



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Instituto de Letras - IL**

**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução -**  
**POSTRAD**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO NA FORMAÇÃO DE**  
**TRADUTORES DE LÍNGUA JAPONESA COMO LÍNGUA**  
**ESTRANGEIRA**

**ÉGON LUCAS ALVES NEVES**

**Brasília/2022**

ÉGON LUCAS ALVES NEVES

ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO NA FORMAÇÃO DE  
TRADUTORES DE LÍNGUA JAPONESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. FLÁVIA CRISTINA CRUZ LAMBERTI ARRAES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

**Brasília/2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NN518e Neves, Égon Lucas Alves  
Ensino e aprendizagem do léxico na formação de tradutores  
de língua japonesa como língua estrangeira / Égon Lucas Alves  
Neves; orientador Flávia Cristina Cruz Lamberti Arraes. --  
Brasília, 2022.  
111 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Estudos de Tradução) -  
Universidade de Brasília, 2022.

1. Estudos da Tradução. 2. Formação de tradutores. 3.  
Ensino e aprendizagem. 4. Léxico. 5. Kanji. I. Arraes,  
Flávia Cristina Cruz Lamberti, orient. II. Título.

Égon Lucas Alves Neves

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO NA FORMAÇÃO DE  
TRADUTORES DE LÍNGUA JAPONESA COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de mestre em Estudos da Tradução.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Cristina Cruz Lamberti Arraes  
(Orientadora – UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marileide Dias Esqueda  
(Examinadora Titular – UFU)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kyoko Sekino  
(Examinadora Titular – UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Maria de Araújo Ferreira  
(Examinadora Suplente – UnB)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de estar concluindo mais esta etapa na minha vida acadêmica novamente nesta universidade maravilhosa que é a UnB.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Lamberti, por toda paciência e dedicação durante a orientação deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kyoko Sekino, pelos comentários tecidos que ajudaram na continuidade da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marileide Dias Esqueda e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Maria de Araújo Ferreira, pela participação na banca e contribuição no trabalho.

À minha futura esposa, Marina, por todo o companheirismo, momentos de alegria e sempre muito apoio.

Ao meu grande amigo, Keven, por compartilhar das mesmas responsabilidades e ainda sim conseguir preservar uma amizade tão duradoura.

À minha querida família, pelo apoio e torcida durante todo o processo.

À toda equipe de professores, funcionários e membros da UnB, por fazerem parte desta queridíssima instituição.

*Se você tem tempo para pensar em um final belo,  
então por que não vive belamente até o fim?*

(Sakata Gintoki)

## RESUMO

A presente pesquisa está voltada para a aquisição da competência linguística, com ênfase no ensino e aprendizagem do léxico, no âmbito universitário da formação de tradutores de língua japonesa como língua estrangeira. Mais especificamente, buscamos desenvolver material didático para o ensino e aprendizagem do ideograma (*kanji*) na língua geral. Essa proposta orienta-se a partir do quadro teórico da didática da tradução formado pela competência tradutória e sua aquisição e pelo quadro pedagógico sob a concepção cognitivo-construtivista (PIAGET, 1990, 1996, 2011) sobre a construção do conhecimento e a metodologia enfoque por tarefas (HURTADO ALBIR, 2005, 2015; ALIPOUR, 2018). Baseia-se também em estudos de lexicologia (POLGUÈRE, 2018; FILLMORE, 1982; SHIBATANI, 2009; JOYCE, 2001) para a desenvolvimento de atividades lexicais com base no conceito de *frame* semântico, unidade lexical e de relações lexicais e na relação desses conceitos com o *kanji*. A abordagem baseada em *corpus* orienta a seleção específica de textos, em nosso caso sobre a vida cotidiana no Japão. Como resultado, foi proposta 1 (uma) unidade didática composta por tarefas que buscam motivar a aquisição lexical por meio do reconhecimento de unidades lexicais e de relações lexicais constituintes de um determinado *frame* semântico na língua japonesa.

**Palavras-chave:** Estudos da Tradução; Formação de tradutores; Ensino e aprendizagem; Léxico; Língua japonesa; Kanji.

## ABSTRACT

This research focuses on the acquisition of linguistic competence, mainly for the teaching and learning of the lexicon in the university context of the development of Japanese language translators as a foreign language. The objective is to develop didactic material that emphasizes teaching and learning of the ideogram (*kanji*) in the general language. This proposal relies on the translation didactics framework which is composed of *translation competence* and its acquisition and of a pedagogical framework that follows a cognitive-constructivist conception (PIAGET, 1990, 1996, 2011) on the construction of knowledge and the task-based methodology (HURTADO ALBIR, 2005, 2015; ALIPOUR, 2018). It also relies on lexicology studies (POLGUÈRE, 2018; FILLMORE, 1982; SHIBATANI, 2009; JOYCE, 2001) for the creation of lexical activities based on the concept of semantic frame, lexical unit, and lexical relations and on the relationship of these concepts with the *kanji*. The *corpus*-based approach leads the specific selection of texts, which refer to daily life situations in Japan. As a result, one *teaching unit* was produced consisting of tasks that aim to motivate lexical acquisition through the recognition of lexical units and lexical relations that are present in a given semantic frame in the Japanese language.

**Keywords:** Translation Studies; Translator development; teaching and learning; Lexicon; Japanese language; *Kanji*.



# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
1.1 JUSTIFICATIVA .....	13
1.2 PROBLEMA.....	13
1.3 OBJETIVOS .....	14
1.3.1 Objetivo Geral.....	14
1.3.2 Objetivo Específico.....	15
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS-CHAVE.....	17
2.1 A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA .....	17
2.2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS: CONSTRUTIVISMO E COGNITIVISMO .....	21
2.3 O ENFOQUE POR TAREFAS: PRESSUPOSTOS .....	24
2.4 CONCEPÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA .....	26
2.5 ABORDAGEM LÉXICO-SEMÂNTICA: DOS FRAMES (SITUAÇÕES) À SELEÇÃO DE UNIDADES LEXICAIS .....	28
3. LÉXICO: UNIDADE LEXICAL E RELAÇÕES LEXICAIS NA LÍNGUA JAPONESA .....	31
3.1. CONTEXTO HISTÓRICO E ESTRUTURAÇÃO .....	31
3.2. O CONCEITO DE UNIDADE LEXICAL: <i>KANJI</i> E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS .....	40
3.3. RELAÇÕES LEXICAIS.....	44
3.3.1. Relações lexicais fundamentais .....	45
3.3.2. Sistemas de radicais na língua japonesa .....	53
4. MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: BREVE HISTÓRICO .....	55
4.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: LÉXICO DA LÍNGUA GERAL....	55
4.2 MÉTODOS PARA A AQUISIÇÃO DE <i>KANJI</i> .....	58
4.3 MANUAIS DE ENSINO DO JAPONÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	61
4.3.1 Nihongo Shoho e Minna no Nihongo .....	62
4.3.2 Marugoto.....	69
5. METODOLOGIA .....	73
5.1 O <i>CORPUS</i> NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO.....	73
5.2 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> E ESTRUTURAS DAS ATIVIDADES LEXICAIS .....	76
5.3 ELABORAÇÃO DA FICHA LEXICAL .....	80
5.3.1 Noções iniciais.....	80
5.3.2 Estrutura da Ficha Lexical .....	84
6. APLICAÇÃO.....	89
6.1 ATIVIDADE INTRODUTÓRIA: NOÇÕES SOBRE UNIDADE LEXICAL NA LÍNGUA JAPONESA .....	89
6.1.1 Seção com comentários.....	90

6.1.2 Seção sem comentários .....	91
6.2 UNIDADE DIDÁTICA: COMIDA (食べ物) .....	93
6.2.1 Seção com comentários.....	93
6.2.2 Seção sem comentários .....	102
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro teórico da didática da Tradução.....	19
Figura 2 – A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE.....	19
Figura 3 – Unidade Didática, estruturação .....	27
Figura 4 – Silabários japoneses de representação fonética.....	32
Figura 5 – Representação de uso do <i>okurigana</i> .....	33
Figura 6 – Diferentes tipos de radicais ( <i>bushu</i> ) .....	35
Figura 7 – Empréstimos linguísticos e equivalentes.....	36
Figura 8 – Exemplo de comando em japonês .....	37
Figura 9 – Estrutura de classificação do léxico japonês .....	38
Figura 10 – Efeito cópula: <i>jyukugo</i> .....	42
Figura 11 – Efeito cópula: combinação de conceitos através de radicais.....	43
Figura 12 – Efeito cópula: radicais semelhantes.....	43
Figura 13 – Efeito cópula: contexto histórico.....	44
Figura 14 – Efeito cópula: ausência de contexto para identificação.....	44
Figura 15 – Apresentação direta dos novos ideogramas sem contextualização .....	63
Figura 16 – Listagem dos novos ideogramas apresentados .....	64
Figura 17 – Exemplo de exercício de substituição de unidades lexicais (flexão) .....	64
Figura 18 – Apresentação do ideograma no material .....	65
Figura 19 – Atividade para treino de leitura e escrita dos ideogramas .....	66
Figura 20 – Apresentação de novos ideogramas com respectivas leituras .....	67
Figura 21 – Treino de escrita e diferentes leituras .....	67
Figura 22 – Exercício para treino de leitura dos ideogramas.....	68
Figura 23 – Atividade para substituição do vocabulário .....	68
Figura 24 – Representação dos níveis segundo o Marugoto.....	69
Figura 25 – Diálogo para representação da competência apresentada .....	70
Figura 26 – Atividade de compreensão auditiva.....	71

Figura 27 – Disposição das unidades lexicais no Marugoto.....	72
Figura 28 – Proposta inicial para execução das etapas .....	77
Figura 29 – Proposta aprimorada para execução das etapas.....	78
Figura 30 – Texto original apresentado no Marugoto .....	79
Figura 31 – Cartões para registros do léxico .....	83
Figura 32 – Concepção da Ficha Lexical (Tipo A).....	86
Figura 33 – Concepção da Ficha Lexical (Tipo B).....	88

## 1. INTRODUÇÃO

Para abertura da presente discussão, apresentamos neste as motivações e desafios que levaram à realização da pesquisa, bem como informações fundamentais como objetivos e estruturação do trabalho.

### 1.1 JUSTIFICATIVA

Licenciado em Letras-Japonês e atualmente atuando como professor de língua japonesa, completei esta primeira graduação com o trabalho de conclusão de curso intitulado “*Aquisição de kanji e a correlação com o desenvolvimento das habilidades linguísticas da língua japonesa*”. Desde o início da minha vida universitária, sempre tive interesse no ensino e aprendizagem do léxico, e, no caso da língua japonesa, o ideograma (*kanji*). O *kanji* é uma das principais formas de escritas utilizadas dentro da língua, por meio da qual temos a representação do conceito a ser expresso juntamente a combinação com demais elementos da língua.

Com o meu projeto de pesquisa pude realizar um estudo para verificar os métodos de estudo utilizados pelos alunos de graduação em Letras-Japonês, e pude verificar que a maioria dos alunos já havia definido um método próprio de estudo, mas nem sempre esse método era compatível com a metodologia utilizada pelo professor. No curso de graduação, as matérias obrigatórias referentes à língua são dispostas nos primeiros três anos. Tendo em vista a rotatividade de professores ser grande, ocorre o uso de diferentes abordagens para o ensino da língua. Considerando que o aluno pode apresentar uma melhor resposta e desempenho para um determinado método, interessei-me pela investigação de possíveis estratégias utilizadas pelo professor de língua japonesa que poderiam favorecer a aquisição e o ensino e aprendizagem do léxico.

Na minha pesquisa da graduação (NEVES, 2017), pude notar a importância da aprendizagem desses ideogramas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como leitura e escrita, pois os alunos que haviam desenvolvido um maior arcabouço lexical apresentavam também um melhor desempenho no curso. Considerei pertinente concentrar-me na pesquisa referente ao ensino e aprendizagem do léxico da língua japonesa, com foco no ideograma (*kanji*) para estudantes de língua estrangeira.

### 1.2 PROBLEMA

Em relação a minha experiência com a aprendizagem do léxico da língua japonesa,

no curso de licenciatura em Letras-Japonês da Universidade de Brasília – UnB, passei por diferentes professores com diferentes livros didáticos e diferentes metodologias. Durante as disciplinas obrigatórias, foram trabalhados elementos gramaticais com materiais didáticos variados, mas o foco sempre estava na compreensão das estruturas gramaticais e na prática da oralidade.

Com o passar do tempo, percebi, tanto como aluno quanto professor, que os alunos que apresentavam um melhor desempenho no reconhecimento do léxico não ficaram presos aos materiais didáticos oferecidos pelo curso e buscaram auxílio em materiais extras, como outros livros didáticos e livros preparatórios para o exame de proficiência. Com isso, aqueles que utilizavam somente os livros como base apresentavam uma escassez de vocabulário que atrapalhava no desenvolvimento das demais competências dentro da língua. O estudo do *kanji* é um processo problemático, até mesmo para nativos, existindo inúmeros estudos sobre o assunto, mas os materiais de ensino usados permanecem escassos na apresentação de atividades que envolvem o léxico formado também por estes ideogramas.

As atividades envolvendo os ideogramas são focadas principalmente na escrita e representação fonética do ideograma, demarcando qual *kanji* representa determinado significado. Sua apresentação é feita através de listas de vocabulário, nas quais a proposta para o aluno envolve o processo de decorar o ideograma para poder realizar as atividades em sala de aula. Desta forma, o aluno conseguia realizar a atividade de determinada lição, mas com o passar do semestre letivo aquele conhecimento era descartado, pela falta de recorrência e uso do sentido do léxico aprendido.

Considerando o que foi acima apresentado, a elaboração de material didático é uma proposta com o intuito de fazer com que o léxico seja adquirido de forma mais efetiva com a integração de um maior número de ideogramas, juntamente com a exploração de relações lexicais. Embora esteja ciente sobre as demais atribuições necessárias para a formação do aluno em nível crítico, neste trabalho iremos focar na questão léxico-semântica, porque representa uma parte importante deste processo.

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1 Objetivo Geral**

O objetivo da pesquisa está no desenvolvimento da competência linguística, com ênfase no ensino e aprendizagem do léxico para a aquisição de ideogramas, *kanji*, no âmbito universitário de formação de tradutores, assim como de professores, de língua

japonesa como língua estrangeira<sup>1</sup>.

### 1.3.2 Objetivo Específico

Elaborar atividades lexicais à luz da concepção cognitivo-construtivista e do enfoque por tarefas; oferecer uma nova estratégia para o ensino-aprendizagem do léxico da língua japonesa; utilizar o *corpus* para preparação de textos a serem trabalhados em sala de aula; propor atividades que contribuam para o desenvolvimento futuro da autonomia do aluno.

## 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Nesta seção iremos apresentar a estruturação da presente dissertação. Esta dissertação está organizada em capítulos e seções.

No Capítulo 1 “*Introdução*”, constam as motivações para a pesquisa, incluindo as seções de: Justificativa; Problema; e Objetivos.

No Capítulo 2 “*Referencial Teórico: Definição de conceitos-chaves*”, trazemos as definições dos conceitos que serviram como base para a estruturação da proposta desta pesquisa, sendo eles a competência tradutória, o Construtivismo e o Cognitivismo, o enfoque por tarefas, a concepção de unidade didática e a abordagem léxico-semântica, juntamente com a apresentação da noção de frames para a seleção de unidades lexicais.

No Capítulo 3 “*Léxico: Unidade Lexical e relações lexicais na língua japonesa*”, apresentamos o objeto de estudo desta pesquisa, ideograma (*kanji*), através de uma sistematização da língua japonesa, incluindo contexto histórico e estruturação, o conceito de unidade lexical e, por fim, relações lexicais utilizadas para a confecção das atividades didáticas.

No Capítulo 4 “*Métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: breve histórico*”, apresentamos os métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para introdução do léxico, os métodos para a aquisição de *kanji*, e a descrição sobre os manuais de ensino utilizados para o ensino da língua japonesa como língua estrangeira.

No Capítulo 5 “*Metodologia*”, trazemos para a composição de unidade didática,

---

<sup>1</sup> O presente trabalho também é passível de utilização na formação do licenciado (professor) de língua japonesa como língua estrangeira, uma vez que o desenvolvimento da competência linguística é um subcomponente presente tanto na formação acadêmica de professores de língua, tal como pode ser observado, por exemplo, no Projeto Político e Pedagógico do Curso de Graduação Letras-Japonês (Licenciatura) da Universidade de Brasília, quanto na formação acadêmica de tradutores, tal como pode ser observado, por exemplo, no Bacharelado em Letras-Tradução Português-Japonês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

constituída pela apresentação do papel do *corpus* no ensino e aprendizagem do léxico, a seleção do *corpus*, estrutura das atividades e noções utilizadas para elaboração da Ficha Lexical.

No Capítulo 6 “*Aplicação*”, é apresentada a concepção de Unidade Didática proposta por esta pesquisa, juntamente com a apresentação de uma atividade introdutória sobre o conceito de unidade lexical na língua japonesa, seguida de uma seção com os comentários do autor e, ao fim, uma reprodução da mesma Unidade Didática sem comentários, para melhor visualização do todo.

No Capítulo 7 “*Considerações finais*”, apresentamos as conclusões sobre a pesquisa, bem como orientações para reprodução da Unidade Didática apresentada. Por fim, segue o Capítulo 8 “*Referências bibliográficas*”, com todos os autores e obras utilizadas para embasamento do estudo.



## 2. REFERENCIAL TEÓRICO: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS-CHAVE

Para o desenvolvimento da temática referente à aquisição da competência linguística na formação do tradutor no âmbito universitário, com ênfase na aquisição lexical, apresentamos o referencial teórico que orientou a elaboração desta pesquisa, mais especificamente o conceito de competência tradutória, doravante CT, o quadro teórico da didática da tradução (HURTADO ALBIR, 2005, p. 34), constituído pela competência tradutória e sua aquisição (quadro tradutório) e pelos princípios do Construtivismo e Cognitivismo e da metodologia ‘enfoque por tarefas’ (quadro pedagógico). Para o desenvolvimento da aquisição lexical, este trabalho orientou-se por estudos de Lexicologia referentes ao conceito de quadro semântico (*frame* semântico), de unidade lexical e de relações lexicais, a seguir apresentados.

### 2.1 A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

Diferentemente do senso comum, que considera que a ação de traduzir requer unicamente saber se expressar em uma língua estrangeira, essa ação, com base na área dos Estudos da Tradução, em especial Neubert (2000) e Hurtado Albir (2005), está ligada a todo um conjunto de conhecimentos e habilidades que singulariza o tradutor, chamado de *competência tradutória*.

Neubert (2000, p. 6) apresenta parâmetros que compõem a competência tradutória, dividida em 1) competência linguística (*language competence*), 2) competência textual (*textual competence*), 3) competência temática (*subject competence*), 4) competência cultural (*cultural competence*) e 5) competência de transferência (*transfer competence*). O autor descreve como crucial o inter-relacionamento entre essas cinco competências para a prática da tradução e para a distinção da tradução em relação a outras áreas da comunicação, por exemplo. Segundo Neubert (2000, p. 6), as competências (1), (2), (3) e (4) são compartilhadas por outras áreas da comunicação interlinguística; no entanto, é a *competência de transferência* que distingue o domínio do tradutor, sendo essa competência dominante pois “atua na integração linguística, textual, temática e cultural com a finalidade única de satisfazer as necessidades de transferência”<sup>2</sup>. A transferência está presente no papel de reconstrução de sentidos, especialmente entre língua mais distantes.

---

<sup>2</sup> Texto original: *competence (5) dominates over all the other competences, i.e. transfer skills integrate language, text, subject and culture knowledge with the sole aim of satisfying transfer needs.* (NEUBERT, 2000, p. 6)

A questão crucial, segundo Neubert (2000, p. 6), para os Estudos da Tradução e, certamente, para o ensino de tradução, é como “essas cinco competências se inter-relacionam de modo eficiente, efetivo e adequado para compor níveis admissíveis da competência tradutória que permitirão a consecução de tarefas altamente variadas em uma rotina de trabalho de múltiplas facetas”<sup>3</sup>.

No desenvolvimento dessas competências no âmbito institucional da formação de tradutores, Neubert (2000, p.7) considera, no entanto, que “não há chance de qualquer transferência se os componentes mais estáticos de conhecimento não estiverem disponíveis ou, de modo mais apropriado, não forem sistematicamente desenvolvidos”<sup>4</sup>. Ressalta, desse modo, que, embora a competência tradutória seja um fenômeno complexo, ela depende dos seus componentes individuais, quer dizer, do desenvolvimento de cada uma das competências constituintes. No caso, por exemplo, da competência linguística, ligada ao conhecimento do sistema gramatical e lexical de uma língua, tanto da língua-fonte como da língua-alvo (NEUBERT, 2005, p. 7), destaca-se a necessidade de seu desenvolvimento sistemático, o que corresponde aos objetivos desta dissertação.

No que se refere ao desenvolvimento da competência tradutória, recorreremos ao quadro teórico da competência tradutória, desenvolvido, em especial pelo grupo de pesquisa PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação) da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, que tem a professora Amparo Hurtado Albir como pesquisadora líder. Segundo esse quadro, tem-se a proposição de um *quadro tradutório* e um *quadro pedagógico*, denominado *Quadro teórico da didática da tradução*, que orienta a aquisição da competência tradutória ao longo da formação de tradutores no âmbito de ensino institucional (HURTADO ALBIR, 2005), tal como a Figura 1 a seguir:

---

3 Texto original: *The crucial question for translation studies, just as for translation practice, and for that matter, for translation teaching, is how these five competences interrelate efficiently, effectively, and adequately to form the admittedly graded levels of translator competence that will guarantee the achievement of the highly varied scale of tasks expected from translators in their extremely multifaceted work routines.* (NEUBERT, 2000, p. 6)

4 Texto original: *On the other hand, it goes without saying that there is no chance for any sensible transfer if the more static knowledge components are not available, or, more appropriately, have not been systematically developed.* (NEUBERT, 2000, p. 7)

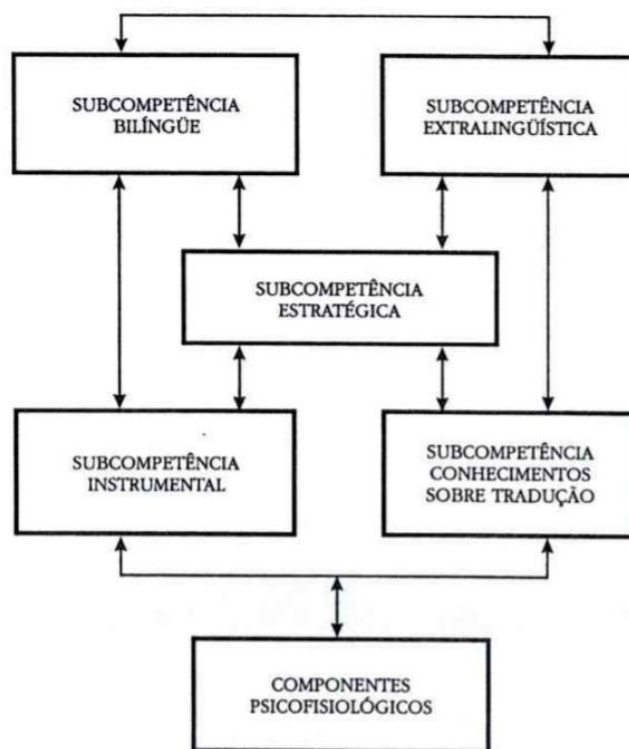
FIGURA 1 – QUADRO TEÓRICO DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO



Fonte: HURTADO ALBIR, 2005, pg.34.

No que se refere ao quadro tradutório, composto pela tradução (atividade em si), a competência tradutória e sua aquisição, Hurtado Albir (2005, p.28) define a competência tradutória como um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos operacionais que são essenciais para a realização da atividade tradutória, sendo elas: subcompetência bilíngue, subcompetência extralinguística, subcompetência estratégica, subcompetência de conhecimentos sobre tradução e subcompetência instrumental.

FIGURA 2 – A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA SEGUNDO O MODELO HOLÍSTICO DE PACTE



Fonte: HURTADO ALBIR, 2005, pg.28.

Hurtado Albir (2005, p.29) considera que a *subcompetência bilíngue* está integrada por “conhecimentos, essencialmente operacionais, necessários para a comunicação em

duas línguas: conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais”. Há, portanto, uma correspondência entre competência linguística (*language competence*) em Neubert (2000) e competência bilíngue, aqui definida.

A subcompetência extralinguística é composta por conhecimentos sobre o mundo em geral, relacionando duas ou mais culturas envolvidas. Para a concepção de conhecimentos sobre tradução, a autora defende que são conhecimentos essencialmente declarativos, tratando sobre os princípios que regem a tradução, como unidade de tradução, tipos de problema e processos. Já a subcompetência instrumental trata sobre os conhecimentos operacionais, relacionadas ao uso de fontes e tecnologias voltadas à prática da tradução.

A subcompetência estratégica aborda sobre conhecimentos que garantem a eficácia da tradução, controlando o planejamento e elaboração do projeto, além de tratar sobre a avaliação final. E, por fim, a autora traz os componentes psicofisiológicos que intervêm no modelo apresentado, sendo eles: componentes cognitivos, como memória, atenção; aspectos de atitude, como curiosidade; e habilidades, como criatividade e raciocínio lógico. Todas estas subcompetências funcionam de maneira integrada, formando a competência tradutória e interagindo durante a prática.

Em relação ao quadro pedagógico, Hurtado Albir (2005, p. 31-33) recorre a duas vias de pesquisa: as pesquisas sobre aprendizagem e pesquisas sobre ensino, que estão cada vez mais interligadas. Sobre as teorias de aprendizagem, a autora apresenta a seguinte distinção: teorias comportamentais, que concebem a noção de aprendizagem como resultado de mudanças ambientais e a pesquisa gira entorno do comportamento dos alunos; e teorias cognitivas, que estão mais direcionadas aos processos cognitivos. No caso desta pesquisa, serão priorizadas teorias cognitivas que serão melhor elucidadas nas seções seguintes, a partir das quais o estudante atua diretamente na construção do próprio conhecimento.

Esse quadro pedagógico caracteriza-se por considerar a aprendizagem sob um enfoque construtivista<sup>5</sup>, definido como uma “postura psicológica e filosófica que argumenta que os indivíduos constroem grande parte do que aprendem e compreendem”, conforme Hurtado Albir (2005, p. 31). Sob esse enfoque, apresentado com mais detalhe no subitem a seguir, Hurtado Albir (2005, p. 32) complementa que o estudante é um

---

<sup>5</sup> A aprendizagem pode ser concebida sob outras perspectivas, tais como a *perspectiva transmissionista*, a partir da qual o estudante recebe as informações transmitidas pelo professor, e a *perspectiva do behaviourismo*, a partir da qual a aprendizagem acontece por meio da transmissão de estímulos adequados ao estudante, aos quais o estudante produz uma resposta sob a forma de comportamento observável pelo professor. (ALIPOUR, 2018, p.8)

participante ativo em sua aprendizagem e constrói o seu conhecimento em função de suas experiências.

No que se refere ao ensino, esse quadro pedagógico considera que o ensino, sob o enfoque construtivista, significa organizar as situações de aprendizagem de modo a favorecer a construção ativa de conhecimentos pelo estudante (ALIPOUR, 2018, p. 10). Nesse sentido, é proposto um desenho curricular na formação de tradutores, denominado *currículo integralizador*, constituído por aspectos ligados i) à definição de objetivos de aprendizagem, ii) à seleção de uma metodologia, iii) ao sequenciamento de objetivos e conteúdos, iv) à seleção de conteúdos e v) à realização de avaliação (HURTADO ALBIR, 2005, p. 32-34). Na definição de objetivos de aprendizagem, Hurtado Albir afilia-se à linha traçada por Delisle (1993) e, quanto ao planejamento, adota a metodologia denominada *Enfoque por Tarefas*, apresentada no subitem 2.3.

