

**As metodologias de línguas orientais em questão
A crise como possibilidade de reflexão para os licenciados em língua japonesa na
Universidade de São Paulo**

**The oriental languages methodologies in question
The crisis as a possibility of reflection for Japanese language graduates at the
University of São Paulo**

Eduardo Macena Duarte¹
Fernanda Gonçalves Barbosa²

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 28/12/2020

Publicado em: 30/12/2020

Resumo:

O objetivo deste artigo é propor uma reflexão a respeito do percurso das disciplinas de Metodologia do Ensino de Línguas Orientais no ano de 2019, oferecidas como parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Letras para as habilitações que integram o Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, valendo-se do contexto histórico, isto é, de como estas foram fundadas, desde o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação e o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo, até o contexto atual, com a exposição da situação das disciplinas e em como as estratégias adotadas durante um período de crise forneceram ferramentas importantes para se pensar o ensino de línguas não-hegemônicas, especialmente no que diz respeito à necessidade da formação de profissionais licenciados em idiomas que não são contemplados pelas legislações que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Procura-se também explicitar a influência de fatores externos no ensino da língua japonesa e a relevância da união de alunos e docentes para a garantia do oferecimento de disciplinas relevantes à formação discente, sendo estas estabelecidas pela própria universidade em seu Programa de Formação, bem como a ressignificação desse espaço de reflexão, de modo a contribuir para a construção de sujeitos críticos, cientes do contexto em que encontram-se inseridos.

Palavras-chave: Metodologia; Línguas Orientais; Japonês; Formação

Abstract:

The purpose of this article is to propose a reflection about the path of the Oriental Language Teaching Methodology subjects in 2019, offered as part of the curriculum of the Licentiate's Degree in the Languages and Literatures course for qualifications that are part of the Department of Oriental Languages at the School of Philosophy, Languages and Literatures, and Human Sciences of the University of São Paulo, taking advantage of the historical context, that is, how they were founded, since the establishment of the National Curriculum Guidelines for the Training of Teachers of Basic Education, by the National Council of Education and the Teacher Training Program of the University of São Paulo, up to the current environment, with the exposure of the situation of the subjects and how the strategies adopted during a period of crisis provided important tools to think about the teaching of non-hegemonic languages, especially with regard to the need for the training of licensed professionals in languages that are not covered by the legislation that regulates the teaching of foreign languages in basic education. It also seeks to explain the influence of external factors in Japanese language teaching and the relevance of the union of students and teachers in ensuring the provision of relevant subjects for student education, these being established by the university itself in its Training Program, as well as the resignification of this space for reflection, in order to contribute to the construction of critical individuals aware of the context in which they are located.

Keywords: Methodology; Oriental Languages; Japanese; Formation

¹Graduando do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com habilitação em Português e Japonês. E-mail: eduardo.duarte@usp.br

²Graduanda do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com habilitação em Português e Japonês. E-mail: fernanda.goncalves.barbosa@usp.br

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

Uma breve introdução

A habilitação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) foi institucionalizada no ano de 1963 pelo Prof. Teiiti Suzuki, tornando-se o primeiro curso de Letras Japonês no país. 57 anos depois, é o único curso em toda América Latina que oferece disciplinas dedicadas ao estudo da Língua e da Literatura Clássica Japonesa, bem como um Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa³.

Ao longo de mais de meio século de curso, diversas modificações foram realizadas em sua estrutura para que melhor se adequasse a seu público-alvo, como bem aponta Morales (2014) em sua apresentação no simpósio para o X Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil:

Para se comparar, no começo da década de 1990, os nikkeis⁴ representavam aproximadamente 80% do total de alunos matriculados no primeiro ano de graduação em Letras-Japonês na USP. Hoje, representam cerca de 30%. Há um grande divisor de águas a partir do ano de 2002, quando ocorreu a inversão. A mudança é sentida não somente em termos numéricos, mas qualitativamente, quando nos últimos anos, o conhecimento dos não-nikkeis aumentou substancialmente por terem frequentado cursos de japonês. (MORALES, 2014, p. 66).

Com essas adaptações, o curso, atualmente, conta com a disponibilização de 56 vagas anuais, sendo 28 para o período matutino e 28 para o noturno. É importante salientar que além de atender aos alunos da habilitação, parte das vagas em algumas disciplinas é disponibilizada aos demais alunos, seja do próprio curso, seja de outras instituições que compõem a Universidade de São Paulo. Essas vagas, inclusive, são frequentemente preenchidas em sua totalidade.

³ Informações sobre o Bacharelado em Letras - Japonês retiradas do site do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://letrasorientais.fflch.usp.br/graduacao/japones>. Acesso em: 10 ago. 2020.

⁴ Termo da língua japonesa para se referir a descendentes de japoneses que nasceram fora do Japão e japoneses que vivem no exterior.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

A habilitação em língua japonesa divide espaço com outras seis no Departamento de Línguas Orientais (DLO): Árabe, Armênio, Chinês, Coreano, Hebraico e Russo. Estas línguas têm como ponto de intersecção as disciplinas de Metodologias do Ensino de Línguas Orientais I e II (MELO I e II), ofertadas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sendo as únicas disciplinas voltadas para o estudo crítico dessas línguas estrangeiras pelos alunos em suas respectivas habilitações.

Comparadas às demais disciplinas ofertadas na licenciatura, as Metodologias do Ensino de Línguas Orientais I e II constituem-se como um espaço limitado para a reflexão, embora extremamente necessário, tendo em vista a sua relevância na formação dos futuros professores em língua estrangeira no Brasil. Acerca dessa questão, é válido registrar a iniciativa dos docentes da área de Língua, Literatura e Cultura Japonesa de criarem, no ano de 2020, uma disciplina no Bacharelado voltada para o estudo do ensino de Japonês no país, denominada: Múltiplas perspectivas de ensino de Língua Japonesa no Brasil⁵. Todavia, em função do número reduzido de docentes na área, somado à ausência de contratação de professores efetivos e com o agravamento da pandemia da COVID-19, tal disciplina ainda não foi integrada à matrícula.

