios e cooperações, que demande apoio financeiro da Universidade ou de outra fonte de apoio, coordenado pela PROEX, deve ser enviado de acordo com os prazos a serem estabelecidos previamente.

Artigo 26 - Cabe às Unidades a emissão de certificados dos projetos de Extensão

Universitária cujo relatório tenha sido aprovado pela Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura.

Parágrafo único - No que se refere às Unidades Complementares e aos Centros Interunidades a emissão de certificados dos projetos de Extensão Universitária será de responsabilidade do Diretor em exercício dos mesmos.

CAPÍTULO VI Dos Cursos de Extensão Universitária

Artigo 27 - São considerados Cursos de Extensão Universitária aqueles que, ofertados à comunidade, objetivem a socialização do conhecimento acadêmico, potencializando o processo de interação Universidade-Sociedade, através da execução de calendário próprio e conteúdo programático.

Artigo 28 - Os Cursos de Extensão Universitária devem articular a comunidade acadêmica com as necessidades concretas da sociedade, num confronto permanente entre a teoria e a prática, como pré-requisito e consequência dos diversos programas de Extensão Universitária.

Artigo 29 - Os Cursos de Extensão Universitária serão executados sob a forma de Cursos Temáticos de Curta Duração, de Cursos de Difusão do Conhecimento e de Cursos de Aperfeiçoamento, sem contudo se qualificarem como de graduação ou de pós-graduação e estarão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos para cada caso.

Artigo 30 - As propostas de Curso de Extensão Universitária deverão obedecer ao disposto em regulamentação própria.

Artigo 31 - Cabe à Unidade ou Centro Interunidades responsável pelo curso:

I - encaminhar à PROEX, anexados à proposta do curso, os dados necessários para sua divulgação;

II - gerenciar os recursos financeiros do curso obrigando-se a recolher à Unidade os eventuais saldos;

III - apresentar ao término do curso, relatório da atividade nos termos previstos nas Resoluções anteriormente mencionadas;

IV - apresentar às instâncias competentes a prestação de contas advindas de convênios, taxa de inscrição e cooperações, anexando ao relatório documento de aprovação das contas;

V - a expedição de certificados aos inscritos nos respectivos Cursos que comprovem a frequência mínima exigida nas atividades programadas e aproveitamento conforme a avaliação estabelecida no plano de curso;

VI - a expedição de certidões aos docentes e pesquisadores, pelo exercício da coordenação do curso de Extensão Universitária, especificando título de curso e carga horária; aos profissionais de outras instituições, pelas atividades desenvolvidas, especificando o tema e carga horária; aos indicados pelo coordenador como participante no apoio técnico à organização da atividade;

VII - divulgar os cursos de Extensão Universitária no âmbito interno e externo da Universidade.

CAPÍTULO VII Dos Eventos de Extensão Universitária

Artigo 32 - São considerados eventos de Extensão Universitária as atividades realizadas, no

cumprimento de programas específicos, oferecidos com o propósito de produzir, sistematizar e divulgar conhecimentos, tecnologias e bens culturais, podendo desenvolver-se em nível universitário ou não, de acordo com a finalidade visada e a devida aprovação.

Artigo 33 - Os eventos de Extensão Universitária podem ser realizados sob a forma de Mostras, Encontros, Simpósios, Oficinas, Congressos, Jornadas, Conferências ou Ciclos de Conferências, Seminários, Fóruns, Debates ou Ciclo de Debates, Reuniões Técnicas, Concertos, Festivais, Manifestações Artísticas e Culturais, Espetáculos, Ateliês, Exposições e similares, dirigidos a públicos específicos, consequentemente com especificidade próprias.

Artigo 34 - As propostas de Evento de Extensão Universitária devem ser elaboradas conforme as diretrizes definidas pela PROEX.

Artigo 35 - Cabe à unidade responsável pelo Evento de Extensão Universitária o acompanhamento e avaliação do mesmo e a expedição de certificados aos docentes, coordenadores e participantes.

Parágrafo único - Os certificados serão expedidos aos inscritos que comprovem a frequência mínima exigida nas atividades programadas.

Artigo 36 - Cabe às Unidades encaminhar anualmente à PROEX, para registro institucional, relatório de Eventos de Extensão Universitária no qual constem o nome do evento, o período de realização, a duração, o nome do coordenador, o número de alunos matriculados, o número de certificados expedidos.

CAPÍTULO VIII Da Prestação de Serviços

Artigo 37 - A Prestação de Serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, devendo ser considerada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam a transformação social.

Artigo 38 - A Prestação de Serviços na Unesp deverá obedecer ao disposto em regulamentação própria.

CAPÍTULO IX Da Avaliação da Extensão Universitária e da Cultura

Artigo 39 - A avaliação da Extensão Universitária deve estar inserida na avaliação institucional da Universidade e integrada com as demais áreas do fazer acadêmico.

Artigo 40 - A avaliação da Extensão Universitária deve ser contínua, qualitativa e quantitativa, abrangendo todas as ações de Extensão Universitária, de forma a garantir a qualidade e a credibilidade do que é produzido durante as mesmas e ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão da Universidade, nas áreas de ensino, pesquisa e Extensão Universitária.

Artigo 41 - A avaliação da Extensão Universitária deve abordar os seguintes itens:

- I - o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de Extensão Universitária;
- II - o impacto das atividades de Extensão Universitária junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades; e
- III - os processos, métodos e instrumentos de formalização das atividades de Extensão Universitária.

Artigo 42 - Consideram-se indicadores do compromisso institucional:

- I - o grau de formalização da Extensão Universitária na estrutura universitária;
- II - a definição clara das políticas institucionais com explicação de metas e prioridades;
- III - a conceituação e tipologia das atividades de Extensão Universitária;
- IV - a existência de sistemas de informações sobre atividades desenvolvidas;
- V - o grau de participação da Extensão Universitária no orçamento da Universidade;
- VI - o grau de valorização nas carreiras docente, de pesquisador e de técnico administrativo;
- VII - a existência de programas institucionais de fomento às atividades de Extensão Universitária;
- VIII - o envolvimento de docentes, pesquisadores e servidores técnico-administrativos nas atividades;
- IX - a interação das atividades de Extensão Universitária com o ensino e a pesquisa e a inserção das atividades de extensão nos programas departamentais.

Artigo 43 - Os impactos sociais das atividades têm os seguintes indicadores:

- I - relevância social, econômica e política dos problemas abordados nas instituições;
- II - segmentos sociais envolvidos;
- III - interação com órgãos públicos e privados e segmentos organizados;
- IV - objetivos e resultados alcançados;
- V - apropriação, utilização e reprodução do conhecimento envolvido na atividade de Extensão Universitária pelos parceiros;
- VI - efeito na interação resultante da ação da Extensão Universitária nas atividades acadêmicas.

Artigo 44 - Os métodos, processos e instrumentos de formalização das atividades de Extensão Universitária são entendidos como aspectos específicos, que contribuem para verificar o grau de organização interna da Extensão Universitária.

Artigo 45 - São considerados como indicadores quantitativos: o número de projetos desenvolvidos; número de eventos realizados, cursos de Extensão Universitária: temático de curta duração, difusão do conhecimento e aperfeiçoamento realizados; número de beneficiados/estimados em cada uma das atividades; número de certificados expedidos; número de produtos elaborados; prestação de serviços realizados e número de municípios atendidos em ações extensionistas.

Artigo 46 - A avaliação das atividades de Ação Cultural na Unesp deverá obedecer ao disposto em regulamentação própria.

CAPÍTULO X Dos Programas da Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura

Artigo 47 - Considera-se Programa de Extensão Universitária o conjunto de trabalhos e atividades que articulam ensino, pesquisa e Extensão Universitária de caráter orgânico-institucional, integrados a programas institucionais direcionados às questões relevantes da sociedade.

Artigo 48 - Os Programas de Extensão Universitária devem coordenar as atividades que abrangem experiências político-pedagógicas que viabilizem a troca entre o conhecimento acadêmico e o saber popular; a participação junto a diferentes segmentos da sociedade, integrando ações, articulando ensino, pesquisa e extensão e divulgando as experiências resultantes dessas ações em benefício da comunidade, na realização do compromisso social da Universidade.