## 2.2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS: CONSTRUTIVISMO E COGNITIVISMO

Para a presente seção, iremos apresentar correntes teóricas que fundamentam a concepção adotada por este trabalho para a proposição e aplicação de atividades didáticas em sala de aula referentes ao desenvolvimento lexical por parte do aluno em curso de graduação para formação de tradutores, através do Construtivismo e Cognitivismo de Piaget (1990, 1996, 2011), que poderão contribuir para um futuro emprego de noções presentes em demais autores, como o Socioconstrutivismo de Vygotsky (1993, 2007) e Bruner (1991, 2001).

No que se refere à prática pedagógica, Cunha, Barroso e Olinda (2018) apresentam a discussão sobre a importância de Piaget (1990, 2011), Vygotsky (1993, 2007) e Bruner (1991, 2001), expondo o debate educacional, com aspectos fundamentais das teorias do Construtivismo e Socioconstrutivismo e o impacto no campo educacional.

Primeiramente, é importante entendermos o cenário que estava sendo formado pelas discussões apresentadas por Piaget (1990) sobre a corrente pedagógica intitulada de Construtivismo. Piaget, através da psicologia genética, começa a discutir a construção do conhecimento através do viés da ciência, trazendo a sua formação original em ciências naturais para o debate em relação à formação do conhecimento geral. Os autores explicam que Piaget buscou conciliar as teorias filosóficas vigentes sobre a questão do conhecimento, mas buscando retratar o conhecimento como algo a ser construído. Através da observação de crianças, trouxe a reflexão sobre o conhecimento desde a sua base, no desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Piaget (1990), a criança possui níveis de organização mental que se configuram ao longo dos estágios iniciais, possibilitando desenvolver o conhecimento filosófico e científico. No Construtivismo, o conhecimento do aluno deixa de ser considerado um processo simples de transferência de conhecimento, mas como um processo de edificação dos dados através da interação das novas informações com as experiências anteriores do aluno. Piaget (2011) trabalha com a adaptabilidade do aluno, e como este elemento deve ser explorado no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o professor deverá priorizar as interações do aluno, buscando desafiar e instigar a formação de novos conhecimentos.

Através da Epistemologia Genética, Piaget (1996) defende o desenvolvimento da criança através de sua própria experiência, atuando diretamente na interação com o meio ambiente para o desenvolvimento do conhecimento. Dando continuidade às rejeições aos modelos behavioristas, que reforçava as noções que somente o ambiente agia sobre o indivíduo através do modelo estímulo-resposta, surge o Cognitivismo com uma perspectiva que buscava entender o fenômeno de adaptação do indivíduo ao seu ambiente. Sobre o desenvolvimento cognitivo através da interação com o meio, o autor trabalhou com os conceitos de assimilação e acomodação, explorando a inteligência através de sua estrutura adaptativa.

Piaget defende que através do processo de assimilação são construídos os esquemas mentais que o indivíduo irá utilizar para organizar o seu contato com o meio, integrando uma nova informação. O autor defende que este processo envolve também a integração desta nova informação às estruturas prévias, que poderão ser também modificadas através deste procedimento. Já para o processo de acomodação, Piaget define como toda modificação dos esquemas de assimilação por influência do meio. Ou seja, o autor defende que o desenvolvimento cognitivo acontece: pela assimilação, construção dos esquemas; ou pela acomodação, modificação. Então a interação com o meio irá oferecer problemas, onde o indivíduo irá constantemente reestruturar seu conhecimento, assimilar o novo dado e alcançar o equilíbrio.

No que se refere às contribuições de Vygotsky (1993), Cunha, Barroso e Olinda (2018) explicam que o autor, assim como na vertente predecessora, relaciona a formação do indivíduo com as suas relações interpessoais, desenvolvendo hipóteses sobre o seu desenvolvimento cognitivo através da interação com o meio sociocultural. Vygotsky, através do Socioconstrutivismo, reitera a necessidade de colocar o aluno como centro do processo de ensino, explorando além da relação aluno-professor também a relação aluno-aluno, com atividades que envolvem reflexões e construções de novos conhecimentos. Os

autores reforçam que a obra de Vygotsky é dedicada à atividades mediadas pela linguagem que proporcionam a aprendizagem de uma cultura. Tal elemento se mostra fundamental quando buscamos a formação da competência linguística em língua estrangeira, em que a cultura desempenha papel fundamental na aprendizagem da língua estrangeira.

E, por fim, no que se refere a Bruner (1991), Cunha, Barroso e Olinda (2018) explicam a importância do autor na Revolução Cognitiva, a partir da qual, em oposição ao behaviorismo, combinou noções de diferentes áreas, como antropologia e ciência da computação, para tratar sobre desenvolvimento do conhecimento humano. Bruner trabalhou a importância da narrativa para a construção do sentido, dando ênfase em exercícios que buscam um modelo de ensino explicativo, focando na reflexão e diálogo. Para Bruner (2001), a linguagem tem o papel de criar novas realidades para mediar a interpretação do mundo. Através da crítica à perspectiva computacional que apresenta uma visão muito redutora sobre a mente humana, o autor acredita que as atividades devem proporcionar realidades em que o aluno é capaz de refletir sobre o conteúdo aprendido, adaptando e criando fórmulas para a construção do saber.

Além da importância desta relação para o ensino e aprendizagem, Bruner (1960) também foi responsável pelo desenvolvimento do modelo de *pedagogia por descoberta*, prática que busca incentivar o aluno a descobrir conceitos, regras e princípios; nesse modelo, o professor atua como mediador no papel de orientar e nortear o aluno levando-o à descoberta. Essa prática pode acontecer tanto através de atividades e textos, como de formas mais lúdicas, como jogos. Dentro deste conceito também estão listados os cuidados referentes à aplicação do método, como: a simplificação dos passos necessários para realização da atividade, evitando a estafa mental do aluno durante a realização e o destaque aos elementos significativos para facilitar a visualização do objetivo do exercício.

Por fim, destacamos então que para as atividades sugeridas nesta pesquisa a teoria de aprendizagem (Quadro Pedagógico) atém-se a um direcionamento cognitivo-construtivista, buscando explorar a interação do aluno com o meio através de atividades que integram o material sob estudo (o conteúdo), os alunos e a orientação do professor, oferecendo um ambiente rico em estímulos onde o aluno poderá assimilar e acomodar os esquemas e produzir o conhecimento. A apresentação sobre as noções socioconstrutivistas estão presentes para discussões futuras, onde esperamos trabalhar, futuramente após o desenvolvimento desta competência linguística, atividades interativas que possam colocar em prática toda a noção de cooperação e interação para formação e

compartilhamento do conhecimento.

### 2.3 O ENFOQUE POR TAREFAS: PRESSUPOSTOS

Para o desenvolvimento de nossa proposta de ensino e aprendizagem do léxico, a pesquisa inspira-se na metodologia enfoque por tarefas, a qual nos permite colocar em prática a concepção cognitiva-constructivista de aprendizagem. Por meio da elaboração da concepção de tarefas, apresentadas com maior detalhe no item 5.2, objetivamos orientar o processo de aquisição lexical do estudante por meio da elaboração de atividades lexicais, que conduzem a descoberta do léxico e das relações lexicais estabelecidas pelas unidades lexicais.

Sobre a definição do conceito, utilizamos como base Hurtador Albir (2005), que define como:

O enfoque por tarefas desperta um grande interesse por concentrar-se nos alunos, considerando-os protagonistas do ato didático e incorporando em cada fase do processo curricular informações fornecidas por eles. Esta negociação continua entre professores e estudantes o converte em um modelo flexível de currículo, capaz de adaptar-se a diversas situações educacionais em função das necessidades dos estudantes e possibilitando a modificação de objetivos. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 42-43).

Originado em meados da década de 80, o enfoque por tarefas usado no ensino de línguas (do inglês, *Task based language teaching*, TBLT) é um quadro metodológico que propõe o uso de tarefas como a base para fornecer ao aluno um ambiente pedagógico mais apropriado para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Através da crítica da separação entre conteúdos e metodologia, Hurtado Albir defende a necessidade da incorporação dos processos cognitivos envolvidos no ensino, através das contribuições de teorias cognitivas de aprendizagem.

Em uma discussão semelhante, Alipour (2018) explica com base no ensino da tradução do francês que esse desenvolvimento comunicativo e interacional com o conteúdo se tornou necessário a partir das deficiências apresentadas no ensino tradicional, que utiliza tarefas repetitivas que não exploram a reflexão por parte do aluno. Em sua pesquisa, a autora descreve os métodos utilizados para o ensino e aprendizagem do léxico especializado, com ênfase na polissemia e sinonímia, focando no desenvolvimento da habilidade do aluno de distinguir o sentido dos termos em contexto e de buscar o termo mais apropriado de acordo com o contexto específico.

Com base na abordagem socioconstructivista (BRUNER, 1960; VYGOTSKI, 1997), o estudo elaborou métodos de conhecimento lexical que conduzem o aluno a resolver problemas por meio da reflexão e da pesquisa, assim como da interação com seus



pares e professor. Nessa perspectiva, o aluno desenvolve seus conhecimentos lexicais de forma autônoma. Como resultado, Alipour concluiu que a nova modalidade de tarefas leva o aluno a desenvolver estratégias de análise do contexto que auxiliam a identificação, com maior eficácia, do sentido da unidade lexical apresentada, incentivando o uso da língua aprendida no seu formato mais próximo da realidade.

Dentro da esfera de formação do tradutor, Hurtado Albir (2005) aponta também como crítica a linearidade dos currículos de tradução a separação entre conteúdo e metodologia, surgindo a necessidade de uma proposta que buscasse reunir esses dois elementos. Com isso, surgiu um planejamento de um currículo aberto e integralizador, em que tanto professores quanto alunos poderiam discutir sobre o processo pedagógico, o que deu origem ao enfoque por tarefas.

Com objetivo de reestruturar o desenho curricular incorporando todos os conteúdos e metodologias, este enfoque também elevou a condição dos alunos ao protagonismo das atividades, estando aberto a adaptações para atender a necessidades individuais de cada turma, modificando também os objetivos. Hurtado Albir (2005) define tarefa como unidade organizadora do processo de aprendizagem, na qual o planejamento do currículo acontece através da sequência destas unidades e suas articulações.

Os pressupostos do enfoque por tarefas são de grande interesse para a didática de tradução; desse modo, Hurtado Albir propôs um enfoque por tarefas de tradução, definida como uma unidade de trabalho na sala de aula que representa a prática tradutória e que está diretamente definida com um objetivo, estrutura e uma sequência de trabalho, tornando-se o eixo vital da elaboração da unidade didática e do desenho curricular (HURTADO ALBIR, 2005, p. 43-44).

Com isso, Hurtado Albir (2005) lista os aspectos mais relevantes do enfoque por tarefas, sendo: proporcionar uma metodologia ativa, para que sejam integradas propostas que conciliem os objetivos e metodologias; instrumentalização do estudante, na qual é feita de forma gradativa a resolução de tarefas facilitadoras que direcionem a resolução de uma tarefa final; reforço constante dos princípios ligados à prática da tradução; possibilidade do desenvolvimento da autonomia do aluno; e incorporação das avaliações formativas para o aluno, na qual o aluno consegue autoavaliar seu desenvolvimento e possibilidades.

## 2.4 CONCEPÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA

Um quadro de elaboração da unidade didática permite planejar, articular e avaliar as tarefas aplicadas em sala de aula. Desta forma, dando continuidade ao entendimento acerca dos elementos relacionados ao ensino e introduzindo as novas definições presentes nesta pesquisa, tratamos neste tópico sobre o conceito de Unidade Didática com base em Pais (2013) e Hurtado Albir (2005).

Para a definição da Unidade Didática, ou unidade de programação, Pais (2013) aponta como um processo técnico-didático que tem como base: opções estratégicas que relacionam a formação de seleção do conteúdo programático (ou sequenciação didática); tempo de ensino e tempo de aprendizagem; coerência metodológica interna, através de seleção de um tema; articulação entre os elementos que participam do processo

Sobre a Unidade Didática como instrumento integrador de desenvolvimento de competências, Pais (2013) explica que os últimos anos foram fundamentais para a integração didática aos processos de ensino e aprendizagem. Através de abordagens que sistematizam o ensino e contextualizam o vocabulário aprendido, é possível facilitar o trabalho através dos exercícios. O autor menciona que as pesquisas progrediram bastante para o planejamento de uma proposta em que diferentes elementos e noções se entrecruzam para formar uma proposta coerente. Constituídas por uma sequência de tarefas de ensino e aprendizagem através de uma unidade temática central, são definidos objetivos didáticos que respondem diretamente as principais questões do desenvolvimento do currículo: conteúdo a ser ensinado; sequência estruturada de atividades e conteúdo; organização de materiais e recursos didáticos, com questões sobre como ensinar; e avaliação.

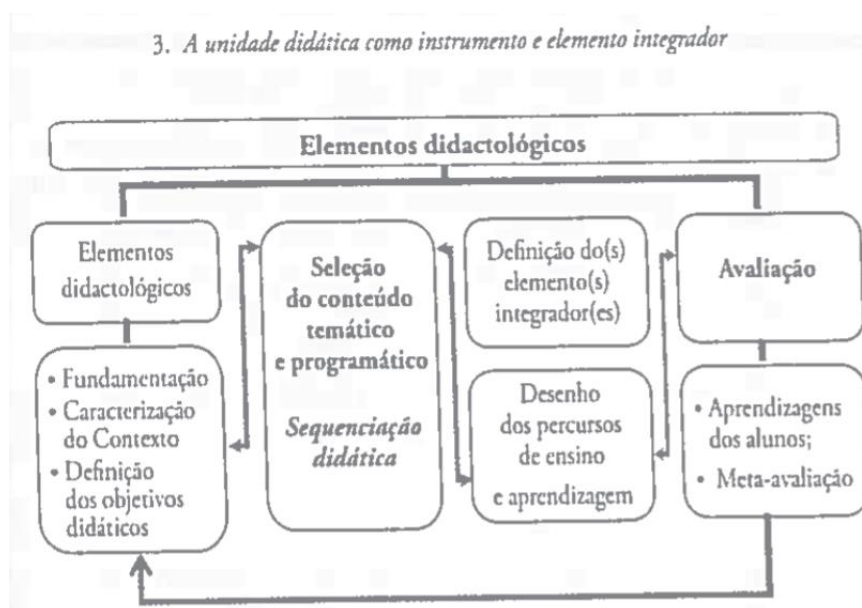
Para as características técnico-didáticas e elementos base de uma Unidade Didática, Pais (2013) defende que deve ser evitado o ponto de vista que o processo de programação didática envolve somente a definição dos blocos de conteúdo a serem trabalhados ao longo de um período. Além de não favorecer o desenvolvimento da interação plena dos tópicos apresentados, dificulta a comunicação entre o aluno e as características fundamentais das unidades. Para o autor, dentre as principais características estão: definir com clareza objetivos didáticos; respeitar os princípios de progressão didática; e ser flexível e motivador, adequando às necessidades dos alunos.

Para a estruturação da Unidade Didática, Pais (2013) define os elementos didatológicos como: fundamentação didatológica, com descrição breve e justificativa sobre a unidade e descrições sobre os princípios metodológicos; caracterização do

contexto de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento do contexto didática é adaptado para as opções disponíveis para a turma; e definição dos objetivos didáticos, com descrição das metas de aprendizagem. Além dos elementos didatológicos, o autor também explica sobre a seleção e sequenciação do conteúdo programático, momento em que o professor deve definir as competências trabalhadas e elementos fundamentais que servirão de base para o andamento das atividades.

Para os critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino tratam sobre os princípios de progressão dentro da Unidade Didática, Pais (2013) instrui que o professor deverá trabalhar com a seleção das tarefas, implementando objetivos e diferentes tipos de atividades. Além das tarefas, a avaliação também ocupa um espaço fundamental no processo, em que, além de potencializar a eficácia das atividades, também serve para refletir sobre o desempenho dos alunos e do professor. O autor define através do seguinte esquema:

FIGURA 3 – UNIDADE DIDÁTICA, ESTRUTURAÇÃO



Fonte: PAIS, 2013, p.73.

Dentro do desenho dos percursos de ensino-aprendizagem, o autor também considera elementos integradores, como atenção e foco, como ferramentas para progressão e integração didática. Desta forma, do ponto de vista técnico-didático, o modelo apresentado na Figura 3 é caracterizado por ter uma base motivacional em que é estimulada a atenção do aluno, juntamente a ativação do conhecimento prévio, desencadeando as tarefas que trabalham com a coerência da temática.

Pais (2013) defende a presença das atividades como base na construção dos

percursos do ensino e aprendizagem. Por fim, o autor defende que através da definição dos objetivos didáticos a serem alcançados e os conteúdos que servem como base, a programação didática visa estabelecer o melhor cenário para os alunos, seja no trabalho individual ou coletivo.

## **2.5 ABORDAGEM LÉXICO-SEMÂNTICA: DOS FRAMES (SITUAÇÕES) À SELEÇÃO DE UNIDADES LEXICAIS**

Dentro do processo de desenvolvimento da competência linguística em língua estrangeira, fundamentado no princípio cognitivo-construtivista e na abordagem com base no enfoque por tarefas, explicados acima, acrescentamos a esse referencial teórico um quadro teórico relativo aos estudos do léxico para nos auxiliar a propor estratégias com ênfase no ensino e aprendizagem do léxico, no âmbito da formação de tradutores de língua japonesa. A estruturação da língua japonesa e definição do *kanji* será elaborada no Capítulo 3 “*Léxico: Unidade Lexical e relações lexicais na língua japonesa*”.

Tendo em vista a concepção das atividades lexicais, recorreremos à teoria lexical, primeiramente com base em Polguère (2018), Joyce (2001) para a compreensão do conceito de unidade lexical e de sua relação com o conceito de unidade lexical a partir do ideograma (*kanji*) na língua japonesa. Recorreremos também ao conceito de *frame* semântico, utilizado na teoria lexical, a semântica de *frames* (FILLMORE, 1982), que se baseia na concepção de que os sentidos das unidades lexicais são construídos em relação a um conhecimento prévio (construído a partir de experiências anteriores, crenças e convenções). A estrutura desse conhecimento prévio é representada em *frames* semânticos, quer dizer, situações, cenários ou contextos, os quais, por sua vez, são expressos por meio das unidades lexicais.

Aplicando a ideia de *frames* ao trabalho desta dissertação, as situações, ou cenários, como coloca o autor, são apresentados na elaboração de materiais didáticos na tentativa de fazer com que o aluno, ao identificar determinada situação, resgate mentalmente e selecione unidades lexicais que expressem tal cenário. Na língua japonesa, busca-se a identificação dos ideogramas (*kanji*), uma vez que o *kanji* é o componente que irá expressar a base do sentido lexical.

Dentro do processo do desenvolvimento da competência linguística em língua estrangeira, Fillmore (1982) explica que para um falante que não está acostumado com um conjunto de unidades lexicais, a habilidade de identificar e agrupar unidades lexicais através de cenários faz com que o uso fique mais natural. Em seus textos, Fillmore (1982) apresenta, como exemplo, a diferença entre as unidades lexicais na língua inglesa, *ground*

e *land*; ambas poderiam ser traduzidas como “terra”, mas cada uma possui um cenário adequado para sua expressão. O autor explica que enquanto *ground* serve para definir a superfície seca da terra em contraste com a diferença entre o ar acima dele; *land* expressa o contraste com o mar.

Na língua japonesa isso não poderia ser diferente: dependendo do cenário indicado haverá preferência pela escolha das unidades lexicais, como indica o próprio autor. Mesmo que o significado possa ser contemplado, o uso inapropriado de determinado termo irá causar estranhamento para os falantes naturais. Fillmore (1982, p. 122) também apresenta exemplos dentro da língua japonesa, com o uso da unidade lexical 温い (*nurui*, morno). O autor explica que o adjetivo normalmente serve para representar quando o líquido está na temperatura ambiente, mas somente soa natural quando a temperatura ideal do líquido é quente.

Com isso, são apresentadas duas frases: 1. このお茶が温い (*Kono ocha ga nurui*, “Este chá está morno”); e 2. このビールが温い (*Kono biiru ga nurui*, “Esta cerveja está morna”). Gramaticalmente, as duas frases estão corretas, mas, segundo o autor, a aplicação do adjetivo na segunda frase pode gerar estranhamento nos falantes naturais, uma vez que a temperatura ideal da cerveja não é morna, novamente, demonstrando a importância de um amplo contexto.

O cenário é importante para guiar a interpretação de mundo. Todo cenário possui uma história e perspectiva e o léxico é o responsável por representar esta história. (FILLMORE, 1982). O autor também explica que a relação entre o texto e o aluno poderá acontecer de duas maneiras: na primeira, os elementos textuais irão guiar o entendimento e interpretação do texto; e na segunda, o conhecimento prévio irá atribuir novos sentidos para os elementos do texto, mesmo que naquele cenário não esteja sendo explicitado tal sentido.

Desta forma, a atividade baseada em quadros (*frames*) pode funcionar com o caráter acumulativo, em que os significados e cenários aprendidos poderão ser aplicados e somados em cenários futuros. A importância do cenário é guiar a interpretação de mundo do aluno. Todo cenário possui uma história e perspectiva e o léxico é responsável por representar esta história. (FILLMORE, 1982).

Fillmore explica que o uso de cenários também pode explorar um caráter fundamental do léxico: a polissemia. Para o autor, uma das possibilidades mais recorrentes é o léxico ter um uso na linguagem cotidiana, mas receber uma aplicação diferente na linguagem técnica. Desta forma, é importante também ressaltar para o aluno o sentido que está sendo aplicado para o *kanji* aprendido.

Com isso, o autor explica que a delimitação dos sentidos apresentados dentro um cenário deve ser devidamente planejado pelo professor. Dependendo do caso, a apresentação de demais sentidos para uma unidade lexical pode acabar confundindo o aluno, ou então, dependendo da organização dos textos e atividades, a polissemia poderá ser trabalhada para melhor fixação e aprendizagem.

Para a seleção de contextos utilizados na confecção das atividades, buscamos selecionar textos que tratem de situações do cotidiano japonês atual e ofereça situações que usufruem das contribuições do aspecto cognitivo-construtivista sobre o desenvolvimento do conhecimento, buscando promover estímulos ao aluno através da interação com o meio (PIAGET, 1996).

### 3. LÉXICO: UNIDADE LEXICAL E RELAÇÕES LEXICAIS NA LÍNGUA JAPONESA

Na presente seção, apresentamos uma breve apresentação da história de formação da língua japonesa, com considerações sobre a escrita. Em seguida, apresentamos a discussão do conceito de unidade lexical e a relação com o ideograma (*kanji*) para a construção de sentidos. Por fim, apresentamos um conjunto de relações lexicais a serem exploradas no desenvolvimento da aquisição lexical por meio de atividades lexicais.

#### 3.1. CONTEXTO HISTÓRICO E ESTRUTURAÇÃO

Com base na pesquisa de Shibatani (2009), a língua japonesa é descrita como uma das maiores línguas do mundo em termos de falantes nativos; apesar disso, existem ainda mitos que se perpetuam no estudo da língua, devido às crenças que a língua é ilógica ou considerada exótica. No entanto, na sua constituição gramatical ou fonológica, a língua apresenta traços semelhantes com outras línguas, com um conjunto de vogais bastante simples.

Considerando o cenário histórico do desenvolvimento da língua japonesa, Shibatani (2009) explica que existem muitas tentativas de relacionar a língua com os vizinhos geográficos; no entanto, os candidatos mais fortes são o Ainu e Ryaikyian, falados ao norte e ao sul do arquipélago, respectivamente, e o coreano. O primeiro registro escrito da língua japonesa encontrado é do século VIII, com o Kojiki (古事記, em tradução livre “Registro de Assuntos Antigos”), feito com o uso de caracteres chineses usados como fonogramas.

Shibatani (2009) explica que não foi possível encontrar registros que definem como era feita a pronúncia, se era usada a leitura chinesa ou a japonesa, como acontece nos dias de hoje no japonês cotidiano, em que estão incorporadas ambas as leituras no vocabulário comum. Com o passar do tempo, o povo japonês começou a utilizar os ideogramas chineses (também chamados de *kanji*, 漢字) apenas como símbolos fonéticos. Desta forma, antigamente o sentido de *yama* (“montanha”) poderia ser escrito usando os ideogramas que possuíam o som de *ya* (como em 夜, “noite”) e *ma* (como em 間, “tempo”), mesmo não havendo relação entre os sentidos originais dos ideogramas.

Devido à dificuldade para memorizar caracteres muito complexos apenas para utilizar como representação fonética, os japoneses então criaram dois silabários para a representação fonética: o *hiragana* e o *katakana*. O *katakana* foi originalmente usado em combinação com os ideogramas chineses, já o *hiragana* foi usado inicialmente por

mulheres. Após a integração dos dois novos silabários, a escrita ficou estabelecida pelo uso do: i) ideograma (*kanji*) para representação do sentido principal da palavra; ii) do *hiragana* para palavras de origem japonesa/chinesa e elementos gramaticais, como partículas e desinências flexionais; e iii) do *katakana* para palavras de origem estrangeira, como os empréstimos linguísticos, e para as onomatopeias.

Além destes, também existe o uso do *romaji* (ローマ字, literalmente “caracteres romanos”), que é o alfabeto romano utilizado para descrição da pronúncia das palavras japonesas através do nosso sistema de escrita. A seguir, na Figura 4, podemos notar as diferenças entre o *hiragana* e o *katakana*.

FIGURA 4 – SILABÁRIOS JAPONESES DE REPRESENTAÇÃO FONÉTICA

Table 44.1 Japanese Kana Syllabaries

Hiragana										
A	KA	SA	TA	NA	HA	MA	YA	RA	WA	
あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ	
I	KI	SI	TI	NI	HI	MI		RI		
い	き	し	ち	に	ひ	み		り		
U	KU	SU	TU	NU	HU	MU	YU	RU		
う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る		
E	KE	SE	TE	NE	HE	ME		RE		
え	け	せ	て	ね	へ	め		れ		
O	KO	SO	TO	NO	HO	MO	YO	RO	WO	N
お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	ん
Katakana										
A	KA	SA	TA	NA	HA	MA	YA	RA	WA	
ア	カ	サ	タ	ナ	ハ	マ	ヤ	ラ	ワ	
I	KI	SI	TI	NI	HI	MI		RI		
イ	キ	シ	チ	ニ	ヒ	ミ		リ		
U	KU	SU	TU	NU	HU	MU	YU	RU		
ウ	ク	ス	ツ	ヌ	フ	ム	ユ	ル		
E	KE	SE	TE	NE	HE	ME		RE		
エ	ケ	セ	テ	ネ	ヘ	メ		レ		
O	KO	SO	TO	NO	HO	MO	YO	RO	WO	N
オ	コ	ソ	ト	ノ	ホ	モ	ヨ	ロ	ヲ	ン

Fonte: SHIBATANI, 2009, p.744

Para exemplificar o uso dos silabários, Shibatani (2009, p.743) traz o seguinte exemplo:

花子は あの ビル で 働いている OL です。

*Hanako wa ano biru de hataraiteru oeru desu.*

Hanako trabalha como office lady naquele prédio.

Nessa oração, temos a seguinte integração: *kanji* para nomes próprios e palavras japonesas, como no caso de Hanako (花子) e o verbo “trabalhar” (働く, *hataraku*); *katakana* para palavras de origem estrangeira, como no caso de “prédio” (ビル, *biru*, do



inglês *building*); *hiragana* para elementos gramaticais, como no caso do pronome demonstrativo “aquele” (あの, ano) e as partículas para demarcação de sujeito (は, wa) e local (で, de); *roomaji* para o uso de siglas que integram o cotidiano japonês, como no caso de “office lady”, que virou OL.

