



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

ANDRÉ WILLIAN MARQUES DE OLIVEIRA

**É ASSIM QUE EU ESCREVO:
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE *KANJI* E CRENÇAS DE PROFESSORES
DE LÍNGUA JAPONESA EM FORMAÇÃO**

**BRASÍLIA - DF
FEVEREIRO/2013**

ANDRÉ WILLIAN MARQUES DE OLIVEIRA

**É ASSIM QUE EU ESCREVO:
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE *KANJI* E CRENÇAS DE PROFESSORES
DE LÍNGUA JAPONESA EM FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

**BRASÍLIA - DF
FEVEREIRO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MARQUES DE OLIVEIRA, André Willian. **É Assim que Eu Escrevo: Estratégias de Aprendizagem de *Kanji* e Crenças de Professores de Língua Japonesa em Formação.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 178 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1006149.

O48e Oliveira, André William Marques de.
É assim que eu escrevo : estratégias de aprendizagem de Kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação / André William Marques de Oliveira. -- 2013.
xv, 179 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Yûki Mukai.

1. Língua japonesa. 2. Ensino. 3. Aprendizagem.
I. Mukai, Yûki. II. Título.

CDU 809.56-07

ANDRÉ WILLIAN MARQUES DE OLIVEIRA

**É ASSIM QUE EU ESCREVO:
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE *KANJI* E CRENÇAS DE PROFESSORES
DE LÍNGUA JAPONESA EM FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

**Prof. Dr. Yûki Mukai - Universidade de Brasília
(Orientador)**

**Prof. Dra. Mariney Pereira Conceição - Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)**

**Prof. Dra. Leiko Matsubara Morales - Universidade de São Paulo
(Examinadora Externa)**

**Prof. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez - Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)**

Brasília, 26 de fevereiro de 2013

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio, suporte e por acreditarem sempre em mim.

AGRADECIMENTOS

- Ao meu orientador, Yûki Mukai, pelo estímulo e apoio, pelas orientações e discussões sempre esclarecedoras, essenciais ao meu crescimento acadêmico. Por ser um professor exemplar e comprometido com o que faz, pela paciência e interesse demonstrados em todas as fases do mestrado e por acreditar em meu potencial.
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, pelos ensinamentos que me permitiram enxergar mais e mais longe.
- Aos professores da área de japonês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, pelas valiosas contribuições e trocas durante mais de 7 anos de encontros, ensinamentos e conversas.
- Aos meus pais, irmãos e familiares, pela paciência, incentivo e amor.
- Aos meus amigos Bárbara, Cíntia, Júlia, Lígia, Larissa, Maysa, Magdalena, Orlando, Rosana, Veryanne, Thaís e Thaísa, pelo apoio incondicional e verdadeiro e também pela compreensão e amizade.
- Aos meus colegas do mestrado Ana, Edson, Elisa, Evânia, Jaqueline, Karina, Kátia, Kimiko, Liz, Marley, Monique, Raquel, Romar, Sandra, Tânia e Yamilka, pelas discussões enriquecedoras durante as aulas e intervalos.
- Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em especial à Jaqueline Barros, pelo apoio referente aos assuntos acadêmicos e administrativos da universidade.
- Aos meus alunos queridos, pelo incentivo à pesquisa na área de língua japonesa.
- Aos participantes da pesquisa, pela colaboração aos avanços deste estudo.
- À CAPES, pela bolsa concedida para a realização do projeto.
- A todos que puderam contribuir de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa trata das estratégias de aprendizagem de línguas e crenças de professores de língua japonesa em formação de uma turma do curso de licenciatura em Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal a respeito da escrita japonesa. O objetivo é identificar as estratégias de aprendizagem que os aprendizes utilizam, bem como suas crenças no processo de aprendizagem da escrita japonesa, em especial a aprendizagem dos *kanji* (ideogramas). E ainda, compreender as implicações decorrentes das ações dos aprendizes e de suas reflexões na aprendizagem. Esse tema é justificado pela dificuldade de aprender os *kanji* frequentemente relatada pelos aprendizes de língua japonesa, por se tratar de um sistema de escrita (SE) misto de fonogramas e ideogramas, distinto do SE alfabético da língua portuguesa. Outra motivação para investigar esse tema está na falta de estudos envolvendo a língua japonesa no Brasil. Este trabalho parte de duas bases teóricas na Linguística Aplicada: as estratégias de aprendizagem de línguas, cujos principais autores aqui estudados são Oxford (1990), O'Malley et al. (1990), Bourke (1996); e crenças no ensino-aprendizagem de línguas tomando por base os estudos de Horwitz (1987), Kalaja (1995), Pajares (1992), Wenden (1987), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Silva (2010), entre outros. Quanto à metodologia, este estudo é qualitativo (NUNAN, 1992) e utiliza o estudo de caso (JOHNSON, 1992), por se tratar de uma turma específica. Foram utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário com escala *likert*, narrativas escritas e observações de aula com notas de campo para a coleta dos dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b). Os resultados mostram que os participantes desta pesquisa têm a crença de que a aprendizagem de *kanji* é difícil, corroborando com a posição de Bourke (1996), Douglas (2004) e Sunakawa et al. (2010), por isso utilizam várias estratégias de aprendizagem, dentre elas, estratégias cognitivas de repetição e frequência e estratégias de compensação com maior frequência. Contudo, os participantes não parecem estar totalmente cientes do uso dessas estratégias de aprendizagem e da importância das mesmas. Constatou-se que o uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas, isto é, estratégias para o gerenciamento da aprendizagem, conforme Oxford (1990), é inferior ao uso das demais estratégias de aprendizagem, demonstrando assim que os participantes parecem refletir pouco sobre suas práticas na aprendizagem de *kanji*. No entanto, os participantes demonstraram saber por quais meios devem seguir para alcançar a solução de tarefas específicas propostas.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Crenças. Língua Japonesa. *Kanji*. Escrita.

ABSTRACT

This study deals with Language Learning Strategies and Beliefs of Japanese language preservice teachers in a Japanese Language course of a public university in the Distrito Federal about the Japanese writing. The aim is to identify learning strategies that learners use and beliefs in learning Japanese writing, especially kanji (ideograms). Also, understand the implications of the actions of the learners and their reflections on learning. This topic is justified by the difficulty of learning the kanji that Japanese language learners often report, because it uses a mixed writing system with phonograms and ideograms, distinct from the alphabetical Portuguese language writing system. Another motivation for investigating this issue is the lack of studies involving Japanese language in Brazil. This work starts from two theoretical bases in Applied Linguistics: the language learning strategies, whose main authors studied here are Oxford (1990), O'Malley et al. (1990), Bourke (1996); and beliefs in language teaching and learning based on the studies of Horwitz (1987), Kalaja (1995), Pajares (1992), Wenden (1987), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Silva (2010). Regarding methodology, this study is qualitative (NUNAN, 1992) and uses the case study (JOHNSON, 1992), because it is a specific context. Instruments were used as semi-structured interviews, a questionnaire with Likert scale, written narratives and classroom observations with notes for collecting data (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b). The results show that participants in this research have the belief that learning kanji is difficult, confirming the position of Bourke (1996), Douglas (2004) and Sunakawa et al. (2010) therefore they use several learning strategies, among them cognitive strategies of repetition and frequency and compensation strategies most frequently. However, participants did not seem to be fully aware of the use of these learning strategies and the importance of them. It was found that the use of metacognitive learning strategies, strategies for managing learning according Oxford (1990), is inferior to the use of other learning strategies, which demonstrate that the participants seem to reflect not so much on their practices in learning kanji. However the participants demonstrated know by what means they should follow to achieve the solution of specific tasks proposed.

Keywords: Learning strategies. Beliefs. Japanese language; *Kanji*. Writing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TIPOS DE SISTEMA DE ESCRITA	7
FIGURA 2 - ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS - DE TAREFA – CONTEXTUAIS	39
FIGURA 3 - MODELO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE KANJI.....	42
FIGURA 4 -RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E AÇÕES.....	53
FIGURA 5 - RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES.....	54

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EXEMPLO DE MORFEMAS IDENTIFICÁVEIS EM UMA LÍNGUA	
AGLUTINANTE	12
QUADRO 2 - FORMAS DE IDEOGRAMAS ATRAVÉS DO TEMPO	16
QUADRO 3 - EXEMPLIFICAÇÃO DE KANJI.....	17
QUADRO 4 - LEITURA DE UM <i>KANJI</i> COMPOSTO	17
QUADRO 5 - EXEMPLO DE KANJI E SUAS LEITURAS.....	18
QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DOS IDEOGRAMAS QUANTO À FORMAÇÃO	19
QUADRO 7 - EXEMPLOS DE <i>KANJI</i> DO TIPO <i>KEISEI</i>	21
QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÃO DOS IDEOGRAMAS QUANTO À FORMA DE USO	21
QUADRO 9 - SILABÁRIO <i>HIRAGANA</i>	25
QUADRO 10 - SILABÁRIO <i>KATAKANA</i>	26
QUADRO 11 - PARTICIPANTES DA PESQUISA	64
QUADRO 12 - COMPOSIÇÃO DO SILK.....	66
QUADRO 13 - OBSERVAÇÕES DE AULA	69
QUADRO 14 - ESTRATÉGIAS DE ASSOCIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	78
QUADRO 15 - ESTRATÉGIAS DE HISTÓRIAS PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	80
QUADRO 16 - ESTRATÉGIAS DE RADICAIS PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	82
QUADRO 17 - ESTRATÉGIAS DE FREQUÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	83
QUADRO 18 - ESTRATÉGIAS DE EXPERIÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	86
QUADRO 19 - ESTRATÉGIAS DE VISUALIZAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	88
QUADRO 20 - ESTRATÉGIAS DE AUTOMONITORAMENTO PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	90
QUADRO 21 - ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i> ... 92	
QUADRO 22 - ESTRATÉGIAS DE SEQUÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	94
QUADRO 23 - ESTRATÉGIAS DE RESPOSTA FÍSICA/EMOCIONAL PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	96
QUADRO 24 - ESTRATÉGIAS DE SOM PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	97
QUADRO 25 - ESTRATÉGIAS DE ORDEM DOS TRAÇOS PARA A APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	98
QUADRO 26 - ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DE APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	100
QUADRO 27 - ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	102
QUADRO 28 - ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	104
QUADRO 29 - PONTUAÇÃO DOS PARTICIPANTES	106

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ESTRATÉGIAS DE ASSOCIAÇÃO.....	79
GRÁFICO 2 - ESTRATÉGIAS DE HISTÓRIAS	81
GRÁFICO 3 - ESTRATÉGIAS DE RADICAIS	82
GRÁFICO 4 - ESTRATÉGIAS DE FREQUÊNCIA.....	84
GRÁFICO 5 - ESTRATÉGIAS DE EXPERIÊNCIAS.....	87
GRÁFICO 6 - ESTRATÉGIAS DE VISUALIZAÇÃO	88
GRÁFICO 7 - ESTRATÉGIAS DE AUTOMONITORAMENTO	90
GRÁFICO 8 - ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO.....	92
GRÁFICO 9 - ESTRATÉGIAS DE SEQUÊNCIA	95
GRÁFICO 10 - ESTRATÉGIAS DE RESPOSTA FÍSICA/EMOCIONAL	96
GRÁFICO 11 - ESTRATÉGIAS DE SOM	97
GRÁFICO 12 - ESTRATÉGIAS DE ORDEM DOS TRAÇOS.....	99
GRÁFICO 13 - ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DE APRENDIZAGEM.....	101
GRÁFICO 14 - ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	103
GRÁFICO 15 - ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO.....	105
GRÁFICO 16 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE <i>KANJI GERAL</i> DOS PARTICIPANTES	106

LISTA DE SIGLAS

EAK	Estratégias de Aprendizagem de <i>Kanji</i>
EAL	Estratégias de Aprendizagem de Línguas
ES	Entrevista Semiestruturada
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LJ	Língua Japonesa
LJE	Japonês como Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
NE	Narrativa Escrita
OA	Observação de aula
SE	Sistema de Escrita
SILK	<i>Strategy Inventory for Learning Kanji</i>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	2
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	2
1.3 METODOLOGIA	3
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	3
CAPÍTULO 2 - CAPÍTULO TEÓRICO	5
2.1 SISTEMAS DE ESCRITA	5
2.1.2 A Língua Japonesa na Teoria dos Sistemas de Escrita	7
2.1.3 A Aprendizagem de um Novo Sistema de Escrita	9
2.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA LÍNGUA JAPONESA	11
2.3 A ESCRITA DA LÍNGUA JAPONESA	12
2.3.1 A Origem dos Ideogramas na China	13
2.3.2 As Características dos <i>Kanji</i>	16
2.3.3 A Dificuldade dos Ideogramas	22
2.3.4 O Silabário <i>Hiragana</i>	24
2.3.5 O Silabário <i>Katakana</i>	25
2.3.6 As letras Romanas, o <i>Romaji</i>	26
2.3.7 O Sistema Misto de Escrita da Língua Japonesa	27
2.3.8 Considerações Gerais a Respeito da Escrita da Língua Japonesa	28
2.4 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	29
2.4.1 Conceito de Estratégias de Aprendizagem	29
2.4.2 A Origem dos Estudos Envolvendo as Estratégias de Aprendizagem de Línguas ..	31
2.4.3 As Estratégias de Aprendizagem na Atualidade e Suas Definições	32
2.4.4 Atribuições das Estratégias de Aprendizagem de Línguas	36
2.4.5 Fatores Contribuintes	37
2.4.6 As Estratégias de Aprendizagem de Línguas Específicas para a Aprendizagem de <i>Kanji</i>	40
2.5 AS CRENÇAS	45
2.5.1 Desenvolvimento do Estudo de Crenças em Linguística Aplicada	45
2.5.2 Conceito de Crenças	47
2.5.3 A Importância dos Estudos Envolvendo as Crenças	50

2.5.4 Ações e Crenças	52
2.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DO CAPÍTULO TEÓRICO	55
CAPÍTULO 3 - CAPÍTULO METODOLÓGICO	56
3.1 MÉTODO	56
3.2 NATUREZA	58
3.3 ABORDAGEM.....	60
3.4 CURSO DE LETRAS-JAPONÊS	62
3.5 CONTEXTO DA PESQUISA	62
3.6 PARTICIPANTES	63
3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	64
3.7.1 Questionário com escala do tipo <i>Likert</i>	65
3.7.1.1 O inventário de estratégias de aprendizagem de <i>kanji</i>	65
3.7.1.2 Aplicação-Piloto do questionário com escala <i>likert</i>	66
3.7.2 Narrativa Escrita.....	67
3.7.3 Entrevista Semiestruturada.....	68
3.7.4 Observação de Aula com Notas de Campo	68
3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	70
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
4.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES COMO APRENDIZES DE LÍNGUA JAPONESA	71
4.1.1 Experiências de Aprendizagem de <i>Kanji</i> e Primeiros Contatos com a Língua Japonesa	72
4.1.1.1 Ana	72
4.1.1.2 Gustavo.....	73
4.1.1.3 Henrique	74
4.1.1.4 Caterine	75
4.1.2 Considerações Gerais a Respeito dos Perfis dos Participantes	76
4.2 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	76
4.2.1 Os Dados do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de <i>Kanji</i> Adaptado	77
4.2.1.1 (A) Associação	78
4.2.1.2 (B) Histórias	80
4.2.1.3 (C) Radicais.....	81
4.2.1.4 (D) Frequência.....	83
4.2.1.5 (E) Experiência.....	86

4.2.1.6 (F) Visualização	87
4.2.1.7 (G) Automonitoramento	89
4.2.1.8 (H) Compensação	91
4.2.1.9 (I) Sequência	94
4.2.1.10 (J) Resposta Física/Emocional	95
4.2.1.11 (K) Som	97
4.2.1.12 (L) Ordem dos traços.....	98
4.2.1.13 (M) Planejando a aprendizagem.....	100
4.2.1.14 (N) Avaliando a aprendizagem	102
4.2.1.15 (O) Cooperação com os outros.....	104
4.2.1.16 Visão Geral das Estratégias de Aprendizagem de <i>Kanji</i>	105
4.2.2 Outras Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	107
4.2.2.1 Uso de <i>kanji</i> fora da sala de aula.....	108
4.2.2.2 Leitura em língua japonesa	110
4.2.3 Considerações Gerais Quanto às Estratégias de Aprendizagem de <i>Kanji</i> dos Participantes	113
4.3 AS CRENÇAS QUANTO À APRENDIZAGEM DE <i>KANJI</i>	115
4.3.1 Crenças sobre a Escrita da Língua Japonesa	115
4.3.2 Sobre o Sistema de Escrita da Língua Japonesa	116
4.3.3 Sobre a Importância dos <i>Kanji</i>	118
4.3.4 Sobre a Tarefa de Aprender <i>Kanji</i>	120
4.3.5 Crenças sobre a Avaliação e Autoavaliação da Aprendizagem de <i>Kanji</i>	124
4.3.6 Considerações Gerais a Respeito das Crenças dos Participantes sobre a Aprendizagem de <i>Kanji</i>	126
4.4 AS RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, AÇÕES E REFLEXÕES	127
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	132
5.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	132
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A	141
APÊNDICE B.....	142
APÊNDICE C.....	143
APÊNDICE D	144

APÊNDICE E.....	152
APÊNDICE F.....	155
APÊNDICE G.....	156
ANEXO A.....	158

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal tema a aprendizagem de *kanji* (ideogramas)¹ na língua japonesa por professores em formação de um curso de Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal.

Uma das motivações para a elaboração da presente pesquisa surgiu da vontade de melhor compreender os processos pelos quais os aprendizes de língua japonesa passam para aprender a escrita peculiar dessa língua.

Partindo da minha perspectiva como aprendiz e professor de língua japonesa, e também dos vários relatos de alunos e colegas quanto aos *kanji*, decidi pesquisar a aprendizagem de *kanji* por ser um tema recorrente no que concerne às reclamações de estudantes no processo de aprendizagem.

Aprender *kanji* é, basicamente, aprender formas complexas, à primeira vista, que transmitem ideia, som e significado através de uma imagem. Além disso, é necessário saber um grande número de *kanji* para poder ler textos em língua japonesa. Por esta razão, não há escapatória para os estudantes da língua japonesa. Todos que a estudam precisam aprender esse tipo de escrita.

Por isso, resolvi pesquisar aprendizes de língua japonesa de um curso de licenciatura em Letras- Japonês. Estes aprendizes são professores em formação e, ao final do curso, têm a licença para ministrar aulas de língua japonesa. No entanto, a posse de uma licença não quer dizer que o professor esteja qualificado de maneira satisfatória.

Deste modo, é essencial que os aprendizes tenham noção do processo de ensino-aprendizagem de *kanji* para que possam refletir a respeito desse assunto e tratar problemas dele decorrentes. E ainda, para que esses novos professores tenham a consciência de que sempre há uma maneira de solucionar problemas acerca dos *kanji*.

Assim sendo, o grande intuito desta pesquisa é poder iluminar caminhos relacionados à escrita japonesa para que professores e alunos possam transitar de forma mais livre nesse espaço que muitas vezes parece tão obscuro.

A seguir descrevo a contextualização e as justificativas para a realização da pesquisa.

¹ Representação das ideias por imagens ou símbolos. Quanto aos detalhes, vide seção 2.3.2.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A primeira justificativa para a realização desta pesquisa vem do fato de haver uma grande diferença entre os sistemas de escrita dos participantes da pesquisa e da língua alvo que estudam. Isto é, os participantes têm como língua materna (LM) a língua portuguesa que utiliza um sistema de escrita alfabético - assim como outras línguas ocidentais -; e aprendem a língua japonesa (LJ) que tem um sistema de escrita misto baseado em ideogramas e fonogramas².

Outro ponto importante a ser ressaltado é a dificuldade de retenção dos ideogramas (*kanji*) presentes na LJ pelos aprendizes, afinal é necessário saber mais de 2000 *kanji* para poder ler textos em geral, enquanto na língua portuguesa basta saber 26 letras e combiná-las para poder escrever e ler.

Além disso, a escassez de estudos que enfoquem a aprendizagem dos *kanji* na LJ no Brasil pouco contribui para os avanços dessa área. Ademais, parece haver poucos trabalhos que envolvam a língua japonesa no contexto brasileiro, no mundo.

Dessa maneira, o presente trabalho surge para tentar compreender melhor as estratégias de aprendizagem de *kanji* usadas pelos aprendizes, bem como suas crenças e as ações e reflexões decorrentes no processo de aprendizagem de *kanji*.

Diante do exposto, busco nos estudos de autores da área de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (EAL) e nos estudos de autores da área de Crenças, as bases teóricas que fundamentam o presente trabalho na Linguística Aplicada. Dessa forma, são abordados autores como Stern (1975), Rubin (1975, 1989), Oxford (1990), O'Malley et al. (1990), Cohen (1996, 2008), na área de EAL geral; e Bourke (1996), Gamage (2003a; 2003b), Rose (2010), entre outros, na área de EAL específica para a aprendizagem da LJ. Já para a área de Crenças, utilizo os estudos de Horwitz (1987), Wenden (1987), Kalaja (1995), Richards e Lockhart (1996), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Conceição (2004), Vieira-Abrahão (2006b), Silva (2010), entre outros.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) identificar as Estratégias de Aprendizagem de Línguas para a aprendizagem de *kanji* dos participantes; b) identificar as

² Representação dos sons das palavras. Quanto aos detalhes, vide seções 2.3.4 e 2.3.5.

crenças desses participantes quanto à aprendizagem dos *kanji*; c) compreender as relações entre as estratégias de aprendizagem, as crenças, as ações e reflexões dos participantes quanto à aprendizagem de *kanji*.

Para tanto, criei perguntas que estão ligadas diretamente aos objetivos deste trabalho e que norteiam a pesquisa:

- a) Quais são as estratégias de aprendizagem de *kanji* que os participantes utilizam?
- b) Quais são as crenças dos participantes quanto à aprendizagem dos *kanji*?
- c) Quais são as relações entre as estratégias de aprendizagem, crenças, ações e reflexões dos participantes quanto à aprendizagem dos *kanji*?

1.3 METODOLOGIA

Este trabalho é qualitativo (NUNAN, 1992; DENZIN; LINCOLN, 2006) e representa um estudo de caso (JOHNSON, 1992). Ainda, utiliza a abordagem contextual (BARCELOS, 2001) para a análise dos dados.

Com o intuito de coletar dados para responder às perguntas de pesquisa, foram utilizados instrumentos qualitativos como narrativas escritas; entrevistas semiestruturadas; observações de aula com notas de campo; e aplicação de questionário com escala do tipo *likert*. Com os dados obtidos através desses instrumentos citados, busco a triangulação dos dados.

No capítulo metodológico esses instrumentos, assim como as bases metodológicas serão tratadas de forma mais detalhada.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho está dividido em cinco partes a fim de responder às perguntas de pesquisa: introdução; capítulo teórico; capítulo metodológico; análise e discussão de dados; e considerações finais.

No capítulo teórico são tratadas as Estratégias de Aprendizagem de Línguas (EAL) e as Crenças, tendo como pressupostos as características da língua japonesa e de sua escrita, a teoria dos sistemas de escrita e as dificuldades em aprender *kanji*. Dessa forma, esse capítulo

tem o intuito de dar a fundamentação teórica baseada nos estudos das EAL e das Crenças para dar conta do processo envolvendo a aprendizagem de *kanji* pelos participantes.

O capítulo metodológico traz toda a base metodológica utilizada na pesquisa: método, natureza, abordagem, contexto, participantes e instrumentos para coleta de dados.

No capítulo de análise e discussão de dados, trago os dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa quanto às estratégias de aprendizagem dos participantes, suas crenças e as relações entre crenças, ações e reflexões. Nesse capítulo são apresentados gráficos e excertos das vozes dos participantes, tendo em vista a triangulação dos dados.

No último capítulo, considerações finais, discuto sobre o trabalho como um todo, retomo às perguntas de pesquisa respondendo-as e também discorro sobre as limitações deste estudo e proponho algumas questões para futuras pesquisas.

Após as considerações finais apresento toda a referência utilizada neste trabalho.

É importante ressaltar que todas as traduções necessárias foram feitas por mim. Ainda, decidi utilizar a primeira pessoa do singular para melhor situar a minha voz, legitimando-a dentro da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - CAPÍTULO TEÓRICO

Neste capítulo apresento o arcabouço teórico utilizado na presente pesquisa e também as várias faces que conduziram este trabalho. Trago um pouco da história do uso dos ideogramas na língua japonesa, bem como suas origens, principais características e influências. Ainda, trato dos sistemas de escrita e suas implicações neste estudo. Logo depois, discorro sobre os construtos de estratégias de aprendizagem de línguas e crenças, pontos cruciais desta investigação.

2.1 SISTEMAS DE ESCRITA

É necessário apresentar o conceito de sistema de escrita (doravante SE) para a melhor compreensão do tema aqui pesquisado, pois:

Aprender uma nova escrita requer, entre outras coisas, aprender uma nova maneira de escrever: diferentes formas de segurar o instrumento de escrita, desenhar grafemas (quais traços são escritos primeiramente, como as voltas são feitas), como juntar grafemas, etc. (BASSETTI, 2006, p. 5, tradução minha).³

Em outras palavras, é importante atentar para os processos que ocorrem na aprendizagem de um novo SE. Assim, dedico esta seção para um melhor entendimento do conceito de SE de forma mais geral e, logo após, desenvolvo as relações dos SE com o presente trabalho.

Segundo Cook e Bassetti (2005, p. 4), SE é definido como:

(i) o termo geral para as formas como símbolos escritos se conectam à língua (ex. sistema de escrita alfabético, silábico) ou (ii) regras específicas para a escrita usadas em uma determinada língua (O sistema de escrita da Língua Inglesa, o sistema de escrita da Língua Chinesa). (tradução minha).⁴

³ Texto original em inglês: Learning a new script requires, among other things, learning a new way of handwriting: different ways of holding the writing instrument, of drawing graphemes (which lines are drawn first, how loops are drawn), of joining graphemes together, etc.

⁴ Texto original em inglês: (i) the overall term for the ways in which written symbols connect to the language (e.g. alphabetic, syllabic writing system) or (ii) the specific rules for writing used in a particular language (the English writing system, the Chinese writing system).

Em meu entendimento, os dois conceitos propostos pelas estudiosas parecem claros e se complementam, sendo imprescindível saber as regras específicas de um SE de uma determinada língua para poder materializar a sua forma física.

Cook e Bassetti (2005, p. 4) também explicam e distinguem a diferença entre a escrita e ortografia. Para elas, a escrita é a implementação física (letras, caracteres, ideogramas, etc.) de um SE; enquanto a ortografia é o conjunto de regras para o uso da escrita de uma determinada língua (pontuação, hifenização, etc.).

Coulmas (1999 apud COOK; BASSETTI, 2005, p. 3) traz a definição de SE como “um conjunto de signos visíveis ou táteis usados para representar unidades de uma língua de uma maneira sistemática” (tradução minha).⁵

Para Coulmas, um SE segue uma série de regras específicas que culminam na representação física da escrita, seja ela em letras, ideogramas, etc.

Além disso, esse autor divide e classifica os SE:

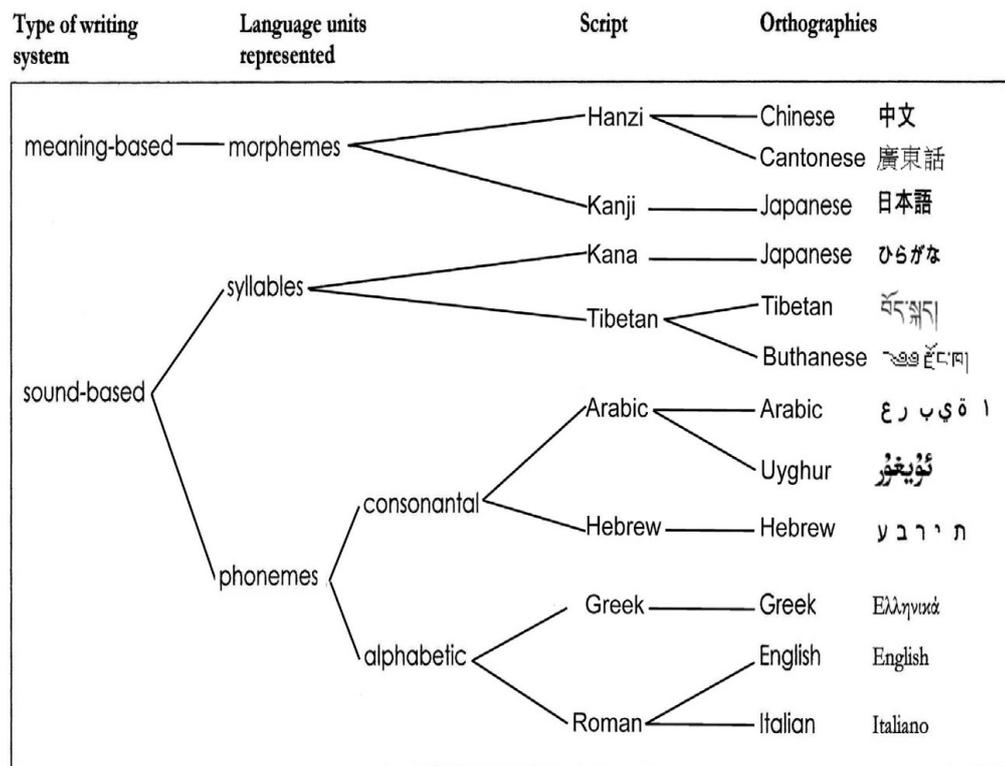
os vários tipos de sistemas de escrita são primariamente distinguidos pelo tipo de unidade linguística representada, se consoantes (sistema de escrita consonantal), morfemas (sistema de escrita morfêmico), fonemas (sistema de escrita alfabético) ou sílabas (sistema de escrita silábico). (COULMAS, 1999 apud COOK; BASSETTI, 2005, p. 3, tradução minha).⁶

Cook e Bassetti (op. cit.) trazem um quadro bem explicativo sobre os tipos de SE de várias línguas, como é possível visualizar na figura a seguir:

⁵ Texto original em inglês: a set of visible or tactile signs used to represent units of language in a systematic way.

⁶ Texto original em inglês: The various types of writing system are primarily distinguished by the type of linguistic unit represented, whether consonants (consonantal WSs), morphemes (morphemic WSs), phonemes (alphabetic WSs) or syllables (syllabic writing systems).

FIGURA 1 - TIPOS DE SISTEMA DE ESCRITA



Fonte: COOK; BASSETTI, 2005, p. 5.

Sintetizando, SE pode ser tanto a forma física como os símbolos se conectam uns aos outros, bem como as regras para materializar essa junção. Além disso, conforme se verifica na figura anterior, há várias classificações de SE de diferentes línguas, todavia, para este trabalho apenas me atentarei para a parte que cabe à língua japonesa, em especial o SE baseado no significado que será mais aprofundado na próxima seção.

2.1.2 A Língua Japonesa na Teoria dos Sistemas de Escrita

É possível verificar (vide FIGURA 1 da seção 2.1) que o SE da língua japonesa, principal foco desta pesquisa, se estrutura a partir de dois pontos: SE silábico e SE morfêmico. Além disso, há ainda o uso de letras romanas (esse assunto será tratado na seção 2.3.6) que se estrutura a partir do SE alfabético.

Cook e Bassetti (2005, p. 5) citam as principais características dos SE alfabéticos, silábicos e morfêmicos:

Alfabético: grafemas (letras ou agrupamentos de letras) representam todos os fonemas segmentais;
 Silábicos: grafemas representam sílabas ou Mora;
 Morfêmico: grafemas, como o *kanji* japonês e o *hanzi* chinês representam morfemas, estes também são conhecidos como caracteres, logografias e ideogramas. (tradução minha).⁷

Conforme a FIGURA 1 (vide seção 2.1), ao analisar os símbolos *kana* (*hiragana* e *katakana* – silabários da língua japonesa constituídos de símbolos que expressam som, sem exprimir significado quando isolados (vide seções 2.3.4 e 2.3.5)), constata-se que estes representam mora, essencialmente sílabas contendo consoante+ vogal com algumas exceções, e por isso se enquadram no SE silábico.

Em contrapartida, os *kanji*, que representam morfema, fazem parte do SE baseado no significado. Nas palavras das autoras:

Sistemas de escrita baseados no significado conectam grafemas (símbolos escritos) diretamente aos significados. Os melhores exemplos são os caracteres chineses chamados *hanzi* e os equivalentes da língua japonesa, os *kanji*, que representam morfemas, unidades de significado. (COOK; BASSETTI, 2005, p. 5, tradução minha).⁸

Aprofundando esse tema, um bom exemplo do funcionamento dos *kanji*, à luz da teoria dos SE, pode ser visto a seguir:

O *kanji* que representa a ideia de “língua escrita” em língua japonesa é escrito da seguinte forma: /文/ e pode ser lido como /bun/. Muitos outros morfemas compartilham a mesma pronúncia /bun/, mas cada um é escrito de maneira diferente: quando /bun/ significa “parte” é escrito com o ideograma /分/, quando /bun/ significa “mosquito” é escrito com o ideograma /蚊/ e assim por diante.

Um fato bastante interessante é que, de acordo com Cook e Bassetti (op.cit. p. 5),

⁷ Texto original em inglês: Alphabetic: graphemes (letters or letter clusters) represent all the segmental phonemes; Syllabic: graphemes represent syllables or morae; Morphemic: graphemes such as Japanese kanji and Chinese hanzi represent morphemes; these are also known as characters, logographs and ideograms.

⁸ Texto original em inglês: Meaning-based writing systems connect graphemes (written symbols) and meaning directly. The main examples are the Chinese characters called hanzi and the Japanese equivalent kanji, which represent morphemes, i.e. units of meaning.

sistemas baseados no significado podem ser lidos por pessoas que não conhecem a fonologia da língua ou que realmente falam línguas diferentes: isto quer dizer ler a "língua escrita", independentemente de como isto é dito. (tradução minha).⁹

Por exemplo, o ideograma /文/ que é lido como /bun / em japonês, em chinês padrão é lido como /wən/ e em cantonês é lido como /mən/. Ainda, em coreano é lido como /mun/. E mesmo assim esse ideograma continua tendo o sentido de “frase; texto; escrita; literatura”, em todas as línguas citadas.

Tendo isso em mente, é possível fazer uma breve discussão sobre a aprendizagem de um novo SE, presente na aprendizagem de língua japonesa.

2.1.3 A Aprendizagem de um Novo Sistema de Escrita

Obviamente, nem sempre será necessário aprender novos símbolos ao aprender uma L2/LE¹⁰ (ex.: brasileiros aprendendo espanhol, onde as línguas portuguesa e espanhola compartilham o mesmo tipo de SE com algumas diferenças). Todavia, há casos em que o SE é completamente distinto e novas formas deverão ser aprendidas (ex. brasileiros aprendendo o SE da língua japonesa). Deste modo, de acordo com Bassetti (op. cit., p. 4), “aprender e usar um sistema de escrita de uma L2 (SEL2) é mais fácil se ele representar as mesmas unidades linguísticas do sistema de escrita de uma L1¹¹ (SEL1)”¹².

É possível, dessa forma, inferir que a língua portuguesa emprega o SE alfabético, pois utiliza fonemas para organizar as palavras, diferentemente da língua japonesa que utiliza um SE morfêmico (quando se trata dos *kanji*) e um SE silábico (quando se trata dos *kana*).

Bassetti (2006, p. 2) ainda afirma que qualquer pessoa que esteja aprendendo a forma escrita de uma língua estará aprendendo também o SE dessa língua.

⁹ Texto original em inglês: Meaning-based systems can be read by people who do not know the phonology of the language or who indeed speak different languages: means ‘written language’ regardless of whether it is said

¹⁰ Nos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, atualmente, as noções LE e L2 diferenciam-se com base no contexto onde se aprende uma língua estrangeira: caso se aprenda o inglês, por exemplo, nos países ou comunidade em que se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, considera-a como segunda língua (L2); caso se aprenda o inglês nos países ou comunidade em que não se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, considera-a como língua estrangeira (LE). (MUKAI, 2009, p. 8). Nesta dissertação utilizarei os termos L2 e LE sem distinção.

¹¹ “L1” (Língua Materna) refere-se à primeira língua de um sujeito, adquirida, na maioria das vezes, na infância em casa (MUKAI, loc. cit.).

¹² Texto original em inglês: Learning and using an L2WS is easier if it represents the same linguistic units as the L1WS.

Dessa forma, aprender o sistema de escrita de uma L2 (SEL2) pode envolver aprender a identificar novas unidades linguísticas, aprender a ler e escrever novos símbolos, aprender novas convenções ortográficas e novas pontuações, e mesmo adquirir novos movimentos de mão ou de olhos. (tradução minha).¹³

Quanto aos processos gerais da aprendizagem de um novo SE, Bassetti afirma que os aprendizes de SE de L2/LE desenvolvem processos e estratégias apropriadas para o SE de sua L1 e precisam regular e adaptar tais estratégias para aprenderem novas regras do SE da L2.

Aprendizes podem precisar se tornar mais conscientes das unidades da nova língua [...] adaptar os padrões de movimento dos olhos e das mãos para aprender novas convenções ortográficas. Aprender um sistema de escrita de uma L2 é, portanto, uma tarefa complexa [...] (BASSETTI, 2006, p. 1, tradução minha).¹⁴

Bassetti também assevera que todo o conhecimento prévio de um SE vai influenciar na aprendizagem de um novo SE.

A escrita da L1 pode afetar na escrita da L2, como em aprendizes japoneses de língua inglesa que escrevem a linha horizontal da letra <t> antes da linha vertical, pois a escrita dos ideogramas na língua japonesa requer, geralmente, começar com traços horizontais. Diferentes escritas podem requerer diferentes habilidades. Por exemplo, crianças aprendendo a ler chinês ou japonês precisam de uma habilidade visual boa, que não é necessária para ler inglês. (BASSETTI, 2006, p. 6, tradução minha).¹⁵

Sintetizando, como foi visto, não é sempre que um SE novo será necessário ser aprendido. No entanto, nesta pesquisa, ao lidar com a escrita da língua japonesa, SE misto (morfêmico e silábico), os aprendizes deverão aprender um novo SE e provavelmente esses

¹³ Texto original em inglês: Therefore, learning an L2WS may involve learning to identify new linguistic units, learning to read and write new written symbols, learning new rules for converting written symbols to sounds and sounds to symbols, learning new punctuation and orthographic conventions, and even acquiring new hand or eye movements.

¹⁴ Texto original em inglês: Learners may need to become aware of new language units [...] to adapt their eye movement patterns and hand movements and to learn new orthographic conventions. Learning an L2 writing system is therefore a complex but rewarding task.

¹⁵ Texto original em inglês: The L1 script can affect the writing of an L2 script, as in Japanese ESL learners who handwrite the horizontal line in <t> before the vertical line, because writing Japanese kanji requires starting with the horizontal line. Different scripts may also require different skills. For instance, children learning to read Chinese or Japanese need good visual skills, which are not needed to read English. This has implications for L2WS learners: among English-speaking learners of Japanese, the best readers are those with better symbol identification skills.

aprendizes podem vir a adquirir novas formas de escrever, novas formas de segurar o instrumento de escrita, novos movimentos de olhos e mãos, para dar conta da aprendizagem de um SE diferente do qual estão acostumados na língua portuguesa. Ainda, aprender um SE pode significar também transferir habilidades e estratégias que são utilizadas no SE da L1 para o SE da LE/L2.

A aprendizagem de um SE distinto do SE da L1 pode causar euforias e frustrações. É uma faca de dois gumes que será tratada ao longo de todo este trabalho a fim de compreender o processo que envolve essa aprendizagem e suas respectivas ocorrências em aprendizes brasileiros da escrita japonesa.

Na próxima seção discorro sobre as características da língua japonesa para contextualizá-la nesta pesquisa.

2.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA LÍNGUA JAPONESA

Shibatani (2009, p. 742) afirma que a língua japonesa (doravante LJ) possui características únicas como a linguagem honorífica, algumas partículas gramaticais e seu SE. Esse autor acredita que esses fatores podem dificultar a aprendizagem da LJ por aprendizes estrangeiros. Assim sendo, nesta seção discorro brevemente sobre as características da LJ.

Diferentemente da língua portuguesa que é uma língua flexional, isto é, uma língua que estabelece suas relações gramaticais a partir da ordem das palavras e suas flexões, a LJ é caracterizada como aglutinante. As línguas aglutinantes “unem afixos comumente invariantes a uma raiz de tal forma que pode haver vários morfemas facilmente identificáveis em uma palavra” (LYONS, 1979 apud PRIA, 2006, p. 115). Segundo Dubois (2001), a aglutinação é a acumulação de afixos distintos após um radical e tem como objetivo exprimir as relações gramaticais. Dessa forma, as palavras nas línguas aglutinantes podem ser “analisáveis numa série de morfemas claramente distintos” (DUBOIS, op. cit., p. 32).

No quadro abaixo é possível identificar um exemplo de morfemas que seguem um determinado radical em japonês.

QUADRO 1 - EXEMPLO DE MORFEMAS IDENTIFICÁVEIS EM UMA LÍNGUA AGLUTINANTE

Palavra em japonês	Transliteração e Divisão em Morfemas	Significado em Português
1. 書く	<i>KA-KU</i>	ESCREVER
2. 書かない	<i>KA-KA-NAI</i>	NÃO ESCREVER
3. 書いた	<i>KA-ITA</i>	ESCREVEU
4. 書かなかった	<i>KA-KA - NA- KATTA</i>	NÃO ESCREVEU

(quadro meu)

A partir do quadro acima é possível perceber que o radical 書 (*ka-* escrever) é comum em todos os exemplos e a partir dele são unidos afixos que determinam: em 2 a negação; em 3 ação concluída; e em 4 a negação da ação concluída.

Do ponto de vista sintático, a língua portuguesa segue o sistema SVO (sujeito - verbo - objeto), enquanto a LJ segue o sistema SOV (sujeito - objeto - verbo). Assim, o verbo em japonês, na ordem canônica, aparece no final. Para melhor entendimento deste parágrafo, abaixo apresento um exemplo de sentença em LJ.

Exemplo 1:

私が本を読む。(*Watashi ga hon wo yomu.*) [Eu leio o livro.]

Onde: (*Watashi ga*)= eu (sujeito) + partícula de nominativo;

(*hon wo*) = livro (objeto) + partícula de acusativo;

(*yomu*) = leio (verbo).

Além dessas diferenças, a LJ utiliza um SE composto por quatro elementos distintos por suas formas físicas e funcionais: dois sistemas de fonogramas (*hiragana* e *katakana*); ideogramas (*kanji*); e o alfabeto romano. Todos esses elementos serão tratados de forma mais aprofundada nas próximas seções.