Artigo 49 - A articulação, coordenação e supervisão dos programas de Extensão Universitária e de Cultura serão de competência da Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura.

Artigo 50 - A execução dos programas de Extensão Universitária e de Cultura será feita pelos respectivos proponentes.

Artigo 51 - Os Programas institucionalizados pela PROEX são: Renovação Institucional, Cooperação Científica e Tecnológica, Ação Cultural, Divulgação, Orientação e Informação Profissional e Integração Social e Comunitária.

§ 1º - O Programa de Renovação Institucional conjuga os esforços dirigidos à regulamentação da cooperação Unesp com organismos extra universitários e à retroalimentação dos fundamentos, das estratégias, dos próprios projetos e atividades de Extensão Universitária da Unesp.

§ 2º - O Programa de Cooperação Científica e Tecnológica destina-se à criação de condições objetivas para a aplicação de conhecimentos gerados na Universidade na resolução de problemas públicos e privados, em articulação com organismos governamentais, empresariais e do terceiro setor.

§ 3º - O Programa de Ação Cultural tem por objetivo a instituição e efetivação de uma Política Cultural de caráter sistemático, contínuo e relevante tanto da perspectiva da formação do profissional da área, bem como do universo cultural dos alunos dos diferentes cursos, da comunidade acadêmica como um todo e da comunidade externa.

§ 4º - O Programa de Divulgação, Orientação e Informação Profissional destina-se à orientação e à informação profissional de alunos da 1ª série do ensino médio, potenciais candidatos aos cursos de graduação ofertados pela Unesp, graduandos concluintes e graduados desta.

§ 5º - O Programa de Integração Social e comunitária reúne um conjunto de projetos institucionais de Extensão Universitária, formulados ou executados pelas Unidades Universitárias ou pela PROEX, voltados para o apoio das ou coparticipação nas atividades e iniciativas relevantes e facilitadoras da interação entre a Unesp e a comunidade.

Artigo 52 - Outros Programas poderão ser criados, a partir da leitura da realidade social, mediante proposição apresentada à PROEX e aprovação da Câmara Central de Extensão Universitária e Cultura.

Artigo 53 - As atividades dos Programas de Extensão Universitária e Cultura serão executadas através de programações conjuntas entre os departamentos, núcleos temáticos, organizações estudantis, docentes e técnico-administrativas, grupos e organizações populares, bem como

através de convênios entre a Universidade e Instituições Públicas, Privadas e Organizações Sociais.

Artigo 54 - Todos os Programas de Extensão Universitária e Cultura, mesmo os que não demandem apoio financeiro da Universidade ou de outras fontes de apoio, decorrentes de convênios e cooperação, devem ser protocolados conforme os prazos anualmente divulgados.

Artigo 55 - Cabe à PROEX o registro de certificados dos Programas de Extensão Universitária e Cultura.

CAPÍTULO XI Da Concepção e Objetivos da Ação Cultural

Artigo 56 - Considera-se a dimensão da Cultura, no ambiente acadêmico universitário, como o universo de ações, atividades, práticas, saberes, tradições, interações e reflexões que, oficialmente integradas aos currículos formativos ou não, propiciam ampliação de referências, possibilidade de acesso a bens culturais e oportunidades de expressão simbólica e artística, contribuindo assim de forma consistente para a formação e desenvolvimento humano.

Parágrafo único - A dimensão da Cultura, no âmbito da Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura, será sistematizada na forma de uma Política Cultural que apresentará suas diretrizes, premissas e principais estratégias.

Artigo 57 - Os princípios da Política Cultural na Unesp são:

- I - trabalhar com e na diversidade, reconhecendo as realidades locais e suas diversas manifestações;
- II - promover ações colaborativas e participativas;
- III - estimular diálogos horizontais;
- IV - exercitar a escuta em suas mais variadas dimensões institucionais;
- V - ter sempre como princípio a responsabilidade social;
- VI - respeitar e promover a ética em todas as relações;
- VII - conceber o acesso ao universo cultural e suas práticas como um direito inalienável para o exercício da cidadania; e
- VIII - seguir princípios de transparência desde a organização à realização das mais diversas atividades.

Parágrafo único - Considera-se que em todos os cursos, de todas as áreas, a dimensão da Cultura se apresenta e deverá ser incentivada.

Artigo 58 - A interação entre os campos da Extensão Universitária e da Cultura na Unesp é desejável e deverá ser sempre incentivada.

Artigo 59 - A Ação Cultural, na formação acadêmica, se dará em dois eixos distintos, mas que permitem aproximações em variados graus conforme a natureza de cada curso e de suas práticas acadêmicas:

- I - nos cursos de graduação e pós-graduação em que as mais variadas expressões e manifestações artístico-culturais constituem o foco da formação do estudante, sendo sua criação/realização parte integrante de seu Projeto Político-Pedagógico, essas ações e atividades devem contemplar em sua concepção, planejamento e efetivação a dimensão

extensionista, tornando-a consistente e alinhada às demais diretrizes e definições deste Regimento;

II - nos cursos em que esse contexto não se apresenta, as ações culturais devem fazer parte também da vida acadêmica, de forma a contribuir para a ampliação das referências e a apropriação de conteúdos e conceitos e, assim, também para uma mais ampla e melhor formação dos estudantes.

§ 1º - Em ambos os casos, a Ação Cultural na Unesp deve abranger e contemplar toda a comunidade acadêmica e também a comunidade externa.

§ 2º - Em ambos os casos, o objetivo final da Ação Cultural na Unesp deverá ser o de permitir o acesso à fruição de conteúdos e bens culturais, e também à possibilidade de sua produção; dessa forma, aproximando a comunidade da Unesp ao pleno exercício dos Direitos Culturais previstos na Constituição Brasileira em seu artigo 215.

CAPÍTULO XII Da Organização da Ação Cultural

Artigo 60 - A Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura tem a atribuição e responsabilidade da promoção da Ação Cultural na Unesp, em articulação com instâncias de representação e com as Unidades Universitárias, Câmpus Experimentais, Reitoria e outras estruturas acadêmicas e administrativas da Unesp de forma a que as ações, atividades, projetos e programas tenham caráter articulado e sistematizado.

Artigo 61 - As instâncias de representação são:

I - o Comitê Central de Ação Cultural (CAC Central); é a instância de representação junto à Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura; sua composição será definida em Portaria específica que deverá contemplar as estruturas e categorias universitárias afeitas ao campo da Cultura; seu papel é o de propor e acompanhar ações, processos e dinâmicas inerentes à consecução da Política Cultural da Unesp;

II - os Comitês Locais de Ação Cultural (CACs locais), instituídos por Unidades ou Câmpus Universitários; são instâncias de organização e representação do conjunto de agentes culturais atuantes nas Unidades Universitárias, Câmpus Experimentais, Reitoria e outras estruturas acadêmicas e administrativas da Unesp; têm a atribuição de propor ações locais de incentivo às práticas culturais e avaliar sua realização e resultados, sempre à luz das diretrizes gerais da Política Cultural da Unesp e em alinhamento aos projetos e ao Programa de Ação Cultural, instituídos pela PROEX.

Artigo 62 - Os CACs locais têm a prerrogativa de propor programações culturais de acordo com suas condições e características, sempre observando os princípios acima expostos e em articulação com as diretrizes gerais da Política Cultural e do Programa de Ação Cultural.

Artigo 63 - A efetivação da Política Cultural da Unesp se dará por meio de ações, atividades e projetos, todos vinculados ao Programa de Ação Cultural descrito no parágrafo terceiro do Artigo 50.

Parágrafo único - Em todas essas categorias deverá ser incentivado o caráter processual, de maneira a contribuir de forma mais consistente com os objetivos de acesso a bens culturais e à sua produção, assim como das mais diversas manifestações e expressões artístico-culturais.

Artigo 64 - Os corpos artístico-culturais instituídos e mantidos pela PROEX são:

- I - o Coral da Unesp; e
- II - a Orquestra Acadêmica da Unesp.

§ 1º - Seu funcionamento, suas atividades e iniciativas deverão estar em alinhamento com a Política Cultural da Unesp garantindo o atendimento aos princípios acima expostos e às diretrizes da Extensão Universitária.