Metodologia de Línguas Orientais: formação

Acerca das disciplinas de Metodologia, para compreender a sua estruturação, é necessário voltar-se ao ano de 2001, no qual se estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, conforme parecer 09/2001 do Conselho Nacional de Educação. Naquele contexto, constituiu-se na USP a Comissão Permanente de Licenciatura, responsável por elaborar um projeto de licenciatura “a partir do qual esta Instituição poderia proceder a avaliação dos cursos superiores sob sua responsabilidade

⁵ Para mais detalhes e informações acerca da disciplina, conferir:
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLO1518&codcur=8051&codhab=1504>. Acesso em: 12 ago. 2020.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

jurídica.”⁶ Tal projeto resultou no Programa de Formação de Professores da USP, que segundo informações presentes no site da Pró-Reitoria de Graduação da universidade:

(...) estabelece as bases e as condições da integração das ações de formação inicial de professores para a educação básica em cada unidade e entre as diferentes unidades, assim como entre a USP e os sistemas de educação básica do estado e dos municípios circunvizinhos aos campi desta Universidade.⁷

Dentre as medidas propostas por esse documento, encontra-se uma proposição referente às disciplinas de Metodologia de Ensino:

Propõe-se a manutenção das duas disciplinas de Metodologia de Ensino, atualmente existentes e na maior parte dos casos de responsabilidade da Faculdade ou Departamentos de Educação, correspondendo a 4 créditos cada uma, e tendo associadas a elas as horas de estágio supervisionado correspondentes. (MELFI et al., 2004, p. 21)

Para além dessas disciplinas, abre-se espaço, no documento, para a criação de outras disciplinas ou atividades voltadas para questões específicas de cada curso/instituição da universidade, como pode ser observado abaixo:

Além das disciplinas de Metodologia, a interface com as questões específicas do "Ensino de..." poderá ser objeto de outras disciplinas ou atividades, buscando proporcionar aos futuros professores instrumentos concretos para a ação, oportunidade para vivenciá-los e sobre eles estabelecer uma reflexão crítica. Caberá a cada projeto especificar as eventuais complementações a este bloco (MELFI et al., 2004, p. 21).

O Programa de Formação de Professores (PFP), portanto, é determinante para a forma como a licenciatura se estabelece na Universidade de São Paulo e, embora tenham-se passados dezesseis anos, no que concerne às especificidades do ensino de

⁶ Retirado da página “Histórico (CIL)” do site da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.prg.usp.br/institucional/grupos-camaras-e-comissoes/comissao-interunidades-das-licenciaturas-cil/historico-cil/>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

⁷ Extraído da página “Comissão Interunidades das Licenciaturas (CIL)” do site da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. Disponível em:

<<http://prg.webdev.buriti.uspnet.usp.br/institucional/grupos-camaras-e-comissoes/comissao-interunidades-das-licenciaturas-cil/>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

línguas orientais, ainda há um espaço a ser preenchido, voltado às metodologias de ensino de cada uma dessas línguas. Em relação a essa questão, no caso do japonês, como já exposto, houve a criação de uma disciplina voltada para as perspectivas do ensino da língua japonesa no país, porém esta ainda não se encontra disponível efetivamente aos alunos da Graduação.

É válido pontuar também a existência de uma disciplina denominada Historiografia do Ensino de Língua Japonesa do Brasil, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesas da FFLCH. Tal disciplina, contudo, que possivelmente permitiria uma reflexão mais completa e aprofundada sobre o ensino da Língua Japonesa no Brasil, tendo em vista alguns dos conteúdos por ela abordados, como o contexto do ensino de tal língua no país e as mudanças no perfil de professores e alunos⁸, restringe-se aos pós-graduandos do referido programa.

Do oriente ao ocidente: as multiplicidades na formação discente

Ao analisar as demais línguas estrangeiras, observa-se a presença de disciplinas voltadas para uma reflexão mais centrada nos aspectos de uma determinada língua, porém estas limitam-se, muitas vezes, aos idiomas que constituem o Departamento de Línguas Modernas da FFLCH, isto é, ao Alemão, Espanhol, Francês, Italiano e Inglês. Estas cinco línguas apresentam, em sua grade curricular, no que diz respeito à licenciatura, disciplinas⁹ que buscam promover a discussão acerca da aquisição e aprendizagem sob a perspectiva de língua estrangeira. É válido ressaltar, contudo, que essas línguas, apesar de aparentarem dispor de um espaço mais consolidado para a formação de professores, também encontram-se suscetíveis a desfalques e ao sucateamento¹⁰, como é o caso do Alemão, que mesmo com uma matéria optativa eletiva

⁸ Para mais informações a respeito dos objetivos, justificativa e conteúdo desta disciplina, conferir: <https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=FLO5058>. Acesso em: 12 ago. 2020

⁹ As informações acerca dessas disciplinas podem ser encontradas no Guia do aluno de Licenciatura. Disponível em: <http://graduacao.ffeilch.usp.br/sites/graduacao.ffeilch.usp.br/files/inline-files/Guia%20do%20aluno%20de%20Licenciatura.pdf>. Acesso 13 ago. 2020.

¹⁰ "Em 2014, em função das restrições orçamentárias da Universidade, as novas contratações (docentes e de servidores técnicos e administrativos) foram suspensas", afirmou a USP, em nota ao G1. (...) Nesse período, segundo o

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

voltada para o ensino e aprendizagem da língua: Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira, teve as suas disciplinas de Metodologia de Ensino atreladas às Metodologias do Ensino de Línguas Orientais até o ano de 2019, em razão da falta de professores. No ano de 2020, o Professor Doutor Milan Puh assumiu as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Alemã, mas em caráter temporário, o que indica que ainda haverá de ser feito um investimento institucional para que esta língua, por exemplo, continue com sua metodologia individualizada.

