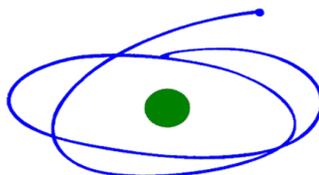




**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LÁZARO RODRIGUES TAVARES**

**A INTERLÍNGUA ESCRITA PORTUGUÊS-BRASILEIRO/JAPONÊS-  
VARIANTE PADRÃO DOS APRENDIZES DO CURSO DE JAPONÊS DO  
NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UECE DO PONTO DE VISTA DAS PARTÍCULAS  
GRAMATICAIIS WA E GA DA LÍNGUA JAPONESA**



**C A P E S**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2014**

LÁZARO RODRIGUES TAVARES

A INTERLÍNGUA ESCRITA PORTUGUÊS-BRASILEIRO/JAPONÊS-VARIANTE  
PADRÃO DOS APRENDIZES DO CURSO DE JAPONÊS DO NÚCLEO DE  
LÍNGUAS DA UECE DO PONTO DE VISTA DAS PARTÍCULAS GRAMATICAIIS  
WA E GA DA LÍNGUA JAPONESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Tey Iwakami.

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Tavares, Lázaro Rodrigues.

A interlíngua escrita português-brasileiro/japonês-variante padrão dos aprendizes do curso de japonês do núcleo de línguas da UECE do ponto de vista das partículas gramaticais wa e ga da língua japonesa [recurso eletrônico] / Lázaro Rodrigues Tavares. - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 174 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Linguagem e Interação.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Laura Tey Iwakami.

1. Interlíngua. 2. Análise de erros. 3. Língua japonesa. 4. Aprendizes. 5. Partículas wa e ga. I. Título.

LÁZARO RODRIGUES TAVARES

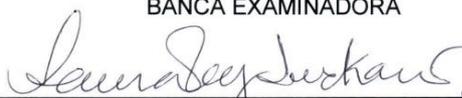
A INTERLÍNGUA ESCRITA PORTUGUÊS-BRASILEIRO/JAPONÊS-  
VARIANTE PADRÃO DOS APRENDIZES DO CURSO DE JAPONÊS DO  
NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UECE DO PONTO DE VISTA DAS PARTÍCULAS  
GRAMATICAIIS 'WA' E 'GA' DA LÍNGUA JAPONESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada do Centro  
de Humanidades da Universidade Estadual do  
Ceará, como requisito parcial para a obtenção  
do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

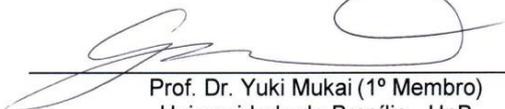
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 31/09/2014.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Yuki Mukai (1º Membro)  
Universidade de Brasília - UnB



Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (2º Membro)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha heroína mãe, Maria Célia Rodrigues Tavares, que foi o maior exemplo de  
superação, o melhor pai e também a melhor das mães.

À minha amada bisavó, Elvira Tavares (in memoriam), por todas as tardes  
compartilhadas ao balançar da rede, de sorrisos e sonhos.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, minha mãe Célia, irmãos Lucas, Livia e Leonardo e minha madrinha Dailey por todo carinho e amor.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Laura Tey Iwakami ou, simplesmente, a *sensei*, por possibilitar-me tantos ensinamentos e reflexões, não somente em relação aos estudos da Língua Japonesa, mas também sobre a minha vida acadêmica e pessoal. Agradeço por toda sua paciência e seu comprometimento ao longo desta pesquisa, além dos incentivos nos estudos do *nihongo*, fazendo-me querer aprender cada vez mais. Sem a *sensei* não teria chegado onde estou.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho da UECE, pelas contribuições durante a realização desta dissertação. Especialmente, por me apresentar ao "mundo" da interlíngua no período de minha qualificação, com seu acervo incrível de livros, bem como os seus comentários preciosos em todos os encontros tidos após nos conhecermos.

À Prof<sup>ª</sup> Dra. Leiko Matsubara Morales da USP, pela sua gentileza em participar da banca de minha qualificação em maio de 2013, trazendo contribuições e sugestões importantes ao ler as primeiras páginas desta pesquisa, bem como por todo o seu entusiasmo e contribuição em relação ao curso de Língua Japonesa da UECE.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Yûki Mukai da UnB que, há dois anos, através de um *workshop*, fez-me querer desenvolver pesquisas sobre Linguística Aplicada relacionada ao estudo da Língua Japonesa, além da essencial contribuição que sua tese e seus artigos tiveram na concretização deste trabalho.

Aos professores Pedro Praxedes e Yûki Mukai (novamente) por aceitarem fazer parte da banca de defesa da minha dissertação.

Aos professores do PosLA, que contribuíram com todo conhecimento sobre os estudos da Linguística Aplicada.

À CAPES, pela bolsa concedida, permitindo-me realizar esta pesquisa.

À Fundação Japão, por ter possibilitado a chance de realizar um dos meus maiores sonhos: estudar no Japão, contribuindo no crescimento dos meus estudos do idioma japonês, através do programa de dois meses para especialistas em Língua Japonesa realizado na cidade de Osaka. Além, é claro, do fato de possibilitar-me conhecer o Japão e sua cultura.

À Abe-sensei, professora da Fundação Japão em Osaka, que foi mais do que uma tutora no tempo que estive no Japão realizando o curso para especialistas em Língua Japonesa. Com todo o seu carisma mostrou-me as diversas formas de desenvolver mais a minha pesquisa, bem como meu próprio aprendizado do idioma japonês, acreditando no meu potencial.

Aos colegas professores e alunos do Núcleo de Línguas da UECE, que foram participantes ativos e colaboradores na concretização desta pesquisa, especialmente aos colegas Momoko, Anderson e Wadison.

Aos avaliadores nativos japoneses, que contribuíram imensamente na correção dos textos dos alunos e foram participantes também nas entrevistas.

Às tias Marta e Meryem que, gentilmente, abrigaram-me em suas casas, dando-me liberdade para finalizar a minha pesquisa.

E a todos os meus amigos pessoais, em especial, Felipe e Yasmim, pela inestimável ajuda, incentivo constante e paciência nos momentos mais difíceis da escrita desta dissertação.

主よ、私を平和の道具とさせてください。 Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz.

私にもたらせてください。

Onde houver ódio, que eu leve o amor,

憎しみのあるところに愛を、

Onde houver ofensa, que eu leve o perdão,

罪のあるところにゆるしを、

Onde houver discórdia, que eu leve a união,

争いのあるところには一致を

Onde houver dúvida, que eu leve a fé,

誤りのあるところには真理を、

Onde houver erro, que eu leve a verdade,

疑いのあるところに信仰を、

絶望のあるところに希望を、

Onde houver desespero, que eu leve a esperança,

闇のあるところに光を、

Onde houver tristeza, que eu leve a alegria,

悲しみのあるところに喜びを。

Onde houver trevas, que eu leve a luz.

ああ、主よ、私に求めさせてください。

Ó Mestre, fazei que eu procure mais

慰められるよりも慰めることを、

Consolar, que ser consolado,

理解されるよりも理解することを、

Compreender, que ser compreendido,

愛されるよりも愛することを。

Amar, que ser amado.

日とは自分を捨ててこそ、受け、

Pois é dando que se recebe

自分を忘れてこそ、自分を見出し、

É perdoando, que se é perdoado

赦してこそ、赦され、

E é morrendo que se vive

死んでこそ、永遠の命に復活するからです。

Para a vida eterna.

聖フランシスコの祈り (Oração de São Francisco de Assis em japonês).

## RESUMO

Na língua japonesa, as partículas gramaticais são elementos fundamentais na estruturação de frases e orações, uma vez que designam funções sintáticas determinadas no interior das mesmas, configurando, assim, o sentido da comunicação em contextos particulares. Nosso estudo busca compreender de que modo os aprendizes de língua japonesa apreendem esses elementos, partindo da hipótese de que certas partículas, ao acumular variadas funções, poderiam oferecer maiores dificuldades de aprendizagem. Nossa pesquisa analisa os erros cometidos em relação às partículas gramaticais japonesas *wa* e *ga* na escrita de aprendizes de língua japonesa da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Assim, observou-se a necessidade de se investigar o uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* em relação à variante padrão da língua japonesa na Interlíngua português-brasileiro/japonês-padrão nas redações dos aprendizes de língua japonesa da UECE. Intencionamos identificar, descrever e analisar os erros mais frequentes cometidos por esses alunos em diferentes estágios de instrução. Para tal, conduzimos o nosso estudo através das teorias que envolvem a Análise de Erros e a Interlíngua, à luz de teóricos como Corder (1964), Selinker (1972), Praxedes (2007), Mukai (2009), entre outros. Os dados foram analisados quantitativamente e qualitativamente através da coleta das redações (*sakubun*, em japonês) e de entrevistas feitas com avaliadores nativos japoneses, responsáveis pela indicação dos erros nessas redações. As produções escritas foram realizadas em um contexto de sala de aula, que envolvia temas diversos de redação, propostos pelos professores nas avaliações escritas (*tesuto*, “prova”) ou em forma de dever de casa (*shukudai*). Dentro desse contexto, ao estudar a Interlíngua dos alunos de japonês da UECE, obtivemos resultados que nos responderam às seguintes questões: (a) onde estavam os erros relativos ao uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* e (b) quais foram as tendências na aprendizagem dessas partículas por parte desses aprendizes. Ao analisar nosso *corpus*, percebemos que, de maneira geral, os alunos utilizaram adequadamente as partículas em questão (*wa* e *ga*), porém limitadas a certas funções. Quando as utilizaram erroneamente, trocaram-nas por outras partículas da estrutura gramatical da língua japonesa. Conforme os resultados, notamos a importância da análise dos erros na produção escrita como forma de perceber o fenômeno da Interlíngua no âmbito do ensino de japonês como LE, pois através desta ação os professores poderão aproveitar os resultados para fins didáticos. Além disso, verificamos que, de acordo com o estado da arte, percebemos a necessidade de que futuras pesquisas (com um escopo maior) sejam realizadas, no intuito de entender qual é a tendência na aprendizagem, de fato, no uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* da língua japonesa.

**Palavras-chave:** Interlíngua; Análise de Erros; Língua Japonesa; Aprendizes; Partículas *wa* e *ga*.

## ABSTRACT

In the Japanese language, grammatical particles are fundamental elements in structuring sentences and phrases as they describe certain syntactic functions within them, thus setting the meaning of communication in particular contexts. Our study seeks to understand how the students learning the Japanese language perceive these elements with the hypothesis that certain particles can accumulate various functions, which can lead to greater learning difficulties. Our research analyzes the errors made in written compositions by Japanese language's learners at State University of Ceara (UECE). Thus, there was a need to investigate the use of grammatical particles *wa* and *ga* in relation to the Japanese language standard variant in Interlanguage Brazilian-Portuguese/Standard Japanese, in the Japanese language learners' composition at UECE. We intend to identify, describe and analyze the most common errors made by these students at the different stages of their education. Prior to the analysis, we conducted background studies of theories involving the Error Analysis and Interlanguage methods by authors such as Corder (1964), Selinker (1972), Praxedes (2007), Mukai (2009), amongst others. The data were analyzed quantitatively and qualitatively through the collection of these essays (*sakubun*, in Japanese) and interviews with native speakers' evaluators of the Japanese language, who were responsible for the error indication of these essays. The written productions were performed in a classroom context, which involved writing various topics proposed by the teachers in written evaluations (*tesuto*, "test") or in the form of homework (*shukudai*). Within this context, when studying Japanese students' Interlanguage at UECE, we obtained results that responded to the following questions: (a) where the errors related to the use of grammatical particles *wa* and *ga* were and (b) what the effective ways to learn these particles by these learners were. When analyzing our *corpus*, we notice that students in general were using adequately the particles in question (*wa* and *ga*). However, it was limited to certain functions. When, the students used the particles incorrectly, they would exchange the particles for others in the grammatical structure of the Japanese language. As shown in our results, we notice the importance of analyzing the errors in a written form as a way to understand the Interlanguage phenomenon in teaching Japanese as a Foreign Language (FL) because teachers can easily use the results for didactic purposes. Furthermore, we find that, according to the state of the art, there is a need for further research (with a larger scope) in order to understand the trend in the learning, in fact, in the use of grammatical particles *wa* and *ga* in Japanese language.