O léxico representado por *kanji* pode ser transcrito também em *hiragana*; com isso, a representação semântica fica a cargo do ideograma, enquanto a representação fonética fica a cargo do *hiragana*. No caso, a unidade lexical referente ao país Japão poderá ser escrita tanto em *kanji*, 日本, quanto em *hiragana* にほん. Desse modo, enquanto o ideograma compõe o sentido, o *hiragana* expressa o som.

No entanto, existem casos nos quais a unidade lexical é formada tanto pelo *kanji* quanto pelo *hiragana*. Mesmo que o *kanji* possua um significado geral, o *hiragana* que acompanha o ideograma contribui para a composição da unidade lexical. Nestes casos, o *hiragana* que acompanha o ideograma é intitulado de *okurigana*, tais como os exemplos a seguir na Figura 5.

FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DE USO DO OKURIGANA

		
<i>oshi.eru</i>	<i>ki.ru</i>	<i>oo.kii</i>
ensinar	cortar	grande
■ kanji	■ hiragana	

Fonte: Autoria própria.

O aluno que possui a competência de leitura nos dois silabários de representação fonética (*hiragana* e *katakana*) possui a capacidade de leitura e compreensão dos sons apresentados pelo *kanji*, mas é necessário o reconhecimento do ideograma para internalização do significado da unidade lexical.

Na escrita padrão da língua japonesa, Ogassawara (2006) explica que a língua japonesa é composta por cerca de 50.000 ideogramas, de acordo com os 13 volumes do dicionário *Daikanwajiten*, mas, como seria inviável o uso da língua utilizando todos estes *kanji*, foi estabelecida pelo Ministério de Educação Japonês uma lista dos principais ideogramas que seriam utilizados para o registro da língua japonesa. Anunciada pelo governo japonês em 1981, esta lista ficou conhecida como *Jouyou kanji hyou* (常用漢字表, em tradução livre “guia de ideogramas de uso diário”), sendo composta inicialmente

por 1.945 *kanji*, sendo expandida em 2010 para 2.136 *kanji* a serem ensinados durante a educação primária (1.026 *kanji*) e média (1.110 *kanji*) referente ao sistema escolar japonês.

Segundo Ogassawara, o desafio encontrado por estudantes de japonês refere-se ao fato de que cada *kanji* apresenta pelo menos duas formas de leituras: a *on-yomi* (音読み, leitura chinesa ou leitura *on*) e *kun-yomi* (訓読み, leitura japonesa ou leitura *kun*). Neste caso, tem-se geralmente: quando é utilizada a junção de dois ou mais ideogramas para formar um novo significado (também conhecido como *jyukugo*), é utilizada a leitura chinesa; e quando o ideograma aparece isoladamente, como na maioria dos casos de verbos e adjetivos, é utilizada a leitura japonesa.

Além disto, outro desafio apresentado pelo autor é a multiplicidade das leituras, resultado do processo de formulação da língua japonesa, no qual as pronúncias foram emprestadas de diferentes partes da China e de diferentes épocas e dialetos. Com isso, chegamos ao caso de ideogramas considerados de séries iniciais, que possuem mais de cinco leituras, como do *kanji* presente no verbo “ir” (行く, *iku*) e nas seguintes unidades lexicais:

行く	i.ku	ir
行う	okona.u	organizar
行動	kou.dou	ação
行事	gyou.ji	evento

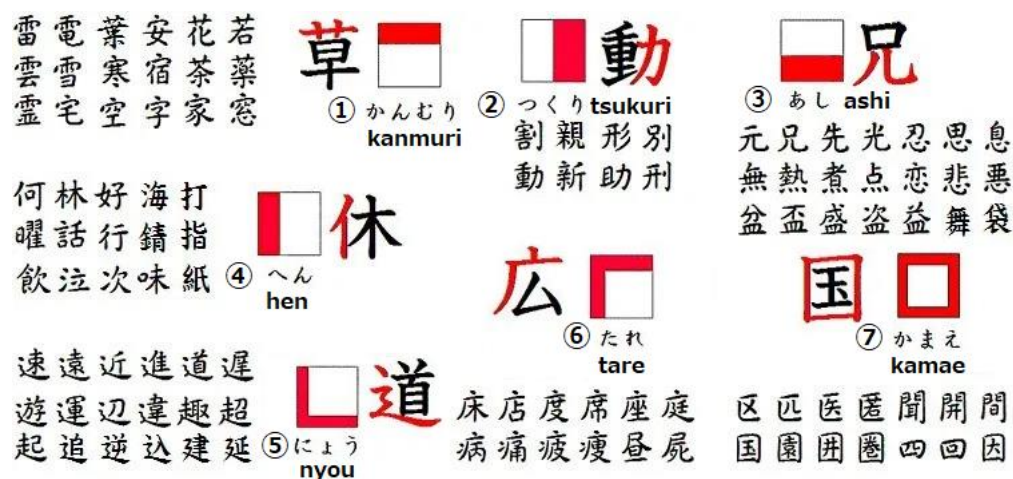
A separação apresentada pelo uso da pontuação é referente à fração do som que está representada pelo *kanji* e ao complemento através do *okurigana*. No caso do verbo *iku*, por exemplo, o ideograma possui a leitura de *i* e o *hiragana* para composição e flexão do verbo é o *ku*.

Assim como na diferença de leituras para os mesmos ideogramas, outra questão pertinente para compreensão das unidades lexicais presentes na língua japonesa é a identificação de suas origens. Na formação do léxico da língua japonesa, Shibatani (2009) explica que um dos elementos mais intrigantes é a abundância de palavras estrangeiras. Assim como no caso do turco, que tomou emprestadas palavras árabes e persas mesmo sem ter sido governado ou colonizado por estes povos, o japonês realizou o mesmo processo com os países com os quais estabeleceu contato durante a sua formação. Com isso, o autor explica que o léxico japonês é originário de três fontes: *wago* (和語), também conhecido como *Yamato-kotoba* (‘*Yamato*’ refere-se aos japoneses e ‘*kotoba*’ à palavra),

para o vocabulário nativo do Japão; *kango* (漢語), para os empréstimos de origem chinesa; e *garaigo* (外来語) para as demais palavras estrangeiras que foram incorporadas ao cotidiano japonês.

Para os casos de *wago* (和語) e *kango* (漢語), ambas fontes que fazem o uso de ideogramas, outro aspecto fundamental da língua é a análise dos radicais (部首, *bushu*). Diferente de como entendemos a noção de radical na língua portuguesa, Ogassawara (2006) define *bushu* como um instrumento para classificação e ordenação do *kanji* através de características como posição no ideograma, número de traços e significado. Na imagem a seguir, temos as diferentes posições dos radicais marcadas em vermelho com suas devidas denominações.

FIGURA 6 – DIFERENTES TIPOS DE RADICAIS (*BUSHU*)



Fonte: Suki Desu, 2016<sup>6</sup>. Adaptado pelo autor.

Ogassawara (2006) descreve as posições como: 1. *kan'muri*, a parte superior da divisão do ideograma entre dois blocos horizontais; 2. *tsukuri*, a parte direita da divisão entre dois blocos verticais; 3. *ashi*, a parte inferior da divisão do ideograma entre dois blocos horizontais; 4. *hen*, a parte esquerda da divisão entre dois blocos verticais; 5. *nyou*, parte inclinada no canto inferior esquerdo; 6. *tare*, parte inclinada no canto superior esquerdo; 7. *kamae*, parte que rodeia por completo.

Em relação aos empréstimos, a língua japonesa se mostra rica na questão de variedade lexical, pois mesmo para palavras para as quais já havia representação através do léxico originalmente japonês (*wago*), foram incorporados empréstimos tanto do léxico chinês (*kango*) quanto dos demais países (*gairaigo*). Neste caso, a escolha do uso de

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://skdesu.com/bushu-radicaais-estruturas-dos-kanji-e-suas-variantes/>>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

determinada palavra pode passar por níveis de estilística, podendo agregar diferentes tons, permitindo uma maior amplitude de expressão.

FIGURA 7 – EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS E EQUIVALENTES

Gloss	‘inn’	‘idea’	‘acrobat’	‘detour’	‘cancellation’
Native	yadoya	omoituki	karuwaza	mawarimiti	torikesi
S-J	ryokan	tyakusoo	kyokugei	ukairo	kaiyaku
Foreign	hoteru	aidea	akurobatto	baipasus	kyanseru

Fonte: SHIBATANI, 2009, p. 746.

Na Figura 7 apresentada por Shibatani, o *kango* é representado pela sigla “S-J”, por se tratar do léxico sino-japonês (relação China-Japão). O autor explica que as palavras nativas (*wago*) apresentam significados mais amplos se comparado com os empréstimos. Enquanto *torikesi* pode ser utilizado como ‘cancelamento’ no sentido geral da palavra, *kaiyaku* geralmente é utilizada somente para ‘cancelamento de contrato’ em transações formais. Segundo o autor, no geral, o léxico sino-japonês (*kango*) transmite um ar de formalidade, enquanto as palavras estrangeiras (*gairaigo*) trazem um aspecto mais moderno e estiloso.

Além da ausência de marcação de gênero, pessoa ou número em substantivos, a língua japonesa traz a facilidade para implementação dos empréstimos na língua japonesa para formação de novos verbos, através da combinação com o *suru* (する, verbo “fazer”), na qual é possível formar através do léxico estrangeiro, tanto *kango* quanto *gairaigo*, novas ações. Com isso, surgem novos verbos através dessa combinação, como no caso de *fukusha* (複写, ‘cópia’) transformando-se em *fukusha suru* (複写する, ‘copiar’); assim como *kopii* (コピー, ‘cópia’), transformando-se em *kopii suru* (コピーする, ‘copiar’).

Dentre os vocabulários que compõem o léxico estrangeiro (*gairaigo*) que foram adaptados e incorporados ao cotidiano japonês, estão desde os resultados dos primeiros contatos do povo japonês com o mundo ocidental no século XVI, através da relação com portugueses, espanhóis e holandeses, até o final do século XIX. Após a ocidentalização pós-guerra o inglês passou a ser a principal fonte de estrangeirismos, representando 80% do *gairaigo* presente no cotidiano japonês. O processo de incorporação de palavras estrangeiras passou por diversos estágios: inicialmente eram atribuídas palavras sino-japonesas (*kango*) equivalentes para o significado da palavra estrangeira; depois, para preservação do som original, começou a ser utilizado o *katakana*, silabário de representação fonética para vocabulário estrangeiro, por meio do qual o som da palavra era adaptado para os fonemas da língua japonesa.

Com isso, atualmente o mais comum é a adaptação da pronúncia da palavra na língua respectiva passando pelas adequações de pronúncia da língua japonesa. O inconveniente é que, assim como citado pelo autor, a língua japonesa é limitada na questão de vogais, o que pode gerar algumas complicações durante o processo de conversão dos sons. Nas palavras adotadas do inglês, por exemplo, é necessário que o indivíduo tenha algum conhecimento prévio na língua japonesa para tentar compreender o léxico que está sendo representado. Tal como o caso de strike [straik], no qual temos a transformação para *sutoraiku* (ストライク) utilizando o silabário de representação fonética para palavras estrangeiras, *katakana*.

Outra característica fundamental da língua japonesa apontada pelo autor é a dependência contextual, quando comparado com as demais línguas. A ausência de marcações como pessoa ou número no verbo, por exemplo, pode se referir a situações diferentes.

FIGURA 8 – EXEMPLO DE COMANDO EM JAPONÊS



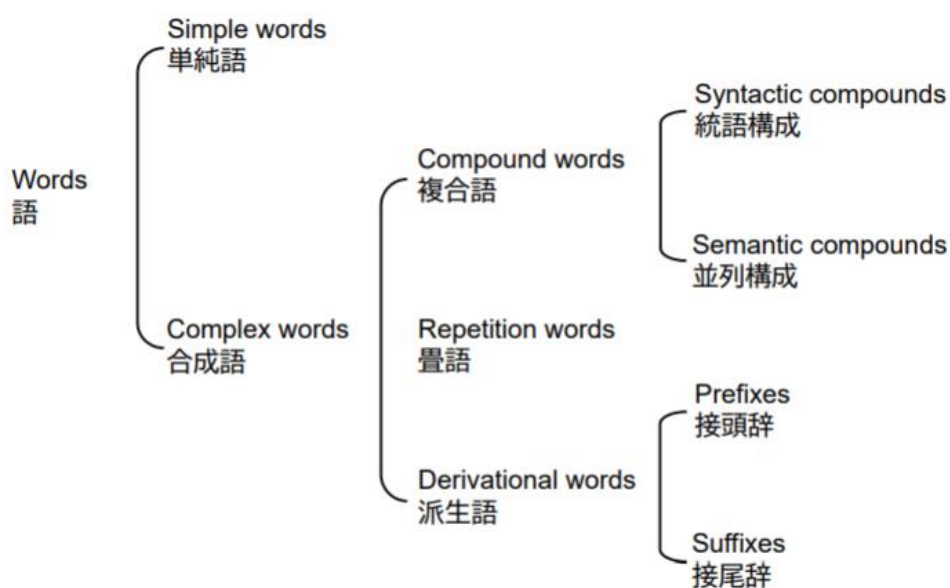
Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 2013, p. 26.

No caso apresentado na Figura 8, um simples comando utilizado pelo professor em sala de aula pode ser tanto traduzido como “Por favor, escute”, como “Por favor, escutem”, dependendo da quantidade de alunos. Com isso, é necessária uma atenção maior quanto ao que se refere cada elemento da frase.

Dependendo do contexto no qual é inserida, juntando com questões como marcação de número, gênero e pessoa que não estão presentes nos substantivos, os enunciados em japonês trazem uma complexidade dos níveis de polidez que exigem do aprendiz um conhecimento gramatical e sociolinguístico avançado para compreensão.

Para a classificação estrutural do léxico japonês apresentado por Joyce (2001), outra concepção possível é através das estruturas: palavras simples e complexas, nas quais são organizadas através do seguinte organograma (Figura 9).

FIGURA 9 – ESTRUTURA DE CLASSIFICAÇÃO DO LÉXICO JAPONÊS



Fonte: JOYCE, 2001, pg.56.

Segundo Joyce (2001), a classificação está feita inicialmente entre palavras simples (単純語, *tanjungo*); e palavras complexas (合成語, *gooseigo*), formado pela combinação de morfemas. Para palavras simples, temos sentidos completos formados por somente um ideograma, como no caso de 水 (água, *mizu*), que por si só já contempla um sentido e pode ser aplicado em frase. Já para as palavras complexas, temos diferentes divisões que serão explicadas a seguir, mas podemos conceituar inicialmente o uso através da combinação de dois ou mais ideogramas que somam o seu sentido, como no exemplo trazido pelo autor em 高値 (preço alto/caro, *takane*), formado pelos ideogramas de alto (高い, *takai*) e preço (値段, *nedan*).

Para a concepção de palavras complexas, acontece uma subdivisão em três grupos: palavras compostas (複合語, *fukugoogo*), como foi o caso apresentado anteriormente em 高値 (preço alto, *takane*); palavras de repetição (疊語, *joogo*), presente em casos como 人々 ou 人人 (pessoas/povo, *hitobito*), formado pela repetição do ideograma 人 (pessoa, *hito*) ou pelo uso do *kanji* 々 utilizado para representação da repetição do ideograma anterior; e palavras derivadas (派生語, *haseigo*), que podem aparecer tanto com o uso de prefixo ou sufixo, como no caso do uso do *kanji* 不 (negativo, *fu*) para alterar o sentido de algum outro léxico. A presença desta derivação está mais presente no vocabulário cotidiano, pois a assimilação do significado acontece de forma mais automática: 合格 (aprovado, *goukaku*), 不合格 (reprovado, *fugoukaku*); 必要 (necessário, *hitsuyou*), 不必

要 (denecessário, *fuhitsuyou*), etc.

Por fim, as palavras compostas são divididas entre palavras compostas sintáticas (統語構成, *toogo koosei*); e palavras compostas semânticas (並列構成, *heiretsu koosei*). Para a distinção entre os dois subtipos, Joyce (2001) apresenta a caracterização pela estrutura da composição do léxico. No caso das palavras compostas sintáticas (統語構成, *toogo koosei*), a estrutura está formada pela presença do modificador + modificado, podendo ser tanto o caso de: adjetivo + substantivo, 古本 (livro velho, *furuhon*, formado por velho 古い + livro 本); verbo + substantivo, 食べ物 (comida, *tabemono*, formado por comer 食べる + coisa 物); objeto direto + verbo, 人殺し (assassinato, *hitogoroshi*, formado por pessoa 人 + matar 殺す); dentre outros casos.

Já para as palavras compostas semânticas (並列構成, *heiretsu koosei*), os elementos presentes possuem a mesma classe de palavras ou sentidos muito próximos, como no caso de: verbo + verbo, 売り買い (compra e venda, *urikai*); substantivo + substantivo, 親子 (pai e filho, *oyako*); sinônimo + sinônimo, 死亡 (morrer, *shibou*). Para finalizar, Joyce (2001) define o *kanji* como um sistema de escrita morfológica, pois na grande maioria dos casos, a composição do léxico vai ser feita através da combinação de morfemas que buscam integrar um novo sentido.

Os ideogramas também podem ser classificados através das suas diferentes composições originárias. Suzuki (1985) explica sobre essas classificações entre: *shoukei* (figura), ideogramas que representam objetos de forma pictográfica; *shiji* (indicação), símbolos que representam ideias abstratas; *kaii* (combinação), com a junção de dois ou mais ideogramas dentro de um mesmo *kanji*; *keisei* (conceito e som), com a junção de ideogramas em que um estabelece a leitura e o outro fornece o conceito; *tenchuu* (adaptação), com adaptações do sentido para ideias mais próximas ao ideograma original; e *kashaku* (empréstimo), com *kanji* que foram criados através da adaptação de símbolos, sem estabelecer relação semântica ou fonética.

Shibatani (2009) conclui dizendo que o japonês é uma língua com um sistema altamente complexo, que abrange diferentes tipos de léxico (japonês, sino-japonês e estrangeiro), diferentes sistemas de escrita (*kanji*, *hiragana*, *katakana* e *roomaji*), os quais constroem uma multiplicidade de possibilidades de codificação e decodificação da língua, tornando a aprendizagem da língua como língua estrangeira um processo bastante complexo.

A seguir, será discutido o conceito de unidade lexical com base nos estudos de lexicologia e semântica lexical, mais especificamente POLGUÈRE (2018), e tratar de tal

conceito com uso de dados lexicais da língua japonesa.

### 3.2. O CONCEITO DE UNIDADE LEXICAL: KANJI E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O ideograma é um elemento fundamental da escrita japonesa para função fonética e semântica, além de ter papel de caracterização icônica para representar a cultura, mentalidade e realidade social (JIA, 2006).

A Lexicologia é o ramo da Linguística que estuda as propriedades das *unidades lexicais* da língua, também conhecidas como *lexias* (POLGUÈRE, 2018). Diferentemente do conceito de palavra aplicado no cotidiano, que pode gerar ambiguidade, a Lexicologia utiliza o termo técnico *unidade lexical* ou *lexia*; para entendê-lo, é necessária a compreensão de toda uma rede de noções que estão interligadas a esse conceito principal.

Há dois tipos de unidade lexical: o *lexema* e a *locução* (POLGUÈRE, 2018, p.55)  
O lexema é:

(...) uma generalização do signo linguístico do tipo forma de palavra: cada lexema da língua é estruturado em torno de um sentido exprimível por um conjunto de formas de palavra que somente a flexão distingue. (POLGUÈRE, 2018, p.54).

Servem de exemplo de lexemas, 話 *hanashi* e 話す *hanasu*, que compartilham o mesmo ideograma. No caso, o mesmo ideograma está presente em duas unidades lexicais diferentes, uma formada somente pelo *kanji*, e a outra composta pelo *kanji* e o *hiragana*. O sentido principal expresso pelo ideograma é o mesmo, mas o hiragana marca, no entanto, a presença do verbo, tal como a seguir:

話	<i>hanashi</i>	História, conversa (Substantivo)
話す	<i>hana.su</i>	Conversar (Verbo)

Um outro tipo de unidade lexical é a locução; essa tem um caráter congelado e semanticamente não composicional, tal como definida por Polguère (2018, p.62) a seguir.

Uma locução é uma entidade da língua apresentada ao lexema que é estruturada em torno de um sentido exprimível por meio de um conjunto de sintagmas congelados, semanticamente não composicionais, que se distinguem somente pela flexão. (POLGUÈRE, 2018, p.62).

A locução é considerada “uma junção de sintagmas congelados que só se distinguem pela flexão”, conforme Polguère (2018, p. 58). Existem, em especial, quatro tipos gramaticais de locuções: locução verbal, nominal, adjetiva, adverbial. No português,



o autor traz um conjunto de exemplos classificados pelo seu modo de funcionamento na frase. Os exemplos dados por Polguère (2018, p. 58) são:

- as *locuções verbais*: MOER OS OSSOS [Moeram-se os ossos em praça pública];
- as *locuções nominais*: ÁGUA DE COCO [Helena nos ofereceu uma deliciosa água de coco];
- as *locuções adjetivais*: EM PEDAÇOS [Sua bela leiteira ficou em pedaços];
- as *locuções adverbiais*: NO PEITO E NA RAÇA [A banda lançou-se no peito e na raça em um pequeno improvisado para encerrar o show]. (POLGUÈRE, 2018, p.58).

Observa-se nessas estruturas que os elementos perderam o seu sentido. Esse sentido não é resultante da composição do sentido de cada um de seus constituintes, mas um sentido exprimível por meio de um conjunto de sintagmas congelados (POLGUÈRE, 2018, p. 62). Por exemplo, a locução adverbial *no peito e na raça* ‘fazer com empenho’ têm um sentido com caráter congelado e não formado pela composição do sentido de cada constituinte (peito – parte do corpo; raça – etnia) ou de cada forma de palavra.

No léxico do japonês, há formações de unidade lexical que podem ocorrer de duas maneiras. Uma delas é por meio da combinação de ideogramas, dois ou mais, para formar uma nova unidade lexical (Ogassawara, 2006). Este fenômeno é intitulado de *kyukugo*.

Tais como ilustrados na Figura 10 a seguir, servem como exemplos de *kyukugo* casos em que:

- 1) o sentido é mais facilmente interpretado, como em 教える (*oshi.eru*, ensinar) e 室 (*shitsu*, sala) que juntos formam a unidade lexical referente a 教室 (*kyoushitsu*, sala de aula)<sup>7</sup>;
- 2) é necessário uma base sociocultural para interpretação do contexto e sentido, como no caso do ideograma de 日本 (*nihon*, Japão), que é formado pelos ideogramas de 日 (*hi*, sol) e por 本 (*moto*, origem), devido ao fato de que o “povo japonês” foi intitulado pelos chineses como o “povo do sol nascente”, em razão da localização do arquipélago na direção do sol (YAMASHIRO, 1989); e

<sup>7</sup> É importante ressaltar que nos exemplos apresentados na Figura 10, assim como em inúmeros casos de *kyukugo*, as leituras utilizadas nestes agrupamentos nem sempre são as leituras apresentadas pelos ideogramas quando empregados de forma individual. Como o caso de 教室 (*kyoushitsu*, sala de aula), em que o segundo ideograma, 室 (*shitsu*, sala), quando utilizado individualmente possui a leitura de *muro* (câmara); ou para o primeiro ideograma de 日本 (*nihon*, Japão), em que o *kanji* 日 terá a leitura de *hi* (sol, dia).

- 3) o entendimento da combinação é de difícil compreensão, mas um estudo etimológico pode explicar a formação. Um exemplo é o caso de 大きい (*oo.kii*, grande) e 切る (*ki.ru*, cortar) que formam a unidade lexical 大切 (*taisetsu*, importante).

FIGURA 10 – EFEITO CÓPULA: *JYUKUGO*

教える	室	教室
<i>oshi.eru</i>	<i>shitsu</i>	<i>kyoushitsu</i>
ensinar	sala	sala de aula
日	本	日本
<i>hi</i>	<i>moto</i>	<i>nihon</i>
sol	origem	Japão
大きい	切る	大切
<i>oo.kii</i>	<i>ki.ru</i>	<i>taisetsu</i>
grande	cortar	importante

Fonte: Autoria própria.

O *jyukugo* é a expressão de carácter copulativo dos ideogramas, tal como afirmam Haroldo de Campos (2000) e Ogassawara (2006). Esse efeito de cópula, ou combinação, está ligado à forma com que os ideogramas podem representar individualmente um conceito.

Um outro tipo de combinação de ideogramas, que forma uma unidade lexical, é observado por meio da junção de radicais (*bushu*) para compor um novo ideograma, como no caso de 口 (*kuchi*, boca) e 鳥 (*tori*, pássaro), que se combinam e formam o conceito de cantar/piar em 鳴く (*naku*, cantar/piar), representados na Figura 11. Este fenómeno também é chamado de *kanji* composto. No caso de 鳴く podemos notar a junção de dois ideogramas originais, sendo utilizados como radicais (*bushu*) para composição de um novo ideograma, tal como ilustrado a seguir:

FIGURA 11 – EFEITO CÓPULA: COMBINAÇÃO DE CONCEITOS ATRAVÉS DE RADICAIS

口	鳥	鳴く
<i>kuchi</i>	<i>tori</i>	<i>na.ku</i>
boca	pássaro	cantar/piar

Fonte: Autoria própria.

Essa combinação de ideogramas a partir da qual se tem um novo ideograma poderá ocorrer também com a repetição do mesmo ideograma, como no caso de 木 (*ki*, árvore), 林 (*hayashi*, bosque) e 森 (*mori*, floresta). No exemplo da Figura 12, o agrupamento de dois ideogramas 木 forma um novo ideograma com significado de “bosque”. Da mesma forma, ao agruparmos mais um ideograma de árvore, temos um novo ideograma com significado de “floresta”.

FIGURA 12 – EFEITO CÓPULA: RADICAIS SEMELHANTES

木	林	森
<i>ki</i>	<i>hayashi</i>	<i>mori</i>
árvore	bosque	floresta

Fonte: Autoria própria.

É importante ressaltar que nem sempre essa cópula resultará em um conceito facilmente assimilado pelo aluno. Devido à origem dos ideogramas e adaptações de seus significados ao longo dos anos, existem casos nos quais é necessária uma análise do contexto sociocultural mais aprofundada. Como no caso da Figura 13, na qual o ideograma de 男 (*otoko*, homem), que é formado pelos ideogramas de 田 (*ta*, campo de arroz) e 力 (*chikara*, força), que é uma representação de um importante elemento cultural japonês, a cultura do arroz. O homem, por representar a força de trabalho, foi associado à principal fonte de alimento da época, o arroz.

FIGURA 13 – EFEITO CÓPULA: CONTEXTO HISTÓRICO

田	力	男
<i>ta</i>	<i>chikara</i>	<i>otoko</i>
arroizal	força	homem

Fonte: Autoria própria.

Da mesma forma, existem casos também em que há falta de contexto para identificar a cópula formada, não possibilitando uma associação plausível para facilitar a aprendizagem, como no caso da Figura 14, em que o *kanji* de 音 (*oto*, som), que é formado pelos ideogramas de 立つ (*ta.tsu*, levantar) e 日 (*hi*, sol).

FIGURA 14 – EFEITO CÓPULA: AUSÊNCIA DE CONTEXTO PARA IDENTIFICAÇÃO

立つ	日	音
<i>ta.tsu</i>	<i>hi</i>	<i>oto</i>
levantar	dia	som

Fonte: Autoria própria.

Com o intuito de auxiliar a compreensão do sentido de unidades lexicais em uso na língua japonesa, passaremos a seguir a apresentar um conjunto de relações lexicais que são estabelecidas entre as unidades lexicais. Essas relações formam uma rede lexical da língua e representam, juntamente com o conceito de unidade lexical, a base de elaboração das atividades didáticas que buscam auxiliar o desenvolvimento da aquisição lexical ao longo da formação da competência linguística de futuros tradutores.