Outro fator determinante para a presença ou não de disciplinas com um caráter mais específico é a própria legislação, algo que pode ser observado no ensino de Língua Espanhola, por exemplo. O estabelecimento de sua obrigatoriedade no ensino médio no ano de 2005, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.161/2005, favoreceu a criação de disciplinas específicas, como as Metodologias do Ensino de Espanhol I e II, substituindo a extinta disciplina de Metodologia do Ensino de Línguas Neo-Latinas para os licenciandos em Língua Espanhola da USP. Todavia, a revogação de tal lei em 2017 (pela lei nº 13.415/2017) acabou por tornar optativo o ensino do espanhol na rede pública de ensino, decisão duramente criticada, tendo em vista que o país integra o Mercosul, além de fazer fronteira com sete nações cuja língua oficial é a espanhola, segundo Custódio (2018).

O ensino de línguas, portanto, encontra-se suscetível não só a fatores internos, como a falta de docentes, mas também externos, como aponta França:

No campo educacional, sabe-se que as políticas públicas encontram-se entrelaçadas com as **demandas de mercado**, que têm por agentes organizações internacionais (UNESCO, Banco Mundial) e instituições multilaterais (empresas multinacionais, por exemplo). Isto significa que as demandas tanto sociais quanto educacionais **não estão imunes aos ditames da lógica capitalista**, há um contexto de influência que as permeia (FRANÇA, 2016, pp. 31-32).¹¹

levantamento, a única categoria de professores que registrou aumento foi o de temporários, que têm salários mais baixos, contratos por tempo determinado e não atuam em regime de dedicação integral ao ensino e pesquisa na universidade". Disponível em:

<<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/usp-perdeu-mais-de-300-de-professores-efetivos-desde-2014-diz-levantamento.ghtml>> . Acesso em: 12 ago. 2020.

¹¹ Grifos nossos.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

A autora vale-se, ainda, de Höfling (2001) para ressaltar o fato de as políticas públicas terem seu processo de definição influenciado pelos “conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 38).

O ensino da língua japonesa no Brasil: da restrição à recepção

Esses “conflitos de interesses” e “arranjos” ficaram evidentes não só no que diz respeito ao modo como o ensino da língua japonesa se consolidou no país, como também na forma como os primeiros imigrantes japoneses foram recebidos, no início do século XX. Segundo Ueno (2019), a imigração japonesa passou a ser considerada pelo governo brasileiro em virtude do registro de um déficit imigratório, ou seja, o número de imigrantes europeus que adentravam o Brasil passou a ser inferior ao número daqueles que saíam do país, comprometendo a disponibilidade de mão de obra para o setor cafeeiro paulista.

Além disso, em função das crescentes discussões na Europa a respeito de tópicos raciais e eugenistas, os quais foram responsáveis pela postura desfavorável à permanência de asiáticos no continente, e do fechamento das portas para os imigrantes japoneses por alguns países do continente americano, como Estados Unidos, México e Peru, como aponta Ueno (2019), o governo japonês passou a manifestar interesse pelo Brasil como um país de destino. Outro fator que fortaleceu o vínculo entre os dois países, de acordo com a autora, foi o interesse mútuo na expansão mercadológica e no estabelecimento de relações comerciais (UENO, 2019 *apud* ANDRÉ, 2011).

O processo imigratório, contudo, submeteu os imigrantes japoneses a aspectos desfavoráveis. Ueno (2019) expõe que a imigração pode ser dividida em duas fases que estão compreendidas entre os anos de 1908 a 1941. A autora, em seu artigo, discorre acerca da distinção entre esses dois momentos, denominando a primeira fase de “experimental” (1908-1923) e a segunda de “tutelada” (1924-1941). Enquanto a fase “experimental” foi marcada pela insegurança e por uma imigração provisória, isto é, subsidiada por contratos temporários com os fazendeiros de café de São Paulo, a fase “tutelada” contou com o auxílio dos representantes do governo japonês, sendo os imigrantes japoneses direcionados a terras compradas por companhias como a KKKK

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

(Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha). A Segunda Guerra Mundial, contudo, comprometeu a continuidade dessa fase tutelada.

Valendo-se dessa concepção de fases, no que diz respeito à imigração, é interessante observar a relação com a forma que se deu o ensino da língua japonesa entre esses indivíduos, isto é, a comunidade nikkei no Brasil. Morales esclarece que, neste período inicial, o ensino de japonês:

é marcado por uma educação com características rigidamente nipônicas, já que os nipodescendentes não tinham nenhum problema com a modalidade oral da língua, sendo importante frequentar as escolas japonesas para a alfabetização e manutenção dos costumes japoneses. Normalmente um professor nativo ministrava aulas para alunos fluentes em sala multisseriada com livros didáticos importados do Japão. Tinha um caráter altamente provisório, uma vez que os imigrantes almejavam retorno rápido ao Japão (MORALES, 2014, p. 62-63).

Endo (2011) também disserta acerca do âmbito educacional no contexto da imigração. A autora afirma que durante a fase inicial da imigração, “ainda era forte o desejo dos adultos de retornarem ao Japão e, dessa forma, enfatizavam um ensino do japonês para que seus filhos não se esquecessem de sua língua materna” (ENDO, 2011, p. 167).

Muitas das dificuldades enfrentadas pelos japoneses que imigraram ao país foram favorecidas por legislações cada vez mais restritivas aos estrangeiros. Já no ano de 1920, foi proibido o ensino de língua estrangeira em escolas particulares de São Paulo¹². Em 1930, foi instaurada uma lei que restringia o número de estrangeiros que podiam adentrar ao país¹³, tendo como justificativa o desemprego, atribuído, entre outros fatores, à entrada desordenada de estrangeiros. Uma das emendas presentes nos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1933, inclusive, elaborada por Xavier de Oliveira, determinava que: “Para o efeito de residência, é proibida a entrada no país de elementos das raças negra e amarela, de qualquer procedência” (BRASIL, 1935, p.546). A constituição de

¹² Para mais informações, conferir:

<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19201211&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=7657>. Acesso em: 4 nov. 2020.