§ 2º - Sua criação, suas atribuições e as características próprias de organização e funcionamento foram definidas em legislação própria.

CAPÍTULO XIII Dos Recursos Financeiros

Artigo 65 - As atividades de Extensão Universitária e de Cultura buscarão ser autofinanciáveis, podendo a PROEX, quando necessário, atuar de forma subsidiária ou complementar, dentro de suas disponibilidades orçamentárias.

Artigo 66 - A PROEX buscará apoio em programas de fomento e anualmente estimará recursos orçamentários junto à Universidade para as atividades de Extensão Universitária e de Ação Cultural, conforme previsto no Programa de Desenvolvimento Institucional da Unesp.

Artigo 67 - Para efeito de considerações e possível apoio financeiro e material por parte da PROEX, a análise das propostas apresentadas levará em conta os seguintes aspectos:

- I - caráter interdisciplinar da proposta;
- II - adequação aos programas e às áreas temáticas da PROEX;
- III - participação efetiva de docentes, ou pesquisadores, e alunos;
- IV - articulação concreta com o ensino e a pesquisa, possibilitando, em sua execução, retroalimentação ao respectivo curso ou campo do conhecimento;
- V - articulação concreta com a comunidade e seus segmentos significativos, inclusive órgãos públicos;
- VI - indicação de subsídios à transformação qualitativa da realidade social abordada;
- VII - participação financeira de fontes externas;
- VIII - quitação de relatórios anteriores.

Artigo 68 - Além dos recursos orçamentários oriundos dos departamentos e demais unidades da Universidade, assim como recursos extra orçamentários, obtidos de convênios ou de repasses específicos de agências, instituições financiadoras públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, a Unesp alocará, em seu orçamento anual, recursos para financiamento de atividade de Extensão Universitária e de Cultura.

Artigo 69 - Eventuais excedentes de recursos financeiros serão depositados em conta específica da Universidade, conforme proposta aprovada e respeitada a legislação vigente.

Artigo 70 - O planejamento orçamentário das atividades de Extensão Universitária e de Cultura deve ser elaborado de forma a compatibilizar receitas e despesas.

Parágrafo único - Dentre as despesas orçadas no plano de aplicação, somente aquelas assumidas pela PROEX serão de sua responsabilidade.

CAPÍTULO XIV Das Disposições Finais

Artigo 71 - A PROEX baixará normas complementares à presente Resolução.

Artigo 72 - A PROEX manterá organizado um sistema próprio de registro das atividades de Extensão Universitária e de Cultura executadas e relação nominal dos participantes.

Artigo 73 - Cabe à PROEX encaminhar os relatórios de programas e projetos de Extensão Universitária e de Cultura ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária – CEPE para conhecimento.

Artigo 74 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária – CEPE.

Artigo 75 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as Resoluções Unesp 11, de 2-2-2012 e Resolução Unesp 5, de 14-1-2014.

(Proc. 379-2000-RUNESP)

Pub. DOE nº 228, de 19/11/2020, p. 49

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário Piloto

1. Em que momento você ministrou aulas no CLDP? (selecione todas as opções que julgar adequadas)
 - 1º semestre de 2010
 - 2º semestre de 2010
 - 1º semestre de 2011
 - 2º semestre de 2011
 - 1º semestre de 2012
 - 2º semestre de 2012
 - 1º semestre de 2013
 - 2º semestre de 2013
 - 1º semestre de 2014
 - 2º semestre de 2014
 - 1º semestre de 2015
 - 2º semestre de 2015
 - 1º semestre de 2016
 - 2º semestre de 2016
 - 1º semestre de 2017
 - 2º semestre de 2017
 - 1º semestre de 2018
 - 2º semestre de 2018

2. Após formar-se na graduação em japonês, você seguiu a carreira acadêmica? (Ex: Mestrado, Doutorado, etc.)
 - Sim
 - Não

3. Se sim, o que você fez após a conclusão da graduação? (selecione todas as opções que julgar adequadas)
 - Especialização
 - Mestrado profissional (PROFLETRAS)
 - Mestrado acadêmico
 - Doutorado
 - Outros_____

4. Hoje em dia, você trabalha dando aulas de japonês?
 - Sim
 - Não

5. Se sim, em qual contexto você leciona? (selecione todas as opções que julgar adequadas)
 - Aulas particulares
 - Escola de idiomas
 - Centro de Ensino de Línguas (público)

- Escola particular
- Aliança Cultural Brasil-Japão
- Universidade/Faculdade
- Outros_____

6. Atualmente, você trabalha dando aulas de outra língua ou disciplina que não seja japonês?

- Sim
- Não

7. Você acredita que a atuação como professor-tutor no CLDP possa ter influenciado/auxiliado suas escolhas profissionais hoje em dia? Por quê?

- Sim
- Não

Texto de resposta longa

8. Como você define sua experiência no CLDP?

- Ótima/satisfatória
- Boa
- Regular
- Insuficiente
- Ruim

9. Escreva com suas palavras quais as suas impressões a respeito do Programa de Extensão CLDP e sua importância ou não para a sua formação profissional.

Texto de resposta longa

10. Por fim, você acredita que, no geral, a experiência de lecionar no CLDP pode auxiliar os estudantes de licenciatura em língua estrangeira a terem contato, possivelmente pela primeira vez, com métodos didático-pedagógicos, elaboração de materiais didáticos, etc., favorecendo os processos de formação docente inicial?

- Sim
- Parcialmente
- Não

11. Por quê?

Texto de resposta longa

Apêndice 2 – Entrevista Piloto

1. Em qual período você deu aulas no CLDP?
2. Qual foi a sua motivação para escolher a língua japonesa na graduação?
3. Qual foi a sua motivação para começar a participar do Programa de Extensão CLDP? Você começou como monitor/bolsista/professor voluntário?
4. Como você define essa experiência no CLDP?
5. Qual foi o ponto mais marcante durante a sua trajetória no Centro de Línguas?
6. Qual a sua profissão atualmente?
7. Você acha que a participação no CLDP influenciou nessa escolha?

Apêndice 3 – Entrevista com egresso M.

Entrevistadora: Em qual período você deu aulas no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores?

Egresso M.: Dei aula no CLDP de agosto de 2011 a novembro/dezembro de 2015.

Entrevistadora: Então praticamente a graduação inteira.

Egresso M.: Praticamente toda a minha graduação, isso.

Entrevistadora: Antes de falar do CLDP especificamente, qual foi a sua motivação para escolher a língua japonesa na graduação da UNESP?

Egresso M.: Eu comecei a estudar japonês em Manaus, porque originalmente eu sou de Manaus, e lá eu tive uma experiência de também dar aulas...então eu fui para a UNESP já com o objetivo de ter a formação em Letras Português/Japonês por conta dessa experiência anterior.

Entrevistadora: Com o foco específico nessa licenciatura?

Egresso M.: Com o foco específico em [licenciatura de] japonês.

Entrevistadora: Pensando agora então no CLDP, qual foi a sua motivação para participar do CLDP? Para começar a dar aulas no então Projeto de Extensão?

Egresso M.: Na época nós tínhamos uma professora, que já se aposentou, e eu comecei a conversar um pouco com ela sobre o curso de japonês (eu estava no primeiro ano). Quando eu comentei que eu já tinha uma pequena experiência dando aula ela falou “a gente têm esse Projeto aqui na universidade, o que você acha sobre ele?”. E eu achei muito interessante pela proposta de dar o curso, né? Você ministra o curso, mas você tem a oportunidade de estudar e problematizar esse processo de ensino, né? E isso pra mim soou perfeito porque era exatamente o meu objetivo. Eu já tinha uma experiência, mas eu não tinha uma formação acadêmica, teórica... Eu tinha algumas crenças sobre o que era o ensino, então o CLDP se mostrou como uma oportunidade de realmente sedimentar, fortalecer e compreender esses processos todos.

Entrevistadora: E quando você entrou no CLDP você já entrou como professor ou você trabalhou como monitor?

Egresso M.: Eu já entrei direto como professor.

Entrevistadora: Você também chegou a trabalhar na monitoria?