### 3.3 RELAÇÕES LEXICAIS

As relações lexicais referem-se à capacidade de as unidades lexicais combinarem-se umas com as outras. Inspiradas na concepção saussuriana, essas relações lexicais advêm do fato de o léxico não ser, como destaca Polguère (2018: 116):

[...] um conjunto “plano”, uma simples lista de lexias. Cada lexia adquire seu valor na língua graças às múltiplas relações de oposição, de similaridade, de compatibilidade e de incompatibilidade, etc. que a unem às demais lexias. (...) O léxico é assim uma vasta rede lexical: um sistema extremamente rico e complexo de unidades lexicais conectadas umas com as outras. (POLGUÈRE, 2018, p. 116)

Essa atuação das relações lexicais coloca em funcionamento um sistema de lexias que forma uma rede lexical por meio conexões que acontecem nos dois planos da língua, no paradigmático e no sintagmático. Consequentemente, existem dois tipos principais de relações entre as unidades lexicais, tal como apresentadas em Polguère (2018, p. 117):

- 1) As *relações paradigmáticas* interligam as lexias no **interior do léxico** através de relações semânticas, eventualmente acompanhadas de relações morfológicas. Por exemplo, a lexia BARBA está relacionada paradigmaticamente às lexias BARBICHA, BARBA DE BODE, PELO, BARBUDO, BARBAÇUDO, CAVANHAQUE, SUIÇA, COSTELETA, BARBALHADA, BARBALHOSTE, IMBERBE, GLABRO, BARBEIRO, BARBEARIA, BARBEADOR, BARBEIRAGEM etc.
- 2) As *relações sintagmáticas* interligam as lexias no **interior da frase** de acordo com afinidades combinatórias. Por exemplo, a lexia BARBA é a base das seguintes colocações: *barba grande, longa, espessa, grossa, curta, rasa; ...; cortar, aparar, raspar, desbastar, fazer ... a barba; exhibir, deixar crescer a barba* etc. (POLGUÈRE, 2018, p. 117)

A descrição dessas relações é especialmente importante nesta dissertação, pois representam, juntamente com o conceito de unidade lexical, a base de elaboração das atividades didáticas que buscam auxiliar o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes em questão.

Nesta pesquisa, damos ênfase às relações paradigmáticas, em especial à hiperonímia e hiponímia, sinonímia, antonímia, homonímia e polissemia, descritas com maiores detalhes a seguir, com base em Ilari (2005) e em Polguère (2018, p. 160-169). Os referidos autores também auxiliam na apresentação das concepções de exercícios a serem aplicados em sala de aula para trabalhar cada relação.

### 3.3.1 Relações lexicais fundamentais

São relações que se caracterizam por serem paradigmáticas, quer dizer, por interligarem as lexias no interior do léxico através de relações semânticas. Segundo Polguère (2018, p. 160), as relações lexicais fundamentais “formam o arcabouço da estruturação semântica do léxico de qualquer língua. Cada lexia posiciona-se na rede lexical da língua em função, primordialmente, dessas relações”. São exemplos de relações semânticas a *hiperonímia e hiponímia*, a *sinonímia*, a *antonímia*, a *homonímia* e a *polissemia*, apresentadas a seguir.

### 3.3.1.1 Hiperonímia e hiponímia

Ilari (2005) explica que a relação de hiperonímia e hiponímia se trata da relação entre termos genéricos e termos específicos correspondentes. Os termos genéricos, hiperônimos, são “aqueles que se aplicam a conjuntos mais amplos de objetos (os linguistas dizem por isso que eles têm extensão maior)” (ILARI, 2005, p.187). Em oposição, os termos específicos, hipônimos, representam um conceito menos abrangente; consequentemente os linguistas consideram que têm uma compreensão maior, pois as suas características intrínsecas são mais específicas. Em sua obra, o autor cita o exemplo de *canário*, que é hipônimo da unidade lexical *pássaro*; *veículo*, por sua vez, é o hiperônimo de *automóvel*, *motocicleta* e *ônibus*. No exemplo anterior, podemos saber mais características sobre o animal caso descrito como *canário*, e menos caso descrito de forma genérica, como *pássaro*. Da mesma forma, *pássaro* irá contemplar um número maior de espécies, caso o intuito seja descrever as aves que cantam.

Aplicando os conceitos para a língua japonesa, podemos notar uma gradação da complexidade das unidades lexicais à medida que ideogramas são acrescidos a um ideograma de sentido genérico para a construção de um sentido mais específico. No exemplo a seguir, temos o caso de “automóvel” e “caminhão de bombeiro”.

車	<i>kuruma</i>	‘carro/automóvel’
消防車	<i>shoubousha</i>	‘caminhão de bombeiro’

No caso apresentado, ambos apresentam o *kanji* 車 (*kuruma/sha*), que engloba o sentido de ‘automóvel/veículo’. No caso de “caminhão de bombeiro”, que também é um veículo, este elemento está composto pela junção do referido *kanji* com 消防 (*shobou*), que é formado pelos ideogramas dos verbos “apagar” (消す, *ke.su*) e “prevenir/proteger” (防ぐ, *fuse.gu*).

Para a confecção das atividades, Ilari (2005) sugere como objetivo a representação de certos elementos que podem ser enquadrados em conceitos mais ou menos abrangentes (genéricos ou específicos), dependendo do agrupamento. Para isto, a seleção dos textos utilizados é essencial para explorar essa relação entre as unidades lexicais. Para trabalhar a noção dentro do ensino do léxico na língua portuguesa, o autor sugere as seguintes questões: “1. Separe dos demais o nome de significação mais genérica: (...) 2. Acrescente numa série de hipônimos” (ILARI, 2005, p.188). Para a realização desta pesquisa, adaptaremos os questionamentos sugeridos para o âmbito do ensino das unidades lexicais

dentro da língua japonesa.

Para a confecção de questões como a Atividade 1, a seguir, o exercício de relacionar os termos genéricos aos específicos também pode ocorrer de forma gradativa: no primeiro momento, com a introdução ao formato da atividade, podemos ter a simples correlação dentro de uma classificação.

『**Atividade 1** – Agrupe as unidades lexicais a seguir e estabeleça qual é o mais genérico (hiperônimo) e qual é o mais específico (hipônimo).

動物・果物・水

肉・猫・酒・米

牛乳・食べ物

飲み物・鳥・犬

』

Nesta atividade introdutória aos conceitos, o aluno pode já entender quais as relações lexicais que estão sendo exploradas, ajudando também a agrupar as unidades lexicais em blocos.

動物 (*doubutsu*, animal) ➡

猫 (*neko*, gato); 犬 (*inu*, cachorro); 鳥 (*tori*, pássaro).

食べ物 (*tabemono*, comida) ➡

米 (*kome*, arroz); 肉 (*niku*, carne); 果物 (*kudamono*, fruta).

飲み物 (*nomimono*, bebida) ➡

牛乳 (*gyuunyuu*, leite); 水 (*mizu*, água); 酒 (*sake*, álcool).

Esta concepção pode ser adaptada de acordo com o nível de competência do aluno, partindo de ideogramas mais básicos, como do exemplo acima, até *jyukugo* mais complexos.

Além dos ideogramas recortados, podemos também trabalhar com a proposta de atividade de preenchimento de lacunas apresentado por Ilari (2005), em que o aluno busca o termo mais adequado para cada frase, como na Atividade 2 a seguir. Incitando a relação entre o contato do aluno com o conteúdo para assimilação e acomodação do conhecimento, proposta pelo desenvolvimento cognitivo-construtivista (PIAGET, 1996), é possível realizar também a atividade através de perguntas e respostas, na qual cada aluno apresenta o termo mais genérico, em formato de diálogo/questionário, completando com os mais específicos.

Neste tipo de atividade, o professor pode também auxiliar a escolha das unidades lexicais através da delimitação do cenário a ser trabalhado (FILLMORE, 1982).

『**Atividade 2** – Em dupla, complete o seguinte diálogo:

<レストランで>

やまだ：昼ご飯で何にしますか。

あきら：あ、私は \_\_\_\_\_ にする！やまださんは？

やまだ：僕は \_\_\_\_\_ です。

あきら：飲み物は？

やまだ：\_\_\_\_\_ にします！

あきら：じゃ、私は \_\_\_\_\_ にする。

<Resutoran de> <No restaurante>

Yamada: *Hirugohan de nanini shimasuka.* O que você vai querer para almoço?

Akira: *A, watashi wa \_\_\_ ni suru!* Ah, eu vou querer \_\_\_!

*Yamadasan wa?* E você, Yamada?

Yamada: *Boku wa \_\_\_ desu.* Eu vou querer \_\_\_\_\_.

Akira: *Nomimono wa?* E bebida?

Yamada: *\_\_\_ ni shimasu!* Vou querer \_\_\_!

Akira: *Jya, watashi wa \_\_\_ ni suru.* Então, eu vou querer \_\_\_\_\_.

』

### 3.3.1.2 Sinonímia

Os sinônimos são unidades lexicais de sentido próximo, que podem, ocasionalmente, ser usados para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações (ILARI, 2005, p. 169).

Segundo Polguère (2018, p.162), a sinonímia é dividida em i) sinônimos exatos, sendo os casos de sinônimos absolutos, que ocorrem raramente, e ii) sinônimos aproximativos, quer dizer, com sentidos próximos, mas não aplicáveis em qualquer contexto. A atividade didática voltada para o estudo de sinonímia, como no caso da Atividade 3, a seguir, tem como objetivo trabalhar com a escolha de unidades lexicais com sentidos próximos. Ilari explica os sinônimos como unidades lexicais que descrevem as mesmas coisas ou situações, mas como não existem sinônimos perfeitos, a escolha entre um ou outro envolve uma perda e ganho de sentido que devem ser exploradas.

Na língua japonesa existem muitos casos de sinônimos aproximativos, pois a língua japonesa apresenta diversos casos de empréstimos linguísticos nos quais ainda é



preservado o vocabulário original. Assim como já apontado anteriormente na Figura 7, Shibatani (2009) explica que na língua japonesa existem as palavras nativas do japonês (*wago*), as palavras sino-japonesas (*kango*) e as palavras de origem estrangeira (*gairaigo*). Desta forma: ‘Cancelamento’ pode ser representado em 取り消し (*torikeshi*, japonês), 解約 (*kaiyaku*, sino-japonês) e キャンセル (*kyanseru*, estrangeiro); e ‘Pousada’ pode ser representado em 宿屋 (*yadoya*, japonês); 旅館 (*ryokan*, sino-japonês) e ホテル (*hoteru*, estrangeiro). Seguindo os exemplos apresentados por Shibatani, é possível construir diálogos que explorem estes casos.

『**Atividade 3** – Analise o diálogo abaixo e identifique os casos de sinonímia (sentidos próximos):

<学校で>

やまだ：来週休みが始まりますね。やっと海へ行けます。やどやの予約はどうですか。

あきら：えっ、りょうかんですか。実は父が病院に入院したのでキャンセルしたほうがいいと思います。

やまだ：どうしましたか。おとうさんはいかがですか。

あきら：はい、大丈夫ですが、足にけがして運転できないと思います。

やまだ：そうですか。ごんねんですね。じゃ、解約しましょう。

あきら：すみません。

<Gakkou de> <Na escola>

Yamada: *Raishuu yasumi ga hajimarimasune. Yatto umi e ikemasu. Yadoya no yoyaku wa doudesuka.* Semana que vem começa o feriado, né. Finalmente vamos para o mar. Como está a reserva da **pousada**?

Akira: *E, ryoukan desuka. Jitsuwa chichi ga byouin ni nyuuinshita node kyanseru shitahouga ii to omoimasu.* A **pousada**? Na verdade, meu pai deu entrada no hospital e acho melhor **cancelarmos**.

Yamada: *Doushimashitaka. Otousan wa ikaga desuka.* O que houve? Seu pai está bem?

Akira: *Hai, daijyoubu desuga, ashi ni kega shite unten dekinai to omoimasu.* Sim, ele está bem, mas machucou o pé e acho que não consegue mais dirigir.

Yamada: *Soudesuka. Zannen desu ne. Jya, kaiyaku shimashou.* É mesmo? É uma pena, né. Então, vamos **cancelar**.

Akira: *Sumimasen.* Me desculpe.

』

### 3.3.1.3 Antonímia

Polguère (2018, p. 164) considera que os antônimos “se distinguem pela negação, mais geralmente, pela oposição contrastiva de um de seus componentes”.

Ilari (2005, p.25) explica que a oposição entre dois antônimos pode ter fundamentos diferentes:

- diferentes posições numa mesma escala. Ex. *quente* e *frio* representam duas posições na escala da temperatura.
- início e fim de um mesmo processo: *florescer* e *murchar*.
- diferentes papéis numa mesma ação: *bater* e *apanhar*. (ILARI, 2005, p.25)

Assim como nos exemplos apresentados por Ilari, na língua japonesa, podemos observar a oposição por meio de processos reversíveis, como 建てる x 壊す (*tateru* x *kowasu*, construir x demolir), diferentes extremos numa escala, como 高い x 低い (*takai* x *hikui*, alto x baixo), ou diferentes papéis numa mesma ação あげる x もらう (*ageru* x *morau*, dar x receber).

As atividades didáticas objetivam explorar essa dualidade, fazendo com que o próprio aluno estabeleça as relações entre as unidades lexicais, tais como nos exemplos a seguir da Atividade 4.

『 **Atividade 4** - Identifique os sentidos apresentados por cada unidade lexical e forme pares entre as unidades lexicais de sentidos opostos.

a) 学生は先生の送った宿題をもらいました。

*Gakusei wa sensei no okutta shukudai wo moraimashita.*

“O **aluno** recebeu o dever de casa enviado pelo **professor**”.

b) 店員さんはお客様のご注文を受け取りました。

*Ten'in-san wa okyaku-sama no gotyuumon wo uketorimashita.*

“O **funcionário** da loja **recebeu** o **pedido** do **cliente**.”

』

Com isso, na Atividade 4, o aluno poderá identificar as relações mais óbvias, como no caso de *professor* versus *aluno*, *cliente* versus *funcionário*, *receber* versus *enviar*, além de exercitar a abstração e interpretação do texto mais um pouco e estabelecer relações entre palavras de classes gramaticais diferentes: adjetivo de particípio passado *pedido* (verbo *pedir*) versus *receber*.

A atividade também poderá ser focada na produção de textos, por meio da qual o aluno que deverá buscar os significados opostos apresentando e exercitando essas

conexões.

### 3.3.1.4 Homonímia

Conforme Polguère (2018, p. 167), “duas lexias são homônimas se elas se expressam por meio dos mesmos significantes, mas sem possuir nenhuma interseção significativa de sentidos”.

Há dois casos de homonímia segundo o tipo de significante que se leva em consideração: i) a homografia: duas lexias associadas aos mesmos significantes, por exemplo: o substantivo feminino *manga*: ora nome de uma fruta, ora nome da parte de certas peças de roupa que cobrem os braços (ILARI, 2005, p. 103), e ii) a homofonia: duas lexias associadas aos mesmos significantes sonoros, por exemplo: *sessão* (de cinema) e *seção* ‘repartição de um órgão público’ (ILARI, 2005, p. 103).

Na língua japonesa, esse fenômeno é bem comum, como por exemplo:

早い	<i>haya.i</i>	cedo
速い	<i>haya.i</i>	rápido
恋	<i>koi</i>	amor
鯉	<i>koi</i>	carpa
濃い	<i>ko.i</i>	espesso, denso
来い	<i>ko.i</i>	“venha!”

Desta forma, as atividades didáticas podem explorar o contexto para trabalhar a diferenciação entre os ideogramas utilizados, como no caso a seguir da Atividade 5.

『 **Atividade 5** - Indique o *kanji* mais adequado para as situações a seguir:

はやい

早い 速い

a) 結婚を考えるのはまだ\_\_いです。

Kekkon o kangaeru no wa mada hayai desu.

“Ainda é cedo para pensar em casamento.”

b) 電車のほうが \_\_いです。

Densha no houga hayai desu.

“O trem é mais rápido.”

』

Assim como na língua portuguesa, existem, em japonês, casos de homonímias que

pertencem à mesma classe gramatical e a classes gramaticais diferentes. Neste caso, a distinção entre as unidades lexicais poderá acontecer através de exercícios gramaticais que explorem seus posicionamentos nas orações. Pela disposição das unidades lexicais na frase, o aluno, mesmo que de nível iniciante, consegue identificar que a unidade lexical a ser inserida trata-se de um verbo, adjetivo ou substantivo, tal como no exemplo a seguir.

『 **Atividade 6** - Leia os textos a seguir e identifique os sentidos e aplicações que melhor se adequam a frase para a seguinte leitura こい.

a) こいの話だったよね、感動しました。

*Koi no hanashi datta yo ne, kandou shimashita.*

“Era uma história de amor, né? Me emocionei.”

b) あの店で買ったトマトジュースはこいです。

*Ano mise de katta tomato jyuusu wa koi desu.*

“O suco de tomate que comprei naquela loja é espesso.”

c) 早く こい！

*Hayaku koi!*

“Venha rápido!”

』

Neste caso podemos identificar os seguintes usos para こい (*koi*):

- |        |            |                               |
|--------|------------|-------------------------------|
| 6a. 恋  | <i>koi</i> | amor (substantivo)            |
| 6b. 濃い | <i>koi</i> | espesso, denso (adjetivo)     |
| 6c. 来い | <i>koi</i> | venha! (verbo, no imperativo) |

### 3.3.1.5 Polissemia

Segundo Polguère (2018, p. 168) a polissemia “não constitui, estritamente falando, uma relação de sentidos entre lexias, mas uma característica de um vocábulo. Um vocábulo é polissêmico se ele contém mais de uma lexia”.<sup>8</sup>

No exemplo a seguir, usado por Polguère (2018, p. 68), temos: “*Passe-me um vidro de vidro, não de plástico*”. Os dois usos de *vidro* têm sentidos diferentes; na primeira ocorrência, temos o sentido de ‘tipo de recipiente’; na segunda, de matéria-prima.

<sup>8</sup> Polguère (2018, p. 68) define **vocábulo** como “uma junção de lexias que têm as duas seguintes propriedades: 1. estão associadas aos mesmos significantes; 2. Apresentam uma inter-relação semântica evidente.

Temos neste caso duas lexias distintas, associadas aos mesmos significantes e que apresentam uma inter-relação semântica evidente.

O objetivo destas atividades é alertar para os fatores que provocam a ambiguidade, e, neste caso, as atividades devem ser voltadas para a neutralização da incerteza quanto ao sentido apresentado. Cabe, então, ao professor apresentar os usos pertinentes para o nível em que o aluno está estudando, como no caso da Atividade 7 a seguir. Exemplo de unidades lexicais que apresentam diferentes sentidos dependendo do contexto inserido:

綺麗	<i>kirei</i>	limpo ou bonito
高い	<i>taka.i</i>	alto ou caro
低い	<i>hiku.i</i>	baixo (altura ou moralmente)

『 **Atividade 7** - Identifique qual o sentido está sendo atribuído para a seguinte unidade lexical:

高い

a) 山本先生は背が高いですね。

*Yamamoto-sensei wa se ga takai desune.*

“O prof. Yamamoto é alto, né?”

b) あのかばんは高いですか。

*Ano kaban wa takai desuka.*

“Aquele bolsa é cara?”

』

No caso apresentado na Atividade 7, temos as diferentes lexias apresentadas em *takai* que podem ser diferenciadas pelos demais elementos da frase, neste caso, o sujeito da oração.

### 3.3.2 Sistemas de radicais na língua japonesa

Como apresentado no Capítulo 3 “*Léxico: Unidade Lexical e relações lexicais na língua japonesa*”, o sistema de radicais (部首, *bushu*) em japonês é um dos sistemas utilizados para análise da composição dos ideogramas, como é o caso do radical para plantas ou ervas (草冠, *kusakanmuri*), que, por sua vez, está presente em ideogramas como folha (葉, *ha*), flor (花, *hana*) e capim (草, *kusa*). Para trabalhar este aspecto, o autor sugere atividades que envolvam esse processo de análise por parte do aluno. Tal exercício fará com que o aluno desenvolva por si só as lógicas por trás dos grupos, fazendo

com que seja formado relações entre as unidades lexicais aprendidas, como podemos perceber na Atividade 8 a seguir.

『 **Atividade 8** - Identifique nos ideogramas a seguir quais compartilham os mesmos radicais e explique qual a relação entre eles.

桜 雲 銀 銅 葉 雪  
雷 花 根 鉄 草 松 』

Neste caso, os grupos serão:

- a) Radical para plantas ou ervas (草冠, *kusakanmuri*), com os ideogramas: folha (葉, *ha*), flor (花, *hana*) e capim (草, *kusa*);
- b) Radical para metais ou derivados (金偏, *kanehen*), com os ideogramas: ferro (鉄, *tetsu*), cobre (銅, *dou*) e prata (銀, *gin*);
- c) Radical para fenômenos meteorológicos (雨冠, *amekanmuri*), com os ideogramas: nuvem (雲, *kumo*), neve (雪, *yuki*) e trovão (雷, *kaminari*);
- d) Radical para árvores ou derivados (木偏, *kihen*), com os ideogramas: pinheiro (松, *matsu*), cerejeira (桜, *sakura*) e raiz (根, *ne*).

Através das atividades que trabalham as relações lexicais aqui listadas, buscamos estimular o ensino e aprendizagem e reconhecimento das unidades lexicais.

## 4. MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: BREVE HISTÓRICO

No presente capítulo, realizamos uma apresentação do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com ênfase no léxico da língua geral, e dos métodos de aquisição do *kanji*. Serão também pesquisados alguns manuais (livros didáticos) de ensino de língua japonesa como língua estrangeira com o objetivo de verificar a abordagem dada ao léxico e de identificar as suas lacunas, o que pode auxiliar na concepção de nossas atividades lexicais.

### 4.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: LÉXICO DA LÍNGUA GERAL

Assim como aponta McCarten (2007), a complicação no ensino do léxico está em como definimos o que deve ser ensinado frente à imensidão de palavras e sentidos existentes. A autora cita o caso da palavra *run* (correr) do inglês, que dependendo do contexto inserido pode significar tanto a ação de correr (*to run*), como “maratona”. Na língua japonesa isto não poderia ser diferente, assim como no caso apresentado anteriormente de 高<sup>たかい</sup> *takai*, que pode representar tanto a noção de ‘alto’ como de ‘caro’, variando o significado de acordo com o contexto em que é inserido.

Para a autora, o foco do ensino deve ser a formação de autonomia nos alunos, pois é improvável que o professor vá conseguir contemplar todo o léxico necessário para a formação de um falante de nível avançado. Ou seja, o processo deve focar mais em como aprender, e não apenas aprender através de atividades e exercícios.

Pelo fato de existirem diferentes métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, McCarten (2007) explica que para tornar os alunos em melhores aprendizes é necessário apresentar diferentes técnicas e estratégias, pois dificilmente o mesmo método irá funcionar para todos da mesma maneira. Sobre essas estratégias, a autora apresenta alguns princípios:

1. Foco no léxico: além do foco das aulas e atividades, a autora reforça que o professor deve orientar o aluno a perceber a necessidade de aprender o léxico. Além disto, o professor pode separar as aulas por temáticas, estabelecendo um conjunto de vocabulários alvo.
2. Oferecer variedade: a autora destaca a importância do impacto que o material deve causar no aluno. O conteúdo deve ser atraente, incluindo diferentes

recursos, como imagens, sons. O gênero do texto também deve ser alternado, podendo ser histórias, conversas, páginas da internet, etc. Estes contextos devem ser relevantes para o interesse do aluno, e as práticas envolvendo as atividades também devem ser atraentes, atendendo às necessidades dos diferentes tipos de alunos.

3. Repetição e reciclagem: a autora enfatiza que a aprendizagem do léxico primeiramente envolve o processo de ver, dizer e escrever as palavras recém-aprendidas. Atividades como repetir o léxico várias vezes em voz alta também ajudam, mas o essencial é não abandonar o conhecimento aprendido após a lição. Neste ponto entra a necessidade da “reciclagem”. Integrar um conteúdo novo com um já aprendido faz com que o aluno não esqueça tão facilmente o tópico anterior.
4. Oferecer oportunidade para organizar o vocabulário: além dos conjuntos temáticos apresentados pelos livros didáticos, o aluno deve ter a possibilidade de organizar o léxico da maneira que lhe seja mais útil.
5. Personalizar o aprendizado do vocabulário: além de focar em uma temática, McCarten (2007) enfatiza que o aluno deve ter a possibilidade de personalizar as atividades direcionando-as para temáticas do seu interesse. Desse modo, por exemplo, quando trabalhar com a temática “Profissões”, o aluno poderá inserir as profissões dos seus pais, que serão mais recorrentes em conversas pessoais.
6. Sem exageros: mesmo que seja importante focar no léxico, a autora explica que para o uso produtivo é necessário também moderação. Um grande número de atividades voltadas para apresentação de novas unidades lexicais poderá fazer com que o aluno fique inibido.
7. Ferramentas de pesquisa: devido à diversidade de ferramentas disponíveis online, o professor, como falante mais experiente, deve auxiliar os alunos apresentando as ferramentas mais eficientes, permitindo que as novas unidades lexicais possam ser assimiladas fora de sala de aula.

Cellier (2011) explica que o ensino do léxico funciona através de dois pontos fundamentais: o primeiro fala que não pode ser reduzido ao mero acúmulo de palavras



em listas, como se fossem blocos que se aglomeram no arcabouço do aluno. Para a autora, o léxico deve ser visto como uma rede interligada através das relações de significado (sinonímia, antonímia, etc), hierarquia (hiperonímia, hiponímia) e forma (derivação, etc).

Já o segundo ponto trata sobre a exposição do léxico ao aluno, etapa esta que não pode ser negligenciada. Cellier explica que para que o processo de aprendizagem seja consolidado, são necessárias atividades que exercitem a memória de longo prazo, fazendo com que os alunos utilizem as informações já obtidas e estabeleçam relações com os novos dados. Este exercício poderá ser efetuado através da exploração das relações de significado, atividades de classificação e associação.

Como elemento fundamental para memorização das unidades lexicais, Cellier (2011) defende a aprendizagem explícita e organizada através de contextos que apresentem condições para o armazenamento e codificação do significado. Um costume descuidado realizado frequentemente em sala de aula é a apresentação dos léxicos através de um processamento deficiente: em que a unidade lexical é apresentada, repetida uma ou duas vezes, não ocorre o registro por escrito e nem é relacionada com demais léxicos. Neste caso, os elementos que contribuem com a memorização são insuficientes, resultando em déficit de estímulos para aprendizagem.

Outro problema recorrente apresentado pela autora é a sobrecarga de novas informações por atividades. Caso o número apresentado seja maior do que o aluno consegue trabalhar devidamente e associar com o conteúdo prévio, não será possível ter um aproveitamento satisfatório. Para isso, é necessário que o professor administre as unidades lexicais que serão destacadas, buscando aumentar a frequência nas atividades.

Pelo ponto de vista da memória, Cellier explica que é mais fácil lembrar de uma informação quando ela está associada a outra. Por isto, a autora reforça que as atividades de classificação e associação das unidades léxicas são mais proveitosas para o rendimento do aluno. É importante reforçar em sala de aula que nenhuma unidade lexical está isolada em uma língua; é necessário estabelecer a rede de sentidos e renovar as conexões juntamente ao progresso do aluno. Desta forma, a proposta apresentada nesta pesquisa busca elaborar um material didático que visa justamente conduzir o ensino e aprendizagem do léxico por meio do estabelecimento de uma rede de sentidos que irá promover a identificação de unidades lexicais e suas relações lexicais em um determinado cenário da vida cotidiana.