2.3 A ESCRITA DA LÍNGUA JAPONESA

À primeira vista, para os leigos, a escrita da LJ parece um amontoado de formas complexas que se juntam. Por se tratar de um SE distinto do SE que utiliza letras romanas

para materializar a forma física da língua – SE utilizado aqui no Brasil, por exemplo – a escrita da LJ parece despertar muita curiosidade e, às vezes, aversão nas pessoas que não a entendem. Dessa forma, busco expor nesta seção as características principais dessa escrita.

Quando um aprendiz de LJ se depara com a escrita dessa língua, uma porção de dúvidas provavelmente o acomete: Qual é a origem dessas letras?; Como elas funcionam?; Existe um sistema para utilizá-las?; Como é o uso dessas letras na atualidade?; entre outras.

Pensando nesses questionamentos feitos por muitos alunos e por mim mesmo no início de meus estudos da LJ, apresento um breve histórico da escrita da LJ contando sobre a origem dos ideogramas na China; suas classificações; a entrada no Japão; suas modificações e evoluções e a escrita na atualidade, situando assim a escrita japonesa nesta pesquisa baseado nas leituras de Suzuki (1985), Takagi (1996) e Ogassawara (2006).

2.3.1 A Origem dos Ideogramas na China

A origem dos ideogramas se deu na China. Segundo Suzuki (1985, p. 53) e Takagi (1996, p. 46), os registros mais antigos dos ideogramas chineses datam da era da dinastia *Yin* (por volta do século XIV A.C.). Esses ideogramas foram encontrados grafados em cascos de tartarugas e ossos de animais, por isso são comumente chamados de 甲骨文字(*kôkotsumoji* – literalmente letras em ossos). Acredita-se que, provavelmente, esses ossos e cascos eram utilizados em rituais de adivinhações.

Assim, estima-se que os ideogramas tenham nascido há pelo menos 3300 anos e seu início foi dado pela representação de formas como animais e elementos da natureza. A partir dos séculos III A.C. e III D.C. começam a surgir as formas estilizadas que vão se tornar as formas gráficas de hoje (SUZUKI, 1985; TAKAGI, 1996).

A hipótese utilizada pelos historiadores é que a entrada dos ideogramas no Japão aconteceu por meio dos 渡来人(*toraijin* - imigrantes e seus descendentes) que mantinham um deslocamento entre o Japão e o continente através da península coreana, bem como através de emissários oficiais chineses que se instalavam no Japão. Esses fatos devem ter ocorrido, provavelmente, entre os séculos IV e V quando houve uma grande entrada da cultura chinesa no arquipélago japonês (SUZUKI, 1985).

Segundo Suzuki (op.cit., p. 55), é difícil precisar exatamente quando ocorreu o primeiro contato dos japoneses com os ideogramas chineses. Todavia, a partir de uma moeda

da era *Yayoi* (séc. III A.C.- séc. III D.C.) que continha inscrições em *kanji* encontrada em escavações é possível estimar a época em que os *kanji* começaram a ser utilizados no Japão.

Os primeiros textos escritos no Japão foram, de fato, textos escritos em chinês, mais conhecidos como 漢文 (*kanbun* - textos escritos inteiramente em ideogramas). Dentre eles, é possível citar as ordens imperiais, os comunicados oficiais, etc. Com o passar do tempo, esses textos chineses começam a ser traduzidos pelos letrados num processo conhecido como 漢文訓讀 (*kanbunkundoku*) que nada mais é que a leitura de textos chineses em japonês (SUZUKI, op.cit.).

Logo depois, os japoneses começam a considerar apenas o valor fonético dos *kanji* deixando de lado sua parte semântica. Dessa forma, para expressar uma palavra japonesa, eram utilizados ideogramas que continham tal pronúncia.

Suzuki (op.cit., p. 19) apresenta um exemplo de como eram usados os ideogramas no Japão para escrever a palavra montanha “*yama*”. Os japoneses usavam ideogramas com leituras “*ya*” e “*ma*” sem se preocupar com o caráter semântico de tais ideogramas. Dessa maneira a palavra montanha poderia ser escrita 夜麻 (*yama*), com cada ideograma significando “noite” e “linho”, respectivamente, e sem qualquer relação com montanha.

Em seguida, os japoneses passam também a legitimar esses *mangana*¹⁶ com palavras genuinamente japonesas. Por exemplo, o ideograma 男 que significa homem, além de possuir as leituras chinesas *nan* e *dan* passa a ser lido como *otoko*, uma palavra originalmente do japonês. Isto significa que os japoneses começam a inserir um valor japonês aos ideogramas chineses.

Portanto, os ideogramas chineses começam a ter um aspecto fonético e semântico, a partir de como vieram da China e também um aspecto fonético a partir da perspectiva japonesa. Assim sendo, os ideogramas passam a ter duas denominações quanto à sua leitura:

Ondoku (literalmente, “leitura pelo som”) – é o modo de se ler o ideograma pela pronúncia chinesa vigente à época de sua introdução no Japão, com a devida adaptação à fonética japonesa.

Kundoku (literalmente, “leitura pelo significado”) – é o uso que privilegia apenas o aspecto semântico do ideograma, adaptando-o à palavra japonesa de igual significado. (SUZUKI et al., 2001, p. 18-19, grifo da autora).

¹⁶ Símbolos gráficos que são ideogramas na forma, mas usados apenas foneticamente para expressar termos japoneses ou elementos gramaticais inexistentes na língua chinesa (SUZUKI, 1985, p. 1).

Dessa forma, pode-se dizer que a partir do século VII os ideogramas começam a deixar seu lado chinês passando por um processo de adaptação japonês.

A influência chinesa se fez sentir também nas letras, e todos os textos inicialmente produzidos no Japão eram em chinês, mesmo porque os japoneses não tinham desenvolvido uma escrita própria. Com o tempo, os japoneses aproveitaram os aspectos fonético-semânticos dos ideogramas chineses, utilizando-os como fonogramas para transcrever sua língua fazendo correspondência a cada ideograma uma sílaba do termo japonês, ou empregando-os semanticamente, isto é, dando aos ideogramas chineses a leitura do termo japonês com mesmo conteúdo semântico. (SUZUKI, 1985, p. 130-131).

Por volta do ano de 760, a coletânea de poemas 万葉集 (*Man'yōshū*) surge já escrita em 和文 (*wabun* - texto com características mais japonesas do que chinesas). Essa coletânea utiliza ideogramas, porém, preocupando-se apenas com a parte fonética desses, deixando de lado o seu significado.

Depois de um grande processo de assimilação dos ideogramas chineses, a partir do século XI começa o processo de simplificação desses ideogramas. Dessa simplificação surgiram os silabários fonéticos japoneses *hiragana* e *katakana*, que serão tratados mais adiante.

A seguir apresento o quadro de referência criado por Ogassawara (2006, p. 36) onde é possível verificar a evolução dos ideogramas e ter uma melhor visualização de seus aspectos.

QUADRO 2 - FORMAS DE IDEOGRAMAS ATRAVÉS DO TEMPO

Denominação	Época do surgimento	Descrição
<i>Kookotsumoji</i>	± 1300 AC	Encontrada em cascos de tartaruga e ossos de animais. ± 3500 ideogramas, das quais 1800 com significado conhecido.
<i>Kinbun</i>		Encontrada em gravação em metais como bronze. As formas dos ideogramas já são mais próximas das atuais, se compararmos com as do período anterior. 2600 ideogramas dos quais 2000 com significado conhecido.
<i>Tensho</i>	± 220 AC	Esse é o período em que a dinastia <i>Shin</i> dominou o país unificando-o. Nesse período foi realizada também uma uniformização do ideograma inclusive em sua forma, com a figura bem distribuída à direita e à esquerda tornando-a uma figura ornamental. O intuito dos <i>Shin</i> era, com essa reforma na escrita, mostrar o seu poderio político. Este formato de letra é utilizado até hoje nos sinetes pessoais.
<i>Reisho</i>	± 200AC a 220DC	Esse é o período da dinastia <i>Kan</i> . Nesse período, os funcionários, que tinham que fazer registros em pedaços de madeira ou de bambu, passaram a traçar de modo retilíneo os traços curvos do ideograma da forma <i>tensho</i> , desse modo criando a escrita do ideograma na forma <i>reisho</i> .
<i>Kaisho</i> <i>Gyôsho</i> <i>Sôsho</i>	229 DC a 681DC	Já no fim da dinastia <i>Kan</i> houve uma nova reforma na escrita, agora adotando a forma retilínea do <i>reisho</i> de um modo radical, surgindo então a forma <i>kaisho</i> . As formas <i>gyôsho</i> e <i>sôsho</i> são as formas cursivas do <i>kaisho</i> .

Fonte: OGASSAWARA, 2006, p. 36.

Assim, de forma sucinta, essa é a trajetória do surgimento dos ideogramas chineses até a sua entrada no Japão e sua evolução consequente. É importante ressaltar as atribuições dos *kanji*, por esta razão na próxima seção abordo as características dos *kanji*.

2.3.2 As Características dos *Kanji*

Abordar as principais características dos *kanji* é falar sobre forma, significado e leituras múltiplas.

Kanji é geralmente definido como um SE morfográfico (significado + símbolo) ou logográfico (logo + símbolo) em que uma unidade de representação é um significado ou uma palavra (TAYLOR ; TAYLOR, 1995, p. 88 apud GAMAGE, 2003b, p. 2). Isto é, um *kanji* possui uma forma que representa uma ideia e ao mesmo tempo possui uma ou mais leituras.

QUADRO 3 - EXEMPLIFICAÇÃO DE KANJI

<i>Kanji</i>	Leitura de origem chinesa adaptada ao sistema fonológico japonês (<i>on'yomi</i>)	Leitura japonesa (<i>kun'yomi</i>)	Significado em português
1. 山	<i>san</i>	<i>yama</i>	Montanha
2. 川	<i>sen</i>	<i>kawa</i>	Rio

(quadro meu)

A título de exemplo, a partir do quadro acima, em 1, usando o *kanji* 山, que significa montanha, é possível inferir que: existe uma forma que representa uma ideia, nesse caso a forma desse ideograma representa o desenho de uma montanha (山); e ainda, existem duas leituras para esse *kanji*, uma japonesa e uma de origem chinesa, “*yama*” e “*san*”, respectivamente. O mesmo ocorre em 2.

Portanto, para cada *kanji*, geralmente, é necessário aprender, pelo menos, duas formas de leitura: a leitura originária da China adaptada ao sistema fonológico japonês, ou 音読み (*on'yomi*) e a leitura japonesa, 訓読み (*kun'yomi*). Geralmente, a leitura sino-japonesa é adotada em palavras compostas por mais de um ideograma, já a leitura japonesa é empregada quando o ideograma se encontra isolado.

QUADRO 4- LEITURA DE UM KANJI COMPOSTO

<i>Kanji</i>	Leitura	Significado em português
空気	<i>kûki (on'yomi)</i>	ar
空	<i>Sora (kun'yomi)</i>	céu
言語	<i>Gengo (on'yomi)</i>	língua
言う	<i>Iu (kun'yomi)</i>	dizer

(quadro meu)

A multiplicidade de leituras chinesas de cada ideograma se deve ao fato dos ideogramas terem entrado no Japão em diferentes épocas vindos de diferentes partes da China. Por isso, um único ideograma pode ter várias leituras de origem chinesa e ainda as leituras japonesas, como pode ser verificado no quadro a seguir.

QUADRO 5 - EXEMPLO DE KANJI E SUAS LEITURAS

<i>Kanji</i>	Leituras
	<i>sei</i>
	<i>shô</i>
	<i>iki-ru</i>
	<i>ika-su</i>
	<i>ike-ru</i>
	<i>u-mareru</i>
	<i>u-mu</i>
	<i>o-u</i>
	<i>ha-eru</i>
	<i>ha-yasu</i>
<i>nama</i>	

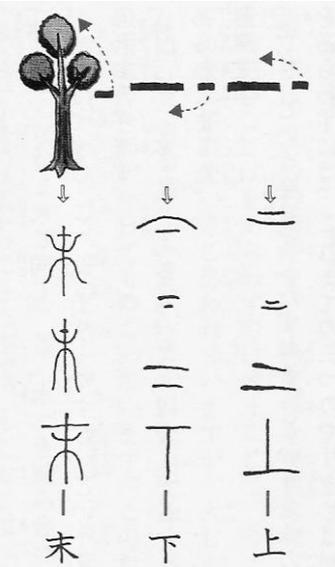
Fonte: SHIN REINBÔ SHÔGAKKU KANJI JITEN, 2005, p. 523.

Por essa complexidade, o governo japonês determinou os *kanji* de uso diário (常用漢字表 - *jôyôkanjihyô*) que contempla, atualmente (2012), 2136 ideogramas que devem ser ensinados no ensino básico japonês.

Voltando ao aspecto dos ideogramas, segundo o dicionário *Shin Reinbô Shôgaku Kanji Jiten* (2005), os *kanji* podem ser divididos nas seguintes categorias: *shôkei*; *shiji*; *kaii*; *keisei*; *tenchû*; e *kasha*.

A seguir são apresentadas as características de cada uma dessas categorias no quadro de referência criado por Ogassawara (2006, p. 38).

QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO DOS IDEOGRAMAS QUANTO À FORMAÇÃO

Denominação	Descrição
<p><i>Shōkei</i></p>	<p>Figuras que representam pictoricamente os objetos, elementos da natureza. Correspondem a 3% do total.</p>  <p>Fonte: <i>Shin Renbō Shōgaku Kanji Jiten</i> – p.792</p> <p>Cada linha vertical mostra a evolução desde a representação pictográfica propriamente dita (segunda linha) até a forma atual do ideograma.</p>
<p><i>Shiji</i></p>	<p>Por indicação – representam ideias abstratas por meio de figuras simbólicas ou por acréscimos de pontos ou traços a ideogramas <i>shōkei</i>. Correspondem a 0.5 % do total.</p>  <p>Fonte: <i>Shin Renbō Shōgaku Kanji Jiten</i> – 793</p> <p>Cada linha vertical indica a evolução da representação por meio de figuras simbólicas. As duas primeiras colunas a partir da direita indicam a evolução da representação das ideias de em cima e em baixo. Indicação feita por algo acima ou abaixo de uma linha horizontal. A terceira coluna indica a ideia de fim, extremidade. Esta ideia é representada por um traço horizontal acrescido ao ideograma que representa árvore.</p>

<p><i>Kaii</i></p>	<p>Combinação de dois ou mais ideogramas. Correspondem a 3%</p>  <p>Fonte: <i>Shin Renbô Shôgaku Kanji Jiten</i> – p.794 Cada coluna da figura mostra a evolução da combinação que resulta em um ideograma.</p> <p>見 indica o verbo ver, enxergar. Construído através da combinação de olho com pessoa.</p> <p>鳴 Construído pela combinação de pássaro com boca, indica o verbo cantar (de aves e insetos- como chiar, gorjear); produzir sons; fazer soar.</p> <p>休 A combinação de um homem ao lado de uma árvore, indica uma pessoa descansando. Indica o verbo descansar.</p> <p>林 A combinação de duas árvores indica bosque.</p>
<p><i>Keisei</i></p>	<p>Formado pela utilização combinada de pelo menos duas unidades básicas de ideograma onde um ideograma que fornece o elemento leitura e o outro indica o conceito. Na classificação do <i>rikusho</i> corresponde a aproximadamente 2/3 dos ideogramas de uso diário.</p>

Fonte: OGASSAWARA, 2006, p. 38.

Na classificação 形声(*keisei*), 形 (*kei*) é a forma e 声(*sei*) é o som. Assim sendo, podem ser apresentados alguns exemplos para melhor visualização e entendimento dessa classificação no quadro abaixo.

QUADRO 7 - EXEMPLOS DE KANJI DO TIPO KEISEI

<i>Kanji</i>	Componentes	Leitura Chinesa	Leitura Japonesa	Significado
持	扌 - tem relação com mão	<i>Ji</i>	<i>Mo-tsu</i>	Possuir
	寺 - tem o som de <i>ji</i>			
泳	氵 - tem relação com água	<i>Ei</i>	<i>Oyo-gu</i>	Nadar
	永 - tem o som de <i>ei</i>			
味	口 - tem relação com boca	<i>Mi</i>	<i>Aji</i>	Sabor
	未 - tem o som de <i>mi</i>			

Fonte: SHIN RENBÔ SHÔGAKU KANJI JITEN, p. 794.

QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÃO DOS IDEOGRAMAS QUANTO À FORMA DE USO

Denominação	Descrição
<i>Tenchû</i>	<p>São ideogramas que sofreram uma modificação no seu conceito originário e foram adaptados a ideias aproximadas.</p> <p>Corresponde à utilização de um ideograma já existente para dar-lhe um novo significado. Pode-se afirmar que se trata de uma mudança no significado do ideograma, através de uma associação de ideias. Trata-se do uso do ideograma fazendo uma interpretação ampliada do significado que já possui. Exemplo: O ideograma [longo, comprido] é um pictograma oriundo da figura de um idoso com cabelos longos. O significado indicava longo e também idoso. Mais tarde, esse significado foi ampliado para indicar “o cabeça”, “o chefe”. Correspondem a 1.5%.</p>
<i>Kasha</i>	<p>Por empréstimo – pela adaptação de símbolos ou letras a palavras homófonas, sem relação com conceitos ou ideias.</p> <p>O ideograma utilizado por empréstimo de leitura é baseado na representação de um novo conceito através do empréstimo da leitura de um ideograma já existente. Ou seja, dentre os ideogramas existentes, escolhe-se um apenas pelo fato da leitura ser semelhante ao som que se quer representar, sem levar em conta o significado para usar como a representação. Consiste na utilização do ideograma considerando apenas o aspecto da leitura do mesmo. Trata-se de um procedimento semelhante ao utilizado na China antiga para transcrever nomes oriundos do sânscrito com ideogramas.</p> <p>Correspondem a 2 %.</p> <p>Processo muito usado para escrever nomes estrangeiros em ideograma.</p>

Fonte: OGASSAWARA, 2006, p. 40.

Concluindo, os *kanji* são essa complexidade de formas e leituras que fazem parte protagonista na escrita da LJ. Deste modo, a seguir, discorro sobre as dificuldades em aprender os *kanji* para melhor contextualização nesta pesquisa.

2.3.3 A Dificuldade dos Ideogramas

Adentro agora em um ponto que penso ser de extrema importância neste trabalho, as dificuldades na aprendizagem dos *kanji*.

Como abordado nas seções anteriores, Shibatani (2009, p. 743) descreve a escrita da LJ como algo complexo e que necessita de grandes esforços por parte dos aprendizes ao aprendê-la. Segundo Shibatani (op.cit., p. 744), a multiplicidade de leituras sino-japonesas de cada ideograma é uma das grandes dificuldades de se aprender a escrita da LJ.

Alguns estudiosos (BOURKE, 1996; DOUGLAS, 2004) discutem esse tema a partir das próprias experiências e vivências com o estudo da LJ. Muito do que comentam também é relatado por aprendizes de LJ em sala de aula. Para Gamage (2003b), a combinação mista de silabários e ideogramas é o que faz a escrita da LJ ser tão complicada. Douglas (2004, p. 1) assevera que aprender *kanji* é um dos desafios que os aprendizes de LJ estão sujeitos, especialmente os estudantes que vêm de um SE alfabético.

Concordo plenamente com a visão desses estudiosos. À primeira vista, os *kanji* podem ser vistos como formas com multitraços de difícil reconhecimento sem uma ordem aparente. Aprendizes que estão acostumados com um SE alfabético, no qual é preciso saber apenas 26 letras, se veem frente a um novo mundo em que escrever é uma tarefa que exige muito mais do que lembrar e fazer combinações com essas duas dezenas de letras.

Bourke (1996, p. 10-11) esclarece que há três pontos principais que exibem a complexidade dos *kanji*. O primeiro ponto está relacionado ao formato do *kanji*. A autora trata da complexidade física dos *kanji*, pois, diferentemente dos *kana* (*hiragana* e *katakana* - silabários fonéticos), os *kanji* apresentam uma quantidade de traços muito maior, múltipla e muitas vezes labiríntica. Ainda, chama a atenção de que um *kanji* precisa ocupar um espaço de mesmo tamanho que um *kana* simples. Portanto, à primeira vista o *kanji* já parece possuir características dificultadoras.

A segunda questão levantada por Bourke (op.cit.) tange no que diz respeito ao número de *kanji* que precisam ser aprendidos. A autora revela que, distintamente dos processos que

ocorrem com SE alfabéticos, nos quais é preciso apenas saber 26 letras, um SE baseado em ideogramas exige de seu usuário um número elevado de formas que devem ser apreendidas e lembradas, o que vai de acordo com a visão de Douglas (op.cit.). Além disso, os 2136 *kanji* de ensino obrigatório nas escolas japonesas não contemplam todas as formas presentes nos jornais impressos, revistas e livros. Assim, é preciso aprender ainda mais *kanji* para ser apto numa leitura integral.

Não obstante, Bourke traz à tona mais um caso de extremo interesse no que se refere às dificuldades dos *kanji*, as diversas formas de leitura:

Um atributo adicional que complica a aprendizagem de *kanji* é o número de formas diferentes de pronúncias de cada um. Enquanto os *hiragana* e *katakana* têm normalmente uma única pronúncia por *kana*, a maneira com a qual os *kanji* são lidos depende do contexto em que eles são usados. Cada *kanji* pode ter dois tipos de leituras, *on* e *kun*. A explicação para este sistema duplo de pronúncia remonta à importação dos caracteres da China no terceiro ou quarto século. Quando um caractere era emprestado para representar uma palavra japonesa, a pronúncia chinesa (leitura *on*) muitas vezes também foi incorporada ao idioma japonês e usado em compostos. (BOURKE, 1996, p. 10-11, tradução minha).¹⁷

Douglas (2004, p. 1) também manifesta interesse em saber sobre os processos que acometem os aprendizes de LJ que possuem um SE alfabético na aprendizagem de *kanji*. Para ela, entre os principais fatores que mais frustram os aprendizes está o grande número de *kanji* que precisam ser aprendidos, seguido pelas inúmeras formas de pronúnciação de cada *kanji* e seus traços complexos. A frustração geralmente ocorre, segundo essa estudiosa, pois, esses estudantes pensam que precisam aprender milhares de *kanji* para escrever em LJ.

Concluindo, Sunakawa et al. (2010), sintetizam e elencam os principais pontos de dificuldade em aprender os *kanji* na LJ, concordando com os estudos de Bourke (1996) e Douglas (2004):

- a) quantidade de *kanji*;
- b) complexidade dos *kanji*;

¹⁷ Texto original em inglês: A further attribute of *kanji* which complicates their learning is the number of different ways they can be pronounced. Whereas *hiragana* and *katakana* symbols usually have one pronunciation per symbol, the way *kanji* are read depends on the context in which they are used. *Kanji* can have two sorts of readings, *on* and *kun*. The explanation for this dual system of pronunciation dates back to the importation of characters from China in the third or fourth century. When a character was borrowed to represent a Japanese word, the Chinese pronunciation (the *on* reading) was often incorporated into the Japanese language as well and used in compounds.

- c) estrutura/ construção dos *kanji*;
- d) múltiplas leituras; semelhança entre os sons;
- e) aspecto da ideografia; componentes das palavras.

Para mim, a dificuldade em aprender *kanji* existe e está pautada, principalmente, na quantidade de *kanji* que precisam ser aprendidos, bem como na variedade das leituras e também em seu formato, muitas vezes, complexo. Concordo com os autores que tratam desse tema e penso que seja necessária uma discussão entre professores e alunos com relação aos desafios que os aprendizes enfrentarão/possam vir a enfrentar no processo de aprendizagem de *kanji*.

Tendo isso em mente, a seguir explico de forma breve as demais formas de escrita da LJ.

2.3.4 O Silabário *Hiragana*

A partir da transcrição dos 万葉仮名 (*man'yōgana* – silabário japonês composto por ideogramas chineses usados foneticamente) começou a se desenvolver o 平仮名 (*hiragana*).

Segundo Takagi (1996) e Suzuki (1985), no período *Heian* (794 a 1185) os documentos oficiais eram escritos em 漢文 *kanbun* (textos chineses), como visto anteriormente. A escrita que utilizava os *kanji* era considerada mais masculina. Assim, as damas da corte que tinham acesso às letras começaram a grafar os *man'yōgana* de forma distinta dos ideogramas chineses, por isso esse tipo de escrita era conhecido como 女手 (*onnade* – letra de mulher). Dessa forma, o *hiragana* por muito tempo foi considerado algo pertencente ao mundo feminino.

O nome *hiragana* começou a ser utilizado apenas no período *Edo* (1603 a 1868) (TAKAGI, 1996). Até o Período *Meiji* (1868 a 1912), várias letras designavam um mesmo som, por isso, foram designados, nessa época, quais seriam os *hiragana* oficiais.

A característica básica dos *hiragana* é que cada símbolo representa apenas um som, geralmente uma sílaba. Ademais, esses símbolos só representam a fonética, não possuem valor semântico quando isolados. Fisicamente falando, suas formas são mais arredondadas.

Na atualidade, o *hiragana* é utilizado em componentes gramaticais. Ou seja, flexões, partículas gramaticais e afixos diversos da LJ.

QUADRO 9 - SILABÁRIO *HIRAGANA*

HIRAGANA										
N	WA	RA	YA	MA	HA	NA	TA	SA	KA	A
ん	わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
		RI		MI	HI	NI	CHI	SHI	KI	I
		り		み	ひ	に	ち	し	き	い
		RU	YU	MU	FU	NU	TSU	SU	KU	U
		る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う
		RE		ME	HE	NE	TE	SE	KE	E
		れ		め	へ	ね	て	せ	け	え
	WO	RO	YO	MO	HO	NO	TO	SO	KO	O
	を	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お

Obs.: Este quadro mostra o silabário *hiragana* e sua respectiva transliteração. Quanto à ordem de leitura do silabário *hiragana*, devemos iniciar verticalmente de cima para baixo, da direita para a esquerda, começando em A-あ.

2.3.5 O Silabário *Katakana*

Conforme Takagi (1996), provavelmente os *katakana* surgiram no período *Heian* (794 a 1185) na mesma época dos *hiragana*. Porém, apenas no Período Edo (1608 a 1868) começaram a ser assim chamados.

Inicialmente eram utilizados como anotações para a leitura japonesa de textos em *kanbun* (textos chineses) por monges budistas. O *katakana* surgiu da simplificação dos *kanji* que utilizava apenas parte do início ou fim de um ideograma chinês, pois dessa forma se ganhava mais tempo para escrever as anotações.

O *katakana* resultou do processo de abreviar ideogramas, utilizado pelos bonzos aprendizes em notações dos sutras escritos em chinês. Para poderem melhor acompanhar os dogmas e preceitos que lhes eram ensinados nas escolas dos templos... esses bonzos faziam as notações com formas abreviadas ou simplificadas dos ideogramas. (SUZUKI et. al., 2001, p. 18-19)

Assim como os *hiragana*, em 1900, no período *Meiji*, seu uso é regulamentado e os *katakana* oficiais são determinados.

Atualmente os *katakana* são utilizados nos seguintes casos: palavras estrangeiras e palavras de origem estrangeira; nomes de lugares e de pessoas estrangeiras; termos científicos e médicos; para animais e plantas; onomatopeias; e grifos.

QUADRO 10 - SILABÁRIO KATAKANA

KATAKANA										
N	WA	RA	YA	MA	HA	NA	TA	SA	KA	A
ン	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア
		RI		MI	HI	NI	CHI	SHI	KI	I
		リ		ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	イ
		RU	YU	MU	FU	NU	TSU	SU	KU	U
		ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ウ
		RE		ME	HE	NE	TE	SE	KE	E
		レ		メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	エ
	WO	RO	YO	MO	HO	NO	TO	SO	KO	O
	ヲ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ

Obs.: Este quadro mostra o silabário *katakana* e sua respectiva transliteração. Quanto à ordem de leitura do silabário *katakana*, devemos iniciar verticalmente de cima para baixo, da direita para a esquerda, começando em A-ア.

2.3.6 As letras Romanas, o *Romaji*

A primeira versão do *romaji* surgiu por volta do século XVI com a presença dos jesuítas portugueses no Japão.

Em 1886, James Curtis Hepburn, missionário americano que morou no Japão de 1859 até 1892 (TAKAMIZAWA et al., 2004, p. 241) criou uma romanização que é amplamente utilizada nos dias de hoje. A ideia principal é de transliterar a LJ com as letras do alfabeto romano, a partir dos sons da LJ e seus correspondentes na língua inglesa.

Muita discussão já houve sobre romanizar a LJ, ou seja, abolir os *kanji* e *kana*. Segundo Shibatani (2009, p. 745), por causa da complexidade em reter os métodos de escrita em LJ houve muitos movimentos que queriam acabar com os ideogramas chineses. Entretanto todos falharam, assim, segundo este autor, parece seguro dizer que os *kanji* vieram para ficar.

O grande número de palavras homófonas na LJ faz com que a presença dos *kanji* sirva para a distinção de palavras, o que tornaria a tarefa de leitura muito mais ambígua e, por consequência, difícil se não existissem mais os ideogramas.

Atualmente o *romaji* é utilizado em siglas; nomes de estações para facilitar a vida de estrangeiros no Japão; em algumas transliterações de placas de trânsito e sinalização; e também em anúncios.

Na próxima seção trago exemplo de *romaji* em uma sentença da LJ.

2.3.7 O Sistema Misto de Escrita da Língua Japonesa

A LJ utiliza um SE misto que conta com *kanji*, *hiragana*, *katakana* e *romaji*, como visto nas seções anteriores. Esse SE misto é denominado 漢字仮名交じり文 (*kanji kana majiribun* – literalmente, mistura de *kanji* e *kana* em uma frase).

Ou seja, *kanji kana majiribun* é a mistura desses três tipos de escrita mais as letras romanas, porém, de forma sistemática. Em geral, para termos conceituais, isto é, substantivos, nomes, etc., são utilizados os *kanji*; para palavras de origem estrangeira são utilizados os *katakana*; e para componentes gramaticas são utilizados os *hiragana*, como já visto nas seções anteriores deste trabalho.

Bourke (1996, p. 7) afirma que “os três tipos diferentes de escrita usados em textos em língua japonesa são distinguíveis por seus diferentes atributos físicos” (tradução minha).¹⁸ Isto é, a partir do formato de cada caractere é possível classificá-lo como *hiragana*, *katakana* ou *kanji*. O primeiro com traços mais arredondados; o segundo com traços mais angulares; e o terceiro com traços mais complexos e numerosos.

¹⁸ Texto original em inglês: the three different types of script used in Japanese text are distinguishable by their different physical attributes.

Exemplo 2: frase utilizando o SE misto japonês

学生はブラジルの ABC 大学へ勉強に行きます。

(*Gakusei wa burajiru no ABC daigaku e benkyô ni ikimasu.*)

[O estudante vai estudar na universidade ABC no Brasil.]

Onde: 学生, 大学, 勉強 e 行 (*gakusei, daigaku, benkyô e i*), formas mais complexas que designam “estudante”, “universidade”, “estudo”, e radical do verbo “ir”, respectivamente, são utilizados com *kanji*, por se tratarem de nomes, termos conceituais, etc.

Já は, の, へ, に (*wa, no, e, ni*), formas mais arredondadas fisicamente, são partículas gramaticais que indicam tópico (estudante), modificador (ABC do Brasil), direção (para a universidade), e finalidade (para estudar), respectivamente. Há também きます (*kimasu*), flexão do verbo ir. Todos utilizando *hiragana*.

Em ブラジル (*burajiru*), temos o termo empregado por um nome estrangeiro, Brasil, utilizando *katakana*.

E finalmente, em ABC, o nome de uma universidade fictícia, utilizando *romaji*.

2.3.8 Considerações Gerais a Respeito da Escrita da Língua Japonesa

Em síntese, os ideogramas chineses entram no Japão num processo de propagação da cultura chinesa. Logo após, os ideogramas chineses começam a ser utilizados no Japão, porém com estruturas ainda chinesas. Com o passar do tempo, esses ideogramas passam a designar a LJ através apenas da parte fonética esquecendo-se a sua parte semântica. Paralelamente, os japoneses começam a empregar termos originalmente japoneses aos ideogramas chineses, transformando cada vez mais a essência desses ideogramas. Com a evolução e a necessidade de uma escrita mais simples começa, por meio dos monges budistas, uma forma de simplificação dos ideogramas, o que culmina no surgimento dos *katakana*, partes de ideogramas que compreendem apenas um único som. Por volta da mesma época do surgimento dos *katakana*, damas da corte que tinham acesso às letras começam a “criar” os *hiragana* ao transcrever os *man'yôgana*, utilizando formas mais arredondadas que também designavam apenas um som. Já no período *Meiji* (1868 a 1912), o governo determina a grafia

oficial de cada letra dos silabários. Portanto, a escrita na LJ é essa complexidade, embora bem estruturada, que utiliza os *kanji* em termos conceituais; os *katakana* para palavras de origem estrangeira e os *hiragana* para componentes gramaticais da língua.

2.4 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nesta seção discorro e debato sobre o construto de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (doravante EAL). Trago um pequeno apanhado histórico dos primeiros estudos nessa área e cito os autores pioneiros. Mostro a visão e as definições de estudiosos traçando a importância desse construto neste trabalho. Por fim, descrevo sobre as EAL específicas para a aprendizagem na LJ.

2.4.1 Conceito de Estratégias de Aprendizagem

O conceito da palavra Estratégia é multidisciplinar e por isso se encontra presente em diversas áreas científicas independentes. É possível elencar as diferentes estratégias em seus âmbitos específicos. Isto é, pode-se falar da estratégia de *marketing*, por exemplo, na área da publicidade; da estratégia eleitoral, na política; da estratégia de negociação, na área de compras e vendas; e por que não citar também a estratégia militar, quando do planejamento de operações de guerra, de onde surgiu a definição principal de Estratégia¹⁹.

Assim, Estratégia é, de maneira mais geral, um planejamento para alcançar um resultado que se deseja, seja para divulgar uma marca; seja para ser eleito; para vender ou comprar algo; ou até mesmo ganhar uma batalha, etc. Dessa forma, parece perceptível observar uma relação clara e intrínseca entre todas essas estratégias citadas acima, todas usam de algum artefato para chegar a algum resultado esperado.

Seguindo essa lógica, a Estratégia de Aprendizagem no campo do ensino-aprendizagem de línguas também está imbuída dessas características presentes no sentido mais amplo do conceito de estratégia, podendo utilizar de um instrumento, seja abstrato ou não, para alcançar um resultado desejado, aqui, na língua alvo (L-alvo).

¹⁹ A palavra estratégia vem do latim *strategia* que, por sua vez, deriva de dois termos gregos: *stratos* (“exército”) e *agein* (“conduzir”, “guiar”). Portanto, o significado primário de estratégia é a arte de conduzir as operações militares. Disponível em: < <http://conceito.de/estrategia#ixzz2Fi8Clgd7>>. Acesso em: 20 de dez. 2012.

Resolvi trabalhar com as EAL, pois, é perceptível que os aprendizes de LE utilizam inúmeras estratégias para alcançar os objetivos que perseguem. Assim também fazem os professores de LJ em formação, participantes desta pesquisa, utilizando várias estratégias; e especificamente para aprender o SE da LJ. Minha perspectiva coaduna com a posição de Oxford e Cohen (1992, p. 2):

As estratégias de aprendizagem de línguas são relevantes em qualquer ponto do “continuum aprendizagem e aquisição” descrito por Brown (1987). Ou seja, essas estratégias são usadas em sala de aula, ambiente formal, em situações onde a língua é apresentada de forma sistemática, bem como em ambientes menos formais onde a língua é captada naturalmente sem a intenção de instrução. (tradução minha).²⁰

Dessa forma, por ser um atributo importante, creio que seja muito válido estudar a aprendizagem dos *kanji* à luz das EAL, já que essas ocorrem durante a aprendizagem de forma natural ou atribuída a alguma tarefa específica.

De acordo com Lopes (2007, p. 27), os estudos relacionados às EAL no Brasil apresentam-se em duas categorias: pesquisas descritivas que têm o intuito de identificar estratégias; e pesquisas de intervenção em estratégias que buscam entender o uso das estratégias em sala de aula.

Além disso, Lopes (op.cit.) afirma que no Brasil ainda há poucos trabalhos que envolvam as EAL. Ademais, as pesquisas envolvendo a LJ no Brasil e as EAL parecem ser escassas.

Deste modo, penso que sejam necessários estudos que abranjam a LJ e as EAL para que, no futuro, professores e alunos possam ter um respaldo pedagógico e teórico acerca das EAL que podem ensinar e utilizar para uma aprendizagem mais eficiente não apenas da escrita, mas de outras áreas da LJ.

A seguir, discorro sucintamente um breve panorama da origem dos estudos envolvendo as EAL.

²⁰Texto original em inglês: Language learning strategies are relevant at any point on the “learning-and-acquisition continuum” described by Brown (1987). That is, these strategies are used in formal classroom situations where language is presented systematically, as well as in less formal environments where language is picked up naturally without intentional instruction.

2.4.2 A Origem dos Estudos Envolvendo as Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Nesta seção abordo, de forma sucinta e breve, o surgimento dos estudos envolvendo as EAL e, conseqüentemente, os autores pioneiros dessa área.

Os trabalhos envolvendo as EAL começaram a partir dos anos 70 com os estudos de Stern (1975) e Rubin (1975).

No início, o principal ponto debatido quanto às EAL estava relacionado com os chamados “*good learners*” (bons aprendizes). Os “*good learners*” eram aqueles indivíduos que tinham sucesso nas tarefas que realizavam e, a partir daí, começaram os estudos para descobrir o que havia de diferente entres esses alunos e os demais.

Hoje em dia sabe-se que os “*good learners*” utilizavam um número superior de estratégias que culminavam em uma aprendizagem mais efetiva, diferentemente dos estudantes que utilizavam poucas ou quase nenhuma estratégia.

De acordo com Cyr (1996, p. 26-27), Stern (1975) e Rubin (1975) foram estudiosos pioneiros da área envolvendo os estudos sobre as EAL. O trabalho desses dois autores, de forma explícita, visava investigar o perfil de aprendizes que tinham mais sucesso na aprendizagem, pois acreditavam que se descobrissem o que havia de diferente nestes aprendizes, poderiam ajudar os aprendizes que tinham menos sucesso.

Assim, as pesquisas nesse âmbito eram, majoritariamente, de comparação entre os “*good learners*” e os demais aprendizes. Dessa forma, esses estudiosos traçaram perfis desejáveis para o que consideravam ser um “*good learner*”. Stern (1975) se baseou em suas próprias experiências e intuições para criar um perfil do “*good learner*”, enquanto Rubin (1975) utilizou observações experimentais para elencar uma lista de características do “*good learner*”. O intuito de Rubin (1975) era aprender e entender as características dos “*good learners*” para poder ensinar esses comportamentos aos demais aprendizes. Assim, iniciava os primeiros passos nos estudos sobre as EAL.

Cohen (1996, p. 7) afirma que as estratégias foram estabelecidas como pertencentes a aprendizes bem-sucedidos, porém, na atualidade sabe-se que a efetividade das estratégias pode depender amplamente das características de um determinado aprendiz, bem como da estrutura de uma dada língua, do contexto ou da interação entre esses fatores. Discutirei sobre essas características mais adiante (vide seção 2.4.5).

Os estudos no âmbito das EAL foram se desenvolvendo ao longo dos anos 80 e entre os trabalhos que mais ganharam destaque estão o de O'Malley et al. (1985a, 1985b, 1990) e o de Oxford (1990) pelas grandes contribuições à área.

O'Malley e Chamot (1990) agruparam as EAL em três grandes grupos: metacognitivo, cognitivo e sócio-afetivo. Para esses estudiosos

Estratégias metacognitivas: são as estratégias com função executiva, que planejam e monitoram a aprendizagem ou avaliam o sucesso de uma atividade de aprendizagem;

Estratégias cognitivas: são as estratégias que operam diretamente com as atividades de aprendizagem e envolvem a manipulação dos materiais de aprendizagem;

Estratégias sócio-afetivas: envolvem um amplo grupo que engloba tanto a interação com uma pessoa quanto o controle ideal sobre o afeto. (O'MALLEY; CHAMOT, 1990 apud MOURA FILHO, 2005, p. 39)

Oxford (1990) propôs de forma exemplar uma classificação das EAL dividindo-as em diretas e indiretas, ou seja, estratégias que estão ligadas diretamente à aprendizagem e estratégias que agem de forma indireta, respectivamente. Para essa estudiosa as EAL diretas são: estratégias de memória, estratégias de compensação, estratégias cognitivas; e as EAL indiretas são: estratégias metacognitivas, estratégias afetivas, e estratégias sociais. Essa taxonomia pode ser encontrada de forma detalhada no anexo A desta dissertação.

Sem dúvida alguma, Oxford é ainda hoje uma das referências no assunto, pois conseguiu desenvolver uma taxonomia bastante abrangente e, ao mesmo tempo, consistente.

Em suma, parece possível dizer que o princípio dos estudos e pesquisas envolvendo as EAL surgiu da necessidade de se entender a razão pela qual alguns aprendizes tinham mais sucesso na aprendizagem de línguas em detrimento a outros aprendizes que, apesar de desfrutarem da mesma sala de aula, do mesmo material didático, do mesmo professor, etc., não eram bem-sucedidos. Segundo Moura Filho (2005, p. 37), o cerne das investigações relacionadas às EAL está em identificar as estratégias que sejam benéficas e torná-las acessíveis a aprendizes menos sucedidos. A partir daí os estudos com relação às EAL foram se desenvolvendo dando origem a diversas taxonomias que tentavam dar conta desse construto.

Na próxima seção discorro sobre as EAL na conjuntura atual.

2.4.3 As Estratégias de Aprendizagem na Atualidade e Suas Definições

Na atualidade, as EAL ainda têm sido bastante estudadas por muitos pesquisadores que ainda buscam entender os processos de aprendizagem e aquisição de línguas. Evidentemente ainda existem algumas questões que precisam ser refletidas e debatidas para uma melhor conceptualização desse construto.

Estamos atualmente num ponto em que muitos autores argumentam que o sucesso na aprendizagem de uma L2 pode ser explicado pelo uso de um certo número de técnicas ou estratégias específicas, ainda, tais técnicas podem tornar o aluno ciente, se é que ele já não está, e finalmente, que essas técnicas podem ser aprendidas. (CYR, 1996, p. 12, tradução minha).²¹

Assim, como pôde ser visto na citação anterior, o autor explica, de forma resumida, que as EAL podem ajudar o aprendiz a ter uma aprendizagem mais eficiente e que tais EAL podem ser ensinadas. Isso quer dizer que, teoricamente, se houver um trabalho que torne o aprendiz mais ciente do seu processo de aprendizagem, provavelmente ele poderá melhor enxergar seus resultados e será mais bem-sucedido na aprendizagem.