Egresso M.: Monitoria também.

Entrevistadora: E você teve bolsa durante esses anos?

Egresso M.: Eu tive bolsa nos dois últimos anos, mas eu era responsável pela parte do Português como Língua Estrangeira (PLE).

Entrevistadora: Então não era uma bolsa pelo japonês?

Egresso M.: Não era uma bolsa pelo japonês.

Entrevistadora: E como você descreve essa experiência no CLDP? Como ela foi para você? Todos esses anos trabalhando lá...

Egresso M.: Eu acho que foi... difícil (risos). Foi a melhor experiência possível nesse sentido de poder entender a completude do que é, na minha opinião, o professor que é pesquisador e está na sala de aula... O CLDP foi crucial para obter essa formação. Se hoje eu consigo ter um repertório, ter argumentos para certas questões nos meus trabalhos, agora como graduado, eu criei esse repertório e aprendi/entendi isso nesses quatro anos e meio que eu fiquei no CLDP. Então, acho que se não fosse por essa experiência eu não teria a bagagem, a certeza, a confiança que eu tenho hoje na minha prática docente.

Entrevistadora: Durante todos esses quatro anos e meio que você atuou no CLDP qual foi o ponto que mais te marcou durante toda essa experiência? Pode ser tanto positivo quanto negativo, mas a coisa que mais te marcou, que mais você lembra sobre o CLDP?

Egresso M.: Podem ser duas coisas?

Entrevistadora: Pode, claro.

Egresso M.: Eu acho que o CLDP ensina muito a gente a lidar com o imprevisto. Como a gente utiliza as salas da graduação, em muitos momentos a gente tinha que lidar com imprevistos. De chegar e “ah, tá tendo um evento no prédio de história, o que a gente vai fazer com isso?”. Então o CLDP me ensinou muito a sair um pouco dessa estrutura formal da sala de aula e explorar outros espaços. Então isso é uma lembrança muito recorrente... Hoje eu trabalho numa escola sociointeracionista em que a gente ocupa outros espaços da escola que não só a sala de aula e eu sempre me recordo dessas experiências do CLDP, de tipo “ah, isso aí eu já passei na época da graduação, então tá tudo bem!” (risos). Não tive um estranhamento em relação a isso. Além disso, eu me lembro muito do quão unido era o nosso grupo de professores de japonês com a supervisão da professora de japonês do Departamento de Letras Modernas. Era uma união muito rica no sentido de discussão de textos teóricos, de elaboração de planos de aula, de aplicação e de um 振り返り (ふりかえり /furikaeri), uma reflexão sobre essa aula que foi dada. Eu acho que foi uma das coisas mais marcantes, que eu sempre relembro com muito carinho, porque a gente tinha uma rotina de estudar, de preparar, de aplicar, de um assistir a aula do outro e fazer comentários e *feedbacks* sobre isso. Então acho que foi um período muito importante e que me marcou muito.

Entrevistadora: Então esse acompanhamento da professora supervisora da língua junto com as coordenadoras foi importante?

Egresso M.: Foi muito importante. E essa troca, né? Com os outros professores. A gente fazia um rodízio, cada um meio que assistindo a aula um do outro, depois a gente discutia juntos sobre tudo isso. Eu acho que é o grande “quê” do Projeto. Ele se estrutura nessa base do “Desenvolvimento”, né? Então acho que isso foi o que mais me marcou.

Entrevistadora: Entendi. E você chegou a comentar um pouquinho antes, mas o que você faz hoje? Profissionalmente falando?

Egresso M.: Hoje eu sou professor de português e japonês. Eu dou aula de japonês em duas escolas, dois cursos livres para adultos. Sou professor também de português e japonês em uma escola regular aqui em São Paulo-SP, na qual o japonês é uma matéria inserida na grade desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II. Eu sou o responsável pelos cursos do Ensino Fundamental II. Esse projeto, na verdade, começou quando eu me formei, por ter a licenciatura e por ter tido toda essa formação. A gente montou esse projeto, no qual o japonês entra no Ensino Fundamental II como uma disciplina “optativa/obrigatória”: os alunos escolhem entre o japonês e o espanhol para cursar durante todo o Ensino Fundamental II. No Ensino Fundamental II eu dou aulas de japonês e no terceiro ano do Ensino Médio eu dou aulas de português.

Entrevistadora: Ok. E para a última pergunta: você acha que toda essa experiência que você teve durante esses quatro anos e meio atuando no CLDP, de alguma maneira, acabou influenciando na escolha profissional que você fez hoje em dia e na forma como você atua profissionalmente?

Egresso M.: Com certeza!

Entrevistadora: E por quê?

Egresso M.: Justamente pelo esquema de trabalho que a gente, como área de japonês dentro dessa escola, conseguiu criar. É um esquema muito parecido com o do CLDP. Então eu acho que toda bagagem, o repertório que eu criei no Centro de Línguas com essas professoras... hoje eu tento fazer isso com as minhas colegas que trabalham comigo. Até mesmo porque é um contexto muito novo para a gente, – o ensino para crianças em uma escola regular, desde o Ensino Infantil até o Fundamental II – uma grande novidade. Essa bagagem do CLDP de discussão de textos, de elaboração de planos de aula, de currículo, de um assistir a aula do outro... Repensar isso é um esquema que a gente faz também e com certeza foi graças ao CLDP que a gente se sente confortável em trabalhar juntos e nesse formato.

Entrevistadora: Muito obrigado!

Egresso M.: Muito obrigado!

Apêndice 4 – Entrevista com egressa P.

Entrevistadora: Em qual período você lecionou no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores?

Egressa P.: Se não estou enganada (risos), final de 2017 até meio, mais ou menos, de... Espera, está errado. Em 2017 eu fui para o Japão, então meio de 2016...mais? Foi mais do que isso? Gente, sou péssima com datas (risos). Então foi meio de 2015 até metade de 2017!

Entrevistadora: Antes da gente falar mais profundamente sobre o CLDP, qual foi a sua motivação, se é que houve alguma, para buscar o estudo do japonês na graduação?

Egressa P.: Não teve...

Entrevistadora: Não teve? Por quê?

Egressa P.: Na verdade a única motivação foi ter sido “sugerida”. Me fizeram um convite para conhecer a aula de japonês. Um convite feito por um veterano. Eu fui para a aula de japonês, na época da iniciação ainda, em que eu estava fazendo inglês e alemão. Fui para a iniciação de japonês, gostei muito da aula, achei muito divertido e por isso fiz japonês. Porque a minha intenção não era estudar língua, na verdade.

Entrevistadora.: Qual era a sua intenção no começo?

Egressa P.: A minha intenção no começo era trabalhar com língua portuguesa, em específico na área de editoração. Eu queria trabalhar com publicação de livros, seleções...

Entrevistadora: Algo bem diferente.

Egressa P.: Completamente diferente!

Entrevistadora: Depois que você começou as aulas de japonês, durante todo esse período, qual foi a sua motivação para começar a participar do Projeto de Extensão do Centro de Línguas? Para começar a dar aulas lá?

Egressa P.: O mesmo veterano (risos) tinha uma viagem marcada para Manaus-AM, ainda estava o semestre letivo rolando, e ele me convidou para substituí-lo nas aulas do Centro de Línguas. Até então eu não tinha eu não tinha nenhum envolvimento. Fui substituí-lo nessas aulas do Centro de Línguas, coisa de um mês, um mês e pouquinho, e aí tomei gosto pela coisa e fiquei (risos). Então na verdade a motivação não foi bem uma motivação, foi um convite: “você quer me substituir?”. Aí eu fui lá para ver como era a experiência de dar aulas.

Entrevistadora: Mas você acha que se não tivesse sido por esse convite você ia acabar procurando dar essas aulas no CLDP em algum momento da graduação ou não?

Egressa P.: Acho que sim... Talvez mais tarde do que eu deveria.

Entrevistadora: Entendi... em algum momento isso aconteceria?

Egressa P.: Em algum momento isso aconteceria!

Entrevistadora: Quando você entrou no CLDP, não só substituindo a aula, mas quando você entrou definitivamente no Projeto de Extensão, você já entrou como professora? Você era parte da monitoria? Foi voluntário, como foi?