**Keywords:** Interlanguage; Error Analysis; Japanese Language; Learners; Particles *wa* and *ga*.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 01 – REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA JAPONESA.....	32
--	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – SILABÁRIO HIRAGANA.....	30
QUADRO 02 – SILABÁRIO KATAKANA.....	31
QUADRO 03 – USO DA PARTÍCULA WA AO INVÉS DE GA (5º SEMESTRE).....	77
QUADRO 04 – USO DA PARTÍCULA GA AO INVÉS DE WA (5º SEMESTRE).....	80
QUADRO 05 – USO DE OUTRAS PARTÍCULAS AO INVÉS DE WA E GA (2º, 5º E 8º SEMESTRES), USO DE WA E WO (SEM NECESSIDADE).....	80
QUADRO 06 – USO DA PARTÍCULA WA AO INVÉS DE GA (5º SEMESTRE).....	88
QUADRO 07 – USO DA PARTÍCULA WA AO INVÉS DE GA (8º SEMESTRE).....	89
QUADRO 08 – USO DA PARTÍCULA GA AO INVÉS DE WA (5º SEMESTRE).....	90
QUADRO 09 – USO DA PARTÍCULA GA AO INVÉS DE WA (8º SEMESTRE).....	91
QUADRO 10 - USO DE OUTRAS PARTÍCULAS AO INVÉS DE WA E GA (2º, 5º E 8º SEMESTRES), OMISSÃO DE GA E O USO DE WO (SEM NECESSIDADE).....	92

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – NÚMERO DE PARTICIPANTES E REDAÇÕES.....	66
TABELA 02 – OCORRÊNCIAS DAS PARTÍCULAS WA E GA.....	71
TABELA 03 – NÚMERO DE USOS ADEQUADOS E ERRÔNEOS DAS PARTÍCULAS WA E GA (5ºSEMESTRE).....	71
TABELA 04 – NÚMERO DE USOS ADEQUADOS E ERRÔNEOS DAS PARTÍCULAS WA E GA (8ºSEMESTRE).....	72

## LISTA DE SIGLAS

- IL** – Interlíngua
- LJ** – Língua Japonesa
- LE** – Língua Estrangeira
- L2** – Segunda Língua
- NL** – Núcleo de Línguas
- UECE** – Universidade Estadual do Ceará
- LA** – Linguística Aplicada
- JLE** – Japonês como Língua Estrangeira
- UnB** – Universidade de Brasília
- L1** – Primeira Língua
- LP** – Língua Portuguesa
- SOV** – Sujeito + Objeto + Verbo
- ASL** – Aquisição de Segunda Língua
- TIL** – Teoria da Interlíngua
- LM** – Língua Materna
- AC** – Análise Contrastiva
- AE** – Análise de Erros
- LAV** – Língua Alvo
- JICA** – Japan International Cooperation Agency
- FJ** – Fundação Japão
- AC** – Caso Acusativo
- NOM** – Caso Nominativo
- DAT** – Caso Dativo
- TOP** – Tópico da Oração
- INT** – Partícula que indica intenção
- LOC** – Partícula que indica o local onde ação ocorre

## SUMÁRIO

<b>NOTAS PRELIMINARES.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
2.1 A LÍNGUA JAPONESA.....	26
<b>2.1.1 A origem da língua japonesa.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2 O sistema de escrita da língua japonesa.....</b>	<b>27</b>
2.1.2.1 Kanji.....	28
2.1.2.2 Hiragana.....	29
2.1.2.3 Katakana.....	30
2.1.2.4 Rômaji.....	31
<b>2.1.3 A estrutura do idioma japonês em relação às partículas.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.4 As partículas gramaticais da língua japonesa.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.5 Os estudos das partículas <i>wa</i> e <i>ga</i>.....</b>	<b>37</b>
2.1.5.1 Funções da partícula <i>wa</i> .....	37
2.1.5.2 Funções da partícula <i>ga</i> .....	40
2.2 A LÍNGUA DO APRENDIZ.....	42
<b>2.2.1 Estudos relativos à LE.....</b>	<b>43</b>
2.2.1.1 A análise contrastiva.....	43
2.2.1.2 A análise de erros.....	44
2.2.1.3 O conceito de erros.....	46
2.2.1.4 O tratamento de erros.....	48
<b>2.2.2 A teoria da interlíngua.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.3 A fossilização e as estratégias de aprendizagem no processo de IL.....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>57</b>
3.1 INTRODUÇÃO.....	57
3.2 MÉTODO DA PESQUISA.....	57
3.3 CONTEXTO DE PESQUISA.....	58
<b>3.3.1 Descrição do Curso de Extensão de LJ do Núcleo de Línguas da UECE.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.2 Contexto de aprendizagem.....</b>	<b>62</b>
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	63
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	64

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	64
3.7 LEVANTAMENTO DO CORPUS.....	65
3.8 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	67
3.9 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	68
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES DE LJ DA UECE.....</b>	<b>70</b>
4.1 INTRODUÇÃO.....	70
4.2 RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA.....	70
4.3 RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA.....	73
<b>4.3.1 Uso errôneo das partículas <i>wa</i> e <i>ga</i> nas redações de acordo com a natureza de uso.....</b>	<b>74</b>
<b>4.3.2 Análise a partir dos erros apontados pelo avaliador 1.....</b>	<b>76</b>
<b>4.3.3 Análise a partir dos erros apontados pelo avaliador 2.....</b>	<b>88</b>
4.4 ENTREVISTAS COM OS AVALIADORES NATIVOS JAPONESES.....	99
<b>4.4.1 Análise das concepções dos avaliadores 1 e 2 sobre a identificação do uso errôneo das partículas gramaticais <i>wa</i> e <i>ga</i> da LJ.....</b>	<b>100</b>
<b>4.4.2 Análise das concepções dos avaliadores 1 e 2 sobre as dificuldades do uso das partículas gramaticais <i>wa</i> e <i>ga</i> da LJ.....</b>	<b>103</b>
<b>4.4.3 Análise das concepções dos avaliadores 1 e 2 sobre o tratamento dado aos usos das partículas pelos aprendizes de LJ da UECE.....</b>	<b>105</b>
<b>4.4.4 Análise das concepções dos avaliadores 1 e 2 sobre o reconhecimento do processo de IL nos aprendizes de LJ da UECE.....</b>	<b>109</b>
<b>4.4.5 Análise das concepções dos avaliadores 1 e 2 sobre o entendimento dos erros para auxiliar os aprendizes de LJ a sanar as dificuldades.....</b>	<b>111</b>
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>134</b>

## NOTAS PRELIMINARES

A seguir, apresentaremos algumas notas sobre algumas características específicas da língua japonesa que utilizamos ao longo da pesquisa, através de exemplos em japonês, a fim de facilitar o total entendimento deste trabalho.

Primeiramente, utilizamos ao longo da dissertação, o Sistema *Hepburn* (transcrição em escrita romanizada), para representar os exemplos de orações que aparecem com o sistema de escrita japonês (*Hiragana*, *Katakana* e *Kanji*).

- a) As orações são apresentadas da seguinte forma: transcrição igual ao texto original, transcrição utilizando o Sistema Hepburn e, por fim, a tradução em português entre aspas.

Ex.: 私がりんごを食べました。

*Watashi ga ringo wo tabemashita.*

“Eu comi a maçã”

Obs.: Algumas vezes, omitimos a transcrição original em língua japonesa no intuito de facilitar a leitura, portanto, utilizando somente as letras romanizadas. Para dar ênfase ao uso desviante das partículas *wa* e *ga*, utilizamos a cor vermelha nos exemplos citados na apresentação da análise do *corpus*.

- b) Algumas vezes, utilizamos siglas para destacar a função de certas partículas, para melhor visualização e entendimento. Abaixo, mostramos um exemplo que destaca o uso das partículas *ga* e *wo*, respectivamente, com suas funções de caso nominativo (NOM) e acusativo (AC):

Ex.: *Kotoe ga*      *enpitsu wo*      *kaimashita*

*Kotoe* NOM      lápis AC      comprou

c) Adotamos o acento circunflexo para fazer a indicação das vogais longas das palavras da língua japonesa:

Ex.: [oo] Otoosan – Otôsan (pai)

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A comunidade nipônica no Brasil possui uma longa história. Recentemente, em 2008, comemorou-se o centenário da imigração japonesa no Brasil. Ao longo de mais de 100 anos de convivência com o povo brasileiro, o ensino do idioma japonês no Brasil experimentou diferentes momentos.

Antes da 2ª guerra mundial, o ensino da Língua Japonesa (doravante LJ) era somente colocado como a Língua Materna (LM) dos descendentes de japoneses, ou seja, tendo o intuito de ensinar aos filhos dos imigrantes. Logo após o período pós-guerra, o idioma japonês foi utilizado como língua de herança, ou seja, entre os imigrantes e seus descendentes dentro da própria comunidade japonesa. E, por fim, atualmente, há uma forte ligação da língua com a cultura do povo nipônico, sendo ensinada como Língua Estrangeira (LE) para também os que não são japoneses e não tem ascendência japonesa.

Hoje, há o ensino do idioma japonês tanto em escolas públicas como particulares. No ensino superior, em oito universidades brasileiras<sup>1</sup>. Além disso, em quatorze instituições em forma de extensão universitária, tal qual no Núcleo de Línguas (NL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), contexto no qual estamos inseridos.

O crescimento do interesse pelo aprendizado de uma língua oriental por parte dos brasileiros, em sua maioria não descendentes, é um assunto bastante comentado pelos pesquisadores da LJ. Um dos aspectos que os estudiosos afirmam ser desencadeador desse fenômeno deve-se aos elementos da cultura nipônica: as histórias em quadrinhos japoneses, comumente conhecidas como *manga*<sup>2</sup>, e os desenhos animados, *anime*<sup>3</sup>. Esses elementos da cultura atuam como um facilitador no processo de aprendizagem. Iwakami (2010) destaca-os em seu estudo sobre as experiências de ensino do japonês no NL falando-nos que:

---

<sup>1</sup> USP, 1964 (ano de implantação do curso); UFRJ, 1979; UFRGS, 1986; UNESP-Assis, 1992; UnB, 1997; UERJ, 2003; UFPR, 2008; UFAM, 2011. (Cf. <<http://www.fjsp.org.br/lingua/instituicoes/index.htm>>. Acesso em 18 de abril de 2014. No site da Fundação Japão, não consta a informação sobre o curso de Letras-Japonês da UFAM, mesmo com referido curso tendo sido aberto em 2011.

<sup>2</sup> O *manga* é a palavra japonesa para revistas em quadrinhos e se tornou um fenômeno da cultura pop japonesa entre os adolescentes.

<sup>3</sup> A palavra *anime* tem significados diferentes para os japoneses e para os ocidentais. Para os japoneses, *anime* é todo tipo de animação, seja ela estrangeira ou nacional. Para os ocidentais, *anime* é toda animação que venha do Japão. A origem da palavra é controversa, podendo vir da palavra inglesa *animation*, “animação”, ou da palavra francesa *animée*, “animado”. Os desenhos se destacam, principalmente, por apresentarem personagens com olhos muito grandes, bem definidos, redondos e cheios de brilho.

A motivação é um grande facilitador para a aprendizagem de uma língua, e o interesse inicial dos alunos em conhecer e fazer a leitura do *mangá* em língua japonesa vai evoluindo para o interesse em conhecer e entender a cultura japonesa e fazer uso da língua para a comunicação. Observamos também que a absorção da cultura *do mangá* e do *animê* pelo público jovem trouxe elementos da fala japonesa contemporânea para a sala de aula. (IWAKAMI, 2010, p. 62)

Percebemos que essa realidade dos estudantes cearenses acompanha uma tendência mundial. A pesquisa de Iwakami (2010) confirma um estudo de Ueda e Morales (2006), que nos diz haver uma propensão global de um crescimento no número de aprendizes da LJ sem ascendência japonesa, que se “manifesta inclusive onde não há um contingente significativo de descendentes japoneses” e em aprendizes que “têm como maior motivação para o estudo da língua japonesa o interesse por *animê* e *mangá*” (UEDA; MORALES, 2006, p. 89).

O nosso principal interesse é analisar um contexto de ensino que se volta ao aspecto do ensino de Japonês como LE e que conta com alunos que não são *nikkeis/nisseis*<sup>4</sup>, além do fato de ter a língua portuguesa (LP) como LM. Portanto, intencionamos analisar a interlíngua (doravante IL) escrita de aprendizes brasileiros de japonês do Curso de Extensão em LJ do NL da UECE.

Para compreendermos, parcialmente, a IL produzida por alunos falantes de português-brasileiro como língua materna e aprendizes do idioma japonês, escolhemos um elemento gramatical do idioma japonês, as partículas, como objeto de análise para o nosso estudo. Visto que, a partir da minha própria experiência como aluno e “aprendiz/estagiário” no curso de Japonês do PROLIN<sup>5</sup>, as partículas destacaram-se como um dos itens gramaticais em que os alunos sentiam mais dificuldades em empregar na língua japonesa, algumas vezes, usando-as de modo desviante. Sendo assim, partindo dessa perspectiva, de que as partículas e a sua aprendizagem são complexas, resolvemos pesquisar, especificamente, sobre este item gramatical em detrimento de tantos outros.

---

<sup>4</sup> *Nikkeis*: imigrantes japoneses e seus descendentes e *nisseis* os filhos de imigrantes japoneses, isto é, a segunda geração.

<sup>5</sup> PROLIN: Projeto de Inclusão de Línguas, instituição criada no ano de 1995, ligada à UECE, sendo, atualmente, uma extensão do NL.

As partículas da língua japonesa são elementos gramaticais – um ou dois caracteres escritos no alfabeto japonês *Hiragana*<sup>6</sup> – e, conforme coloca Mukai (2009), são posposicionais, sendo empregadas, pois, depois de uma palavra ou sintagma nominal. Apesar de a partícula não ter um significado por si só, é ela quem define qual a função gramatical que a palavra ou sintagma nominal anterior a ela possui na oração. Ao contrário dos verbos e adjetivos da LJ, por exemplo, as partículas não sofrem alterações, ou seja, elas não sofrem flexão e, assim, permanecem da mesma forma onde quer que apareçam dentro da oração.