Contudo, o construto de EAL não é um recipiente oco que pode ser hermeticamente fechado. Há muitas questões que o envolve e que devem ser levantadas para um melhor entendimento, a começar pela sua definição.

As EAL foram identificadas, categorizadas e classificadas de diversas formas por vários estudiosos. Quanto ao conceito de EAL, é possível encontrar as seguintes definições:

Para Oxford (1990, p. 1), as EAL são ações tomadas pelos aprendizes de L2 e LE para controlar e melhorar sua própria aprendizagem e, ainda, são passos para uma maior autonomia e uma aprendizagem mais eficiente. As estratégias são ferramentas para um envolvimento ativo que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa²².

Oxford (op.cit.) ainda ressalta que as EAL, quando apropriadas resultam em uma melhora da proficiência e da autoconfiança. Além disso, no livro intitulado *The tapestry of Language Learning*, Oxford e Scarcella (1992, p. 63) definem as EAL como “ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas” usadas pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem.

Portanto, parece possível dizer que para essas autoras as EAL são maneiras ou técnicas utilizadas pelos aprendizes na melhoria da aprendizagem de LE ou L2.

²¹ Texto original em francês: Nous sommes maintenant arrivés au point où de nombreux auteurs soutiennent que le succès dans l'apprentissage d'une L2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de techniques ou de stratégies précises, que ces techniques peuvent devenir conscientes chez l'apprenant, si elles ne le sont pas déjà, et enfin, qu'elles peuvent être apprises. (CYR, 1992, p. 12).

²² A competência comunicativa é a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (materna, segunda ou estrangeira). Para Hymes (1972), a Competência Comunicativa é uma entidade maior que abrange o conhecimento e o uso desse conhecimento social e culturalmente apropriado num determinado contexto.

Já O'Malley e Chamot (1990, p. 1) definem as EAL como “pensamentos especiais ou comportamentos que os indivíduos utilizam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter uma nova informação”. Para Brown (2007, p. 119) as EAL são “métodos específicos para aproximação de um problema ou tarefa, modos de operação para alcançar certo objetivo”. Ainda, para Cohen (2008, p. 46) as EAL são “processos conscientes selecionados pelos aprendizes para auxiliá-los na aprendizagem ou uso geral de uma língua, e na realização de determinadas tarefas”.

Isto é, para O'Malley e Chamot (1990), Brown (2007) e Cohen (2008) as EAL servem para resolver alguma situação-problema e guardar algum tipo de informação necessária no processo de aprendizagem de línguas para atingir uma meta nessa aprendizagem de LE/L2.

Dessa forma, em suma, os autores que debatem sobre as EAL na área de LE/L2 costumam defini-las como:

Comportamentos, técnicas, táticas, planos, operações mentais conscientes, inconscientes ou potencialmente conscientes, habilidades cognitivas ou funcionais, e também técnicas de resolução de problemas observáveis nos indivíduos que se encontram em situação de aprendizagem. (CYR, 1996, p. 4, tradução minha).²³

A visão de Cyr (op.cit.) é ao mesmo tempo genérica e completa.

Concordo com a maioria das definições para esse construto, pois, como é perceptível, cada autor aborda o assunto de maneira distinta, porém contando com os mesmos elementos-chave. Por trás do discurso de cada autor é possível inferir que todos buscam o mesmo objetivo: explicar que a aprendizagem de uma língua pode ser mais eficiente quando são usadas EAL. Corroborando, assim, com Hismanoglu (2000 apud MOURA FILHO, 2005, p. 39) que afirma que “a maioria das tentativas de classificação das estratégias de aprendizagem são, mais ou menos parecidas, sem muitas mudanças radicais”.

Portanto, quanto às várias definições do conceito de EAL, a meu ver, não parece haver grande divergência em seu teor teórico, parece apenas haver uma diferença na perspectiva pela qual as EAL são vistas por cada um dos autores. Assim, os autores citados parecem correr para um mesmo destino, apesar de seguirem caminhos diferentes. Isto é, os autores parecem se complementar em suas definições.

²³ Texto original em francês: Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage (CYR, 1996, p.4).

Corroborando com esse pensamento a respeito da variabilidade de terminologia para as EAL, Dakun (2006, p. 73), afirma que

apesar de todas as variações, uma base comum é que as estratégias de aprendizagem são competências cognitivas ou processos mentais que são usados para melhorar a aprendizagem ou a compreensão. (tradução minha).²⁴

Entretanto, apesar do conceito de EAL parecer algo claro, muitas questões o assolam. Há ainda lacunas não preenchidas.

Dörnyei (2006, p. 57) cita em seus estudos sobre as diferenças individuais na aquisição de língua o tema EAL. Para esse autor, ainda falta uma definição teórica não ambígua do construto de EAL. O autor toca em um assunto delicado, porém muito importante: Como saber se realmente há o uso efetivo de uma estratégia ou não por parte dos aprendizes?

Cohen (1998 apud Dörnyei, op.cit., p. 57) argumenta que um elemento importante para dizer que um estudo tem sido baseado em estratégias é o poder de escolha do aprendiz.

Alguns autores defendem que as EAL têm algo de intencional, pois surgem da necessidade de se atingir um objetivo concreto, e ao mesmo tempo são plurais, pois se trata de várias operações juntas (TARDIF, 1992 apud CYR, op.cit., p. 5).

Na visão de Riding e Rayner (1998 apud DÖRNYEI, 2006, p. 58) é possível distinguir uma aprendizagem estratégica de uma aprendizagem não estratégica. Se há o uso particular e apropriado de alguma estratégia para a solução de uma tarefa específica, então pode-se dizer que existe uma aprendizagem estratégica e vice-versa.

Ora, a meu ver, o construto de EAL não pode ser algo fechado e engessado, pois trata diretamente de ações do ser humano, isto é, seres que se modificam constantemente em função de inúmeros fatores. Portanto, parece difícil e até mesmo paradoxal definir algo que está ligado diretamente a um ser que está em constante mudança. Penso que não cabe aqui criar um conceito único e fechado sobre o tema, mas discutir e reunir vários elementos que deem um corpo a esse construto para a atual pesquisa.

²⁴ Texto original em inglês: Despite all the variations, a common core is that learning strategies are cognitive skills or processes of the mind that are used to enhance learning or understanding.

Portanto, a partir da visão de cada autor aqui citado, construo minha própria definição do construto EAL para esta pesquisa.

Para mim, parece possível dizer que as EAL são maneiras e meios de o aprendiz aprender uma LE/L2 acreditando que tais maneiras sejam eficientes para ele. Geralmente as EAL são utilizadas em uma situação-problema específica em um determinado contexto. As estratégias podem ser conscientes ou subconscientes; podem ser ensinadas e funcionam como ferramenta na busca da compreensão de tarefas a solucionar. Ainda, as estratégias também têm o objetivo de otimizar a aprendizagem, seja através de planejamento, seja através de algo ou alguém que possibilite a eficiência na aprendizagem.

Após contextualizar as EAL, parto agora para as características das estratégias.

2.4.4 Atribuições das Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Como cada autor defende uma visão quanto à definição de EAL, cada um detém uma taxonomia distinta. Segundo Cohen (2008), há praticamente uma taxonomia para cada autor que trata das EAL.

A partir das discussões da seção anterior, trago agora a taxonomia de Oxford (1990)²⁵ por ser, a meu ver, uma das taxonomias mais abrangentes e completas no campo das EAL. Além disso, essa taxonomia é fundamental, pois foi a partir dela que Bourke (1996), estudiosa da área de LJ, desenvolveu o *Strategy Inventory for Learning Kanji* (Inventário de Estratégia para Aprendizagem de *Kanji*) um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa que será melhor tratado no capítulo metodológico (vide seção 3.7.1.1).

Tendo isso em vista, primeiramente, cabe mostrar aqui as principais atribuições das EAL para Oxford (1990, p. 9, apud MOURA FILHO, 2005, p. 47):

- 1- contribuem para o alcance do objetivo principal, competência comunicativa;
- 2- permitem aos aprendizes se tornarem mais auto-dirigidos;
- 3- ampliam os papéis do professor;
- 4- são orientadas para resolução de problemas;
- 5- são ações específicas decididas pelo aprendiz;
- 6- envolvem muitos aspectos do aprendiz, não apenas o cognitivo;
- 7- apoiam o aprendiz, tanto direta quanto indiretamente;
- 8- nem sempre são observáveis;
- 9- em geral são conscientes;

²⁵ Esta taxonomia se encontra no anexo A desta dissertação.

- 10- podem ser ensinadas;
- 11- são flexíveis;
- 12- são influenciadas por uma variedade de fatores.

Assim sendo, as EAL promovem grandes contribuições à resolução de situações que, muitas vezes, freiam a aprendizagem. Isto é, as EAL funcionam como agentes de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e mais autônomo. Abrindo, deste modo, os caminhos por onde os aprendizes podem percorrer na busca de seus objetivos, a aprendizagem de uma dada língua. A questão é: como promover o uso dessas EAL?

Como visto nas atribuições das EAL, elas são flexíveis, por dependerem de fatores variáveis e podem ser ensinadas, o que significa que é possível colocá-las em prática. Além disso, envolvem aspectos diversos, não apenas o cognitivo, mas também o afetivo e o social, buscando promover o alcance de um ensino-aprendizagem mais eficaz.

Contudo, é necessário que haja reflexão, no sentido de dialogar constantemente sobre o processo de ensino-aprendizagem por todos os participantes, isto é, aprendizes, professores, pais, escola, sociedade para que o uso de EAL seja real e efetivo.

Conforme explicitado nesta seção, ficou claro que as atribuições das EAL parecem formidáveis, porém, é preciso ter em mente que os seres humanos não são todos iguais e suas diferenças vão influenciar nesse progresso. Por isso, a seguir trato das diferenças individuais dos aprendizes, fator contribuinte na aprendizagem.

2.4.5 Fatores Contribuintes

Muitos são os fatores que influenciam a escolha de uma estratégia em detrimento a outra, as variáveis individuais, por exemplo.

Cohen (1996, 2008) afirma que o papel das estratégias depende tanto das tarefas sugeridas quanto dos aprendizes. São os aprendizes que verificarão qual será a melhor estratégia a ser utilizada, se será uma estratégia única ou um conjunto de estratégias. O estudioso também destaca que qualquer teoria sobre como os aprendizes aprendem não pode deixar de levar em conta aspectos individuais dos aprendizes, pois a cognição é afetada por variáveis sociais, afetivas, assim como emoções, atitudes, motivações, ansiedade, interação social, personalidade, além de variáveis demográficas, de idade e de etnia.

Essa postura vai de acordo com Lightbown e Spada (2006) que discorrem sobre as variáveis individuais do aprendiz. Para essas autoras, as variáveis individuais podem ser:

inteligência, aptidão, estilo de aprendizagem, personalidade, motivação e atitude, identidade, crença e idade. As estudiosas acima referidas afirmam que essas variáveis podem ocorrer ao mesmo tempo com um grande grau de convergência e muitas delas não podem ser observadas de maneira explícita. Contudo, algumas características e comportamentos podem dar pistas aos pesquisadores para que esses assumam uma posição quanto ao estudo que estejam elaborando. Prosseguindo, o mais importante para Lightbown e Spada (op.cit. p. 75) é que o professor de língua seja sensível o bastante para criar um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes possam ser mais bem-sucedidos a partir de suas variáveis individuais e apesar delas.

Assim, parece possível dizer que é necessário que haja um encorajamento por parte do professor em incentivar seus alunos a utilizarem todos os meios disponíveis para uma aprendizagem mais eficiente, lembrando que um único material didático ou método nunca será suficiente para satisfazer as necessidades de todos os aprendizes.

Ainda, para Cyr (1996, p. 5) a utilização das estratégias que favorecem o processo de aprendizagem pode variar em número e frequência, de acordo com cada indivíduo. Além disso, os fatores individuais podem estar ligados à personalidade, aos estilos de aprendizagem, à introversão ou extroversão, ou simplesmente são de ordem biográfica, como a idade, sexo e a língua materna. (CYR, op.cit., p. 81).

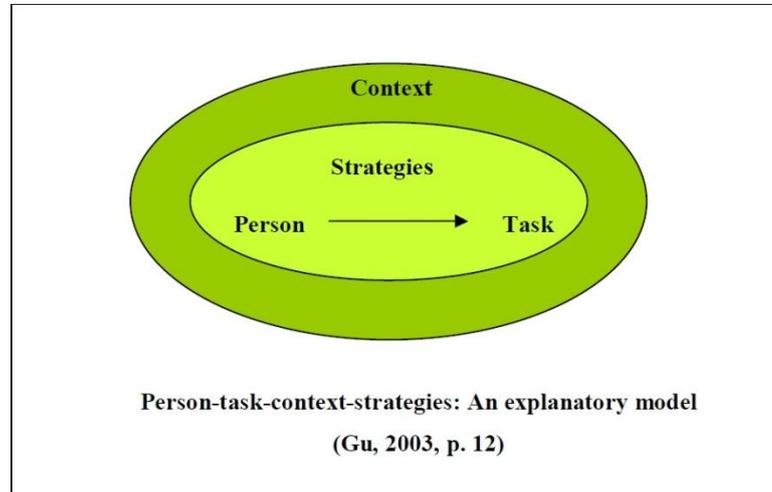
Quanto aos estilos de aprendizagem, cabe aqui diferenciá-los das estratégias de aprendizagem. Segundo Moura Filho (2005, p. 35), os estilos de aprendizagem são “características relativamente fixas dos aprendizes”, já as estratégias são “ações específicas aplicáveis a determinadas atividades de aprendizagem”. Igualmente, para Brown (2007, p. 119), os estilos de aprendizagem são características gerais do funcionamento intelectual e também pessoal que diferencia cada indivíduo. Isto é, os estilos são pessoais e não são ensinados explicitamente, ao contrário das estratégias que podem ser ensinadas e podem servir a diferentes tipos de aprendizes.

Prosseguindo, ilustrando a importância dos vários fatores que contribuem para a pesquisa em EAL, o pesquisador Gu (2003) elaborou um modelo que mostra a relação entre o aprendiz, as tarefas e o contexto.

Gu (2003) propôs um modelo tetraédrico sintetizando as relações entrelaçadas do indivíduo, da tarefa, do contexto e das estratégias, argumentando que a conceptualização de estratégias de aprendizagem não será completa sem apreciar as diferenças individuais do aprendiz, as atividades de aprendizagem, as variáveis

situacionais e as dimensões correspondentes ao longo das quais as estratégias variam. (GU, 2003 apud DAKUN, 2006, p. 75-76, tradução minha).²⁶

FIGURA 2 - ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS - DE TAREFA – CONTEXTUAIS



Fonte: GU, 2003, p. 12 apud DAKUN, 2006, p. 77.

Gu (2003) argumenta que "o indivíduo, a tarefa, o contexto e as estratégias estão inter-relacionados e trabalham juntos para formar a química da aprendizagem. Uma análise de estratégias de aprendizagem nunca será completa sem conhecer a configuração indivíduo-tarefa-contexto de uma situação particular de aprendizagem". (GU, 2003, p. 14, apud DAKUN, 2006, p. 77, tradução minha).²⁷

Ou seja, é preciso ver as EAL sob uma perspectiva dinâmica complexa que envolve não somente a estratégia em si, mas também a tarefa, o contexto, o indivíduo e suas características.

Como foi visto, é de extrema importância levar em conta os aspectos individuais de cada aprendiz e o contexto, pois esses aspectos vão influenciar diretamente em sua aprendizagem. E por essa questão, neste trabalho adoto a abordagem contextual de Barcelos (2001) tendo em mente o contexto no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, utilizo observações de aula com notas de campo como instrumento de coleta de dados.

²⁶ Texto original em inglês: Gu (2003) proposed a tetrahedral model synthesizing intertwined relationships of person, task, context and strategies, and arguing that the conceptualization of learning strategies will not be complete without examining the learner's individual differences, learning activities, situational variables and the corresponding dimensions along which the strategies vary.

²⁷ Gu (2003, p. 14) argues that "person, task, context, and strategy are interrelated and work together to form the chemistry of learning. An analysis of learning strategies will never be complete without knowing the person-task-context configuration of the particular learning situation".

Pensando no contexto, a seguir, discorro sobre as EAL específicas para a aprendizagem de LJ, em especial, à aprendizagem dos *kanji*.

2.4.6 As Estratégias de Aprendizagem de Línguas Específicas para a Aprendizagem de *Kanji*

Nesta seção desenvolvo e discorro sobre as EAL na aprendizagem da LJ e na aprendizagem dos *kanji*, tendo em vista o que já foi discutido quanto às EAL.

Conforme visto nas seções anteriores a LJ tem várias peculiaridades desde sua sintaxe e morfologia até a escrita. Com isso, é de se esperar que haja formas também peculiares de se estudar os fenômenos dessa língua.

Para Rose (2010, p. 1), o ensino de LJ em universidades ao redor do mundo é uma área de estudo relativamente nova se comparada ao ensino tradicional de línguas europeias nessas instituições de ensino. Apesar disso, o ensino da LJ tem mostrado um crescimento muito grande.

Segundo a Fundação Japão (2009)²⁸, mais de 3,65 milhões de pessoas aprendiam a LJ fora do Japão em 2009.

No Brasil, verifica-se um número substancial de pessoas que querem aprender a LJ. Em 2006, segundo Ota (2012, p. 169), o número de brasileiros estudando a LJ somava mais de 21.000 pessoas. Isto é, apesar do Brasil estar geograficamente distante do Japão há um número considerável de brasileiros estudando a LJ aqui. Esse número provavelmente tem relação com os descendentes nipo-brasileiros.

Os estudos envolvendo as estratégias de aprendizagem de *kanji* (doravante EAK) começaram na década de 90 com Douglas (1992) e Bourke (1996). Essas são as autoras que tiveram trabalhos seminais e a partir deles começaram a surgir novas pesquisas tendo como base seus estudos. Gamage (2003a; 2003b) e Mori (2010) são alguns dos autores que, nos últimos anos vêm pesquisando esse campo.

Gamage (2003b, p. 1) aborda o tema de EAK em seus trabalhos. Para esse autor as estratégias são um meio de tornar os aprendizes mais autônomos na aprendizagem. Uma vez que os aprendizes são mais autônomos, mais eles podem usufruir da aprendizagem e mais bem-sucedidos serão na tarefa de aprender a LJ.

²⁸ Dados da Fundação Japão. Disponível em: <<http://fjso.org.br/lingua-japonesa/>>. Acesso em 30 nov. 2012.

Ainda, Gamage (op.cit.) discorre sobre os principais trabalhos envolvendo as EAL relacionadas à aprendizagem de *kanji*. Esse estudioso justifica o surgimento dessas pesquisas utilizando dois pontos de partida. O primeiro ponto é uma questão mais pedagógica e se deu pelo aumento da demanda no ensino de JLE nos últimos anos, o que ocasiona a necessidade de haver mais pesquisas voltadas para o campo de aprendizagem de *kanji*. Já o segundo ponto é de cunho psicolinguístico e diz respeito às diferentes estratégias utilizadas pelos aprendizes de sistemas de escrita distintos dos sistemas de escrita da LJ:

Do ponto de vista psicolinguístico, é concebível que os alunos de língua japonesa como língua estrangeira provenientes de meios [sistemas de escrita] alfabéticos empreguem estratégias distintas na aprendizagem de *kanji*, pois o *kanji* sendo um sistema de escrita logográfico difere consideravelmente de uma escrita silábica ou alfabética. (GAMAGE, 2003b, p. 1, tradução minha e palavras entre colchetes minhas).²⁹

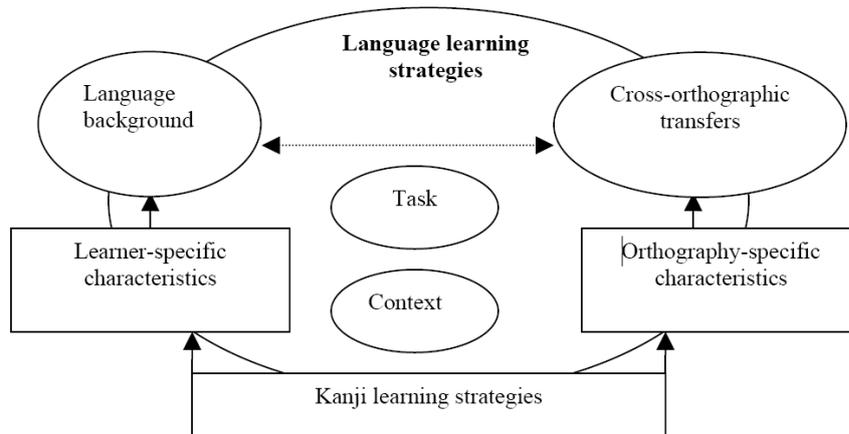
Dessa maneira, de acordo com Bassetti (2006, p. 2), aprender um novo SE demandará do aprendiz uma nova forma de pensar, ou seja, novas estratégias com as quais lidar.

Ainda segundo Gamage (op.cit., p. 9), dentre vários aspectos que devem ser pesquisados, entender melhor os processos que ocorrem na aprendizagem de *kanji* motivados pelas influências dos SE dos aprendizes é algo que deve ser mais aprofundado.

Ou seja, são os desafios com os quais os pesquisadores na área de EAL de *kanji* devem estar atentos. E que, conseqüentemente, esta pesquisa tenta contemplar.

²⁹ Texto original em inglês: From a psycholinguistic point of view, it is conceivable that JFL learners from alphabetic backgrounds employ distinctive strategies in learning *kanji*, since *kanji* as a logographic writing system differ considerably from a syllabic or an alphabetic form of writing.

FIGURA 3 - MODELO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE KANJI



Fonte: GAMAGE, 2003b, p. 9.

Para Gamage, não é possível trabalhar os aspectos das EAK sem olhar para as variáveis dos aprendizes, bem como o contexto em que eles estão inseridos. Assim, o modelo proposto (FIGURA 3) exemplifica a necessidade de distinção das características específicas dos aprendizes e também das características específicas de seus SE. Coadunando com as visões de Cyr (1996), Gu (2003), Lightbown e Spada (2006) e Cohen (2008) quanto às características individuais e o contexto.

Seguindo o modelo (FIGURA 3), é possível identificar que as EAL formam a base fundamental tendo o contexto e a tarefa inseridos nela. A seguir, surgem as EAK que se dividem em duas partes, uma referente ao indivíduo e suas atribuições, bem como de seu *background* linguístico; e outra parte que diz respeito aos processos do SE. É possível verificar uma relação direta entre todos os elementos constituintes do modelo, mostrando a dualidade pela qual passa o processo de aprendizagem de *kanji*. Portanto, segundo o modelo de Gamage, as influências das características do aprendiz, bem como seu SE vão resultar em como esse aprendiz irá lidar com a tarefa de utilizar estratégias para aprender *kanji*.

Dessa maneira, parece possível dizer que as experiências anteriores de aprendizagem, o conhecimento prévio, suas características individuais, a tarefa e o contexto são elementos que constituirão a aprendizagem de *kanji* através de EAL.

Mori (2010), outro estudioso dessa área, afirma que mesmo que as EAL tenham sua relevância na aprendizagem de línguas, é necessário usá-las em tarefas e contextos apropriados, pois assim é possível melhor aproveitar das contribuições dessas ferramentas.

Ratificando a posição de Mori (2010), Phonlabutra (2010, p. 206) afirma:

Devido às características únicas da língua japonesa, é difícil assumir que a investigação sobre estratégias de aprendizagem para línguas comumente ensinadas, como as línguas derivadas do Indo-europeu, possa ser aplicada também à língua japonesa (Chamot & El-Dinary, 1993). Entre as muitas variáveis, tais como proficiência na língua e motivação, que são percebidas como fatores que influenciam as estratégias de aprendizagem de línguas, o contexto de aprendizagem também pode ser um ponto crítico. Aprender o japonês como língua estrangeira na Tailândia é qualitativamente diferente de aprender o japonês como segunda língua no Japão, em termos de exposição à língua-alvo na vida diária. (tradução minha).³⁰

Isso quer dizer que as EAL gerais levantadas por autores como Oxford, O'Malley et al. e demais, não são necessariamente aplicáveis à aprendizagem da LJ de forma automática.

Sendo assim, parece pertinente dizer que é preciso utilizar estratégias específicas que contemplem as particularidades da LJ, o contexto e seus aprendizes.

Mori (op.cit., p. 3) também concorda com o fato de ser necessário pesquisar estratégias que sejam específicas para a aprendizagem da língua japonesa, haja vista a grande diferença entre línguas orientais e ocidentais.

Portanto, a presente pesquisa que está pautada na diferença dos SE da língua portuguesa e da LJ buscar entender os processos que ocorrem com os aprendizes.

Outro motivo para se pesquisar as EAL de aprendizes de LJ é levantado por Toyoda (1995 apud DOUGLAS, 2004) que afirma que os aprendizes do nível intermediário são os que mais sentem dificuldade na tarefa de aprender *kanji*. É nesse nível que os alunos de SE não baseados em grafemas começam a desistir. Portanto, esse é o nível que mais merece atenção dos professores, segundo o autor.

A desmotivação dos aprendizes de níveis intermediários pode ocorrer devido a vários fatores:

Em primeiro lugar, o aumento gradual de novos *kanji* a serem aprendidos e a habilidade de reter os *kanji* já aprendidos parece ser uma tarefa mental interminável a ser desenvolvida por parte do aluno nesta fase. Em segundo lugar, é nas fases intermediárias que os alunos são expostos a material autêntico que não sejam livros de *kanji*, e a frustração se acumula quando os alunos percebem que ainda são

³⁰ Texto original em inglês: Due to the unique characteristics of Japanese, it is hard to assume that research on learning strategies for commonly taught languages such as Indo-European ones can be applied to Japanese (Chamot & El-Dinary, 1993). Among many variables such as language proficiency and motivation that are perceived as influential factors to language learning strategies, learning context can be critical as well. Learning Japanese as a foreign language in Thailand is qualitatively different from learning Japanese as a second language in Japan in terms of exposure to the target language in daily life.

incapazes de ler um texto autêntico, como um jornal. (GAMAGE, 2003a, p. 3, tradução minha).³¹

Portanto, há unanimidade entre os pesquisadores que discorrem sobre as EAL e a LJ: é preciso utilizar estratégias adequadas ao contexto da LJ, uma língua que, como já visto anteriormente, possui padrões diferentes das línguas ocidentais, e especificamente a língua inglesa, alvo da maioria das pesquisas em EAL.

Assim, a partir desse ponto é possível falar sobre os estudos de Bourke (1996) que desenvolveu um inventário de estratégias para a aprendizagem de *kanji*. Isto é, essa autora utilizou o conhecimento sobre EAL geral e aplicou-o na aprendizagem de *kanji* na LJ.

O *Strategy Inventory for Learning Kanji - SILK*³² (Inventário de Estratégia para Aprendizagem de *Kanji*) de Bourke (1996) é uma taxonomia sistemática onde características específicas da escrita japonesa são incorporadas a um inventário de estratégia de aprendizagem de línguas. Bourke (op.cit.) baseou-se no *Strategy Inventory for Learning Language - SILL* (Inventário de Estratégia de Aprendizagem de Língua) proposto por Oxford (1990). As estratégias do SILK foram agrupadas em dois grupos: diretas (estratégias que lidam diretamente com a tarefa) e indiretas (estratégias para gerenciar a aprendizagem) semelhantes aos grupos de divisão de Oxford (1990) no SILL. Ainda, esses grupos de estratégias são novamente subdivididos em 15 subgrupos que estão voltados especificamente para os processos de aprendizagem de *kanji*. Cada estratégia é brevemente explicada com exemplos, a fim de facilitar uma melhor compreensão da estratégia (o SILK adaptado pode ser encontrado no apêndice D desta dissertação).

Para a formulação do SILK, a autora utilizou uma combinação de entrevistas, protocolos pensados em voz alta e testes de recordação livre sobre o processo de aprendizagem de *kanji* de estudantes australianos de japonês como LE (JLE); e observações de crianças nativas japonesas que estudavam *kanji* no Japão.

Assim sendo, o SILK tem como objetivo levantar as EAL utilizadas por aprendizes de JLE referentes à escrita da LJ, especificamente, a aprendizagem de *kanji*.

Nesta pesquisa uma versão do SILK em português foi elaborada a fim de levantar as estratégias específicas para a escrita da LJ dos participantes deste estudo (apêndice D).

³¹ Texto original em inglês: Firstly, the gradual increase of new kanji to be learnt and retaining the already learnt kanji seem to be an endless memory-load on the part of the learner at this stage. Secondly, it is at the intermediate stages that the learners are exposed to authentic material other than kanji textbooks, and frustration builds up when learners realize they are still unable to read an authentic text such as a newspaper.

³² O SILK pode ser consultado e aplicado, em inglês, a partir da página da Internet: <<http://kanji-silk.net/index.html>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

Concluindo, dentro dessa seção pôde-se ver que um estudo que vise trabalhar com as EAL deve estar pautado tanto no aspecto geral das EAL como nas particularidades da língua com a qual a pesquisa está relacionada, seus contextos, aprendizes, etc. A partir dos teóricos aqui citados, bem como de suas posturas, foi possível visualizar que os estudos envolvendo a LJ e as EAL para a escrita parecem estar ainda em desenvolvimento, porém muito contribuem para este trabalho. As considerações feitas por estudiosos como Gamage (2003a; 2003b) e Mori (2010) indicam os caminhos percorridos pelos pesquisadores da área e seus esforços para melhor compreender as EAL na LJ. Ainda, é importante lembrar que há certos níveis onde os aprendizes podem ficar desmotivados pelo crescente número de *kanji*. Sem embargo, o marco, sem dúvida, nas pesquisas de EAL e LJ está no inventário proposto por Bourke (1996) que, de forma exemplar, proporciona uma ferramenta (SILK) que mostra uma perspectiva do que acontece nas salas de aula de LJ na Austrália e, conseqüentemente, se a ferramenta for utilizada - com suas devidas considerações e modificações ao contexto - pode mostrar também o que acontece nas salas de aula de LJ no mundo todo.

Partindo desse pressuposto, a seguir mostro a segunda parte teórica deste capítulo, as crenças na aprendizagem de línguas.

2.5 AS CRENÇAS

Adentro agora no segundo ponto de relevante importância para esta pesquisa, os estudos sobre crenças.

Primeiramente traço uma discussão argumentando com alguns autores da área de crenças rumo a uma conceituação plausível deste construto para a presente pesquisa. Em seguida, apresento as justificativas para utilizar as crenças neste trabalho. Este trabalho se respaldará principalmente nos estudos de crenças propostos por Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006, 2007), por abranger e discutir vários estudos relacionados às crenças no Brasil e no exterior.

2.5.1 Desenvolvimento do Estudo de Crenças em Linguística Aplicada

Os estudos de crenças no exterior começaram em meados dos anos 80, a partir de uma “mudança da visão de língua com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no

processo” (BARCELOS, 2004, p. 126). Dessa forma, os estudos sobre a aprendizagem de línguas começam a se preocupar com o aprendiz e suas características.

Horwitz (1983) foi uma das autoras pioneiras, conforme Barcelos (op.cit., p. 127) a utilizar o termo crenças quando criou o *Beliefs About Language Learning Inventory – BALLI* (Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas). Esse instrumento é ainda utilizado nos dias de hoje como forma de fazer um levantamento das crenças de aprendizes e/ou auxiliar a análise e reforçar os resultados encontrados.

Ademais, Wenden (1987), Pajares (1992), Kalaja (1995), são autores frequentemente citados nos estudos envolvendo as crenças no exterior, por terem estudos considerados importantes no desenvolvimento das pesquisas em crenças (quanto aos detalhes, vide próxima seção).

No Brasil, os estudos de crenças começaram a partir da década de 90 com trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995), conforme Barcelos (2004, p. 128).

De acordo com Barcelos (2007, p. 28), os trabalhos sobre crenças no país se dividem em três momentos: período inicial de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e período de expansão, de 2002 até o presente.

No primeiro momento, os estudos de crenças se preocupavam mais em descrever as crenças, sem, no entanto, tentar compreender o porquê elas existiam e quais eram suas consequências no processo de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, p. 72).

No segundo momento, conforme Barcelos (2007, p. 36), os estudos de crenças têm relação com o foco nas culturas de aprender; utilização do BALLI para investigar crenças; crenças de alunos em contexto de ensino médio; e primeiros estudos de crenças envolvendo outras línguas estrangeiras.

No terceiro período, de expansão das crenças, nota-se um número crescente de trabalhos de mestrado e doutorado na área de crenças sobre línguas estrangeiras, crenças específicas, crenças dentro da cultura de aprender e avaliar (BARCELOS, 2007, p. 45).

Como a maior parte dos estudos de crenças em aprendizagem de línguas está relacionada com a língua inglesa. Barcelos (2007, p. 60) adverte para a necessidade de pesquisas que tratem das crenças de professores e alunos de outras línguas estrangeiras, perfazendo, dessa maneira, mais um motivo para pesquisar as crenças de aprendizes de LJ.

Na próxima seção discorro sobre o conceito complexo de crenças.

2.5.2 Conceito de Crenças

Por ser um construto abrangente que possui inúmeras denominações com nuances frequentemente distintas e discutidas pelos estudiosos da área, definir crenças ainda parece ser uma tarefa desafiadora.

Muitas vezes a complexidade do termo crenças se situa na quantidade e na diversidade de nomenclaturas e conceitos (PAJARES, 1992; WOODS, 1993; BARCELOS, 2004; SILVA, 2010).

Para Horwitz (1987, p. 120) as crenças dos aprendizes têm impacto direto na aquisição de língua, ou seja, as crenças podem influenciar o processo de aquisição dos aprendizes e as considera como ideias pré-concebidas.

Wenden (1987) assume o termo “conhecimento metacognitivo” para designar crenças. Para essa autora esse conhecimento se forma inconscientemente e à medida que o indivíduo interage com os outros e com o meio ele começa a pensar nesse conhecimento e também a poder falar dele, ou seja, ele se torna consciente.

Para Pajares (1992, p. 307), as crenças são os melhores indicadores de decisões que os indivíduos tomam ao longo de suas vidas. E ressalta sobre a quantidade de nomenclaturas para o construto: atitudes, valores, julgamentos, ideologias, percepções, conceitos, preconceitos, teorias pessoais, processo pessoal mental, entre outros (PAJARES, op.cit., p. 309).

Kalaja (1995, p. 196) vê as crenças como algo que surge a partir das interações humanas e, por isso, sugere que as crenças são socialmente construídas.

Silva (2010)³³ discorre sobre o tema e atenta para a “Floresta Terminológica”, termo utilizado por Woods (1993), no que diz respeito às inúmeras nomenclaturas e classificações que os autores dão aos estudos envolvendo crenças. Segundo a interpretação de Silva (op.cit.), há uma gama e uma diversidade tão grandes nas definições e conceitos de crenças, que estes poderiam ser vistos como uma grande floresta. Para mim, no sentido figurado, floresta pode significar algo de grande extensão, confuso e labiríntico, mas também algo exuberante que pode trazer benefícios. É exatamente o que se encontra quando o conceito desse construto é pesquisado.

Vários são os termos utilizados pelos autores para se referirem às crenças: “imaginário” (CARDOSO, 2002); “representações” (HOLEC, 1987; CELANI; MAGALHÃES, 2002;

³³ Silva (2010) apresenta os diferentes termos e definições comumente adotados por diversos autores que tratam do assunto em seu livro intitulado *Crenças, Discursos e Linguagem*, volume 1, Editora Pontes, p. 28-32.

MAGALHÃES, 2004); “filosofia de aprendizagem” (ABRAHAM; VANN, 1987); “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986); “teorias folclóricas” (MILLER; GINSBERG, 1995); “mitos” (CARVALHO, 2000); “abordagem ou cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993, 1995; BARCELOS, 1995); entre outros. Essas são apenas algumas das possibilidades dentro de um mundo de multiplicidades, o que demonstra a dificuldade de caracterizar algo tão plural (SILVA, 2010; BARCELOS, 2004, p. 130).

Barcelos (2001, p. 72) afirma que “essa profusão de termos, apesar de prejudicial, indica o potencial deste conceito para a LA”.

Concordo com a parte que diz respeito ao potencial abrangente dos estudos de crenças nas diversas áreas do conhecimento, sejam eles na área de ensino-aprendizagem de línguas, sejam eles em qualquer outra área. Entretanto, discordo da autora quando esta diz ser prejudicial haver diversos conceitos para crenças. A meu ver, as várias perspectivas de cada autor apenas demonstram as várias faces que esse construto pode tomar.

Ademais, se as crenças são tratadas como um construto é de se esperar que múltiplos elementos lhe deem forma. O que não pode acontecer é uma desorganização de conceitos que não reflitam uma realidade possível, formando um emaranhado de definições que não levem a lugar algum.

Conforme Scaramucci (2010), crenças são um conceito “volátil”. Isto é, para mim, um conceito que se molda e se transforma a partir de olhares diferentes em direções opostas ou não. Dessa forma, parece possível dizer que as crenças podem ser paradoxais e ao mesmo tempo podem conter grandes níveis de convergência.

Partindo do princípio de que as crenças são “um fenômeno que permeia nossas ações em geral e, especificamente, aquelas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem” (SCARAMUCCI, op.cit., p. 9), parece possível dizer que as crenças estão diretamente ligadas à vida e experiência anterior dos participantes desse processo.

Barcelos (2001, p. 72) afirma que as crenças podem ser definidas como “opiniões e idéias que alunos/e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

Isto é, de forma objetiva, a autora descreve o funcionamento desse construto. Assim, o estudo de crenças na aprendizagem de línguas está focado nas opiniões de professores e alunos e demais agentes quanto aos processos que levam estes e aqueles a uma aprendizagem satisfatória ou não, e como essas opiniões influenciam no decorrer de todo o processo.

Ainda, para Barcelos (op.cit. p. 73)

as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.

Ou seja, assim como os seres humanos, as crenças são multiformes. Cada ser humano possui um rosto, nasce, cresce, se desenvolve, erra, aprende, experiencia, vive. As crenças, da mesma forma e conjuntamente, possuem características próprias e contextuais, nascem, se desenvolvem, crescem. Assim, parece possível dizer que as crenças permeiam a vida humana e possuem características ligadas a essa vida.

Por fazerem parte da natureza humana é de se esperar que as crenças sejam diferentes e tomem formas variadas a partir de quem as percebe. Elas existem e coexistem e, provavelmente, influenciam em todas as ações pessoais.

Para Miccoli (2010, p. 135), quando se trata de crenças “todas são verdadeiras para quem nelas acredita, embora nem sempre todas sejam valiosas para o processo de ensino e aprendizagem”.

Esta é uma afirmação relevante, pois, as crenças podem ser contraditórias e inconsistentes (BARCELOS, 2001, p. 73). Acreditar que só se aprende uma língua quando está no país onde se fala aquela língua pode ser uma crença que pouco ajude uma pessoa sem condições de ir a esse país, por exemplo. Da mesma forma, acreditar que é possível aprender uma língua estudando várias horas por dia de forma autônoma, talvez seja uma crença que realmente tenha um efeito positivo para tal aprendiz.

Para Lessa e Ramos (2010, p. 14) as crenças são “conjunto de assertivas sobre como as coisas são, deveriam ser, nas quais acreditamos, usamos e que servem para guiar as ações do ser humano”.

Assim como Barcelos (2001), Lessa e Ramos (op.cit.) defendem o construto de crenças como opiniões e ideias nas quais o ser humano acredita e que, por consequência, guiam as ações deste.

Ademais, Silva (2010, p. 33) apresenta de forma exemplar o funcionamento desse construto e seus atributos quando define:

As crenças são socialmente (e, desse modo também culturalmente e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação [...] tem como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída.

Com isso, é possível verificar que os autores aqui tratados divergem quanto às nomenclaturas que dão às crenças. Isso acontece, provavelmente, porque cada autor busca focalizar um aspecto diverso das crenças em seus estudos que variam de tema.

Concluindo, após ter em mente tudo o que foi percorrido nesta seção, tomo como definição do construto de crenças no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, a partir da visão dos autores: Conjunto de opiniões e ideias (conscientes e subconscientes) a respeito dos processos que ocorrem no ensino-aprendizagem de línguas, levando em conta a mutabilidade dessas opiniões conforme variáveis intrínsecas e extrínsecas presentes de forma cravada nas mediações humanas – aqui entre aprendizes, professores e terceiros (pais, diretores, governo, livro didático, etc.) e suas experiências e que com elas se formam, transformam e se ressignificam.

2.5.3 A Importância dos Estudos Envolvendo as Crenças

Os estudos de crenças no ensino-aprendizagem de línguas têm crescido ultimamente no mundo e também no Brasil (BARCELOS, 2001; SILVA, 2010).

Sendo assim, parece necessário centrar na importância desses estudos para o desenvolvimento das práticas dentro e fora da sala de aula e atentar não apenas para o conceito de crenças, mas também para o impacto que elas causam na vida de professores, aprendizes e na vida de terceiros (pais, diretores e funcionários da escola, etc.).

Segundo Barcelos (2004, p. 127), a importância nos estudos envolvendo as crenças dos aprendizes está no descobrimento do próprio aprendiz quanto a seus “anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias” na aprendizagem de línguas. Ou seja, é um estudo que colabora não somente com questões pedagógicas, mas também com questões psicológicas inerentes ao ser humano.

A conscientização e explicitação das crenças de alunos e professores torna-se o ponto de partida para ações de mudança verdadeira, dependentes, é claro, de processos reflexivos e da disposição para aceitar e lidar com o conflito, típico dessas situações (SCARAMUCCI, 2010, p. 11).

Para Silva (2010, p. 13) a importância do construto de crenças está em entender melhor o que acontece dentro das salas de aula, como os professores e aprendizes agem e reagem sobre suas experiências e como essas experiências influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Barcelos (2004, p. 128) situa os estudos de crenças no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil:

No Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. No exterior, Ellis (1994) coloca crenças sobre aprendizagem como uma das diferenças individuais passíveis de influenciar todo o processo de aprendizagem.

Ou seja, conforme Barcelos, para Almeida Filho (1993) as crenças estão num plano central agente dos processos de aprendizagem de línguas, elas fazem parte da construção e mobilização do conhecimento. Ainda, para Ellis (1994) as crenças são parte fundamental do processo e a partir delas tudo pode ser legitimado ou anulado.

Concordo com a visão de Barcelos (2004), pois, para mim, todas as ações que o ser humano toma com base em alguma opinião que possui, refletirá, de alguma forma, em seu caminho. Isto é, as crenças funcionam como parte fundamental nas decisões dos aprendizes, inclusive na aprendizagem de línguas.

