

Interculturalidade e crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua japonesa: a língua-cultura como causa*

Interculturality and beliefs on japanese teaching-learning: the language-culture as a sake

Renan Kenji Sales HAYASHI**

UNICAMP

Resumo: O presente artigo busca problematizar a questão da interculturalidade da língua-cultura japonesa em um contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. Para tanto, buscamos nos estudos sobre crenças, experiências e ações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras uma maneira de investigar a questão dessa interculturalidade brasileira-japonesa na contemporaneidade. Dessa forma, conduzimos um estudo qualitativo de investigação, por meio de um estudo de caso de caráter contextual, utilizando diversos instrumentos de geração de dados junto aos participantes da presente pesquisa. Os resultados apontaram que para a língua-cultura japonesa os produtos culturais pop, bem como a intenção pelo desenvolvimento da competência de comunicação na língua-cultura alvo, pautam as interações interculturais durante os processos de ensino-aprendizagem, sendo que experiências prévias são capazes de influenciar as crenças e alterar as ações dos aprendizes, bem como alterar as relações deles inseridos nas práticas interculturais.

Palavras-chave: Interculturalidade; Crenças; Ensino-aprendizagem de japonês.

Abstract: This article aims at discussing the issue of interculturality of Japanese language-culture in a Brazilian teaching-learning. Therefore, we carried out in the study of beliefs, experiences and actions on the teaching and learning of foreign languages a way to investigate the matter of this Brazilian-Japanese interculturality nowadays. Thus, we conducted a qualitative research study, through a contextual case study, using several instruments of data collection with the participants of this research. The results showed that the Japanese-culture pop cultural products as well as the intention for the communicative competence development are in the target language-culture guided intercultural interactions during the teaching-learning processes, and previous experience are able to influence the beliefs and change the actions of learners, as well as change their relations embedded in intercultural practices.

Keywords: Interculturality; Beliefs; Japanese teaching-learning.

* O presente artigo foi inspirado na dissertação de mestrado de Hayashi (2015), sob orientação do Prof. Dr. Yûki Mukai e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

** Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB).

Introdução

Os escritos sobre interculturalidade causada por um contato entre diversas línguas-culturas não são novos, visto que os relatos que descreveram tal interação no Brasil remontam o século XV, com a língua portuguesa ibérica tomando conhecimento das línguas indígenas da terra *brasilis*, a serem descobertas e docilizadas (VIVEIROS DE CASTRO, 1992), tendo as práticas cristãs de catequização como pano de fundo. Entretanto, se levarmos em consideração a interculturalidade como uma problemática localizada no seio das relações de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), a qual se torna tanto mais complexa quanto mais investigada, tem-se, a partir do século XX, um vasto recorte de investigação para a Linguística Aplicada e suas pesquisas que buscam problematizar a relação entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem de línguas-culturas na contemporaneidade.

À vista disso, é necessária uma primazia na busca por respostas a inúmeras perguntas que se colocam sobre a interculturalidade no contato entre línguas-culturas. Além disso, urge entender de que maneira esse cenário se apresenta aos aprendizes e professores envolvidos em contextos de ensino-aprendizagem de LE, línguas adicionais, bilinguismos, línguas em contato e entre outras modalidades de interação nas quais a interculturalidade se mostra pujante. Nesse sentido, a fim de buscar subsídios necessários para entender como os aprendizes interpretam e (re)significam esse contexto intercultural, no qual o estrangeiro e o materno estão em constante contato, lançamo-nos ao estudo das crenças e experiências sobre ensino-aprendizagem. O conceito de crenças é importante na busca da compreensão do fator interculturalidade, uma vez que, conforme assevera Barcelos (2006, p. 18), as crenças são “forma[s] de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas a partir de nossas experiências e resultantes de um processo iterativo de interpretação e (re)significação”.

Dessa forma, para entender como a interculturalidade se apresenta no contexto de ensino-aprendizagem de língua japonesa como LE, contexto investigado no presente artigo, é preciso que ouçamos os aprendizes. Para tanto, empreendemos uma investigação qualitativa, com o objetivo de investigar quais são as crenças, experiências e ações que aprendizes de japonês, como LE, têm sobre a língua-cultura japonesa em um contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. Foram empregados instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise, os quais serão explicitados na seção metodológica, com fins de obter materialidades linguísticas que pudessem nos guiar na investigação sobre o fator interculturalidade no ensino de língua-cultura japonesa na contemporaneidade. Entendemos como bastante relevante o tipo de estudo conduzido nesse artigo, pois podemos afirmar que cada vez mais a língua-cultura japonesa tem estado em evidência, por conta de produtos

culturais de entretenimento (músicas, filmes, quadrinhos e animações), por uma crescente produção de materiais didáticos de ensino de japonês e também por outros fatores como: concessão de bolsas de estudos pelo governo japonês; como forma de acordo de cooperação bilateral entre Brasil-Japão; mostras culturais e festivais; entre outros.

Contudo, apesar do alcance de certo reconhecimento, pode-se afirmar que o vulto de pesquisas sobre problemáticas na área de ensino-aprendizagem de língua japonesa como LE é escasso (HAYASHI, 2015), se comparado com estudos sobre outras línguas como Inglês, Espanhol e Francês, só para citar algumas. Com efeito, dada essa escassez, os elementos que emergem dos processos de ensino-aprendizagem do japonês não são observados com propriedade e não oportunizam um desenvolvimento da prática de ensinar e aprender japonês no Brasil. Dessa forma, problematizar a questão da interculturalidade, nesse recorte aqui adotado, pode ser entendido como uma maneira de lançar luz sobre esses processos amplos e complexos, sendo a proposta de investigação posicionada a partir da problematização das crenças dos aprendizes envolvidos em um caminho possível.

Para tanto, nesse artigo, buscaremos responder a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira o contexto de interação entre diversas línguas-culturas pode afetar os aprendizes brasileiros de língua japonesa? Com essa proposta de investigação desejamos: a) discutir como ocorrem as dinâmicas de interação intercultural e; b) apresentar resultados de análise que apontem as materialidades linguísticas de aprendizes sob influência do fator interculturalidade na aprendizagem da língua japonesa. Destarte, para consecução desse artigo, inicialmente nos lançaremos sobre estudos em interculturalidade, em seguida sobre o conceito de crenças, experiências e ações nos processos de ensino-aprendizagem de LE, para posteriormente iniciarmos a descrição metodológica, a apresentação dos resultados e discussão. Por fim, tecemos considerações finais desejando suscitar outras pesquisas e investigações no recorte adotado para o presente artigo, bem como para outros ramos de estudos dentro da área de Linguística Aplicada.