O uso das partículas de modo adequado é, portanto, necessário para se construir o contexto de situação, pois ao trocá-las, o sentido da oração pode mudar completamente e outra mensagem poderá ser transmitida, com a respectiva construção de um outro contexto de situação. Isso se dá porque elas podem assumir diferentes funções ao longo da oração (tais como: tópico da frase, contraste, sujeito, objeto direto, objeto indireto; além de indicar localização, posse, meio de transporte/instrumento ou o lugar onde ocorre uma ação etc) e, assim, alterar o significado da mensagem que foi intencionada. Ao mesmo tempo, sem o seu uso, torna-se difícil compreender qualquer oração em japonês, especialmente na escrita da LJ.

Aprender as partículas corretamente, portanto, é essencial para o uso deste idioma. Deste modo, é importante que os aprendizes atentem para o seu uso, bem como os professores tenham noção da importância desse elemento para o ensino-aprendizagem do idioma nipônico, refletindo a respeito desse assunto constantemente.

A seguir, descreveremos melhor a contextualização e as justificativas para a realização deste estudo.

Como colocado anteriormente, a presente pesquisa tem como cenário o Curso de Extensão em LJ, inserido no Núcleo de Línguas da UECE. Este, por sua vez, é vinculado ao Curso de Letras desta mesma universidade. Funcionando desde 1993, o objetivo maior do Curso é o de proporcionar o ensino de LJ e promover a realização de

---

<sup>6</sup> *Hiragana*: É um dos sistemas de escrita da língua japonesa. São caracteres (fonogramas) que representam os sons silábicos da língua japonesa, que isoladamente não possui significado.

atividades que divulguem a cultura japonesa, tais como oficinas de *origami*<sup>7</sup>, de *shuji* (a arte da caligrafia japonesa), concursos de oratória, concursos de karaokê, etc.

A escolha por esta instituição, para nossa pesquisa, deve-se a vários fatores. Primeiramente, o fato de existirem poucos cursos de LJ no estado do Ceará e este ser, especificamente, o pioneiro no ensino do idioma japonês. Além, obviamente, por ele funcionar dentro da mesma universidade que o Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da UECE. Há ainda o motivo de que o próprio pesquisador faz parte do corpo docente do Curso de Japonês atualmente. E, por fim, apesar de existirem outras instituições que promovam o ensino do idioma japonês, este tem uma abordagem que foca no aspecto comunicativo de ensino da LJ.

É necessário elucidar melhor os motivos pelos quais pretendemos estudar a IL dos alunos do Curso de língua japonesa da UECE.

Do ponto de vista da motivação pessoal, o interesse pelo estudo nos surgiu, primeiramente, pelas dificuldades que tínhamos com o idioma japonês em sala de aula. Essa questão veio à tona ao longo de alguns anos de estudo dessa língua. Perguntamos a razão pela qual não conseguíamos produzir textos mais longos com o uso adequado das partículas, por exemplo. Outro ponto a comentar, de acordo com observações feitas dentro de sala de aula, é o fato de que nem sempre é dada a atenção necessária referente ao uso correto das partículas. Todavia, se os professores não intervirem na situação de erros cometidos pelos alunos, ou mesmo não explicarem adequadamente a função do uso das partículas, acreditamos que isso pode aumentar a incidência de inadequações em relação ao seu uso.

Do ponto de vista da existência de lacunas teóricas, apesar do crescimento de pesquisas sobre língua japonesa no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil, a variedade de subáreas/temas do ensino-aprendizagem de japonês como Língua Estrangeira (doravante JLE) é restrita (MUKAI, 2009). Como exemplo, o estudo da interlíngua dos aprendizes de japonês como língua estrangeira (JLE).

---

<sup>7</sup> Origami (do japonês, verbo *oru*, "dobrar", e *kami*, "papel") é a arte tradicional e secular japonesa de dobrar o papel, criando representações de determinados seres ou objetos com as dobras geométricas de uma peça de papel, sem cortá-la ou colá-la.

Segundo Mukai (2009), “o foco das pesquisas relacionadas à língua japonesa estava (ou está) voltado à elucidação do sistema linguístico daquele idioma no âmbito da Linguística e não propriamente ao estudo do japonês dentro da área de ensino-aprendizagem”. O autor expõe, em seu estudo, que isso pode ser comprovado pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas até então na área de LJ no Brasil, que abordam, em sua maioria, temas sob um ponto de vista da Linguística; já em relação ao ensino e à aprendizagem de LJ, elas têm sido raras.

Este fato é tão relevante que são feitos muitos estudos descritivos sobre as partículas da língua japonesa, principalmente, no que se refere ao seu uso na escrita, como notamos na relação estabelecida entre as partículas *wa* e *ga*, através das pesquisas de Ichikawa (1989), Iuchi (1995), Noda (1996), Sakamoto (1996), Tomita (1997), Tôyama (2005) e Yagi (2000), além de Mukai (2009), que destacaremos mais devido a relação que ele estabelece entre as partículas e os processos de interlíngua, apresentando de maneira minuciosa e sistemática as teorias das partículas *wa* e *ga* baseadas nos autores Kuno (1973a, 1973b) e Noda (1985, 1996) do ponto de vista do ensino de japonês como LE. O diferencial nos estudos de Mukai (2009, 2012, 2014) deve-se ao fato de que o autor faz uma análise comparativa entre as duas partículas, focalizando a distinção das partículas em questão à luz das dimensões linguísticas: sintática, sintático-semântica, textual-discursiva e também pragmática. Sendo assim, indo além de estudos descritivos, procurando analisar o efeito expressivo acarretado pelo uso ou não uso de *wa* e *ga*.

Mukai (2009) observou que a maioria dos sujeitos do seu estudo, alunos de LJ da Universidade de Brasília (UNB), tiveram dificuldades em utilizar corretamente as partículas gramaticais *wa* e *ga* em textos escritos, isso porque “os alunos tendem a relacionar geralmente apenas uma função a cada partícula” (MUKAI, 2009).

O autor entende que esse processo de simplificação de regras de uso origina-se das estratégias de aprendizagem (recursos para a aprendizagem) e de comunicação (recursos para o uso real) desenvolvidas pelos alunos no processo de desenvolvimento da interlíngua e complementa afirmando que “a partícula *wa* tem sido bastante estudada por inúmeros pesquisadores japoneses, tendo sido considerada como uma das questões mais complexas da língua japonesa” (p.71). Segundo o autor, essas dificuldades em relação ao uso das partículas estendem-se tanto para os pesquisadores, quanto para os

estudantes do idioma japonês, pois, como dito antes, elas assumem duas ou mais funções, fazendo-se necessária uma análise que se leve em conta o contexto de situação onde os interlocutores se encontram, sendo assim, inviável analisá-las apenas na ordem da oração.

A importância do uso correto das partículas gramaticais da LJ é tão notória, que sempre encontramos questões em provas relacionadas ao seu uso. E não só em provas de cursos de línguas, mas também em testes de proficiência<sup>8</sup>.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem de LJ como língua estrangeira (LE), Mukai (2009) afirma que:

(...) é fundamental analisar a interlíngua dos alunos. Isso porque apenas após essa análise é possível desvendar em quais itens gramaticais eles sentem dificuldades ou facilidades, e também quais funções de uma determinada partícula gramatical são empregadas mais ou menos por eles na expressão oral e escrita. (MUKAI, 2012, p.221).

A partir dessas considerações, sentimos a necessidade de uma pesquisa que tratasse da língua utilizada pelos aprendizes de LJ do NL da UECE, à luz da teoria da Interlíngua. Outra justificativa para a nossa pesquisa, deve-se ao fato de que o curso de japonês do NL da UECE é constituído em sua maioria por alunos e professores sem ascendência japonesa. O diferencial do nosso estudo em relação ao de Mukai (2009) é que, neste estudo, focaremos a análise de textos escritos dos alunos de LJ do NL da UECE. Então, sendo quase a totalidade de brasileiros natos, excetuando-se alguns poucos, notamos, claramente, que no estudo da língua-alvo, poderia haver a interferência da língua portuguesa brasileira, língua materna desses aprendizes e da maioria dos professores na LE. Sendo assim, adotamos a extensão do conceito de IL focado em apenas um sujeito para a IL de uma turma como um todo. Sobre isso, Moita Lopes (1996) destaca que:

---

<sup>8</sup> *Nihongo Nôryoku Shiken*: Exame de Proficiência em Língua Japonesa (JLTP). O JLPT é organizado pela Fundação Japão juntamente a instituição Japão Intercâmbio e Serviços Educacionais (anteriormente, chamada de Associação de Educação Internacional) começou em 1984 como um teste para medir e certificar a proficiência daqueles cuja língua nativa não é o japonês. No primeiro foi realizado em 15 países e cerca de 7.000 pessoas realizaram o teste. Desde então, tornou-se o maior teste de LJ no mundo, com cerca de 610 mil examinandos em 62 países no ano de 2011.

(...) o conceito de IL restrito a um indivíduo tem pouca importância dentro de sala de aula. O exame da IL de um grupo de alunos é de grande ajuda para os professores, pois pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis linguísticos que apresentam mais problemáticas, aspectos que ainda faltam ser estudados etc.(MOITA LOPES, 1996, p.120 ).

O autor amplia a discussão, colocando que “a análise da IL de grupos de alunos de L1 e L2 é crucial para um ensino mais eficaz” (p.120), isso porque, no momento que o professor fica consciente da complexidade dos processos da IL dos seus alunos, ele passa a colaborar de modo mais atuante ainda no desenvolvimento da aprendizagem desses aprendizes.

De acordo com o que foi exposto anteriormente, a pesquisa ora relatada teve como objetivo geral investigar o uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* da LJ em relação à variante padrão na interlíngua português-brasileiro/japonês-padrão, nas produções escritas de aprendizes de Japonês como Língua Estrangeira do Curso de Extensão em LJ do NLE da UECE.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar e descrever o uso errôneo das partículas *wa* e *ga* da LJ através da Análise de Erros;
- b) Analisar e explicar os erros cometidos por esses aprendizes, do ponto de vista da teoria da Interlíngua.

Sendo assim, de acordo com os nossos objetivos, pretendemos responder as seguintes questões:

- a) Onde estão e quais são os erros relativos ao uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* da LJ na interlíngua escrita dos sujeitos aprendizes da UECE e como se caracterizam?
- b) Quais hipóteses podem ser levantadas sobre a origem desses erros, ou seja, quais são as tendências na aprendizagem das partículas por parte desses aprendizes?

O presente trabalho constitui-se de cinco capítulos. São eles: o primeiro capítulo introdutório; o segundo capítulo teórico, momento em que abordamos a língua japonesa: a sua origem, a sua estrutura, o seu sistema de escrita, além de tratar do principal elemento deste estudo, as partículas japonesas. Intencionamos focar aqui os diversos usos/funções das partículas, bem como dar uma fundamentação teórica a este item, baseando-se em alguns estudos que envolvem a sua aprendizagem. Além disso, tratamos de discutir as principais teorias relacionadas ao estudo da Interlíngua e da metodologia da Análise de Erros, tendo como pressupostos, principalmente, os estudos de Corder (1964, 1967, 1978, 1973, 1974), Selinker (1969, 1972, 1974, 1978, 1992), Moita Lopes (1996), Praxedes Filho (2003, 2007) e Mukai (2009, 2012), entre outros autores.

No terceiro capítulo, metodológico, trazemos à tona toda a base metodológica utilizada na pesquisa: os métodos, o contexto, os participantes, além dos instrumentos e procedimentos para a análise dos dados.

No quarto capítulo, mostramos os dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa em relação ao uso das partículas, discutindo os resultados obtidos pela análise desses dados.

Logo em seguida, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais, momento em que retomamos as perguntas da pesquisa, respondendo-as, além de comentarmos um pouco sobre propostas sobre as futuras pesquisas relacionadas ao mesmo assunto.

## CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A LÍNGUA JAPONESA

#### 2.1.1 A ORIGEM DA LÍNGUA JAPONESA

A LJ é falada por mais de 127 milhões de pessoas que vivem no Japão, bem como por milhares de imigrantes que vivem nos Estados Unidos, no Brasil (onde está a maior comunidade japonesa fora do Japão) e em outros países. Ela é considerada uma das dez línguas mais faladas no mundo.

Os pressupostos históricos são incertos sobre a origem do idioma nipônico, todavia, é notória a influência sofrida na escrita pela língua chinesa, o *Kanji* (ideogramas)<sup>9</sup>, além da comprovada proximidade com a sintaxe, morfologia e pronúncia da língua coreana. Além disso, há indícios de que a sua morfologia e o seu vocabulário sofreram forte influência das línguas malaio-polinésias do sul.

Estudiosos acreditam que a origem do idioma japonês se aproxima das línguas altaicas<sup>10</sup>, como por exemplo, a língua turca e o mongol.

Um grande número de dialetos locais é falado no Japão. Isso ocorreu pelo fato de que o terreno do arquipélago foi sempre montanhoso. Os dialetos diferem, em geral, de acordo com o acento tonal, vocabulários diversos, usos das partículas e pronúncia das palavras.