Egressa P.: Eu entrei já como professora, já estava com as turmas. Depois eu fui participar da monitoria e as coisas foram acontecendo, mas logo no começo já foi como professora.

Entrevistadora: E você teve bolsa durante esse período?

Egressa P.: Tive. Tive bolsa durante esse período. No começo, nos primeiros seis meses não, mas depois sim.

Entrevistadora: A bolsa (PROEX) de língua japonesa mesmo?

Egressa P.: Isso! Como responsável/auxiliar do departamento do japonês do Centro de Línguas.

Entrevistadora: E como foi, para você, essa experiência toda no CLDP? Como você define essa experiência no CLDP?

Egressa P.: Uau... (risos), abarca muita coisa! Acho que foi muito importante porque foi no Centro de Línguas que eu entendi que eu queria ser professora. Foi ali dando aula de fato e começando pelos processos de “o que é montar um plano de ensino?”, “o que é planejar uma aula?”, o “que de fato é dar uma aula e ter contato com os alunos?”. Usar a língua não só para mim, mas dando aula que eu entendi que eu queria ser professora. Eu diria que nesse sentido, foi fundamental para eu tomar a decisão de “ok, eu quero que isso seja a minha profissão!”. Fora isso, eu acho que o nome é muito propício: Desenvolvimento de Professores. Todo o trabalho que é feito de acompanhamento, das reuniões, de como se faz determinadas coisas, as sugestões que os professores responsáveis dão para a gente... Todas essas ferramentas que a

gente vai utilizando para dar aula eu aprendi no Centro de Línguas, então foi primordial para que eu entendesse o que significava, para mim, ser professora de língua.

Entrevistadora: E qual foi, para você, o ponto mais marcante dessa experiência toda no Centro de Línguas? Tanto positiva quanto negativamente, mas o ponto mais marcante de todos esses anos que você ficou lá no CLDP. Em todos esses semestres que você atuou como professora, qual foi o ponto mais marcante para você?

Egressa P.: Nossa, que difícil...

Entrevistadora: Quando você pensa no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP Assis, o que vem na sua cabeça?

Egressa P.: Eu não consigo citar um momento, mas era um lugar em que eu me sentia confortável para cometer erros. No sentido de que todas as profissões que a gente tem, para você aprender de fato como a coisa funciona, para você atuar naquilo a gente comete erros. Naturalmente. E era um lugar em que eu me sentia confortável para cometer esses erros, porque eu tinha todo o suporte de um grupo de professoras, eu tinha colegas que estavam na mesma posição que eu enquanto alunos, dando aula. Era um lugar em que eu não entrava com medo de errar, eu entrava pensando “bom, se eu errar então eu estou aprendendo com isso e vou melhorar na próxima”. Então isso foi marcante para mim. Quando eu penso no Centro de Línguas eu penso no lugar que é confortável para, enquanto profissional, cometer erros e aprender com isso.

Entrevistadora: De fato. Saindo um pouquinho do Centro de Línguas, o que você faz hoje em dia profissionalmente falando?

Egressa P.: Profissionalmente falando, sou professora de japonês. Atualmente em duas escolas, vou entrar em uma terceira. Uma dessas escolas fica aqui próxima à [estação] Paraíso, Ensino Fundamental I e Educação Infantil, escola Roberto Norio. Sou professora das turmas de segundo e terceiro ano. Dou aulas também no Colégio Marupiara, um colégio que tem desde Educação Infantil até o Ensino Médio, mas dou aulas para o Ensino Fundamental II. Pego as turmas de sexto ao oitavo ano, também em língua japonesa. A diferença é que no Colégio Marupiara a gente está na grade regular, enquanto no Roberto Norio as aulas são extracurriculares no período da tarde.

Entrevistadora: Então elas são optativas para os alunos?

Egressa P.: Isso. São optativas para os alunos. E vou entrar em uma terceira escola, de idiomas. Então é para dar aulas de língua japonesa.

Entrevistadora: Então nessas três experiências profissionais você está atuando como professora de língua japonesa?

Egressa P.: Como professora de língua japonesa.

Entrevistadora: A última pergunta então: você acha que, de alguma maneira, a atuação que você teve no CLDP durante todo esse tempo influenciou as escolhas que você fez hoje em dia como profissional e a maneira como você age hoje em dia?

Egressa P.: Sem dúvida!

Entrevistadora: E por que você acha isso?

Egressa P.: Acho que o Centro de Línguas me fez refletir em algumas coisas como, por exemplo: o público que a gente estava dando aula. Não dava para simplesmente ignorar que a gente estava dando aula para muitos alunos que eram da universidade, por exemplo. Então o meu público era: jovens que estavam na universidade estudando japonês. Em outros momentos, quando eu já estava para sair, o público foi aumentando e não abarcava só os alunos da universidade, começou a pegar o pessoal da comunidade, da cidade também. E aí você já olha para o seu curso de uma maneira diferente. Porque o seu público, muitas vezes, tem o primeiro contato ali, na sala de aula. Público-alvo é uma coisa que o CLDP me fez pensar muito e que eu levo para a minha vida profissional... Ser um pouco crítica nas minhas aulas também, no sentido de que não existe uma regra na forma como você ensina. Tudo é uma questão de: qual o seu objetivo com isso? No final das contas, você está dando essa aula para quê? Você quer formar um aluno para um teste de proficiência? Você está dando aula para um aluno que vai fazer uma viagem? A forma como você vai ensinar conseqüentemente vai ser diferente, o objetivo da sua aula vai ser outro. E eu acho que me deu um suporte teórico muito grande que, talvez, em outra formação eu não teria. Claro que a gente estava no contexto da graduação, tendo leituras para fazer, mas no Centro de Línguas era como se eu estivesse lendo a teoria e vendo ela acontecer em sala de aula ao mesmo tempo, diferente da graduação em que eu lia e pensava “em que momento da minha vida isso vai aparecer? Eu não sei!”. Mas no Centro de Línguas era ler a teoria e a sala de aula, como é que é? Funcionou ou não funcionou? Tudo isso contribui muito quando eu olho para mim enquanto professora hoje e falo “ah, é por isso que eu faço as coisas desse jeito. É por isso que eu penso desse jeito”. O Centro de Línguas faz parte de todo esse processo.

Entrevistadora: Muito obrigado!

Egressa P.: Muito obrigada!

Apêndice 5 – Entrevista com egressa H.

Entrevistadora: Em qual período você deu aulas no CLDP? Você se lembra?

Egressa H.: Eu dei aulas no CLDP logo que eu voltei de um intercâmbio para o Japão. Eu voltei em 2014 e dei seis meses de aula no CLDP e eu também era bolsista na ocasião.

Entrevistadora: Então você já começou como professora e como bolsista?

Egressa H.: Isso, como professora bolsista do CLDP.

Entrevistadora: Antes da gente falar do CLDP, eu queria que você falasse um pouco para mim sobre qual foi a sua motivação para estudar a língua japonesa na graduação, na licenciatura.

Egressa H.: Eu já tinha tido experiências com a língua japonesa, já havia morado no Japão e eu ainda não tinha decidido o que eu gostaria de estudar, mas eu sabia que eu queria estudar mais o japonês como língua estrangeira. Na ocasião, eu me mudei para o interior e fiquei sabendo da UNESP, fui conhecer um pouco mais o curso e me interessei. No início eu não tinha interesse em ser professora, mas eu queria estudar um pouco mais de japonês.

Entrevistadora: Aí você foi [para a UNESP] por conta disso?

Egressa H.: Isso.

Entrevistadora: Mais pela língua estrangeira em si, não pela licenciatura.

Egressa H.: Pela língua estrangeira em si.

Entrevistadora: Ok. E quando você já estava lá na UNESP, já estava estudando japonês na graduação, qual foi a sua motivação – como você tinha dito você tinha acabado de chegar de um intercâmbio – para procurar o CLDP? Para procurar o Projeto de Extensão e dar aulas nesse Projeto?

Egressa H.: Eu retornei já no penúltimo/último ano da faculdade e eu achei que eu poderia colocar em prática o que eu aprendi durante um ano no Japão e realmente ver se eu gostaria mesmo de dar aulas, se seria esse o caminho que eu gostaria de seguir. Então o CLDP abriu as portas para que eu pudesse ter a chance de conhecer uma das áreas que o japonês possibilita trabalhar.