Interculturalidade

De início faz-se necessário conceituar o termo interculturalidade e alguns construtos que se encontram no bojo dessa definição. Unternbäumen (2016) assevera que estamos em um tempo histórico de muitos prefixos – *inter*, *trans*, *multi*, *pós* – os quais, gradativamente, têm deixado de assumir uma função meramente nominativa, para expressarem uma qualidade que ora subtraem e ora se apoderam da capacidade referencial dos substantivos, convidando a imaginar novos espaços terminológicos e objetos de essências próprias, resultantes de diferenças, duplicações, encaixes, desencaixes e completudes. Pensemos no termo *pós-modernidade* que, estando sem o prefixo,

pode denotar um conjunto relativamente estável de eventos e acontecimentos históricos que, situados em um tempo cronológico, descrevem as dinâmicas culturais e sociais da civilização ocidental após de uma [dita] estabilidade no ideário e nas práticas sociais. Contudo, se abordarmos o mesmo termo já precedido de seu prefixo “pós”, deveremos reconhecer que o conceito clama por um descolamento do termo que o precedeu, se diferenciando em diversos aspectos, sendo o sujeito, o corpo, o tempo e as práticas sociais referenciadas diferem nessa era dita “pós”.

Com efeito, poderemos seguir a mesma proposta de análise para o termo interculturalidade. O prefixo *inter* alça uma definição que foge às fronteiras que a cultura(lidade) não foi capaz de estabelecer, devendo o prefixo preencher essa ausência sentida. Contudo, cumpre-nos questionar: que espaço ocupava a cultura(lidade) autóctone, no qual a interculturalidade já não cabia, requisitando um conceito próprio?

Sapir (1967) pontua que cultura(lidade) pode ser entendida como um conjunto de atitudes, de visões de mundo e de traços específicos que conferem a um povo particular seu lugar original no universo. Esse conceito é entendido em uma chave de cunho antropológico, no qual os traços distintivos de um povo ajudam a delimitar as fronteiras entre uma e outra cultura. Já na declaração universal da UNESCO (2001) sobre a diversidade cultural, podemos encontrar uma definição que abrange a corporeidade e a espiritualidade como traços constitutivos do imaginário sobre cultura(lidade), sendo essa entendida como um “conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que engloba, além de arte e literatura, os modos de vida, formas de convivência, sistemas de valores, tradições e *crenças*” (UNESCO, 2001, p. 74, tradução nossa, grifo nosso). Dessa forma, a interculturalidade seria uma interação entre esses conjuntos de traços distintivos que, à primeira vista, não possuem sistemas de convergência, nem de compartilhamento de materialidades, mas que, dado o ponto de conexão, se abrem e podem produzir novas formas de convivência, novos valores individuais e coletivos, diferentes sistemas de crenças e tradições culturais em um dado relevo histórico e social.

Sobre esse prisma poderíamos abordar a questão da interculturalidade a partir da visão deleuze-guattariana de agenciamento, concebida assim como “[...] uma conexão relativamente estável entre dois termos heterogêneos que comportam, porém, linhas de desterritorialização, graças às quais o *novo* pode produzir-se entre os termos” (DAVID-MENÁRD, 2010, p. 320, grifos nossos). Nesse sentido, a interculturalidade vem, a partir de sistemas de referência distintos, como uma força que emerge desse embate entre línguas-culturas, que vem produzir um diferente, um original, portanto, um distinto. Unternbäumen (2016, p. 2) afirma que a interação comunicativa intercultural implica em reconhecer que há um espaço *sui generis* entre as

culturas, o qual não pertence a nenhuma das cultura(lidade)s que o deram existência, nem tampouco a todas elas juntas. É, pois, irreduzível às ações individuais de interactantes, é sempre algo mais, e sobretudo, algo distinto.

Nesse sentido, é razoável pensar que essa produção de um novo e um distinto, de certa forma, altera significativamente os elementos envolvidos em relação de estreita proximidade, como as noções de sujeito e identidade, o conceito de nação e, em um espectro maior, a própria noção de cultura. Stevens (2007) nos assevera que, a partir do século XX, as paisagens tradicionais de *nação* e *sujeito*, as quais por um largo período sociohistórico se mantiveram sob um espectro sólido, e aparentemente estável, vêm se fragmentando e constantemente apresentando formas outras de pensar esses conceitos. Aquilo que oferecia uma posição sólida ao sujeito foi caindo por terra ao longo das profundas transformações que a sociedade atual, dita pós-moderna, vivenciou em guerras, rupturas e redefinições. No tocante à identidade, Stevens (2007, p. 44) afirma que o conceito tem sofrido profundas transformações provenientes de uma articulação muito próxima ao processo de globalização.

Sobre essa problemática, Hall (2006, p. 48) argumenta que na [dita] pós-modernidade o conceito de identidade é pensado em termos de localizar o sujeito em suas variadas identidades culturais, sendo a identidade nacional, forjada nas bases da globalização, a mais complexa em virtude do sujeito dessa pós-modernidade experienciar um sentimento profundo de perda subjetiva em relação a sua identificação nacional, ou seja, sua relação com um atributo que poderia lhe conferir rastros de sua identidade. Hall (2006) segue afirmando que as identidades nacionais não são atributos com os quais os sujeitos nascem, mas são formados e transformados no interior, do que o autor chama, de representações.

Para fins de ilustração, o autor jamaicano (2006) pontua que só é possível pensar sobre o que significa ser um cidadão inglês mediante o reconhecimento do modo como a “inglesidade” (p.49) é representada a partir de um conjunto de significados e pela cultural nacional inglesa. Olhando por esse prisma, os estudos que se voltam para questões relacionadas à estrangeiridade e imigração investigam, sobretudo, questões que buscam evidenciar como são os modos de representação do que é ser estrangeiro e sobre o que é ser imigrante na contemporaneidade.