Portanto, parece necessário dizer que ao conhecer as crenças dos aprendizes pode ser muito mais fácil e direto enfrentar as diversidades prejudiciais ao ensino-aprendizagem, bem como identificar as ações vantajosas por parte dos aprendizes dentro das salas de aula de línguas.

Com isso, segundo Zolnier (2002, p. 9)

O conhecimento das expectativas e crenças dos alunos poderá levar o professor a desenvolver um trabalho conforme o que é esperado por seus alunos e, assim, ter maiores chances de sucesso.

Assim sendo, aqui parece possível afirmar que o conceito de crenças nunca poderá ser único e imoldável, por se tratar da vida humana, paradoxal, com seus ires e vires e que se modifica a cada instante.

Concluindo, após essa discussão relacionada à importância dos estudos envolvendo as crenças no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, pretendo nesse trabalho não apenas identificar as crenças dos participantes, mas também tentar compreender as ações e reflexões ligadas à aprendizagem dos *kanji*.

Desta maneira, a seguir abordo as ações e crenças e suas inter-relações.

2.5.4 Ações e Crenças

Segundo Barcelos (2001, p. 73), a forma como as crenças interferem na abordagem de aprendizagem de um determinado aprendiz é denominada de relação entre crenças e ações. E dentro dessas ações é possível incluir as estratégias de aprendizagem.

Contudo, segundo Barcelos (op.cit.), a relação entre crenças e ações não é tão simples, pois lidamos com seres humanos que são complexos por natureza. Ações e crenças são constituídas de maneira dinâmica e interativa.

Assim sendo, as ações dos indivíduos envolvidos em um determinado contexto, nesse caso o ensino-aprendizagem de línguas, podem decorrer de crenças desses indivíduos que surgem a partir de experiências anteriores. Dessa forma, a relação entre crenças e ações está ligada em como os indivíduos são influenciados pelas crenças em sua abordagem de aprendizagem e em como esses indivíduos percebem sua aprendizagem (BARCELOS, 2001; RICHARDS; LOCKHART, 1994 apud MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, p. 121).

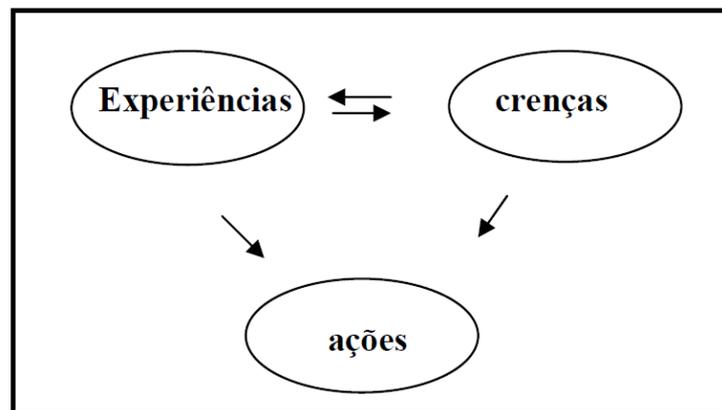
Experiências aqui são definidas a partir da visão de Miccoli (2010, p. 29):

A experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstanciais vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou.

Dessa maneira, as experiências vividas pelos indivíduos na sala de aula e, aqui eu acrescento “no mundo”, são as fontes de crenças desses indivíduos. É através das experiências anteriores que os aprendizes se posicionarão no mundo e, a partir delas surgirão as crenças.

Prosseguindo, parece importante expor o caminho que as crenças percorrem influenciando contextos. Para Conceição (2004) existe uma ligação entre as crenças, as experiências e as ações.

FIGURA 4 -RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIAS, CRENÇAS E AÇÕES



Fonte: CONCEIÇÃO, 2004, p. 239.

Concordo com a posição de Conceição (2004, p. 239), pois, a partir de seu modelo é possível visualizar as influências que as crenças possuem com relação às experiências e ações. Portanto, a partir de experiências nascem crenças e dessas crenças advém ações.

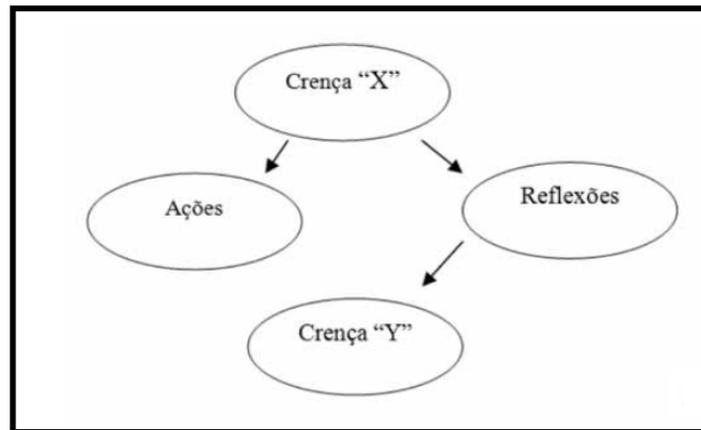
É importante também ressaltar que, conforme Alvarez (2007), “o dizer das pessoas não necessariamente corresponde às suas ações” e, por esta razão, se faz necessária a investigação das ações dos participantes, o que tento contemplar neste trabalho.

Prosseguindo, parece possível também acrescentar a reflexão nessa inter-relação de crenças, ações e experiências.

Deste modo, a partir de uma experiência pode surgir uma crença e dela uma ação e, se há uma reflexão por parte de quem a vive, é possível que apareça uma nova crença que poderá influenciar uma nova ação e assim por diante. Em outras palavras, é a resignificação das crenças, a transformação dos caminhos vividos pelos indivíduos desse processo, um desencadeamento sequencial.

Mukai e Conceição (2012, p. 123) apresentam a relação entre crenças, ações e reflexão na figura abaixo.

FIGURA 5 - RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES



Fonte: MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012, p. 123.

Deste modo, a partir da figura acima, fica visível a inter-relação entre experiências, crenças, ações e reflexões. Sintetizando, para mim, a partir da reflexão é possível que uma crença se resignifique para que uma maior eficácia no ensino-aprendizagem de línguas ocorra.

Ainda quanto à reflexão, Vieira-Abrahão (2006a, p. 12) defende que “cabe aos docentes, conscientizar os alunos da necessidade de eles, com a experiência e maior maturidade profissional, buscarem os caminhos da reflexão crítica e da emancipação”.

Ou seja, é necessário que haja um processo de reflexão partindo dos professores para desenvolver e expandir um ensino-aprendizagem de línguas mais autônomo e eficiente.

Barcelos (2004, p. 148) destaca quatro pontos cruciais para o desenvolvimento dos estudos de crenças na assertiva abaixo.

uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver: (a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. Em resumo, a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e precisa considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças. Cabe a nós, professores, alunos e pesquisadores darmos o contorno e o sentido desse novo paradigma que se vislumbra.

Dessa forma, é preciso estar atento a um conjunto de elementos que farão a diferença nas pesquisas envolvendo as crenças. Primeiramente, as experiências desses alunos como aprendizes de línguas; suas ações e interpretações das próprias experiências; o contexto em que tudo ocorre; e como mobilizam o conhecimento a partir de suas crenças. E por fim, a

reflexão para poder medir como a aprendizagem influencia na vida de cada um e como usá-la de maneira favorável.

2.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS A RESPEITO DO CAPÍTULO TEÓRICO

No interior do capítulo teórico foram apresentadas as teorias que regem esta pesquisa: as EAL e as crenças dos aprendizes tendo como pedra fundamental os sistemas de escrita da LJ, em particular os ideogramas chamados *kanji*.

Foram mostrados também aspectos referentes ao conceito de Sistemas de Escrita; características da LJ destacando o funcionamento atual de sua escrita, bem como a origem da mesma; as dificuldades em aprender os *kanji*; e atribuições imprescindíveis para a compreensão do construto EAL e Crenças para poder formar uma perspectiva quanto a esses construtos e no que tudo isso implica.

Não acredito que seja necessário caminhar para a construção de um único conceito máximo, contudo, é imprescindível que haja uma conversa entre os autores para uma melhor visualização do construto nas pesquisas, isto é, torná-lo mais compreensivo e menos invisível e, ainda, de fácil aplicação nas pesquisas.

O assunto está ainda distante de ser esgotado, todavia, creio que este trabalho poderá dar início a uma série de outros trabalhos envolvendo as EAL, as Crenças e a LJ.

No próximo capítulo apresento toda a metodologia de pesquisa utilizada para depois começar a análise dos dados obtidos à luz deste capítulo teórico.

CAPÍTULO 3 - CAPÍTULO METODOLÓGICO

A seguir, apresento os vários elementos constituintes da metodologia utilizada nesta pesquisa: o método, a natureza, a abordagem, bem como o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise de dados.

3.1 MÉTODO

A presente pesquisa tem caráter qualitativo. Segundo Nunan (1992, p. 4) o método qualitativo se preocupa com o entendimento do comportamento do ser humano a partir do ponto de vista do próprio ator da ação; é naturalista, uma vez que age e especifica a partir de um determinado contexto; sua observação não pode ser inteiramente controlada, pois trata de temas que são mutáveis e dinâmicos; é subjetivo e nem sempre é generalizável a outros contextos.

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, a abordagem qualitativa integra teoria e pesquisa sobre a natureza da aprendizagem de línguas e seu uso, com percepções derivadas de observação e análise do que realmente acontece nas salas de aula, e usa esse conhecimento para informar as questões levantadas e o que é realizado (NUNAN, op. cit., p. 1).

Denzin e Lincoln (2006, p. 3) propõem uma definição de pesquisa qualitativa em seus estudos sobre o tema no livro intitulado *“The Handbook of Qualitative Research”*:

A pesquisa qualitativa pode ser definida como uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Consiste em um conjunto de interpretações e práticas materiais que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo em uma série de representações, conversas, fotografias, gravações e notas. A partir desse ponto, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista para o mundo. Isto significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos a partir dos significados que as pessoas dão a esses fenômenos. (tradução minha).³⁴

³⁴ Texto original em inglês: Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 3).

Assim sendo, Denzin e Lincoln (2006) acreditam que a pesquisa qualitativa vem para desvendar o que ocorre no cotidiano; é uma forma de enxergar o mundo e o que realmente acontece na vida das pessoas, e por isso mesmo, é natural, subjetiva e cheia de significados.

Seguindo a interpretação de Denzin e Lincoln (2006), Gergen e Gergen (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa é mais condizente com a realidade do ser humano na contemporaneidade. A investigação qualitativa faz parte da ciência social na atualidade e “nela há espaço para a crítica social e o ativismo político e também há abertura para expressões literárias, artísticas e dramáticas” (GERGEN; GERGEN, op. cit., p. 367). Os pesquisadores se engajam nessa modalidade de pesquisa para engendrar a vitalidade e as atividades habituais do ser humano. Logo, o campo qualitativo está “repleto de entusiasmo, criatividade, efervescência intelectual e ação” (GERGEN; GERGEN, op. cit., p. 367).

Além disso, para Gergen e Gergen (op. cit., p. 368), “o pesquisador se volta para métodos qualitativos na esperança de gerar relatos mais ricos e que revelem nuances mais delicadas da ação humana” para poder validar a questão da subjetividade nessa modalidade de pesquisa.

Flick, von Kardorff e Steinke (2000 apud HARTMUT, 2006, p. 203) apresentam quatro bases teóricas para a investigação qualitativa que se mostram importantes para se entender o cerne desse tipo de pesquisa:

- a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados;
- b) há ênfase no caráter processual e na reflexão;
- c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos;
- d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa é tomada por uma dimensão complexa, subjetiva e mutável. Isto é, há uma fluidez dinâmica que leva a subjetividade como algo intrínseco do ser humano, da humanidade, e por consequência da própria pesquisa e suas características. E por isso mesmo a pesquisa qualitativa é considerada um método mais voltado para os campos da antropologia e da sociologia, pois, conforme Seliger e Shohamy (1989, p. 118), esse método se preocupa em estudar os comportamentos do ser humano em contextos onde esses comportamentos ocorrem de forma natural.

Telles (2002, p. 102) sinaliza que nos dias de hoje o método qualitativo vem sendo mais empregado nas pesquisas que abordam temas sobre a educação, pois parece haver uma

maior necessidade em compreender os fenômenos educacionais, suas particularidades e a dimensão humana por trás desses fenômenos que, às vezes, não são revelados a partir de dados numéricos, ou seja, com pesquisa apenas quantitativa.

Concordando com Telles (2002), utilizo o método qualitativo nesta pesquisa, pois trabalho com temas relacionados à educação e penso ser essencial a compreensão mais aprofundada do que acontece dentro da sala de aula; ainda, corroborando com Lüdke e André (1986) e Gergen e Gergen (2006), por se tratar de pessoas, seres humanos, a subjetividade envolvida na pesquisa não pode ser deixada de lado, isto é, parece necessário entender melhor os fenômenos intrínsecos e extrínsecos dessa complexidade que é a aprendizagem de línguas e, em particular, a aprendizagem de *kanji*, principal foco desta pesquisa.

Ainda, junto com o entendimento de pesquisa qualitativa proposto por Denzin e Lincoln (2006), busco situar a pesquisa no mundo, ou seja, melhor compreender as ações dos participantes desta pesquisa no contexto em que estão inseridos.

3.2 NATUREZA

A pesquisa se configura como estudo de caso. Para Johnson (1992, p. 75) o pesquisador de um estudo de caso se foca numa única entidade, geralmente o que ocorre naturalmente em um contexto específico. Nunan (op. cit., p. 88) afirma que os estudos de caso ajudam seus praticantes a melhor compreender ou solucionar problemas que ocorrem em um determinado contexto.

Seliger e Shohamy (1989, p. 125) argumentam que o estudo de caso em temas relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas tem como intuito descrever a *performance* ou o desenvolvimento dos participantes como personagens individuais.

Johnson (op. cit., p. 75) declara que o estudo de caso é “uma unidade de análise, isto é, pode ser um professor; um aluno; uma sala de aula; uma escola; uma instituição; ou mesmo uma comunidade” (tradução minha). Ainda, o estudo de caso pode informar aos investigadores quanto aos processos e estratégias que os aprendizes de L2/LE usam para se comunicar ou aprender e como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem. A proposta do estudo de caso é descrever o caso em seu contexto.

O estudo de caso geralmente é qualitativo, apesar de poder prover informações quantitativas; é naturalista por se fundamentar em dados que acontecem naturalmente no

ambiente em que é estudado; ainda, é descritivo, pois descreve um fenômeno. Contudo, pode ir além da descrição, passando à interpretação de um contexto ou cultura (JOHNSON, op. cit., p. 83).

Telles (2002, p. 108) concorda com Johnson (1992) quando afirma que os objetivos do estudo de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe.

Para Stake (1994, p. 236) o caso do estudo de caso é específico e se torna um sistema integrado. As partes desse sistema talvez não funcionem bem, talvez sejam irracionais, mas mesmo assim é um sistema. Ou seja, esse sistema integrado proposto pelo autor é tomado de subjetividade e complexidade presentes na ação do ser humano, por isso, talvez não seja possível entendê-lo por completo. Além disso, é intrínseco, uma vez que o pesquisador busca um melhor entendimento sobre as particularidades que estão ao seu redor.

Nunan (1992), Faltis (1997), Telles (2002) e Johnson (1992) sustentam a assertiva de que os resultados do estudo de caso, geralmente, não são generalizáveis. Contudo, segundo Merriam (1988), esses resultados podem contribuir para uma reflexão por parte dos estudiosos, pois apresentam evidências reais que podem auxiliar os pesquisadores a generalizarem em seus próprios contextos sobre suas próprias práticas de ensino e aprendizagem. O que faz bastante sentido, pois, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, não se pode dizer que um contexto é idêntico a outro contexto. Os fatores que influenciam um determinado contexto mudam e talvez não sejam os mesmos fatores que irão atuar em outro contexto e assim por diante.

Para justificar o uso do estudo de caso nesta pesquisa, tomo as palavras de Heath Rose (2010), estudiosa da área de língua japonesa, que sinaliza a importância dos estudos dessa natureza na área de aprendizagem dos ideogramas chineses na língua japonesa apoiando-se em alguns autores como Grenfell e Macaro (2007), Tseng et al. (2006), Takeuchi et al. (2007) e Woodrow (2005):

[...] Há uma necessidade de se investigar o uso de estratégias de aprendizagem de línguas em ambientes de sala de aula para poder examinar se os resultados são generalizáveis fora do ambiente experimental. Ainda, é preciso que a pesquisa seja conduzida a partir de métodos qualitativos que analisem profundamente o ato de aprender os ideogramas chineses [...]. Essa é uma demanda que vem ecoando na literatura quanto às estratégias de aprendizagem e vem se tornando cada vez mais

importante o uso de métodos qualitativos em contextos específicos (ROSE, 2010, p. 46, tradução minha).³⁵

Como a pesquisa é feita com um número limitado de participantes, apenas uma turma de nível intermediário de língua japonesa de uma instituição pública do Distrito Federal, optei por trabalhar com o estudo de caso, pois como afirma Stake (1994, p. 236), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Isso quer dizer que o contexto é que emana essa decisão de método a ser utilizado, nem sempre cabendo apenas ao pesquisador. Além disso, com o estudo de caso é possível ter uma visão mais detalhada dessa turma em especial e verificar quais são as crenças e estratégias de aprendizagem utilizadas por esse grupo específico.

3.3 ABORDAGEM

É utilizada predominantemente a abordagem contextual que, para Barcelos (2001, p. 81) é uma das perspectivas adotadas para se investigar crenças e tem como objetivo compreender as crenças dos aprendizes em contextos específicos. Dessa forma, as crenças são investigadas a partir de observações de aula e análise do contexto específico em que os aprendizes atuam. Ainda, esses estudos não pretendem generalizar sobre as crenças, mas entendê-las como ocorrem num contexto específico. As crenças são caracterizadas como dependentes do contexto e, geralmente, essa abordagem é apropriada para um número reduzido de participantes, por demandar mais tempo.

Quando enfoco o uso predominante da abordagem contextual, quero dizer que nesta pesquisa também utilizei alguns instrumentos na investigação das crenças que são comumente empregados na abordagem normativa³⁶, como é o caso do questionário com escala tipo *Likert*

³⁵Texto original em inglês: [...] There is a need to investigate strategy use in real classroom settings in order to examine whether such results are generalizable outside the experimental setting. This needs to be conducted through qualitative research that takes a deeper look into the act of kanji learning [...] Such calls are echoed in strategic learning literature, which has increasingly emphasized the importance of more qualitative and context-specific research in recent times.

³⁶ Para Barcelos (2001), na abordagem normativa, as crenças sobre aprendizagem de línguas são vistas como sinônimos de ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões que influenciam na abordagem de aprendizagem e no ensino autônomo. A vantagem desse tipo de abordagem é que é possível utilizá-la com grandes amostras, em épocas e contextos diferentes. A desvantagem é que os alunos podem ter interpretações diferentes dos itens restritos criados para a investigação.

(vide seção 3.7.1), e também narrativas escritas que são mais utilizadas como instrumento na abordagem metacognitiva³⁷.

Vieira-Abrahão (2006b, p. 218) comenta os estudos de Barcelos (2001) e explica que a abordagem normativa, geralmente, descreve as crenças, sem aprofundar as relações entre crença e ação e reflexão; já a abordagem metacognitiva infere as crenças a partir de autorelatos, entrevistas e questionários semiestruturados e conceitua a crença como conhecimento metacognitivo.

Vieira-Abrahão (op.cit., p. 221) ainda salienta que para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva de investigação contextual, na pesquisa qualitativa, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Para a pesquisa qualitativa, a abordagem contextual e a abordagem metacognitiva são mais utilizadas, pois: a) são naturalistas, porque ocorrem dentro de contextos naturais; b) são descritivas, isto é, os dados coletados tomam forma de palavras ou figuras e não de números; c) são processuais, não se preocupando com resultados ou produtos; d) são indutivas, não buscam comprovar hipóteses anteriormente estabelecidas; e) buscam significados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p. 220).

Por meio dos instrumentos citados e dos dados que poderão ser coletados, busco a triangulação dos dados. Seliger e Shohamy (1989, p. 123) afirmam que na triangulação, “o mesmo padrão ou exemplo de comportamento é procurado em várias fontes” (tradução minha).³⁸

Ademais, nas investigações, em geral, não se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 166).

³⁷ Conforme Barcelos (2001, p. 82-83), nesta abordagem, as crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre o processo de aprender línguas. A vantagem é que os aprendizes usando suas próprias palavras elaboram e refletem sobre suas experiências de aprender. A desvantagem é que as crenças são investigadas apenas através das afirmações feitas, sem tentar compreender o contexto.

³⁸ Texto original em inglês: In triangulation, the same pattern or example of behavior is sought in different sources.

3.4 CURSO DE LETRAS-JAPONÊS

A graduação em Letras-Japonês é um curso oferecido por uma universidade pública do Distrito Federal. A grade do curso compreende nove semestres letivos. Por ser um curso de licenciatura, o objetivo do curso é formar professores de língua japonesa.

Como muitos alunos que ingressam no curso nunca estudaram a língua japonesa, o ensino dessa língua é iniciado a partir do básico.

Nos primeiros quatro semestres os aprendizes estudam, basicamente, a gramática da língua japonesa utilizando o livro didático *Nihongo Shoho*³⁹, o que é considerado o ciclo básico dentro do curso. O estudo dos ideogramas chineses é iniciado já no primeiro semestre, após a apresentação dos silabários fonéticos, *hiragana* e *katakana* (conforme seções 2.3.4 e 2.3.5 do capítulo teórico).

Além das disciplinas de língua japonesa, os estudantes têm aulas também de disciplinas da Faculdade de Educação, do Departamento de Teoria Literária e também do Departamento de Psicologia da universidade tais como: didática fundamental, literatura japonesa, desenvolvimento psicológico e ensino, metodologia de ensino, entre outras.

A partir do quinto semestre se inicia o nível intermediário. O livro didático utilizado é *Nihongo Chûkyû I*⁴⁰ e *Nihongo Chûkyû II*⁴¹. Os últimos semestres são voltados para a prática do ensino de língua japonesa a partir de estágios supervisionados efetuados pelos discentes.

Ao final do curso, os estudantes precisam apresentar um trabalho final para conclusão do curso para poderem obter o título de licenciatura.

3.5 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da presente pesquisa é uma sala de aula de língua japonesa do nível intermediário, do curso de licenciatura em Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal.

Os alunos assistem às aulas da disciplina denominada Japonês-Expressão Escrita 1 todas as quartas-feiras, no período noturno de 20:50 às 22:20. A disciplina consta como

³⁹ THE JAPAN FOUNDATION (Org.). *Nihongo shoho*. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1981.

⁴⁰ THE JAPAN FOUNDATION (Org.). *Nihongo chûkyû I*. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1990.

⁴¹ THE JAPAN FOUNDATION (Org.). *Nihongo chûkyû II*. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1996.

matéria optativa, isto é, os alunos optam por fazê-la ou não a partir do 5º semestre. Quando as observações de aula ocorreram, havia 5 alunos matriculados nessa matéria.

A disciplina Japonês - Expressão Escrita 1, segundo sua ementa, tem como objetivos: “Compreensão e produção de expressão escrita de pequena e média extensão. Aquisição de estratégias de comunicação escrita próprias da língua japonesa.”

Além disso, o programa da disciplina inclui: leitura, compreensão e produção de expressões escritas do cotidiano de pequena e média extensão como: mensagens, memorando, cartões postais, cartas, diário, etc.; atividades microestruturais: ortografia, morfologia e sintaxe na redação e exercícios de vocabulário e paráfrases de compreensão na literatura; atividades macroestruturais: coerência global, coerência local, coerência temática, descentração, geração e organização de ideias, execução.

Por se tratar de uma disciplina que tem como foco a escrita da língua japonesa e, por consequência, o estudo dos *kanji*, escolhi pesquisar com essa turma acreditando poder colher informações necessárias e interessantes à pesquisa.

3.6 PARTICIPANTES

Escolhi trabalhar com participantes do nível intermediário de língua japonesa, pois, segundo apontam várias pesquisas (GAMAGE, 2003a) a partir de um determinado ponto, a motivação dos aprendizes quanto à aprendizagem de ideogramas chineses pode enfraquecer e muitas vezes impede que os aprendizes continuem seus estudos nessa área. Além disso, como o objetivo é identificar as crenças e suas relações com as estratégias de aprendizagem, torna-se muito mais compreensível pesquisar aprendizes em estágios mais avançados, pois possuem mais experiência na tarefa de aprender *kanji* e, provavelmente, desenvolveram estratégias de aprendizagem e já têm crenças mais consolidadas referentes a esse tema.

Todos os participantes são brasileiros e alunos da disciplina Japonês – Expressão Escrita 1 e estão no quinto semestre do curso de Letras-Japonês da instituição pesquisada.

Na época em que a pesquisa estava sendo realizada a turma era constituída de 6 alunos, inicialmente. Destes, 1 aluno desistiu na segunda semana de aula. Dos 5 alunos restantes, apenas 4 aceitaram participar da pesquisa. Para fins de preservação de identidade, escolhi pseudônimos para relatá-los aqui: Ana, Caterine, Gabriel e Luiz.

QUADRO 11 - PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pseudônimo	Sexo	Idade
Ana	Feminino	23
Gustavo	Masculino	26
Caterine	Feminino	20
Henrique	Masculino	25

(quadro meu)

Ana tem 23 anos e é a única descendente de japoneses dentre os participantes. Ela iniciou seus estudos da LJ ainda criança numa escola pública japonesa na província de Mie, no Japão, onde morou dos 2 aos 11 anos. Ana deu continuidade aos estudos da LJ após ingressar no curso de Letras- Japonês no Brasil.

Gustavo tem 26 anos e não é nipo-descendente. Iniciou os estudos da LJ por gostar de estudar línguas estrangeiras. Seu primeiro contato com a LJ foi através de um livro de diálogos japoneses.

Caterine tem 20 anos e não é nipo-descendente. Ela começou a estudar a LJ a partir de sites da *Internet*. Ela se interessa pela cultura pop japonesa. Além do curso de Letras-Japonês, Caterine também faz um curso de LJ numa escola particular de idiomas no Distrito Federal.

Henrique tem 25 anos e também não é nipo-descendente. Ele iniciou seus estudos de LJ numa escola modelo de LJ do Distrito Federal há mais de 10 anos. Ele sempre se interessou pela língua e pela cultura japonesa. Após ingressar no curso de Letras-Japonês, Henrique continuou estudando a LJ na escola particular. Ele se interessa também por leitura em LJ.

O perfil de cada participante será melhor aprofundado na apresentação e análise de dados deste trabalho (vide seção 4.1), apresentando trechos de falas de cada aprendiz.

3.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados de um estudo de caso geralmente é naturalista (JONHSON, 1992; STAKE, 1994), pois os pesquisadores coletam os dados no ambiente em que ocorrem.

Para esta pesquisa utilizo os seguintes instrumentos: questionário com escala do tipo *Likert*; narrativa escrita; entrevista semiestruturada e observação de aula com notas de campo. Para, então, poder promover a triangulação dos dados obtidos.

A seguir, explico de forma mais detalhada os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, com o intuito de melhor compreender o uso de tais instrumentos nesta pesquisa.

3.7.1 Questionário com escala do tipo *Likert*

O uso de questionários nas investigações em L2/LE geralmente conta com um fator facilitador que é a ampla e, teoricamente, simples aplicabilidade dos questionários a um grande número de participantes. Outra vantagem de se utilizar os questionários, em geral, é que o que quer se pesquisar é controlado por perguntas. Contudo, a elaboração desses questionários deve ser feita com bastante cuidado. (SELIGER; SHOHAMY, 1989; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b).

No questionário com escala do tipo *Likert*, são incluídas afirmações que devem ser assinaladas dependendo do grau de concordância ou discordância do participante. Pode incluir até cinco escolhas e são usados principalmente para o levantamento de opiniões e perspectivas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p. 221).

3.7.1.1 O inventário de estratégias de aprendizagem de *kanji*

Para esta pesquisa, faço uso do *Strategy Inventory of Learning Kanji* (SILK) (Inventário de Estratégia de Aprendizagem de Kanji) desenvolvido por Bourke (1996) e adaptado por mim (Apêndice D). O SILK é um inventário que foi formulado a partir do *Strategy Inventory of Learning Language* (SILL) (Inventário de Estratégia de Aprendizagem de Língua) de Oxford (1990) e tem como principal objetivo identificar as estratégias de aprendizagem de *kanji* utilizadas pelos aprendizes de LJ.

O SILK é composto por 56 assertivas divididas em dois grupos: Grupo 1 de estratégias para aprendizagem de *kanji*; e Grupo 2 de estratégias para o gerenciamento da aprendizagem. Esses dois grupos são divididos em 15 seções que vão de (A) a (O). O quadro abaixo mostra as seções dos dois grupos do SILK.

QUADRO 12 - COMPOSIÇÃO DO SILK

SILK	
Grupo 1: estratégias para aprendizagem de <i>kanji</i>	Grupo 2: estratégias para o gerenciamento da aprendizagem
(A) Associação	(M) Planejamento
(B) Histórias	(N) Avaliação
(C) Radicais	(O) Cooperação
(D) Frequência	
(E) Experiência	
(F) Visualização	
(G) Automonitoramento	
(H) Compensação	
(I) Sequência	
(J) resposta física/emocional	
(K) Som	
(L) Ordem dos traços	

(quadro meu)

Para cada assertiva do inventário, existem 5 escolhas, são elas: nunca; quase nunca; às vezes; frequentemente; e muito frequentemente. O aprendiz deve indicar apenas uma entre as cinco opções. Ainda, cada assertiva é exemplificada para facilitar o entendimento do aprendiz que está respondendo ao questionário. Os exemplos são relatos de aprendizes australianos a respeito de como aprendem *kanji* na Austrália.

O SILK adaptado por mim possui as mesmas características do SILK original: 56 assertivas divididas em 15 seções. Cada seção é exemplificada para melhor compreensão de cada item (vide apêndice D), tendo como base os relatos traduzidos de alunos australianos do SILK original e alguns exemplos por mim criados.

Utilizo o SILK adaptado, como explicado anteriormente, para fazer um levantamento geral das estratégias de aprendizagem de *kanji* dos aprendizes. Logo após, direciono a coleta de dados com a narrativa escrita e a entrevista semiestruturada, como é possível ver a seguir.

3.7.1.2 Aplicação-Piloto do questionário com escala *likert*

Em 08 de fevereiro de 2012, durante uma aula de LJ ministrada por mim no curso de extensão de línguas estrangeiras de uma universidade pública do Distrito Federal, houve a primeira aplicação-piloto da versão adaptada por mim do *Strategy Inventory of Learning*

Kanji (SILK), como forma de viabilizar o questionário traduzido, verificar sua inteligibilidade e perceber possíveis ruídos na tradução.

Cinco alunos que frequentavam as aulas de nível básico de LJ desse curso de extensão responderam ao questionário. O questionário foi respondido em sala de aula, durante aproximadamente 1 hora, das 18h30 às 19h30, do dia 8 de fevereiro de 2012.

Os aprendizes classificaram cada item de acordo com os exemplos dados no próprio questionário. E logo após, deram *feedback* por escrito quanto a suas próprias impressões sobre o questionário.

Essa aplicação-piloto surtiu bons resultados, os aprendizes puderam entender o conteúdo do que estava sendo perguntado, bem como os exemplos citados. Ainda, puderam ter acesso a um conteúdo que não estavam acostumados a discutir, as estratégias de aprendizagem de línguas e, especificamente, de *kanji*. Não houve pontos negativos.

Após essa aplicação-piloto, então, tendo obtido resultados satisfatórios quanto à inteligibilidade do inventário adaptado, pude transformar essa versão adaptada em instrumento de coleta de dados.

3.7.2 Narrativa Escrita

As narrativas escritas são relatos orais ou escritos de experiências pessoais. São construídas através de técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões e conversas casuais ou por meio de relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos da vida pessoal (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 224). Em outras palavras, as narrativas contam um pouco da história de quem as narra, e pode mostrar a amplitude que geralmente fica atrás dos bastidores.

Para Vieira-Abrahão (2006b), a narrativa escrita funciona como meio de captar as histórias de professores e aprendizes em seus processos de ensino e aprendizagem para poder explicar com maior profundidade suas ações e respostas nos ambientes de aprendizagem. Isto é, é tentar conhecer melhor os aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem, sejam eles pessoais ou de terceiros.

Ainda:

Vários estudiosos são unânimes em situar a narrativa como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana. (BARCELOS, 2006, p. 148).

Dessa forma, opto pelo uso da narrativa escrita para melhor compreender as ações e reações dos participantes quando o assunto é a aprendizagem de *kanji*, e também para conseguir melhor enxergar o olhar desses participantes quanto ao assunto abordado, buscando também as crenças desses aprendizes.

3.7.3 Entrevista Semiestruturada

Esse instrumento pode ser utilizado como fonte primária na coleta de dados; ou como fonte secundária na triangulação dos dados coletados a partir de outros instrumentos.

A entrevista semiestruturada é caracterizada por uma estrutura geral, porém permite certa flexibilidade. É o pesquisador que irá decidir e definir quais serão as questões que nortearão trabalho. É um instrumento que melhor se adequa à pesquisa qualitativa, pois permite interações ricas e respostas pessoais. Ainda, pode levantar perspectivas dos participantes acerca da realidade observada (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p. 223).

Utilizo a entrevista semiestruturada, direcionando as perguntas com base nos dados obtidos através dos outros instrumentos anteriormente citados, para entender melhor a realidade que é observada, a fim de poder reunir informações necessárias que, por acaso, não possam ser obtidas a partir dos outros instrumentos.

Para a transcrição, não estabeleci normas detalhadas, mas procurei realizar uma transcrição literal e fiel dos relatos dos participantes, não corrigindo possíveis desvios de gramática em seus discursos.

O roteiro da entrevista semiestruturada do presente trabalho se encontra na seção de apêndices, apêndice G.

3.7.4 Observação de Aula com Notas de Campo

A observação de aula permite aos pesquisadores uma documentação sistemática das ações e das ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de

investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p. 225). Vieira-Abrahão (loc.cit., p. 225) ainda afirma que:

Nos estudos de caso em que as crenças são investigadas em seu contexto, a observação de aula participante é mais utilizada, essa modalidade de observação de aula é assim denominada, pois o pesquisador se observa e observa o outro, tornando-se assim membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades.

Na presente pesquisa, faço uso da observação de aula para poder observar como os participantes interagem e agem no contexto de sala de aula, tendo um ponto a mais para apoiar a triangulação dos dados da análise deste estudo.

As observações de aula ocorreram durante o primeiro semestre de 2012, de março a maio do mesmo ano (vide quadro 13). As aulas aconteciam todas as quartas-feiras à noite.

Geralmente a primeira parte da aula, que variava de 30 a 40 minutos, era direcionada aos estudos dos *kanji*. Os *kanji* ensinados nessa disciplina de Japonês Expressão Escrita 1 eram conjuntamente ensinados em outra disciplina que é obrigatória aos alunos, Japonês 5. Dessa forma, os mesmos *kanji* faziam parte de duas disciplinas diferentes.

Na segunda parte da aula, após o estudo dos *kanji*, sempre havia algum tema sobre o qual os alunos precisam escrever redações. O quadro abaixo mostra as informações referentes às aulas observadas e também os temas propostos em cada aula.

QUADRO 13 - OBSERVAÇÕES DE AULA

Data	Aula	Observação	Horário	Número de Alunos	Tema da Aula
21/03/2012	2 ^a	1 ^a	21h00 às 22h30	6	Autoapresentação
28/03/2012	3 ^a	2 ^a	21h00 às 22h30	5	Lugares, Pessoas e suas características
04/04/2012	4 ^a	3 ^a	21h00 às 22h30	5	Teste
11/04/2012	5 ^a	4 ^a	21h00 às 22h30	5	Descrição de uso; manuais
18/04/2012	6 ^a	5 ^a	21h00 às 22h30	5	Modo de uso
25/04/2012	7 ^a	6 ^a	21h00 às 22h30	5	Avaliação
02/05/2012	8 ^a	7 ^a	21h00 às 22h30	5	Correção de exercícios e cartas
16/05/2012	10 ^a	8 ^a	21h00 às 22h30	5	Diários

3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente são coletados os dados a partir dos instrumentos, anteriormente citados. Após essa etapa, são identificadas as crenças e estratégias de aprendizagem de *kanji* dos participantes. Seguindo, há a descrição das crenças e estratégias e o agrupamento dessas crenças quanto às estratégias promovendo a triangulação dos dados. Por fim, é realizada uma análise e interpretação das ações e reflexões dos participantes quanto às crenças em língua japonesa como língua estrangeira (JLE).

A seguir apresento um roteiro no qual é possível verificar as várias etapas como descritas no parágrafo anterior.

- a) Coleta dos dados referentes às crenças dos participantes e suas estratégias de aprendizagem de *kanji*;
- b) Identificação das crenças e estratégias;
- c) Descrição das crenças e estratégias;
- d) Agrupamento das crenças quanto às estratégias;
- e) Triangulação dos dados;
- f) Análise e interpretação sobre as relações entre as crenças, ações e reflexões a respeito da aprendizagem de JLE.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Início nesta seção a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa (cf. capítulo metodológico).

Primeiramente, traço o perfil dos participantes a partir dos dados coletados pelos instrumentos de pesquisa. Logo após, analiso cada participante de maneira individual. Seguindo, faço a identificação das EAL de *kanji* utilizadas por cada participante, acompanhada de um levantamento das crenças e opiniões dos participantes sobre a aprendizagem de *kanji*. Finalizando, analiso as relações entre as estratégias de aprendizagem de *kanji* e as crenças dos aprendizes.

Ao longo do texto surgirão excertos das vozes dos participantes adquiridos a partir das narrativas escritas, das entrevistas e notas de campo das observações feitas em aula, tendo em vista a certificação do que está sendo pesquisado.

4.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES COMO APRENDIZES DE LÍNGUA JAPONESA

Nesta seção apresento o perfil dos participantes e suas principais características relevantes para esta pesquisa.

Como já citado na seção de metodologia de pesquisa, os participantes desta investigação são alunos regulares do curso de licenciatura em Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal.

Todos os participantes frequentavam as aulas da disciplina Japonês Expressão Escrita 1 durante o primeiro semestre de 2012. 4 alunos concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária, sendo dois homens e duas mulheres. A faixa etária dos alunos é de 19 a 24 anos.

Como forma de resguardar a identidade dos participantes, foram escolhidos pseudônimos para representá-los: Ana, Gustavo, Henrique e Caterine.

Convém lembrar que devido à greve que ocorreu durante o 1º semestre letivo de 2012, os dados começaram a ser colhidos de março a maio do mesmo ano e, após uma pausa de mais de dois meses, os últimos dados foram fornecidos em agosto de 2012.

De acordo com as observações de aula, por se tratar de uma turma pequena, percebia-se durante as aulas a proximidade dos aprendizes. Todos respeitavam a professora e estavam sempre atentos às explicações dadas em aula. Era possível perceber também certo cansaço dos aprendizes, talvez por se tratar da última aula do período noturno.

A seguir, discorro sobre as experiências de aprendizagem de *kanji* e o primeiro contato com a língua japonesa de cada participante a partir dos dados coletados, perfazendo, assim, o perfil individual de cada um.

4.1.1 Experiências de Aprendizagem de *Kanji* e Primeiros Contatos com a Língua Japonesa

Nesta seção apresento as experiências de aprendizagem de *kanji* de cada participante, bem como suas impressões ao primeiro contato com a língua e a escrita japonesas, expondo o perfil dos participantes.

4.1.1.1 Ana

A participante Ana começou seus estudos da LJ em uma escola pública no Japão, na província de Mie, onde morou dos 2 aos 11 anos de idade. Assim, seu primeiro contato com a língua e a escrita japonesas se deu de forma natural, diferentemente dos demais participantes. Dessa forma, Ana enxerga a escrita japonesa como algo inerente a ela mesma e à sua identidade.

[1] Meu primeiro contato com o *kanji* foi na escola mesmo, morei e estudei no Japão até os 11 anos de idade. As minhas primeiras impressões foram normais pelo fato de ter sido alfabetizada normalmente numa escola japonesa. (Ana, Entrevista Semiestruturada (ES))

Apesar de ter estudado no Japão, Ana só passou a compreender e a conhecer a origem e o desenvolvimento da escrita da LJ na universidade, aqui no Brasil.

Quanto à sua trajetória no curso de Letras-Japonês, Ana revela:

[2] Os primeiros semestres foram tranquilos em relação à aprendizagem dos ideogramas, pois conhecia e recordava da maioria. (Ana, Narrativa Escrita (NE))

Além disso, a partir das observações de aula, percebeu-se que Ana é uma aluna que participa das atividades propostas pelo professor, conclui as tarefas e sempre pareceu estar disposta nas aulas.

Assim, Ana é uma aprendiz que já tinha experiências anteriores de aprender *kanji*, pois estudou no Japão na infância.

4.1.1.2 Gustavo

O participante Gustavo começou a estudar a LJ antes de entrar na universidade, há 4 anos.

Segundo Gustavo, ele tinha curiosidade e facilidade em aprender línguas. Seu primeiro contato com a língua e a escrita japonesas foi através de um livro de diálogos onde pôde aprender os cumprimentos da língua e algumas estruturas básicas.

[3] Pra começar, meu primeiro contato com o japonês foi com um livro de diálogos, eram diálogos que de alguma forma ensinavam cumprimentos em japonês, mas havia também outras situações como pedir informações ou seguir orientações e várias outras coisas, apesar de não ser voltado pra gramática japonesa consegui extrair muito do livro. (Gustavo, NE)

Foi nesse mesmo livro de diálogos que Gustavo teve sua primeira experiência com *kanji*. Os primeiros *kanji* que aprendeu eram pictográficos e, por esse motivo, Gustavo achava a tarefa de aprender *kanji* fácil.

[4] Havia vários *kanjis* nesse livro, como o livro se perdeu eu não me lembro bem, mas tenho quase certeza de que eram mais *kanjis* pictográficos e ideográficos que são mais fáceis de reconhecer. Achei muito prático o uso do *kanji*, assim como continuo achando até hoje. (Gustavo, NE)

No que concerne os estudos envolvendo a origem e desenvolvimento da escrita japonesa, Gustavo afirma ter pesquisado esse assunto antes de entrar na universidade, a partir de artigos relacionados.

[5] Quando eu comecei a estudar japonês, daí eu procurei um pouco sobre a origem da escrita, né?! e aí eu achei esse artigo [sobre a origem da escrita]. (Gustavo, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Já depois de estar estudando na universidade, Gustavo relata sobre a experiência de aprender *kanji* nos primeiros semestres.