Há o japonês-padrão, baseado na fala dos habitantes da capital Tóquio, bem como os dialetos de Kyoto e Osaka (*Kansai-ben*)<sup>11</sup> principalmente. Alguns deles são ininteligíveis até mesmo para falantes do dialeto de Tóquio que, como dito, constitui o modelo padrão moderno.

---

<sup>9</sup> Forma de representar as ideias através de imagens ou símbolos.

<sup>10</sup> Conjunto de aproximadamente 60 línguas, que se concentram na Ásia Central, e que constituem, supostamente, uma família linguística na qual se identificam três grupos principais: turcomano (turco, cazaque e o azeri), mongólico (mongol) e tungúsico (faladas no Nordeste da China e sudeste da Rússia).

<sup>11</sup> *Kansai-ben*, um grupo de dialetos da região centro-oeste do Japão, é falado por muitos japoneses; o dialeto de Osaka, em particular, é associado ao humor e, por isso, usado com frequência por muitos comediantes para efeito humorístico.

## 2.1.2 O SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA JAPONESA

Segundo Suzuki (2012, p.13), “o contato com outras línguas, ou mesmo com outras civilizações, teve desde antigamente um papel significativo no que concerne às letras japonesas”. A autora complementa dizendo que, desde seus primórdios, o Japão, ainda tribal e primitivo, manteve contato com a civilização chinesa da qual recebe inúmeras influências, entre elas a escrita que é a mais marcante.

Como exemplo disso, temos o próprio nome japonês 日本語 (*Nihongo*) que designa a língua japonesa e surge, originalmente, da escrita chinesa. Sendo composto pelo caractere 日 (*hi*), que representa o sol, o caractere 本 (*hon*), aqui, significando "origem" e o caractere 語 (*go*), que significa língua, idioma, palavra. O nome 日本 (*Nihon ou Nippon*), que designa a palavra “Japão” vem, justamente, da China, devido à posição geográfica relativa entre os dois países — é daí que surgiu a expressão “País do Sol Nascente” para designar o Japão, expressa pelos caracteres 日 (*hi*), sol e 本 (*hon*), origem.

O japonês, ágrafo até então, aprende a ler em chinês, absorve o pensamento essencialmente budista e confucionista pelos textos que foram importados a partir do século IV a V, e, a partir dos logogramas chineses, desenvolve uma escrita fonográfica que vai lhe dar a possibilidade de registrar textos em japonês. (SUZUKI, 2012, p. 13)

O japonês faz uso de quatro diferentes sistemas de escrita: *Hiragana*, *Katakana*, *Kanji* e o *Rômaji*.

Os sistemas de escrita *Hiragana* e *Katakana* são fonossilábicos. O *Kanji* da língua japonesa, como dito anteriormente, possui características da escrita que advém da escrita chinesa. Sendo assim, houve uma adaptação desses elementos da língua chinesa para que se transformasse, posteriormente, na língua japonesa, são elementos que comumente chamamos de pictografias ou ideogramas. Por fim, o *Rômaji* é um tipo de escrita que representa o alfabeto romano como forma de ajudar indivíduos que não são familiarizados com os alfabetos silábicos e o *Kanji* e auxilia na transliteração de um alfabeto para o outro.

### 2.1.2.1 KANJI

O *Kanji* (漢字) foi inventado na era da dinastia Yin da China há mais de 3.000 anos atrás. Eles se desenvolveram a partir de desenhos usados pelos chineses para representar o mundo ao redor deles. Esses desenhos foram, gradualmente, sendo simplificados e, assim, tomando formas mais fáceis de escrever. Foi desse modo que os caracteres foram “feitos”. Além disso, alguns tipos de *Kanji* têm conservado suas formas pictográficas e se parecem muito com objetos que o representam.

Os *Kanjis* podem ser divididos, basicamente, em grupos: os que são pictográficos, que representam de forma estilizada objetos físicos reais, tal como, *yama* (山), que significa “montanha”. Podem ainda ser em forma de símbolos que utilizam modelos lógicos para indicar noções mais abstratas, como *naka* (中), “dentro”. Normalmente, cada *Kanji* carrega um significado específico, mas combinado a outros podem sofrer uma mudança nessa significação.

Apesar de ter nome “ideograma”, o *Kanji* é sempre figurativo, ou seja, não apenas representa uma ideia, mas também apresenta a figura dos elementos físicos da natureza através da qual faz representar tanto os elementos concretos como abstratos da realidade. Então, ele é letra, mas também, é palavra ao mesmo tempo. Tal sistema de escrita, o *Kanji*, foi adotado no sistema da escrita japonesa e veio sendo modificado ao longo dos anos. (ITO, 2010, p.33)

Atualmente, existem cerca de 50.000 *Kanjis*, no entanto, o sistema educacional japonês utiliza somente em torno de um pouco mais de 2.000 deles<sup>12</sup>. Estes caracteres são utilizados em substantivos, radicais de adjetivos e verbos, além de nomes de locais e de pessoas.

É importante salientar que cada um desses elementos tem, pelo menos, duas formas de serem lidos. As leituras podem ser classificadas em *on-yomi* (音読み), a

---

<sup>12</sup> Este número de *Kanji* corresponde a *Jōyō Kanji*, “*Kanji* de uso corrente”, que é uma lista oficial dos caracteres chineses mais comumente usados no Japão. Eles foram selecionados pelo Ministério da Educação e Ciência do Japão. Em 1981, foi estabelecido cerca de 1945 deles para serem utilizados nos textos oficiais, na imprensa, etc. Em 2010, foram acrescentados mais 91 caracteres, somando-se assim, no total, 2136 atualmente.

“leitura chinesa” e *kun-yomi* (訓読み), a “leitura japonesa”. A primeira deriva dos caracteres que eram usados, inicialmente, na China, quando o *Kanji* foi levado ao Japão pela primeira vez. Já a segunda leitura, os japoneses acabaram por adaptar os sons da língua chinesa à sua própria fala. Quando um *Kanji* é usado somente como uma palavra, utiliza-se sua leitura *kun-yomi* com seu respectivo significado. Já quando são usados com outros *Kanji* para formar uma palavra, geralmente, utiliza-se a leitura *on-yomi*. Pode-se afirmar que, em geral, no entanto, a leitura de cada elemento deve ser feito de acordo com a palavra de forma individual. Por exemplo, a palavra “força”, em *Kanji* 力 tem a leitura de *chikara*, ou seja, sua leitura japonesa, já o mesmo *Kanji*, mas usado com outro, como, por exemplo, na palavra “capacidade”, em *Kanji* 「能力, *nôryoku*, é lido através da sua leitura chinesa.

#### 2.1.2.2 HIRAGANA

“A partir da transcrição dos *man'yôgana* (silabário japonês composto por ideogramas chineses usados foneticamente) começou a se desenvolver o *Hiragana*.” (OLIVEIRA, 2013, p. 24). Segundo o mesmo autor, a escrita com o uso dos ideogramas era considerada masculinizada, portanto, as damas da corte, que tinham acesso às letras, começaram a grafar estes ideogramas de forma distinta, dando origem a um tipo de escrita conhecida como *onnade* (letra de mulher). Sendo assim, o sistema de escrita *Hiragana* foi, por muito tempo, considerado escrita do universo feminino.

O *Hiragana* é o silabário mais comum na língua japonesa, visto que é utilizado para escrever as palavras genuinamente japonesas. Além disso, possui uma característica básica de representar a partir de cada símbolo apenas um som, normalmente, uma sílaba. Logo, são fonogramas, representando somente a fonética, não possuem valor semântico quando são isolados. Esses caracteres têm formas mais arredondadas.

Uma palavra é escrita em *Hiragana* quando não há como escrevê-la em *Kanji*, ou seja, a palavra está fora da lista de “*Kanji* de uso corrente”. Além disso, verifica-se essa escrita nas terminações flexionais de adjetivos e verbos (*okurigana*); nas partículas gramaticais (助詞 *joshi*), foco de nosso estudo; bem como para indicar a forma de

leitura de um *Kanji* (*furigana*). Através desse silabário é que as crianças aprendem as primeiras formas de se expressar na modalidade escrita. Portanto, os livros infantis de leitura, normalmente, são escritos integralmente em *Hiragana*. Mais tarde, à medida que a criança vai ampliando os seus conhecimentos, os outros sistemas de escrita são ensinados a ela. Segue abaixo o silabário *Hiragana*:

QUADRO 01 – SILABÁRIO HIRAGANA										
N	WA	RA	YA	MA	HA	NA	TA	SA	KA	A
ん	わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
		RI		MI	HI	NI	CHI	SHI	KI	I
		り		み	ひ	に	ち	し	き	い
		RU	YU	MU	FU	NU	TSU	SU	KU	U
		る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う
		RE		ME	HE	NE	TE	SE	KE	E
		れ		め	へ	ね	て	せ	け	え
	WO	RO	YO	MO	HO	NO	TO	SO	KO	O
	を	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お

Obs: O quadro mostra o silabário *Hiragana* e a sua transliteração. A sua leitura é feita verticalmente de cima para baixo, iniciando da direita para a esquerda, a partir da vogal A - あ. (Quadro nosso)

### 2.1.2.3 KATAKANA

De acordo com Takagi (2006), é possível que o sistema de escrita *Katakana* tenha surgido no período *Heian* (794 a 1885). No entanto, apenas no período *Edo* (1608 a 1868) começou a ser chamado por esse nome. No período *Meiji*, o seu uso é regulamentado e os *Katakana* oficiais são determinados.

Inicialmente eram utilizados como anotações para a leitura japonesa de textos em *kanbun* (textos chineses) por monges budistas. O *Katakana* surgiu da simplificação dos *kanji* que utilizava apenas parte

do início ou fim de um ideograma chinês, pois dessa forma se ganhava mais tempo para escrever anotações. (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

O silabário *Katakana* tem um uso mais restrito, as crianças o aprendem somente após algum tempo. O uso mais recorrente se dá nas transcrições para o japonês de palavras originadas de outros idiomas; ou ainda em onomatopeias (principalmente, nas histórias em quadrinhos japoneses, os mangás); nas palavras cujo autor quis destacar e, por fim, nos nomes científicos de animais e plantas. A seguir segue um quadro com o silabário apresentado acima:

QUADRO 02 – SILABÁRIO KATAKANA										
N	WA	RA	YA	MA	HA	NA	TA	AS	KA	A
ン	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア
		RI		MI	HI	NI	CHI	SHI	KI	I
		リ		ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	イ
		RU	YU	UM	FU	NU	TSU	SU	KU	U
		ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ウ
		RE		ME	HE	NE	TE	SE	KE	E
		レ		メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	エ
	WO	RO	YO	MO	HO	NO	TO	SO	KO	O
	ヲ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ

Obs: O quadro mostra o silabário *Katakana* e a sua transliteração. A sua leitura é feita verticalmente de cima para baixo, iniciando da direita para a esquerda, a partir da vogal A - ア. (Quadro nosso)

#### 2.1.2.4 RÔMAJI

Por fim, temos o uso das letras romanizadas, o *rômaji* (ローマ-字). Especialmente utilizados em acrônimos, como por exemplo, ONU; em palavras e nomes japoneses usados em outros países, como em cartões de visita e passaportes; em nomes de firmas e produtos que necessitem ser lidos tanto no Japão como em outros países como, por exemplo, empresas japonesas: SONY, NISSAN, YAMAHA.

Vejam, a seguir, um exemplo apresentado no livro didático *Minna no Nihongo I*, que compreende todas as modalidades da escrita japonesa (*Hiragana*, *Katakana*, *Kanji* e *Rômaji*) em uma mesma oração:

#### FIGURA 01 – REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA JAPONESA

田中 さん は ミラー さん と デパート へ 行 きます。  
 ○ □ □ △ □ □ △ □ ○ □  
 O Sr. Tanaka está indo para a loja de departamentos com o Sr. Miller.  
大阪 Osaka  
 ○ ☆  
 (○ – kanji □ – hiragana △ – katakana ☆ – letras romanas)

Fonte: ISHIZAWA; TOYODA, 1998, p.3

#### 2.1.3 A ESTRUTURA DO IDIOMA JAPONÊS EM RELAÇÃO ÀS PARTÍCULAS

Diferentemente da LP, a ordem canônica das palavras em uma oração no idioma japonês é feita, essencialmente, da seguinte maneira: Sujeito + Objeto + Verbo (SOV). Algumas vezes, o sujeito é omitido da oração, quando está subentendido no contexto da oração. No entanto, a ordem dos sintagmas nominais é, relativamente, livre nas orações japonesas. A única restrição seria somente o verbo, que deve ocupar a posição final da sentença obrigatoriamente na língua escrita. Vejamos melhor com o exemplo a seguir:

1a. Kotoe <b>ga</b>	enpitsu <b>o</b>	katta
• Kotoe NOM	lápiz AC	comprou
• A Kotoe comprou o lápis.		

1b. Enpitsu <b>o</b>	Kotoe <b>ga</b>	katta
----------------------	-----------------	-------

1c. *Kotoe <b>ga</b>	katta	enpitsu <b>o</b>
----------------------	-------	------------------

1d. *Katta	enpitsu <b>o</b>	Kotoe <b>ga</b>
------------	------------------	-----------------

(Exemplos nossos)

(1a) representa a ordem canônica das palavras na oração, mas (1b) também é totalmente correto, do ponto de vista gramatical. Em contrapartida, (1c) e (1d), como não respeitam a posição obrigatória do verbo no final da oração, torna-os agramaticais.