Uyeno (2011), em sua investigação sobre imigrantes japoneses, pontua que a identidade diaspórica decorre desse conjunto de representações, que se confere àquele que se localiza nesses fluxos de êxodos forçados ou espontâneos, sendo o ‘estrangeiro’ e o ‘imigrante’ os produtos decorrentes desses processos sociohistóricos. Esse recorte se mostra bastante oportuno quando da problematização de brasileiros que, sendo filhos de imigrantes japoneses, buscam aprender a língua de seus familiares antepassados, os quais se configuram como produtos da diáspora ocorrida no início do XX para a

América do Sul, e confrontam-se com essas representações de imigrante e estrangeiro, podendo reverberar em seus processos identitários.

Dessa forma, investigar como os aprendizes de japonês, sendo filhos de imigrantes ou não, constroem essas representações, nesse artigo tratadas como crenças, pode ajudar a identificar como a questão da interculturalidade, identidade, nação e sujeito perpassa seus processos de aprendizagem dessa língua-cultura. Com efeito, adiante, nos deteremos no estudo sobre crenças, experiências e ações no ensino de LE.

O estudo sobre crenças no ensino-aprendizagem de LE

Segundo Dewey (2010), as crenças são formadas mediante algum conhecimento que o sujeito tenha, podendo ser real ou hipotético. Independentemente de uma fundamentação ou exame de consciência, as crenças são aceitas, sustentadas e (re)afirmadas, uma vez que não proveem de um juízo de valor entre o certo e o errado. Se trouxermos essa conceituação para o âmbito do ensino-aprendizagem de LE, poderemos problematizar as crenças que aprendizes e professores têm de si; de seus colegas; do contexto de ensino; bem como de seus próprios processos de ensinar e aprender uma LE. Dessa forma, Larsen-Freeman (1998) assevera que, a partir da década de 80, a Linguística Aplicada se volta para o estudo das crenças, experiências e ações como maneiras de problematizar o espaço da sala de aula e suas personagens, modificando a relação que havia, até então, sobre a aprendizagem como produto e os agentes envolvidos desprovidos de vontades, desejos, atitudes e ações em relação ao ensino, aprendizagem e em relação à LE. No Brasil, os primeiros estudos datam de 1990, com publicações de autores como Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Pajares (1992) assevera que o termo “crenças” tem sido utilizado sob diversas denominações, tais como: atitudes; valores; sistemas conceituais; preconceitos; disposições; processos internos mentais; estratégias de ação; entre tantos outros. Nesse sentido, Woods (1993) afirma haver uma “fresta terminológica” para se referir ao termo “crenças” dentro da literatura ocidental. Apesar das diversas maneiras de nomear, o presente artigo adota o termo *crenças* e o conceito de Barcelos (2006, p. 18), segundo a qual as crenças são:

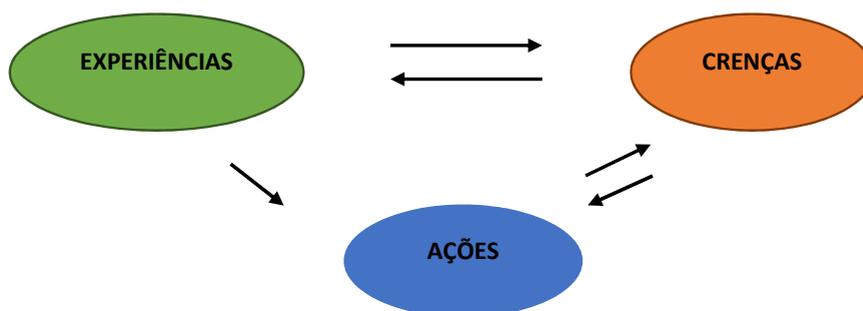
[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretações e (re)significação. Como tal, [as] crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (palavra entre colchetes nossa).

À vista disso, as crenças devem ser compreendidas como altamente interligadas aos contextos pessoais e sociais e, sobretudo, às experiências

advindas de interações e vivências culturalmente orientadas. É necessário investigar os elementos intrínsecos que podem interferir em sua formação e alteração, como maneira de entender sua natureza constitutiva e melhor problematizá-la. Sobre isso, Mukai e Conceição (2012) asseveram que, para uma melhor compreensão das crenças e experiências que aprendizes de uma dada LE possuem, é fundamental investigar as ações desempenhadas em contextos de ensino, como forma de entender como a aprendizagem se desenvolve e é (re)significada. Cumpre-nos ressaltar que, embora a investigação das ações dos aprendizes seja importante, nem sempre haverá uma relação direta entre as crenças, experiências e ações, conforme pontuam Mukai e Conceição (2010), tendo em vista a natureza altamente complexa de formação das crenças.

Pelo exposto, para estabelecer uma relação entre crenças, experiências e ações, seguimos o recorte teórico metodológico hermenêutico de Barcelos (2006), para o qual a discussão das crenças, experiências e ações deve primar pela busca de compreensão de todas, ou o maior número possível, de complexidades que envolvem os contextos de ensino-aprendizagem de uma dada LE, sendo identidade, motivação, fatores externos, ambiente físico, exemplos disso. Para o presente artigo, buscaremos investigar as crenças, experiências e ações de aprendizes de língua japonesa, como LE, de uma universidade pública do Distrito Federal, sobre a questão da interculturalidade entre línguas-culturas do Japão e do Brasil. Para tanto, além do recorte teórico exposto nas subseções anteriores, lançaremos mão do conceito de Conceição (2004, p. 239), para investigação das crenças, experiências e ações. Segundo a autora, as crenças experiências e ações aparecem dispostas da seguinte forma:

Figura 01: interação entre crenças, experiências e ações



Além de Conceição (2004), para endossar o estudo sobre as experiências de aprendizes, no tocante à interculturalidade de línguas-culturas, trazemos também Miccoli (2010) que salienta a importância desse tipo de investigação enfatizando que entender as experiências, que os aprendizes e professores carregam consigo, ajuda compreender de quais estratégias

lançam mão para se posicionarem frente às situações de interação no ensino-aprendizagem dentro de contextos educacionais. Destarte, o conhecimento do conjunto de experiências desses sujeitos pode auxiliar, sobremaneira, nas investigações desenvolvidas no âmbito Linguística Aplicada no Brasil, pois essas lançam luz sobre a maneira como os aprendizes e professores (re)significam os acontecimentos em sala de aula.