[6] Minha experiência com *kanjis* nos dois primeiros anos de japonês na universidade foi meio monótona, pois eu já havia estudado japonês por quase três anos antes de entrar na universidade. Daí haviam poucos *kanjis* que eu não conhecia, a partir do 4º semestre foi que começaram a surgir *kanjis* novos e agora no 5º semestre tem muita coisa nova. (Gustavo, NE)

A partir das observações de aula, foi possível notar que Gustavo geralmente faz as tarefas de casa, mas não parece gostar de ter de fazê-las. Ele sempre demonstrava um pouco de insatisfação quando a professora anunciava alguma tarefa, mesmo em sala de aula.

Apesar disso, Gustavo demonstra ser, a partir de seus relatos, um aprendiz que tem curiosidade pela LJ.

4.1.1.3 Henrique

Henrique é o participante que tem maior tempo de estudo de LJ entre os participantes pesquisados. Ele iniciou seus estudos em uma escola particular de LJ em Brasília há, pelo menos, 10 anos. Ele se interessou pela língua e pela escrita assistindo a seriados e pesquisando sobre templos japoneses. Apesar de estudar há bastante tempo, foi na universidade que ele pôde aprofundar os estudos referentes à escrita japonesa.

[7] Sim, estudei um pouquinho na escola, mas na universidade que deu mais ênfase, né?! Mais detalhes, assim. (Henrique, ES)

O primeiro contato com a escrita japonesa, mais especificamente os *kanji*, se deu antes de Henrique ingressar na escola de LJ, pois ele tinha muita curiosidade em saber o que cada *kanji* podia significar.

[8] Eu comecei a aprender *kanji* em uma escola de ensino de língua japonesa, mas antes disto eu já tinha muito interesse neles. Sempre achei muito curioso o que eles poderiam significar, e também achava que era uma maneira de escrever muito bonita. Acho que meus primeiros contatos com *kanji* são referentes a portões de templos ou até mesmo no final de seriados japoneses quando aparecem os nomes das pessoas que o fizeram. (Henrique, NE)

Portanto, Henrique é um aprendiz com uma carga de aprendizagem de *kanji* bem extensa, se comparado aos demais participantes da pesquisa. A partir das observações de aula, notei que Henrique executava as tarefas propostas pela professora sem receio, demonstrando certa confiança pelo tempo de estudos já gasto na aprendizagem de LJ. Além disso, Henrique sempre realizava as tarefas de casa e sempre estava atento à aula.

4.1.1.4 Caterine

Caterine começou a estudar a LJ um pouco antes de entrar na universidade, há 4 anos. Todavia, ela já se interessava pelo mundo oriental antes disso. Foi através de páginas da *Internet* que ela teve o primeiro contato com a escrita da LJ e se informou sobre a origem e o desenvolvimento da escrita da LJ.

[9] Foi pela internet [que descobri a origem e desenvolvimento da escrita da LJ]. Foi quando eu tive interesse mesmo. Aí eu comecei a pesquisar antes de entrar na universidade. (Caterine, ES)

A partir das observações de aula, notei que Caterine era uma aprendiz que, apesar de estar sempre presente, parecia ter algumas dificuldades de lembrar o vocabulário estudado, além das dificuldades relatadas pelos colegas. Apesar disso, Caterine sempre entregava as tarefas propostas pela professora.

Assim sendo, Caterine revela ser uma aprendiz que busca o conhecimento quando precisa dele, sem ter pressa.

4.1.2 Considerações Gerais a Respeito dos Perfis dos Participantes

Como pôde ser visto ao longo das seções anteriores, o perfil dos participantes desta investigação é bastante heterogêneo no que diz respeito aos primeiros contatos com a língua e a escrita japonesas. Ana teve seu primeiro contato a partir da escola japonesa onde estudou no Japão; Gustavo iniciou seus estudos com um livro de diálogos; Henrique se interessou pela língua e, conseqüentemente, pela escrita depois de pesquisar templos japoneses e assistir a seriados japoneses; Caterine conheceu um pouco da língua e da escrita através da *Internet*.

Apesar de terem conhecido a língua e a escrita por meios diferentes, o objetivo que todos buscam é um só, aprender a LJ e sua escrita de maneira satisfatória.

Ainda, com base nas observações de aula, pode-se dizer que os aprendizes estavam sempre atentos, apesar de parecerem um pouco cansados. Além disso, eles sempre executavam as tarefas propostas pela professora e, geralmente, entregavam as tarefas de casa.

Na próxima seção são tratadas as estratégias de aprendizagem de *kanji* utilizadas pelos participantes.

4.2 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE *KANJI*

Nesta seção são tratadas as Estratégias de Aprendizagem de *kanji* que os participantes da pesquisa utilizam/dizem utilizar. Os dados coletados a partir do SILK (cf. seção 3.7.1.1 do capítulo metodológico) adaptado, da narrativa escrita e da entrevista se fundem dando corpo a essa análise, visando a triangulação dos dados (SELIGER; SHOHAMY, 1989). Além disso, serão mostrados também gráficos com os resultados do SILK adaptado de cada participante. É importante salientar que os gráficos são mais quantitativos, porém, podem refletir sobre informações qualitativas importantes a este estudo através de minhas interpretações e análise.

Primeiramente apresento o resultado de cada parte do SILK adaptado, no qual é possível identificar as estratégias de aprendizagem de *kanji* que os aprendizes utilizam/dizem utilizar, seguida de seu gráfico correspondente, concomitantemente baseando-me nas entrevistas e narrativas e observações de aula.

4.2.1 Os Dados do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de *Kanji* Adaptado

Os participantes responderam ao SILK adaptado durante a penúltima observação de aula, 02/05/2012.

O inventário é composto por 15 partes que são divididas por itens de (A) a (O) com o intuito de melhor aprofundar cada tipo de estratégia de aprendizagem de *kanji* correspondente (conforme seção 3.7.1.1).

Portanto, nas seções que seguem, trago o inventário adaptado de forma dinâmica, dividido em 15 partes separadas através de quadros onde aparecem os dados do inventário, bem como as respostas de cada participante. Após cada quadro, segue um gráfico correspondente no qual é possível visualizar as EAK dos participantes. A pontuação dos gráficos varia de 1 a 5, sendo 1 o valor atribuído à afirmação “nunca”; e 5 referente à afirmação “muito frequentemente”. Além dessas informações, excertos das entrevistas semiestruturadas (doravante ES), narrativas escritas (doravante NE) e observações de aula (doravante OA) também são apresentadas visando à triangulação dos dados.

Por se tratar de um questionário com escala do tipo *likert*, é importante ressaltar que não existem respostas certas ou erradas. As respostas dadas apenas demonstram as estratégias que cada participante utiliza/diz utilizar ao longo do seu processo de aprendizagem de *kanji*.

Além disso, é necessário destacar que as EAK podem ser fluídas, isto é, apesar de serem específicas para determinado tipo de tarefa, podem aparecer em outros contextos. Por esta razão, muitas vezes é possível identificar o mesmo tipo de estratégia sendo utilizado em tarefas distintas. Ainda, parece possível dizer que, às vezes, várias estratégias são usadas ao mesmo tempo em uma determinada tarefa.

Outro ponto importante a ser ressaltado é referente a algumas EAK que não foram citadas como usuais pelos participantes desta pesquisa, assim sendo, essas EAK serão apresentadas, porém, sem grandes discussões.

Abaixo, apresento as EAK dos participantes da pesquisa, sempre precedida de uma breve explicação de cada estratégia e, quando pertinente, seguida de exemplos para melhor visualização.

4.2.1.1 (A) Associação

Conforme Bourke (1996), a EAK de associação consiste em associar um *kanji* a uma parte de outro *kanji*, ou mesmo a um símbolo conhecido qualquer. Isto é, são EAL associadas à memória, de acordo com Oxford (1990) (anexo A).

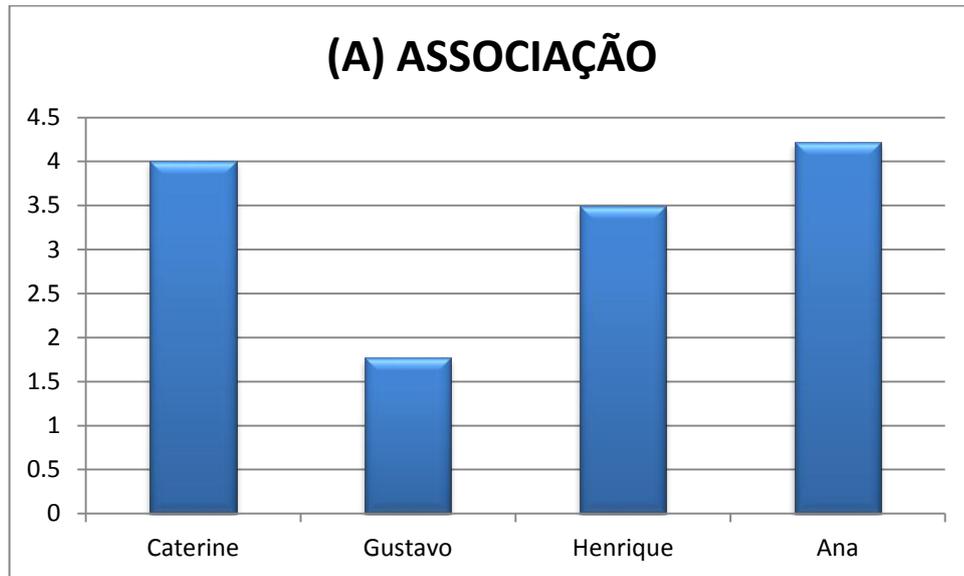
O quadro abaixo traz as afirmações do SILK adaptado e as respostas dos participantes nesse item do inventário.

QUADRO 14 - ESTRATÉGIAS DE ASSOCIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
Associação					
A1 Eu crio associações entre os novos <i>kanji</i> e outros <i>kanji</i> que eu já conheço			G	H K	A
A2 Eu crio associações entre os novos <i>kanji</i> e <i>katakana</i>		G	H K		A
A3 Eu crio associações entre os novos <i>kanji</i> e outros símbolos conhecidos	H	G	K	A	
A4 Eu crio associações entre os novos <i>kanji</i> e letras do alfabeto	H	G A		K	
A5 Eu associo os <i>kanji</i> com outros grupos de <i>kanji</i> com mesmo sentido	G			A	H K
A6 Eu associo os <i>kanji</i> com outros <i>kanji</i> que têm sentido oposto	G			H A	K
A7 Eu associo os <i>kanji</i> com outros <i>kanji</i> que são diferentes, mas têm a mesma leitura			G K		H A
A8 Eu associo os <i>kanji</i> que são parecidos, mas tem uma leitura diferente	G			K	H A
A9 Eu comparo e contrasto os <i>kanji</i> que se assemelham para não confundi-los	G			H A	K

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 1 - ESTRATÉGIAS DE ASSOCIAÇÃO



A partir dos dados do SILK adaptado, é possível verificar que os participantes responderam utilizar essa EAK.

Na ES, todos responderam utilizar formas que indicam o significado de um *kanji* que estejam aprendendo.

No entanto, apenas a participante Ana chegou a explicitar a associação como forma de aprender *kanji*:

[10] para aprendê-los [...], escrevo varias vezes numa folha dizendo mentalmente a leitura, e vejo os radicais ou alguns traços para associar com o significado. (Ana, NE).

Segundo Bourke (1996), associar um *kanji* com uma parte de um símbolo conhecido é uma EAK de associação e pode ser visto no seguinte exemplo:

Exemplo 3: O segundo ideograma da palavra 大阪 (*Ôsaka* – nome de cidade do Japão) parece a junção das letras “B”, “F” e “X”.

Outros exemplos dessa EAK podem ser encontrados no SILK adaptado (apêndice D).

Como foi dito anteriormente, é possível identificar mais de um tipo de estratégia sendo utilizado por Ana, a partir de seu relato: estratégias de radicais e estratégias de ordem de traços. Essas estratégias serão tratadas ao longo das seções que seguem.

Ainda, é necessário dizer que, apesar de não haver relatos dos demais aprendizes sobre esse tipo de EAK, não significa que não a utilizem. Conforme o gráfico é possível visualizar quais aprendizes dizem utilizar mais essas EAK. Dentre eles, a participante Ana aparece como a aprendiz que mais utiliza esse tipo de estratégia, confirmando sua fala.

4.2.1.2 (B) Histórias

Essa estratégia de aprendizagem significa criar histórias relacionadas a cada *kanji* como forma de lembrá-lo de uma maneira mais fácil no futuro. Essas histórias podem ser referentes à forma dos *kanji* ou algo que faça sentido para o aprendiz. Essa EAK também está ligada a EAL de memória, conforme Oxford (1990) (anexo A).

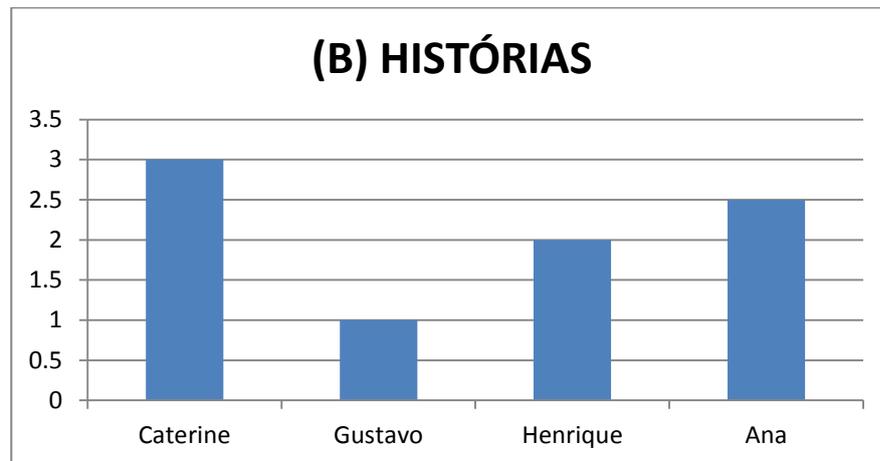
Abaixo segue o quadro com as respostas dos participantes e seu respectivo gráfico.

QUADRO 15- ESTRATÉGIAS DE HISTÓRIAS PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
Histórias					
B1 Eu faço as minhas próprias histórias de acordo com o que o <i>kanji</i> me parece	G	H A			K
B2 Eu faço as minhas próprias histórias de acordo com os elementos componentes do <i>kanji</i>	G	H	A K		
B3 Eu uso histórias contadas pelo meu professor	G	H K	A		
B4 Eu uso histórias que encontro em referências de livros sobre a forma de lembrar <i>kanji</i>	G	H A K			

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 2 - ESTRATÉGIAS DE HISTÓRIAS



Ana e Gustavo disseram não utilizar muito essa estratégia de criar histórias na ES. Caterine, por outro lado, afirmou na ES utilizar essa estratégia, sem elencar nenhum exemplo. Henrique, por sua vez, relatou usar essa estratégia raramente e deu um exemplo citando o *kanji* 結婚 (*kekkon* - casamento), que utiliza dois *kanji*, o primeiro, se isolado, significa “amarrar”; o segundo é composto pelos radicais “mulher”, “clã” e “sol”. Nas palavras de Henrique:

[11] raramente acontece. A mulher é o sol do clã e a linha de conexão, a boca que alimenta o homem. Mas só em desespero mesmo que eu faço isso, não tenho o costume. (Henrique, ES)

A partir do relato de Henrique, parece possível dizer que além da estratégia de história, ele também utiliza uma estratégia de associação que foi mostrada na seção anterior, e uma estratégia de radicais que será tratada a seguir. Corroborando assim com a ideia da multiplicidade de EAK que são utilizadas conjuntamente numa mesma tarefa, bem como de suas respostas no SILK.

4.2.1.3 (C) Radicais

Segundo Bourke (1996), essa estratégia de aprendizagem utiliza as partes dos *kanji* denominadas radicais. Cada radical possui uma forma e lembrar-se de um radical pode trazer

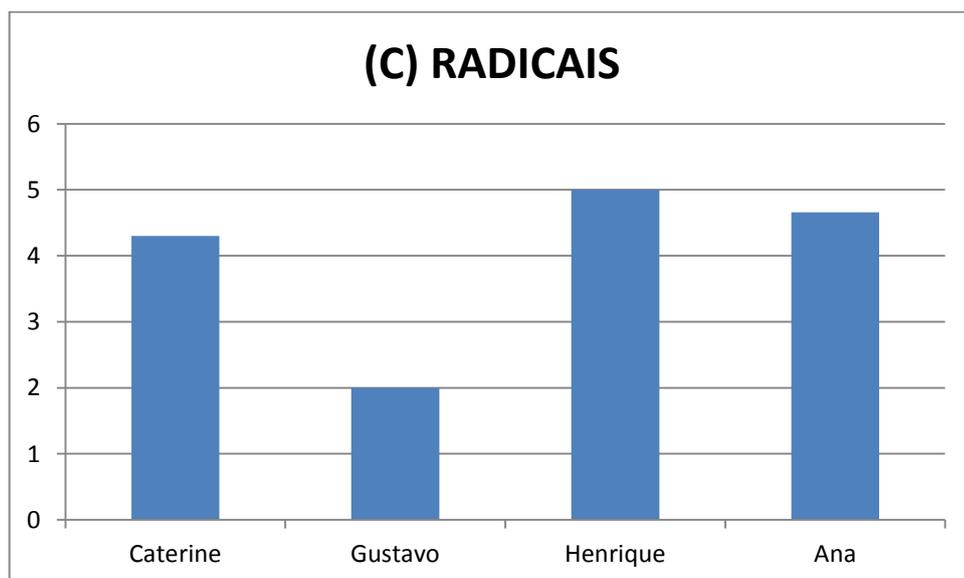
à tona um *kanji* completo que se deseja escrever. Essa EAK também está relacionada à EAL de memória, conforme Oxford (1990) (anexo A).

QUADRO 16 - ESTRATÉGIAS DE RADICAIS PARA A APRENDIZAGEM DE *KANJI*

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Radicais					
C1 Eu agrupo os <i>kanji</i> com outros <i>kanji</i> que tenham o mesmo radical			G		H A K
C2 Lembro-me primeiro do radical e isso me ajuda a lembrar do <i>kanji</i>		G		A	H K
C3 Eu associo o <i>kanji</i> com o significado do radical	G		K		H A

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 3 - ESTRATÉGIAS DE RADICAIS



Para ilustrar, Bourke (1996) traz exemplos do que vem a ser essa EAK:

Exemplo 4: 池 (いけ- lago) 海 (うみ - mar) 注ぐ (そそぐ- derramar) todos têm um radical em comum do lado esquerdo de cada ideograma que se parece com três pingos de água, logo, esses *kanji* podem estar relacionadas à água.

Esse tipo de estratégia foi descrito como muito frequentemente utilizado pela maioria dos participantes, com exceção do participante Gustavo, de acordo com o gráfico.

Como já visto nas seções anteriores, segundo às respostas dadas nas entrevistas, os aprendizes citaram utilizar radicais como forma de fazer um tipo de associação para decompor um *kanji* que estejam aprendendo.

4.2.1.4 (D) Frequência

Como o próprio nome já diz, essa estratégia de aprendizagem consiste em lembrar-se de um *kanji* por escrevê-lo repetidas vezes, ou lembrá-lo pela frequência de seu uso, conforme Bourke (1996). Essa EAK está relacionada com EAL cognitiva, isto é, EAL que utilizam a cognição, processos mentais, para aprender e entender um *kanji* de acordo com Oxford (1990) (anexo A).

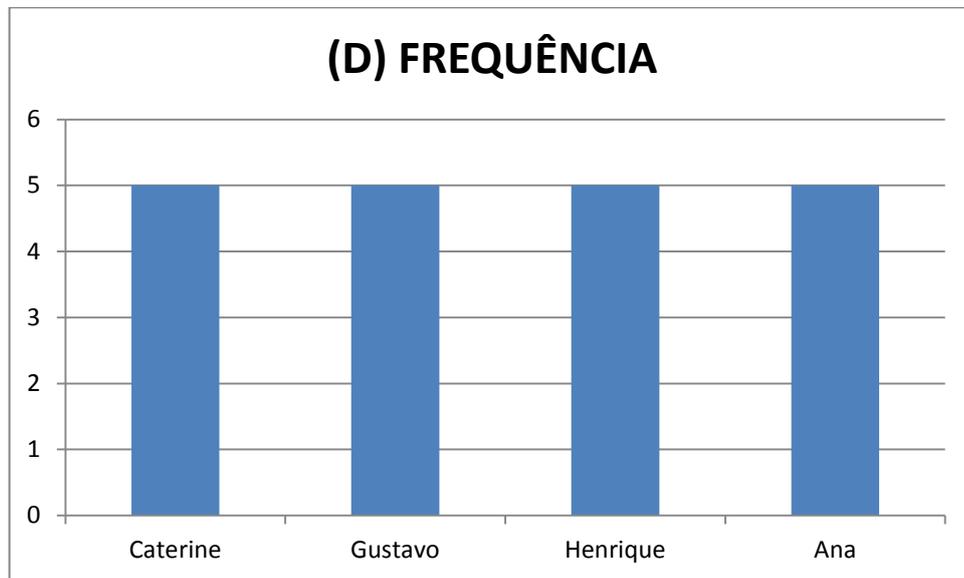
Abaixo segue o quadro de referência desse tipo de EAK e seu respectivo gráfico.

QUADRO 17 - ESTRATÉGIAS DE FREQUÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Frequência					
D1 Eu me lembro dos <i>kanji</i> por escrevê-los inúmeras vezes até que eu os saiba					G H A K
D2 Eu me lembro dos <i>kanji</i> que eu uso frequentemente					G H A K

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 4 - ESTRATÉGIAS DE FREQUÊNCIA



Essa foi a única EAK que todos os participantes responderam utilizar com muita frequência, revelando assim um dos métodos mais utilizados por eles na aprendizagem de *kanji*, a repetição. EAK cognitivas, isto é, de acordo com Oxford (1990), estratégias que utilizam processos mentais para entender e compreender a aprendizagem.

A participante Ana revela que a sua estratégia de estudar e aprender *kanji* consiste em repetir a escrita diversas vezes. Ela afirma utilizar bastante esse tipo de estratégia.

[12] Estudo treinando mesmo. E gravando, repetindo, escrevendo. (Ana, ES)

[13] Como eu faço? Treinando, escrevendo e memorizando. (Ana, ES)

E retomando:

[10] para aprendê-los [...], escrevo varias vezes numa folha dizendo mentalmente a leitura, e vejo os radicais ou alguns traços para associar com o significado. (Ana, NE).

Quanto à estratégia utilizada por Gustavo para aprender *kanji*, ele afirma:

[14] Bom, pra aprender *kanji* eu não uso de nenhum método além da repetição, mas isso é mais pra parte da escrita. (Gustavo, NE)

Contudo, na entrevista Gustavo respondeu não utilizar esse tipo de EAK:

[15] Eu não costumo fazer repetição de traços. Como eu falei, eu só olho o *kanji*, por um determinado tempo, de 15 a 20 segundos, então eu já ligo ele ao sentido da palavra, né?! (Gustavo, ES)

Ainda, após a ES a pergunta “você utiliza a repetição como forma de aprender *kanji*?” foi feita novamente, ao que ele respondeu de forma negativa.

A partir dessa informação, é possível identificar uma divergência no que Gustavo diz fazer e no que realmente ele faz. Corroborando com Alvarez (2007, p. 196) que explicita que “o dizer das pessoas não necessariamente corresponde às suas ações”. Partindo das observações de aula pude perceber que Gustavo executava a repetição de *kanji* como tarefa específica proposta pela professora em sala. Talvez sua fala seja referente a esse tipo de exercício. Assim, Gustavo provavelmente aprende *kanji* utilizando sua memória fotográfica, sem precisar fazer repetição. Entretanto, Gustavo faz uso de estratégias de aprendizagem de repetição durante as aulas, como forma de reforçar a aprendizagem.

Caterine menciona usar esse tipo de estratégia de repetição.

[16] Eu tento memorizar e escrevo sempre que necessário. Treino bastante quando posso. (Caterine, ES)

Henrique afirma utilizar a frequência em seus estudos de *kanji* realizados para provas:

[17] no caso de prova de *kanji*, eu costumo fazer uma lista vertical dos *kanji/jukugo* [palavras compostas] que vão cair, então na frente destes *kanji* eu escrevo, sem olhar a resposta, a leitura deles; depois que faço isso, eu dobro a página para tampar os *kanji* e ficar somente as leituras, então agora eu tenho que escrever o *kanji* das leituras. (Henrique, NE) (palavras entre colchetes minhas)

[18] Acho, nessa lista [que utilizo para estudar para a prova], acabo repetindo, né?!
(Henrique, ES) (palavras entre colchetes minhas)

A partir dos relatos dos participantes, pode-se dizer que a EAK de frequência está presente em como esses aprendizes estudam e aprendem *kanji*. Provavelmente essa estratégia reflete o tipo de ensino que os participantes têm nesse curso, onde priorizam a repetição como forma de aprendizagem de *kanji*. O que tem relação em como as experiências de aprendizagem dos aprendizes influenciam suas escolhas de aprender, conforme Miccoli (2010). Assim, é ainda possível citar o desencadeamento do processo de experiência>crença>ação, de acordo com Conceição (2004). Tendo isso em mente, resumindo, pode-se dizer que os alunos têm a experiência de aprender *kanji* repetindo-os, logo após eles criam a crença de que repetindo é a uma maneira de aprender *kanji* eficazmente, então, passam a reproduzir essa crença em forma de ação, repetindo até memorizar.

4.2.1.5 (E) Experiência

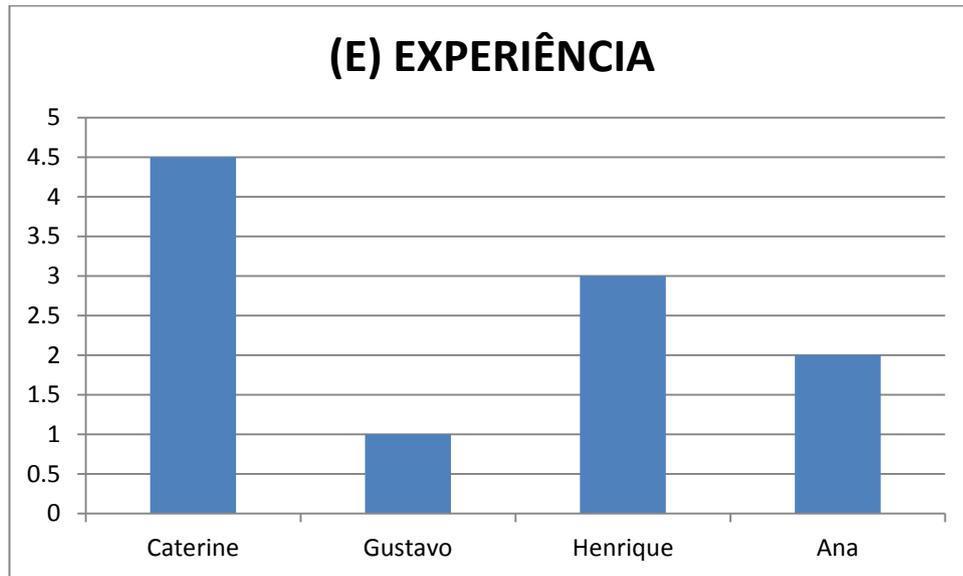
Essa estratégia de aprendizagem está relacionada ao significado de um *kanji* e a experiência pessoal de aprendê-lo. Essa experiência pode estar relacionada com algo bom que tenha acontecido ou ruim, desencadeando a aprendizagem a partir da situação envolvida. Pode-se dizer que esse tipo de estratégia de aprendizagem está ligado às EAL afetivas, propostas por Oxford (1990) (anexo A), pois são referentes às emoções dos aprendizes.

QUADRO 18 - ESTRATÉGIAS DE EXPERIÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
Experiência					
E1 Eu associo os <i>kanji</i> com alguma experiência pessoal que o <i>kanji</i> me faz lembrar	G H A				K
E2 Eu aprendo um <i>kanji</i> se eu acho que vou precisar dele no futuro	G		A	K	H

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 5 - ESTRATÉGIAS DE EXPERIÊNCIAS



A partir do gráfico acima, parece interessante ressaltar que para a participante Caterine esse tipo de EAK é frequentemente utilizado. Em contrapartida, para Gustavo é um tipo de EAK que ele afirma nunca utilizar.

Deste modo, aqui é possível perceber a heterogeneidade entre os participantes. Ou seja, cada aprendiz utiliza uma estratégia que, para ele, faz sentido e funciona, o que não é necessariamente verdadeiro para outro aprendiz. Corroborando assim com os estudos referentes às variantes individuais de acordo com Gu (2003), Gamage (2003b) e Lightbown e Spada (2006), já tratadas no capítulo teórico.

Ainda, é possível destacar que as experiências pelas quais os aprendizes passam influenciam a aprendizagem. Uma experiência ruim pode causar uma repulsa na aprendizagem e, em contrapartida, uma experiência boa pode causar uma maior retenção do que foi aprendido.

4.2.1.6 (F) Visualização

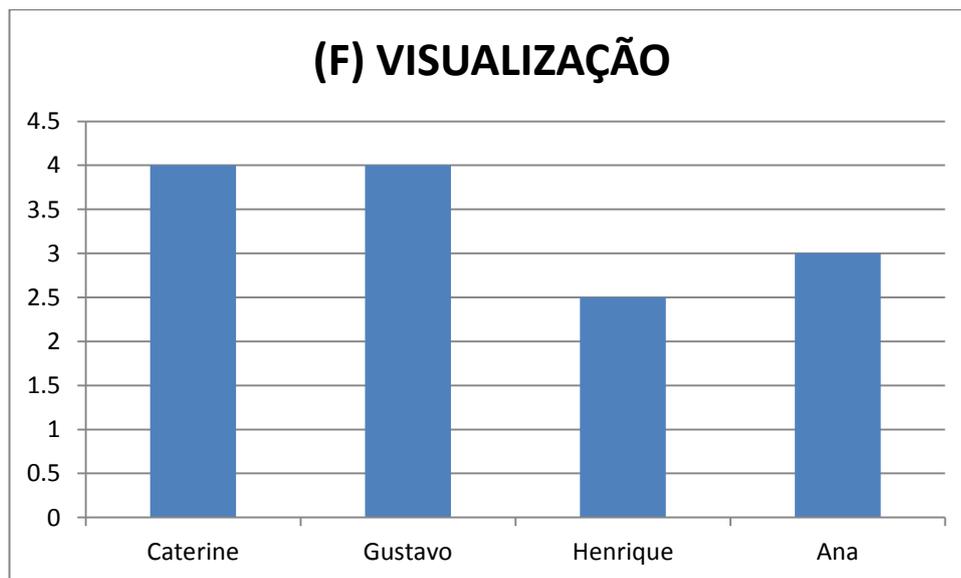
Essa estratégia de aprendizagem se refere a visualizar o *kanji* mentalmente antes de escrevê-lo no papel, de acordo com Bourke (1996). Essa EAK está relacionada com EAL de memória, de acordo com Oxford (1990).

QUADRO 19 - ESTRATÉGIAS DE VISUALIZAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Visualização					
F1 Eu visualizo o <i>kanji</i> na minha cabeça e transfiro a imagem para o papel			H	A K	G
F2 Eu me lembro de como o <i>kanji</i> estava escrito na página de onde eu o aprendi		H A	G	K	

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 6 - ESTRATÉGIAS DE VISUALIZAÇÃO



Pode-se perceber nessa parte do inventário que o participante Gustavo tem uma porcentagem alta, provavelmente pelo fato de ter uma memória fotográfica, de acordo com o que afirmou na entrevista, e que tem convergência com essa seção.

[19] ah... normalmente eu não fico muito, assim, estudando. Eu tenho uma memória fotográfica muito boa. Então, eu olho o *kanji* por uns 15 ou 20 segundos e aí eu consigo memorizar a ordem dos traços... (Gustavo, ES)

E ainda:

[20] minha memória fotográfica é muito boa então se eu ver escrito uma vez é suficiente pra memorizar a leitura. (Gustavo, NE)

A participante Caterine afirma:

[21] Eu tento pictografar. Eu não desenho no papel. Eu tento imaginar [o *kanji*]. (Caterine, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Deste modo, os dados contidos no inventário apontam para uma realidade na aprendizagem desses participantes que responderam utilizar essa EAK. Os participantes Henrique e Ana responderam não utilizar muito esse tipo de EAK na ES, confirmando suas respostas dadas ao SILK.

4.2.1.7 (G) Automonitoramento

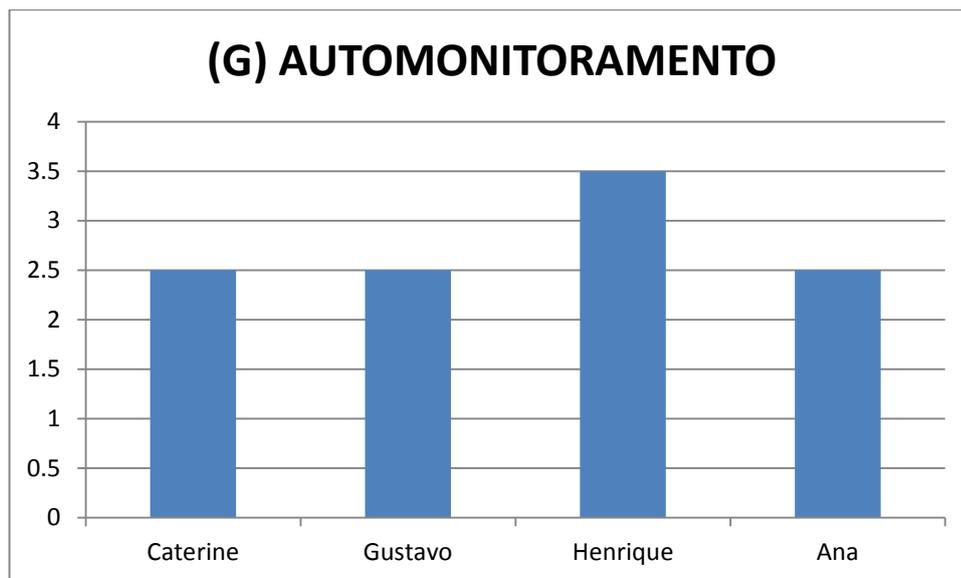
Essa estratégia de aprendizagem está relacionada às sessões de reflexão por parte dos aprendizes quanto à sua própria aprendizagem de *kanji*. Assim, ficar atento para não errar um *kanji* que errou no passado, ou estar atento para *kanji* que se parecem muito é uma forma de utilizar o automonitoramento, conforme Bourke (1996). Deste modo, esse tipo de EAK está relacionada com o raciocínio dos aprendizes.

QUADRO 20 - ESTRATÉGIAS DE AUTOMONITORAMENTO PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Automonitoramento					
G1 Eu me texto e reaprendo os <i>kanji</i> que eu não sabia		G	K	A	H
G2 Eu escrevo num caderno separado os <i>kanji</i> com os quais tenho problema para poder consultá-los facilmente	A	H K	G		

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 7 - ESTRATÉGIAS DE AUTOMONITORAMENTO



Parece possível afirmar que esta seção está diretamente ligada a ações tomadas pelos aprendizes no intuito de supervisionar sua própria aprendizagem, atentando assim para um papel mais autônomo na aprendizagem de *kanji*. Em outras palavras, é uma EAK relacionada às EAL metacognitivas, conforme Oxford (1990).

Quanto ao uso de cadernos específicos para a aprendizagem de *kanji*, a participante Ana respondeu possuir um caderno específico para o estudo de *kanji*. Contudo, esse caderno, na época da entrevista, não estava sendo atualizado.

[22] Tenho um caderno que anoto todos os *kanji* que aprendi, mas, no momento, tá pausado. (Ana, ES)

Já Henrique afirmou não utilizar um caderno específico para anotar os *kanji* que aprende, mas disse:

[23] caderno, não. Uso qualquer folha, só pra conseguir decorar. (Henrique, ES)

Gustavo e Caterine afirmaram não possuir nenhum tipo específico de caderno para os estudos de *kanji*.

Durante as observações de aula pude notar que os participantes geralmente usavam um caderno geral ou folhas separadas para a disciplina como um todo.

A partir dos dados do SILK adaptado, parece possível dizer que esse tipo de EAK não é muito utilizada pelos aprendizes. O que reflete o tipo de aprendizagem pelo qual esses participantes passam. Uma aprendizagem que não visa, de maneira concreta, a autonomia do aprendiz de fato. Os aprendizes aqui provavelmente não aprendem a verificar seus próprios desempenhos relacionados à aprendizagem como um todo. E, dessa forma, não refletem sobre as melhorias pelas quais deveriam passar. Voltando à importância para a reflexão sugerida por Vieira-Abrahão (2006a) na promoção do desenvolvimento da aprendizagem.

4.2.1.8 (H) Compensação

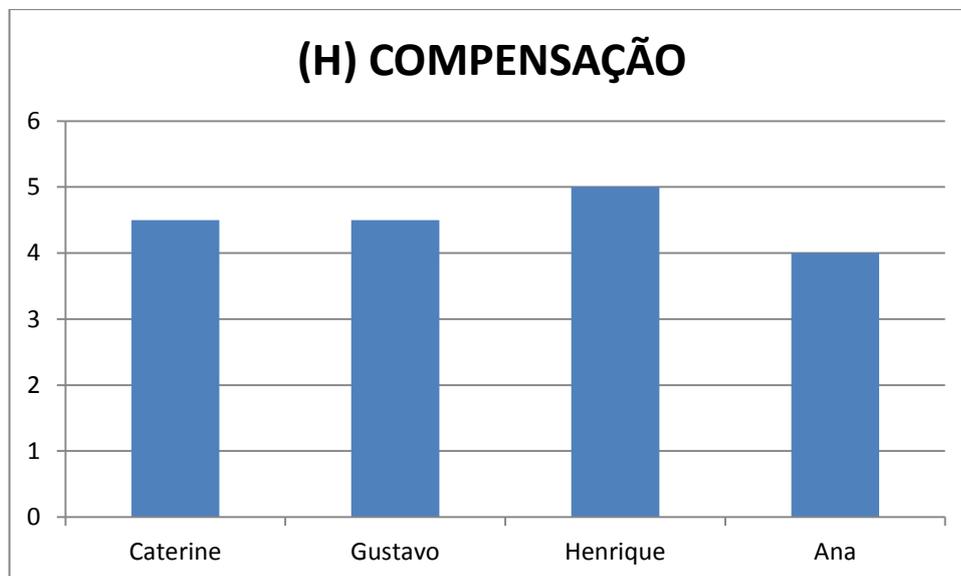
Essa estratégia de aprendizagem diz respeito a compensar uma lacuna de conhecimento através do uso de dicionários impressos ou digitais, ou mesmo perguntando a alguém que seja mais proficiente na tarefa de aprender *kanji*. Assim sendo, esta EAK está relacionada a EAL sociais e de compensação propostas por Oxford (1990), isto é, fazer uso do conhecimento de outrem e também recorrer à ajuda que um dicionário pode proporcionar.

QUADRO 21 - ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Compensação					
H1 Se eu não sei um <i>kanji</i> , eu o procuro em um dicionário				A	G H K
H2 Se eu não tenho certeza de um <i>kanji</i> , eu pergunto a alguém que saiba				G A K	H

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 8 - ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO



Segundo os dados do quadro, os participantes fazem uso de dicionários impressos e digitais com bastante frequência e muitas vezes perguntam sobre um *kanji* que não têm certeza para alguém, compensando, assim, algum lapso de conhecimento.

Ana diz possuir dicionários de LJ em formato impresso e digital e ainda utilizar uma ferramenta da *Internet* para pesquisar *kanji*. Todavia, com relação ao uso de dicionário impresso ela afirma:

[24] Já usei antes [dicionário impresso], só que no momento, não. (Ana, ES)
(palavras entre colchetes minhas)

Isso demonstra que as ferramentas digitais provavelmente cada vez mais auxiliam os aprendizes por serem, normalmente, mais acessíveis e fáceis de serem usados a qualquer hora.

Henrique, Gustavo e Caterine afirmam possuir dicionários de LJ em formato digital e impresso e dizem utilizá-los com frequência.

[25] Utilizo o tempo todo. Tempo todo. (Henrique, ES)

[26] Hoje em dia, acabo usando mesmo o *denshijisho* [dicionário digital] né?!
(Henrique, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Quanto a pedir ajuda de alguém mais proficiente, segundo a ES, Henrique disse não utilizar muito esse tipo de estratégia.

[27] Hoje em dia é muito difícil, porque quando eu não conheço [um *kanji*] já é fácil.
(Henrique, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Com isso, talvez seja possível dizer que Henrique sabe quais maneiras existem para resolver esse tipo de situação, reconhece a possibilidade de utilizá-las, provavelmente já as utilizou, todavia, no presente, tem recorrido a outros meios, como utilizar o dicionário impresso e digital, sem recorrer a outras pessoas.

As respostas de Ana e Gustavo na entrevista com relação a pedir ajudar a alguém mais proficiente na língua para acrescentar conhecimento foram positivas. Já Caterine respondeu sempre pedir ajuda a pessoas que sabem mais do que ela.

Percebe-se através do gráfico e do quadro desta seção que esta é uma estratégia bastante usada pelos participantes desta pesquisa. Isto é, essa seção revela que os participantes

utilizam recursos tais como dicionários impressos e digitais, *Internet*, e perguntam a pessoas mais proficientes quando necessário, compensando a falta de conhecimento específico.

4.2.1.9 (I) Sequência

Essa estratégia está relacionada a lembrar de um *kanji* que talvez apareça em uma palavra composta ou em uma sequência, de acordo com Bourke (1996).