¹³ Conferir: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2020.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

1934 também limitou a entrada de estrangeiros, vetando ainda a concentração de imigrantes pelas regiões do país¹⁴.

Tais restrições, somadas ao discurso xenófobo que se institucionalizava durante o governo de Getúlio Vargas (com o golpe de 1930 e no Estado Novo), interferiram no modo como o ensino da língua japonesa se estabeleceu no país. Se no começo era prezado o ensino da língua materna pela perspectiva de volta, ao longo dos anos, com o abandono dessa ideia ou a impossibilidade desse retorno, a educação nas escolas comunitárias japonesas passou a ter um caráter voltado não apenas ao ensino da língua materna, mas também à formação do indivíduo, preservando valores e costumes japoneses (MORALES, 2014; ENDO, 2011).

Endo (2011) também se refere ao impacto da diminuição do uso da língua materna nos lares dos imigrantes japoneses, o que exigiu mudanças no modelo de ensino das escolas comunitárias japonesas. A autora ressalta, contudo, que:

Muitas delas (...) não conseguiram se adequar a essa nova situação, o que, depois de algum tempo, desmotivou os pais a fazerem com que seus filhos aprendessem o japonês e, conseqüentemente, o número de aprendizes começou a diminuir. (ENDO, 2011, p. 167-168).

Em contrapartida, observou-se, ao longo do tempo, o crescimento do interesse de jovens não-descendentes pela língua japonesa, em razão da cultura pop japonesa, a qual adentrava, de acordo com Endo (2011), por meio de veículos comunicativos, como a televisão e a internet:

Como houve uma diversificação das necessidades de estudar japonês, **hoje procura-se por um professor que tenha várias habilidades**, capaz de lidar com as diversas faixas etárias, com os objetivos dos aprendizes (ENDO, 2011, p. 168)¹⁵.

¹⁴ Conferir § 7º da Constituição de 1934, disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 4 nov. 2020

¹⁵ Grifo nosso.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

O ensino de MELO em contexto de crise

Tendo em vista a necessidade da formação de professores preparados para a nova demanda no ensino da língua japonesa e das diferentes dificuldades ocasionadas por fatores internos e externos à instituição, é necessário voltar-se ao percurso das disciplinas de Metodologia do Ensino de Línguas Orientais em 2019. No referido ano, os discentes se depararam com o oferecimento de tais disciplinas comprometido, em razão do afastamento do Professor Doutor Vojislav Aleksandar Jovanovic para o cumprimento de licenças acadêmicas. Com a ausência do único docente responsável, o semestre iniciou-se com a garantia de oferta de apenas uma das disciplinas de Metodologia, a MELO I, enquanto a outra, associada à regência¹⁶, ficou em suspenso, no aguardo da contratação de um novo docente. Quanto ao oferecimento de MELO I, este se deu por meio de quatro professores do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), a saber: Ana Duboc, Lívia Donnini, Valdir Barzotto e Vera Marinelli. Tais docentes, buscando propiciar um semestre proveitoso em meio a situação delicada em que a disciplina se encontrava, dividiram-na em quatro módulos, sendo um destes transversal: Módulo I: Teorias de Língua e Aprendizagem de Línguas (oferecido pela Profa. Dra. Ana Duboc); Módulo II: Legislação e Políticas Linguísticas (ministrado pelo Prof. Dr. Valdir Barzotto); Módulo III: História dos métodos e abordagens (lecionado pela Profa. Dra. Vera Marinelli); Módulo transversal: Estágio (conduzido pela Profa. Dra. Lívia Donnini).

Por tratarem-se de docentes pertencentes a outras Metodologias do Ensino de Línguas (Inglês, Português, Italiano e Francês), eles propiciaram em seus módulos uma visão ampla acerca do ensino de língua estrangeira, voltando-se também ao próprio contexto da disciplina, isto é, valendo-se de atividades que visavam ressaltar a demanda e relevância da formação de professores em línguas, as quais, devido a esta e outras situações e razões, são denominadas não-hegemônicas.

Ao longo da disciplina, foram realizadas reflexões que permitiram aos alunos ponderar acerca da importância de se manter a licenciatura dessas línguas, tendo em

¹⁶ Ambas as disciplinas demandam horas de estágio. Contudo o que é realizado em MELO I é um estágio de observação, enquanto em MELO II, o estágio é cumprido através da regência.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

vista o número expressivo de instituições de ensino públicas, privadas, formais e informais, presentes não só na capital, como também no interior de São Paulo. O levantamento realizado pelos próprios estudantes no Módulo transversal revelou a existência de demanda, o que possibilitou uma visão holística para se pensar justamente sobre as políticas públicas e como estas favorecem ou não o ensino de línguas estrangeiras no país. A exemplo, tem-se a língua inglesa, a qual, como também salientado por França (2016), assume um espaço diferenciado “nas escolas e nos Centros de Línguas devido à projeção socioeconômica dos Estados Unidos, onde essa língua é predominante” (FRANÇA, 2016, p.20).

Tal espaço diferenciado manifesta-se, inclusive, nas Leis e Diretrizes que norteiam o Ensino Básico no Brasil. Embora seja um país plurilíngue, tendo em vista os diferentes povos que constituem a nação, o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental se restringiu, a partir de 2017, à Língua Inglesa, como pode ser observado a seguir: “§ 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei no 13.415, de 2017)”¹⁷. Antes, na Lei de Diretrizes e Bases redigida em 1996, a escolha da língua ficava a critério da instituição: “§ 5o Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”¹⁸.

Em vista disso, as atividades e reflexões promovidas em Metodologia do Ensino de Línguas Orientais I tiveram um papel fundamental na elaboração de argumentos para justificar a necessidade de permanência das disciplinas de MELO, resultando em uma ação conjunta de professores e alunos para comprovar a necessidade de contratação de docentes para assegurar a continuidade dessas disciplinas, uma vez que os quatro professores mencionados não teriam mais disponibilidade para continuar lecionando-as.