Com efeito, para fins de sistematização, organizamos no quadro abaixo o conjunto de experiências de ensino-aprendizagem proposto por Miccoli (2010, p. 142-143), o qual, para o presente artigo, apresenta um panorama com foco nos aprendizes e divisões entre experiências diretas e indiretas, que serão utilizadas nas subseções que seguem para análise e discussão dos dados.

Quadro 01: experiências de ensino-aprendizagem de línguas, por Miccoli (2010)

EXPERIÊNCIAS	DIRETAS	APRENDIZES	Experiências Cognitivas	Referem-se à compreensão das oportunidades de aprendizagem de línguas.
			Experiências Sociais	Dizem respeito à relação dos aprendizes com professores.
			Experiências Afetivas	Descrevem as emoções relacionadas aos acontecimentos de sala de aula.
	INDIRETAS	APRENDIZES	Experiências Contextuais	Remetem ao contexto extrainstitucional e institucional em que professores e aprendizes estão inseridos.
			Experiências Anteriores	Narram experiências pessoais de professores e aprendizes.
			Experiências Conceptuais	Referentes às concepções que modulam decisões e cursos de ação em sala de aula.
			Experiências Futuras	Relacionam-se a questões cuja realização se projeta com perspectiva futura.

(Sistematização baseada em Miccoli, 2010, p. 142-143.)

Natureza e método da investigação

O presente artigo é de natureza qualitativa e interpretativista. Para esse enfoque, Denzin e Lincoln (1994, p. 2) asseveram seu caráter multimetodológico, que envolve tanto abordagens interpretativistas, quanto naturalísticas. Por interpretativista, entendemos a proposta do pesquisador de entender e interpretar os sentidos atribuídos aos fenômenos sociais, sendo o viés naturalístico a geração, análise e descrição dos dados tomados em seus contextos naturais. Para materializar essa investigação, lançamos mão do estudo de caso coletivo (STAKE, 1994). Para Gillham (2000, p. 1), *caso* é uma unidade da atividade humana que deve ser tomada e investigada em seu contexto natural. Justificamos o uso do estudo de caso, tendo em vista

o potencial que relatos detalhados e descrições aprofundadas de fenômenos sociais e culturais proporcionam, possibilitando generalização naturalística de conhecimentos (STAKE, 1994, p. 240) e narrativas.

Além disso, para dar suporte à condução do estudo de caso aqui adotado, lançamos mão também do arcabouço teórico-metodológico de investigação em crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE. Optamos pela abordagem contextual, para a qual as crenças são inferidas a partir de ações contextualizadas (ABRAHÃO, 2010, p. 220) e devem ser estudadas e analisadas nos contextos naturais dos participantes da pesquisa. Dado o paradigma interpretativista, aderente aos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, direcionados pela abordagem contextual de investigação em crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, materializamos o presente artigo por meio do estudo de caso.

Contexto da pesquisa

O presente artigo buscou evidenciar e analisar as crenças, experiências e ações de aprendizes de um curso de licenciatura em língua japonesa de uma universidade pública do Distrito Federal. Esse curso tem duração estimada de nove semestres letivos, sendo que os quatro primeiros são destinados ao ensino básico de língua japonesa. Entre o quinto e o sétimo, ocorre o ensino intermediário de língua japonesa, sendo sucedido pelo oitavo semestre, no qual os aprendizes cursam a disciplina de “Laboratório de língua japonesa”, a qual propõe que os aprendizes entrem em contato com métodos de leitura e interpretação de textos escritos em língua japonesa. Por fim, no nono semestre, os aprendizes dedicam à tessitura de seus projetos de conclusão do curso, geralmente, com temática ligada às áreas da língua-cultura, literatura e sociedade japonesa.

No curso, os aprendizes têm a oportunidade de entrar em contato com aspectos teóricos da língua-cultura japonesa, como o estudo da literatura e do cinema japonês, bem como traços da sociedade contemporânea, como as formas de organização social e do pensamento japonês, assim como tópicos diversos, como os *mangás* e *animes*. Com efeito, para o presente artigo, nosso contexto de investigação foram salas de aula de ensino de língua japonesa dos quinto, sétimo e oitavo semestres do curso de licenciatura em língua japonesa. Optamos por esse contexto específico, porque consideramos os aprendizes desses estágios do curso mais maduros e com maior vivência em relação às suas experiências com a língua-cultura japonesa no contexto investigado.

Participantes

Os participantes da presente pesquisa são alunos regularmente matriculados no curso de licenciatura em língua japonesa, estando localizados entre o quinto e o oitavo semestre do fluxo do curso. São aprendizes dos sexos masculino ou feminino, com idades variando em 17 (dezessete) e 26 (vinte e seis) anos de idade. Todos são de nacionalidade brasileira, sendo alguns deles de descendência japonesa. Para fins de análise, não fizemos qualquer distinção entre participantes com parentesco familiar japonês ou não, tendo em vista que esse não compõe o escopo desse artigo. Além disso, não fizemos análises dos participantes quanto ao seu conhecimento prévio adquirido antes do ingresso no curso, uma vez que nossa investigação se pauta no estudo do fator *interculturalidade* nas crenças, experiências e ações dos aprendizes envolvidos nesse contexto de aprendizagem de língua-cultura japonesa na universidade pública, tendo em vista a limitação de tempo e o foco do aqui ora aventado. Ao todo foram 19 (participantes) que responderam aos instrumentos de coletas de dados, dentre os quais, selecionamos somente um recorte desse *corpus* para fins de análise e discussão aqui empreendidas. Cumpre-nos ressaltar que as identidades dos participantes foram protegidas por pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes na fase de geração de dados. Além disso, quaisquer dados que possam revelar os participantes foram intencionalmente omitidos por questões de ética na pesquisa. A seguir, apresentaremos os instrumentos de geração de dados utilizados e sua relevância para a pesquisa.