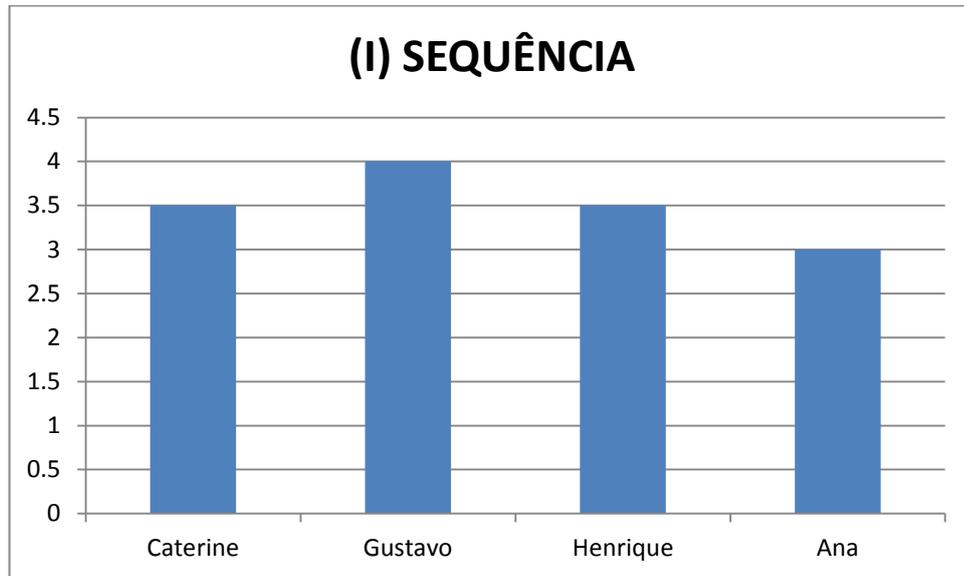
Por exemplo, se lembrar do *kanji* 故 (*ko* - causa) da palavra 事故 (*jiko* - acidente), pois essa palavra é usada com bastante frequência nessa ordem.

QUADRO 22 - ESTRATÉGIAS DE SEQUÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Sequência					
I1 Eu associo os <i>kanji</i> com outros <i>kanji</i> na sequência em que são mais frequentemente usados			K	H A	G
I2 Eu uso os novos <i>kanji</i> em uma frase e me lembro deles a partir desse contexto		A	G H	K	

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 9 - ESTRATÉGIAS DE SEQUÊNCIA



Aqui os participantes variam pouco quanto ao uso desse tipo de EAK. Contudo, nenhum relato mostrou uma ligação direta das EAK que usam com as EAK de sequência. Por esta razão, nesta seção é apenas apresentado o gráfico das respostas do SILK.

4.2.1.10 (J) Resposta Física/Emocional

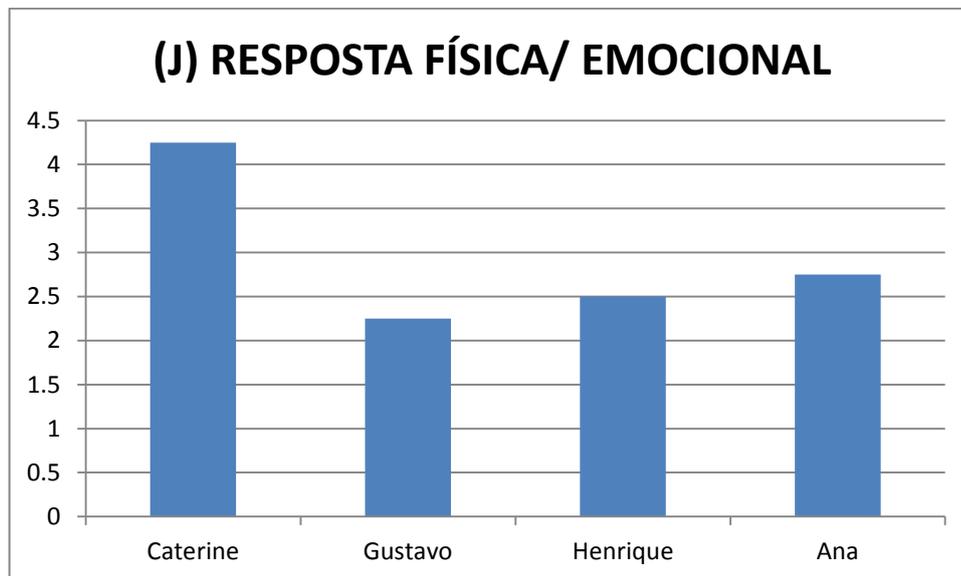
Essa estratégia de aprendizagem diz respeito a como o aprendiz se sente fisicamente ou emocionalmente quando está escrevendo um *kanji*. Pode ser que ele se sinta mal, ou se lembre de algo ruim ou bom quando está escrevendo um determinado *kanji* e isso influencia em sua aprendizagem.

QUADRO 23 - ESTRATÉGIAS DE RESPOSTA FÍSICA/EMOCIONAL PARA A APRENDIZAGEM DE *KANJI*

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
Resposta Física/Emocional					
J1 Eu me lembro do <i>kanji</i> pela forma como me sinto ao escrevê-lo		G A	H		K
J2 Eu me lembro de alguns <i>kanji</i> , porque eu não gosto deles por alguma razão		H	A K		
J3 Eu me lembro de alguns <i>kanji</i> , porque eles são especialmente difíceis		G H	A	K	
J4 Eu me lembro de alguns <i>kanji</i> , porque eu gosto deles por alguma razão		G	H A		K

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 10 - ESTRATÉGIAS DE RESPOSTA FÍSICA/EMOCIONAL



Novamente, é importante frisar que apesar de ter sido adaptado, os resultados mostraram que muitas das afirmações do SILK não fazem parte do repertório brasileiro de aprender línguas. Por isso, as EAK de resposta física/emocional são apenas apresentadas sem discussões.

4.2.1.11 (K) Som

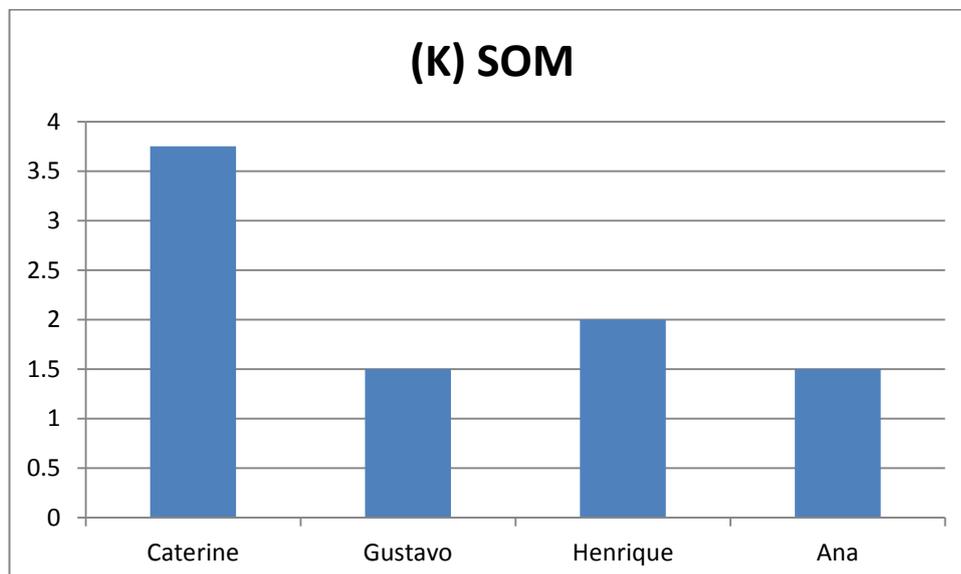
Essa estratégia de aprendizagem recorre aos sons das leituras de um determinado *kanji* em japonês e o que esses sons lembrar em português.

Por exemplo, 鳩 (*hato* - pombo) lembra “rato”, “os pombos são ratos voadores”, e assim por diante.

QUADRO 24 - ESTRATÉGIAS DE SOM PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Som					
K1 Eu associo o som japonês com o significado de uma palavra em português		G A	H K		
K2 Eu associo o som em português com o significado do <i>kanji</i>	G	A	H K		
K3 Eu associo o som japonês com uma letra do alfabeto	H A	G		K	
K4 Eu dou nomes aos traços ou elementos e uso canções para lembrar os <i>kanji</i>	G H A				K

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 11 - ESTRATÉGIAS DE SOM

Como já dito anteriormente, algumas EAK não fazem parte do repertório brasileiro de aprender línguas, as EAK de som é uma dessas. Por isso, aqui não há discussões, apenas a apresentação dessa EAK.

4.2.1.12 (L) Ordem dos traços

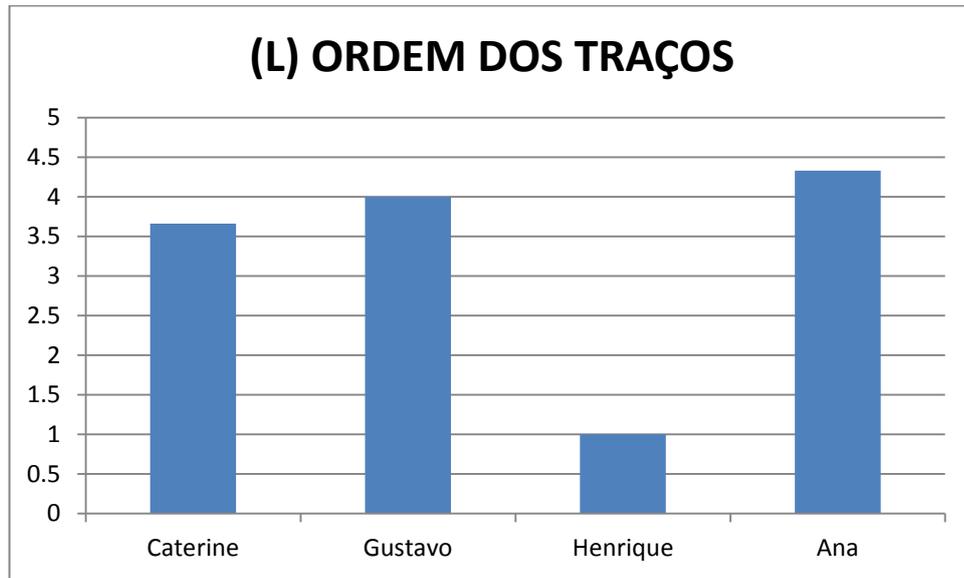
Essa estratégia de aprendizagem diz respeito à ordem dos traços dos *kanji*. Lembrar como um *kanji* começa a ser escrito e a sequência dos traços pode ajudar o aprendiz a lembrar de um *kanji* (BOURKE, 1996). Essas EAK também estão ligadas às EAL cognitivas de Oxford (1990).

QUADRO 25 - ESTRATÉGIAS DE ORDEM DOS TRAÇOS PARA A APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Ordem dos Traços					
L1 Eu me lembro dos <i>kanji</i> porque eu decorei a ordem dos traços de memória	H		K		G A
L2 Se eu me lembro do primeiro traço, o resto vem naturalmente	H		G	K	A
L3 Eu uso ritmo para lembrar a ordem dos traços	H		A	G K	

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 12 - ESTRATÉGIAS DE ORDEM DOS TRAÇOS



Nessa seção o participante Henrique respondeu nunca usar esse tipo de estratégia. Provavelmente o tempo de estudo de LJ que Henrique possui, influencie em suas EAK, por isso, relata:

[28] Não. Já sei [sobre a ordem dos traços], só quando tem uns esquisitos assim, quando fico na dúvida. (Henrique, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Isto é, Henrique só utiliza essa estratégia se sentir inseguro sobre como escrever um determinado *kanji*. Ora, essa afirmação é um sinal de que Henrique sabe como recorrer se uma situação como essa surgir, ou seja, ele sabe meios de como contornar o problema e resolver uma solução, mostrando quando o papel das estratégias aparece.

Ana e Gustavo afirmaram se preocupar na ES com a ordem dos traços dos *kanji* que aprendem, o que vai de acordo com as respostas dadas no inventário.

Já Caterine revela:

[29] Procuo [saber a ordem dos traços], mas eu geralmente esqueço e acabo escrevendo do meu próprio jeito. (Caterine, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Assim, Caterine demonstra não se importar tanto na maneira como escreve, desde que consiga escrever.

4.2.1.13 (M) Planejando a aprendizagem

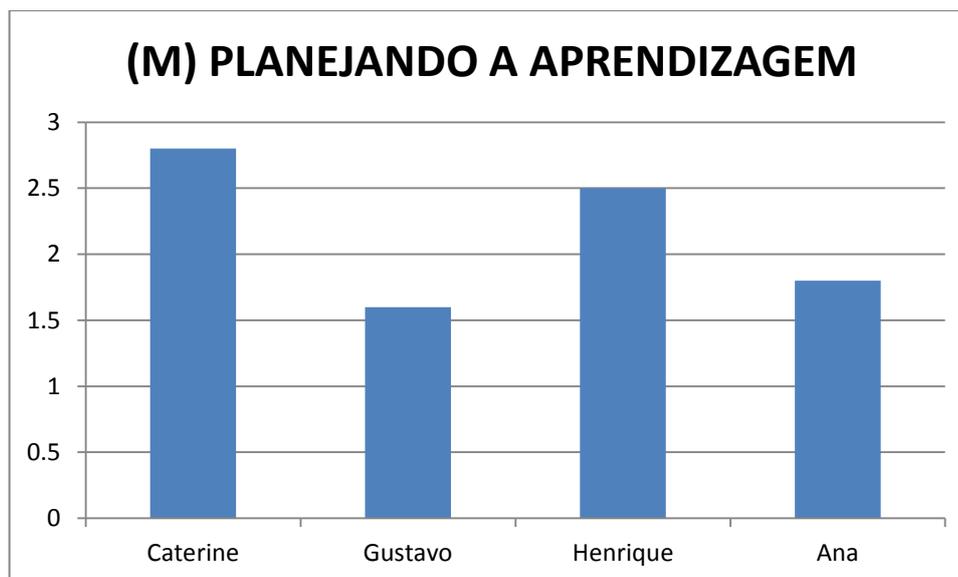
Essa estratégia de aprendizagem envolve disponibilizar um período de tempo para estudo exclusivo dos *kanji* que foram, são ou serão aprendidos. É planejar a aprendizagem através de cadernos, anotações, objetivos e metas, entre outros (BOURKE, 1996). Essa EAK é metacognitiva, pois, conforme Oxford (1990), consiste na reflexão sobre o processo de aprendizagem pelo qual o próprio aprendiz passa: organizar-se; planejar as atividades que devem ser feitas; etc.

QUADRO 26 - ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DE APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Planejando a aprendizagem					
M1 Eu tenho um momento a cada dia / semana, que eu uso para aprender de <i>kanji</i>		G A	H	K	
M2 Eu uso <i>flashcards</i> para praticar repetidamente os <i>kanji</i>	G	A	K	H	
M3 Eu uso um programa de computador para praticar os <i>kanji</i>	G	A	H	K	
M4 Eu uso <i>kanji</i> o máximo de vezes que eu puder (por exemplo, notas de aula, tarefas de casa, etc.)			G	A K	H
M5 Eu uso um marcador para organizar as informações em meu livro de aprendizagem de <i>kanji</i>	G H A	K			
M6 Tento encontrar melhores maneiras de aprender os <i>kanji</i> a partir de livros ou conversando com outras pessoas	G H	A	K		
M7 Eu compro materiais de aprendizagem de <i>kanji</i> adicionais aos exigidos no meu curso	G A		H K		
M8 Eu pego emprestado materiais de aprendizagem de <i>kanji</i> da biblioteca	G H A	K			
M9 Traço metas e objetivos para o que desejo alcançar a cada semana		G A K	H		
M10 Traço metas de longo prazo de quantos <i>kanji</i> eu quero aprender	H A K		G		

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 13 - ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DE APRENDIZAGEM



A partir dos resultados do gráfico é possível inferir que os participantes utilizam pouco essa EAK. Isto é, os aprendizes não se preocupam em organizar e planejar a própria aprendizagem fora da sala de aula. Parece possível dizer que os alunos não procuram ser autônomos e dependem exclusivamente do professor.

Ana e Caterine revelam que só se dedicam aos estudos de *kanji* em sala de aula:

[30] vixe! Acho que [me dedico aos estudos de *kanji*] umas duas vezes por semana, nas aulas. (Ana, ES) (palavras entre colchetes minhas)

[31] Acho que duas, duas vezes por semana. (Caterine, ES)

Já Gustavo afirma não se dedicar aos estudos de *kanji* de forma planejada:

[32] hmm... não... [estudo de *kanji*] marcado, não. (Gustavo, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Henrique conta que só planeja o estudo de *kanji* se for necessário para uma avaliação:

[33] No caso, eu só dedico tempo para *kanji* se eu tiver prova. Mas, no dia a dia não. No dia a dia eu vou aprender a leitura da palavra que aparecer pra mim. (Henrique, ES)

Tendo essas respostas, parece possível dizer que os participantes não estão cientes de que um planejamento na aprendizagem possa desencadear uma possível melhora na aprendizagem. Se os alunos dedicam tempo de estudo apenas em sala de aula, isso pode se tornar uma avalanche à medida que o número de *kanji* que precisam ser aprendidos aumentam. Parece que é necessário que os professores e alunos se conscientizem sobre esse ponto que pode ser de grande ajuda na busca para o aprendiz autônomo, conforme os anseios de Oxford (1990) sobre as atribuições das EAL.

4.2.1.14 (N) Avaliando a aprendizagem

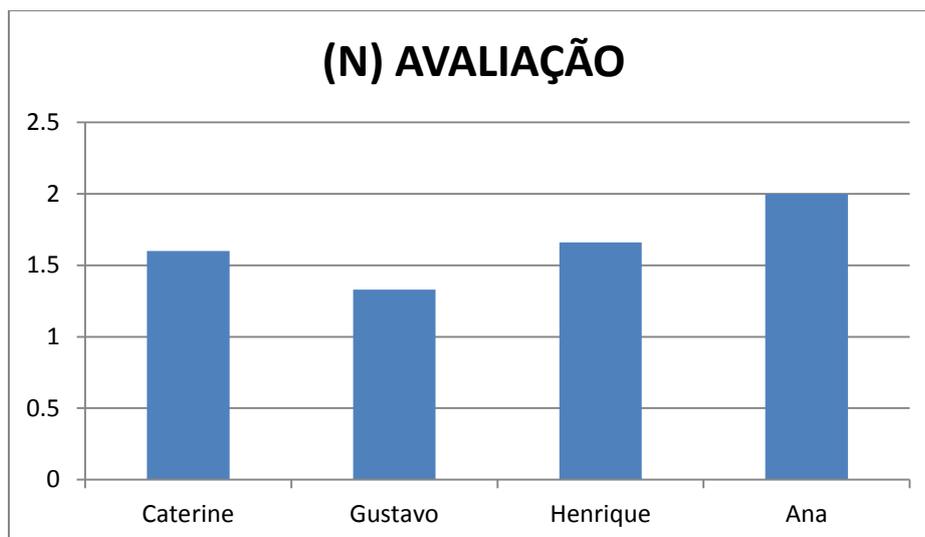
Essa estratégia de aprendizagem envolve a autoavaliação, isto é, avaliar o próprio desempenho quanto à aprendizagem de *kanji*, conforme Bourke (1996). Essa EAK também é metacognitiva, pois se preocupa com a aprendizagem do próprio aprendiz e seu processo.

QUADRO 27 - ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Avaliando a aprendizagem					
N1 Eu me testo regularmente para verificar se eu sei o <i>kanji</i> que estudei		G A	H K		
N2 Eu mantenho uma lista do número de <i>kanji</i> que eu sei	G H K		A		
N3 Eu escrevo um diário de aprendizagem de línguas onde eu descrevo o meu desempenho	G H A K				

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 14 - ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Quando perguntados como seria a melhor forma de avaliar a aprendizagem de *kanji*, as respostas foram diferentes para cada participante:

[34] Exercícios para saber se você realmente aprendeu os *kanji*. (Ana, ES)

[35] Acho que não deveria ter avaliação, afinal de contas é uma coisa que você usa todo dia. Então, acho que a avaliação não seria necessário. Você aprende e depois usa em texto. Daí é uma coisa que fica natural e mecânica. Então, acho que avaliação é desnecessário. (Gustavo, ES)

[36] com prova mesmo. Treinando bastante a escrita, mais a escrita do que a leitura. (Caterine, ES)

[37] [e se fosse para se autoavaliar] eu treinaria a escrita, leitura, acho que só. Mais a escrita do que a leitura. (Caterine, ES) (palavras entre colchetes minhas)

[38] Acho que leitura de texto [...] Talvez o texto vai envolver outras coisas né?! Vai avaliar se ele sabe ler *kanji*. No texto pode ter um mesmo *kanji* de diversas leituras e vai avaliar se ele sabe aquelas leituras e se sabe o significado do *kanji* também. (Henrique, ES)

Deste modo, para Ana a avaliação deve ocorrer por meio de exercícios propostos pelo professor. Caterine acredita que a avaliação escrita, prova, é o melhor jeito de avaliar a

aprendizagem de *kanji*, e diz que seria muito mais interessante treinar a escrita dos *kanji* ao invés de treinar suas leituras, discordando com a posição de Henrique que enxerga na tarefa de leitura de textos a melhor forma de avaliar a aprendizagem de *kanji*.

O participante Gustavo entendeu avaliação como sinônimo de prova e se posicionou contra às provas de *kanji*, por se tratar de um tema que é preciso ter envolvimento diário.

A partir das respostas dadas pelos participantes, parece possível dizer que, no quesito autoavaliação, esses aprendizes geralmente não refletem sobre como aprendem *kanji* e se, efetivamente, estão aprendendo *kanji* da maneira que desejariam. Caterine chega a citar a autoavaliação, mas usa um tempo verbal em sua fala que demonstra algo que ela não executa, apesar de pensar sobre isso.

4.2.1.15 (O) Cooperação com os outros

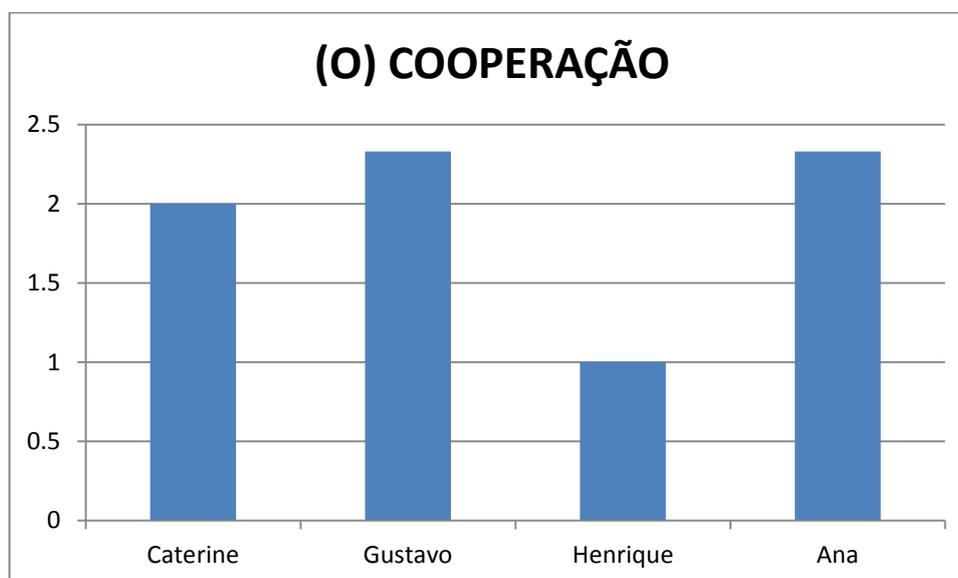
Essa estratégia de aprendizagem envolve o outro. Estudar de forma conjunta, ou avaliar o seu próprio desempenho com o outro pode resultar em uma estratégia eficaz no que diz respeito a acrescentar o que o outro pode trazer de novo para sua aprendizagem. Discutir seus sentimentos quanto à aprendizagem de *kanji* também é uma das vias dessa estratégia de aprendizagem (BOURKE, 1996). Essa EAK é referente às EAL afetivas e sociais propostas por Oxford (1990).

QUADRO 28 - ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE KANJI

Estratégias de Aprendizagem de <i>kanji</i>	Frequência de Uso				
	Nunca	Quase nunca	Às Vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Cooperação com outros					
01 Eu trabalho com os outros na aprendizagem de <i>kanji</i> , praticando conjuntamente	H K	A	G		
02 Eu discuto meus sentimentos sobre a tarefa de aprendizagem de <i>kanji</i> com os outros	H	K	G	A	
03 Peço a outra pessoa para testar meus conhecimentos de <i>kanji</i>	G H A		K		

Obs.: G para Gustavo; H para Henrique; A para Ana; K para Caterine.

GRÁFICO 15 - ESTRATÉGIAS DE COOPERAÇÃO



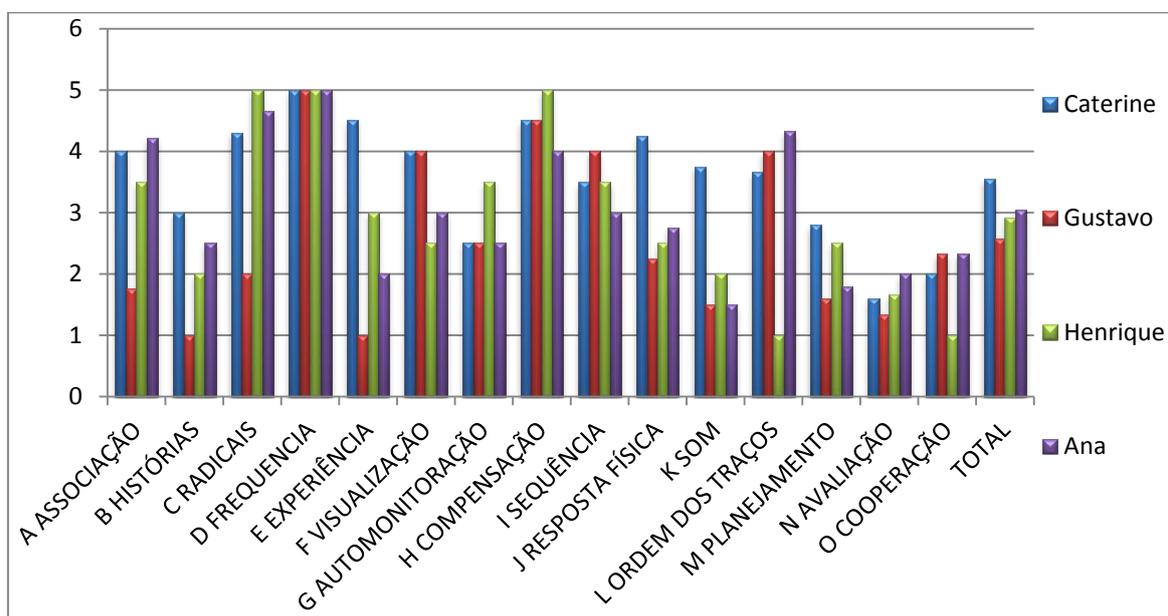
Durante as observações de aula feitas com os participantes, verifiquei que sempre existia uma parte da aula destinada ao estudo dos *kanji*. Geralmente, no início da aula, a professora mostrava a partir da tela do computador os *kanji* que estudariam para aquela ocasião. Enquanto passava os *slides* contendo *kanji*, a professora perguntava aos alunos qual era a leitura ou o significado de cada *kanji*, e em seguida mostrava no próprio computador a leitura em *hiragana*. Logo depois da demonstração de *kanji* feita no computador, a professora distribuía cartões que possuíam um *kanji* e no verso a leitura do respectivo *kanji* em *hiragana*. Então, os alunos se dividiam em duplas e treinavam: um aluno mostrava os cartões e o outro deveria lê-lo. Após praticar um pouco, as duplas trocavam os cartões e depois dessa etapa, a professora recolhia os cartões e pedia para os alunos escreverem em seus cadernos cada *kanji* da lição, ditando-os.

No entanto, conforme os dados do gráfico, é possível verificar que os participantes disseram não utilizar muito essa EAK. Deste modo, parece possível dizer que os participantes não utilizam essa EAK como meio próprio para aprender *kanji*. Todavia, utilizam essa EAK porque ela é proposta/imposta pelo professor como tarefa.

4.2.1.16 Visão Geral das Estratégias de Aprendizagem de *Kanji*

Após agrupar todas as EAL de *kanji* que os participantes dizem utilizar/ utilizam, pude confeccionar o gráfico abaixo.

GRÁFICO 16 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE KANJI GERAL DOS PARTICIPANTES



A partir dos dados obtidos através do SILK adaptado, é possível visualizar no gráfico acima a incidência de utilização de EAK por parte dos participantes. O total indica a média de EAK que os aprendizes utilizam/dizem utilizar. No quadro abaixo é possível verificar a pontuação de cada participante.

QUADRO 29 - PONTUAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participante	Pontuação no SILK
Ana	3,039
Gustavo	2,58
Caterine	3,55
Henrique	2,91

(quadro meu)

É preciso lembrar que esse gráfico não representa uma realidade imutável, pois, como já tratei anteriormente, de acordo com Lightbown e Spada (2006) e Cohen (2008) muitos fatores, tais como inteligência, aptidão, estilos de aprendizagem, personalidade, motivação, atitude, identidade, crenças, idade, etc. contribuem para o desenvolvimento de EAL, corroborando com a posição de Gu (2003) e Gamage (2003b) sobre a importância do contexto, das tarefas e dos indivíduos no processo de aprendizagem, bem como a relevância das

variáveis individuais de cada aprendiz. Por isso, parece possível dizer que os dados desse gráfico constituem informações referentes a esses aprendizes num momento específico da aprendizagem e da vida deles. Isto é, as estratégias de aprendizagem que usam podem sofrer transformações e mudar e, ainda, estratégias que eles não conheciam podem ser aprendidas, tornando assim o processo de aprendizagem de *kanji* em um processo dinâmico.

Além disso, é possível verificar no quadro 29 que a quantidade de uso de cada EAK varia de acordo com cada aprendiz. Isso pode refletir em como os aprendizes enxergam a tarefa de aprender *kanji*. Contudo, é importante lembrar que, conforme Alvarez (2007) nem sempre os aprendizes fazem o que dizem fazer. Ou seja, suas ações e reações referentes aos processos que realizam na aprendizagem nem sempre são vias de mão dupla. Isto é, talvez os alunos desempenhem certo tipo de EAL, mas não as percebem, ou não sabem que utilizam e, ainda, às vezes pensam utilizar uma EAL, sem de fato utilizá-la.

Ficou perceptível também que os participantes utilizam poucas EAK do tipo metacognitivas (OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990), isto é, que são indiretas na aprendizagem, mas que contribuem para a mesma.

Deste modo, é necessário tentar enxergar todos os fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de *kanji*, levando em conta as variáveis individuais, as tarefas, o contexto, como citado anteriormente, bem como a ação dos alunos na aprendizagem.

Na próxima seção trago estratégias de aprendizagem que os participantes disseram utilizar e que não foram contempladas no SILK.

4.2.2 Outras Estratégias de Aprendizagem de *kanji*

Após ter conhecimento das informações obtidas no SILK adaptado, apresento agora as EAK que os participantes afirmaram utilizar, apesar de não constarem no inventário proposto por Bourke (1996). Dessa forma, com base nos instrumentos de coleta de dados é possível asseverar sobre outras estratégias de cada participante.

4.2.2.1 Uso de *kanji* fora da sala de aula

Quanto ao uso do *kanji*, pode-se dizer que Ana, por exemplo, utiliza pouco a escrita da LJ fora da sala de aula, mas quando usa:

[39] Raramente. Seria, em casa mesmo. (Ana, ES)

E quanto a escrever em LJ:

[40] Na verdade escrevo para fazer os deveres mesmo, no estudo. (Ana, ES)

E ainda, sobre procurar oportunidades para usar *kanji*:

[41] ah... no caso uma vez escrevi *kanji* como senha. (Ana, ES)

Dessa forma, Ana geralmente usa *kanji* em atividades ligadas à aula e ao curso. Demonstrando assim um ambiente limitado no qual lida com *kanji* no cotidiano.

Caterine usa *kanji* em um outro curso de LJ que faz em uma escola particular de idiomas, assim, ela escreve em LJ nesse curso ou quando tem tempo livre:

[42] Escrevo. Quando estou no outro curso de japonês mesmo. Ou então no dia-a-dia se eu tenho tempo, assim, tempo livre pra estudar, aí eu treino. (Caterine, ES)

Caterine afirma escrever em LJ no computador às vezes e procurar oportunidades para escrever:

[43] Sim. Numa prova ou algo que não cobre o uso de *kanji*. Mas se a gente sabe e a gente lembra, vou lá e uso. (Caterine, ES)

Isto é, Caterine escreve com *kanji* quando se lembra de tal *kanji* e não é cobrada por isso. Provavelmente isso tem relação como Caterine enxerga a aprendizagem de *kanji* e o peso da avaliação, já citado anteriormente.

Henrique, também relata utilizar a escrita japonesa fora da sala de aula e explica em que ocasiões isso ocorre:

[44] Sim, no estágio lá na empresa. Escrever, né?! Gosto muito quando vou fazer anotação que tenho que fazer no dia-a-dia e tento escrever em japonês pra já ir treinando. Se eu não sei uma palavra, eu escrevo em português pra depois pesquisar, assim, e conversar com amigos. (Henrique, ES)

No computador:

[45] Muito, basicamente. Ah, outra coisa. Deixo sempre meu *e-mail* e *facebook*, essas coisas, em japonês, as opções do computador, né?! (Henrique, ES)

Com relação a aprender *kanji* que não são dados em sala de aula, Henrique afirma:

[46] Não é que eu procure aprender *kanji*, é porque quando tá estudando textos vai cair um bando. Não é nem questão de procurar né?! (Henrique, ES)

Dessa forma, o participante Henrique demonstra estar sempre agarrando oportunidades para utilizar *kanji*. Mesmo em seu computador ele tenta usar as ferramentas da *Internet* em japonês, pois, segundo ele, não é preciso procurar uma forma de estudar, pois os *kanji* estarão em todas as partes: textos, jornais, revistas, *Internet*, etc., mesmo que o aprendiz não tenha interesse neles.

Ainda com relação ao uso de *kanji*, Gustavo revela raramente utilizar a escrita da LJ fora da sala de aula.

Portanto, como é possível visualizar nos excertos dos participantes, a maioria vê a aprendizagem de *kanji* como algo pertencente ao ambiente educacional. Apenas Henrique se preocupa em utilizar *kanji* fora da sala de aula. O que demonstra a falta de preocupação, e,

talvez, o desinteresse por parte dos aprendizes em aprender *kanji*. Pois, como ficou perceptível durante o trabalho, a aprendizagem de *kanji* geralmente é descrita como difícil e complicada, o que vai de acordo com a posição de Toyoda (1998) e Gamage (2003a) que ressaltam haver certos níveis onde os aprendizes ficam desmotivados na tarefa de aprender *kanji*.

Assim, talvez seja necessário criar formas de expandir o uso de *kanji* sem, contudo, interferir de forma negativa na vida e nos estudos dos aprendizes. Deste modo, a otimização e o desenvolvimento e, ainda, a consciência sobre a importância de estratégias metacognitivas (OXFORD, 1990), isto é, estratégias que enfocam o aprendiz como próprio ator da ação, devem ser discutidos para que surjam mais possibilidades e oportunidades de melhora na aprendizagem de *kanji*.

No entanto, é imprescindível que tais estratégias metacognitivas venham para uma melhora de fato, sem que haja uma sobrecarga que poderá resultar na desmotivação dos alunos, como já tratado.

4.2.2.2 Leitura em língua japonesa

Ainda tratando das estratégias de aprendizagem, sobre a leitura em LJ os participantes afirmaram na entrevista alguns relatos interessantes.

Ana, por exemplo, revelou ler apenas *manga* (quadrinhos japoneses) em LJ e considerou a leitura uma tarefa difícil quando não se sabe os *kanji*:

[47] Ler, ler o japonês [...] No meu caso, só os *kanjis* que eu não tenho conhecimento, né?! [são os *kanji* que tenho dificuldade] (Ana, ES) (palavras entre colchetes minhas)

E afirma apenas aprender as leituras que necessita de um *kanji*. Ainda, revela o que faz quando não sabe ler um *kanji*:

[48] Pesquisa! Pesquisa num programa que tem no computador. Eu uso o *wakan*⁴². (Ana, ES)

⁴² 和漢 (*wakan*) é uma ferramenta versátil para estudantes de japonês ou chinês. Dispõe de um dicionário de ideogramas, um dicionário de palavras, um editor de texto, um utilitário de gerenciamento de vocabulário,

Isso quer dizer que Ana sabe para onde recorrer e, geralmente, recorre quando não sabe um *kanji*. Assim, Ana faz uso de EAK de compensação (BOURKE, 1996), quando há uma lacuna na aprendizagem.

Para Gustavo, saber *kanji* é ter mais chances de compreender um texto:

[49] A leitura de um texto em *kanji*, considerando que você já tenha familiaridade com tais *kanjis*, facilita a compreensão e a própria leitura do texto em questão. (Gustavo, NE)

Gustavo revela não ler livros em LJ, mas considera a leitura em japonês algo que depende do conhecimento do aprendiz:

[50] Depende do conhecimento do vocabulário, depende muito. (Gustavo, ES)

E para ele:

[51] Pra mim, éh... é um pouco complicado. (Gustavo, ES)

Quanto a aprender as leituras de cada *kanji*, Gustavo afirma aprender as necessárias, mas se pudesse aprenderia todas as existentes:

[52] eu tenho que fazer isso. (risos) (Gustavo, ES)

Com relação ao procedimento que adota quando não sabe um *kanji*, Gustavo responde:

[53] ah, Eu uso um dicionário, com certeza! (Gustavo, ES)

Da mesma forma que Ana, Gustavo recorre ao uso do dicionário impresso quando precisa saber uma informação que precisa e não conhece ainda. Ou seja, mais uma vez uma estratégia de compensação, conforme Bourke (1996).

Caterine afirma ler *manga* e letras de música em LJ. Para ela a tarefa de leitura é difícil pela falta de tempo e pelos *kanji* que não conhece:

[54] hmm...Difícil. No meu caso seria mais por falta de tempo de estudar agora. E também por causa dos *kanji*, né?! Tem alguns que eu não sei aí tem que pesquisar mesmo. (Caterine, ES)

Caterine diz aprender apenas as leituras necessárias de cada *kanji* e conta o que faz quando não sabe um *kanji*:

[55] Se eu não tiver a oportunidade de pesquisar na hora, eu anoto. Ou então eu... deixo pra lá. Ou então eu tento lembrar dele numa próxima oportunidade. (Caterine, ES)

Essa participante demonstra saber como poderia recorrer se precisasse saber um *kanji*. Contudo, só o faz se tem disponibilidade no momento, caso contrário, ela simplesmente deixa que o *kanji* apareça em uma outra oportunidade. Essa posição demonstra, de certa forma, a importância que essa participante dá ao papel dos *kanji* em sua aprendizagem.

Henrique, por sua vez, diz ler livros em LJ e revela a dificuldade nessa tarefa:

[56] Livro. Leio alguns textos de literatura. O que acontece mais é coisas do meu interesse. Quero fazer pesquisa até pra fazer trabalhos eu procuro alguns temas e fico tentando texto em japonês. (Henrique, ES)

[57] Comparando a outras línguas [a leitura] é muito difícil. Porque por mais que você tenha lido todo o *hiragana*, você não vai ser capaz de ler tudo, quase nada na verdade, né?! E muitas vezes você até sabe aquela palavra, mas não sabe que fala daquela forma. Por exemplo, você conhece que *suika* é melancia, mas aí aparece o

kanji de suika, aí não vai né?! [não é possível identificar esse *kanji* por ser um *kanji* pouco utilizado] (Henrique, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Ainda, Henrique diz o que faz quando não sabe um *kanji*:

[58] Se for no computador, no computador mesmo tem aquele programa *rikaichan*⁴³ então coloco o mouse em cima e aparece. Se eu não sei ler, procuro a leitura na mesma hora pra saber o significado. [Se for num texto que estou lendo] depende da importância do texto, assim, que eu dou, né?! Se eu quiser saber só rápido, vou tentar ler tudo. Mas pessoalmente eu sou muito agoniado, então, normalmente eu gosto de pegar cada palavra e pesquisar. (Henrique, ES) (palavras entre colchetes minhas)

A partir dos relatos dos participantes, fica visível que todos pensam a tarefa de leitura em LJ uma tarefa difícil por conter *kanji* que ainda não aprenderam ou não sabem. Entretanto, parece que todos os participantes sabem que meios devem seguir para solucionar o problema da falta de conhecimento de determinado *kanji*. Geralmente utilizam dicionários ou ferramentas eletrônicas para resolver o problema. Assim posto, parece que os aprendizes utilizam estratégias de compensação de forma consciente com o objetivo de solucionar a falta de conhecimento específico.

4.2.3 Considerações Gerais Quanto Às Estratégias de Aprendizagem de *Kanji* dos Participantes

Nesta seção foram identificadas as EAL de *kanji* que os participantes da pesquisa utilizam/dizem utilizar através do inventário de estratégias de aprendizagem de *kanji* adaptado, o SILK, juntamente com as respostas das entrevistas semiestruturadas e das narrativas escritas, bem como as notas de campo das observações de aula.

Constatou-se que as EAK usadas pelos aprendizes variam de pessoa para pessoa, mesmo quando elas compartilham o mesmo espaço de aprendizagem, os mesmos materiais e recursos, e o mesmo professor, sugerindo, assim, que os fatores individuais contribuem para o uso de uma estratégia em detrimento a outra, corroborando com a visão de estudiosos como Cyr (1996), Gu (2003), Gamage (2003a), Lightbown e Spada (2006) e Cohen (2008).

⁴³ *Rikaichan* é uma ferramenta da *Internet* para leitura de *kanji online* que consiste em *pop-ups* que identificam os ideogramas de um texto digital. Disponível em: <<http://rikaichan.mozdev.org/>>. Acesso em: 06 jan. 2013.

No entanto, foi visto que a estratégia de aprendizagem de frequência (vide seção 4.2.1.4), que diz respeito à repetição dos *kanji* para memorizá-lo ou a frequência com que o *kanji* aparece em um texto (BOURKE, 1996), é a estratégia de aprendizagem dita a mais utilizada pelos participantes da pesquisa, remontando, assim, uma parte do cenário de aprender *kanji* para esses aprendizes. De acordo com Oxford (1990), esse tipo de estratégia de aprendizagem é classificado como estratégia cognitiva e busca na prática da repetição o alcance de um objetivo, aqui a aprendizagem de *kanji*. Isto é, a “técnica” de repetir um *kanji* até memorizá-lo é uma prática presente na vida de professores e aprendizes nessa turma.

Ainda, ficou nítido que os participantes utilizam diversas estratégias conjuntamente para tarefas variadas. Como é o caso de utilizar EAK de ordem de traço, seguidas de EAK de radicais e EAK de associação, conforme os dados do SILK adaptado. Trazendo à tona o objetivo das EAL, resolver problemas específicos e alcançar soluções para uma aprendizagem eficiente (OXFORD, 1990; O’MALLEY; CHAMOT, 1990; BROWN, 2007).

Outro ponto importante a ser ressaltado é referente ao SILK adaptado de Bourke (1996). Apesar de ter sido adaptado, os resultados mostraram que muitas de suas afirmações não fazem parte do repertório brasileiro de aprender línguas. Por isso, algumas partes do inventário foram apenas apresentadas, sem discussões, como foi o caso das EAK de som; EAK de experiência; EAK de sequência; e EAK de resposta física/emocional.