¹⁷ Alteração no § 5 do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11692123/paragrafo-5-artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 18 maio 2019.

¹⁸ § 5 revogado do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#par-5-art-2>>. Acesso em: 18 maio 2019.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

No semestre de MELO II, com a contratação de um novo docente, Professor Doutor Milan Puh, as atividades tiveram continuidade sem nenhum percalço e, com isso, foi possível abordar diversos aspectos que perpassam a regência. A primeira atividade realizada para a disciplina foi a produção de uma proposta de estágio. Em duplas, trios ou individualmente, os alunos tinham que elaborar seu projeto tendo como base quatro modalidades dispostas para a realização da regência: estágio individual em instituição de ensino; estágio por meio de Minicurso na Faculdade da Educação (FEUSP); microaula em instituição externa ou na própria FEUSP; e o Clube Plurilíngue, iniciativa da Escola de Aplicação da FEUSP. Esta e outras atividades desenvolvidas no semestre foram disponibilizadas no Google Drive criado para a disciplina. Na proposta de regência, o(s) aluno(s) deveria(m) especificar o público-alvo, os objetivos, o material a ser utilizado, o cronograma das aulas com o conteúdo, o alinhamento teórico-metodológico com bibliografia e a avaliação, apresentando-os de modo propositivo e reflexivo. Devido a questões referentes à adequação de horários e outras obrigações extracurriculares, compreendeu-se que a modalidade mais viável para a realização da regência seria o estágio em dupla ou trio por meio do Minicurso.

Os Minicursos de Língua Estrangeira são oferecidos às comunidades USP e externa de forma gratuita desde 1983 pela FEUSP. Orientados, coordenados e supervisionados por professores das disciplinas de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras, os graduandos planejam e ministram aulas de nível básico do idioma estudado.

Estabelecido o trio, foi elaborada a proposta, sendo esta inicialmente pensada para 15 aulas com duração de 2h cada. Após receber informações a respeito do funcionamento dos Minicursos para o semestre em questão (segundo semestre de 2019), a proposta foi replanejada de forma a comportar um cronograma adaptado para 20 aulas de 1h30min, de forma a contemplar as 30h totais estipuladas para a regência. Com as alterações necessárias, as aulas foram distribuídas em três módulos: módulo I: alfabetização (7 aulas); módulo II: *kanji* (7 aulas) e módulo III: sentenças básicas (6 aulas). O curso foi segmentado desta forma de modo a permitir que os três integrantes pudessem não só ministrar as aulas, como também observar a regência dos colegas.

A divisão dos módulos se deu de maneira que fossem complementares, isto é, de forma que o que fosse ensinado em um módulo dependesse dos conhecimentos

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

adquiridos no módulo anterior. Ou seja, para compreender as origens e distinguir as leituras de um *kanji*, os fonogramas se fazem necessários, ao mesmo passo que para conseguir entender a estruturação de uma sentença, é fundamental que se tenha conhecimento da função e disposição dos ideogramas e dos fonogramas. Além disso, foram propostas algumas questões para a sondagem do público-alvo na proposta de regência.

No dia da matrícula presencial, em 12 de setembro de 2019, além da confirmação de dados, os ministrantes do Minicurso realizaram uma sondagem inicial, valendo-se dos questionamentos propostos no projeto. A partir das respostas às questões elaboradas pelo grupo, feitas oralmente, a hipótese acerca do público-alvo se confirmou, visto que 10 dos 11 alunos inscritos demonstravam interesse na cultura pop japonesa (animes, mangás, música, etc.), mas houve também aqueles que vieram com outros objetivos, como o interesse de adentrar ao mercado de jogos ou revisar conhecimentos pré-existentes da língua.

Tendo início no dia 17 de setembro de 2019, o Minicurso começou suas atividades do Módulo I com uma breve introdução sobre a história do sistema de escrita japonesa. Após essa contextualização, houve o ensino de cada *kana*, com a escrita e a explicação acerca da ordem de traço aos alunos. Os caracteres foram ensinados em grupos de cinco denominados famílias ou colunas (行, *gyō*) e, após a explicação, foi realizado um ditado com os alunos para que eles pudessem se habituar com os sons e também para que iniciassem o processo de aquisição de vocabulário. Por fim, os alunos receberam uma atividade para treinar a caligrafia. Todos os materiais dados em sala e o vocabulário foram disponibilizados tanto impressos quanto em versões PDF no Google Drive criado para a turma.

Nas aulas seguintes, paralelamente à continuidade do ensino dos *kana*, começou-se a introduzir atividades de oralidade com práticas de diálogos utilizando expressões do cotidiano e de apresentação, com o roteiro também disponibilizado no Google Drive e com palavras novas incorporadas à lista de vocabulário.

Na 4ª aula, com metade dos fonogramas ensinados, iniciaram-se atividades valendo-se de elementos da cultura pop, exibindo trechos de mangás, animes com e sem legenda, e algumas músicas de forma que os alunos comesçassem a praticar a leitura e a

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

compreensão auditiva. Com o fim do módulo se aproximando, a penúltima aula foi destinada à explicação da primeira avaliação, a qual consistiu em uma apresentação escrita valendo-se de todo o vocabulário aprendido até então, a explicação dos números.

A última aula foi reservada para um plantão de dúvidas sobre os conteúdos ministrados até então e, em seguida, foi promovida uma discussão acerca da representatividade dos brasileiros em animações japonesas, permitindo que todos os presentes pudessem refletir e debater sobre estereótipos recorrentes. A discussão possibilitou, ainda, que os alunos e também os ministrantes ponderassem até mesmo sobre o apagamento de minorias em favor de outras, como a inclusão de "Japão" no nome da Estação "Liberdade", vinculando a região de tal estação apenas aos imigrantes japoneses, colaborando ainda mais para o apagamento das crueldades cometidas no local aos negros escravizados, no período escravocrata¹⁹. A última atividade do Módulo I foi a realização de um bingo com os fonogramas aprendidos até aquele momento.