A língua japonesa tem uma estrutura SOV, ou seja, é uma língua posposicional e, as relações entre as constituintes de uma oração, que em português são expressas através de preposições, em japonês são feitas pelas partículas, como no exemplo a seguir:

2. Morinaka-san <b>ga</b>	kuruma <b>de</b>	Kobe <b>ni</b>	itta
• Morinaka Sr. NOM	carro MEIO	Kobe DAT	foi
• Morinaka foi para Kobe de carro.			

(Exemplo nosso)

Note que são usadas três partículas ao todo no exemplo acima: が *ga*, で *de* e に *ni*. Todas elas representando relações funcionais ao longo da oração. A primeira indicando o caso nominativo do sintagma oracional, neste caso, o Sr. Morinaka; a segunda mostrando o meio de transporte, carro, utilizado pelo Sr. Morinaka e a terceira dizendo para onde o Sr. Morinaka foi, no caso, a cidade de Kobe.

Sobre esta caracterização da língua japonesa, Mukai (2012) reforça esse posicionamento ao afirmar que:

A língua japonesa é uma língua caracterizada como predominantemente aglutinante – tal qual o coreano, mongol, turco, finlandês – que estabelece relações gramaticais por meio de relacionais (*fuzokugo*), como as partículas (*joshi*) e auxiliares verbais (*jodôshi*), diferentemente das línguas flexivas, como por exemplo, o português, que as determina através da ordem das palavras e flexões. (MUKAI, 2012, p. 115).

Segundo Fuchs (2010, p. 24), há aproximadamente 70 partículas posposicionais em japonês, mas nenhuma que seja preposicional. A autora explica que elas não são usadas apenas para indicar as relações/funções gramaticais. Existem algumas que ocorrem após o verbo, no final da oração, marcando a atitude do falante em relação ao conteúdo da oração. As palavras e os sintagmas nominais têm a sua função sintática indicada pela partícula que as/os sucedem.

Para entendermos melhor ainda essa questão, expomos o exemplo a seguir, em que a partícula *ga* indica o sujeito gramatical (caso nominativo) e a partícula *o* indica o objeto direto (caso acusativo).

私がりんごを食べました。

*Watashi ga ringo o tabemashita.*

*Watashi ga = Eu [sujeito]; ringo o = maçã [objeto direto]; tabemashita = verbo comer no passado [predicado]*

Portanto, em português, a tradução da frase fica: “Eu comi a maçã”. Percebemos, então, que os elementos が(*ga*) e を(*o*) não terão uma tradução na Língua Portuguesa. No caso acima, o sintagma nominal *watashi ga*, é composto pelo pronome pessoal *watashi*, que significa “eu” e da partícula *ga*, que marca assim, o sujeito da frase. Já o sintagma nominal *ringo o* é formado pelo substantivo *ringo*, que significa “maçã” e pela partícula *o* que marca aqui o objeto direto da frase.

Falaremos mais minuciosamente sobre esse assunto nos próximos tópicos (vide seções 2.1.4 e 2.1.5), que tratam sobre as partículas da LJ, dando ênfase as partículas *wa* e *ga* e seus estudos por outros autores.

#### 2.1.4 AS PARTÍCULAS GRAMATICAIIS DA LÍNGUA JAPONESA

Como dito anteriormente, na construção oracional em LJ, existem alguns elementos gramaticais – um ou dois caracteres escritos no alfabeto japonês *Hiragana* – que não têm tradução, ou melhor, que não têm um significado por si só. São as partículas gramaticais.

Como vimos, o uso das partículas de modo adequado é essencial para se construir o contexto de situação, pois ao trocá-las o significado/sentido da oração pode mudar completamente e, assim, outra mensagem poderá ser transmitida, com a respectiva construção de um outro contexto de situação. Notamos que isso se dá porque elas podem assumir diferentes funções ao longo da oração (tais como: tópico da frase, sujeito, objeto direto, objeto indireto; além de indicar localização ou o lugar onde ocorre uma ação etc) e, assim, alterar o significado da mensagem que foi intencionada. Portanto, como é parte essencial, podemos dizer que não existe oração em japonês sem o uso de partículas.

Mostraremos, a seguir, as principais partículas e algumas de suas funções para que se evidencie a importância delas no aprendizado da LJ. São elas:

1. の (no) – É uma partícula que indica posse, “de quem” ou “de quê”. A palavra anterior a essa partícula possui a que vem após a partícula, como nos exemplos *これは私の本です。Kore wa watashi no hon desu* “Este é o meu livro”, em que o *watashi* “eu” possui o *hon* “livro”. Ou ainda, *みゆきさんの家。Miyuki-san no ie*, “A casa da Sr<sup>a</sup>. Miyuki”, em que *Miyuki* possui *ie*, “a casa”.

2. に (ni) – Esta partícula apresenta várias funções, dentre elas, podemos destacar:

a) Contato direto (onde, em que lugar), como por exemplo, na frase: *黒板に字をかく Kokuban ni ji o kaku*, “Escrever letras na lousa”, *kaku* “escrever”, *ji* “letras” e *kokuban* “lousa”.

b) Lugar, no sentido de existência (onde). Quando o verbo da frase indica existência, como os verbos ある (*aru*), いる (*iru*), os dois significam “existir”, um para coisas animadas e o outro para coisas inanimadas. O exemplo a seguir ここに犬がいる *Koko ni inu ga iru*, “Há um cachorro aqui”, *koko* “aqui”, *inu* “cachorro” e *iru* “verbo haver”.

c) Objeto indireto, a palavra que vem antes do *ni* é um objeto indireto, isto é, “a quem”, “a que” a ação do sujeito é dirigida. No exemplo, 山田さんにビデオをあげる *Yamada-san ni bideo o ageru* “Dar um vídeo ao Yamada”, *Yamada* é quem recebe o vídeo, por isso é marcado pela partícula *ni*.

3. で (*de*) – Já esta partícula tem basicamente duas funções:

a) Meio de transporte (como se vai a algum lugar) 電車でいきます。 *Densha de ikimasu*, “Vou de trem”. *Densha* “trem”, *ikimasu* “verbo ir”.

b) Lugar (quando o verbo não indica existência, a maioria deles). No exemplo abaixo, notaremos que o verbo utilizado “estudar” não é de estado, e sim de ação. 図書館でべんきょうします。 *Toshokan de benkyôshimasu*, “Eu estudo na biblioteca”. Veja que o lugar, *toshokan* “biblioteca” em que ocorre a ação deve ser sinalizado com a partícula *de* (で).

4. へ (*e*) – Indica direção, ou seja, “para onde” se vai. Só é utilizada pelos verbos que indicam movimento, caso de *iku* “ir”, *kuru* “vir” e *kaeru* “voltar, retornar”. Percebemos no exemplo: 日本へいきます。 *Nihon e ikimasu*, “Vou ao Japão”, que alguém se dirige ao Japão, logo a palavra *Nihon* (Japão) deve vir acompanhada da partícula *e* (へ).

5. を (*o*) – Como dito antes, a palavra que vem antes dessa partícula, é o objeto direto da frase. すしをたべました。 *Sushi o tabemashita*, “Eu comi sushi”. Sendo assim, o objeto *sushi* deve ser marcado com a partícula *wo* (を).

Além dessas partículas, temos outras que ocorrem somente no final da oração. Apesar de serem muitas, citamos aqui as mais relevantes, tais como: *ka* (usada para perguntas), *ne* (para enfatizar uma afirmação/confirmação ou para suavizar um convite), *yo* ( para dar ênfase a uma afirmação e como convite também).

A partícula か (*ka*), sempre é utilizada no final da oração indicando que é interrogativa, como no exemplo: あなたはえいごをはなしますか。 *Anata wa eigo o hanashimasu ka*, “Você fala Inglês?”. Já em あなたは えいごをはなします, *Anata wa eigo o hanashimasu* “Você fala Inglês”, portanto sem o uso da partícula *ka*, há uma oração declarativa. Notamos, então, que as duas orações são idênticas, menos pela partícula *ka*. Logo a partícula transforma a oração em uma pergunta.

O mais importante é notar que as partículas são, de fato, algo essencial no idioma japonês. Torna-se difícil conceber a língua japonesa sem o seu uso na produção escrita. Especialmente, as partículas *wa* e *ga*, que como são objeto de nosso estudo, serão apresentadas em subseção separada (a seguir), para que possam ser descritas de modo mais detalhado.

## 2.1.5 OS ESTUDOS DAS PARTÍCULAS WA E GA

Nesta subseção, abordaremos, a partir de alguns estudos, as principais funções das partículas gramaticais *wa* e *ga* da língua japonesa, bem como o que difere quando as duas partículas são trocadas em um mesmo sintagma oracional, para que, assim, possamos fazer uma distinção em seu uso, de acordo com as suas peculiaridades.

### 2.1.5.1 Funções da partícula *wa*

は (*wa*) – A palavra que vem antes dessa partícula é o tópico oracional, isto é, o assunto que será destacado, aquilo sobre o que se vai falar. Segundo Mukai (2009, p.113), a partícula *wa* tem por função discursiva, então, de indicar o tópico da oração (topicalização).

No exemplo a seguir *Watashi wa gakusei desu* (私は学生です) “Eu sou estudante”, fala-se sobre 私 (*watashi*), ou seja, sobre “eu”. Logo, o “eu” é o tópico da oração.

Se mudarmos a ordem dos constituintes da oração, invertendo os nomes e convertendo em *Gakusei wa watashi desu* (学生は私です) “O estudante sou eu”, notaremos a diferença. Fica evidente que agora o tópico passará a ser 学生(*gakusei*), o “estudante”.

Tome-se, outro exemplo, a frase *Kochira wa Tanaka-san desu* (こちらは田中さんです)。, "Este é o(a) Sr(a). Tanaka". A palavra *kochira*, é seguida da partícula *wa*, um marcador de tópico que indica, neste caso, o sujeito da frase; desta forma o significado de *kochira wa* é "Quanto a esta pessoa". *Tanaka-san*, "Sr(a). Tanaka", é a informação nova. No final aparece *desu*, que é equivalente aqui ao verbo “ser” do português, neste caso seria o nosso “é”, funcionando como um verbo de ligação. Portando, é importante ressaltar que, no japonês, o tópico e o sujeito se confundem, às vezes, mas devem ser considerados de forma não equivalente.

Um exemplo que explicita tópico e sujeito separadamente é a frase *Zô wa hana ga nagai desu* (象は鼻が長いです), “O(s) elefante(s) tem/têm a tromba comprida”, entretanto, literalmente, quer dizer "Quanto ao(s) elefante(s), a tromba é comprida". O tópico é *zô* (象), "elefante(s)"; o sujeito, *hana* (鼻), "nariz, tromba", é marcado pela partícula *ga*. Veja que *nagai* (長い), "comprido(a)", embora seja apenas um adjetivo, forma uma predicação completa, isto é, equivale a "é comprido(a)".

Mukai, em seu estudo, mostra-nos o seguinte esquema para explicar a relação que a partícula *wa* estabelece entre um tópico e o seu comentário:

A frase “X wa Y” em japonês compõe-se dessa estrutura (“X” corresponde ao tópico, e “Y”, ao comentário), portanto o sintagma “X wa” não coincide, necessariamente, com o sujeito gramatical, e vice-versa, ou seja, a estrutura “X wa Y” não está ligada, necessariamente, à relação gramatical de “sujeito-predicado” no nível sintático. (MUKAI, 2009, p. 75)

Outra característica peculiar que envolve a partícula *wa* é que o sujeito gramatical da oração principal pode ser posposto tanto pela partícula *wa* quanto pela *ga*. Mesmo trocando-as, a oração mantém o mesmo conteúdo. O que muda, na realidade, é o “sentido” da oração e as “intencionalidades” imprimidas pelos interlocutores. Percebe-se, então, que cada partícula acarreta os efeitos de sentidos e funções diferentes, e que o uso das partículas *wa* e *ga* está ligado não apenas ao nível sintático, mas também ao nível textual-discursivo e pragmático.

Kuno (*apud* Mukai, 2009, p.76) afirma que, do ponto de vista semântico, o sintagma nominal acoplado por *wa* deve ser anafórico ou genérico, caso contrário, a frase torna-se agramatical. Eis os exemplos de *wa* de tópico, levantados pelo autor:

1. *John wa gakusei desu.* (*wa* de tópico anafórico)  
[John é estudante.]
  
2. *Kujira wa honyû dôbutsu desu.* (*wa* de tópico genérico)  
[As baleias são mamíferos.]

Segundo Mukai (2009, p. 75), é comum dizer que a partícula *wa* possui duas funções principais: a de indicar o “tópico da oração” (*Shudai*) e o de indicar “contraste” (*Taihi*) em uma oração.

Em relação ao conceito de contraste, Mukai (2009) coloca que “consiste na função de acarretar um sentido contrastivo/sugestivo “X<sub>2</sub>” a partir do sintagma “X<sub>1</sub>”, como, por exemplo, “X<sub>1</sub> é tal, mas X<sub>2</sub> é tal”.

Vejamos um exemplo de *wa* contrastivo levantado por Kuno (*apud* Mukai, 2009, p.81):

3. *Ôzei no hito wa party ni kimashita ga, omoshiroi hito wa kimasen deshita.*  
(*wa* contrastivo) [Muitas pessoas vieram à festa, mas as pessoas interessantes não vieram.]