Dubin e Olshtain (1990) tratam em sua obra sobre o desenvolvimento de material para o ensino de língua. Nessa obra, afirmam que um dos primeiros pontos a serem observados na esfera de produção desse tipo de material é a identificação do público-alvo:

quem são os alunos? Qual o perfil dos professores? Qual o interesse com este material? O que será gerado a partir dele? As autoras apontam que é necessário analisar o direcionamento tanto na parte de quem estará usando e de quem conduzirá o material, no caso, os professores.

A proposta apresentada neste trabalho servirá como referencial para professores que buscam alternativas para o ensino e aprendizagem de ideogramas, mas também consideramos que poderá ser utilizada por alunos que queiram sistematizar o estudo autônomo para expansão do próprio arcabouço lexical. Dubin e Olshtain (1990) tratam da importância do mercado de trabalho no processo de composição do material, pois, segundo as autoras, é importante conciliar as futuras necessidades e perspectivas do aluno também no ramo profissional, para poder que sejam reforçadas habilidades pertinentes para a futura profissão.

#### 4.2 MÉTODOS PARA A AQUISIÇÃO DE KANJI

A respeito do ensino e aprendizagem de *kanji*, trazemos nesta seção pesquisas pertinentes sobre os principais métodos utilizados para aquisição de *kanji*, buscando ampliar a análise sobre o referido objeto de estudo. Em termos de aquisição de ideograma (*kanji*), foi realizada em Neves (2017) uma pesquisa acerca dos principais métodos utilizados para aquisição de *kanji* e sua importância para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno.

O autor apresenta os três principais métodos utilizados para a aquisição de *kanji*: a memorização por repetição, o método mnemônico e método estrutural-cultural (HERMALIN, 2015). Para a memorização por repetição é explicado que este método está ligado ao exercício motor e uma combinação entre o armazenamento linguístico e reconhecimento de imagem, mas de acordo com a pesquisa de Matsumoto (2013), a consciência fonética é um fator importante para alfabetização e aquisição da língua, logo, repetir o *kanji* sem algum sentido, possui um efeito bem inferior aos outros métodos. Não se pode afirmar que a repetição por si só contribui com a alfabetização, uma vez que foi comprovado que a habilidade de escrita não é pré-requisito para a habilidade de leitura (HAMILTON; COSLETT, 2006). (NEVES, 2017, p. 14).

A pesquisa apresentada por Matsumoto (2013) utilizou três grupos de alunos de língua japonesa como L2: a) alunos iniciantes de japonês, cuja língua materna era alfabética; b) alunos iniciantes de japonês, cuja língua materna era logográfica; e c) alunos de nível intermediário, cuja língua materna era alfabética. O teste foi realizado primeiramente para verificar se os alunos de diferentes sistemas de escritas na língua materna utilizam estratégias diferentes para reconhecimento dos ideogramas, e se isso afeta sua aquisição. O resultado demonstrou que alunos cuja língua materna era alfabética

(grupo A e C) tiveram resultados inferiores ao grupo de alunos com língua materna composta por sistema logográfico (grupo B), pois, segundo o autor, o reconhecimento visual e a percepção dos conceitos atrelados à escrita são inferiores nos grupos que não possuem sistema semelhante na primeira língua.

Através de pesquisa realizada no Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sobre o processo de aquisição de *kanji*, Largura Filho (2006) apontou a importância do acompanhamento do processo de construção sobre o que é a escrita ideogramática para esses alunos. Antes de começar a primeira aula sobre *kanji*, os alunos de nível inicial foram indagados sobre o que é a escrita para eles. A resposta mais recorrente foi a de “representação do som”, o que indica a influência da língua materna na projeção de um sistema de escrita alfabético. Porém, quando foram indagados sobre o que é *kanji* para eles, a resposta mais recorrente envolveu a “representação de ideia”. Logo, mesmo para alunos de nível inicial, essa separação entre a escrita alfabética (composta por alfabetos) e logográfica (ideogramas ou pictogramas que representam ideias ou conceitos) se faz necessária. Em seguida, Neves segue descrevendo os métodos apresentados.

Já o método mnemônico trata a identificação de *kanji* por meio de histórias que facilitem para o indivíduo a memorização dos ideogramas. De acordo com a pesquisa de Wang (1992), é um método muito útil, mas só funciona para um período curto de tempo, uma vez que os indivíduos esquecem duas vezes mais rápido, comparado com o método por repetição. Assim, entende-se que em termos da função da memória, o método de repetição faz maior efeito do que o método mnemônico. Por fim, o método estrutural-cultural baseia-se no estudo de estruturas dos ideogramas para facilitar na sua memorização, como, por exemplo, o estudo de radicais. Para Takahashi (2001), este é um método que auxilia tanto no reconhecimento semântico quanto no fonético, pois alguns ideogramas que compartilham o mesmo radical acabam tendo o mesmo som. Além disso, aprender o ideograma do zero é mais trabalhoso do que trabalhar com estruturas já estudadas pelo aluno (TOYODA; MCNAMARA, 2011). (NEVES, 2017, p. 14-15).

Em recente pesquisa realizada entre os estudantes e professores do curso de graduação em Letras – Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal, Marques de Oliveira (2013) identificou os métodos e estratégias mais utilizados para aquisição de novos ideogramas. Através da pesquisa foi possível visualizar que as estratégias para aprendizagem de *kanji* mais utilizadas em comum entre os participantes são: frequência, escrita diversas vezes do mesmo *kanji*; e o uso de dicionário ou consulta com indivíduos com maior conhecimento na área para estruturar o significado atribuído ao ideograma e o estudo dos radicais.

Nos experimentos realizados por Wang (1992), o resultado apresentado foi que, nos dias iniciais, o léxico aprendido através do método mnemônico possui um

desempenho imediatamente superior em relação às outras estratégias utilizadas, mas, com o passar dos dias, a necessidade de associar uma história ao ideograma acaba dificultando o aluno a reter um número maior de palavras. No entanto, o autor percebeu que se para cada novo *kanji* aprendido, faz-se necessária uma associação com uma história, a partir do momento que o aluno sair do nível inicial e aumentar o número de ideogramas, será mais complicado memorizar todas as histórias relacionadas.

Através de experimentos, Toyoda e McNamara (2011) analisaram o processamento e reconhecimento de ideogramas através de diferentes grupos de alunos com diferentes níveis, e o resultado apresentado pela pesquisa sugere que os alunos com um arcabouço lexical mais extenso possuem uma maior facilidade para associação das unidades lexicais. A presente proposta busca incrementar justamente essa relação, buscando aprimorar o ensino e aprendizagem do léxico para um melhor desenvolvimento dentro da língua.

Com relação ao processamento linguístico e a estruturação do *kanji*, Hermalin (2015) realiza explicações sobre as variações entre os modelos propostos para o processamento da linguagem escrita. O primeiro modelo, OSF (Ortografia > Semântica > Fonologia, do inglês *Orthography > Semantics > Phonology* - OSP), defende a premissa de que primeiramente acontece o reconhecimento da ortografia, no qual se liga à parte semântica, e em seguida à parte fonética. No referido modelo, primeiramente o indivíduo realiza o contato com a escrita, que ativa o processamento do sentido, e, por fim, estimula o processamento da pronúncia. Desta forma, o reconhecimento da escrita ocupa papel imprescindível no processo, tendo em vista que é o primeiro a ser ativado de acordo com esta concepção.

O segundo modelo, OFS (Ortografia > Fonologia > Semântica, do inglês *Orthography > Phonology > Semantics* - OPS), defende também que o estímulo inicial provém da escrita, no entanto, alternando o papel do som e do sentido. E, por fim, o modelo de processamento de rota dupla (Ortografia > Semântica e Fonologia, do inglês *Orthography > Semantics and Phonology, dual-route, parallel processing*), a partir do qual a informação ortográfica ativa simultaneamente as informações sobre semântica e fonética. Além dos modelos básicos apresentados, Hermalin também explica que há modelos mais específicos que defendem a análise de demais elementos dos ideogramas, como radicais (*bushu*). Apesar de cada modelo apresentar pesquisas que defendem sua validade, Hermalin conclui que, independentemente de como ocorre este processamento, o ensino de *kanji* deverá trabalhar informações fonéticas (diferentes leituras) e semânticas (radical, *bushu*; origem do ideograma, etc.) enquanto auxilia na prática da ortografia.

Para o processamento do *kanji*, Kess & Miyamoto (2000) também defendem a importância de trabalhar os elementos que compõem o ideograma para sua aquisição, como a análise dos radicais (*bushu*) ou número de traços. Os autores afirmam que informações como número de traços e ordem de escrita estão ligadas diretamente ao reconhecimento da imagem produzida pelo *kanji*, como as proporções estabelecidas por cada elemento na escrita. Além do reconhecimento do próprio ideograma, o processamento também poderá envolver a relação do ideograma com demais elementos da escrita japonesa para formação de unidades lexicais, como no caso do *hiragana* ou de outro *kanji*. Assim como a proporção de um único ideograma, o reconhecimento de suas combinações torna-se cada vez mais automatizada pela sua recorrência.

Dentro da pesquisa apresentada por Hermalin (2015), o autor também discute sobre os métodos de aquisição de ideogramas, onde apresenta uma proposta intitulada Ortografia Gradual (do inglês, *Orthographic Gradient*), com o objetivo de trabalhar inicialmente o significado das unidades lexicais presentes em textos em japonês, iniciando a gradação a partir da escrita simplificada, com o uso do *hiragana* e *katakana*, substituindo aos poucos os vocabulários em *hiragana* para *kanji*, contribuindo com o objetivo de construir o sentido da unidade lexical previamente a sua apresentação com a escrita em ideogramas. Esta proposta será exemplificada nas seções do Capítulo 5. “*Metodologia*”.

A seguir, dando continuidade à fundamentação da pesquisa, iremos analisar os manuais de ensino da língua japonesa como língua estrangeira, tratando dos principais materiais didáticos utilizados no âmbito universitário

### **4.3 MANUAIS DE ENSINO DO JAPONÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

. Com o objetivo de servir como plano de fundo para demonstrar as inovações da proposta deste trabalho, nesta seção iremos examinar os materiais que estão sendo utilizados para o ensino de língua japonesa como língua estrangeira desde cursos de língua até na formação de professores no âmbito universitário, focando na estrutura dos livros e nos exercícios referentes ao ensino e aprendizagem de ideogramas. Os materiais analisados foram *Nihongo Shoho* (FUNDAÇÃO JAPÃO, 1981), *Minna no Nihongo* (3A CORPORATION, 1998) e *Marugoto* (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2013).

Todos os materiais estão estruturados para alunos com o nível iniciante na língua, disponibilizando materiais na mesma coleção de livros até os níveis mais avançados. Na primeira subseção iremos trabalhar com a pesquisa apresentada por Mukai e Yoshikawa

(2009) que buscam estruturar e criticar de forma construtiva a apresentação dos dois materiais didáticos. Na segunda subseção trataremos do *Marugoto*, atualmente o mais recente material apresentado pela Fundação Japão para ensino de língua japonesa para estrangeiros, juntamente com as pesquisas apresentadas por Thedy (2019), Malzoni (2017) e Alcantara (2018) que buscam detalhar demais elementos presentes na coleção de livros.

#### 4.3.1 Nihongo Shoho e Minna no Nihongo

Apesar de serem livros bem antigos, publicados em 1981 e 1998, Mukai e Yoshikawa (2009) explicam sobre a importância do uso dos dois livros na disseminação da língua japonesa no Brasil. Devido ao apoio da Fundação Japão, apresentando traduções dos materiais para a língua portuguesa, o material se mostrou bastante acessível e popular nos cursos de idiomas e currículos de graduação.

O *Nihongo Shoho*, devido a sua popularização, ganhou uma versão revisada em 1998. O livro apresenta materiais auxiliares, como fita-cassete, caderno de exercícios, caderno de *kanji* e caderno de vocabulários. O público-alvo é adulto em geral, para aqueles que não possuem conhecimento prévio da língua. No que se refere a introdução dos ideogramas (*kanji*), Mukai e Yoshikawa (2009) explicam que foi adotado um sistema de introduzi-los gradativamente. A cada lição é apresentada uma lista de ideogramas, os quais são acumulados para a próxima unidade.

Conforme prefácio do livro, a finalidade da obra é ensinar o uso de sentenças-padrão, buscando a prática da oralidade. No que se refere a metodologia, os autores apontam que a principal diferença está no método utilizado: o *Nihongo Shoho* é recomendado para o uso do Método Audiolingual, ordenando o ensino de forma que o aluno tenha primeiramente a apresentação do novo conteúdo gramatical e exercite as competências orais, e as competências escritas são exercitadas posteriormente; o *Minna no Nihongo* utiliza-se do Método Comunicativo, focado principalmente na comunicação, introduzindo a cada lição o tópico gramatical a ser trabalhado.

Mukai e Yoshikawa explicam que os materiais foram organizados para o ensino de estruturas básicas da língua japonesa, focados em atividades orais para prática de pronúncia e repetição oral. Como ponto negativo do *Nihongo Shoho*, os autores apontam que a aprendizagem indutiva presente na metodologia do material didático faz com que o aluno dependa da presença do professor, o que consideramos prejudicar o desenvolvimento da autonomia do ensino.

Para o *Minna no Nihongo*, os autores explicam que como os antecessores do material foram desenvolvidos tendo o público-alvo alunos estrangeiros que iriam realizar estágios técnicos no Japão, as unidades lexicais (chave de fenda, parafuso, etc) e situações apresentadas são de caráter muito específicos, o que faz com que a recorrência destas unidades lexicais seja bem menor fora deste contexto. Com isso, as estruturas repetidas também não são adequadas para o contexto do aluno que reside fora do Japão, havendo também a necessidade de adaptação do material a ser apresentado ao aluno, o que também pode ser dito sobre as situações abordadas no *Marugoto*.


Para ensino de ideogramas, ambos os materiais são estruturados entre o livro texto e o caderno de *kanji*, em que são apresentadas as novas unidades lexicais por cada lição. O manuseio do material se dá com diversos materiais de apoio, o que pode se tornar complicado para um aluno sem orientação do professor. Sobre a ordem de apresentação de cada lição, os autores apontam que há uma problemática na estruturação do livro, pois a introdução dos ideogramas acontece sem contextualização apropriada. Somente são inseridos nas sentenças-padrão a serem utilizadas no decorrer das atividades. A ordem dos itens ocorre na seguinte ordem: 1. Texto principal, com as novas estruturas e ideogramas a serem aprendidos; 2. Exercícios, que serão detalhados ao final; 3. Perguntas e respostas; 4. Lista dos novos vocabulários aprendidos.

No texto, primeiro momento em que são apresentados os novos *kanji*, não ocorre uma gradação no uso dos ideogramas, de modo a permitir que o aluno primeiro entenda o sentido da unidade lexical para que somente depois seja apresentada a sua escrita complexa, como sugere Hermalin (2015).

FIGURA 15 – APRESENTAÇÃO DIRETA DOS NOVOS IDEOGRAMAS SEM CONTEXTUALIZAÇÃO

4. あそこに 人が います

あそこに 人が います。  
 男の 人と 女の 人が います。  
 男の 人は どなたで 女の 人は どなた  
 ですか。  
 男の 人は ジョンさんで、 女の 人は  
 ラタナーさん です。



Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 1998, p. 23.

Como podemos notar na Figura 15, o primeiro contato com o *kanji* já é em

aplicação, em que o aluno, com o auxílio de uma lista de vocabulários no livro de apoio, pode conferir a leitura e significado. Comparando com a proposta apresentada neste trabalho, buscamos separar em etapas esta apresentação da nova forma de escrita de determinada unidade lexical. Através da Ortografia Gradual de Hermalin (2015), pretendemos trabalhar o processo de aprendizagem do significado, e, após o aluno entender a leitura e uso da unidade lexical, é acrescentada a nova forma de escrita, em *kanji* (NEVES, 2017).

FIGURA 16 – LISTAGEM DOS NOVOS IDEOGRAMAS APRESENTADOS

◎ あたらしい かんじ  
 ひと おとこ おんな き アメリカ人

Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 1998, p. 30.

Ao término de cada lição do *Nihongo Shoho*, o material apresenta a seção de novos ideogramas que foram introduzidos (Figura 16), e com isso encerram as atividades focadas na fixação da unidade lexical. Com isso, a solução encontrada pelos professores para resolução das atividades foi oferecer uma lista de vocabulários antes de cada lição, para que o aluno memorizasse e conseguisse realizar a leitura.

Dentre os exercícios oferecidos por cada lição, Mukai e Yoshikawa (2009) listam em: 1. Sentenças-padrão, nos quais são apresentadas as novas sentenças-padrão aprendidas; 2. Lacunas, com preenchimentos de elementos gramaticais; 3. Substituição, nos quais as sentenças-padrão são reforçadas, mas alternando as unidades lexicais utilizadas; 4. Perguntas e respostas, com questionários sobre o texto ou sobre o cotidiano do aluno. Dentre essas atividades, somente a atividade de substituição (Figura 17) foca no reconhecimento e reprodução das unidades lexicais, mesmo que ainda seja dentro das sentenças-padrão.

FIGURA 17 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO DE SUBSTITUIÇÃO DE UNIDADES LEXICAIS (FLEXÃO)

#### 4. 置きかえ

(1) 先生は 学生に 本を 読ませました。

- |                |                |
|----------------|----------------|
| ① レポートを 書く     | ② 正しい 発音を 聞く   |
| ③ ことばの 意味を 調べる | ④ 本を とじる       |
| ⑤ じしょを 持って くる  | ⑥ 漢字の 書き取りを する |
| ⑦ 絵を 見る        | ⑧ 問いに 答える      |

Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 1998, p. 258.



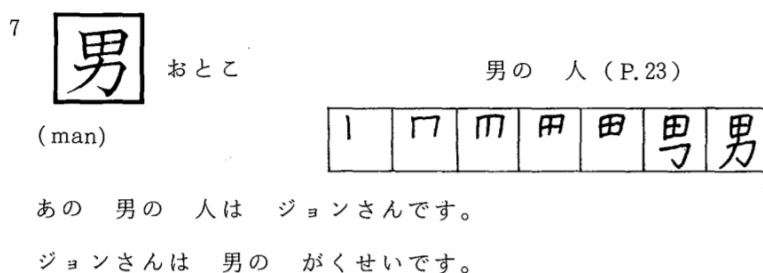
Nesta atividade, podemos notar o uso dos ideogramas que podem ser alternados para a formulação das frases. Em alguns casos, os ideogramas acompanham também imagens, o que pode auxiliar na construção do sentido. Conforme a progressão do livro, os ideogramas tornam-se mais recorrentes, chegando a vocabulários complexos para um material iniciante-intermediário. No caso da língua japonesa, uma das grandes dificuldades está no uso de unidades lexicais comuns cuja escrita do é complexa, como no caso de “avião” (飛行機, *hikouki*); a pronúncia é reconhecida até mesmo por crianças, mas os ideogramas são de séries avançadas.

Podemos notar que no livro principal não temos ênfases na apresentação e fixação dos novos ideogramas, o que nos leva aos materiais de apoio. O *Nihongo Shoho* apresenta cadernos de atividades extras, que podem ser utilizados pelos professores para reforço em sala de aula. Estes materiais estão divididos em: 1. Caderno de treino (THE JAPAN FOUNDATION, 1998), com exercícios para reforço do uso das sentenças-padrão; 2. Caderno de treino de *kanji* (THE JAPAN FOUNDATION, 1998), atividades direcionadas para ensino e aprendizagem dos novos ideogramas apresentados; 3. Caderno de explicações gramaticais (JOKO, 2016), com breves explicações sobre cada tópico apresentado por lição. A seguir, analisaremos o Caderno de treino de *kanji*.

Intitulados Caderno de treino de *Kanji 1* (漢字練習帳 I, *kanji renshuutyou ichi*) e Caderno de treino de *Kanji 2* (漢字練習帳 II, *kanji renshuutyou ni*). Diferentemente das atividades apresentadas no livro principal, nas quais o foco era a oralidade, nesses dois cadernos estão organizados os exercícios para fixação e estudo dos novos ideogramas de cada lição.

Assim como apresentado na Figura 18, no primeiro caderno estão listados os ideogramas por ordem de aparição no livro principal, juntamente ao significado geral em inglês, ordem dos traços de escrita e frase em que a unidade lexical encontra-se aplicada.

FIGURA 18 – APRESENTAÇÃO DO IDEOGRAMA NO MATERIAL



Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 1998, p. 3.

No segundo caderno, são apresentados exercícios de treino de escrita e de leitura,

nos quais o aluno deve primeiramente preencher com a leitura de cada *kanji* apresentado em cada frase; após isso, deve preencher os espaços em branco com os ideogramas equivalentes para cada leitura.

FIGURA 19 – ATIVIDADE PARA TREINO DE LEITURA E ESCRITA DOS IDEOGRAMAS

- (1) れいぞうこの  中に  くだものが あります。
- (2) 木の  上に  とりが います。木の  下に  いけが あります。
- (3) あの  山の  下に  びょういんが あります。
- (1) れいぞうこの  <sup>なか</sup>に  くだものが あります。
- (2)  <sup>き</sup>の  <sup>うえ</sup>に  とりが います。 <sup>き</sup>の  <sup>した</sup>に  いけが あります。
- (3) あの  <sup>やま</sup>の  <sup>した</sup>に  びょういんが あります。

Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 1998, p. 2-3.

Tendo em vista os aspectos observados, podemos perceber que os exercícios referentes ao ensino e aprendizagem de *kanji* presentes na coleção de livros do *Nihongo Shoho* focam principalmente na escrita e leitura do ideograma, não explorando as relações lexicais em suas atividades.

Da mesma forma, o *Minna no Nihongo* apresenta a formatação em lições por meio das quais é trabalhado um diálogo diferente com novas estruturas. O material didático apresenta a separação em temáticas, o que coincide com a proposta deste trabalho, mas não se utiliza deste recurso para exploração das unidades lexicais, e sim para as estruturas gramaticais cabíveis para cada situação. Como podemos notar na Figura 20, outra ferramenta utilizada pelo material é o *furigana*, leitura do ideograma utilizando os silabários de representação fonética logo acima do *kanji*.

FIGURA 20 – APRESENTAÇÃO DE NOVOS IDEOGRAMAS COM RESPECTIVAS LEITURAS

## これを ください

マリア: すみません。ワイン売り場は どこですか。

店員A: 地下1階で ございます。

マリア: どうも。

マリア: すみません。そのワインを 見せて ください。

店員B: はい、どうぞ。

Fonte: 3A CORPORATION, 1998, p. 23.

Para enfatizar o estudo do ideograma, o *Minna no Nihongo* apresenta material semelhante ao *Nihongo Shoho*, com o livro de apoio para *kanji*, cujo foco principal está na ordem de escrita e não nas suas relações. No exercício a seguir representado pela Figura 21, o aluno deve repetir a escrita do ideograma e, logo abaixo, escrever qual sua leitura. Neste exercício também há a separação entre a leitura de origem japonesa e a chinesa, respectivamente *kun'yomi* e *on'yomi*.

FIGURA 21 – TREINO DE ESCRITA E DIFERENTES LEITURAS

1	人	訓 _____	人 人 人	□ □ □ □	11
		音 _____	アメリカ人( ) あの 人( )は だれですか。		
2	名	訓 _____	名 名 名	□ □ □ □	12
		音 _____	名前( まえ)		

Fonte: 3A CORPORATION, 2004, p. 5.

O segundo tipo de exercícios segue a mesma premissa das atividades de escrita e leitura do *Nihongo Shoho*, nas quais primeiramente o aluno deve preencher a leitura do ideograma sublinhado e logo após, escrever o *kanji* embaixo da leitura.

FIGURA 22 – EXERCÍCIO PARA TREINO DE LEITURA DOS IDEOGRAMAS

① ミラーさんは 学生ですか。

……いいえ、学生じゃありません。会社員です。

① ミラーさんは がくせいですか。

……いいえ、がくせいじゃありません。かいしゃ員です。

Fonte: 3A CORPORATION, 2004, p. 7-9.

Na etapa de exercícios dos livros principais, ambos os materiais focam na revisão das novas estruturas aprendidas em cada lição e na prática da oralidade. Com isso, o ensino do ideograma é desconsiderado, sendo trabalhado somente nos materiais de apoio e em exercícios que focam a escrita e a leitura do ideograma, não explorando a análise do léxico e suas relações.

Os principais exercícios dispostos no *Nihongo Shoho* e *Minna no Nihongo* utilizam-se das unidades lexicais como segundo plano, apenas auxiliando nas atividades de repetição e revisão das estruturas presentes no texto principal.

FIGURA 23 – ATIVIDADE PARA SUBSTITUIÇÃO DO VOCABULÁRIO

### 3. おきかえ

(1) わたしは 先生に なろうと 思います。

- |      |        |      |       |
|------|--------|------|-------|
| ① 役人 | ② 新聞記者 | ③ 学者 | ④ 音楽家 |
| ⑤ 画家 | ⑥ 医者   | ⑦ 商人 | ⑧ 銀行員 |

Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 1998, p. 155.

No exercício da Figura 23, temos um número grande de unidades lexicais, mas o aluno não está exercitando o uso do ideograma em si e sim revisando o uso da estrutura gramatical. Para realizar tal atividade, o aluno já deveria ter passado pelo processo de aprendizagem do ideograma, o que seria feito somente após os exercícios do material de apoio.

A diferença na abordagem do uso de ideogramas nos dois livros está principalmente no nível e ritmo das unidades lexicais que são apresentadas. Enquanto no *Nihongo Shoho* o aluno trabalha inicialmente com 5 a 10 ideogramas novos nas primeiras

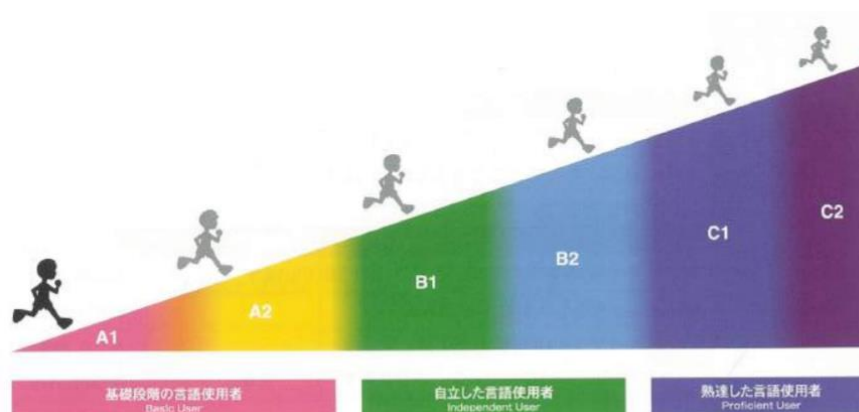
lições, o *Minna no Nihongo*, talvez devido à diferença entre o seu público-alvo, conforme apontam Mukai e Yoshikawa (2009), apresenta inúmeros ideogramas, mas o aluno não possui tempo hábil para trabalhar com todos, passando alguns somente pelo processo de leitura com o auxílio do *furigana*.

### 4.3.2 Marugoto

No site oficial da Fundação Japão<sup>9</sup>, consta a descrição de como a instituição caracteriza o referido material. Sobre a conceituação, a instituição explica que o *Marugoto* é um conjunto de materiais didáticos criados com o intuito de promover o entendimento e estudo da língua japonesa. Através da comunicação, todas as ferramentas elaboradas dentro do sistema (livros, áudios, site, etc) buscam cultivar as competências linguísticas dentro do idioma estudado. O título *Marugoto* significa “totalidade” (丸ごと, *marugoto*), definindo justamente o que os autores desejam transmitir: relação entre língua, cultura e a comunicação real.

Sobre a estrutura de ensino do material didático, é utilizado como base o Padrão Fundação Japão para o Ensino de Japonês (No original “*JF Standard for Japanese-Language Education*”), em que os níveis de ensino estão constituídos por competências (“*Can-Do*”) que abordam exemplos práticos da língua relacionados com situações do cotidiano japonês. Os níveis estão separados em ordem crescente, seguindo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (“*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*”): A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Sendo o nível A1 o inicial, e o C2 o domínio pleno.