Em 17 de outubro de 2019, teve início o Módulo II. Na primeira aula deste módulo, houve uma breve explicação acerca da origem dos ideogramas, na qual valeu-se também de uma comparação entre a sintaxe do português e as diferentes leituras empregadas a um mesmo *kanji*. Em seguida, para ensinar os ideogramas que compunham os dias da semana, foram elencadas semelhanças existentes entre o significado de determinados ideogramas e de palavras de outras línguas, como o inglês e o espanhol. O *kanji* 日 (*hi*), por exemplo, quando compo a palavra 日曜日 (*nichiyōbi*, domingo), tem a leitura *nichi* e a eufonia *bi* no final. Tal *kanji* carrega os seguintes significados: dia, dias, sol, brilho do sol e luz do sol. Um dos seus significados, sol, é o mesmo de *sun*, sol em inglês, palavra que compõe *sunday*, domingo. Para finalizar a aula, foi ensinada a ordem de traços de cada um dos ideogramas apresentados, além de disponibilizada a atividade impressa e também em PDF no Google Drive para a prática.

¹⁹ Para saber mais sobre o assunto: Bairro da Liberdade concentrava espaços de tortura e morte contra os negros na escravidão. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/liberdade-concentrava-forca-o-pelourinho-cadeia-e-o-cemiterio-dos-negros-na-escravidao/> Acesso em: 02 dezembro 2019.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

Nas demais aulas, houve uma continuidade do ensino dos ideogramas e suas respectivas ordens de traços, sendo tais *kanji* apresentados em grupos, como números e cores. Também foi feito o uso de vídeos relacionados à comida e a formas de dizer “eu” em japonês, mas a variedade de atividades, nesse módulo, mostrou-se limitada.

No dia 12 de novembro de 2019, o último módulo teve início. Organizado em seis aulas, o Módulo III se valeu dos conhecimentos já adquiridos, tanto dos fonogramas quanto dos ideogramas, para introduzir a construção de orações em japonês. Tendo como ponto de partida as partículas, buscou-se demonstrar suas funções na estruturação das frases, fazendo o uso da língua portuguesa como comparativo, um guia para os alunos.

Na primeira aula, por exemplo, os estudantes foram introduzidos às partículas の (*no*), correspondente ao genitivo na língua japonesa e は (*wa*), que indica o tópico frasal. Ao final da aula, eles foram orientados a realizar uma tarefa para casa, que consistia na tradução de construções compostas por duas palavras unidas pela partícula の, de modo a verificar se haviam compreendido quem era o possuidor e o possuído em cada uma delas. A exemplo, tem-se みせ の とけい (*mise no tokei*) e とけい の みせ (*tokei no mise*). Ambas as estruturas são compostas pelas palavras とけい (*tokei*, relógio) e みせ (*mise*, loja), sendo estabelecida a relação de posse pela partícula の, porém みせ の とけい significa “relógio da loja” e とけい の みせ, “loja de relógios”. O possuidor, portanto, diferente da língua portuguesa, é o elemento que sucede a partícula.

Nesta aula, também foi proposto um desafio aos alunos. Após passar um trecho da música ケムリ (*kemuri*, fumaça) da banda One Ok Rock, foi solicitado que cada um deles tentasse traduzir o refrão da canção. O objetivo era motivar os alunos a enfrentarem a língua japonesa em um contexto em que as regras gramaticais são subvertidas - nas canções. Eles poderiam se valer de dicionários tanto físicos quanto online, bem como tradutores e outros recursos disponíveis, uma vez que todos possuíam acesso à internet. Também foi solicitado que apontassem as principais dificuldades na realização de tal tradução, tendo em vista a presença de estruturas e ideogramas desconhecidos. A devolutiva de tal desafio se deu na última aula, junto a uma confraternização com os alunos.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

Também foi disponibilizado ao longo do módulo as explicações e exercícios no Google Drive criado para a turma. Como método avaliativo, visando a questão da oralidade, foi solicitado aos alunos uma apresentação, sendo fornecido um roteiro previamente, com informações a serem preenchidas. Foi permitido que os alunos consultassem o roteiro. O resultado de tal atividade foi extremamente satisfatório, pois os alunos que apresentavam maior dificuldade foram os que mais se destacaram, pronunciando as palavras de modo claro, junto às partículas²⁰.

No Minicurso, além dos materiais referentes às aulas, também foram fornecidos tutoriais de como instalar o teclado em japonês em diferentes versões do Windows, bem como um arquivo com indicações de dicionários online, bibliotecas com livros em japonês em São Paulo e conteúdos em português-japonês e em inglês-japonês.

Quanto às dificuldades observadas ao longo dos módulos, dá-se destaque ao domínio da grafia dos fonogramas e dos ideogramas pelos alunos. De modo a rememorar tais conhecimentos, eles foram incentivados, principalmente no módulo final, a irem à lousa, tanto para ajudar na composição de orações, quanto para escrever palavras utilizando o *hiragana*, *katakana* e *kanji*. Os alunos também participaram de uma atividade em que deveriam se valer dos caracteres recortados e dispostos sobre a mesa para elaborarem frases. A dificuldade com o vocabulário também se mostrou preponderante, sendo elaborados *flashcards*, isto é, cartões de memorização por intermédio de aplicativos, como Simple Flashcards e Quizlet, de modo a tentar amenizar essa questão.

A avaliação oral dos alunos quanto aos módulos e ao conteúdo ensinado, realizada na penúltima aula do Módulo III, mostrou-se positiva, sendo ressaltado o fato de as explicações elaboradas visarem os aprendizes falantes de língua portuguesa.