Noda (*apud* Mukai, 2009, p. 83), em contrapartida, abordou o conceito de contraste do ponto de vista sintático, afirmando que a partícula *wa* é usada para contrastar um sintagma com um outro dentro de um contexto ou algumas estruturas

supraoracionais (por ex., orações coordenadas aditiva e adversativa), ou seja, nessas condições, *wa* acarreta mais o sentido contrastivo do que o de tópico oracional.

Em resumo, verificamos através dos estudos de Mukai (2009) que Kuno tentou identificar as funções de *wa* com base na noção de anáfora e substantivo genérico acoplado por *wa*, e afirmou que a função de tópico deve ser anafórica ou genérica, enquanto que a função de contraste não exige tal condição semântica. Com os limites da abordagem semântica, o próprio autor considerou que o *wa* anafórico ou genérico poderia indicar tanto o tópico quanto o contraste, o que nos levou a afirmar que, para se poder obter uma informação correta quanto à identificação das funções de *wa*, deve-se incluir uma análise do ponto de vista textual-discursivo (levando-se em consideração o fluxo do texto/discurso).

Já em relação à Noda, Mukai (2009) expõe que aquele autor enfatizou o mecanismo de topicalização no qual envolve a mudança morfossintática: o sintagma nominal topicalizado é deslocado linearmente à esquerda tornando-se o primeiro sintagma da frase e, ao mesmo tempo, a partícula originalmente acoplada a esse sintagma é substituída por *wa*.

#### 2.1.5.2 Funções da partícula *ga*

が(*ga*) – “A partícula *ga* possui a natureza sintática básica de indicar a relação de caso nominativo entre o sujeito e o predicado” (NODA, 1996, p.16). No exemplo *Onaka ga itai desu* (お腹が痛いです)。”Minha barriga está doendo”, a partícula *ga* (が) indica que *onaka* (お腹) “a barriga” é o sujeito da oração e, portanto, realiza a ação de *itai* (痛い) “doer”.

A função mais marcante da partícula *ga* é, sem sombra de dúvidas, marcar o sujeito gramatical de uma oração com o caso nominativo entre o predicado e o sujeito. Além disso, pode indicar segundo Kuno (*apud* Mukai, 2009, p. 103), dependendo da natureza semântica do predicado, o objeto direto da oração. Outras funções de *ga* seriam a de “descrição neutra dos fenômenos naturais/estados temporários e seleção de um item da lista mental” (MUKAI, 2012, p. 232).

Mukai (2009) coloca que a oração que descreve “fenômenos naturais/estados temporários” está relacionada à percepção do falante baseada nos cinco sentidos. Além

disso, afirmou que, do ponto de vista semântico, este *ga* é usado quando o predicado expressa uma ação “observável” (não subjetiva nem intencional), existência de algo ou estados temporários/fenômenos. Esse tipo de oração, então, desempenha a função de enunciar (de imediato) aquilo que o locutor “sentiu/percebeu” no momento da fala, razão pela qual denominamos o *ga* desta natureza de “*ga* de percepção”.

Segundo Mukai (2014, p. 65) o conceito de *sôki* está ligado ao sentido de “apenas” e “exclusivamente aquilo”, ou seja, a “seleção de um item da lista (mental)”, com base na ideia de “listar todos os itens” e de “escolher (destacar) exclusivamente um item da lista”. Do ponto de vista da estrutura informacional, constatamos que apenas o sintagma acoplado pela partícula *ga* revela a informação nova para o interlocutor, ou seja, é o predicado que está topicalizado e pressuposto como informação compartilhada pelos interlocutores, diferentemente do *ga* de descrição neutra (*ga* de percepção), uma vez que, neste caso, toda a frase (tanto o sujeito quanto o predicado) é constituída de informação nova para os interlocutores. Vimos que numa única oração surgem linearmente os sintagmas “A *wa* (sujeito)” e depois “B *ga* (objeto direto)” e, independentemente do contexto, o *ga* desta natureza indica o objeto direto.

Considerando-se as três funções primordiais da partícula *ga*, vale ressaltar que o uso do sintagma “X *ga*” propriamente dito se deve, principalmente, à natureza semântica do predicado e não, necessariamente, ao contexto anterior, diferentemente de *wa* (ou seja, o sintagma “X *ga*” não precisa ser anafórico), razão pela qual o sintagma “X *ga*” contém a natureza de introduzir informações novas, relevantes e de destaque no texto/discurso.

Por fim, destacamos a função de objeto direto atribuída à partícula *ga* (*mokutekikaku*). Segundo Kuno (*apud* Mukai, 2014, p. 68), “via de regra, a partícula *ga* é marcadora de caso nominativo (sujeito gramatical) e a partícula *o* marca o caso acusativo (objeto direto)”, no entanto o autor afirma que “existem certas estruturas (denominadas de sentenças padrão no ensino da língua japonesa como LE) nas quais a partícula *ga* aparece no lugar onde poderia se esperar *o* de caso acusativo”, como na frase a seguir:

1. *Watashi wa kamera ga hoshii.* (*ga* de objeto direto)

[Eu quero uma câmera]

Na frase acima, não há o uso da partícula *o* devido à natureza semântica do predicado. Mukai (2014), citando Kuno, nos mostra que a partícula *ga* de objeto direto é usada quando o predicado é expresso semanticamente por:

- a. Adjetivos que expressam sentimento/sensação, tais como: *suki*, “gostar”, “gostável”; *hoshii*, “desejável”, “querer”);
- b. Adjetivos que expressam capacidade/habilidade, tais como: *jôzu*, “habilidoso”; *heta*, “não habilidoso”);
- c. Verbos que expressam capacidade/possibilidade, tais como: *dekiru*, “poder/saber”; *wakaru*, “entender”);
- d. Verbos que expressam posse/necessidade, tais como: *aru*, “haver/ter” e *iru*, “entender”.

Kuno afirma (apud Mukai, 2014, p.69) que “os verbos e adjetivos que expressam uma situação momentânea [*jôtai*] pedem o uso da partícula *ga* que indica o objeto direto da frase [*mokuteki*]. Com base nessa ideia, foi que o autor chamou esta função de *ga* de objeto direto”.

## 2.2 A LÍNGUA DO APRENDIZ

Para desenvolvermos o estudo da Interlíngua escrita dos aprendizes de LJ da UECE, inicialmente, é necessário apresentarmos a Teoria da Interlíngua (TIL) e alguns de seus conceitos.

Diante de vários estudos e, desse modo, um “leque” de possíveis significados dados ao construto interlíngua por diversos autores, focaremos nossa atenção no surgimento desse termo, destacando estudos desde sua gênese (partindo da perspectiva de Selinker (1969, 1972), a partir de seus primeiros estudos) e passando pelo ponto de vista de alguns outros autores, tais como McLaughlin (1987), Nemser (1971) e Corder (1967). Em seguida, destacaremos alguns autores que desenvolveram pesquisas mais recentes sobre essa teoria, tais como Praxedes Filho (2007), Mukai (2009, 2012), Morales (2011) e Yoshikawa (2011).

No entanto, primeiramente, discutiremos os estudos de Fries (1945) e Lado (1957) e a hipótese/metodologia da Análise Contrastiva (AC), além de Corder (1967, 1971, 1974) com os seus estudos sobre a Análise de Erros (AE), para entendermos melhor o desenvolvimento dos estudos da TIL.

## 2.2.1 ESTUDOS RELATIVOS À LE

### 2.2.1.1 A ANÁLISE CONTRASTIVA

A Análise Contrastiva (AC), inicialmente, dominante no campo de investigações científicas no processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir da década de 40 até meados dos anos 60, foi desenvolvida por Charles Fries (1945) originalmente. Em 1961, foi expandida e reclassificada por Roberto Lado.

Segundo Morales, (2011, p. 145), sobre os estudos de LE nessa época:

Por volta dos anos de 1950, o estruturalismo era a corrente principal na área da Linguística e a análise contrastiva estava no auge das pesquisas. Na área de ensino de língua estrangeira (LE) havia um forte pensamento de que os erros surgiam pela interferência da língua materna. Observando historicamente, a visão sobre os erros como “o uso incorreto da língua” era comum, sendo rotulados como algo negativo, não sendo consideradas questões como o processo para a produção do erro, ou ainda, o seu significado no processo de aprendizagem, como também as razões que poderiam desencadear tais erros. Em outras palavras, os erros eram vistos estritamente como um produto final e não como parte de um processo de produção.

Conforme Brown (1980), ao longo do século XX, o estudo de duas línguas em contraste foi uma das maiores preocupações dos linguistas aplicados e, este estudo, era feito através da hipótese da AC. Esta hipótese previa que a principal “barreira” para a “aquisição”<sup>13</sup> de uma L2 seria, justamente, a interferência da LM. Essa nova abordagem

---

<sup>13</sup> Neste estudo, usaremos os termos “aquisição” (subconsciente) e “aprendizagem” (consciente) de modo intercambiável, ou seja, diferentemente tal como fora postulado pela teoria “the monitor model” proposta

surge também apoiada em estudos de cunho behavioristas<sup>14</sup>, como forma de reconhecer os mecanismos externos que levam à aprendizagem de línguas.

Essa corrente afirmava, então, que através do contraste entre a LM e a língua-alvo dos aprendizes de um LE seria possível determinar as diferenças e semelhanças entre essas duas línguas e, assim, prever as dificuldades, antecipando os erros que os aprendizes poderiam vir a cometer ao longo do processo de estudo dessa LE.

Em resumo, podemos dizer que essa abordagem buscava explicar os erros dos aprendizes e solucionar os problemas na prática de ensino de LE através da observação das diferenças e semelhanças entre esses dois sistemas, o da LM e o da língua-alvo, atribuindo uma transferência negativa ou interferência da LM para aquela, quando o que prevalece são diferenças, o que dificultaria, assim, a aprendizagem dos alunos de uma LE, e uma transferência positiva, quando o que prevalece são semelhanças, o que facilitaria a aprendizagem. Portanto, compartilhou a visão de que os erros cometidos pelos aprendizes deveriam ser evitados ao máximo, para não ocasionar “hábitos” de LE inapropriados, gerados a partir das diferenças da transferência negativa da LM.

Após alguns anos, no entanto, as postulações dessa hipótese foram aos poucos enfraquecendo, visto que foi alvo de severas críticas e, logo, houve o declínio do ensino pautado no estruturalismo e no behaviorismo em razão de um ensino voltado mais para a atividade mental, antagônica à teoria de aprendizagem behaviorista, cognitivista com base no formalismo linguístico de Noam Chomsky.

Apesar de tudo, alguns autores, defendem a hipótese como sendo uma precursora das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, bem como contribuindo para o modelo da AE, o qual veremos a seguir.

### 2.2.1.2 A ANÁLISE DE ERROS

---

por Krashen nos anos 70. Seguindo Ellis (1994), faremos uma distinção entre “segunda língua” e “língua estrangeira”, que se relaciona ao fato de o aprendiz estar localizado dentro ou fora de uma comunidade que fala a língua alvo como L1. No entanto, nos valem do termo “segunda língua” para se referir ao campo de estudos que engloba pesquisas tanto sobre “segunda língua” como sobre “língua estrangeira”.

<sup>14</sup> Behaviorismo: Segundo Ellis (1998), o behaviorismo defendia que a aprendizagem de LE acontecia por meio de formação de hábitos, com atividades de imitação, repetição e estímulo/resposta.

O estudo dos erros destacou-se, de fato, com o surgimento de uma nova metodologia, a Análise de Erros (AE), em meados da década de 60, através de trabalhos de Corder (1967).

Ellis (1994, p. 47) nos diz que essa abordagem acaba por suplantando a ideia defendida pela AC de que os erros cometidos pelos aprendizes eram identificados através das diferenças entre a LM e a língua-alvo. Ou seja, de que os erros ocorriam, primariamente, como resultado de uma interferência quando o aprendiz transfere os “hábitos” de sua língua-mãe para a sua segunda língua.

Ainda segundo Ellis (1994), enquanto a AC focava somente na língua materna e na língua-alvo, a AE era uma metodologia que investigava a língua do aprendiz. Sendo assim, por esse motivo, ela constitui-se em um ponto inicial apropriado ao estudo da IL.

Apesar dos estudos sobre a AE não serem uma abordagem nova, visto que havia referências de pesquisa anteriores à década de 60, como por exemplo, as pesquisas de French (1949) e Lee (1957), foi Corder (1967), no entanto, quem enfatizou que os erros poderiam ser significantes no estudo do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Conforme Ellis (1994, p. 48), essa importância poderia ser notada de três formas: (1) os erros forneciam ao professor informações sobre o quanto o aprendiz tinha aprendido, (2) os erros davam informações ao pesquisador, evidenciando como a língua foi aprendida e (3) os erros serviam como um instrumento para o aprendiz descobrir as regras da língua-alvo.<sup>15</sup>

O artigo de Corder (1967), *The significance of Learners Errors*, foi um “divisor de águas”, então, no estudo da língua do aprendiz, por dar importância aos erros cometidos durante a aprendizagem da LE. A partir disso, Corder (1974) sugeriu as seguintes etapas para a análise de erros, a seguir:

1. Coleta de amostra/dados da língua do aprendiz
2. Identificação dos erros
3. Descrição dos erros

---

<sup>15</sup> Texto original em inglês: (1) they provided the teacher with information about how much the learner had learnt, (2) they provided the researcher with evidence of how language was learnt, and (3) they served as devices by which the learner discovered the rules of the target language. (Ellis, 1994, p. 48)

4. Explicação dos erros
5. Avaliação dos erros

É importante salientar, como nos fala Ellis (1994) de que muitos estudos não incluem o 5º passo, já que sempre foi visto de forma separada dos demais, com os seus próprios meios de estudo e investigação, ou seja, uma metodologia própria.