Instrumentos de geração de dados

Barcelos (2001) assevera que na abordagem contextual de investigação em crenças, a exemplo do presente artigo, as investigações são conduzidas sob o entendimento de que as crenças são amplamente dependentes do contexto dos participantes. Dessa forma, faz-se necessário o uso de diversos instrumentos de geração de dados como a observação de aula, notas de campo e entrevistas. À vista disso, neste trabalho qualitativo lançamos mão de três instrumentos de geração de dados, os quais serão explicitados a seguir:

Questionários escritos mistos

Aplicamos questionários escritos do tipo misto, ou seja, com perguntas de itens fechados e abertos. Abrahão (2010) preconiza que os questionários que se voltam para investigação em crenças devem conter itens fechados, com respostas objetivas, itens abertos, com possibilidade de resposta subjetiva, ou a combinação de ambos, como foi o caso do questionário usado no presente artigo. A escolha desse instrumento de geração de dados é justificada por suas vantagens metodológicas, pois além de garantirem o anonimato

dos participantes, os questionários possibilitam que os participantes se sintam à vontade para responderem as perguntas de maneira mais coerente e espontânea (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 172).

Entrevistas semiestruturadas

Para Duff (2012, p. 133), o uso das entrevistas em pesquisas de cunho qualitativo é de suma importância, em especial para condução de estudos de caso, uma vez que, por meio desse instrumento, os participantes reconstróem experiências e momentos significativos em suas trajetórias de ensino e/ou aprendizagem, além de poderem descrever com minúcia emoções, sentimentos e fatos relevantes em dadas ocasiões e de que maneira tais elementos influenciaram suas vidas. No presente artigo, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada, pois conduzimos as entrevistas com os aprendizes e professores, separadamente, a partir de roteiros estabelecidos previamente, mas não queríamos perder de vista pontos interessantes que os participantes levantassem durante a entrevista. Os resultados mais relevantes evidenciados pelo uso dos instrumentos referenciados acima estão devidamente transcritos e analisados nas seções que se seguem.

Procedimento de análise dos dados

O presente artigo lançou mão de 2 (dois) instrumentos de geração de dados para levantamento e organização dos dados sobre as crenças dos participantes sobre a interculturalidade nas línguas-culturas. Objetivando assegurar a não interferência da aplicação de um instrumento sobre o outro, seguinte forma:

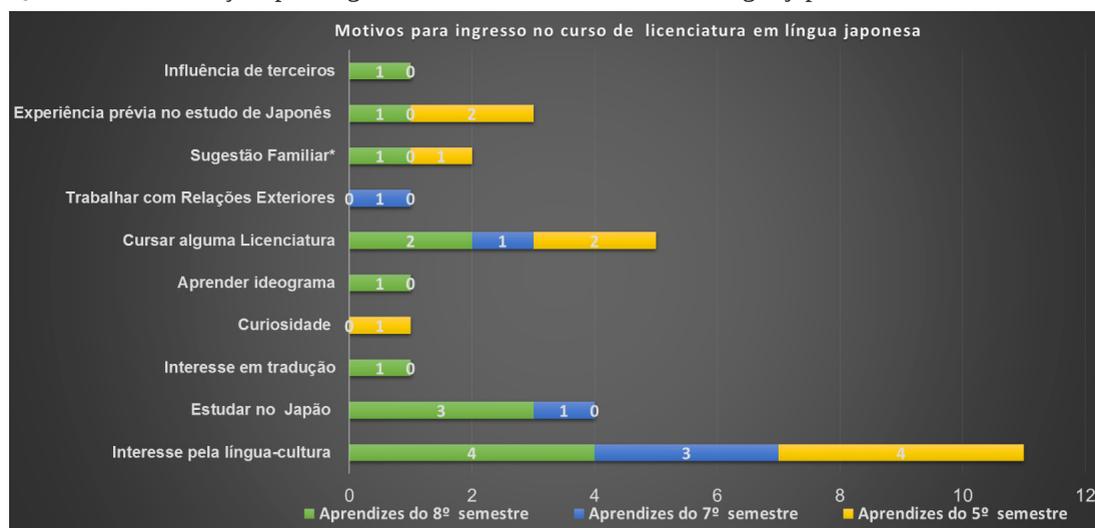
- 1º) Aplicação dos questionários escritos mistos;
- 2º) Entrevistas semiestruturadas;

Para triangulação dos dados (RICHARDSON, 1994), coadunamos com a proposta metodológica de Nunan (1992), para o qual, em investigações sobre crenças no ensino de LE, deve-se organizar e agrupar os dados segundo seu padrão de recorrência. Dessa forma, devem-se parametrizar os dados obtendo categorias de análise que auxiliarão na análise e na discussão dos dados *a posteriori*. No presente artigo, inicialmente, tabulamos os dados provenientes dos questionários escritos, observando os padrões de recorrência, bem como os desvios. Em seguida, organizamos e transcrevemos as informações coletadas pelas entrevistas semiestruturadas, para finalizar o procedimento metodológico de triangulação dos dados. Em seguida, elencamos as categorias de crenças, experiências e ações recorrentes entre os aprendizes participantes. Por fim, empreendemos a análise e a discussão dos resultados evidenciados, os quais serão mostrados nas subseções a seguir.

Resultados: questionário escrito misto e entrevistas

Os resultados evidenciados pelos questionários apontaram aspectos bastante interessantes sobre os aprendizes e suas crenças em relação à língua-cultura como causa maior para ingresso no curso de licenciatura em língua japonesa. No questionário escrito, perguntou-se qual seria(m) o(s) motivo(s) para ingresso no curso, sendo as respostas podiam ser livres. Dos apontamentos dos 19 (dezenove) aprendizes, obteve-se o seguinte quadro:

Quadro 02 – Motivações para ingresso no curso de licenciatura em língua japonesa



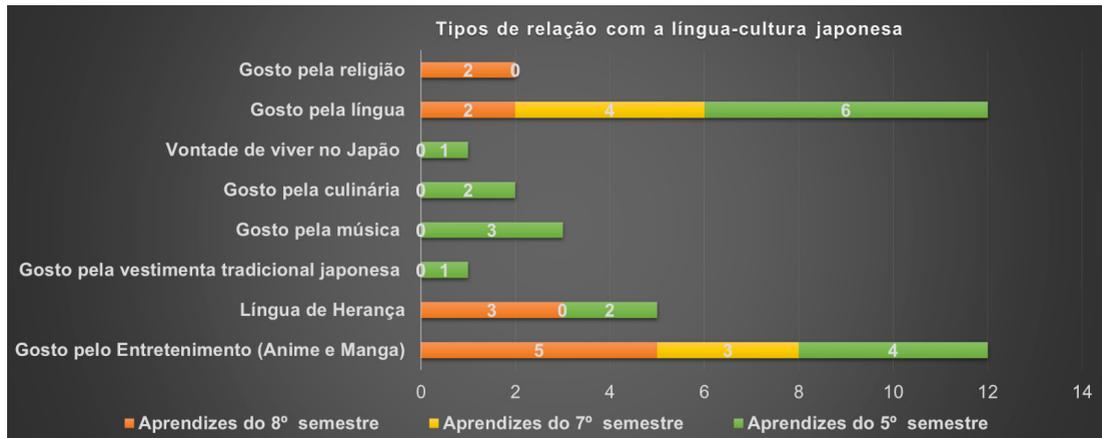
Dos fatores apontados, alguns deles chamam bastante atenção: 05 (cinco) aprendizes enfatizaram o interesse em cursar algum curso de licenciatura, com a intenção de tornarem-se professores de alguma língua-cultura, sendo o japonês uma delas. Além disso, temos o motivo “estudar no Japão” como uma das razões pelas quais 04 (quatro) aprendizes disseram ter sido influenciado seu ingresso no curso. Interessante notar que a ação de ingressar e permanecer no curso de japonês se baseia na crença de que, para ir ao Japão, deve ser necessário o conhecimento do idioma. Com efeito, para estudar no Japão, o conhecimento deve ser mais aprofundado, crenças que os teria motivado a entrar em um curso de japonês de uma universidade pública brasileira.

Foi possível também identificar outros fatores, como influência da família e de terceiros. Esse ponto chama atenção e nos faz refletir como as crenças guardam estreita relação com as ações e o contexto. Em Miccoli (2010), temos as experiências contextuais que remetem a contextos extrainstitucionais – amigos, família – que de alguma forma, servem de sustentação para a existência das crenças, as quais, em geral, podem orientar

e fundamentar algumas de nossas ações, em especial, ações direcionadas à nossa aprendizagem (BARCELOS, 2001). À vista disso, a experiência adquirida pelo convívio com a família e terceiros influenciou a crença desses aprendizes sobre sua aprendizagem de japonês, a qual possibilitou a ação de escolha do curso de licenciatura em japonês, em detrimento de outras línguas possíveis. Nesse sentido, podemos identificar como as crenças, experiências e ações dos aprendizes podem estar imbricadas em uma relação fluída, tal como assevera Conceição (2004).

Contudo, sem dúvida, o fator de maior reincidência foi o interesse pela língua-cultura japonesa, que na superfície, parece um motivo razoavelmente óbvio, mas que pela análise das crenças apontadas pelos aprendizes, podemos entender que essa motivação despertada pela língua-cultura tem em sua raiz uma matriz cultural bastante atrelada à cultura pop japonesa, bem como aos produtos culturais de massa, como *mangás* e *animes*. Essa matriz só pode entendida mediante a tabulação e triangulação dos dados obtidos por meio de outra questão, a qual demandava a relação dos aprendizes com a língua-cultura japonesa, questão que eles poderiam responder livremente, sem quaisquer predefinições. A partir desse questionamento, obtivemos dados que endossaram nossa análise e interpretação de que o fator da língua-cultura japonesa é a força motriz para ingresso dos aprendizes no curso de licenciatura em língua japonesa, porém, como já dito, não é qualquer aspecto da língua-cultura, mas sim a cultura pop contemporânea, conforme enfatiza a tabela a seguir:

Quadro 03: Tipos de relação com a língua-cultura



De maneira recorrente, os aprendizes apontaram o interesse pela cultura japonesa, materializado nos quadrinhos japoneses (*mangas*), desenhos animados (*animes*), música pop (*J-pop*) e pelo cinema japonês. Os aprendizes afirmaram que a cultura *otaku* foi fator crucial que despertou, inicialmente, a

curiosidade para entender a língua japonesa, e, posteriormente, os motivaram a iniciar seus estudos da língua-cultura japonesa. Mediante tal constatação e incidência, os resultados obtidos puderam ser organizados em torno das categorias mais recorrentes, conforme preconiza Nunan (1992), sendo elas as seguintes:

1) Crenças, experiências e ações sobre a língua-cultura japonesa tendo os produtos culturais pop como motivadores

Conforme ilustrado no gráfico acima, dos 19 (dezenove) aprendizes que responderam ao questionário escrito, 12 (doze) afirmaram ter sido os produtos culturais pop japoneses a motivação inicial para seu início na aprendizagem do japonês. Esse resultado também ficou explícito nas respostas discursivas dos participantes.

[01] Comecei a me interessar pelo entretenimento japonês no ensino médio (filmes, animes, músicas, mangás) e comecei a ter curiosidade com relação a [sic] língua, comecei a me introduzir sozinho no idioma (Matheus).

[02] A princípio meu contato tanto com a língua e com a cultura foi devido aos animes. Após isso, passei a despertar [sic] interesse em outros fatores como sociedade, história entre outros (Mith).

[03] Primeiro contato foi através [sic] de quadrinhos e desenhos, passei a procurar mais sobre a cultura a medida do passar dos anos (Yamada).

[04] A cultura japonesa sempre me cativou, então pensei que a melhor maneira de conhecer uma cultura é aprendendo a língua (Maria).

[05] Comecei a aprender um pouco de japonês aos 16 anos sozinha por influência da cultura otaku (mangá, anime, dorama, j-pop). Além disso, tenho muitos amigos descendentes e convivo com suas famílias (Alice).

A crença de que a relação entre língua e cultura é interna e fluida leva também a ações de aprendizagem de língua japonesa mesmo quando o interesse pela cultura não é despertado e provocado a partir da identificação de uma cultura outra, mas sim quando essa cultura vem na forma de língua de herança (MORALES, 2009). Os aprendizes Tanaka¹, Yumi, Naginata e Kiki não apontaram o interesse por cultura pop japonesa (*animes, mangas, j-pop*, por exemplo) como elemento motivador para aprender a língua japonesa, mas sim a descendência japonesa por parte de pais e avós como fator preponderante para o estudo de japonês, colocando em relevo a relação de herança que guardam com a língua.