Entrevistadora: Entendi, então foi por isso que você buscou essa experiência de dar aulas no CLDP...

Egressa H.: Isso.

Entrevistadora: E como você descreve essa experiência? Como ela foi para você?

Egressa H.: Olha... no começo eu estava totalmente perdida. Porque a gente não sabe por onde começar a ensinar algo e os alunos eram da mesma faixa etária da minha, alunos de graduação. Então foi experimentar a vivência de ser um professor do zero mesmo. A gente estuda a teoria, mas na prática seria a minha primeira vivência.

Entrevistadora: Então foi meio atropelado, você diria? Foi meio complicado esse início?

Egressa H.: Pra mim foi uma novidade, mas, ao mesmo tempo que foi uma novidade, foi uma experiência muito boa.

Entrevistadora: Durante todo esse seu trajeto no CLDP, qual foi o ponto que mais te marcou? Quando você pensa no CLDP, quando você pensa no Centro de Línguas da UNESP

Assis, qual a primeira coisa que vem na sua cabeça? Seja ela positiva ou negativa, qual o ponto mais marcante para você?

Egressa H.: O ponto mais marcante é a troca com os alunos. É o momento em que o aluno de graduação pode aprender na prática aquilo que ele está estudando. Então eu perguntava “você acham que isso deu certo?”, ter esse *feedback* com os alunos foi positivo.

Entrevistadora: Entendi. Saindo um pouquinho do CLDP agora, o que você faz hoje em dia profissionalmente falando?

Egressa H.: Eu dou aulas em dois colégios particulares, desde a Educação Infantil até o Fundamental I (anos finais). Eu dou aula de japonês dentro da grade curricular.

Entrevistadora: Então são aulas obrigatórias para esses alunos?

Egressa H.: Obrigatórias.

Entrevistadora: E são colégios bilíngues?

Egressa H.: Não. Eles são colégios comuns que têm uma língua estrangeira a mais além do inglês.

Entrevistadora: E você acha que essa experiência no CLDP influenciou, de alguma forma, a escolha que você fez hoje em dia de ser professora de japonês? Ou de alguma forma influenciou em como você dá essas aulas?

Egressa H.: Eu acho que não influenciou na escolha, porque essa escolha eu tive muito certa durante o intercâmbio. Mas em como dar aulas, sim. Porque no CLDP a gente se depara com pessoas que estão aprendendo japonês por diferentes motivos, então para mim foi interessante ver alunos de outros cursos, de outras graduações, procurarem o japonês. Então, como ensinar isso de forma divertida e que faça sentido para eles? Isso me ajudou em como dar aulas hoje em dia.

Entrevistadora: Então você acha que o CLDP influenciou nessa didática que você tem hoje em dia?

Egressa H.: Sim.

Entrevistadora: Ok, muito obrigado!

Egressa H.: Muito obrigado!

Apêndice 6 – Entrevista com egressa N.

Entrevistadora: Em que momento você deu aulas no CLDP? Você se lembra?

Egressa N.: Segundo semestre de 2017, se não estou enganada (risos).

Entrevistadora: Antes da gente falar do CLDP propriamente, eu queria que você me falasse um pouco sobre qual foi a sua motivação para procurar a língua japonesa na graduação.

Egressa N.: Começou como curiosidade de adolescente. Influência de animê como a grande maioria. Depois, quando eu comecei a aprender mais sobre o japonês... A gente aprende muito a cultura japonesa junto com a língua, então daí virou amor pela cultura. Foi o que me fez procurar Letras... pelo japonês.

Entrevistadora: Entendi. Então você tinha essa curiosidade antes, sobre a língua e a cultura, e por isso que você acabou entrando na graduação em japonês. Você tinha algum motivo, por exemplo, para entrar na graduação por causa da licenciatura?

Egressa N.: Não. Eu queria aprofundar o meu conhecimento. Eu fiz um ano e meio de japonês ali no Centro de Línguas [CEL] do Carlos Alberto. Eu não consegui me formar lá porque eu entrei atrasada e eu queria continuar estudando a língua. Então em um primeiro momento eu não tinha nenhum foco nem na língua portuguesa e nem na licenciatura, tanto de português quanto de japonês, eu queria mesmo aprender a língua japonesa.

Entrevistadora: Ok. Depois que você entrou na graduação, qual foi a sua motivação para buscar o Programa de Extensão do CLDP? Por que você foi para lá?

Egressa N.: Porque no meu terceiro ano [da graduação] eu comecei a formar mais um pensamento sobre dar aulas e eu queria dar aula de japonês. E uma coisa que eu queria era ajudar na disseminação da língua. A gente não tem muito treinamento nas aulas de Educação “normais”, como que tipo de dica em como dar aula de japonês. A gente tem mais ou menos, dependendo do professor que a gente vai no estágio de observação, eles ajudam a gente. Mas não tinha nenhum “norte” específico, então quando abriu a vaga para dar aulas no CLDP eu resolvi me inscrever porque eu queria ter esse tipo de experiência dentro da faculdade, onde eu ainda podia ter ajuda de outros professores.

Entrevistadora: Então você acha que essa falta de ter uma metodologia específica na graduação para o ensino de japonês é um déficit?

Egressa N.: Eu acho muito prejudicial, porque é uma língua muito diferente das que a gente tem na graduação. Saindo um pouco do assunto, mas um dos meus maiores problemas na hora de dar aulas é o “raio” da alfabetização, que é um negócio que nenhuma das nossas aulas de Educação parou para discutir com a gente. Como a gente alfabetiza?

Entrevistadora: Entendi. E como foi essa experiência para você no CLDP? Dando aulas, elaborando os materiais didáticos, tendo contato com outros professores e discutindo as metodologias... Como foi tudo isso para você?

Egressa N.: Eu descobri que eu estava muito “verde” (risos).

Entrevistadora: Por que? (risos)

Egressa N.: Porque quando a gente entra [no CLDP] temos uma ideologia. Achando que vai ser uma coisa “assim, assim, assado”, mas eu quebrei a cara, não foi como eu achei. Tanto

que quem fazia maior parte da preparação dos materiais era a Alexandra [o outro membro da dupla], porque a gente dava aulas juntas. Eu era mais o suporte, então era como se ela fosse a professora e eu fosse a professora-assistente. Mas quando a professora responsável pela língua japonesa juntava a gente para discutir textos, perguntar como as aulas estavam indo, era muito esclarecedor, ajudava muito. Foi uma experiência válida... Ter contato com os alunos e as perguntas que eles têm, que eram diferentes das que eu tinha quando eu era aluna, como explicar coisas que eu como aluna entendi facilmente, mas eles tinham problemas em compreender. Porque as explicações que eu tive problema para aprender eu acabei guardando muito bem, então eu tinha uma base para explicar aquilo de quando eu era aluna. Mas as coisas que eu aprendi como aluna sem problema nenhum e que os meus alunos tinham problema para entender, eu não tinha base nenhuma para explicar.

Entrevistadora: E se fosse tivesse que me falar o ponto do CLDP que te marcou mais, seja positivo ou negativo, qual seria? O que mais te marcou em relação ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL Assis? Quando você pensa no CLDP, qual é a primeira coisa que vem à sua cabeça?

Egressa N.: Nossa, que pergunta difícil (risos). De certa forma, foi mais sério do que tinha imaginado. Tem muita gente que acha que por ser um trabalho voluntário, porque os alunos fazem também por conta do estágio de docência, que a gente não leva esse trabalho a sério. Que é por obrigação. E nunca foi. Sempre foi muito sério. A professora responsável pela língua japonesa tentou bastante apresentar para gente como seria vida do professor fora da faculdade, e eu acho que ela cumpriu isso.

Entrevistadora: Então isso que mais te marcou durante essa trajetória?

Egressa N.: Sim.

Entrevistadora: E quando você entrou [no CLDP], você entrou já como professora? Você trabalhou na monitoria? Você tinha bolsa?

Egressa N.: Eu não tinha bolsa e eu não participei da monitoria porque eu já estava trabalhando, eu não tinha tempo para fazer a monitoria, então entrei só como professora.