FIGURA 24 – REPRESENTAÇÃO DOS NÍVEIS SEGUNDO O MARUGOTO



Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 2013, p. 12.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.marugoto.org/en/teacher/feature/>>.

Para trabalhar a motivação e interesse dos alunos, o material traz uma variedade de tópicos e competências em que, conforme o aluno avança nas lições, o número de suas habilidades aumenta dentro da língua, bem como o seu vocabulário aprendido. Nesta pesquisa, trabalharemos apenas com o material do *Marugoto AI*, mas o mesmo tipo de atividades poderá ser replicado em diferentes níveis seguindo os mesmos preceitos.

Sobre o material *Marugoto AI Katsudou* (活動, “atividades”), livro de exercícios, a Fundação Japão explica que a proposta é trabalhar as competências ambientadas em situações naturais, utilizando de recursos visuais sem a necessidade de frases complexas. Através de gravações de japoneses nativos, o aluno consegue se habituar com a pronúncia. Já na parte da escrita e leitura, é utilizado o alfabeto romano para transliteração (*Roomaji*) para boa parte dos textos. O estudo do léxico é organizado em blocos, para que os alunos aprendam o vocabulário e os modelos de frases que podem fornecer cada tipo de informação.

Sobre o uso do *Marugoto*, Thedy (2019) explica que com as facilitações oriundas da internet, tanto os alunos quanto os professores estão sujeitos a um mar de informações, no qual é necessário formar uma linha de pensamento crítico, como uma espécie de sondagem para avaliar se de fato as informações adquiridas são válidas ou não. O autor avaliou que o referido livro didático pode fornecer as habilidades de pensamento se for aplicado com a abordagem didática do Socioconstrutivismo, induzindo a consciência do pensamento crítico, com questões reflexivas sobre a formação cultural.

A estruturação do livro é concentrada na comunicação prática, sempre focando inicialmente no uso de imagens relevantes para introdução ao tópico, com contextualização, seguido de um esquema de diálogo voltado para apresentação da competência a ser estudada.

FIGURA 25 – DIÁLOGO PARA REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA APRESENTADA

The graphic illustrates a dialogue about food preferences. It features a photograph of a woman and a man at a food counter. The dialogue is presented in speech bubbles with Japanese text and its English transliteration.

**2** **Can-do 12** → p118

**すきな りょうりは なんですか。**  
Sukina ryoori wa nan desu ka.

**カレー です。**  
Karee desu.

**カレー と すし です。**  
Karee to sushi desu.

**そうですか。**  
Soo desu ka.

**わたくしもです。**  
Watashi mo desu.

**カレー が すきです。**  
Karee ga suki desu.

**カレー が いちばん すきです。**  
Karee ga ichiban suki desu.

Através das atividades de verificação de áudio, com a interação entre os personagens, e conversação em duplas, Thedy (2019) conclui que o aluno consegue estimular o desenvolvimento linguístico, encorajando o aluno a praticar e discutir questões que abrangem a compreensão da língua japonesa. No decorrer das lições, com os personagens japoneses e estrangeiros, as questões levantadas trazem reflexão e os alunos são incentivados a aprofundar sua própria identidade cultural para que possam identificar o que é semelhante e diferente na outra cultura, sendo considerado, pelo autor, como um material adequado para ser utilizado para formação do pensamento crítico.

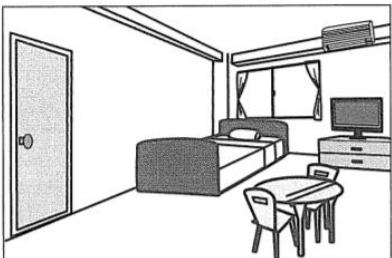
Assim como apontam Malzoni (2017) e Alcantara (2018), a linha de livros *Marugoto* é organizado cada nível em dois módulos separados: *Katsudou* (em tradução livre, “Atividades”), livro dedicado para atividades comunicativas da língua, que busca exercitar as habilidades com situações do cotidiano japonês; e *Rikai* (em tradução livre, “Compreensão”), com um estudo mais metódico para o estudo da língua japonesa. Malzoni explica que os módulos de *Rikai* são exercícios que reforçam o material apresentado em *Katsudou*, mas, segundo a metodologia apresentada pela Fundação Japão, não precisam necessariamente que sejam trabalhados paralelamente os dois em conjunto. No exercício apresentado na Figura 26, o aluno deverá realizar a atividade com o auxílio do material audiovisual.

FIGURA 26 – ATIVIDADE DE COMPREENSÃO AUDITIVA

⑥ きいて ください。えを みて、ただしい ものに (○)、ただしくない ものに (×) をつけて ください。

Listen. Look at the picture and write (○) for the correct sentences and (×) for the incorrect sentences.

( )  
( )  
( )



スクリプト

① へやに エアコンが あります。  
② へやに いすが ふたつ あります。  
③ へやに ねこが います。

Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 2013, p. 100.

Cada livro possui 9 lições contendo tópicos que apresentam uma situação com temática diferente, possibilitando ao longo do material que o aluno expanda seu vocabulário, o que condiz com a proposta apresentada por este trabalho. Apesar da variedade de temas e situações, o material utiliza dessa diversidade apenas para trabalhar as competências orais da língua, focando as atividades em áudios de conversação e atividades de substituição das unidades lexicais.

A estruturação de cada lição inicia com a introdução de unidades lexicais referentes à temática, mas não acontece a contextualização de seus significados, com a interação das unidades lexicais em texto. Diferentemente das listas de vocabulários apresentadas pelo *Nihongo Shoho* e pelo *Minna no Nihongo*, as unidades lexicais são apresentadas juntamente às imagens, mas ainda sem explorar as relações lexicais com os demais elementos textuais.

FIGURA 27 – DISPOSIÇÃO DAS UNIDADES LEXICAIS NO MARUGOTO



Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 2013, p. 56.

Alcantara aponta como principal atrativo do *Marugoto* o uso de recursos visuais que buscam auxiliar o aluno no processo de significação da cultura japonesa inserida em diferentes contextos. No entanto, o material não apresenta conteúdo direcionado para o ensino de ideogramas nos primeiros livros. As unidades lexicais são adicionadas ao decorrer dos níveis do material didático, mas não apresenta exercícios focados na escrita, diferentemente da coleção do *Nihongo Shoho* e *Minna no Nihongo*.



## 5. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos as etapas propostas para a preparação das atividades lexicais para o ensino e aprendizagem de *kanji*. As etapas incluem uma seção introdutória sobre o *corpus* no ensino e aprendizagem do léxico; sua aplicação que trata sobre a seleção e o papel do *corpus* no ensino e aprendizagem do léxico e estrutura das atividades lexicais; e a fundamentação e elaboração da Ficha Lexical.

### 5.1 O *CORPUS* NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO

Corpus é uma coleção de textos reunidos com base em critérios previamente definidos, para servir de material de referência, desenvolver a criatividade e observar comportamentos da língua. As atividades baseadas na exploração do *corpus* são realizadas desde a década de 90, sendo voltadas, por exemplo, para a formação de tradutores e ensino de língua estrangeira.

Chambers (2010) explica que utilizando o *corpus* as atividades podem ser conduzidas a partir de uma abordagem orientada pelo *corpus* ou uma abordagem baseada no *corpus*. Na abordagem orientada pelo *corpus*, a pesquisa é realizada diretamente nos textos. Na abordagem baseada no *corpus*, a pesquisa é realizada indiretamente, pois o professor utiliza da coleção de textos para desenvolver várias tarefas através de fragmentos, podendo ser utilizado para enfatizar algum tópico específico da língua.

No que se refere à utilização de *corpus* para elaboração de material didático, Marco e Van Lawick (2009) defendem que a abordagem baseada em *corpus* favorece o desenvolvimento de habilidades por parte do aluno. Os autores apontam que o professor, ao extrair o fragmento a ser trabalhado e elaborar as atividades utilizando o *corpus*, consegue direcionar e coordenar os estímulos ao do aluno, conseguindo estabelecer uma dinâmica de ensino.

McCarten (2007) explica que é importante estabelecer qual o tipo de texto que irá compor esta seleção. Os textos podem diferenciar-se em nível de complexidade do léxico, gênero textual, buscando sempre textos que irão apresentar os sentidos que gostaríamos de trabalhar em sala de aula. O uso de vocabulário arcaico, em um primeiro momento, pode não ser muito proveitoso para um aluno de nível iniciante.

A autora reforça que o *corpus* como ferramenta de ensino é bem completo, pois permite uma análise quantitativa e qualitativa, com muitas ocorrências de uso do léxico.

Mas, apesar de defender o uso da ferramenta, a autora enfatiza que esta não deve ser a única ferramenta utilizada no processo de ensino.

McCarthy (2004) aponta que a seleção do *corpus* é tanto útil para o aluno quanto para o professor, pois fornece dados ricos com informações sobre o uso do léxico, gramática, formalidade e informalidade de determinada língua. Já para a elaboração de materiais didáticos ou atividades, o autor aponta que é necessária uma interferência do professor quanto ao *corpus* apresentado. Os textos devem apresentar informações pertinentes aos alunos, mas haverá o efeito inverso caso este excesso de dados torne o material confuso ou sobrecarregado.

No que se refere ao léxico, o autor considera que o sucesso da aprendizagem do léxico está na motivação do aluno. Trabalhar com uma seleção de textos mais atualizados faz com que o aluno perceba a expressão de conteúdos por meio de unidades lexicais e de suas relações lexicais.

A leitura na íntegra no material didático também exige do professor uma análise do nível da turma para afinidade com o texto escolhido, verificando se o nível de competência dos alunos condiz com o nível do material, pois um texto que não apresente estímulos suficientes não será eficiente para o aprimoramento das competências linguísticas do aluno, e um com o vocabulário muito avançado somente irá frustrar o processo, esgotando o foco do aluno com uma pesquisa maçante para cada sentença lida. O'Keefe, McCarthy e Carter (2007) apresentam diversos dados, em que o nível de compreensão do texto deve alternar entre 90% e 95% para que o foco da atividade esteja nesta porcentagem mínima que será assimilada através dos demais significados já consolidados.

Da mesma forma, a profundidade do significado de cada unidade lexical requer uma atenção redobrada para o trabalho em sala de aula. É necessário trabalhar a profundidade do conhecimento, apresentando os vários aspectos do uso do léxico, com informações como formalidade, colocações e diferentes nuances. Para o aluno, este processo contribuirá na capacidade de criar um maior número de associações entre as unidades lexicais, ampliando sua rede de conhecimento. Os autores defendem que tal método possui mais validade para a construção da competência linguística do que simplesmente ampliar o seu vocabulário sem construir as devidas relações para cada unidade lexical.

A presente proposta foi formulada com base em uma turma de nível inicial de graduação em Letras-Japonês de uma universidade federal, podendo a concepção ser adaptada de acordo com os diferentes níveis de proficiência dos alunos. A seguir, será

abordada a elaboração do material e aplicação. Essa proposta poderá ser elaborada em diferentes níveis focando no ensino e aprendizagem do léxico através da abordagem léxico-semântica para desenvolvimento da competência linguística, podendo ser adaptada de acordo com as necessidades da turma.

Em relação ao *corpus*, a abordagem escolhida por esta pesquisa foi a abordagem baseada em *corpus*, por meio da qual o professor realiza uma seleção de textos de uma temática e o aluno realiza a consulta indireta do *corpus* através do material didático e atividades elaboradas. A temática selecionada para a Unidade Didática concebida nesta proposta é “Comida”, por se tratar de um tema acessível tanto para estudantes iniciais quanto para avançados. A adequação ao nível de proficiência do aluno depende da quantidade de ideogramas apresentados nos textos, e da complexidade das estruturas gramaticais.

O *corpus* construído para fins educacionais deverá levar em conta a necessidade dos professores, durante o processo de planejamento, e dos alunos, quanto às habilidades que serão desenvolvidas. Por isto, para a sua confecção, o professor deverá ter em mente questões como o tamanho dos textos e a temática.

Seguindo a proposta de Marco e Van Lawick (2009), as atividades foram separadas entre atividade preparatória e atividade global, seguindo o planejamento curricular do professor para desenvolvimento de habilidades dentro de cada atividade. A atividade preparatória inclui leitura e compreensão para identificação de unidades lexicais referentes à temática estabelecida, e a atividade global compreende com atividades relacionadas à determinação do sentido das unidades lexicais identificadas assim como das relações lexicais estabelecidas entre elas. Compreende também a elaboração da Ficha Lexical, com o objetivo de sistematizar o conhecimento adquirido, registrando os significados aprendidos e suas relações.

Para a apresentação e leitura do texto introdutório, foi utilizada a proposta de Ortografia Gradual proposta inicialmente por Hermalin (2015) e adaptada por Neves (2017), por meio da qual primeiramente é feita a apresentação do texto com silabário simples (*hiragana* e *katakana*); e somente depois de apresentadas as unidades lexicais através da primeira leitura do texto que serão apresentados os ideogramas para dar início às atividades.

Em relação ao tamanho dos textos e preparação, o professor deverá considerar a necessidade dos alunos quanto às informações que estão sendo trabalhadas. Textos extensos, por exemplo, podem inibir o aluno, fazendo com que não consiga extrair as informações lexicais em meio a tantos dados. Da mesma forma, caso o texto possua o

uso de ideogramas de séries mais avançadas, o professor poderá ajustá-los para o nível do aluno, passando da leitura em *kanji* para a simplificada, em *hiragana*, assim como sugerido anteriormente por Hermalin (2015). Quanto ao idioma trabalhado, o *corpus* será monolíngue em japonês.

O aluno que não conhece determinado *kanji* não consegue ter acesso nem à leitura, nem ao sentido exprimido pelo léxico. Por isso, assim expõe Hermalin (2015) através da proposta de Ortografia Gradual, o ensino destes ideogramas deve acontecer de forma gradual: à medida que o aluno vai progredindo e aprendendo mais unidades lexicais, o uso de ideogramas nos textos vai aumentando.

## 5.2 SELEÇÃO DO *CORPUS* E ESTRUTURAS DAS ATIVIDADES LEXICAIS

O *corpus* desta pesquisa é constituído de textos na íntegra retirados de revistas e de banco de dados online que abordam sobre temáticas da vida cotidiana. O primeiro banco de dados online é fornecido pelo Instituto Nacional de língua japonesa e Linguística (NINJAL) intitulado “Corpus Balanceado do Japonês Escrito Contemporâneo” (no original, *The Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese ou BCCWJ*). O BCCWJ é um *corpus* criado com o objetivo de compreender a amplitude da língua japonesa escrita contemporânea. Possui cerca de 100 milhões de palavras coletadas, com amostras de textos que abrangem livros, revistas, jornais, livros didáticos, entre outros. Para o uso online e gratuito do *corpus*, o Instituto fornece o portal Kotonoha<sup>10</sup>, em que o usuário pode fazer a pesquisa por unidades lexicais e frases.

Além do BCCWJ, foi utilizado também o banco de dados do Weblio<sup>11</sup> que fornece um sistema de busca por ideogramas utilizados em artigos, romances e obras literárias, que também podem ser úteis na busca de definições para os ideogramas. O site permite a pesquisa por *kanji* isolados ou frases e expressões, além de apresentar as traduções correspondentes para a língua inglesa, servindo como material para comparar os contextos em que são usados os ideogramas pesquisados. E, por fim, para exemplificação do preenchimento das informações da Ficha Lexical, assim como os exemplos retirados dos textos das unidades didáticas, também poderemos utilizar o banco de dados fornecido pelo dicionário *online* Jisho<sup>12</sup>, que apresenta o significado e diferentes leituras para os ideogramas, assim como exemplos de uso.

Sobre a estrutura das atividades lexicais, primeiramente, é feita a atividade de

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://shonagon.ninjal.ac.jp/>>.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://ejje.weblio.jp/sentence/>>.

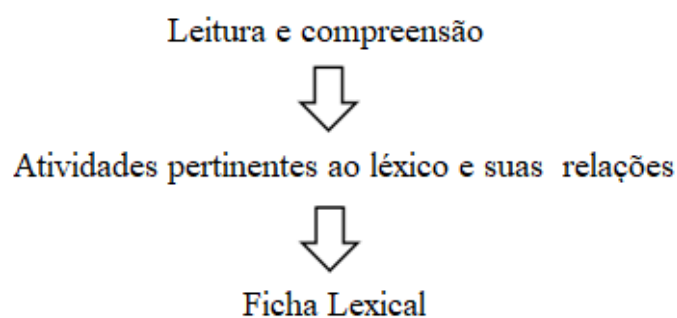
<sup>12</sup> Disponível em: <<https://jisho.org/>>.

leitura e introdução, utilizando da Ortografia Gradual de Hermalin (2015) conforme proposta apresentada por Neves (2017); em seguida, são trabalhados, na forma de Unidades Didáticas, os exercícios pertinentes ao léxico e suas relações; e, em terceiro momento, a preparação da Ficha Lexical, um instrumento usado para registrar e organizar o conteúdo lexical apreendido.

Para a atividade preparatória, o docente também poderá utilizar de recursos visuais para retratação do cenário a ser trabalhado. Assim como retratado por Fillmore (1982), a contextualização da temática (*frame*) irá facilitar no processo de assimilação do conteúdo estudado. Dentre as atividades preparatórias, que são utilizadas para localizar o aluno dentro do trabalho proposto, sugerimos também nesta pesquisa uma atividade introdutória que irá preparar o aluno sobre a identificação do conceito de unidade lexical dentro da língua japonesa.

Com base na discussão estabelecida anteriormente, o aluno deverá compreender a extensão do que está sendo tratado como unidade lexical (a unidade lexical traz o sentido/o *kanji* também), para que não confunda os enunciados das atividades propostas. A atividade introdutória não deve se aprofundar em terminologias muito complexas, e sim direcionar as noções básicas para o estudo. Com isso, podemos ilustrar que após a introdução do conceito da unidade lexical (talvez, em sua relação com o *kanji*), as atividades lexicais poderão ser trabalhadas da seguinte maneira:

FIGURA 28 – PROPOSTA INICIAL PARA EXECUÇÃO DAS ETAPAS

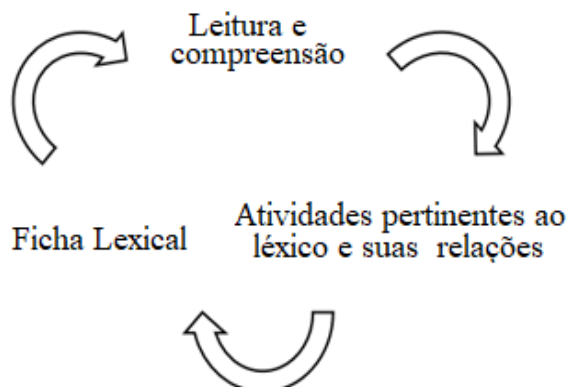


Fonte: Autoria própria.

Conforme apresentado na Figura 28, o professor poderá estipular uma ordem cronológica na apresentação da Unidade Didática, partindo da leitura do texto base para as atividades e encerrando com a produção das fichas, dependendo do nível de autonomia da turma. No entanto, ressaltamos que caso a turma possua um nível de domínio intermediário-avançado e já tenha experiência no funcionamento da concepção apresentada nesta pesquisa, o material poderá funcionar mais espontaneamente como um

ciclo, conforme apresentado na Figura 29.

FIGURA 29 – PROPOSTA APRIMORADA PARA EXECUÇÃO DAS ETAPAS



Fonte: Autoria própria.

Desta forma, o professor poderá iniciar a Unidade Didática com a apresentação da concepção da Ficha Lexical e, enquanto são apresentadas as novas unidades lexicais, o aluno já poderá iniciar a coleta de dados para realização das atividades; ao término das atividades e elaboração das fichas, o professor poderá propor uma nova atividade explorando os materiais produzidos pelos alunos, com atividades em duplas ou grupos compartilhando o conhecimento registrado.


O professor deverá verificar os dados preenchidos e poderá também propor atividades complementares para ampliar a aquisição lexical. Com isso, a estrutura de Unidade Didática sugerida apresenta as etapas de ‘Leitura e compreensão’, ‘Atividades pertinentes ao léxico e suas relações’, e ‘Ficha Lexical’, podendo ser trabalhadas tanto de forma linear (Figura 28) como cíclica (Figura 29).

Para a leitura do texto, faremos uso da Ortografia Gradual apresentada por Hermalin (2015) e adaptada por Neves (2017). A seguir, na Figura 30, temos um exemplo de texto sobre a temática ‘Casa’, retirada do material de ensino de língua japonesa voltado para o nível intermediário da série de livros *Marugoto* (A2/B1), material recente da Fundação Japão.

FIGURA 30 – TEXTO ORIGINAL APRESENTADO NO MARUGOTO

今住んでる家はどうですか？

1. リリー 20XX/12/01 (日) 00:11:20



今、さいたま市内の<sup>しさい</sup>アパートに住んでいます。マンガやアニメが大好きなので、<sup>へや</sup>部屋は本や DVD、コスプレ\*の服でいっぱいです。どんどんふえて、おくところもうありません。

ここは駅に近くて、イベントに行くのに便利だから、せまくてもがまんしています。でも、<sup>かま</sup>家賃が6万円以下のもっと広い<sup>へや</sup>部屋があれば、ひっこしたいです。

\* コスプレ = cosplay

Fonte: THE JAPAN FOUNDATION, 2015, p. 40.

A) リリー

いま、さいたましないの アパートに すんでいます。 マンガやアニメが だいすきなので、へやは ほんや DVD、コスプレのふくで いっぱいです。どんどん ふえて、あくところ もう ありません。

B) リリー

今、さいたましないの アパートに すんでいます。 マンガやアニメが 大好きなので、へやは 本や DVD、コスプレのふくで いっぱいです。どんどん ふえて、あくところ もう ありません。

C) リリー

今、さいたま市内の アパートに 住んでいます。 マンガやアニメが 大好きなので、部屋は 本や DVD、コスプレの服で いっぱいです。どんどん ふえて、あくところ もう ありません。

A disposição dos textos em A, B e C está obedecendo ao que foi proposto por Neves (2017), seguindo a ordem com que deve ser apresentada em sala de aula, seguindo a gradação entre o uso de ideogramas nos textos. No primeiro momento (A), temos o texto apresentado sem o uso de ideogramas; no segundo momento (B), após a explicação/comentário do texto, são acrescentados alguns ideogramas; no último momento (C), no qual o aluno, após reforçar bastante os usos dos *kanji*, pode reconhecer e usar todos os ideogramas do texto, completando o processo de reconhecimento e aquisição. Nesta atividade, o foco está na leitura juntamente ao professor. Se for trabalhado o sentido do texto até que o aluno consiga compreendê-lo, será mais fácil

realizar a leitura do ideograma posteriormente.

Como está sendo trabalhada a temática referente à ‘Casa’, serão utilizados ideogramas como 部屋 (heya, quarto); e 住む (su.mu, morar), utilizados para expressar a referida temática.

## 5.3 ELABORAÇÃO DA FICHA LEXICAL

### 5.3.1 Noções iniciais

Para a elaboração da proposta da Ficha Lexical utilizaremos da perspectiva do Caderno de Vocabulário apresentados por Schmitt & Schmitt (1995), em que as atividades apresentam elementos pertinentes para a análise e aprendizagem de novas unidades lexicais. Pretendemos trabalhar nesta dissertação com a produção individual da ficha como material pessoal de consulta para o aluno; não adianta o aluno preencher com informações que estão acima do seu nível de competência na língua, se isso não irá auxiliar no processo de registro e consulta do termo futuramente.

A elaboração da Ficha Lexical tem o propósito de fazer com que o aluno analise o novo léxico apresentado, buscando listar os dados referentes às unidades lexicais (*kanji*) que possam identificar o seu uso mais adequado, conceituação e relações. Schmitt & Schmitt (1995) defendem que a proposta inicial do Caderno de Vocabulário é organizar o conteúdo lexical aprendido, servindo de ferramenta para que o aluno possa aprender de forma independente, o que se assemelha com objetivo da atividade envolvendo a confecção da Ficha Lexical. Para a elaboração e implementação de atividades que envolvam o caderno de vocabulário, os autores apresentam princípios que envolvem memória e aquisição que devem ser levados em consideração para otimizar a performance tanto dentro quanto fora da sala de aula.

1. A melhor maneira de lembrar de novos vocabulários é incorporá-lo a sentidos já conhecidos;

Para este princípio os autores explicam o processo de ensino e aprendizagem de/do léxico como um exercício de mapeamento entre os sentidos já aprendidos com os novos. Aplicando para a elaboração da ficha, é importante para o aluno que ao selecionar as unidades lexicais e frases que irão compor o corpo da ficha, dê preferência aos léxicos já trabalhados anteriormente. Desta forma, a atividade de recorrer à ficha irá facilitar a recuperação dos sentidos.

2. É mais fácil aprender com um material organizado;

Como qualquer atividade, a organização é fundamental para que o aluno consiga



ter acesso às informações registradas. Como a proposta desta dissertação é que o aluno aprenda sobre a confecção de Fichas Lexicais para que, depois, de forma independente, amplie o seu vocabulário, é primordial que a atividade esteja organizada desde o início. A princípio, o ideal seria que as fichas fossem feitas digitalmente, para que possam ser facilmente acessadas e alteradas, quando preciso.

3. Palavras com sentidos próximos não devem ser ensinadas ao mesmo tempo;

Diferente dos pares de sentidos opostos, que geralmente são ensinados simultaneamente, como ‘esquerda x direita’, os autores defendem que o ensino de unidade lexicais muito próximas têm uma maior chance de confundir o aluno quanto seu uso. Mesmo que cada unidade irá compor uma ficha diferente, é importante que o professor leve este princípio em consideração quando selecionado o *corpus* que irá trabalhar em sala de aula. No entanto, Schmitt & Schmitt (1995, p. 134) defendem que a organização pode facilitar a aprendizagem, podendo primeiro ser inserido a unidade lexical mais frequente, acrescentando os novos sentidos após o primeiro ter sido devidamente fixado. Para a confecção das atividades, as noções utilizadas como base presentes em Ilari (2005) defendem a exploração desta relação de sentidos pares (sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia).

4. Pares de unidades lexicais podem ser usados para aprender um grande número de palavras em um curto espaço de tempo;

Assim como discutido anteriormente, estes pares podem ser trabalhados juntos para facilitar o mapeamento dos sentidos para o aluno. De acordo com Schmitt & Schmitt, como o objetivo da atividade é amarrar estas unidades diretamente ao seu significado, é importante trabalhar também as traduções, fazendo com que a compreensão seja mais completa. É a partir da tradução e do registro do uso que o aluno irá conseguir assimilar os pares de significados. A organização em pares também pode auxiliar na compreensão da extensão do sentido trabalhado por cada léxico.

5. Conhecer uma unidade lexical envolve mais do que apenas saber seu significado;

Para este princípio, os autores defendem os benefícios dos conhecimentos adicionais em torno das unidades lexicais, incluindo questões como ortografia, pronúncia, características gramaticais, derivações e combinações mais frequentes. Na elaboração da ficha também serão utilizadas as combinações mais recorrentes da unidade lexical que utilize o ideograma que está sendo registrado. Desta forma, o aluno consegue resgatar além do sentido principal, como também as diferentes combinações de significado.

6. Quanto mais profundo o processamento mental usado ao aprender uma unidade lexical, mais provável que o aluno se lembre dela;

Schmitt & Schmitt afirmam que, de acordo com a hipótese de profundidade de processamento, quanto maior o esforço cognitivo para planejar, manipular e elaborar uma atividade, maior será o vínculo criado entre o aluno e o léxico. O processamento semântico profundo e mais rico cria uma imagem mental do significado para o aluno mais enraizada. Por isso, mesmo que a elaboração da ficha para cada ideograma aprendido possa parecer um trabalho extenso, é esperado que tenha um aproveitamento melhor do que processos mais superficiais, como repetição mecânica.