Ficou claro também que para alguns participantes a avaliação de *kanji* é vista como algo formal que serve para punir e não avaliar. Portanto, parece existir dois momentos na aprendizagem de *kanji* dos participantes: estudos para a vida e estudos para provas. O que fazem para a prova é, geralmente, qualitativamente mais elevado e específico do que fazem no cotidiano.

Em suma, é relevante dizer que os participantes parecem saber aonde recorrer quando são pegos pela dúvida, curiosidade ou falta de conhecimento. A maioria disse usar informações de dicionários impressos e digitais e ferramentas da *Internet*, EAK de compensação, o que revela um potencial para lidarem com problemas que possam a vir ter de forma mais autônoma. Contudo, é necessário que os aprendizes estejam cientes das ferramentas que possuem e como podem usufruir delas, estratégias de aprendizagem em geral e estratégias metacognitivas, principalmente. Ainda, parece importante destacar que uma reflexão sobre como aprendem e como desejariam aprender é um assunto que precisa ser sempre discutido por todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem de línguas, conforme a postura de Barcelos (2006) e Vieira- Abrahão (2006a) quanto à reflexão.

Após discorrer um pouco sobre esse tema, parto agora para a identificação e levantamento das crenças desses participantes quanto à aprendizagem de *kanji*.

4.3 AS CRENÇAS QUANTO À APRENDIZAGEM DE *KANJI*

Nesta seção analiso as crenças, ideias e opiniões dos participantes da pesquisa sobre a aprendizagem de *kanji*.

Exponho as perguntas que nortearam as respostas sobre esse tema e apresento excertos das respostas dos participantes, tendo em mente o levantamento das crenças dos destes a respeito da aprendizagem de *kanji*.

4.3.1 Crenças sobre a Escrita da Língua Japonesa

A primeira pergunta com vistas para as crenças dos participantes se tratava de como esses participantes enxergavam a escrita da LJ: Você gosta da escrita japonesa? Por quê?

A participante Ana demonstra uma aproximação afetiva para com a escrita japonesa. Segundo ela, o fato de ter morado no Japão influenciou de forma positiva o seu modo de vista da escrita japonesa. Para ela a escrita japonesa faz parte do que ela é.

[59] Gosto [da escrita japonesa] porque é uma coisa que tá em mim desde pequena, porque eu morei lá [no Japão] já, né?! Então, eu já estudava japonês, apesar de ter voltado pro Brasil e ter perdido um pouco esse costume. Retomei, então acho legal. (Ana, ES) (palavras entre colchetes minhas) (palavras entre colchetes minhas)

Já o participante Gustavo expressa seu ponto de vista sobre a escrita japonesa a partir da importância do *kanji* na aprendizagem.

[60] Acho muito legal. Porque... éh... a ideia do *kanji* facilita muito a leitura e a compreensão do texto. (Gustavo, ES)

Este participante considera a aprendizagem de *kanji* essencial na LJ, pois são os *kanji* que vão diferenciar as palavras em um texto.

O participante Henrique exprime sua opinião quanto à escrita da LJ:

[61] Gosto. Eu, primeiro a questão estética, acho muito bonito. Mas, uma questão até de, parece esquisito falar, mas às vezes é prática porque tem *kanji* que eu não sei ler. Conhecendo os radicais, assim, dá uma ideia do sentido, então isso eu acho interessante. Como se você visse a imagem do que quer ser falado. (Henrique, ES)

A participante Catherine afirma gostar da escrita da LJ por ser diferente das demais escritas de outras línguas.

[62] Gosto [da escrita japonesa], porque é única, né?! É o que diferencia a grafia, a escrita dos outros idiomas. E eu acho que se não fosse esse modo de escrita, não ia ter tanta, como se diz... não ia chamar tanto a atenção, como qualquer outro idioma. (Catherine, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Dessa maneira, todos os participantes demonstraram uma posição positiva quanto a gostar da escrita da LJ, seja por suas formas peculiares, seja por sua lógica, seja por sua familiaridade. Ainda, parece visível, a partir dos relatos, que a opinião de todos os participantes é a mesma, apesar de gostarem da escrita, há aspectos que a tornam difícil, aspecto que será tratado na próxima seção.

Portanto, a respeito da escrita da LJ os participantes concordam: gostam, mas há particularidades que necessitam serem analisadas, corroborando com a posição de Bourke (1996), Gamage (2003a; 2003b), Douglas (2004), Sunakawa et al. (2010), quanto às dificuldades de aprender *kanji*.

A seguir, trato da segunda pergunta sobre as crenças dos participantes.

4.3.2 Sobre o Sistema de Escrita da Língua Japonesa

A segunda pergunta formulada a respeito das crenças dos participantes era sobre o SE da LJ: O que você pensa sobre o Sistema de Escrita da Língua Japonesa?

A participante Ana, que viveu e estudou no Japão por um período de sua vida respondeu:

[63] hmm...Sobre o sistema de escrita? Norma, normal. Estudei lá. (Ana, ES)

Já para Gustavo, o SE da LJ é definido como:

[64] hmm... considerando todas as três, *kanji*, *hiragana*...Tá, como eu disse, o *kanji* facilita muito a leitura. o *hiragana* é o japonês. E o *katakana* eu acho muito chato (risos) por conta dos... dos sons né?!.. ele é usado para palavras estrangeiras muitas vezes, né?! eu acho o som muito grotesco misturado com o japonês, fica estranho. eu não gosto muito de *katakana*. (risos). (Gustavo, ES)

Caterine afirma:

[65] Acho que é um pouco complicado no começo. Acho que pra todo mundo que começa estudar japonês, mas acho que depois a gente acaba se acostumando...é algo interessante que a gente sempre procura buscar mais conhecimento. (Caterine, ES)

Henrique analisa:

[66] Em questão de gramática, acho bem prático, porque as... o fonema que não tem significado por si só é simples *hiragana* né?! E aí isso vai ficar demonstrado na própria grafia que aquilo ali não tem um significado por si só, é só uma conjugação, uma partícula, coisa assim, então isso acho bem prático. Só que, comparando com chinês, chinês tudo é *kanji* né?! O bom do chinês é que o *kanji* tem uma leitura. Aí o japonês complica nisso, por mais que tenha essa diferenciação do que tem significado e o que não tem, que simplifica na língua, na hora de ter várias leituras para *kanji* isso atrapalha ainda mais estrangeiro que não tem contato no dia-a-dia. (Henrique, ES)

Logo, as crenças dos participantes com relação ao SE da LJ estão estritamente relacionadas com a visão que estes aprendizes têm das diferenças da escrita japonesa, coadunando com a posição de Cook e Bassetti (2005) e Bassetti (2006) quanto às diferenças dos SE das línguas.

Assim, para Ana é algo que não tem muita relevância, pois ela está acostumada a conviver com esse tipo de escrita desde criança. Gustavo compara os *kanji* com *hiragana* e *katakana* e afirma não gostar de *katakana* por se basearem em palavras estrangeiras que são

adaptadas de forma a modificar a palavra original. Catherine têm a crença de que no começo é difícil aprender a escrita, dada a sua diferença, mas que após se acostumar, a escrita se torna algo mais atraente e, por consequência, cresce a vontade de aprender mais. Henrique faz uma análise do SE da LJ e afirma ser algo prático, uma vez que muda funcionalmente dentro das frases.

Todas as crenças dos participantes referentes ao SE da LJ seguem a afirmação de que aprender um SE que é distinto do SE de sua língua materna pode ser uma tarefa complexa. Essa afirmação vai de acordo com os estudos de Cook e Bassetti (2005, p. 5) que asseveram que aprender um novo SE pode exigir novos movimentos de mão e olhos, novas formas de segurar o objeto de escrita, bem como aprender novas regras ortográficas e desenhar símbolos novos. Deste modo, aprender um novo SE é uma tarefa complexa que pode desencadear inúmeras ações dos aprendizes, e que é possível perceber através de seus relatos.

A seguir, trato da importância dos *kanji* a partir da visão dos participantes.

4.3.3 Sobre a Importância dos *Kanji*

Foi confeccionada uma pergunta sobre a importância que os *kanji* exercem na escrita da LJ: Você acha importante aprender *kanji*? Por quê?

Ana expressa suas crenças e opiniões sobre os *kanji* na LJ relacionando-os com a grande quantidade de palavras homófonas que podem causar confusão na língua:

[67] Penso que o *kanji* é muito importante na língua japonesa, sem ele, não faria sentido as frases, os textos, os livros. (Ana, NE)

A participante Catherine também afirma ser importante a aprendizagem de *kanji* por causa das palavras homófonas da LJ.

[68] Acho [importante a aprendizagem de *kanji*]. Por causa das palavras homófonas. (Catherine, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Prosseguindo, a participante Ana manifesta sua crença da importância de aprender *kanji*:

[69] Sim [acho importante aprender *kanji*], porque não adianta ter só o *hiragana* e o *katakana*, né?! Como aprendizado. Porque o *kanji*... Até porque o objetivo do *kanji* é diferenciar nos textos e tudo o mais. (Ana, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Dessa forma, Ana exprime sua crença de que a aprendizagem de *kanji* é importante na LJ para poder diferenciar as palavras em textos, haja vista a quantidade grande de palavras homófonas na LJ, como citado anteriormente.

Para Gustavo e Henrique, aprender *kanji* é importante, pois:

[70] Achei muito prático o uso do *kanji*, assim como continuo achando até hoje. A leitura de um texto em *kanji*, considerando que você já tenha familiaridade com tais *kanjis* facilita a compreensão e a própria leitura do texto em questão. (Gustavo, NE)

[71] Para muitas pessoas o *kanji* é um obstáculo para aprender japonês, mas comigo foi justamente o contrário, foi um estímulo. (Henrique, NE).

Dessa forma, pela diferença e, talvez, pela dificuldade, a aprendizagem de *kanji* se tornou algo motivador para os participantes em questão.

Portanto, todos os participantes têm a ideia de que o papel do *kanji* na escrita japonesa é fundamental e que, sem ele, os textos em japonês seriam muito difíceis de serem lidos, pois, é a partir dessa escrita ideográfica que há a distinção de termos e palavras homófonas em LJ.

Assim sendo, conforme Shibatani (2009), o uso de *kanji* é um fator que dificilmente será extinto, dado o número grande de palavras com mesmo som da LJ que são distinguíveis pelo *kanji* e pelo contexto.

Apesar da dificuldade apontada por Bourke (1996), Douglas (2004) e Sunakawa et al. (2010), a aprendizagem de *kanji* se mostra como algo relevante por qual todos os aprendizes devem passar.

Deste modo, a afirmação de que os *kanji* são importantes surge nas vozes dos participantes, demonstrando assim uma crença que normalmente não é tratada nos trabalhos já citados no parágrafo anterior. Isto é, os trabalhos geralmente tratam a crença de que os *kanji* e

sua aprendizagem são difíceis, todavia, sem contar que são vistos como importantes pelos aprendizes. Assim, parece haver dois pontos aqui: a dificuldade e a importância dos *kanji*.

Tendo isso em mente, talvez seja possível afirmar que, a partir do momento que os aprendizes enxergam o *kanji* como elemento importante, ele passa a considerar sua aprendizagem relevante, julgando as formas de aprendê-los como maneiras passíveis de sucesso na aprendizagem, o que não ocorre de fato, pelas variáveis já citadas. Com isso, pode-se dizer que pela importância do *kanji* o aprendiz busca nas experiências de aprendizagem a forma de aprender, reproduzindo ações referentes à suas crenças.

Prosseguindo, trato da tarefa de aprender *kanji*.

4.3.4 Sobre a Tarefa de Aprender *Kanji*

A quarta pergunta aqui analisada diz respeito à tarefa de aprender *kanji*: Você considera a tarefa de aprender *kanji* fácil ou difícil? Por quê?

Para Ana, quanto à dificuldade da aprendizagem de *kanji*, ela é direta e diz achar a tarefa de aprender *kanji* difícil.

[72] Difícil. Pela quantidade de *kanjis* que existem, pelos [números de] traços. (Ana, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Ademais, quanto às dificuldades apontadas por Ana na aprendizagem da LJ, ela afirma que a quantidade de *kanji* que devem ser aprendidos é muito grande e isso dificulta a aprendizagem e para contornar essa questão. Ana tenta diferenciar cada *kanji* pelos radicais ou significados.

[73] Tenho um pouco [de dificuldade]. Cada vez mais a gente aprende mais *kanji*, bagunça muito porque tem muitos *kanjis* parecidos, então eu tento diferenciar pelos radicais, né?! ou pelo significado do *kanji*. (Ana, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Ainda quanto às dificuldades de aprender *kanji*, Ana preocupa-se com a falta de material didático voltado para o público brasileiro que aprende japonês.

[74] seria a questão do material, né?! Dificuldade. Porque são poucos [os materiais] que existem [sobre a língua japonesa]. (Ana, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Já quanto à facilidade na aprendizagem da escrita japonesa, Ana tem a crença de que:

[75] a cultura japonesa é o que muitos brasileiros gostam, né?! Têm interesse, ultimamente. Digamos que está na moda. Por isso. (Ana, ES)

Quanto às dificuldades encontradas por Gustavo com relação à aprendizagem de *kanji*, ele cita na entrevista que a parte mais difícil está em saber e/ou aprender o significado dos *kanji*, pois quanto à forma ele não tem grandes problemas por ter uma memória fotográfica:

[76] eu não sei sobre o significado do *kanji*, eu consigo memorizar os traços, mas ainda falta melhorar essa parte da...do significado do *kanji*. (Gustavo, ES)

Além disso, sobre a tarefa de aprender *kanji*:

[77] [considero] nem fácil e nem difícil. Requer muito trabalho, mas é tranquilo. (Gustavo, ES) (palavras entre colchetes minhas)

Portanto, para ele a aprendizagem de *kanji* depende muito mais da vontade do aprendiz do que da quantidade de ideogramas, leituras, etc.

Ainda, outro fator contribuinte da dificuldade na aprendizagem da escrita japonesa se encontra na falta de contato entre o mundo de Gustavo e o Japão, provavelmente pela distância geográfica do Brasil e do Japão. Para ele, outro fator que dificulta a aprendizagem da LJ está no pouco número de materiais didáticos em português. Contudo, ele revela que descobriu um novo mundo após entrar na universidade, onde, segundo ele, houve uma abertura e um maior contato entre o seu mundo e o Japão, através dos professores e suas ferramentas.

[78] Eu acho que tem muita dificuldade pelo fato da... do contato... com o mundo japonês, né?! A gente não tem muito, assim, éh... antes de entrar na universidade eu não tive, eu não tinha éh...material nenhum para estudar japonês. a maioria das coisas que eu achava era da internet ou eu procurava na biblioteca. Mas é muito difícil, é muito complicado você achar alguma coisa. Quando chega na faculdade éh... fica mais fácil, porque os professores têm esse material, tem esse mundo pra te apresentar. Então a dificuldade, acho que a dificuldade é essa, falta contato com o Japão. (Gustavo, ES)

Para Henrique, quanto à dificuldade em aprender os *kanji*:

[79] Depende do nível. Acho fácil, fácil assim. O que pesa no início pra gente é a... essa questão de ter 2 ou mais leituras. (Henrique, ES)

Ainda, para este participante a maior dificuldade é:

[80] A maior dificuldade é a preguiça, mesmo, né?! Porque tem muito e às vezes você fica cansado de... que tem que ter um treino também, né?! se não ficar revendo vai esquecendo, assim. (Henrique, ES)

Além disso, ainda sobre a dificuldade de aprender a escrita japonesa, o participante revela, conforme já mostrado anteriormente:

[66] Em questão de gramática, acho bem prático, porque as... o fonema que não tem significado por si só é simples *hiragana* né?! E aí isso vai ficar demonstrado na própria grafia que aquilo ali não tem um significado por si só, é só uma conjugação, uma partícula, coisa assim, então isso acho bem prático. Só que, comparando com chinês, chinês tudo é *kanji* né?! O bom do chinês é que o *kanji* tem uma leitura. Aí o japonês complica nisso, por mais que tenha essa diferenciação do que tem significado e o que não tem, que simplifica na língua, na hora de ter várias leituras para *kanji* isso atrapalha ainda mais estrangeiro que não tem contato no dia-a-dia. (Henrique, ES)

E ainda:

[81] Da escrita, essa questão, da variedade de sons, de leitura para um *kanji* só. (Henrique. ES)

Quanto a considerar a tarefa de aprendizagem de *kanji* fácil ou difícil, Catherine expressa sua opinião:

[82] Eu diria meio termo, porque se você tem tempo para estudar, não é difícil. (Catherine, ES)

Assim, para Catherine a questão do tempo é essencial na aprendizagem de *kanji*.

Para Catherine outra dificuldade na aprendizagem da escrita japonesa se encontra na quantidade de traços dos *kanji*.

[83] [Tenho dificuldade] só quando tem muitos traços. (Catherine, ES) (palavras entre colchetes minhas) (palavras entre colchetes minhas)

Ainda quanto à dificuldade, Catherine expressa sua opinião sobre a escrita japonesa:

[84] Dificuldade, acho que é a questão de material. Porque é mais em inglês ou até mesmo em japonês, não tem muito em português. Mas ao mesmo tempo tem muita gente estudando japonês agora, aí pode ser que com esse avanço da cultura da influência oriental tenha mais materiais traduzidos para o nosso idioma. Facilidade...não, acho que não. (Catherine, ES)

E enfatiza:

[85] Acho que tudo é uma questão de força de vontade. (Catherine, ES)

Portanto, todos os participantes afirmam ter dificuldades para aprender *kanji*, como já afirmado por estudiosos no capítulo teórico (BOURKE, 1996; DOUGLAS, 2004; SUNAKAWA et al., 2010).

Para uns o fato de cada *kanji* possuir uma grande variedade de leituras e traços é o motivo para dificultar a aprendizagem. Para outros, a falta de vontade de aprender um *kanji* é o ponto dificultador. No entanto, parece possível verificar que os participantes reclamam de uma falta de materiais direcionados para o público brasileiro para aprender *kanji*. Ainda, muitas vezes os alunos não têm acesso aos materiais existentes em português, como é o caso

de aplicativos de *smartphones* que começaram a surgir ultimamente. É óbvio que à medida que as tecnologias vão se desenvolvendo, mais produtos podem ser oferecidos ao público. Contudo, o acesso a esse tipo de material ainda é pequeno, seja pelo valor dessas tecnologias, seja pela falta de informação da existência das mesmas.

Ademais, durante uma das aulas observadas, a professora perguntou aos alunos se eles achavam a tarefa de aprender *kanji* difícil, a participante Ana respondeu e todos os demais alunos concordaram:

[86] Leva muito tempo para estudar *kanji*! (Ana, OA)

Isto é, os participantes têm a crença de que estudar *kanji* é difícil, trabalhoso e leva tempo. O que condiz com os aspectos dos *kanji*: formas complexas; grande quantidade de ideogramas; variedade de leituras, de acordo com Sunakawa et al. (2010).

A seguir trato a questão da avaliação na aprendizagem de *kanji*.

4.3.5 Crenças sobre a Avaliação e Autoavaliação da Aprendizagem de *Kanji*

Finalmente, a última pergunta feita relacionada às crenças e opiniões dos participantes estava relacionada com a avaliação e autoavaliação na aprendizagem de *kanji*: Em sua opinião, qual é a melhor forma de avaliar a aprendizagem de *kanji*? Como você se autoavalia?

Quanto à forma de avaliar a aprendizagem de *kanji*, Ana demonstra a necessidade de exercícios que avaliem a aprendizagem dos *kanji*.

[87] Seria exercícios para saber se você realmente aprendeu ou não esse *kanji*. (Ana, ES)

Sobre a avaliação da aprendizagem de *kanji*, retomando, Gustavo afirma:

[36] Não sei, acho que não deveria ter avaliação. Afinal de contas é uma coisa [*kanji*] que você usa todo dia, então, acho que avaliação não seria necessário. Você

aprende e depois usa em texto. Daí é uma coisa que fica natural e mecânica. Então acho que avaliação é desnecessário. (Gustavo, ES)

Dessa forma, o participante situa seu ponto de vista quanto à avaliação. Parece que para ele a avaliação é vista como algo formal que pune. E por pensar no *kanji* como algo essencial para a leitura de textos japoneses do cotidiano, Gustavo afirma que as avaliações, provas são desnecessárias.

Para Henrique, a forma de avaliar a aprendizagem de *kanji* deveria ser:

[88] Acho que leitura de texto, então assim. Talvez o texto vai envolver outras coisas né?! Vai avaliar se ele sabe ler kanji. No texto pode ter um mesmo kanji de diversas leituras e vai avaliar se ele sabe aquelas leituras e se sabe o significado do kanji também. Mas aí você só tá treinando a leitura, né?! Então outro teste tem que ser o oposto. Colocar o hiragana e passar para kanji. Um teste bom tem que avaliar se sabe escrever o kanji, se sabe ler o kanji e o significado também. (Henrique, ES)

Sobre a avaliação da aprendizagem de *kanji*, ao contrário dos outros participantes, Catherine manifesta sua opinião:

[89] Com prova mesmo. Treinando bastante a escrita, a leitura. (Catherine, ES)

Já quanto a se autoavaliar, ela afirma:

[90] Eu treinaria a escrita, leitura, acho que só. Mais a escrita do que a leitura. (Catherine, ES)

Deste modo, os participantes apresentam crenças distintas com relação a como pensam a melhor forma de serem avaliados e como deveriam se autoavaliar. Os fatores individuais, de acordo com Gu (2003), Lightbown e Spada (2006), Cohen (2008), já citados anteriormente, podem ter um papel importante nessas crenças. No entanto, penso que as experiências de avaliação dos aprendizes tenham um papel protagonista na influência de suas crenças, conforme Miccoli (2010), Conceição (2004) e Mukai e Conceição (2012). Assim sendo, o fazer avaliação desempenhado pelos professores de LJ deve desencadear nos aprendizes a visualização de uma avaliação. A avaliação aqui geralmente é vista como um elemento formal

de punição, não como um elemento de verificação e medida de aprendizagem efetiva por parte dos aprendizes. Por isso, os aprendizes parecem confusos em como devem ser avaliados, pois não compreendem completamente o papel da avaliação na aprendizagem. Isto posto, parece que é possível dizer que é necessário que os aprendizes tenham consciência do papel da avaliação na aprendizagem e em como essa avaliação pode ser útil para a eficácia no aprender *kanji*. Ainda, parece que é necessário um diálogo entre professores e alunos sobre a eficiência das avaliações e o porquê delas existirem, corroborando assim com a visão de Barcelos (2006) quanto à reflexão como meio de melhoria do ensino-aprendizagem.

4.3.6 Considerações Gerais a Respeito das Crenças dos Participantes sobre a Aprendizagem de *Kanji*

Ao longo das seções que trataram as crenças dos participantes foram feitos levantamentos das crenças destes através dos instrumentos de coleta de dados.

Percebe-se que todos os participantes têm a crença de que a aprendizagem de *kanji* é uma tarefa difícil por causa do grande número de *kanji*, conforme já disposto por Bourke (1996), Douglas (2004), e Sunakawa et al. (2010) quanto às dificuldades referentes à quantidade de *kanji* que precisam ser aprendidos, bem como das várias leituras que cada *kanji* possui.

Além disso, os participantes expuseram a falta de materiais didáticos da língua japonesa voltados para um público brasileiro como uma das dificuldades na aprendizagem dos *kanji*. Ou seja, é necessário que os alunos tenham acesso aos materiais existentes e, parece importante também que a confecção de materiais para esse público seja desenvolvida. Ainda, pode-se perceber que a falta de material didático específico ecoa nas vozes dos participantes, igualmente à posição de Mukai (2011). É cabível dizer que a escassez de materiais apropriados para brasileiros estudantes de LJ possa desmotivar um crescimento do número de aprendizes dessa língua no Brasil. Contudo, como a própria participante Catherine expressou em seu depoimento, as pesquisas envolvendo a LJ no Brasil parecem estar aumentando consideravelmente e, num futuro próximo, talvez haja materiais tanto impressos quanto *online* voltados para os brasileiros e talvez isso torne a aprendizagem mais acessível.

Ademais, ficou visível que todos os participantes consideram o *kanji* um importante elemento na escrita da LJ, crença geralmente não relatada nas pesquisas envolvendo a

aprendizagem da LJ, demonstrando como esses participantes agem em seus processos de aprendizagem. Ainda, os participantes afirmaram gostar da escrita da LJ.

4.4 AS RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, AÇÕES E REFLEXÕES

Com os dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa, tendo em vista o levantamento de EAL e Crenças dos participantes, discorro aqui sobre as ações e reflexões dos aprendizes (BARCELOS, 2001; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a).

Partindo do pressuposto de que as crenças podem influenciar as ações dos aprendizes (BARCELOS, 2001), abordo agora a relação entre EAL e crenças, bem como as ações e reflexões dos participantes a partir de seus relatos.

Como visto anteriormente, os participantes compartilham algumas crenças, entre elas, a complexidade dos *kanji* e, conseqüentemente, sua dificuldade, relatadas por estudiosos (BOURKE, 1996; DOUGLAS, 2004; SUNAKAWA et al., 2010). Partindo dessa perspectiva, percebeu-se que os participantes apelam, quando necessário, para diversos tipos de estratégias com o objetivo de solucionar um problema existente. Sem exceção, todos os participantes desta pesquisa afirmaram procurar formas de enfrentar a falta de conhecimento utilizando estratégias. Por exemplo, estratégias de compensação: pesquisas em dicionários e ferramentas digitais; estratégias cognitivas de memorização e repetição, etc., conforme já mostrado nas seções referentes às EAK dos participantes. (vide seção 4.2)

Deste modo, conforme a concepção da relação entre experiências, crenças, ações e reflexões de Mukai e Conceição (2012), parece possível dizer que a partir da experiência de aprendizagem de *kanji*, os participantes conceberam uma crença de que *kanji* é difícil e para poder aprendê-lo não basta inferir, é necessário utilizar meios que surtam efeito na aprendizagem. Por isso, a ação dos aprendizes aqui é buscar a informação da qual necessitam, e é aqui que estão inseridas muitas das EAK que utilizam. Uma dessas ações está refletida na repetição de *kanji*, estratégia cognitiva de memorização.

A reflexão, entretanto, ainda parece fraca. Os aprendizes geralmente não são autoreflexivos quanto a como devem proceder para melhorar os resultados de sua própria aprendizagem de *kanji* (conforme mostrado nas seções 4.2.1.7 e 4.2.1.13). Ao contrário, parece haver uma dependência grande do papel do professor no ensino de *kanji*. E por esta

razão, não são todos os aprendizes que buscam oportunidades de aprender *kanji* fora da sala de aula, remontando assim uma nova experiência e uma nova crença e também uma nova ação, conforme o modelo de Mukai e Conceição (2012, p. 123), já citado na seção 2.5.4.

Assim sendo, é necessário lembrar que, conforme a posição de Barcelos (2004, p. 148) é pertinente dizer que a pesquisa envolvendo as crenças deve levar em conta as experiências e ações dos aprendizes; as interpretações dos aprendizes quanto às suas experiências; o contexto; e como todos esses fatores influenciam na aprendizagem do aluno. Barcelos (op.cit.) ainda ressalta que é preciso reconhecer os alunos como “seres reflexivos” e que a “natureza paradoxal e dinâmica das crenças” deve ser levada em consideração, corroborando com a visão de Veira-Abrahão (2006a).

Seguindo, a respeito da avaliação, ficou claro que os participantes têm diferentes opiniões a respeito desse tema. Para uns a melhor forma de avaliar a aprendizagem de *kanji* é a partir de textos, com leituras; para outros deveria existir exercícios que integrassem leitura, escrita e significado. Seja qual for a crença, como estratégias de aprendizagem, esses aprendizes estudam, ou tentam planejar seus estudos visando à aprendizagem para algo específico. Dessa forma, utilizando EAL metacognitivas, na sua maioria, os aprendizes buscam notas nas avaliações, sem, contudo, estarem preocupados com a aprendizagem em si. Remontando o papel das experiências, crenças, ações e reações.

Portanto, como foi visto, a relação entre as crenças e ações dos participantes está ligada, aqui, pelas estratégias de aprendizagem. E a partir das ações dos participantes, podem ser feitas reflexões que seriam interessantes no processo de ensino-aprendizagem.

Por não ser um hábito comum dos aprendizes, a reflexão é geralmente deixada de lado. Dessa forma, é necessário que haja um trabalho conjunto entre professores e alunos e demais agentes na conscientização dos benefícios da reflexão educacional, conforme Barcelos (2006), Mukai e Conceição (2012), Vieira-Abrahão (2006a).

Ainda referente à reflexão, é importante lembrar que, além de servir como coletor de dados sobre as EAK, o SILK também tem a proposta de prover aos aprendizes informações que possam ser relevantes no processo de aprendizagem de *kanji* e, que talvez eles não estivessem a par. Ou seja, dessa forma, o inventário passa a ser um instrumento de reflexão sobre as EAK que os aprendizes utilizam, EAK que existem e que os aprendizes podem aprender e usufruir no futuro.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou das estratégias de aprendizagem de *kanji* e as crenças de professores em formação de um curso de Letras-Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal.

A partir da análise de dados, juntamente com as bases teóricas e metodológicas consegui responder às perguntas de pesquisa que nortearam o presente trabalho, por isso as retomo agora.

A primeira pergunta de pesquisa estava relacionada às estratégias de aprendizagem de línguas: a) **Quais são as estratégias de aprendizagem de *kanji* que os participantes utilizam?** Pude identificar várias estratégias utilizadas pelos participantes desta pesquisa através dos instrumentos metodológicos. Constatei que a estratégia dita a mais utilizada por todos os participantes foi a estratégia de frequência, isto é, a conhecida repetição, estratégia cognitiva, conforme a taxonomia de Oxford (1990). Na sala de aula percebi que os exercícios propostos para a aprendizagem de *kanji*, geralmente, demandavam estratégias de frequência (memorização e repetição de *kanji*) e estratégias de ordem de traços, também cognitiva. Isso quer dizer que os aprendizes dessa turma específica provavelmente têm reproduzido a maneira com a qual geralmente eles aprendem os *kanji* logo no início dos estudos de *kanji*.

É importante lembrar que não há mal algum se o uso de uma estratégia traz benefícios a quem dela usufrui, contudo, é importante que professores e alunos reflitam se esse tipo de estratégia realmente dá resultados positivos e eficientes no estudo de *kanji*. Ainda, é preciso pensar se o uso de outras estratégias somadas ao uso das estratégias de frequência possa dar resultados mais satisfatórios.

Outras estratégias também foram identificadas: estratégias de ordem dos traços; estratégias de radicais; estratégias de associação; estratégias de cooperação; estratégias de compensação. Cada qual com seu potencial.

A partir da pesquisa ficou claro para mim que o uso de estratégias de aprendizagem depende do contexto. De acordo com Phonlabutra (2010) aprender a LJ no Japão é qualitativamente diferente de aprender a LJ em outro país. No caso desta pesquisa, aprender LJ em uma turma de Japonês - Expressão Escrita 1 de um curso de Letras-Japonês de uma Universidade do Distrito Federal é qualitativamente diferente de aprender LJ no Japão, principalmente pela exposição à língua.

Prosseguindo, Gu (2003) e Gamage (2003b) afirmam, ainda, não ser possível trabalhar aspectos das EAK sem olhar para as variáveis dos aprendizes. Além disso, a tarefa e também

o indivíduo devem ser levados em consideração, corroborando com a visão de Brown (2007) que assevera que o uso de uma determinada estratégia varia de acordo com o indivíduo que vai utilizá-la. Por isso, é sempre necessário olhar para esses três pontos inter-relacionados (contexto, tarefa e indivíduo) para conduzir o uso de estratégias de aprendizagem.

Prosseguindo, a segunda pergunta de pesquisa se referia às crenças dos aprendizes: b) **Quais são as crenças dos participantes quanto à aprendizagem dos *kanji*?** Quanto às crenças, pude perceber que a maioria dos participantes tem uma forte crença de que aprender *kanji* é uma tarefa difícil e árdua, essa afirmação vai de acordo com a posição de Bassetti (2006) que declara que aprender o SE de uma LE/L2 que é diferente do SE do aprendiz pode dificultar a aprendizagem. Até mesmo os autores que tratam esse tema, Bourke (1996), Douglas (2004), Gamage (2003a; 2003b), relatam as dificuldades e implicações dessas dificuldades na vida dos aprendizes, como já tratado ao longo do trabalho. A quantidade de ideogramas e a variedade de leituras de cada ideograma são os pontos centrais de dificuldades citadas pelos participantes, conforme afirma Sunakawa et al. (2010) e Shibatani (2009) sobre a multiplicidade de leituras sino-japonesas de cada ideograma. Além disso, constatei certa insatisfação vinda dos participantes desta pesquisa quanto aos materiais didáticos adotados no curso de LJ onde estudam. Os participantes foram praticamente unânimes ao citar a crença de que a falta de material seja uma das grandes dificuldades no ensino-aprendizagem de *kanji* no Brasil.

Certamente a dificuldade em aprender *kanji* existe e não pode ser ignorada e, ainda, deveria ser encarada por todos que participam do processo de ensino-aprendizagem de *kanji* para que houvesse uma maior reflexão quanto aos estudos envolvendo esse tema (BARCELOS, 2004, 2006; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a).

Apesar de terem a crença de que os *kanji* são difíceis, apurei que todos os aprendizes têm também a crença de que o *kanji* é um elemento importante e essencial na aprendizagem da língua e escrita japonesas. Tal afirmação, geralmente, não é relatada nos estudos envolvendo aprendizes da escrita japonesa, mostrando, dessa forma, como essa crença pode influenciar no processo de aprendizagem dos aprendizes.

Felizmente nenhum dos participantes relatou estar frustrado ou desmotivado com os estudos de *kanji* apesar de sua dificuldade. É necessário que haja também pesquisas que visem à criação de materiais que contemplem o contexto brasileiro na área de aprendizagem de LJ.

A terceira e última pergunta de pesquisa estava situada nas relações entre as estratégias de aprendizagem de língua e as crenças, ações e reflexões dos aprendizes: c) **Quais são as relações entre as estratégias de aprendizagem, crenças, ações e reflexões dos participantes quanto à aprendizagem dos *kanji*?** A partir dos dados analisados, bem como das observações de aula, pude visualizar que, seguindo a crença de que a aprendizagem de *kanji* é difícil, os aprendizes tomam uma posição de solucionar essa dificuldade da maneira que podem, utilizando estratégias de aprendizagem. Nesse momento fica patente a relação entre experiências, crenças e ações (BARCELOS, 2001; MUKAI; CONCEIÇÃO 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a).

Os participantes satisfazem suas crenças advindas de experiências anteriores com estratégias de aprendizagem que usam para resolver uma tarefa ou problema. Contudo, ainda parece haver pouca reflexão de como (re)agir após o processo.

Dessa forma, é necessário que haja um trabalho entre professores e alunos e demais agentes do processo de ensino-aprendizagem para que a reflexão seja um ato recorrente e não algo que conste apenas nos manuais, concordando com a visão de Vieira-Abrahão (2006a). Pois, alunos reflexivos podem se tornar mais autônomos e, com isso, gerenciarem melhor sua própria aprendizagem (OXFORD, 1990). Além disso, parece importante ressaltar que é necessário que haja um desenvolvimento por parte de professores e alunos quanto às estratégias metacognitivas, isto é, segundo Oxford (op.cit.), estratégias que estão ligadas de forma indireta na aprendizagem, mas que contribuem qualitativamente no processo de aprendizagem. Como visto na seção de análise e discussão de dados, é possível elencar as estratégias de planejamento, avaliação, cooperação, etc.

Concluindo, esta pesquisa foi pautada na complexidade na aprendizagem de *kanji* frequentemente relatada pelos aprendizes da escrita da LJ. A partir dos construtos de EAL e Crenças, foi possível identificar as EAK utilizadas pelos participantes da pesquisa, bem como fazer um levantamento das crenças desses participantes. Partindo das observações de aula e dos demais instrumentos de coleta de dados, puderam ser apresentadas uma análise e discussão dos dados enfocando as EAK, as crenças e as ações e reações advindas destas, levando em conta as diferenças dos SE dos participantes com o SE da LJ. Ainda, discutiu-se também sobre a particularidade da essência dos ideogramas e de sua consequente dificuldade na aprendizagem. Constatei que os participantes utilizam inúmeras EAK, mas geralmente recorrem a estratégias de aprendizagem de frequência, repetição até a memorização, propriamente dita. Suas crenças se baseiam em suas experiências de aprendizagem, nas quais

os *kanji* são vistos, normalmente, como sinônimo de elemento difícil da aprendizagem da escrita, e também como elementos fundamentais e importantes. A partir dessas crenças, surgem as ações dos participantes: recorrer às EAL para tentar aprender os ideogramas necessários para uma escrita e leitura mais eficiente da LJ. Percebi que as EAK voltadas para uma aprendizagem mais autônoma (estratégias metacognitivas) foram pouco frequentes, mostrando, assim, que os participantes da pesquisa não refletem, ou não aprendem a refletir sobre a própria aprendizagem. Tendo isto em mente, parece possível dizer que, talvez, seja necessário um trabalho de reflexão por parte de alunos e professores, objetivando uma relação de ensino-aprendizagem mais eficiente e satisfatória para todos os agentes. Por fim, após ter respondido todas às perguntas de pesquisa, espero que este trabalho possa contribuir com as pesquisas relacionadas à LJ no Brasil e também possa ser um incentivo para novas pesquisas enfocando a LJ, as EAL e as Crenças de aprendizes no Brasil, buscando uma melhoria nas práticas de ensino-aprendizagem de LJ.

5.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A primeira limitação que tive foi com relação ao tempo. Infelizmente dois anos é um período de tempo curto para realizar uma pesquisa longitudinal que seria relevante para esse tema pesquisado. Assim, o que foi apresentado é apenas um recorte.

O número de participantes também foi uma limitação, pois se houvesse um número maior de aprendizes talvez outras tendências sobre crenças e estratégias pudessem aparecer, enriquecendo este estudo.

Outro ponto de dificuldade foi com relação à greve que ocorreu no meio do 1º semestre letivo de 2012 quando eu ainda estava coletando dados para a análise de dados.

Quanto à bibliografia, encontrei várias referências que, infelizmente, não estavam disponíveis no Brasil. Por isso é importante que as pesquisas envolvendo a LJ cresçam no âmbito brasileiro.

5.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Creio que haja um campo vasto para ser explorado e pesquisado envolvendo a LJ no Brasil.

Com relação aos estudos que desenvolvi nesta pesquisa, posso dizer que seria interessante se houvesse estudos comparativos sobre a aprendizagem da escrita japonesa por aprendizes brasileiros e aprendizes japoneses, verificando as estratégias e crenças de ambos. Além disso, sessões de visionamento e a criação de metáforas seriam instrumentos interessantes para a coleta das opiniões dos participantes como forma de reflexão do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Seria relevante se houvesse também estudos que contemplassem o envolvimento das experiências e emoções dos participantes, para entender suas frustrações e motivações sobre o processo de aprendizagem da escrita japonesa. Outro ponto interessante a ser estudado seria a identidade dos aprendizes frente à LJ.

Ainda, um estudo que enfocasse não apenas a escrita da língua japonesa, mas também a oralidade, a leitura e também a parte auditiva no contexto brasileiro seria relevante.

REFERÊNCIAS

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

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.

_____. 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.

_____. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 171-200.

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

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras. In: J.C.P. ALMEIDA FILHO (Org.), **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005, p. 93-110.

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

BASSETTI, B. **Learning second language writing systems**. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice, 2006. Disponível em: <<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2662>> . Acesso em: 20 mar. 2012.

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

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed., New York: Pearson Education Inc., 2007.

COHEN, A. D. **Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues**. Revised version. Minneapolis, 1996.

_____. Strategy instruction for learners of Japanese: How do you do it and what's in it for them? In: HATASA, Y. A. (Org.). **Gaikokugo to shite no nihongokyōiku: Takakuteki shiya ni motozuku kokoromi** (Japanese as a foreign language education: Multiple perspectives). Tóquio: KurosioShuppan, 2008, p. 45-60.

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

COOK, V. J.; BASSETTI, B. **Second Language Writing Systems**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005.

CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. 1. ed. Québec: CLE International, 1996.

DAKUN, W. Learning Strategies and Implications for Second Language Teaching. **Indonesian Journal of English Language Teaching**, v 2, n. 1, p. 72-82, May 2006.

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

DÖRNYEI, Z. Individual Differences in Second Language Acquisition. **AILA Review**, v 19, p. 42-68, 2006.

DOUGLAS, M. **Learning and teaching kanji: For students from an alphabetic background**, 2004. Disponível em: <<http://www.sabotenweb.com/bookmarks/about/douglas.html>> . Acesso em: 20 mar. 2012.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

ELLIS, R. **Studies in second language acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N; CORSON, D. (Orgs.). **Research Methods in Language and education: Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

GAMAGE, G. H. Perceptions of kanji learning strategies: Do they differ among Chinese character and alphabetic background learners?, **Australian Review of Applied Linguistics**, v 26, n.2, p. 17-31, 2003a.

_____. Issues in Strategy Classifications in Language Learning: A Framework for Kanji Learning Strategy Research, **Journal of Asia Linguistics & Language Teaching**, n. 5, p. 1-15, dez. 2003b.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

HARTMUT, G. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai-ago 2006.

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

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE J.; HOLMES J (Orgs.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

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

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

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 3. ed., Oxford: Oxford University Press, 2006.

LOPES, G. R. **Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras**. Brasil, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MERRIAM, S. **Case study research in education: A qualitative approach**. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

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** – volume 1. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes editores, 2010, p. 135-165.

MORI, S. Japanese Language Learning Strategies by High and Low Achievers. **Koide kinen nihongo kyōiku kenkyūkai** (Associação de Ensino de Língua Japonesa em Homenagem ao Professor Fumiko Koide) n.18, p. 41-60, 2010.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasil, 2005. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

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 / Coleção Japão em Foco Campinas-SP: Pontes Editores, 2012, p. 111-154.

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

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

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

_____. **Language teaching methodology: A textbook for teachers**. New York: Prentice Hall, 1998.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1990.

OGASSAWARA, A. T. **O Ensino da Escrita Japonesa: um estudo terminológico bilíngue (japonês-português)**. Brasil, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OTA, J. O ensino de língua japonesa no Brasil: enfoque nos cursos de ensino fundamental, médio e superior. In: KISHIMOTO, T. M; DEMARTINI, Z. B. F. (Orgs.). **Educação e cultura: Brasil e Japão**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2012, v. 1, p. 167-181.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, R.; COHEN, A. D. Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. **Applied Language Learning**, v. 3, n.1 e 2, p. 1-35, 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.