[06] Cresci em contexto bilíngue, portanto, o meu contato com a língua e a cultura é de herança (Tanaka).

¹ Os nomes próprios que aparecem nessa subseção, tais como Tanaka, Yumi e Naginata, são os pseudônimos escolhidos pelos participantes para fins de sigilo na pesquisa e salvaguardar suas identidades.

[07] Em questão com a língua é um pouco por herança, pelos meus avós. Apesar de meus pais não conversarem em japonês comigo e com minha irmã, meus avós me ajudaram (Yumi).

[08] Sou *sansei* (descendente do povo japonês) e fui influenciada pelo comportamento japonês, com uma educação familiar mais hierárquica e “fria” do que a comum brasileira (Naginata).

[09] Desde quando era pequena a minha família falava a língua (Kiki).

Morales (2009, p. 5) assevera que do período de chegada dos primeiros japoneses ao Brasil (1908) até meados da Segunda Guerra Mundial (1945), a língua japonesa era ensinada aos descendentes como língua materna, tendo em vista o desejo de seus genitores de retornar ao Japão brevemente. Contudo, no pós-guerra, os pais decidem constituir lar no Brasil e o ensino de língua japonesa passa a ser encarado como um meio de transmitir e preservar a cultura e a língua japonesa, sendo, portanto, uma língua de herança, evidenciada até os dias de hoje.

Almeida Filho (1993) ressalta que existem fatores externos que contribuem substancialmente para a formação de crenças ligadas à cultura de ensinar e de aprender de cada indivíduo, como o meio em que vivem, etnia, classe social, grupo familiar, a mídia – seja ela falada ou escrita – entre outros fatores. À vista disso, é possível identificar esse construto proposto por Almeida Filho nas crenças explicitadas acima, nas quais a etnia e o grupo familiar são fatores determinantes para formação das crenças sobre o aprender uma língua, no caso a língua japonesa.

Além disso, o fator mídia, ressaltado pelo autor (ALMEIDA FILHO, 1993), tem forte influência na formação e ressignificação das crenças dos aprendizes, em especial de língua japonesa, uma vez que a cultura pop japonesa, materializada por meio de *animes*, *mangás*, músicas e filmes, é capaz de alterar significativamente a bagagem adquirida pelo aprendiz antes de iniciar seus estudos sobre a língua-alvo. Nesse sentido, pode-se evidenciar que crenças e experiências foram capazes de influenciar fortemente as ações dos aprendizes em relação à sua aprendizagem de língua japonesa, seja pelo espectro de experiências familiares e contextuais, seja pela experiência de contato com o japonês por meio de produtos culturais pop.

Embora esse ponto não seja escopo do presente artigo, ressalta-se que tais iniciativas de buscas de contato com produtos da língua-cultura japonesa, no ambiente extrainstitucional, têm forte peso no processo de ressignificação das crenças e experiências dos aprendizes frente ao processo de aprendizagem e formação como professor de japonês no ambiente universitário.

2) Crenças, experiências e ações sobre práticas de assimilação da língua-cultura japonesa

A análise dos dados coletados junto aos participantes revela o desconhecimento dessas outras competências por parte dos aprendizes, sendo a linguístico-comunicativa única mencionada e ressaltada nos instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, a busca pelo desenvolvimento da proficiência oral parece pautar as iniciativas de aprendizagem dos participantes, na qual as ações dos aprendizes buscam atingir esse objetivo, mediadas por suas crenças e experiências na língua.

Contudo, embora a maioria dos aprendizes tenha expressado o desejo de desenvolvimento da proficiência oral em língua japonesa, muitas das ações que tomam para a aprendizagem não se mostram tão efetivas e/ou direcionadas para o alcance desse objetivo, conforme pode ser evidenciado nos excertos seguintes de Alice, Lica, Megumi, Hiromi, Jéssica e Pedro:

[16] Uso técnicas minhas de memorização porque sei que é mais efetivo no meu aprendizado (Alice).

[17] Lendo, relendo, decorando e memorizando. Porque até agora é a única forma que deu certo (Lica).

[18] Principalmente através da repetição (Hiromi).

[19] Lendo textos e pesquisando. Porque apenas frequentar as aulas não seria suficiente para aprender o conteúdo (Megumi).

[20] Através [sic] de música, tentando traduzir, revisando a gramática, pesquisando no computador (Jéssica, palavras entre colchetes nossas).

[21] Com pesquisas na internet (Pedro).

Alice afirma que quando estuda a língua japonesa por conta própria utiliza técnicas de memorização de vocabulário e estruturas gramaticais da língua japonesa. Lica, por seu turno, também resalta que a memorização é uma prática que adota para aprender japonês, junto à leitura repetida, uma vez que ela, assim como Alice, acreditam serem essas práticas as mais efetivas para aprender a língua-alvo. Hiromi entende que a repetição é a principal maneira de estudar a língua japonesa.

As ações empreendidas pelos aprendizes, voltadas ao estudo de língua japonesa, revelam práticas muito atreladas a métodos de ensino de línguas que se baseiam em memorização e repetição, como o audiolinguista por exemplo. Nesse método de ensino-aprendizagem, excertos da língua-alvo são estudados de maneira a desenvolver um automatismo de reconhecimento e produção de enunciados linguísticos, muitas vezes tendo como pano de fundo uma visão que dissocia a língua da cultura, visão essa rastreada em muitos dos excertos dos participantes desta pesquisa. O fato de os aprendizes

evidenciarem “porque sei que é mais efetivo no meu aprendizado” e “porque até agora é a única forma que deu certo” indicam forte ligação a experiências prévias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no qual tais práticas podem ter sido utilizadas e apreendidas como maneiras de se apropriar da língua. Miccoli (2010) classifica essas experiências como experiências cognitivas, pois se referem à compreensão das experiências de aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, as experiências que os aprendizes tiveram no aprendizado da língua são adotadas como ações particulares para estudo da língua-alvo, revelando a estreita conexão entre crenças, experiências e ações (CONCEIÇÃO, 2004). Prova disso é a crença de Megumi, a qual acredita que ler textos diversos e pesquisar sobre a língua japonesa são formas válidas de estudar japonês, pois, conforme salienta a aprendiz, a aprendizagem efetiva da língua japonesa não é assegurada pela frequência às aulas. Da mesma forma entendem Jéssica e Pedro, para os quais há a necessidade de se estudar por conta própria por meio de pesquisas e utilização de fontes diversas da língua-alvo estudada.