7. O ato de resgatar uma unidade lexical da memória aumenta a probabilidade de o aluno ser capaz de lembrá-lo novamente mais tarde;

Os autores explicam que fazer com que o aluno produza através das unidades aprendidas faz com que ele não seja limitado a atividades receptivas, como somente escutar na língua alvo. Atividades que exercitem a capacidade produtiva utilizando a unidade lexical irá aumentar as chances de o aluno utilizá-la futuramente. Para isso, a ficha irá conter também uma frase de produção própria, fazendo com que, além do texto na Unidade Didática, o aluno tenha mais um método organizado para fixação do sentido, o que condiz com a proposta apresentada anteriormente por Cellier (2011) sobre os elementos fundamentais da exposição do léxico ao aluno.

8. Os alunos devem prestar muita atenção para aprender com mais eficiência;

O registro da unidade lexical na ficha deverá ter uma atenção dobrada, devido à importância dos dados registrados. Como o objetivo da Ficha Lexical é a criação de um material de revisão para registrar os sentidos apreendidos, caso o aluno registre uma informação equivocada, isto irá prejudicar o propósito da atividade. Por isso, inicialmente, a atividade deverá ser feita com a supervisão do professor. Schmitt & Schmitt defendem que atividades que trabalhem com o sentido da unidade lexical exigem esta prática mais elaborada.

9. Unidades lexicais precisam ser “recicladas” para serem aprendidas;

Difícilmente o aluno irá aprender o significado completo de determinada unidade lexical na primeira vez que encontrá-lo em um texto. Por isso a importância de a ficha permitir alterações e acréscimos de acordo com o avanço do aluno. Conforme forem sendo aprendidos novos sentidos e novas unidades lexicais relacionadas, o aluno vai expandindo a riqueza de informações da ficha.

10. Expansão de prática;

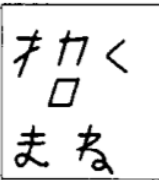
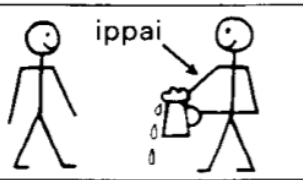
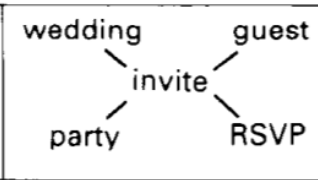

Schmitt & Schmitt explicam que o esquecimento do léxico aprendido ocorre geralmente logo após o final da aula em que foi utilizado. Essa expansão da prática envolve o processo de o aluno revisar o material logo após a aula. Com isso, o aluno consegue organizar de maneira mais eficiente, enquanto as informações ainda estão frescas, podendo contar com o auxílio do professor na aula seguinte, na qual provavelmente serão reutilizadas as unidades lexicais aprendidas. Após a elaboração das fichas, o aluno também poderá organizar um cronograma, em que, toda semana, ou dependendo da sua disponibilidade e necessidade, irá revisar as informações registradas.

11. Os alunos são indivíduos que possuem diferentes estilos de aprendizagem;

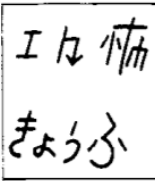
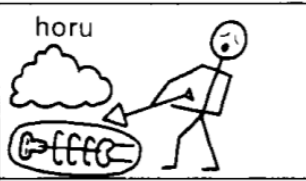
Para que consiga construir a independência dos alunos no estudo e expansão do conhecimento lexical, Schmitt & Schmitt afirmam que o professor deve criar a necessidade de que novas palavras sejam aprendidas. Um dos meios de fazer isto, é permitindo que o aluno escolha as palavras que querem estudar. Em um contexto de sala de aula, seria difícil se cada um trabalhasse com léxicos diferentes, mas ao estabelecer uma temática geral, os alunos conseguem a partir dela buscar os léxicos que são de seu interesse.

Para ilustrar o funcionamento da atividade, Schmitt & Schmitt (1995) apresentam os seguintes exemplos:

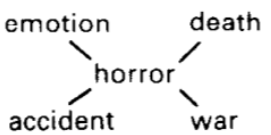
FIGURA 31 – CARTÕES PARA REGISTROS DO LÉXICO

Card 1 (front)		Card 1 (back)	
L1 translation of invite	keyword illustration (ippai = full)	part of speech, and pronunciation	semantic map
		invite (v.) [ɪnvaɪt]	
	ask: informal invite: more formal	-ed past -ation n. -ing adj.	invite friends invite trouble host invites
Number of times <i>invite</i> heard in 2 days	Stylistic note	Derivative information	Collocations

**Card 2 (front)**

L1 translation of <i>horror</i>	keyword illustration ( <i>horu</i> = dig)
	
intense fear, dread	The family watched in horror as their house burned.
L2 information	Example sentence

**Card 2 (back)**

part of speech, and pronunciation	semantic map
horror (n.) [hɒrər]	
-id adj. -ibly adv. -ify v.	horror movie horror-struck inspire horror
Derivative information	Collocations

Fonte: SCHMITT & SCHMITT, 1995, p. 138.

Nos cartões sugeridos pelos autores na Figura 31 constam informações sobre o léxico, como tradução, número de vezes que escutaram o léxico, mapa semântico, derivações e exemplos. Apesar de utilizarem de traduções para o japonês, a atividade está focada em registrar o léxico da língua inglesa (*invite*, convite; e *horror*, medo). Os autores explicam que a proposta apresentada é somente uma das formas de trabalhar o léxico em sala de aula, permitindo a adição ou remoção de itens dependendo da necessidade do professor ou do aluno. O planejamento deve acontecer de forma que a atividade não seja muito cansativa para o aluno, inibindo o processo de aquisição por demandar de muito tempo de organização do conteúdo aprendido.

Sobre a aplicação em sala de aula, Schmitt & Schmitt explicam que a atividade deve ser utilizada tanto durante o processo de introdução dos novos significados, quando para revisão do conteúdo já trabalhado. Desta forma, o aluno pode organizar as fichas em dois blocos: os ideogramas que estão em processo de aprendizagem, sendo consultados com maior frequência; e os ideogramas que já estão aprendidos, ainda sendo revisados, mesmo que com menor frequência, para manter a memória sempre fresca. Quanto ao número de unidades lexicais trabalhadas, os autores explicam que também dependerá do objetivo do professor e do nível dos alunos. Neste caso, caso for uma turma iniciante, exagerar no número de unidades lexicais apresentadas pode causar um efeito inverso do propósito inicial da atividade.

### 5.3.2 Estrutura da Ficha Lexical

No caso da Ficha Lexical sugerida nesta dissertação, fundamentamos com as noções apresentadas por Schmitt & Schmitt (1995) e acrescentamos itens pertinentes para

o estudo e registro de ideogramas para alunos de língua japonesa. A seguir, apresentamos duas concepções para aplicação da Ficha Lexical, variando no destaque atribuído ao ideograma no processo de fichamento das informações lexicais.

No Tipo A, temos o agrupamento das unidades lexicais através do ideograma, trazendo inicialmente o *kanji* e, logo após, as diferentes unidades lexicais que são formadas a partir dele, na tentativa de estabelecer uma rede de sentidos a partir de um *kanji* base. No Tipo B, trabalhamos individualmente cada unidade lexical, registrando apenas uma unidade lexical por ficha, focando na produção de um maior número de fichas com menos informações, o que também poderá agilizar o processo de fichamento por parte do aluno.

Assim como as atividades, a produção da ficha poderá sofrer alterações de acordo com as necessidades do professor e turma, estando aberto a adaptações e melhorias as concepções apresentadas nesta pesquisa. As numerações em vermelho são para orientar as explicações de cada item. Em seguida, apresentamos a referente explicação:

#### **5.3.2.1 Ficha Lexical – Tipo A**

Assim como nas concepções apresentadas em Schmitt & Schmitt (1995), esta pesquisa tem como proposta trabalhar com o desenvolvimento de atividades lexicais de uma forma criativa, onde, assim como na atividade do Caderno de Vocabulário, sua realização possa auxiliar o professor com o trabalho envolvendo o léxico em sala de aula. Desta forma, cabe ao professor avaliar qual tipo de ficha apresenta melhores resultados para cada turma ou cada aluno.

A concepção apresentada pelo Tipo A trabalha o foco no ideograma, distribuindo as informações referentes às diferentes unidades lexicais formadas a partir dele da seguinte maneira:

FIGURA 32 – CONCEPÇÃO DA FICHA LEXICAL (TIPO A)

①	<b>数</b>	②	音読み	例	漢字	翻訳
			すう	すうがく	数学	Matemática
			すう	すうじ	数字	Numeral
④		③	訓読み	例	漢字	翻訳
			かぞ	かぞえる	数える	Contar
④ 原文 ①						
山田先生は 欠席した学生を <b>数</b> えました。						
Professor Yamada contou o número de alunos que faltaram.						
④ 原文 ②						
彼は <b>数学</b> が 得意でした。						
Ele era bom em matemática.						
⑤ 例文						
<b>数字</b> は 覚えにくいです。						
Os números são difíceis de serem lembrados.						

Fonte: Autoria própria.

1. *Kanji* que está sendo registrado;

Ideograma novo apresentado na lição.

2. Leitura *on'yomi* (chinesa);

Assim como explicado anteriormente, o *kanji* possui dois tipos de leitura, a chinesa e a japonesa. Geralmente cada ideograma possui mais de uma leitura possível, mas normalmente o aluno começa aprendendo somente as mais recorrentes. Depois, à medida que for progredindo no uso do léxico, as outras leituras poderão ser adicionadas juntamente aos exemplos.

Nos itens ② e ③, além das leituras estão listados os exemplos de unidades lexicais que utilizam daquela leitura no campo 例 (*rei*, exemplo), o *kanji* referente ao vocabulário 漢字 (*kanji*, ideograma) e a versão na língua materna do aluno, no caso do exemplo, língua portuguesa, no campo 翻訳 (*hon'yaku*, tradução).

3. Leitura *kun'yomi* (japonesa);

Assim como no item ②, a leitura está registrada juntamente aos demais campos para registro da unidade lexical. Uma ferramenta que poderá ser utilizada pelo aluno é o destaque na unidade lexical que está sendo utilizada nestes trechos, como no exemplo apresentado, com o uso do negrito.

#### 4. Trechos retirado do *corpus*;

Em relação aos textos que irão compor a ficha, o aluno deverá realizar o recorte de algum trecho do *corpus* que contenha a unidade lexical relacionando com a temática do texto oferecido pelo professor e realizar a tradução. Como o propósito da Ficha Lexical é servir de material de auxílio para o aluno, ter a tradução como complemento da ficha servirá para o aluno revisar o sentido e aplicação da unidade lexical, além de reforçar a competência linguística presente na competência tradutória. Esta tradução deverá ser feita inicialmente pelo aluno e após corrigido e revisado pelo professor. Esta revisão é fundamental para o funcionamento da atividade, para que o aluno não registre uma informação controversa e acabe com o propósito da ficha.

Como serão trabalhadas mais de uma unidade lexical por ideograma, com o ideograma podendo ser utilizado para formar mais do que uma unidade lexical, é interessante que o aluno tente trazer o maior número de trechos que utilizem dos diferentes significados empregados pelo ideograma.

#### 5. Texto criado;

Exercitando a habilidade de produção de texto através de nova unidade lexical aprendida, o aluno deverá criar uma frase utilizando de maneira adequada e revisada pelo professor. Assim como no caso dos trechos retirados do *corpus*, o aluno poderá trazer um número maior de criações para exercitar o sentido aprendido.

### **5.3.2.2 Ficha Lexical – Tipo B**

Já no Tipo B, temos a repetição de alguns campos presentes no Tipo A, mas agora trabalhando o foco individualmente em cada unidade lexical separadamente. Com isso, o processo de produção de cada ficha ficará mais curto, o que poderá facilitar o processo de registro e revisão das informações por parte do aluno. No entanto, não será oferecido o *kanji* base e a possibilidade de associação através do seu sentido principal, o que ficará a cargo do professor e do aluno de verificar qual método está mais adequado para cada tipo de estudo. A concepção apresentada para o Tipo B está organizada da seguinte maneira:

FIGURA 33 – CONCEPÇÃO DA FICHA LEXICAL (TIPO B)

<b>数学</b>	②	<b>読み</b>	<b>翻訳</b>
		すうがく	Matemática
	③	<b>原文</b>	
		彼は 数学が 得意でした。	
		Ele era bom em matemática.	
	④	<b>例文</b>	
		数学の試験は難しかったです。	
		A prova de matemática estava difícil.	

Fonte: Autoria própria.

1. Unidade lexical;

Maior diferença apresentada entre os dois tipos: agora o foco está na unidade lexical que está sendo registrada na ficha.

2. Leitura;

Diferente do Tipo A, agora não acontece mais a separação entre leituras devido ao fato da unidade lexical geralmente apresentar somente uma. Para o caso de diferentes leituras do mesmo ideograma, o aluno deverá produzir outra ficha para a nova unidade lexical a ser registrada. Em seguida, é apresentada também a tradução.

3. Trechos retirado do *corpus*;

No caso dos campos 3 e 4, a proposta da atividade segue a mesma da concepção anterior.

4. Texto criado.

Assim como citado anteriormente, este processo deverá ser assistido pelo professor, para que tenha certeza de que o sentido e demais informações expressas pela unidade lexical estão sendo registrados corretamente pelo aluno. Com isso, gradativamente, o papel do professor no processo irá sendo extinto, tendo o início totalmente orientado com a busca nos textos e dicionários, até o momento de emancipação. Assim como defendido por Hurtado Albir (2005), toda tarefa desenvolvida deverá ter como um dos objetivos o desenvolvimento da autonomia, desse modo, após a realização em algumas unidades didáticas, o aluno poderá progredir nos registros de forma independente.



## 6. APLICAÇÃO

Neste capítulo iremos trabalhar com a proposta a ser utilizada em sala de aula sugerido por esta pesquisa. Assim como explicado anteriormente, antes de entrarmos em uma Unidade Didática, com uma temática específica será necessário realizar uma atividade introdutória sobre o uso do termo “unidade lexical” dentro da língua japonesa. Para isso, será elaborado uma breve explicação que poderá ser mais aprofundada, caso o professor julgue necessário. Após explicação, o aluno poderá realizar as atividades para que esteja apto trabalhar com os enunciados futuros.

Com isso, este capítulo está estruturado da seguinte forma: na seção 6.1 trabalharemos com a atividade introdutória sobre o conceito de unidade lexical e como introduzir o termo dentro da língua japonesa; e na seção 6.2 serão iniciadas as atividades pertinentes à Unidade Didática referente à temática “Comida” que utilizará de um vocabulário simplificado para uma turma iniciante.

É importante ressaltar que as concepções apresentadas de atividade deverão servir como base para reprodução por parte dos professores, podendo o professor reproduzir essa estrutura de Unidade Didática com uso de outras situações, cenários ou tópicos que se adequem à necessidade e interesse da turma.

Primeiramente serão apresentados os exercícios, seguido de comentários (marcados com “C:”), e, em seguida, para ilustrar a resolução das atividades, serão apresentadas potenciais respostas (marcados com “R:”). Ao final da Unidade Didática estarão dispostas também as questões e textos sem respostas e comentários, para melhor visualização da atividade como um todo.

### 6.1 ATIVIDADE INTRODUTÓRIA: NOÇÕES SOBRE UNIDADE LEXICAL NA LÍNGUA JAPONESA

Esta atividade tem como propósito introduzir ao aluno a concepção sobre o que está sendo representado pelo termo “unidade lexical” dentro da língua japonesa. Para isso, a abordagem do professor irá variar de acordo com o nível de proficiência na língua, uma vez que um aluno iniciante terá dificuldades para estabelecer as relações entre os diferentes tipos de escrita (*Kanji*, *Hiragana* e *Katakana*), enquanto um aluno mais experiente já possui uma base mais consolidada sobre seu funcionamento. Para ambos os casos, é interessante que seja feita uma breve introdução sobre a estruturação da língua japonesa, com apresentações do conteúdo abordado no Capítulo 3 “*Léxico: Unidade Lexical e relações lexicais na língua japonesa*”.

Somente após esta contextualização que recomendamos a aplicação dos exercícios a seguir, com o objetivo de reforçar a compreensão e reprodução dos conceitos trabalhados.

### 6.1.1 Seção com comentários

**Questão 1.** Leia o texto abaixo e responda o que se segue:

A arte de escrever dos japoneses

A forma japonesa de se escrever é uma das características mais marcantes desse povo. Os ideogramas (os símbolos do alfabeto japonês) são marcas registradas do Japão, mas foram basicamente herdados da escrita chinesa.

Há três alfabetos predominantes no Japão: *Hiragana* (ひらがな), *Katakana* (カタカナ) e *Kanji* (漢字). *Hiragana* e *Katakana* são bastante semelhantes e representam, em sua maioria, sílabas de duas ou três letras. Em ambos os alfabetos, as vogais A, I, U, E, O e a consoante N são representadas por apenas um símbolo.

Ainda assim, há diferenças quanto à utilização destes alfabetos no dia-a-dia dos japoneses. O *Hiragana* é o mais comum, utilizado para escrita diária, em livros e no aprendizado nas escolas. Já o *Katakana* é o alfabeto utilizado para a escrita de palavras ocidentais, nomes de países e produtos, além de onomatopéias. Os símbolos de ambos são fonogramas e representam a forma como aquela sílaba deve ser pronunciada.

A ausência de algumas letras comuns no alfabeto *romaji* (as letras romanas, “A”, “B”, etc.) é uma curiosidade da escrita japonesa. Tanto no *Hiragana* quanto no *Katakana* não há combinações de sílabas com a letra “L”. Essa não é uma letra utilizada pelos japoneses que, normalmente, a substituem pelo “R” quando se deparam com palavras ocidentais.

O *Kanji*, por sua vez, é mais que um simples alfabeto. Seus ideogramas representam idéias, conceitos, não simplesmente letras ou sílabas. Com apenas um ideograma, os japoneses (e chineses, criadores dessa escrita) conseguem representar a palavra “amor”, por exemplo. O *kanji* é conhecido por ser a verdadeira representação pictográfica das palavras. É quase desenho, ilustração do que se quer dizer.

*MITYE, Camila. "O Alfabeto Japonês"; Brasil Escola.* <sup>13</sup>

---

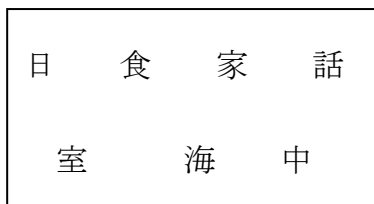
<sup>13</sup> Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/japao/o-alfabeto-japones.html>>. Acesso em 17 de setembro de 2021. Texto adaptado pelo autor.

a) Identifique no texto três unidades lexicais da língua japonesa.

**R:** *Hiragana* (ひらがな), *Katakana* (カタカナ) e *Kanji* (漢字).

**C:** Mesmo que para um aluno de nível intermediário-avançado o texto possa parecer redundante, é importante reforçar a habilidade de identificar que a unidade lexical na língua japonesa pode ser representada tanto pelo uso dos silabários simplificados (*Hiragana* e *Katakana*), quanto pelo uso do ideograma (*Kanji*).

**Questão 2.** Escolha dois dentre os ideogramas abaixo e busque em dicionários, sites e revistas outras as unidades lexicais possíveis que podem ser formadas a partir deles:



**R:** Ideogramas escolhidos: 食 e 中.

Possíveis unidades lexicais: 食べる (*taberu*, comer); 食う (*kuu*, comer); 食事 (*shokuji*, comida); 中 (*naka*, interior); 中国 (*chuugoku*, China); e 中学校 (*chuugakkou*, ensino fundamental).

**C:** A proposta desta tarefa é reforçar a noção de que através de um ideograma é possível formar inúmeras unidades lexicais. Neste exercício foram utilizados ideogramas básicos das primeiras séries, mas, assim como nas atividades a seguir, é possível adaptar o nível para a necessidade da turma. Os números de unidades que deverão ser pesquisadas também deverão variar de acordo com o nível dos alunos; no caso de alunos iniciantes, é importante que a pesquisa não seja muito extensa para não comprometer o desempenho das atividades futuras e demais competências.

### 6.1.2 Seção sem comentários

**Questão 1.** Leia o texto abaixo e responda o que se segue:

A arte de escrever dos japoneses

A forma japonesa de se escrever é uma das características mais marcantes desse povo. Os ideogramas (os símbolos do alfabeto japonês) são marcas registradas do Japão, mas foram basicamente herdados da escrita chinesa.

Há três alfabetos predominantes no Japão: *Hiragana* (ひらがな), *Katakana* (カタ

カナ) e *Kanji* (漢字). *Hiragana* e *Katakana* são bastante semelhantes e representam, em sua maioria, sílabas de duas ou três letras. Em ambos os alfabetos, as vogais A, I, U, E, O e a consoante N são representadas por apenas um símbolo.

Ainda assim, há diferenças quanto à utilização destes alfabetos no dia-a-dia dos japoneses. O *Hiragana* é o mais comum, utilizado para escrita diária, em livros e no aprendizado nas escolas. Já o *Katakana* é o alfabeto utilizado para a escrita de palavras ocidentais, nomes de países e produtos, além de onomatopéias. Os símbolos de ambos são fonogramas e representam a forma como aquela sílaba deve ser pronunciada.

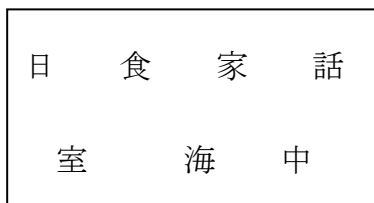
A ausência de algumas letras comuns no alfabeto *roomaji* (as letras romanas, “A”, “B”, etc.) é uma curiosidade da escrita japonesa. Tanto no *Hiragana* quanto no *Katakana* não há combinações de sílabas com a letra “L”. Essa não é uma letra utilizada pelos japoneses que, normalmente, a substituem pelo “R” quando se deparam com palavras ocidentais.

O *Kanji*, por sua vez, é mais que um simples alfabeto. Seus ideogramas representam idéias, conceitos, não simplesmente letras ou sílabas. Com apenas um ideograma, os japoneses (e chineses, criadores dessa escrita) conseguem representar a palavra “amor”, por exemplo. O *kanji* é conhecido por ser a verdadeira representação pictográfica das palavras. É quase desenho, ilustração do que se quer dizer.

MITYE, Camila. "O Alfabeto Japonês"; *Brasil Escola*.<sup>14</sup>

- a) Identifique no texto três unidades lexicais da língua japonesa.

**Questão 2.** Escolha dois dentre os ideogramas abaixo e busque em dicionários, sites e revistas outras as unidades lexicais possíveis que podem ser formadas a partir deles:



<sup>14</sup> Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/japao/o-alfabeto-japones.html>>. Acesso em 17 de setembro de 2021. Texto adaptado pelo autor

## 6.2 UNIDADE DIDÁTICA: COMIDA (食べ物)

### 6.2.1 Seção com comentários

**Questão 1.** Leia o texto abaixo e identifique o tema que está sendo abordado.



日本へ 来たら かならず 食たべてほしい 日本食！

外国へ 旅行に 行ったら その国の 料理を 食べたいですね。味も 知りたいし、その国だけの 食べ物ものや 料理のやり方も 知りたいでしょう。このきじでは、日本へ 来たら ぜひ 食たべてほしい、日本料理を しょうかいします。しょうかいする 日本料理は 日本人も よく 食べる 料理です。

すしは 日本料理で 一番 有名です。日本人も 外国人も 好きな人が 多いです。ご飯の上に、切った なまざかなを のせた 料理です。ふつう、すしの 味を 楽しむために しょうゆや わさびを つけて 食たべます。しかし、辛い 味が あまり 好きではない人は「わさび抜き(わさびをつけない)」を 頼のみましょう。

だいたい すしの 店は 客の 前で 店の人が すしを 作ります。また たくさん 食べても 同じ 値段の 食べ放題の店みせや、ベルトコンベアーに のった 皿が 回る「かいてんずし」という すしの 店が あります。

ラーメンは ざっしや テレビで よく しょうかいしていて、ほとんどの 日本人が 好きな 料理です。ラーメンは 中国から 日本へ きた 料理ですが 中国の ラーメンと 日本の ラーメンは 違います。最近、アメリカ、ヨーロッパ、アジアで 日本人が やっている ラーメンの 店が たくさん できました。そして 外国人で ラーメンを 好きな人も 多くなりました。ラーメンの 味は スープで 違います。そのスープは しょう

ゆ、とんこつ、味みそ、しおなど いろいろな あります。そして 店で スープの味や 入っている 食べ物も 違います。

SUGIMOTO, Rei. *Nihon e kitara kanarazu tabetehoshii nihonshoku nanatsu!*, *Matcha*<sup>15</sup>.

**R:** Comida (食べ物, *tabemono*); culinária japonesa (日本料理, *nihonryouri*).

**C:** Para introdução à Unidade Didática, é importante que o aluno consiga identificar o tema que está sendo trabalhado. O foco desta primeira atividade é estabelecer um cenário em que estão agrupadas as unidades lexicais que serão trabalhadas na Unidade Didática. Com isso, este exercício estimulará o foco para o primeiro contato com o texto.

Importante que neste texto introdutório seja incorporada a metodologia sugerida em Neves (2017) a partir da qual haverá a transição do texto escrito em silabário simples; o aluno fará a primeira leitura para identificar os significados de unidades lexicais ligadas à temática do texto e gradativamente são feitas novas leituras acrescentando os novos ideogramas a seres apresentados. Além deste recurso, o professor também poderá utilizar de outros meios para chamar a atenção do aluno aos ideogramas mais relevantes para o tema, como o uso do negrito.

**Questão 2.** Referente ao texto introdutório, agrupe as seguintes unidades lexicais:

a) Unidades lexicais que ajudaram indicar o tema:

**R:** 食べる (*taberu*, comer), 日本食 (*nihonshoku*, comida japonesa)、料理 (*ryouri*, prato)、食べ物 (*tabemono*, comida)、味 (*aji*, sabor).

b) Jyukugo que compartilham o(s) mesmo(s) *kanji*:

**R:**

国	<i>kuni</i>	país	日本	<i>nihon</i>	Japão
中国	<i>chuugoku</i>	China	日本人	<i>nihonjin</i>	japonês
料理	<i>ryouri</i>	comida	外国人	<i>gaikokujin</i>	estrangeiro
日本料理	<i>nihonryouri</i>	culinária japonesa	回わる	<i>mawaru</i>	girar
食べる	<i>taberu</i>	comer	回転	<i>kaiten</i>	rotação
日本食	<i>nihonshoku</i>	comida japonesa			

**C:** Para auxiliar compreensão do texto, o exercício buscou concentrar-se na identificação de unidades lexicais que expressam o tema “Comida”. Depois da leitura e

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://matcha-jp.com/easy/1713>>. Acesso em 4 de maio de 2020. Texto adaptado pelo autor.

compreensão do texto, é fundamental que sejam proporcionados exercícios de pesquisa que façam com que o aluno se atenha ao conteúdo. Exercícios de listagem e coleta de sentidos compartilhados, tanto pelo radical quanto pelos *kyukugo*, fazem com que seja reforçado o caráter “copulativo” dos ideogramas, que, assim como citado por Haroldo de Campos (2000), é responsável pela representação da associação entre conceitos. Neste texto não houve casos de ideogramas que compartilham o mesmo radical, mas a sugestão da atividade se mantém para instigar o aluno a pesquisar e verificar as relações.

**Questão 3.** Leia os trechos a seguir e responda às seguintes questões referentes à unidade lexical sublinhada:

- あ) もっと果物を食べるべきです。
- い) 辛い食べ物は嫌いだ。
- う) 嫌いな食べ物は何かですか。
- え) ここで食べ物を食べるな!
- お) 食事と食事の間におかしを食べる。

a) Em todos os trechos apresentados, o *kanji* 食 apresenta o mesmo sentido e categoria gramatical? Indique as diferenças.