PHONLABUTRA, K. Learning Strategies in Japanese as a Second/Foreign Language in Thailand: A Case Study of a Beginner's Japanese Classroom. **Proceedings**, p. 206-216, 2010.

PRIA, A. D. **Tipologia lingüística: línguas analíticas e línguas sintéticas**. SOLETRAS (UERJ), Rio de Janeiro, v. 11, p. 113-121, 2006.

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

ROSE, H. **Kanji learning of Japanese language learners on a year-long study exchange program at a Japanese university: An investigation of strategy use, motivation control and**

self-regulation. Austrália, 2010. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Sydney, Sydney, Austrália, 2010.

RUBIN, J. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner Strategies in Language Learning**. New Jersey: Prentice–Hall International, 1987. p. 15-30.

_____. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quartely**, 9 (1), 1975, p. 41-51.

SCARCELLA, R.; OXFORD, R. **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SHIBATANI, M. Japanese. In: COMRIE, B. **The World's Major Languages**. Abingdon, Oxfordshire: Routledge, 2009, p. 741-764.

SILVA, K. A. **Crenças, Discursos & Linguagem**. Volume 1. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

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

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner?. **Revue canadienne des langues vivantes**, 31, p. 304-318, 1975.

SUNAKAWA, Y. et al. (Orgs.). **Nihongo kyōiku kenkyū e no shōtai (Convite às pesquisas de Educação da Língua Japonesa)**. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 2010.

SUZUKI, T. A escrita japonesa. **Estudos Japoneses (USP)**, São Paulo, v. 5, p. 53-61, 1985.

_____.; FUKASAWA, L. M.; GIROUX, S. M. **Introdução à gramática da língua japonesa**. 2. ed. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP, 2001.

TAKAGI, Y. **Nihongo no moji hyōki nyūmon** - kaisetsu to enshū (nihongo kyōshi torēningumanyuaru) (Introdução à representação dos caracteres japoneses - Explicação e

exercícios (Manual de treinamento para professores de língua japonesa). Tóquio: Baberupuresu, 1996.

TAKAMIZAWA, H. et al. (Orgs). **Shin hajimete no nihongo kyôiku: kihon yôgo jiten** (Ensino de língua japonesa para principiantes – Nova Versão – Dicionário de termos básicos). 1. ed. Tóquio: Ask, 2004.

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

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

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2006b, p. 219-231

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 103-117.

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

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

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. Brasil, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

APÊNDICE A**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
(AO PROFESSOR)**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

À professora

Sou mestrando do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UnB e venho solicitar permissão para observar as suas aulas por um período de dois meses para coletar dados para minha pesquisa a respeito do ensino e aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira.

Agradeço antecipadamente pela colaboração e disposição.

Brasília, 01 de maio de 2012.

Pesquisador
André Willian Marques de Oliveira

APÊNDICE B

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
(AO ALUNO)**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Caro(a) aluno(a)

Universidade de Brasília

Sou mestrando do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UnB e venho solicitar permissão para observar as suas aulas por um período de dois meses e convidá-lo (a) a participar de questionários e entrevistas para melhor entender o ensino e aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira.

Com o fim de preservar sua identidade na pesquisa, por gentileza, escolha um pseudônimo.

Agradeço antecipadamente pela colaboração.

Brasília, 01 de maio de 2012.

Pesquisador
André Willian Marques de Oliveira

Aluno(a): _____

Pseudônimo: _____

APÊNDICE C

Termo de consentimento dos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a André Willian Marques de Oliveira o direito de uso dos dados coletados sobre meu processo de aprendizagem de língua estrangeira e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações, congressos e na dissertação desse mestrando.

Ainda, com o intuito de preservar minha identidade, escolhi um pseudônimo para constar nos trabalhos. Afirmo ainda que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, 01 de maio de 2012

Assinatura do participante

Contatos: _____
Pesquisador: André Willian Marques de Oliveira

APÊNDICE D

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE KANJI ADAPTADO

STRATEGY INVENTORY FOR LEARNING KANJI (SILK)

© 2006 Barbara Bourke, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia

DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS COM EXEMPLOS ADAPTADOS

“**Estratégias de Aprendizagem** são ações específicas tomadas pelos aprendizes para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, mais agradável, mais autodirecionada, mais efetiva e mais transferível a novas situações.” (Oxford, 1990, p. 8).

O uso de estratégias de aprendizagem é um assunto totalmente individual.

Os professores podem ensinar o significado tradicional dos elementos dos *kanji*; o sistema de radicais; a forma como os *kanji* se originaram; e as regras para a formação de palavras compostas. Os professores também podem tornar os estudantes mais cientes dos vários tipos possíveis de estratégias para a aprendizagem de *kanji* e também incentivar o uso dessas estratégias. Contudo, depois dessa etapa, usar as estratégias depende totalmente do aprendiz.

Cada aprendiz pode ter um olhar diferente de cada *kanji*. Estratégias que funcionam para um aprendiz podem não funcionar para outro. O aprendiz deve ser o diretor de seu próprio aprendizado. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem oferecem um meio de tornar o aprendizado mais rápido, mais eficiente, mais eficaz e mais agradável.

Muitas das estratégias do **Inventário de Estratégia para Aprendizagem de Kanji (SILK)** foram relatadas por estudantes estudando a língua japonesa na Austrália e identificadas após perguntar a esses estudantes como eles se lembravam dos *kanji*. Outras estratégias foram identificadas a partir de vários materiais e recursos para a aprendizagem de *kanji*, incluindo os recursos disponíveis para estudantes japoneses de escolas primárias no Japão.

A seguir estão as descrições dessas estratégias com exemplos. Por favor, note que algumas estratégias podem ser colocadas em mais de uma categoria.

GRUPO 1: Estratégias para aprendizagem de *Kanji*

Estas são "**ferramentas**" que você pode usar para:

- a) *compreender de que forma os kanji são compostos e;*
- b) *tentar lembrá-los de uma maneira que eles possam ser mais facilmente lembrados em uma data posterior.*

A ASSOCIAÇÃO

A **Associação** significa associar um *kanji* ou alguma parte do *kanji* que está sendo aprendido a um *kanji* que você já aprendeu anteriormente, ou a um *katakana*, ou a uma letra do alfabeto ou, ainda, a algum outro símbolo já conhecido. A estratégia de **Associação** também pode ser: lembrar um *kanji* associando-o com grupos de *kanji* com mesmo significado; com *kanji* que têm significados opostos; com *kanji* com a mesma leitura, mas que parecem diferentes; ou com *kanji* que têm a mesma aparência, porém com uma leitura

diferente. Todas essas estratégias envolvem a associação de novos conhecimentos com conhecimentos anteriores e podem levar a uma aprendizagem mais eficiente.

A1 Eu crio associações entre os novos *kanji* e outros *kanji* que eu já conheço.

ex. 1 頭 (あたま cabeça) o elemento à direita 頁 tem o significado de cabeça. 顔 (かお rosto) também faz parte da cabeça e também tem o mesmo elemento.

ex. 2 勇ましい (いさましい corajoso) tem 男 (おとこ homem) como elemento. Homens são corajosos.

ex. 3 皆 (みな todos) “Eu me lembro desse *kanji* porque se parece com 階 (かい andar) sem a parte da frente” (estudante).

A2 Eu crio associações entre os novos *kanji* e *katakana*.

ex.1 名 (な nome) é composto por タ (た ta) e ロ (ろ ro) de *katakana*. “Taro” é um nome comum para meninos no Japão.

ex.2 左 (ひだり esquerda) tem エ (え e) de *katakana*. E de “esquerda”.

A3 Eu crio associações entre os novos *kanji* e outros símbolos conhecidos.

ex.1 五 (ご cinco) parece com o número 5.

ex.2 事 (こと coisa) uma linha, uma caixa, um “E” ao contrário, e tudo cortado ao meio.

ex.3 南 (みなみ sul) tem uma cruz em cima, “a cruz do sul”.

A4 Eu crio associações entre os novos *kanji* e letras do alfabeto.

ex.1 左 (ひだり esquerda) エ parece com um “H” deitado. “H” de “Hidari”.

ex.2 大阪 (おおさか Osaka) “O ideograma da direita (阪) parece a junção das letras BFX”.

A5 Eu associo os *kanji* com outros grupos de *kanji* com mesmo sentido.

ex.1 母 (はは mãe), 父 (ちち pai), 兄 (あに irmão mais velho), 姉 (あね irmã mais velha) .

ex.2 赤 (あか vermelho), 青 (あお azul), 黒 (くろ preto), 白 (しろ branco).

ex.3 馬 (うま cavalo), 鳥 (とり pássaro), 魚 (さかな peixe).

A6 Eu associo os *kanji* com outros *kanji* que têm sentido oposto.

ex.1 暗い (くらい escuro) e 明るい (あかるい claro) . Os dois ideogramas têm o Sol (日). Quando está escuro, alguém está em pé (立) no Sol. Quando a lua (月) aparece, assim como o Sol, é muito clara.

ex.2 朝 (あさ manhã) e 晩 (ばん noite). De manhã, o Sol (日) aparece entre duas cruzes e toma o lugar da Lua (月). À noite, o Sol fica menor e se põe (se deita em seu lugar).

ex.3 大きい (おおきい grande) e 小さい (ちいさい pequeno). Para “grande”, o homem tem seus braços bem abertos. Para “pequeno”, os braços do homem ficam ao lado do corpo.

A7 Eu associo os *kanji* com outros *kanji* que são diferentes, mas têm a mesma leitura.

ex.1 泉 (せん fonte) que vem de 温泉 (おんせん fonte termal) e 線 (せん linha) que vem de 新幹線 (しんかんせん trem bala) ambos têm o mesmo som e têm um elemento em comum.

ex.2 洗 (せん lavar) que vem de 洗濯 (せんたく lavagem) e 先 (せん prévio/anterior) que vem de 先生 (せんせい professor) ambos têm o mesmo som e também um elemento em comum.

ex.3 折る (おる dobrar/quebrar) e 織る (おる costurar) não têm elementos em comum, mas ambos têm o mesmo som.

A8 Eu associo os *kanji* que são parecidos, mas têm uma leitura diferente.

ex.1 先 (さき antes) e 先 (せん) que vem de 先生 (せんせい professor) são o mesmo ideograma, então professor deve significar “nascido antes”.

ex.2 紅茶 (こうちゃ chá preto) e 口紅 (くちべに batom) compartilham o ideograma 紅 (くれない) e seu significado é “vermelho”, dessa forma “chá preto” na verdade é “chá vermelho”.

ex.3 学生 (がくせい estudante) e 生まれ (うまれ nascimento) então estudante deve significar “o que nasceu para estudar”.

A9 Eu comparo e contraste os *kanji* que se assemelham para não confundi-los.

ex.1 手 (て mão) e 毛 (け cabelo/pelo).

ex.2 牛 (うし vaca) e 午 que vem de 午後 (ごご à tarde).

ex. 3 末 (まつ final) como em 週末 (しゅうまつ final de semana) e 未 (み não terminado) como em 未来 (みらい futuro ou “que ainda não veio”).

B HISTÓRIAS

Usar **Histórias** como uma estratégia significa inventar histórias sobre um *kanji*. Essa história pode recorrer ao sentido tradicional dos elementos que compõem o *kanji*, o significado do radical contido no *kanji*, ou então você pode inventar uma história que signifique algo para você.

B1 Eu faço as minhas próprias histórias de acordo com o que o *kanji* me parece.

ex.1 歌 (うた canção) são duas caixas de som com alguém dançando ao lado. A pessoa tem fones de ouvido.

ex.2 片付ける (かたづける organizar/ arrumar) parece quartos que têm um corredor no meio. Os quartos precisam ser arrumados.

ex.3 寝る (ねる dormir) embaixo do telhado, dentro da casa, em cima da cama há travesseiros e há uma pessoa em pé, ao lado da cama, colocando seu pijama em cima e embaixo.

ex.4 温かい (あたたかい morno) 温 que vem de 温泉 (おんせん fonte termal). “O radical de água me parece com suor, depois vem o sol e embaixo dele parece que existe um pequeno aquecedor”.

ex. 5 酒 (さけ álcool) o radical de “água”, como se fosse um líquido e depois parece que há um barril de saquê contendo saquê.

B2 Eu faço as minhas próprias histórias de acordo com os elementos componentes do *kanji*.

ex.1 道具 (どうぐ ferramenta) olhos (目) e pernas são necessários para usar um equipamento.

ex.2 者 (もの pessoa) a pessoa no meio separando a terra (土) e o sol (日).

ex.3 傘 (かさ guarda-chuva) quatro pessoas (人) correndo para debaixo do mesmo guarda-chuva.

ex.4 卒業 (そつぎょう formação/graduação) dez (十) pessoas (人) se formando embaixo de um mesmo teto.

ex.5 知る (しる saber) um “sabe-tudo” é uma pessoa (人) com uma boca grande (口).

ex.6 仕事 (しごと trabalho) Uma pessoa (人) próxima ao sábado (土). “ O povo japonês é o único povo que trabalha aos sábados”.

B3 Eu uso histórias contadas pelo meu professor.

ex.1 春 (はる primavera) são três (三) pessoas (人) andando à luz do sol (日).

ex.2 聞く (きく escutar/ ouvir) orelha (耳) no portão (門).

ex.3 髪 (かみ cabelo) longos cabelos (長), (ミ) são amigos (友) para as mulheres.

B4 Eu uso histórias que encontro em referências de livros sobre a forma de lembrar kanji.

ex.1 星 (ほし estrela) uma estrela (星) nasce (生) do sol (日) (Shingakusha *kanji* Drillbooks 2-2:7)

ex.2 作る (つくる fazer) “Uma pessoa com uma serra prestes a fazer algo” (Henshall 1988, p.35).

ex.3 桜 (さくら cerejeira) uma árvore (木) florida é como uma bela mulher (女) com enfeite no cabelo (TAKEBE, 1993, p. 9).

C RADICAIS

A estratégia dos **Radicais** é uma forma de classificar os *kanji* de acordo com o número de elementos comuns. O uso de **Radicais** como uma estratégia significa saber o significado do radical e relacioná-lo com o significado do *kanji* como um todo.

C1 Eu agrupo os kanji com outros kanji que tenham o mesmo radical.

ex.1 痛い (いたい doloroso), 疲れる (つかれる cansar), 病気 (びょうき doença) todos têm o radical que significa “doença”.

ex.2 駅 (えき estação de trem), 駐車場 (ちゅうしゃじょう estacionamento), os dois têm o radical de “cavalo” (馬 うま). O transporte costumava ser feito a cavalo.

ex. 3 池 (いけ lago) 海 (うみ mar) 注ぐ (そそぐ derramar) todos têm o radical de “água”.

C2 Lembro-me primeiro do radical e isso me ajuda a lembrar do kanji.

ex.1 食べる (たべる comer): ご飯 (ごはん arroz cozido/refeição) e 飲む (のむ beber) estão relacionados à alimentação e por isso é de se esperar que tenham o mesmo radical.

ex.2 言う (いう dizer) e 話す (はなす falar) usam palavras que saem da boca (言).

ex.3 茶 (ちゃ chá) tem o radical de “grama” em cima, assim como 草 (くさ grama).

C3 Eu associo o kanji com o significado do radical.

ex.1 送る (おくる enviar) tem o radical de movimento/caminho. Enviar algo para algum lugar envolve movimento.

ex.2 机 (つくえ escrivaninha) tem o radical de árvore. A escrivaninha geralmente é feita de madeira.

ex.3 結婚 (けっこん casamento) tem o radical de “linha” (糸 いと). Casar-se às vezes significa “amarrar-se”.

D FREQUÊNCIA

Frequência significa se lembrar do *kanji* por escrevê-lo diversas vezes ou lembrá-lo através da frequência de seu uso.

D1 Eu me lembro dos *kanji* por escrevê-los inúmeras vezes até que eu os saiba.

D2 Eu me lembro dos *kanji* que eu uso frequentemente.

ex.1 名前 (なまえ nome) “Eu sempre preciso escrever isso”.

ex.2 車 (くるま carro) “Eu me lembro deste porque uso com bastante frequência” (estudante).

ex.3 家 (いえ casa) “Ele aparece em várias palavras, por isso eu me lembro dele” (estudante).

E EXPERIÊNCIA

Experiência significa relacionar o significado do *kanji* com alguma experiência pessoal que o *kanji* te faz lembrar.

E1 Eu associo os *kanji* com alguma experiência pessoal que o *kanji* me faz lembrar.

ex. 1 顔 (かお rosto) “顔 tem três pequenos traços igualmente a 形 (かたち forma). Eu morei em Yamagata (山形) no Japão que, aparentemente, significa “forma de montanha”. Então, o formato da cabeça, de rosto, é associado com “forma” (estudante).

ex. 2 痛い (いたい doloroso) “Eu me lembro deste porque ele tem o radical de “hospital” (病院) e também parte do *kanji* de “frequentar” (通う かよう) e só consigo lembrar disso porque meu namorado é um estudante de medicina e ele frequenta o hospital e isso é “doloroso” para ele, pois ele não gosta de estudar.” (estudante).

E2 Eu aprendo um *kanji* se eu acho que vou precisar dele no futuro.

F VISUALIZAÇÃO

Visualização é quando você pode visualizar o *kanji* na sua cabeça antes de transferi-lo para o papel ou ainda quando você consegue se lembrar exatamente do lugar ou página de onde aprendeu o *kanji* e como ele se parecia nessa página. (mais ou menos como se fosse uma “memória fotográfica”).

F1 Eu visualizo o *kanji* na minha cabeça e transfiro a imagem para o papel

F2 Eu me lembro de como o *kanji* estava escrito na página de onde eu o aprendi

G Automonitoramento

Automonitoramento refere-se a se testar regularmente, ter reflexões conscientes sobre os erros cometidos para não repeti-los e utilizar materiais/recursos para ajudar a lembrar *kanji* difíceis ou *kanji* que são fáceis de serem confundidos.

G1 Eu me testo e reaprendo os *kanji* que eu não sabia.

G2 Eu escrevo num caderno separado os *kanji* com os quais tenho problema para poder consultá-los facilmente.

H COMPENSAÇÃO

A **Compensação** é recorrer a outros meios quando o seu próprio conhecimento é insuficiente. Ou seja, pedir ajuda a um colega ou a um professor ou mesmo procurar a informação em um dicionário ou livro didático.

A **Compensação** pode funcionar como uma estratégia positiva, porque, eventualmente, você irá internalizar a falta de conhecimento e não precisará procurar essa informação novamente, especialmente se você mantiver uma lista dos *kanji* que você queria consultar.

H1 Se eu não sei um *kanji*, eu o procuro em um dicionário.

H2 Se eu não tenho certeza de um *kanji*, eu pergunto a alguém que saiba.

I SEQUÊNCIA

A estratégia **Sequência** é lembrar o *kanji* em uma palavra composta ou dentro de uma frase. Você pode não ser capaz de lembrar o *kanji* de forma isolada, mas uma vez que você começar a escrevê-lo em sequência, ele pode voltar à sua mente.

I1 Eu associo os *kanji* com outros *kanji* na sequência em que são mais frequentemente usados .

ex.1 料理 (りょうり comida).

ex.2 新幹線 (しんかんせん *shinkansen* ou trem bala).

ex. 3 勉強 (べんきょう estudo).

ex.4 一生懸命 (いっしょうけんめい com muito esforço).

I2 Eu uso os novos *kanji* em uma frase e me lembro deles a partir desse contexto.

J RESPOSTA FÍSICA/EMOCIONAL

Às vezes você terá uma **Resposta Física ou Emocional** para um determinado *kanji* por alguma razão pessoal que ajudará você a se lembrar do *kanji*.

J1 Eu me lembro do *kanji* pela forma como me sinto ao escrevê-lo.

ex. 弟 (おとうと irmão mais novo) “Eu gosto de como o escrevo. Eu me lembro desse *kanji* por isso.” (estudante).

J2 Eu me lembro de alguns *kanji*, porque eu não gosto deles por alguma razão.

ex. 1 主人 (しゅじん marido/mestre) “Eu me lembro desse *kanji*, pois eu fico muito revoltada com o seu significado” (estudante).

ex. 2 喜ぶ (よろこぶ alegrar-se) “Eu me lembro desse porque eu não gosto dele. Ele me parece um pouco desajeitado” (estudante).

ex. 3 医者 (いしゃ médico) “Quando você pensa em médicos, estão sempre em lugares horríveis, então penso como se fosse uma pessoa presa dentro de uma caixa” (estudante).

J3 Eu me lembro de alguns *kanji*, porque eles são especialmente difíceis.

ex. 並ぶ (ならぶ enfileirar-se/alinhar-se) “Eu me lembro desse porque existe tantas linhas e é preciso alinhá-las.” (estudante).

ex.2 憂鬱 (ゆううつ depressão).

J4 Eu me lembro de alguns *kanji*, porque eu gosto deles por alguma razão.

ex.1 家 (うち casa) “O telhado, e então eu me lembro de todos os traços embaralhados. Para mim é algo bem estranho... Simplesmente ficou na minha cabeça” (estudante).

ex.2 愛 (あい amor) “gosto desse, pois vejo em vários lugares e tem um significado que gosto.

K SOM

Lembrar de um *kanji* pelo **Som** de seu significado em português, ou pelo som da leitura *on* ou leitura *kun* pode funcionar como uma maneira de memorizar para poder recordar um *kanji* posteriormente.

K1 Eu associo o som japonês com o significado de uma palavra em português.

ex. 鳩 (はと pombo) “hato” lembra “rato”, “os pombos são ratos voadores”.

K2 Eu associo o som em português com o significado do *kanji*.

ex. 鳩 (はと pombo) “hato” lembra “rato”, “os pombos são ratos voadores”.

K3 Eu associo o som japonês com uma letra do alfabeto.

ex. 左 (ひだり esquerda) tem um H (deitado). “Hidari” significa “esquerda” em japonês.

K4 Eu dou nomes aos traços ou elementos e uso canções para lembrar os *kanji*.

L ORDEM DOS TRAÇOS

Saber qual traço vem primeiro pode ajudar o aprendiz a se lembrar da ordem em que os outros traços seguirão. A **Ordem dos Traços** envolve ritmo, padrão e sequência, o *kanji* é construído por esse conjunto. A prática cuidadosa e frequente da ordem correta dos traços pode funcionar como uma estratégia para lembrar como se escreve um *kanji*.

L1 Eu me lembro dos *kanji* porque eu decorei a ordem dos traços de memória.

ex.1 本 (ほん livro) “um grande traço em cima, outro para baixo, um para a direita, outro para a esquerda e um pequeno traço embaixo.

L2 Se eu me lembro do primeiro traço, o resto vem naturalmente.

ex.1 水 (みず água) Um traço vertical maior, depois um pequeno “fu” de *katakana* à esquerda e depois dois traços à direita.

L3 Eu uso ritmo para lembrar a ordem dos traços.

ex. 授業 (じゅぎょう aula) A parte 業 (ocupação) começa com quatro traços em cima, logo depois um, dois, três traços embaixo.

GRUPO II: Estratégias para a gestão da aprendizagem

Essas estratégias funcionam como planejamento e coordenação do processo geral de aprendizagem de *kanji*.

M PLANEJANDO SUA APRENDIZAGEM

Nenhuma aprendizagem vai ocorrer a menos que haja tempo suficiente investido na tarefa. **Planejar a aprendizagem** envolve definir um determinado período de tempo por semana para se dedicar ao estudo de *kanji* e decidir sobre o método mais eficaz para executar a tarefa. Você precisa selecionar o método que melhor se adapte ao seu estilo e que melhor aproveite o tempo disponível. Isso também envolve aproveitar o maior número possível de oportunidades de praticar os novos *kanji* para não esquecê-los.

M1 Eu tenho um momento a cada dia / semana, que eu uso para aprender de *kanji*.

M2 Eu uso *flashcards* para praticar repetidamente os *kanji*.

M3 Eu uso um programa de computador para praticar os *kanji*.

M4 Eu uso *kanji* o máximo de vezes que eu puder (por exemplo, notas de aula, tarefas de casa, etc.).

M5 Eu uso um marcador para organizar as informações em meu livro de aprendizagem de *kanji*.

M6 Tento encontrar melhores maneiras de aprender os *kanji* a partir de livros ou conversando com outras pessoas.

M7 Eu compro materiais de aprendizagem de *kanji* adicionais aos exigidos no meu curso.

M8 Eu pego emprestado materiais de aprendizagem de *kanji* da biblioteca.

M9 Traço metas e objetivos para o que desejo alcançar a cada semana.

M10 Traço metas de longo prazo de quantos *kanji* eu quero aprender.

N AVALIANDO SUA APRENDIZAGEM

Esta estratégia está relacionada com a estratégia de automonitoramento, porém, enquanto o automonitoramento se preocupa com a recordação dos *kanji* através de um processo de aprendizagem com os erros, a estratégia de **Avaliar a Aprendizagem** está mais preocupada com a visão geral do processo de aprendizagem de *kanji*. Se você tem um objetivo geral de quantos *kanji* você gostaria de saber e mantém um registro do número de *kanji* que aprendeu, essa estratégia pode fornecer uma amostra do seu progresso em direção ao objetivo que por sua vez fornece motivação e estímulo para a aprendizagem. Para que os objetivos sejam alcançados, revisões e testes regulares precisam ser realizados para garantir que os *kanji* sejam memorizados. Manter um diário pode funcionar como um registro de progresso e como um escape para os sentimentos, quando não há outra pessoa com quem compartilhar os sentimentos. Manter um diário também pode ajudar você a compreender o seu padrão de aprendizagem.

N1 Eu me testo regularmente para verificar se eu sei o *kanji* que estudei.

N2 Eu mantenho uma lista do número de *kanji* que eu sei.

N3 Eu escrevo um diário de aprendizagem de línguas onde eu descrevo o meu desempenho.

O COOPERAÇÃO COM OS OUTROS

Trabalhar com os outros na aprendizagem de *kanji* pode resultar no compartilhamento de estratégias de aprendizagem e maneiras de recordar os *kanji*. Essas estratégias podem ser benéficas para todas as partes. Discutir os sentimentos sobre uma determinada tarefa pode remover a sensação de isolamento associada à aprendizagem solitária e ajudar você a perceber que os outros estudantes também acham a tarefa desafiadora. Compartilhar o entusiasmo e discutir os benefícios da aprendizagem de *kanji* com os outros pode encorajá-lo a persistir na tarefa.

01 Eu trabalho com os outros na aprendizagem de *kanji*, praticando conjuntamente.

02 Eu discuto meus sentimentos sobre a tarefa de aprendizagem de *kanji* com os outros.

03 Peço a outra pessoa para testar meus conhecimentos de *kanji*.

APÊNDICE E

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE KANJI ADAPTADO**STRATEGY INVENTORY FOR LEARNING KANJI (SILK)**

© 2006 Barbara Bourke, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia

FOLHA DE RESPOSTAS DO “SILK”

NOME: _____

DATA: ____/____/____

PARTE A					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					
A6					
A7					
A8					
A9					

TOTAL PARTE A _____

PARTE B					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
B1					
B2					
B3					
B4					

TOTAL PARTE B _____

PARTE C					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
C1					
C2					
C3					

TOTAL PARTE C _____

PARTE D					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
D1					
D2					

TOTAL PARTE D _____

PARTE E					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
E1					
E2					

TOTAL PARTE E _____

PARTE F					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
F1					
F2					

TOTAL PARTE F _____

PARTE G					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
G1					
G2					
G3					

TOTAL PARTE G _____

PARTE H					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
H1					
H2					

TOTAL PARTE H _____

PARTE I					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
I1					
I2					

TOTAL PARTE I _____

PARTE J					
	1 NUNCA	2 QUASE NUNCA	3 ÀS VEZES	4 FREQUENTEMENTE	5 MUITO FREQUENTEMENTE
J1					
J2					
J3					
J4					

TOTAL PARTE J _____

PARTE K					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
K1					

K2					
K3					
K4					

TOTAL PARTE K _____

PARTE L					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
L1					
L2					
L3					

TOTAL PARTE L _____

PARTE M					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
M1					
M2					
M3					
M4					
M5					
M6					
M7					
M8					
M9					
M10					

TOTAL PARTE M _____

PARTE N					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
N1					
N2					
N3					

TOTAL PARTE N _____

PARTE O					
	1. NUNCA	2. QUASE NUNCA	3. ÀS VEZES	4. FREQUENTEMENTE	5. MUITO FREQUENTEMENTE
O1					
O2					
O3					

TOTAL PARTE O _____

APÊNDICE F

NARRATIVA ESCRITA SOBRE A APRENDIZAGEM DE KANJI (IDEOGRAMAS)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
 PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Narrativa escrita sobre a aprendizagem de *kanji* (ideogramas)

Por favor, escreva a sua trajetória nos estudos referentes aos *kanji* (ideogramas) na língua japonesa.

Descreva de forma detalhada como você começou a aprender *kanji*; como foi o primeiro contato com os *kanji* e quais foram as suas impressões na época.

Explicite o motivo de ter começado a estudar a língua japonesa e o que pensa sobre os *kanji*. Ainda, escreva também sobre as experiências de aprender *kanji* no 1º, 2º, 3º e 4º semestres; e atualmente.

Finalmente, fale um pouco sobre como você faz para aprender *kanji* (na sala de aula e fora dela).

Muito obrigado pela colaboração!

Pesquisador

André Willian Marques de Oliveira

Seu nome: _____

Seu pseudônimo: _____

Semestre/ano atual: _____

Sexo: _____ Idade: _____

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

Sim () Não ()

Se “sim”, preencha as lacunas abaixo:

Instituição	Período

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

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

APÊNDICE G

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

(I. Sobre as experiências de aprendizagem e conhecimento de *kanji*)

1. Há quanto tempo você estuda a língua japonesa?
2. Você conhece a origem dos *kanji*?
3. Você sabe sobre a origem e o desenvolvimento da escrita japonesa?
4. Como você estudou / estuda *kanji*?
5. Você tem dificuldades para aprender *kanji*? Se sim, quais são?

(II. Sobre as opiniões e crenças a respeito de *kanji*)

6. Você gosta da escrita japonesa? Por quê?
7. Você acha importante aprender *kanji*? Por quê?
8. Você considera a tarefa de aprender *kanji* fácil ou difícil? Por quê?
9. Em sua opinião, qual é a melhor forma de avaliar a aprendizagem de *kanji*?

(III. Sobre as técnicas de aprender *kanji*)

10. Como você faz para aprender *kanji*?
11. Você tem alguma técnica que você mesmo criou para aprender *kanji*?

(IV. Sobre o uso de *kanji*)

12. Você escreve em japonês fora da sala aula? Se sim, em que ocasiões?
13. Você escreve em japonês no computador?
14. Você procura aprender *kanji* que não são dados em sala de aula?
15. Você procura oportunidades para usar *kanji*?

(V. Sobre a relação entre *kanji* e sua leitura)

16. Você costuma ler livros em japonês?
17. Você considera a leitura em japonês uma tarefa fácil ou difícil? Por quê?
18. O que você faz quando não sabe ler um *kanji*?

(VI. Sobre as estratégias de aprendizagem de *kanji* – SILK [Strategy Inventory for Learning *Kanji*])

19. Você cria *flashcards* ou outros tipos de material para estudar *kanji*?
20. Você pede ajuda de alguém mais proficiente quando não sabe um *kanji*?
21. Você cria histórias para aprender um *kanji* mais facilmente?

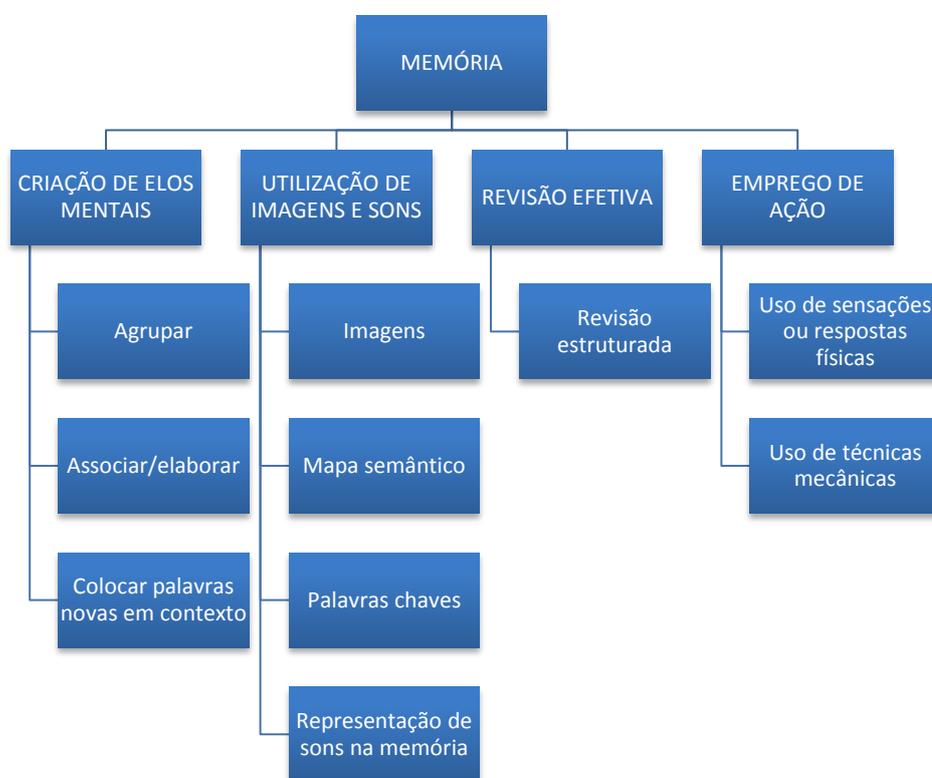
22. Você tenta encontrar formas que indiquem o significado de um *kanji* que você está aprendendo?
 23. Você tem um caderno específico para a aprendizagem de *kanji*?
 24. Você usa o método da repetição para aprender um novo *kanji*?
 25. Você utiliza dicionário (impresso ou digital) de *kanji*?
 26. Você utiliza alguma ferramenta digital para aprender *kanji*?
 27. Você tem dicionário de *kanji*? Impresso ou digital?
 28. Quantas vezes por semana você dedica aos estudos de *kanji*?
 29. Quando aprende um novo *kanji*, você procura saber todas as leituras do ideograma?
 30. Quando aprende um novo *kanji*, você procura saber sobre a ordem dos traços?
 31. Você se preocupa com a “harmonia” (o tamanho dos traços) ao escrever um *kanji*?
-
32. O que você pensa sobre o Sistema de Escrita da Língua Japonesa?
-
33. Quais são as dificuldades/ facilidades que você acha que existem para estudantes brasileiros da escrita japonesa?

ANEXO A

Taxonomia de Oxford (1990, tradução de Lopes, 2007)

Como dito anteriormente, Oxford divide as EAL em diretas e indiretas. As EAL diretas contribuem diretamente à aprendizagem. São elas: Estratégias de Memória; Estratégias de Compensação; e Estratégias Cognitivas.

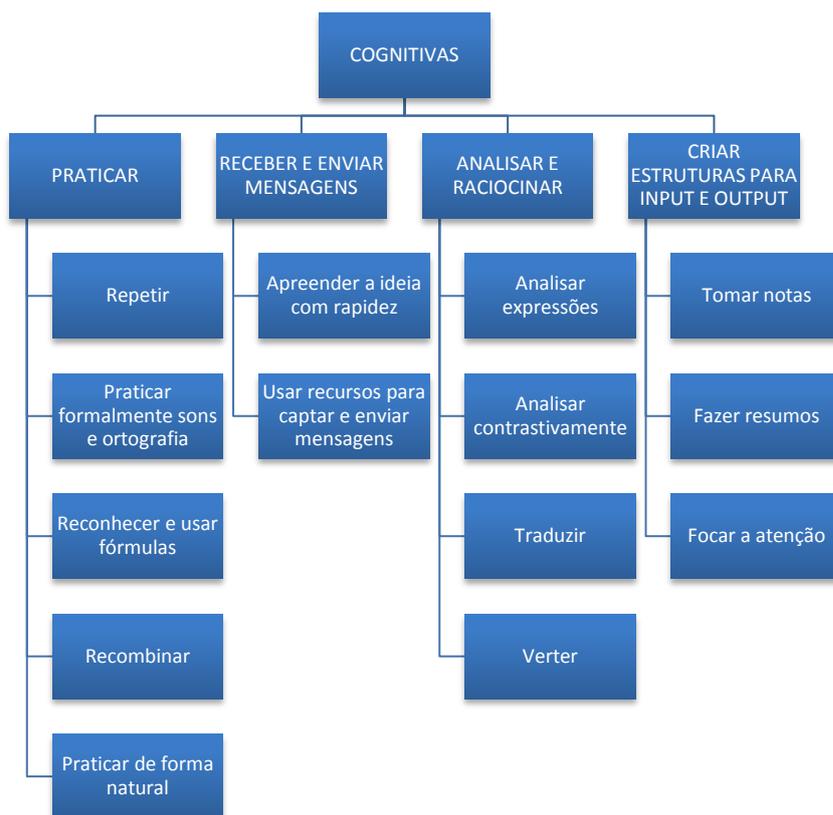
Estratégias de Memória: Estratégias que utilizam processos cognitivos envolvendo a memória e o raciocínio.



Estratégias de Compensação: São estratégias que compensam algum lapso de memória ou a falta de algum conhecimento.

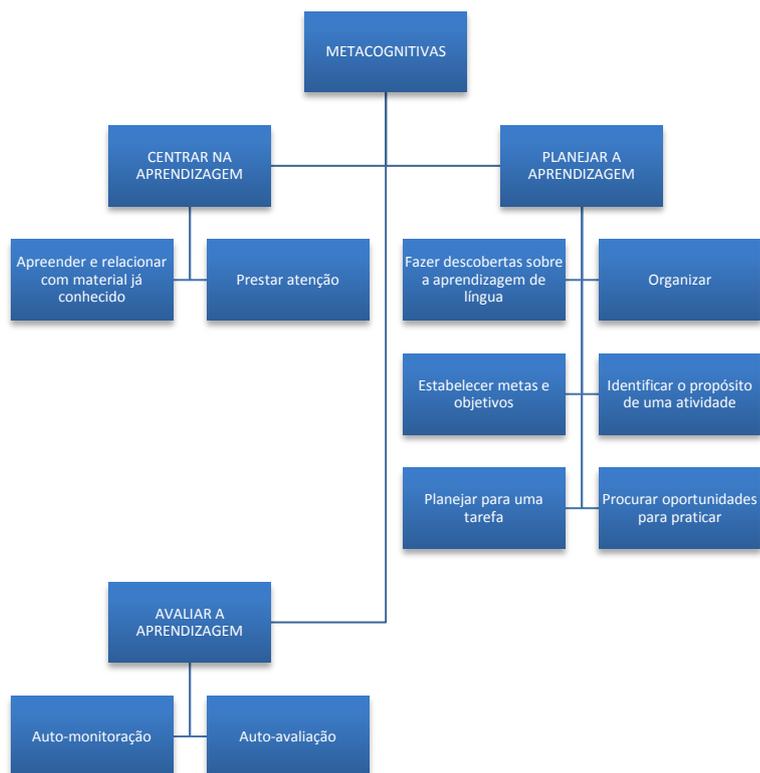


Estratégias cognitivas: Estratégias que utilizam processos mentais para entender e compreender a aprendizagem.

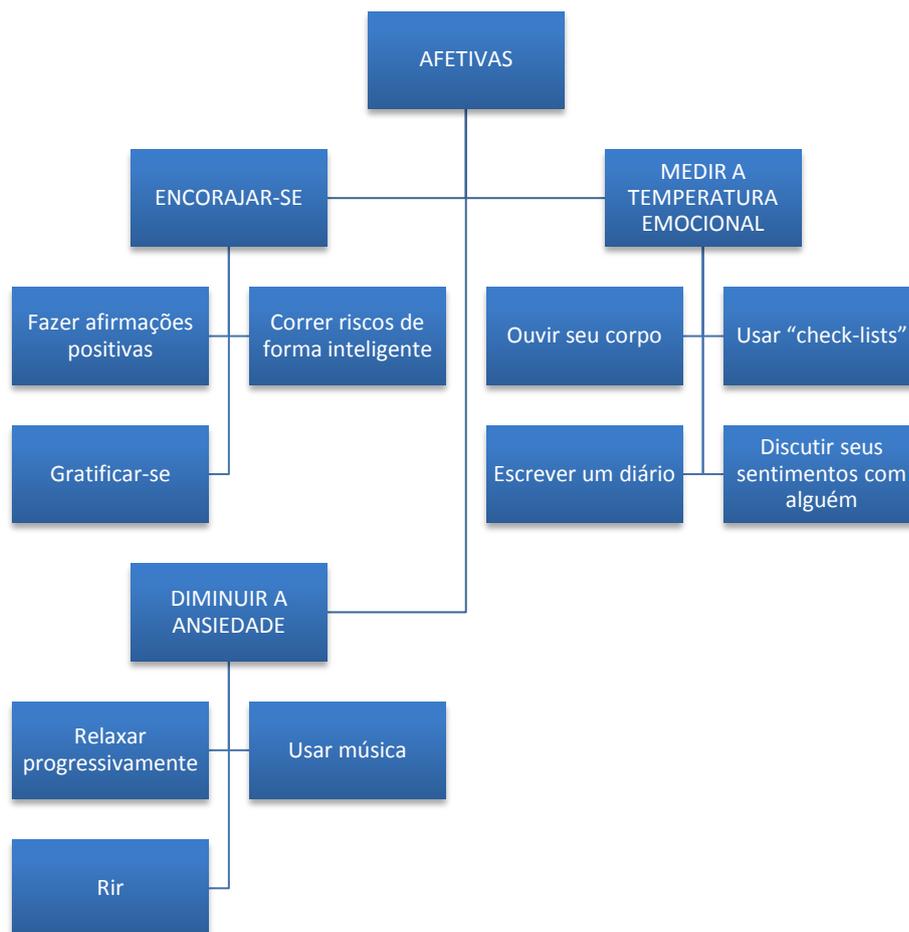


Já as estratégias indiretas contribuem de forma indireta à aprendizagem, mas nem por isso são menos importantes.

Estratégias metacognitivas: Essas estratégias consistem na reflexão sobre o processo de aprendizagem pelo qual o próprio aprendiz passa. Organizar-se, planejar as atividades que devem ser feitas e se autoavaliar são algumas de suas contribuições.



Estratégias afetivas: São estratégias que melhoram o estado emocional pessoal de cada indivíduo para que este consiga aprender mais.



Estratégias sociais: Como o próprio nome já diz, são estratégias que utilizam da aproximação social, ou seja, interagir com outros para construir ou melhorar o conhecimento.