Wenden (1987) assevera que as estratégias de aprendizagem de línguas nem sempre sofrem influência das crenças, uma vez que dizemos que acreditamos pode não ser sempre um elemento motivador para nossas ações, ou seja, os aprendizes podem ter ações que não são condizentes com o que eles afirmam como suas crenças. Esse construto pode ser evidenciado a partir da análise das crenças dos aprendizes que, por um lado gostariam de desenvolver a proficiência oral na língua, mas direcionam suas ações para o incremento das habilidades de leitura e escrita, por meio de leitura; releitura; memorização; tradução; por exemplo.

Considerações finais

A questão de interculturalidade, nos estudos contemporâneos sobre o ensino-aprendizagem de LE tem ocupado espaço central. No que diz respeito às pesquisas sobre essa temática sobre a língua-cultura japonesa no Brasil, ainda carecemos de mais investigações e maior problematização dos fatores que emergem de nossa prática diária de ensino e de aprendizagem da língua-cultura da terra do sol nascente. O presente artigo foi uma incipiente abordagem nesse recorte, no qual pudemos pontuar a questão da interculturalidade posta em relevo a partir das questões de identidade, línguas-culturas e sujeito. Esses fatores, a nosso ver, compõe um cenário maior, no qual o processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura japonesa se insere e, ao mesmo que sofre larga influência, é também bastante influenciada. Dessa forma, levando-se em consideração tamanha complexidade, era necessário um prisma de observação, na tentativa de conceituar esse universo de variáveis, sendo o estudo de crenças, experiências e ações o prisma adotado

para o presente artigo. Por meio desse olhar foi possível abordar a questão da interculturalidade junto aos aprendizes de língua-cultura japonesa e investigar de que maneira os participantes significam esse construto durante o processo de ensino-aprendizagem em um curso de licenciatura em língua japonesa, de uma universidade federal brasileira, tendo esse sido o escopo de nosso artigo. A fim de atingir tal intento, buscamos responder à pergunta inserida no início desse artigo: de que maneira a interação intercultural entre línguas-culturas pode afetar os aprendizes brasileiros de língua japonesa?

As categorias de crenças, experiências e ações evidenciadas por meio do *corpus* revela que a interação intercultural altera de maneira significativa os rumos do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, o confronto de valores (língua de herança), de sistemas de significação (contexto bilíngue), de produtos culturais (literatura, artes, música), de produtos linguísticos (quadrinhos, animações) entre o considerado materno e o estrangeiro reverbera de maneira única e valorativa nos indivíduos, alterando sobremaneira suas formas de experienciar as práticas sociais, as maneiras de agir, bem como os modos de representar e descrever o mundo, ou seja, em última instância a interculturalidade influencia significativamente o sistema de crenças dos aprendizes, no qual experiências interculturais comunicativas podem interferir naquilo que acreditamos ser o domínio efetivo de uma língua-cultura e estas são capazes de direcionar as maneiras como (re)significamos o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, portanto, nossas ações.

Com o presente artigo buscamos uma nova forma de enxergar tanto a questão da interculturalidade, quanto a problemática das crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE. Desejamos com isso suscitar novas pesquisas e novos estudos na área, objetivando contribuir para a área de línguas estrangeiras no Brasil, os estudos de identidade/nação, bem como recortes teórico-metodológicos que se voltem para a língua-cultura japonesa em contextos brasileiros.

Referências

ABRAHÃO, M.H.V. A formação de professores de línguas: presente, passado e futuro. In: SILVA, K.A. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-234.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas**. Campinas: Pontes, 1993.

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

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

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), 2003. p. 55-65.

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

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 15-41.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

DUFF, P. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 13-23.

GILLHAM, B. **Case study research methods**. London: Continuum, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

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

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2000.

LEFFA, V. J. A look at student's concepts of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

DAVID-MÉNARD. Um tratamento psicanalítico é um agenciamento deleuziano ou um dispositivo foucaultiano?. In: SIMANKE, R. T. et. al.. **Filosofia da Psicanálise**. EdUFSCAR: São Carlos, 2010.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. da. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem** – Vol.1. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes editores, 2010. p. 135-165.

MORALES, L. M. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira**. São Paulo, 2008, 313 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUKAI, Y. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso das partículas wa e ga**. Campinas-SP, 2009, 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

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

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

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

MUKAI, Y.; YOSHIKAWA, M. E. I. Análise e crítica de dois materiais didáticos em língua japonesa. **Estudos Japoneses** (USP), v. 29, p. 157-178, 2009.

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

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

PUREN, C. **Interculturalité et Interdidacticité dans la Relation Enseignement-Apprentissage en Didactique des Langues-Cultures**.

Actes du Premier Colloque International sur la Didactique Comparée des Langues Cultures, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, p. 491-512, out./dez. 2005.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994. p. 516-529.

SAPIR, Édouard. **Anthropologie**. Paris : Editions de Minuit, 1967.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STEVENS, Cristina. Imagi-Nações. Literatura e Identidades Migrantes. In: CUNHA, M. J. C.; GURAN, Milton et al. (Orgs.). **Migração e identidade: olhares sobre o tema**. São Paulo: Centauro, 2007. p. 43-73.

UYENO, Elzira Yoko. Imigrante em letramento acadêmico: dois estranhos que se e(in)screvem. In: UYENO, E.; CAVALLARI, J. (Orgs.) **Bilinguismos: subjetivação e identificação nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. São Paulo: Pontes, 2011.

UNESCO. **Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle**, UNESCO, Paris, 2002. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-44.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

UNTERNBÄUMEN, E. Hacia una definición de lo “inter” de la interacción comunicativa intercultural. **Lingüística**. v. 32, n. 1, p. 95-101, jun. 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, São Paulo: v.35, 1992.

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, p.186-205, 1986.

WOODS, D. Processes in ESL reading: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. Carleton Papers in **Applied Language Studies**. Occasional Papers, 3. Ottawa: Carleton University, 1993.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Recebido em julho/2016

Aceito em março/2017