A crise como possibilidade

Embora em contexto adverso, as Metodologias do Ensino de Línguas Orientais I e II propiciaram, em meio a uma diversidade de habilitações por elas contempladas, a

²⁰ Na língua japonesa, não há uma pausa entre as palavras e a partícula, esta é pronunciada junto ao termo.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

reflexão acerca das questões intrigantes²¹ que convergiam, o que propiciou o vislumbre de diferentes possibilidades para suas resoluções. Uma dessas questões trata-se da evasão. Faz-se importante relembrar a definição de evasão explanada por Espínola (2010):

Evasão Escolar é aqui interpretada como o ato da criança ou do adolescente, do jovem, ou do adulto, deixar o convívio escolar por algum tempo ou definitivamente, desconsiderando, nesse sentido, o grau que o evadido tenha frequentado, observa-se ainda que essa evasão ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas, fato que também se caracteriza como abandono da escola, pois ocorre durante o ano letivo (ESPÍNOLA, 2010, p. 14).

Valendo-se do que foi observado ao longo do estágio realizado na disciplina de MELO I, os momentos em que percebe-se grandes taxas de evasão nos cursos de língua japonesa correspondem aos estágios iniciais, quando ocorre a alfabetização do aluno. Cabe lembrar que o sistema de escrita em japonês é constituído de dois fonogramas, o *hiragana* (ひらがな) e *katakana* (カタカナ) e os ideogramas, os *kanji* (漢字).

Embora o Minicurso tenha tido uma taxa de 40%²² de evasão, esta não foi ocasionada pela alfabetização, mas sim por fatores que ultrapassam a esfera escolar. Espínola (2010) aponta que ao analisar a evasão, há uma tendência generalizada de encará-la como uma questão unilateral e explica que “as dificuldades de controlar e até extinguir a Evasão Escolar torna-se mais aparentemente compreendida se estudada como um problema que não se encontra isolado, mas está ao lado de outros problemas” (p. 11).

Esses outros problemas, aos quais Espínola se refere, são melhores ilustrados por Sousa (2008), que apesar de não focar no ensino de língua japonesa em sua dissertação, elenca uma série de fatores que se aplicam à situação, dos quais destacam-se os seguintes para o contexto do Minicurso: incompatibilidade entre os estudos e as

²¹ Concepção apresentada por Allwright em ALLWRIGHT, D. **Integrating ‘research’ and ‘pedagogy’**: appropriate criteria and practical possibilities. IN: J. EDGE & K. RICHARDS (eds.) *Teachers develop teachers' research*. Oxford: Heinemann., 1993.

²² Ao receber a lista de matrícula, encontravam-se 15 nomes interessados no Minicurso, e desses 15, 11 confirmaram a matrícula presencialmente. Contudo, ao final do módulo, somente seis permaneceram frequentando as aulas.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

exigências do mundo do trabalho; habilidade de estudo decorrente da formação escolar anterior e dificuldades pessoais de adaptação à vida estudantil (SOUSA, 2008).

Um dos casos que ilustram o primeiro fator aconteceu antes mesmo do Minicurso iniciar-se de fato. Uma das alunas precisou cancelar sua matrícula, pois dias depois de sua confirmação presencial, foi comunicada via e-mail que havia passado em um processo seletivo de estágio e, por conta do conflito de horários, não conseguiria frequentar as aulas. Uma situação semelhante também aconteceu com outra aluna que precisou deixar o Minicurso justamente por encontrar dificuldades para conciliar os horários do seu estágio para que conseguisse assistir às aulas.

O segundo fator destacado ocorreu com uma aluna que confirmou presencialmente sua matrícula e disse durante a sondagem que já tinha conhecimento dos fonogramas *hiragana* e *katakana*, pois havia estudado por conta própria. Ao perceber como seria o andamento das aulas do Módulo I, isto é, passando pela alfabetização, algo que já dominava, optou por não dar mais continuidade. É interessante apontar que esta não era a única aluna matriculada que já tinha conhecimento prévio - outros alunos que já conheciam e dominavam os fonogramas permaneceram e assim o fizeram por expressarem o desejo de revisar o aprendizado já adquirido.

O último fator listado ocorreu com uma aluna que, por questões de saúde mental, teve dificuldades de acompanhar as aulas, tendo atingido o limite de faltas permitido para a obtenção do certificado. No entanto, ela expressou a vontade de continuar no curso independente disso, mas, infelizmente, por conta do período de adaptação a novos medicamentos, acabou não comparecendo ao restante das aulas.

Todos os fatores listados têm uma particularidade em comum: são condições adversas, que fogem do controle da instituição de ensino, demonstrando a necessidade de articulação entre diferentes esferas para a garantia não só do ensino de línguas estrangeiras - sejam elas hegemônicas ou não - mas para a garantia da educação às diferentes realidades que constituem o país.

Além de aspectos “macro”, a disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Orientais II também abriu espaço para a reflexão acerca de aspectos “micro”, isto é, mais específicos de cada língua, como a ordem de traços na língua japonesa. Embora pareça irrelevante, a forma como os *kanji* são traçados mostra-se substancial na memorização, como bem colocado por Maruyama (2015):

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

Na escrita de um ideograma, existe também uma ordem dos traços considerada correta, que **auxilia na memorização** e leva em conta a harmonia e posição correta de cada traço. Acredita-se também que por conta da caligrafia com pincéis (que durante muito tempo era o único instrumento utilizado para escrever) onde a linha não é regular como a de uma caneta esferográfica, por exemplo, **um traço que começa pelo lado errado ou disposto de maneira errada poderia causar confusão, atribuindo outro significado ao ideograma.** (MARUYAMA, 2015, p. 39)²³

Além disso, a escrita japonesa encontra-se associada ao *shodō* (書道), que significa, de maneira literal, “o caminho da escrita”. De acordo com Aragão (2007):

Shodō é, fundamentalmente, uma arte de linhas (Mikami, Tanahashi, 1961) e possui dois elementos formais: a linha preta e o espaço branco (Sato, 1999). A linha resulta do contato do pincel *fude*, umedecido pela tinta *sumi*, com o papel *washi*; o espaço é o próprio papel, chinês, japonês ou coreano (Sato, 1999). A apreensão dessa arte efetiva-se, pois, conforme o praticante adquire domínio desses dois elementos, ou seja, à medida que se torna proficiente, por exemplo, na confecção de linhas retilíneas, curvas, pontiagudas e arredondadas, e explora o espaço branco com equilíbrio. A atuação do professor (ou *sensei*) de *shodō* no aprendizado dos alunos dirige-se, então, sobretudo, a uma execução bem-sucedida dos traços de que se constituem os inúmeros caracteres chineses e japoneses e a um uso adequado do espaço. (ARAGÃO, 2007, p. 12)