Entrevistadora: Você recebeu [bolsa] durante a graduação?

Egressa N.: Não. Só no intercâmbio, mas a bolsa quem dava era a faculdade de lá, Tenri, e depois eu recebi uma bolsa da Jasso enquanto eu estava no intercâmbio.

Entrevistadora: Então da própria faculdade você nunca teve bolsa?

Egressa N.: Da UNESP, não.

Entrevistadora: Indo mais para o final da entrevista, o que você faz hoje em dia, profissionalmente falando?

Egressa N.: Sou secretária de uma escola de italiano. É bem legal, eu não faço nada relacionado à graduação no meu trabalho como secretária. Eu ajudo as professoras com

algumas coisas. Todas as professoras do meu serviço são da UNESP. E como eu trabalho em uma escola, a minha chefe me deixa usar uma das salas – quando está livre – para dar aulas particulares de japonês.

Entrevistadora: Ah! Então você seguiu dando aulas de japonês, particularmente, dando aulas nessa escola? Que legal!

Egressa N.: É né? (risos)

Entrevistadora: E, pergunta final agora (risos), você acha que a sua atuação no CLDP influenciou de alguma maneira a sua escolha profissional hoje em dia, ou a maneira como você atua profissionalmente, tanto como secretária, quanto como professora dando as aulas particulares?

Egressa N.: Eu não diria que influenciou, mas ajudou muito. O trabalho em que eu estava na época do CLDP é o mesmo que eu estou hoje em dia, só que antigamente eu trabalhava meio período e hoje eu trabalho em período integral. Então nesse ponto o CLDP não me influenciou porque eu já tinha escolhido isso [o emprego] antes. Mas me ajudou muito em relação às aulas particulares, a me dar um “norte”.

Entrevistadora: Por quê?

Egressa N.: Porque é exatamente isso. Me deu um “norte”, me ajudou a saber como me portar como professora, quando a gente pode dar uma liberdade maior para o aluno em relação às conversas, como retomar a aula, etc. Porque querendo ou não, às vezes a gente começa a discutir um tópico cultural que puxa outras coisas e quando você se dá conta, o assunto da aula ficou ali, parado. Então me ajudou muito a pegar esse gancho e voltar para a aula. Me ajudou muito porque o CLDP foi a única experiência profissional que eu tive como professora na época da graduação.

Entrevistadora: E hoje, depois de já ter se formado e, enfim, estar ministrando essas aulas particulares com a ajuda do CLDP, você acha que o Centro de Línguas, como ação extensionista, como Programa de Extensão da UNESP, ele é importante para o curso de Letras?

Egressa N.: Eu acho que sim, muito importante!

Entrevistadora: Por que você acha isso?

Egressa N.: Porque para uma língua como a nossa, que não tem onde a gente possa treinar, que na área da Educação não possui muito foco para o pessoal de japonês separadamente, já que é uma língua tão diferente, o CLDP é uma oportunidade da gente ter experiência de atuação, de ter um professor ali para nos dar um “norte”, dicas de como atuar em sala de aula, etc. A professora responsável pela língua japonesa mandava os textos para gente fazer discussões depois... tinha texto sobre alfabetização, sobre gramática, o porquê é importante ensinar japonês, quem vem aprender japonês... Normalmente são descendentes, mas agora tem essa nova “camada”, que é o pessoal influenciado por animê, e tem o pessoal que busca o

japonês por conta do trabalho. E daí como você encara cada um desses grupos para ensinar o japonês? Como cada um tem objetivos diferentes, você precisa de pontos de partida diferentes para dar as aulas

Entrevistadora: Entendi, você precisa de objetivos diferentes para cada uma dessas aulas e você conseguiu perceber isso no CLDP? Esse fato de lidar com vários públicos-alvo diferentes?

Egressa N.: Isso, exatamente. A gente fez discussões sobre isso no CLDP e eu tive essa experiência nas aulas particulares.

Entrevistadora: Então você tem vários públicos-alvo diferentes na própria aula particular?

Egressa N.: Nas aulas particulares eu tive três alunos. Uma era uma senhora que queria estudar só por curiosidade, aí eu tentei passar algumas coisas sobre a cultura, sobre os animê e mangá, mas não deu certo. Ela acabou desistindo porque o interesse dela era bem básico mesmo, ela só queria saber falar alguns termos, era basicamente uma aula de curiosidades que ela queria. Aí eu tive um [aluno] que estava estudando por causa do trabalho, então eu tinha que passar gramática, mas ao mesmo tempo eu tinha que passar a língua de uma maneira que fosse funcional, para não ficar só na gramática. Porque aí quando ele fosse precisar usar, aquilo não ia ter funcionalidade nenhuma... tive que passar *keigo*, sofri muito com isso (risos). Sofro até hoje (risos).

Entrevistadora: *Keigo* é difícil mesmo (risos).

Egressa N.: E a última aluna começou como a primeira, por curiosidade também, mas acabou virando amor. Foi uma belezinha. E foi com ela que eu consegui lidar melhor durante as aulas, e eu acredito que isso aconteceu porque ela era um público-alvo muito parecido com o que eu tinha no CLDP.

Entrevistadora: Muito obrigada!

Egressa N.: Muito obrigada!

Apêndice 7 – Relação dos professores de japonês entre 2010 e 2018 (de acordo com dados oficiais do CLDP)

Ano	Semestre	Professores
2010	1º semestre	É. H. F.
		T. M.
	2º semestre	J. Q.
		H. E. K.
		J. M. T.
2011	1º semestre	B. W.
		L. G. A.
		T. M. O. N.
		B. R. N.

		P. E. S. C.
		A. K. K.
		A. M. B. S. J.
		M. D.
	2º semestre	F. E. T. Q.
		M. D.
		L. F. A. V.
2012	1º semestre	A. M. B. S. J.
		L. G. A.
		B. W.
		P. E. S. C.
		A. K. K.
		B. R. N.
		A. M. B. S. J.
	2º semestre	T. M. O. N.
		A. M. B. S. J.
		T. M. O. N.
		B. R. N.
		B. W.
		L. G. A.
		A. M. B. S. J.
2013	1º semestre	C. N. N.
		A. K. K.
		A. M.
	2º semestre	C. N. N.
		A. M. B. S. J.
		A. K. K.
2014	1º semestre	A. M. B. S. J.
		A. C. H. K. P.
	2º semestre	A. M. B. S. J.
		P. E. S. C.
		A. K. K.
2015	1º semestre	C. N. N.
		P. O. N.
		A. M. B. S. J.
	2º semestre	C. N. N.
		P. O. N.
		A. M. B. S. J.
2016	1º semestre	I. H. S.
		P. Y. L.
	2º semestre	A. M. B. R.
		K. S. P.
		P. Y. L.
2017	1º semestre	I. H. S.
		K. S. P.
		P. O. N.
		A. M. B. R.

		F. H. A.
		N. M.
		I. H. S.
		P. Y. L.
	2º semestre	A. M. B. R.
		N. M.
		K. S. P.
		F. H. A.
	1º semestre	I. H. S.
		G. G. G.
		A. M. B. R.
		L. A. S.
		N. M.
		F. H. A.
2º semestre	I. H. S.	
	A. M. B. R.	
	G. G. G.	
	I. H. S.	
	A. J. M. H. S.	
	F. H. A.	
2018	2º semestre	L. A. S.

Apêndice 8 – Entrevista com egressa C.

Entrevistadora: Em qual período você deu aulas no CLDP?

Egressa C.: Foram duas fases... De 2012 a 2013, se eu não me engano, um período de quase um ano...e depois eu interrompi por conta de um intercâmbio para o Japão. Eu retornei ao Projeto no segundo semestre de 2014 até a minha formatura, no final de 2015

Entrevistadora: Ok, então você esteve em duas fases diferentes...antes e depois do intercâmbio.

Egressa C.: Isso!

Entrevistadora: Antes de passarmos para as perguntas da sua experiência e do CLDP, especificamente, eu só gostaria de perguntar qual foi a sua motivação para buscar a língua japonesa na graduação da UNESP. Foi pela licenciatura? Por que você escolheu estudar a língua japonesa na graduação da UNESP em Assis?