Sendo assim, a AE tem como objetivo a investigação da origem dos erros dos aprendizes de uma LE, as suas consequências e como podem ser superados, no intuito de ajudar esse próprio aprendiz no aprendizado dessa língua. Além de sua importância para os professores e aprendizes, fornecendo assim, informações sobre as dificuldades e/ou o progresso do aprendiz, ao ponto de poder mensurar o quanto precisa melhorar para que os alunos possam se aproximar mais dessa língua-alvo. Além de fornecer evidências aos pesquisadores de como a língua se desenvolve e quais são as estratégias utilizadas pelos aprendizes para descobrirem o funcionamento da língua em estudo.

### 2.2.1.3 O CONCEITO DE ERROS

Ao longo dos anos existiram diversos pontos de vistas e correntes teóricas que divergiam sobre a definição de erros e do papel que deveria ter nos estudos do processo de ensino-aprendizagem em LE.

Ellis (1994, p. 51) define erro “como um desvio das regras da língua-alvo”<sup>16</sup>, sendo que essas normas seriam as regras da variedade padrão da língua-alvo apresentada nos materiais didáticos, por exemplo.

Ainda conforme Ellis (1994), o mesmo erro pode ser avaliado de diferentes maneiras, dependendo de quem o faz, onde e como ele ocorreu. As formas errôneas podem ser influenciadas por uma variedade de fatores, a seguir: a própria língua que se aprende, o método de ensino, o contexto de ensino, a aptidão/interesse/motivação dos aprendizes, o nível e conhecimento dos aprendizes, a influência da LM e a experiência de aprendizagem.

---

<sup>16</sup> Texto original em inglês: “An error can be defined as a deviation from the norms of the target language. (Ellis, 1994, p. 51)

A visão de que os erros ocorrem por diversos fatores é corroborada por Brown (1980), ao afirmar que eles surgem da interferência da LM, os chamados de interlinguais; da própria língua-alvo, os chamados erros intralinguais, além do contexto sociolinguístico e das estratégias cognitivas, bem como ainda das variáveis afetivas.

Os erros acontecem, então, porque os aprendizes estão buscando se aproximar da LE. Eles são evidências de que esses aprendizes estão fazendo uso de determinado sistema linguístico. Corder (1967) afirma que eles ocorrem porque os aprendizes, a partir de mecanismos cognitivos, elaboram um sistema com regras da língua-alvo<sup>17</sup>. Na visão de Selinker (1972), esse processo nada mais é do que um estágio de desenvolvimento, conhecido como “competência transitória” ou “interlíngua” (1972). Já Nemser (1971) se utiliza do termo “sistema aproximado” e Ellis (1998) de “gramática mental” ou “interlíngua”.

Richards e Sampson (1994) afirmam que os erros não devem ser vistos só como problemas a serem superados, mas, de preferência, como as características normais e inevitáveis que indicam as estratégias que os aprendizes usam. Além de que, segundo Corder (1978) quando os aprendizes fazem uso dessas estratégias de aprendizagem, eles estão, necessariamente, desenvolvendo uma interlíngua.

Corder (1967), ao longo dos seus estudos, expõe a dicotomia entre erros sistemáticos e não sistemáticos, ou engano, para referir-se aos erros dos aprendizes<sup>18</sup>.

Os erros sistemáticos leva em conta a falta de conhecimento dos aprendizes. Ocorrem quando o aprendiz não sabe qual é, de fato, a forma correta. São evidências de que os aprendizes estão usando determinado sistema de conhecimento linguístico. Esses erros são um desvio sistemático produzido pelos aprendizes que ainda não dominam o sistema de regras da LE, e revelam uma competência transitória.

Já os enganos seriam um “lapso” ocasional na produção dos aprendizes que por um momento particular estão incapazes de produzir o que sabem, ou seja, é um equívoco casual, deslizos causados por fatores como: ansiedade, falta de atenção, cansaço, nervosismo, etc. Esses erros são um fenômeno do desempenho e podem aparecer na produção até mesmo de um falante nativo.

---

<sup>17</sup> Corder (1967) usa o termo “dialeto idiossincrático” para definir esse sistema.

<sup>18</sup> No presente trabalho não faremos uma distinção entre os conceitos de “erro” e “engano”, usando para todo tipo de desvio linguístico realizado pelos aprendizes os termos erros ou uso errôneo.

#### 2.2.1.4 O TRATAMENTO DE ERROS

Allwright e Bailey (2000) apresentam uma distinção importante entre correção e tratamento de erros. Segundo os autores:

- Correção: a atitude que é tomada no momento em que o erro ocorre e pode ser realizada por professores, pelos colegas, ou pelos próprios aprendizes;
- Tratamento: está relacionado ao desenvolvimento e aplicação de tarefas, exemplos, ou atividades posteriores, que levem os aprendizes a avançar em sua IL, e, assim, evoluírem no processo de aprendizagem.

Os autores argumentam que o uso do termo tratamento é mais indicado para ambientes formais, ou seja, ambientes de sala de aula, porque este sugere que os aprendizes sejam capazes de reformular suas hipóteses na LE, uma vez fornecidas as ferramentas para que eles possam repará-las. Logo, evita-se o termo correção porque ele sugere que, uma vez o erro corrigido, ele não mais existiria.

Os autores supracitados esclarecem que tratar os erros não significa eliminá-los definitivamente, pois eles podem vir a aparecer novamente, em outra situação futura, devido ao fluxo da IL. Portanto, o tratamento de erros no ensino de línguas tem uma finalidade de ajudar os aprendizes a perceberem as diferenças existentes entre a IL e a língua-alvo e, então, poderem reestruturar a sua gramática.

No entanto, há sempre a dúvida de como e quando os erros, além de quais desses erros devem ser tratados por parte dos educadores. Essa questão não tem uma resposta definitiva, mas segundo Long (1977), caso o professor decida tratá-los, há a proposta de três premissas básicas:

- informar o estudante da existência do erro;
- informar o estudante da localização do erro;
- informar o estudante da identificação do erro, o que inclui as duas opções anteriores.

Figueiredo (1997) apresenta duas formas de tratamento dos erros, a seguir:

- Correção direta: seria quando o professor aponta os erros e fornece aos aprendizes a forma correta. É a mais usada pelos docentes em sala de aula e os aprendizes não participam do processo de correção;
- Correção indireta: seria quando os educadores fazem com que os aprendizes atuem sobre o processo de correção, como autocorreção, o que é considerado uma vantagem porque eles terão mais chances de refletirem sobre a língua que estão aprendendo.

O próprio autor questiona a correção direta ao duvidar se esse tipo de tratamento seja realmente produtivo para a aprendizagem em LE. Já para a correção indireta, Figueiredo (1997) cita a:

- Autocorreção, que ocorre quando o professor apenas indica o erro e os aprendizes procuram reconhecê-lo e corrigi-lo;
- Correção com os pares, que acontece quando os aprendizes não são capazes de corrigir o erro por si só e, então, trabalha-se em dupla. Esta correção permite a construção, em pares, do conhecimento;
- Correção no quadro-negro, que é a modalidade na qual os educadores relacionam alguns erros retirados da produção de todos os aprendizes e os corrige juntamente ao grupo no quadro.

Para o tratamento de erros ser, de fato, realizado, é necessário que os aprendizes recebam um retorno de como se saíram nas suas produções em LE e este retorno é dado através de um *feedback*.

O *feedback* refere-se, geralmente, à resposta do ouvinte ou do leitor dada ao discurso ou à escrita dos aprendizes (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982). Long (1977) alerta para o fato de que o *feedback* em si não representa a superação do erro e enfatiza que ele é destinado a promover a correção, mas ele não é correção. Para o autor, a correção ocorre de acordo com um modelo de hipótese da língua-alvo oferecido aos aprendizes, que os leva a modificar a regra.

O *feedback* mostra se houve ou não eficácia dos materiais de ensino e de técnicas, além de que parte do planejamento seguido foi aprendida e qual ainda precisa ser revista (CORDER, 1973). Esse procedimento deve ser contínuo, ininterrupto e interativo. É um constituinte inevitável dentro de sala de aula.

Todavia, muitos aprendizes, mesmo tendo os seus erros tratados, continuam utilizando as mesmas formas incorretas na LE. Esse fenômeno, segundo Allwright e Bailey (1991, p. 93) deve-se ao fato de que “alguns aprendizes parecem não fazer muito o uso do *feedback* que recebem, a ponto de alterarem a sua produção”. Isso acontece porque formas linguísticas inadequadas podem ficar memorizadas por muito tempo na IL dos aprendizes, de modo que o tratamento delas seria um trabalho bem árduo, podendo até levar a fossilização das mesmas.

Sendo assim, diante do exposto, cabe aos professores adotar alguns critérios para benefícios dos aprendizes. Sobre esse papel do professor, Cavalari (2005, p. 69) vai nos dizer que “(...) ajudar os aprendizes a desenvolver um controle maior sobre o conhecimento de LE e o fornecimento de vários tipos de movimentos corretivos parece ajudar os aprendizes a perceber diferenças entre sua própria produção e a LE.”

Em resumo, acreditamos que o tratamento aos erros pode ser feito através do *feedback*, fornecendo a forma correta, implicitamente ou explicitamente, sem censurar ou chamar atenção direta, tentando assim, fazer com os aprendizes percebam e reformulem as suas hipóteses incorretas e diminuam as inadequações em sua IL.

### 2.2.2 A TEORIA DA INTERLÍNGUA

McLaughlin (1987) afirma que “desde o início da década de 70, a ‘interlíngua’ caracteriza a principal abordagem à pesquisa sobre segunda língua” (p. 60)<sup>19</sup>. O mesmo autor afirma que, infelizmente, o termo acabou sendo usado em vários sentidos por diferentes autores, tendo sido usado por alguns deles como sinônimo para se referir à Aquisição de Segunda Língua, subárea da Linguística Aplicada.

Da mesma forma como McLaughlin (1987) faz em seu livro, ao longo deste capítulo, analisaremos os vários usos do termo “interlíngua”, levando em consideração

---

<sup>19</sup> Since the early 1970s ‘interlanguage’ has come to characterize a major approach to second-language research.

suas diferentes implicações teóricas, para que, possamos discutir a partir do desenvolvimento da IL, como esta pode contribuir nos estudos dos processos de ensino-aprendizagem em LE.

O termo interlíngua foi cunhado, primeiramente, pelo linguista aplicado Larry Selinker, em um artigo intitulado *Interlanguage*, publicado no ano de 1972 no periódico *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* (PRAXEDES FILHO, 2003, p. 40). No entanto, esse construto teórico, segundo Praxedes Filho, resulta de reflexões não somente de Selinker, mas também de Pit Corder, no artigo *The significance of learners's errors* (1967), bem como William Nemser, em seu artigo intitulado *Approximative systems of foreign language learners* (1971). Praxedes Filho (2003) afirma ainda que, em 1992, Selinker atualiza a definição do termo interlíngua, a partir da publicação do livro *Rediscovering Interlanguage*.

McLaughlin (1987) afirma que o termo ‘interlíngua’, em seu sentido amplo, tem dois significados: (1) o sistema do aprendiz em certo ponto do seu processo de aprendizagem e (2) o sistema do aprendiz como um contínuo que caracteriza o seu desenvolvimento através do tempo.

A partir do estudo resumido de sua tese intitulada *A Psycholinguistic Study of Language Transfer*, Selinker (1969) intencionava estudar a transferência sintática do hebraico israelita (L1) para o inglês americano (L2) produzido pelas crianças israelitas. Praxedes Filho (2007, p. 110) explica-nos em seu estudo sobre a análise contrastiva experimental feita por Selinker:

Seu instrumento de coleta de dados foi um conjunto de perguntas elaboradas por ele tanto em inglês e hebraico. Seus dados foram coletados através de entrevistas tanto com as crianças israelitas em inglês e hebraico quanto com as crianças americanas – com a mesma faixa etária e do mesmo nível educacional que as israelitas – somente em inglês. (tradução nossa).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Texto original em inglês: His data collection instrument was a set of questions he made up in both English and Hebrew. The data were collected by way of interviewing both the Israeli children in English and Hebrew and American children – the same age range and educational level as the Israeli ones – in English alone.

Praxedes Filho (1997, p. 110) nos mostra um exemplo retirado do corpus original, explicando que as duas primeiras sentenças foram respostas produzidas pelas crianças israelitas e a última linha corresponderia à resposta dada pelas crianças americanas:

Heb. ani ohev *meod* / *xatulim*

Int. I like *very much* / *cats*

Eng. I like *cats* / *very much* (Selinker, 1969, p. 71)

A partir desse exemplo acima, notamos que a tentativa de falar a língua inglesa (L2) por parte das crianças israelitas que tem como LM, o Hebraico, configura-se no princípio da IL. Ou seja, as tentativas de sentenças em inglês pelos aprendizes resultaram na IL hebraico-israelita/inglês-americano.