A caligrafia, portanto, na língua japonesa, para além do simples ato de escrever, é entendida como uma arte, que exige prática e disciplina. Além disso, o seu domínio mostra-se necessário em outras esferas, como a tecnológica. Para ilustrar esta última situação, nas figuras abaixo, pode-se observar os resultados disponibilizados no aplicativo da Google, denominado Google Tradutor, de acordo com a ordem de traços empregada pelo usuário. Na figura 1 a ordem incorreta resulta em sugestões diferentes do que se estava buscando: o *kanji* 赤 (*aka*, vermelho). Já na figura 2, observa-se a sugestão de tal *kanji* logo como primeira opção, reforçando ainda mais a relevância da apreensão da ordem de traços por parte do aprendiz.

²³ Grifo nosso.

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

Figura 1 - Escrita do *kanji* 赤 em aplicativo seguindo a ordem de traços incorreta



Figura 2 - Escrita do *kanji* 赤 em aplicativo seguindo a ordem correta de traços



Considerações finais

A partir dos exemplos mobilizados, acerca da evasão e ordem de traços, é possível perceber os benefícios propiciados por um momento atípico, que embora crítico, permitiu aos licenciandos em línguas orientais a reflexão não apenas de aspectos abrangentes, que não se limitam ao japonês, enfoque deste artigo, como também ponderações mais específicas, que compreendem línguas com sistema de escrita distintos ou até mesmo associadas a aspectos culturais mais pungentes que refletem com maior força no ensino da língua - como é o caso do japonês.

Assim sendo, ao valer-se do contexto histórico e também de outros aspectos que englobam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, buscou-se elucidar a forma como as disciplinas foram estabelecidas, possibilidades oriundas de um momento de crise e a

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

necessidade de pensar um ambiente plurilíngue que propicie a promoção de análises e estudos mais específicos, uma vez que a docência é composta não apenas de aspectos “macro”, mas também “micro”. O discente, portanto, em sua formação, precisa dispor do instrumental necessário para compreender tanto a visão geral quanto a mais centrada, levando em consideração as especificidades e dificuldades concernentes à sua matéria de ensino.

Para além disso, é fundamental reiterar a importância da união entre discentes e docentes, posto que esta viabiliza não só o oferecimento de disciplinas e demais aspectos de caráter mais burocrático, como também a criação de um ambiente acadêmico que promove uma reflexão crítica acerca de espaços de formação plurilíngue, atentos às dificuldades e às possibilidades viabilizadas por disciplinas de metodologias de um conjunto de línguas.

Referências:

ARAGÃO, Rodrigo. **Um estudo sobre o ensino de shodô a partir de manuscritos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 218, p.11-29, 18 jun. 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i218.762>. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1454>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Annaes da Assembleia Nacional Constituinte**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 4, 1935. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1933/1933%20Livro%204.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

CUSTÓDIO, Aline. **#Ficaespanhol: movimento ganha força no rs após lei alterar ensino de idiomas nas escolas**. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/07/ficaespanhol-movimento-ganha-forca-no-rs-apos-lei-alterar-ensino-de-idiomas-nas-escolas-cjrrupylr00wo01o4m0l9hmsd.html>. Acesso em: 3 nov. 2020.

ENDO, Cristina Maki. **Para se tornar um profissional da educação**. In: MORALES, Leiko Matsubara (org.). Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino. Edição bilíngue. São Paulo: Fundação Japão, 2011. p. 165-17.

ESPÍNOLA, Flauberthy Almeida Lima. **Fatores determinantes da evasão escolar no Ensino Médio**. 47 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura Plena em Letras, Departamento de Letras e Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2010. Disponível em:

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1436/1/PDF%20-%20Flauberthy%20Almeida%20Lima%20Esp%c3%adnola.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

FRANÇA, Marileize. **Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo centro de estudos de línguas de Rio Branco** - Acre. 207 f. Tese (Doutorado) - Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/42009>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HÖFLING, ELOISA DE MATTOS. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARUYAMA, Monica Lie. **A aprendizagem do desenho e da escrita: uma experiência com ideogramas japoneses no ensino fundamental**. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (bacharelado - Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139097>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

MELFI, Adolpho José et al. **Programa de Formação de Professores - USP**. São Paulo. 2004. 31 p. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/programa-de-formacao-de-professores.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MORALES, Leiko Matsubara. **Da língua de herança para uma língua global: repensando o ensino de língua japonesa no contexto universitário**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL, 10., 2014, Rio de Janeiro. Anais do XXIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo: Abej - Associação Brasileira de Estudos Japoneses, 2014. p. 62-69.

SOUSA, Érica Soares Brito. **Evasão em curso de inglês: um estudo exploratório de suas principais causas. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado)** - Curso de Administração, Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2008. Disponível em: <https://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2008/dissertacao_ERICA_SOARES_SOUSA_2008.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

UENO, L. M. M. O duplo perigo amarelo: **O discurso antinipônico no Brasil (1908-1934)**. **Estudos Japoneses**, [S. l.], n. 41, p. 101-115, 2019. DOI: 10.11606/issn.2447-7125.v0i41p101-115. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ej/article/view/170435>. Acesso em: 5 nov. 2020.



DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G.

Como citar este artigo (ABNT)

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G. **As metodologias de línguas orientais em questão A crise como possibilidade de reflexão para os licenciados em língua japonesa na Universidade de São Paulo**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

DUARTE, E. M.; BARBOSA, F. G. (2020). **As metodologias de línguas orientais em questão A crise como possibilidade de reflexão para os licenciados em língua japonesa na Universidade de São Paulo**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.



INICIAÇÃO
&
FORMAÇÃO
DOCENTE