Egressa C.: Tem na verdade uma questão de família, porque eu sou descendente e eu nasci no Japão. Por conta da situação dos meus pais, que eram *dekasegui* e trabalhavam nas fábricas, eu vim [ao Brasil] quando estava no fundamental 1. Desde então eu nunca mais tive contado com a língua japonesa, então eu sentia muita falta e passei toda a minha adolescência sentindo isso. Então, finalmente, inspirada por uma professora que eu conheci no Ensino Técnico (ETEC), eu não sabia na época o que fazer de faculdade...eu estava prestes a me formar no

Ensino Médio, e aí eu conversei com ela [professora] e ela me disse que iniciou essa jornada da sala de aula, do ensino na UNESP de Assis. Aí eu entrei na UNESP e até então eu não sabia que no curso de Letras tinha várias línguas além do japonês. Eu pensei, na verdade, que só tinha inglês e espanhol, eu era muito desatualizada na época (risos). Eu soube só na hora da matrícula, porque a gente tinha que preencher o formulário com a nossa língua de preferência. E aí eu me deparei então com aquela lista que, além do inglês e espanhol, tinha várias outras línguas estrangeiras, incluindo o *nihongo*...então foi aí que eu senti o reencontro para que eu pudesse usar a língua japonesa novamente. Então foi mais a questão emotiva do que qualquer outro motivo.

Entrevistadora: E aí já na graduação, qual foi a sua motivação para participar do então Projeto de Extensão CLDP? Como isso aconteceu? E quando você entrou [no Projeto], você foi voluntária, bolsista, monitora?

Egressa C.: Nossa, na primeira fase eu não me lembro da motivação principal...

Entrevistadora: Foi alguma professora que chegou e disse “vamos participar do Projeto!” ou foram colegas?

Egressa C.: Ah! Agora eu estou me lembrando! Eu comecei a participar como aluna. Os veteranos do 3º e 4º anos estavam participando desse Projeto e eu não me lembro exatamente se foram eles que comentaram do Projeto ou os professores da graduação que deram um “toque” para os alunos do primeiro ano, falando que existia esse Projeto. Não me lembro por qual meio eu soube, mas eu comecei como aluna, isso eu me lembro!

Entrevistadora: Ok

Egressa C.: Eu me lembro que na época uma veterana chamada Arima (que estava no 3º ou 4º ano) que me deu aulas. Acho que esse foi o primeiro contato com o Projeto, sendo aluna, e depois eu me tornei parte do Projeto como professora voluntária e, posteriormente, como bolsista.

Entrevistadora: Então você recebeu bolsa pelo CLDP?

Egressa C.: Sim!

Entrevistadora: E você chegou a participar da monitoria também?

Egressa C.: Sim, porque tinha uma escala. Mas a atividade mais presente, que eu me lembre, foi toda a parte de elaboração de aulas e reuniões pedagógicas.

Entrevistadora: Entendi! E você disse que a sua atuação no CLDP é dividida em duas fases: antes e depois do intercâmbio. Qual foi a sua motivação para participar novamente do Projeto quando você retornou do Japão?

Egressa C.: Primeiro foi a convite/incentivo do egresso M., porque ele também estava atuando no Projeto. Aí ele me chamou para retornar [ao Projeto], justamente por causa da bolsa também. Ele, como bom geminiano, estava atuando em vários campos (risos) e já

possuía uma bolsa pelo PFOL. Então ele conversou comigo e disse “Olha, tem essa bolsa para dar aulas de japonês no CLDP...você tem interesse?” e na época, como praticamente todos os universitários, eu também tinha dificuldades financeiras, então tudo se encaixou muito bem. E junto com tudo isso, foi ótimo voltar a dar aulas no CLDP depois do intercâmbio, porque a gente constrói uma outra visão, justamente porque no intercâmbio eu fui aluna estrangeira tendo aulas de japonês e cultura japonesa, então você inverte esse papel, porque depois eu retornei para o CLDP, agora como professora, eu tinha um *feeling* diferente sobre a língua japonesa e como abordá-la com os alunos e alunas. Então quando eu retornei do intercâmbio e voltei a atuar como professora do CLDP foi mais consciente do que a primeira vez em relação a tudo: elaboração dos materiais, estruturação das aulas, etc. Eu tive uma visão mais consciente e consistente do que eu estava fazendo. Acho que foi uma fase mais madura do que a primeira vez...

Entrevistadora: Certo. Então, pelo o que você está me dizendo, o intercâmbio foi uma experiência muito importante para você nesse sentido de se tornar mais consciente sobre as suas ações como professora e isso refletir na sua atuação no CLDP...é isso? (Risos).

Egressa C.: Exatamente.

Entrevistadora: Ok. E sobre a sua experiência no CLDP como um todo, como você a define? O que ela significou para você?

Egressa C.: Foi um espaço em que eu tive a chance de olhar de forma mais pragmática para tudo aquilo que a gente aprende na graduação. Eu sei que diversos professores em várias universidades possuem essa questão de não ficar só na teoria, mas de alguma forma fazer com que os alunos enxerguem a prática também, para não fazer isso só lá na vida real e acabar “apanhando”. O Projeto foi muito bom para mim, porque eu tive a chance de colocar em prática tudo o que eu via na graduação. Tinha esse estudo também, que eu não sei se acontece até hoje, mas que era uma troca entre os alunos que estavam atuando como professores no CLDP e o professor responsável pela língua que nos orientava. Na época, nós tínhamos esses encontros periodicamente com a professora Maria José e tínhamos esse estudo teórico e discutíamos a respeito da aplicação da teoria nas nossas aulas, como estava acontecendo, se estava dando certo, etc. Então nesse sentido foi muito rico. Eu sinto que se eu não tivesse participado do Projeto eu teria sofrido muito mais depois de formada e atuando nas escolas como professora.

Entrevistadora: E quando você pensa no CLDP, qual o ponto mais marcante? A primeira coisa que vem na sua cabeça, pode ser positivo ou negativo, mas qual foi o ponto mais marcante dessa experiência toda?

Egressa C.: Professor-pesquisador. É o que define muito o Projeto. Não só a gente, como professor, busca ir lá e dar aula, mas acima de tudo a gente pesquisa sobre como dar uma boa aula e você passa a enxergar os seus alunos e alunas junto desse processo. Não é mais algo “você separado deles”, mas sim algo conjunto. Para mim, é esse ponto.

Entrevistadora: Então essa interação com os alunos também foi importante para você durante esse período?

Egressa C.: Sim, sim. Com certeza!

Entrevistadora: Ok, entendi! E o que você faz hoje em dia, profissionalmente falando?

Egressa C.: Eu sou professora de língua japonesa para estrangeiros em uma escola regular em um colégio particular. Dou aulas para alunos de 8 a 14 anos.

Entrevistadora: Ok. E pensando na sua profissão atual, você acha que a sua participação no CLDP influenciou nessa escolha? Ou até mesmo na maneira como você lida com a sua profissão?

Egressa C.: Não foi só o Projeto que influenciou nessa escolha, porque eu já tinha um “pezinho” voltado para atuar nessa área depois de formada, mas eu acho que o Projeto me deu a certeza. Ele me deu uma base muito sólida para atuar nessa área. E sobre a forma como eu lido com a minha profissão, ele também influencia e muito até hoje. Depois de 5 anos de formada [o CLDP] tem me influenciado positivamente, porque foi durante esse Projeto em que eu pude iniciar a minha pesquisa científica. Atualmente ainda eu não retomei a pesquisa, mas essa época vivenciada no CLDP sempre me retorna, no sentido de você atuar na sua profissão e, ao mesmo tempo, sendo uma observadora de você mesma dentro da sala de aula. E essa experiência vivenciada no CLDP foi muito importante. Não é exatamente “sentir falta”, mas é entender a necessidade que isso nos provoca, enquanto professores. Então o Projeto me deu essa experiência e consciência. Nesse sentido, o Projeto tem me influenciado bastante, sobre qual é o papel do professor e em como eu enxergo as diferentes abordagens em sala de aula.

Entrevistadora: Ok, era isso então. *Arigatou!*

Egressa C.: Eu que agradeço!