**R:** Não, ele possui as seguintes categorias:

Verbo “Comer” - 食べる (*taberu*) -> あ、え、お.

Substantivo “Comida” - 食べ物 (*tabemono*) -> い、う.

Substantivo “Refeição” - 食事 (*shokuji*) -> お.

**Questão 4.** Leia os trechos a seguir e identifique os seguintes aspectos referentes à unidade lexical sublinhada:

- あ) 私の好きな食べ物ですか？好きなのは魚です！
- い) 今夜は日本料理を作りました。
- う) どこで食べ物を買いますか？
- え) 花子さんは日本料理を食べません。
- お) 何か温かい食べ物が欲しいです。
- か) 食べ物を料理する。

a) Em todos os trechos apresentados, as unidades lexicais 食べ物 (*tabemono*, comida) e 料理 (*ryouri*, prato) possuem o mesmo sentido? Quais elementos do texto ajudaram a definir a diferença de sentido? Apresente a diferença entre os sentidos

apresentados.

**R:** Em あ temos o uso de 魚 (*sakana*, peixe) quando utilizada a unidade lexical 食べ物 (*tabemono*, comida), o que dá a ideia de comida/alimento; em べ temos o uso do verbo 作る (*tsukuru*, preparar), o que dá a ideia de preparo quando usado 料理 (*ryouri*, prato); em え temos a junção com 日本 (*Nihon*, Japão), formando o *kyukugo* para 日本料理 (*Nihon ryouri*, Culinária japonesa), já visto anteriormente; e em か temos o 料理 (*ryouri*, prato) sendo utilizado como verbo quando combinado com する (*suru*, fazer), logo, 料理する (*ryouri suru*, “fazer um prato” ou “cozinhar”).

**C:** Quando trabalhado com questões sobre sentidos próximos, é importante que o aluno consiga organizar estas distinções, tanto na definição do sentido, quanto na aplicação. O professor ao apresentar novos conceitos dentro de uma mesma temática deverá utilizar de exemplos em que o aluno consiga fazer esta distinção, dando também liberdade para que seja feita pesquisa para verificar estas situações.

**Questão 5.** Complete abaixo com as unidades lexicais que melhor se encaixam para cada trecho e responda as questões a seguir:

日本食	料理	味	食べ物
	食べる	ご飯	辛い

あ) \_\_\_\_\_ に \_\_\_\_\_ をつける。

**R:** 食べ物・味

い) 私は \_\_\_\_\_ が一番好きです。

**R:** 日本食

う) 朝 \_\_\_\_\_ でパンを \_\_\_\_\_ 。

**R:** ご飯・食べる

え) 日本 \_\_\_\_\_, フランス \_\_\_\_\_, 中国 \_\_\_\_\_ ではどれが好きですか。

**R:** 料理

お) \_\_\_\_\_ 食べ物は嫌いだ。

**R:** 辛い



a) Quais elementos do texto auxiliaram na seleção das respostas?

**R:** Em あ a única unidade lexical que pode ser combinada com o verbo つける (*tsukeru*, adicionar) é o *kanji* 味 (*aji*, tempero); em い a unidade lexical cabível no contexto da frase com 一番好き (*ichibansuki*, favorito) é 日本食 (*Nihon shoku*, comida japonesa); em う o ideograma de 朝 (*asa*, manhã) permite a junção com ご飯 (*gohan*, refeição) sem o uso de partícula e o único verbo apresentado entre as unidades lexicais do exercício é 食べる (*taberu*, comer); em え é possível identificar que está sendo falado da culinária, uma vez que temos a menção de vários países, sendo assim a unidade lexical cabível é 料理 (*ryouri*, prato); e em お temos já o apresentado o tópico da oração 食べ物 (*tabemono*, comida) e o predicado 嫌いだ (*kirai da*, “odeio”), sendo possível somente o acréscimo de um adjetivo, no caso, 辛い (*karai*, apimentado).

**C:** Para identificar o uso da unidade lexical, é importante que o aluno entenda sobre a escolha da unidade lexical mais apropriada. Por exemplo, um mesmo ideograma pode ser utilizado tanto como verbo quanto substantivo. Exercitar este aspecto faz com que sejam reforçadas também os conceitos gramaticais juntamente com as atividades voltadas às unidades lexicais.

**Questão 6.** Analise os ideogramas abaixo e responda as questões a seguir:

食堂	辛い	昼ご飯
飯	食欲	甘い
朝ご飯	塩辛い	食費
食事	塩っぱい	

a) Identifique o sentido das unidades lexicais e reúna em grupos os ideogramas apresentados através dos seguintes critérios: あ) *kanji* em comum, い) categoria gramatical, う) critério livre (escolha um critério).

**R:**

あ) <i>kanji</i> em comum			
食堂	<i>shokudou</i>	refeitório	substantivo
食事	<i>shokuji</i>	refeição	substantivo
食欲	<i>shokuyoku</i>	apetite	substantivo
食費	<i>shokuhi</i>	despesa com comida	substantivo
い) classe gramatical			
辛い	<i>karai</i>	apimentado	adjetivo
甘い	<i>amai</i>	doce	adjetivo
塩っぱい	<i>shoppai</i>	salgado	adjetivo
塩辛い	<i>shiokarai</i>	salgado	adjetivo
う) refeições do dia-a-dia			
朝ご飯	<i>asagohan</i>	café da manhã	substantivo
昼ご飯	<i>hirugohan</i>	almoço	substantivo

b) Através do mesmo critério estabelecido busque novas unidades lexicais e identifique-as.

**R:**

あ) <i>kanji</i> em comum (食)			
食物	<i>shokumotsu</i>	comida	substantivo
食器	<i>shokki</i>	talheres	substantivo
い) classe gramatical (adjetivo)			
暖かい	<i>ataakai</i>	quente	adjetivo
冷たい	<i>tsumetai</i>	gelado	adjetivo
う) refeições do dia-a-dia			
晩ご飯	<i>bangohan</i>	jantar	substantivo


**C:** Através de atividades que retomem o léxico trabalhado no texto introdutório o aluno consegue reciclar o conteúdo estudado, além de expandir o vocabulário. Com atividades para estabelecer estratégias de formação de grupos, o aluno consegue exercitar a construção da rede de sentidos entre as unidades lexicais. Este exercício também pode ser feito com os radicais dos ideogramas.

A resolução das atividades poderá ser feita individualmente, em dupla ou em

grupo. Desta forma, o professor permite que os alunos compartilhem as soluções e raciocínios para resposta das questões. Este tipo de *feedback* é importante para o aluno, pois faz com que ele se questione sobre como chegou àquele resultado.

Por fim, para completar a Unidade Didática, serão apresentados exemplos de Fichas Lexicais utilizando as duas concepções (Tipo A e Tipo B) apresentadas nesta pesquisa. As referências deverão ser aproveitadas do texto e das atividades, mas o aluno possui a liberdade de complementar as informações com o auxílio de dicionários e outros textos conforme o conhecimento sobre o ideograma e as unidades lexicais for sendo expandido. A confecção da ficha deverá ser feita inicialmente com acompanhamento; logo, o professor deverá designar um momento para verificação e correção dos dados registrados.

Primeiramente, para as fichas apresentadas do Tipo A, serão utilizadas ideogramas 食 e 料, ambos trabalhados dentro da temática “Comida”:

	音読み	例	漢字	翻訳
	しょく	しょくどう	食堂	Refeitório
	しょく	しょくじ	食事	Refeição
	訓読み	例	漢字	翻訳
	た	たべる	食べる	Comer
	た	たべもの	食べ物	Comida
原文 ①				
私の好きな食べ物ですか？好きなのは魚です！				
Qual é a comida que eu gosto? Gosto de peixe!				
原文 ②				
もっと果物を食べるべきです。				
Eu deveria comer mais frutas.				
例文				
毎日朝パンを食べます。				
Todo dia de manhã eu como pão.				

料	音読み	例	漢字	翻訳
	りょう	りょうり	料理	Prato
	りょう	りょうり	料理	Culinária
	訓読み	例	漢字	翻訳
原文 ①				
外国へ 旅行に 行ったら その国の 料理を 食べたいですね。				
Se eu viajo para o exterior, eu quero comer os pratos do país.				
原文 ②				
すしは 日本料理で 一番 有名です。				
Sushi é o mais famoso da culinária japonesa.				
例文				
母は 毎日 美味しい料理を 作っています。				
Minha mãe prepara comida gostosa todos os dias.				

Para os exemplos de ficha Tipo A, trouxemos as unidades lexicais formadas a partir do ideograma 食 que apareceram tanto nos textos quanto nas atividades, como o verbo “comer” (食べる, *taberu*), e os substantivos “comida” (食べ物, *tabemono*) e “refeitório” (食堂, *shokudou*). Com a continuidade deste exercício e progressão nos estudos da língua, o aluno poderá expandir as unidades lexicais que fazem uso do ideograma, chegando em unidades lexicais como “eclipse lunar” (月食, *gesshoku*) e “eclipse solar” (日食, *nisshoku*), que estão ligados ao sentido original do ideograma com a analogia do Sol “comer” a Lua e vice-versa durante os fenômenos.

Nestes dois exemplos podemos verificar o caso de um ideograma que está sendo mais trabalhado na lição (食) e outro que possui uma menor recorrências nos textos (料). Apesar disto, os dois já possuem dados suficientes para o aluno preencher a ficha e trabalhar no processo de fixação do léxico.

Já para os exemplos utilizando a concepção do Tipo B, recuperamos as unidades lexicais relativas à temática, aproveitando as informações dispostas nos exemplos anteriores, mas trabalhando de uma forma mais compacta, trazendo apenas uma unidade lexical por ficha.

<h1>食べ物</h1>	読み	翻訳
	たべもの	Comida
	原文	
	私の好きな食べ物ですか？好きなのは魚です！	
	Qual é a comida que eu gosto? Gosto de peixe!	
	例文	
辛い食べ物は嫌いです。		
Eu odeio comida apimentada.		

<h1>食べる</h1>	読み	翻訳
	たべる	Comer
	原文	
	学生達は大学の食堂で食べる。	
	Os alunos comem no refeitório da universidade.	
	例文	
寝る前にパンを食べます。		
Eu como pão antes de dormir.		

<h1>料理</h1>	読み	翻訳
	りょうり	Culinária
	原文	
	すしは 日本料理で 一番 有名です。	
	Sushi é o mais famoso da culinária japonesa.	
	例文	
中国料理を 食べたことは ありません。		
Nunca experimentei a culinária coreana.		

O número de fichas que deverá ser confeccionado por lição ficará a critério do professor, assim como o tipo que será utilizado. Através do planejamento da Unidade Didática, o professor deverá estabelecer um número mínimo de fichas, para que o aluno consiga trabalhar com os principais ideogramas que representam a temática. Após alcançado o número mínimo, o aluno poderá, de forma independente, ampliar o número de fichas de acordo com o seu nível de domínio e autonomia na língua.

A seguir, temos a apresentação das atividades lexicais sem comentários e respostas possíveis, para melhor visualização das propostas.

## 6.2.2 Seção sem comentários

**Questão 1.** Leia o texto abaixo e identifique o tema que está sendo abordado.



日本へ 来たら かならず 食たべてほしい 日本食！

外国へ 旅行に 行ったら その国の 料理を 食べたいですね。味も 知りたいし、その国だけの 食べ物ものや 料理のやり方も 知りたいでしょう。このきじでは、日本へ 来たら ぜひ 食たべてほしい、日本料理を しょうかいします。しょうかいする 日本料理は 日本人も よく 食べる 料理です。

すしは 日本料理で 一番 有名です。日本人も 外国人も 好きな人が 多いです。ご飯の上に、切った なまざかなを のせた 料理です。ふつう、すしの 味を 楽しむために しょうゆや わさびを つけて 食たべます。しかし、辛い 味が あまり 好きではない人は「わさび抜き(わさびを つけない)」を 頼のみましょう。

だいたい すしの 店は 客の 前で 店の人が すしを 作ります。また たくさん 食べても 同じ 値段の 食べ放題の店みせや、ベルトコンベアーに のった 皿が 回わる「かいてんずし」という すしの 店が あります。

ラーメンは ざっしや テレビで よく しょうかいしていて、ほとんどの 日本人が 好きな 料理です。ラーメンは 中国から 日本へ きた 料理ですが 中国の ラーメンと 日本の ラーメンは 違います。最近、アメリカ、ヨーロッパ、アジアで 日本人が やっている ラーメンの 店が たくさん できました。そして 外国人で ラーメンを 好きな人も 多くなりました。ラーメンの 味は スープで 違います。そのスープは しょうゆ、とんこつ、味みそ、しおなど いろいろな あります。そして 店で ス

ープの味や 入っている 食べ物も 違います。

*SUGIMOTO, Rei. Nihon e kitara kanarazu tabetehoshii nihonshoku nanatsu!, Matcha<sup>16</sup>.*

**Questão 2.** Referente ao texto introdutório, agrupe as seguintes unidades lexicais:

- a) Unidades lexicais que ajudaram indicar o tema:
- b) Jyukugo que compartilham o(s) mesmo(s) *kanji*:

**Questão 3.** Leia os trechos a seguir e responda às seguintes questões referentes à unidade lexical sublinhada:

- あ) もっと果物を食べるべきです。
- い) 辛い食べ物は嫌いだ。
- う) 嫌いな食べ物は何かですか。
- え) ここで食べ物を食べるな!
- お) 食事と食事の間におかしを食べる。

a) Em todos os trechos apresentados, o *kanji* 食 apresenta o mesmo sentido e categoria gramatical? Indique as diferenças.

**Questão 4.** Leia os trechos a seguir e identifique os seguintes aspectos referentes à unidade lexical sublinhada:

- あ) 私の好きな食べ物ですか? 好きなのは魚です!
- い) 今夜は日本料理を作りました。
- う) どこで食べ物を買いますか?
- え) 花子さんは日本料理を食べません。
- お) 何か温かい食べ物が欲しいです。
- か) 食べ物を料理する。

a) Em todos os trechos apresentados, as unidades lexicais 食べ物 (*tabemono*, comida) e 料理 (*ryouri*, prato) possuem o mesmo sentido? Quais elementos do texto ajudaram a definir a diferença de sentido? Apresente a diferença entre os sentidos apresentados.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://matcha-jp.com/easy/1713>>. Acesso em 4 de maio de 2020. Texto adaptado pelo autor.

**Questão 5.** Complete abaixo com as unidades lexicais que melhor se encaixam para cada trecho e responda as questões a seguir:

日本食	料理	味	食べ物
	食べる	ご飯	辛い

- あ) \_\_\_\_\_ に \_\_\_\_\_ をつける。
- い) 私は \_\_\_\_\_ が一番好きです。
- う) 朝 \_\_\_\_\_ でパンを \_\_\_\_\_。
- え) 日本 \_\_\_\_\_, フランス \_\_\_\_\_, 中国 \_\_\_\_\_ ではどれが好きですか。
- お) \_\_\_\_\_ 食べ物は嫌いだ。

a) Quais elementos do texto auxiliaram na seleção das respostas?

**Questão 6.** Analise os ideogramas abaixo e responda as questões a seguir:

食堂	辛い	昼ご飯
飯	食欲	甘い
朝ご飯	塩辛い	食費
食事	塩っばい	

a) Identifique o sentido das unidades lexicais e reúna em grupos os ideogramas apresentados através dos seguintes critérios: あ) *kanji* em comum, い) categoria gramatical, う) critério livre (escolha um critério).

b) Através do mesmo critério estabelecido busque novas unidades lexicais e identifique-as.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a apresentação e embasamento sobre as atividades lexicais propostas, é necessário estabelecer um levantamento sobre as discussões estabelecidas, bem como critérios sobre o uso e reprodução destes exercícios. Conforme explicado anteriormente, a concepção de Unidade Didática e atividades lexicais aqui apresentadas têm como objetivo fomentar o desenvolvimento da competência linguística, mais especificamente a aquisição lexical na formação de tradutores de língua japonesa como língua estrangeira, bem como estimular a atualização do repertório de atividades dos professores de língua japonesa.

Neste contexto, no Capítulo 2 foram estabelecidos conceitos fundamentais para a execução da proposta de pesquisa. A competência tradutória, esmiuçada a partir de Neubert (2000) e Hurtado Albir (2005), representa a base da formação do tradutor, e a correlação com os princípios fundamentais do Construtivismo e Cognitivismo através da percepção de Piaget (1990, 1996, 2011) sobre a construção do conhecimento, retratando a busca por uma proposta de ensino e aprendizagem que possa ser reproduzida através de esforços conscientes e direcionados. Por fim, através da metodologia enfoque por tarefas, tendo como instrumento a Unidade Didática, da abordagem léxico-semântica foram desenvolvidos os fundamentos para a elaboração das atividades lexicais.

Em seguida, no Capítulo 3, foram realizadas as discussões sobre o conceito de unidade lexical e a sua relação com o ideograma *kanji* na língua japonesa, assim como a apresentação de um conjunto de relações lexicais, o qual expressa uma característica fundamental do léxico, a de ser uma rede lexical, quer dizer, um sistema rico e complexo de unidades lexicais conectadas umas com as outras (POLGUÈRE, 2018, p. 117). Essa perspectiva foi a base para o desenvolvimento das atividades lexicais em busca da ativação de uma rede interligada através das relações de significado (p. ex. sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia e outras) e de forma (p. ex. sistema de radicais).

A fundamentação feita a partir de Polguère (2018) e Ilari (2005) demonstra a complexidade do trabalho com o léxico, o que traz uma riqueza de detalhes que pode ser transmitida também para a sala de aula. Como não foi encontrada discussão semelhante em pesquisas anteriores, esperamos que este trabalho sirva de ponto de partida para discussão acerca da interpretação da importância do léxico no desenvolvimento das competências na língua dentro do ensino da língua japonesa. Com isso, foi apresentada também estruturação e contexto histórico para a formação da língua japonesa através de Shibatani (2009), Ogassawara (2006) e Joyce (2001), que pode ser utilizada também

como material de referência para uma aula introdutória sobre a língua.

Logo após, no Capítulo 4, para preparação das atividades, foi necessário também discutir a respeito dos métodos de ensino e aprendizagem do léxico da língua geral como língua estrangeira, através de McCarten (2007) e Cellier (2011), bem como discorrer sobre os métodos utilizados para aquisição de kanji, com pesquisas como Hermalin (2015) e Neves (2017). Para verificar o estado da arte, também foi realizada análise dos materiais didáticos atualmente usados para o ensino de língua japonesa, no qual foram estabelecidos pontos a serem adaptados para o foco no léxico.

No Capítulo 5 discutimos a metodologia da pesquisa através da apresentação do uso do *corpus* no ensino e aprendizagem do léxico, com pesquisas que envolvem a presença do *corpus* na sala de aula, por meio de Marco e Van Lawick (2009), McCarten (2007) e McCarthy (2004), bem como sua seleção e estruturação para a confecção das atividades. Dentre estas atividades está a Ficha Lexical, atividade que engloba as noções de Caderno de Vocabulário apresentada por Schmitt & Schmitt (1995), que poderá acompanhar o aluno durante a introdução de novas unidades lexicais, para registro do conhecimento, da mesma maneira que também pode ser utilizado como material para revisão do conteúdo aprendido.

Por fim, como resultado, apresentamos no Capítulo 6 a proposta de Unidade Didática que envolve uma atividade prévia para introdução e contextualização do uso de unidade lexical durante o ensino da língua japonesa e também exercícios que buscam trabalhar as relações lexicais para internalização dos sentidos apresentados por cada *kanji*. As temáticas e tipos de atividades utilizadas podem ser utilizadas como base para a adaptação de acordo com a necessidade de cada turma.

Na sala de aula é fundamental a constante renovação das metodologias empregadas e nós, professores, temos o papel primordial de trabalhar com a motivação do aluno, buscando lapidar e tranquilizar o seguimento do seu aprendizado. Nesta pesquisa também almejamos o desenvolvimento da autonomia do aluno e esperamos que através da leitura possa ser desenvolvido alguma prática benéfica para o ensino e aprendizagem da língua, bem como a prosperidade de seu arcabouço lexical.

Em um campo tão abertamente debatido sobre as diferentes abordagens e estratégias utilizadas, esperamos ter conseguido contribuir com mais um tijolo na edificação do ensino da língua japonesa. Através das propostas aqui estabelecidas, abre-se espaço para a adaptação e replicação em busca de averiguar sua eficácia.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

3A CORPORATION (Org.). **Minna no nihongo 1**. Tóquio: 3A Corporation, 1998.

3A CORPORATION (Org.). **Minna no nihongo Shokyuu 1 Kanji Renshuuchou**. Tóquio: 3A Corporation, 2004.

ALCANTARA, André Nogueira de. **Análise dos recursos visuais do livro didático de japonês Marugoto**. 2018. 34 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ALIPOUR, M. **Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé**: apport du corpus dans la conception d'activités lexicales. Université de Montréal, 2018.

BRUNER, J. S. **O Processo da Educação**. 3ª ed. São Paulo. Nacional. 1973.

CAMPOS, H. de (Org.). **Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem**. 4ª ed. Trad. Heloysa Lima Dantas. São Paulo: Edusp, 2000.

CELLIER, Micheline. **Le vocabulaire et son enseignement : des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire**. Eduscol. 2011. Disponível em:

<[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/6/Micheline\\_Cellier\\_111202\\_C\\_201576.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf)>. Acesso em 27 de janeiro de 2021.

CHAMBERS, A. **L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé**. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 2010.

CUNHA, Francisco Roberto Brito; BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro; OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Piaget, Vygotsky e Bruner: contribuições para a educação**. In: RIBEIRO, Luis Távora Furtado; GUIMARÃES, Marília Duarte; RODRIGUES, Allan Pires; GABRIEL NETO, José Antônio (Orgs.). *Educação brasileira em pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 53-62.

FILLMORE, C. J. **Frame semantics**. In: THE LINGUISTICS SOCIETY OF KOREA, *Linguistics in the morning calm*. Seoul, Hashin. 1982.

DELISLE, J. **La traduction raisonnée**. Manuel d'initiation à la traduction

professionnelle de l'anglais vers le français. Col. Pédagogie de la traduction 1. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

DUBIN F.; OLSHTAIN, E. **Course Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HAMILTON, A.; COSLETT, C. & H. **Impairment in Writing, but Not Reading, Morphologically Complex Words**. *Neuropsychologia* 45.7. 2007.

HERMALIN, N. **The Processing and Structure of *Kanji* and their Implications for *Kanji* Acquisition: a Theoretical Approach to *Kanji* Literacy**. Dietrich College of Humanities and Social Sciences, 2015.

HURTADO ALBIR, A. **A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos**. Em: Pagano, A.; Magalães, C.; Alves, F ...[eds] *Competência em tradução. Cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005. p. 19-57.

HURTADO ALBIR, A. **The Acquisition of Translation Competence**. *Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training*. Meta, Montreal, v.60, p.256-279, 2015.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**. São Paulo: Contexto, 2005.

JIA, YuXin. **Visualizing the world through Chinese characters: the process of the creation of Chinese characters as a process of bodily metaphoricalization of the world**. *China Media Research*, 2, 1. 2006. p. 68–78.

JOKO, Alice Tamie. **Gramática básica da língua japonesa: notas gramaticais reeditadas**. Brasília: UnB, 2016. Disponível em: < <http://leunb.bce.unb.br/>>..

JOYCE, Terry. **The Japanese mental lexicon: the lexical retrieval and representation of two-*kanji* compound words from a morphological perspective**. Thesis (PhD. in Psychology) University of Tsukuba, (A), no. 2756, 2002.3.25. 2001.

KESS, Joseph F.; MIYAMOTO, Tadao. **The Japanese mental lexicon: Psycholinguistic studies of kana and kanji processing**. John Benjamins Publishing, 2000.

LARGURA FILHO, Antônio Carlos; IWAKAMI, Laura Tey; NAKAYAMA, HARUKA Dra.; PONTES, Antônio Luciano. **O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA IDEOGRAMÁTICA JAPONESA - o caso dos alunos de Japonês da UECE/Núcleo de Línguas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada em Línguas

Estrangeiras) - Universidade Estadual do Ceará.

MALZONI, Bruno Barbosa. **Marugoto: uma análise quantitativa de suas imagens**. 2017. 41 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MATSUMOTO, K. **Kanji Recognition by Second Language Learners: Exploring Effects of First Language Writing Systems and Second Language Exposure**. The Modern Language Journal Modern Language Journal. 97.1. 2013.

MARCO, I.; VAN LAWICK, H. **Using corpora and retrieval software**. In Beeby, A., Sánchez-Gijón, P. & Rodríguez Ines, P. (eds.), *Corpus use and translation: Corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*, 9-28. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2009.

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.

MCCARTEN, J. **Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MCCARTHY, M. J. **Touchstone: From Corpus to Course Book** Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

MUKAI, Yuki; SUZUKI, Tae (orgs.). **Gramática da língua japonesa para falantes do português**. Coleção Japão em Foco - Vol.6. Campinas: Pontes, 2016.

MUKAI, Y., & YOSHIKAWA, M. **Análise e crítica de dois materiais didáticos em língua japonesa**. Estudos Japoneses, (edição 29), 157-178pg. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7125.v0i29p157-178> . Acesso em: 20 de julho de 2020.

NEUBERT, A. **Competence in language, in languages, and in translation**. In C. Schäffner, and B. Adab, *Developing translation competence* (pp. 3-18). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. (pp. 3-18). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 2000.

NEVES, É. L. A. **Aquisição de *Kanji* e a correlação com o desenvolvimento das habilidades linguísticas da língua japonesa**. 2017. ix, 40 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

O'KEEFE, A., McCARTHY, M. & CARTER, R. **From *corpus* to Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

OGASSAWARA, A. T. **O ensino da escrita japonesa: um estudo terminológico bilíngue (japonês-português)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PAIS, A. **A Unidade Didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática**. In AZEVEDO, Fernando, Coord. - Didática e práticas: a língua e a educação literária. ISBN: 978-989-8309-47-1. Guimarães: Ópera Omnia. p. 66-86. 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Edição. Vozes: Petrópolis, 1996.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais**. Tradução de Sabrina Pereira de Abreu. – São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SCHMITT, N; SCHMITT, D. **Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practice suggestions**. *ELT Journal* 49(2):133–143. 1995.

SHIBATANI, M. Japanese. In: COMRIE, B. **The World's Major Languages**. Abingdon, Oxford: Routledge, 2009.

SUZUKI, T. **A escrita japonesa**. Estudos Japoneses, São Paulo, Vol. 5. 1985.

THE JAPAN FOUNDATION (Org.). **Nihongo Shoho** (Japonês básico). Ed. revisada: Tóquio, 1998.

THE JAPAN FOUNDATION (Org.). **Nihongo Shoho – *Kanji* Renshuuchou I** (Japonês básico – Caderno de *Kanji* 1). Ed. revisada: Tóquio, 1998.

THE JAPAN FOUNDATION (Org.). **Nihongo Shoho - *Kanji* Renshuuchou II** (Japonês

básico – Caderno de *Kanji* 2). Ed. revisada: Tóquio, 1998.

THE JAPAN FOUNDATION. **Starter (A1) Katsudou** Coursebook for communicative language competences. Tokyo, 2013.

THE JAPAN FOUNDATION. **Starter (A1) Rikai** Coursebook for communicative language activities. Tokyo, 2013.

THE JAPAN FOUNDATION. **Pre-Intermediate (A2/B1)** Coursebook for communicative language competences. Tokyo, 2015.

THEDY, Y. **Critical thinking in Marugoto Textbook based on Social Constructivism Learning Approach**. In: International Conference on Japanese Studies, Language and Education (ICJSLE). UI Proceedings on Social Science and Humanities Vol. 3. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANG, A. Y.; THOMAS, M. **Effect of Keywords on Long-Term Retention: Help or Hindrance?** Journal of Educational Psychology 87.3, 1995.

YAMASHIRO, J. **Choque Luso no Japão dos Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Ibrasa, 1989.