Em outras palavras, segundo Praxedes Filho (2003, p. 40):

A interlíngua é a língua produzida pelo aprendiz de uma segunda língua (L2), que é falante de certa LM, ao tentar se comunicar nessa L2. Ao passo que, ao tentar se comunicar nessa L2, esse aprendiz acaba produzindo uma nova língua, diferente tanto da sua LM como da L2 que está aprendendo. Logo, surge uma terceira língua, a língua do aprendiz.

Após esse estudo, a partir dos resultados, Selinker conclui que há três tipos de transferência: uma positiva (somente não-erros ocorrem); uma negativa (somente erros ocorrem) e uma neutra, em que a diferença entre erros e não-erros não é significativa. No caso específico das crianças israelitas apareceram erros e não-erros nas tentativas de produzir sentenças em inglês. A partir daí, podemos chegar à conclusão de que as tentativas de sentenças em inglês por parte das crianças israelitas eram parte de uma língua diferente, ou seja, uma interlíngua ou língua do aprendiz.

Logo, ficou comprovado que a transferência acontece da L1 para a IL, ao invés de acontecer entre a L1 e a L2 como pensado anteriormente. (Andersen, 1983, atestou definitivamente que a transferência, quando acontece, direciona-se necessariamente para um outro lugar que não seja a L2 já completamente desenvolvida).

Ao mesmo tempo, quase que simultaneamente, mas de forma independente, Corder (1967) e Nemser (1971) desenvolveram um construto dessa língua do aprendiz (PRAXEDES, 2007, p. 112). Todavia, Corder e Nemser se utilizaram de diferentes termos para definir interlíngua: “dialeto idiossincrático/competência transitória” e “sistema aproximativo”, respectivamente.

A primeira definição de IL por Selinker em seu artigo *Language Transfer* (1969, p.71) foi a seguinte:

Uma ‘interlíngua’ pode ser descrita linguisticamente pela utilização de dados constituídos pela produção observável que resulta da tentativa de um falante em produzir determinada variedade de uma L2, por exemplo, tanto os erros como os não-erros desse falante. É pressuposto que tal comportamento seja altamente estruturado. Em trabalho sobre transferência linguística de um ponto de vista holístico, penso que o reconhecimento da existência de uma interlíngua não pode ser evitado e que ela tem que ser considerada como um sistema e não como um conjunto isolado de erros. Essa noção de interlíngua pode confundir alguns leitores, o que é bastante compreensível. Especialmente no que diz respeito às diferenças individuais, o status inequívoco da interlíngua como um sistema não está esclarecido; esse conceito precisa ser desenvolvido nos próximos anos. (tradução Praxedes Filho).<sup>21</sup>

É razoável inferir, então, que a língua do aprendiz constitui-se num terceiro sistema independente com sua própria lexicogramática – uma IL (Selinker, 1972, 1992).

Como ponto de partida para o estudo da IL, Selinker (1974, 1992) apoiou-se nos estudos de Bilinguismo, Análise Contrastiva Clássica e Análise de Erros. (PRAXEDES,

---

<sup>21</sup> Texto original em inglês: An “interlanguage” may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker’s attempt to produce a foreign norm, i.e, both his errors and nonerrors. It is assumed that such behavior is highly structured. In comprehensive language transfer work, it seems to me that recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that is must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors. This notion of interlanguage may puzzle some readers and this is quite understandable. Especially with regard to individual differences, the status of the interlanguage as an unambiguous system is not clear; this concept should be developed in the coming years (PRAXEDES FILHO, 2007).

2007). Ao longo da próxima seção, revisaremos o conceito de fossilização relativo aos estudos da IL.

### 2.2.3 A FOSSILIZAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DA IL

Selinker (1972) argumenta que o processo da IL é diferente do desenvolvimento da LM por conta da probabilidade de um processo de fossilização que ocorre na L2. Fossilização é o estado em que os elementos linguísticos da IL permanecem sem nenhuma alteração ou desenvolvimento. Mesmo diante de muita exposição à língua-alvo e a novos métodos de ensino, o aprendiz cessa o seu aprendizado.

A fossilização é um dos temas principais do estudo de Selinker (1972). Para o autor, este fenômeno deve ser considerado em qualquer descrição de IL, assim ele a define:

A fossilização é um dos processos pelos quais a interlíngua do aprendiz pode passar, seria como um caso de transferência que se torna permanente de uma regra ou conjunto de regras não existentes na LE. Formas da LM que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da LE, e assim transferidas ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam, mas pensa-se que tal processo seja irreversível.

Em outras palavras, "são itens linguísticos, regras e subsistemas os quais os falantes de certa LM vão ter a tendência de manter em sua IL ao aprender a língua-alvo, não importando qual a idade do aprendiz ou o quanto de explicação ou instrução ele recebeu." (SELINKER, 1974, p. 36).

Os elementos fossilizados tem uma tendência de ser recorrente, especialmente, sob condições de estresse, na produção da IL, mesmo com as tentativas de eliminá-los. Segundo Ellis (1994, p. 353), as "formas fossilizadas podem às vezes parecer que

desapareceram, mas há sempre a probabilidade de ressurgimento no uso produtivo da língua, um fenômeno conhecido por *backsliding*.”

Segundo McLaughlin (1987), a IL era vista por Selinker como um produto de cinco processos cognitivos que envolviam o aprendizado da segunda língua (L2), a seguir:

(1) Transferência linguística: alguns elementos, regras da IL fossilizadas são resultantes da transferência/influência da L1;

(2) Transferência pelo treinamento: alguns elementos fossilizados da IL do aprendiz poderiam ser por conta de características específicas encontradas no processo de instrução da L2;

(3) Estratégias de aprendizagem de segunda língua: a fossilização pode ser causada por uma abordagem específica do aprendiz na aprendizagem de material na L2, a tendência de reduzir a L2 a um sistema mais simples, processo de simplificação (Selinker, 1972);

(4) Estratégias de comunicação na segunda língua: alguns elementos ocorrem a partir de formas específicas que os aprendizes aprendem a se comunicar com falantes nativos da língua-alvo;

(5) Supergeneralização: Alguns elementos são produto de uma supergeneralização de regras da L2.

Selinker (1974) vai afirmar, então, que a fossilização será resultante, especialmente, desses cinco processos supracitados ou por estratégias de comunicação e aprendizagem que confluem para processos de simplificação tanto via L1 (transferência) quanto via L2 (supergeneralização). Todavia, pode resultar de outros processos. Por exemplo, as estratégias de comunicação podem ditar a alguns indivíduos a interrupção da aprendizagem da língua já que eles acham que já aprenderam suficientemente para se comunicar. Como a fossilização não ocorre no desenvolvimento da LM, a aquisição da IL é vista como sendo diferente da aquisição dessa primeira língua. As combinações desses processos produzem o que nós podemos chamar de competência da IL fossilizada (SELINKER, 1974, p. 37).

Para Selinker (1972, 1974, 1992) a fossilização não pode ser generalizada, porque a aprendizagem é diferenciada. Alguns fatores, tais como: a idade, o filtro afetivo, o tipo de aprendizagem, além de algumas questões ligadas a fatores sociais e pessoais dos aprendizes, também podem ser causas de uma fossilização em seu aprendizado.

Brown (1980) vai afirmar que a fossilização que é um processo de internalização de formas incorretas, ocorre da mesma forma que o processo de internalização de formas corretas.

Por fim, é importante salientar que, esse processo de fossilização é presente não somente em aprendizes de forma individual atuando em situações de sua própria interlíngua, mas também em grupos de indivíduos, resultante da emergência de um novo dialeto, tal qual o Inglês indiano, em que situações de fossilização do idioma Inglês podem ser normais.

Entender e saber identificar as causas da fossilização pode levar os professores de LE a refletirem sobre sua prática pedagógica a fim de procurarem meios que evitem que os aprendizes fossilizem esses erros.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

### 3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos os métodos adotados para a presente pesquisa, o contexto de nosso estudo, com a descrição do Curso de Extensão de LJ do NL da UECE, bem como o contexto de aprendizagem. Além disso, destacaremos os participantes de nossa pesquisa, alunos do Curso de Japonês da UECE, sem ascendência japonesa e não-falantes de língua japonesa. Por fim, focaremos também em mostrar nossos instrumentos de pesquisa, levantamento de dados e os procedimentos para a análise do *corpus*.

### 3.2 MÉTODO DA PESQUISA

Inicialmente, é importante salientar que esta pesquisa é um estudo de caso. Os métodos adotados neste estudo são o qualitativo e o quantitativo. Aplicamos dois métodos, que é comumente conhecido por método dividido (*Split Method*) ou ainda método múltiplo (*Multiple Method*). A utilização do método associado com mais de dois tipos em uma única pesquisa é comum em pesquisas que tratam de LE e L2 (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 14), já que os dois métodos funcionam como em um *continuum*.

Seguindo pressupostos de Richardson (1989), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas informações através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. O uso deste método possui como diferencial a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções. A coleta de dados enfatiza números (ou informações conversíveis em números) e os dados são analisados com apoio da Estatística ou outras técnicas matemáticas. Richardson (1989) expõe que este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos, os quais propõem investigar “o que é”, ou seja, a descobrir as

características de um fenômeno como tal. Quanto ao método qualitativo, difere do primeiro, “à medida que não emprega um instrumento estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias”. (RICHARDSON, 1989).

Apesar disso, procuramos, nesta pesquisa, aliar os dados estatísticos coletados nas redações com métodos que nos possibilite uma maior interpretação dos dados, tais como a análise de exemplos de frases das próprias redações, bem como a análise das entrevistas feitas com os avaliadores japoneses.

Sendo assim, a análise da interlíngua português-brasileiro/japonês-padrão nas produções escritas dos aprendizes de JLE do Curso de Extensão em LJ do NL da UECE foi feita em duas etapas:

- a) a contagem e a generalização dos erros cometidos pelos aprendizes, do ponto de vista da Análise de Erros (AE) através do método quantitativo;
- b) a descrição e a explicação dos desvios que os aprendizes cometem nas diferentes etapas (níveis básico, intermediário e avançado), revelando possíveis causas desses desvios através da análise qualitativa.

Portanto, o procedimento (a) faz uma generalização, que só é válida dentro do escopo do *corpus* analisado, e sistematização dos dados, apresentando resultados estatísticos, através de porcentagens; já o procedimento (b) diz respeito a uma descrição detalhada da interlíngua com enfoque no uso das partículas *wa* e *ga* da LJ escrita.

### 3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto da nossa pesquisa está localizado num dos espaços da Universidade Estadual do Ceará, especificamente no Centro de Humanidades, em Fortaleza. Nesse ambiente se estabelece o Núcleo de Línguas, cujo contexto descreveremos a seguir. Logo em seguida, trataremos do contexto atual de aprendizagem do Curso de Japonês.

#### 3.3.1 Descrição do Curso de Extensão de LJ do Núcleo de Línguas da UECE

O Curso de Língua Japonesa no Núcleo de Línguas da UECE, oficialmente estabelecido em 1993, é um Curso de Extensão vinculado ao Núcleo de Línguas desta Universidade.

É um curso pioneiro em Língua Japonesa no Ceará e, ao longo do seu funcionamento passou por um histórico importante de atuações no que concerne ao ensino e a divulgação da cultura japonesa, concretizadas a partir da realização de várias atividades na UECE tais como oficinas, mostras, apresentações culturais e eventos como concursos de oratória local e regional. No entanto, enfrentou também dificuldades e problemas que serão explicados a seguir.

Como o NL é um projeto de extensão universitária ligada ao curso de Letras da UECE e tem por finalidade primordial qualificar o aluno do Curso de Letras no que se refere a sua prática pedagógico-profissional, funciona como estágio aos alunos das licenciaturas de língua inglesa, espanhola e francesa, proporcionando àqueles um campo para desenvolver-se, além de uma bolsa remunerada. Ou seja, é um ambiente para a prática docente dos estudantes de Letras. No entanto, apesar do curso de Letras da UECE ofertar somente três licenciaturas, o NL mantém cursos de outras línguas, tais como Italiano, Grego e Japonês, foco do nosso estudo.

Segundo o regimento do NL, em seu capítulo 6, as atividades do Núcleo de Línguas serão exercidas, preferencialmente, por alunos estagiários da disciplina Prática de Ensino de Línguas, por alunos bolsistas do Curso de Letras admitidos por um processo de seleção e alunos da pós-graduação na área de língua do Curso de Letras. Normalmente, os estagiários bolsistas que vão ensinar no NL são selecionados pelos respectivos coordenadores de cada curso, sendo submetidos a esse processo de seleção supracitado, em que o maior pré-requisito para a obtenção da vaga de estagiário é estar vinculado à UECE, regularmente matriculado como aluno no Curso de Letras e/ou da Pós-Graduação em Linguística Aplicada e apresentar rendimento satisfatório, “além de ter cursado pelo menos uma disciplina de didática e nenhuma reprovação até a data da seleção” (ALVES, 2012, p. 63).

Obviamente, os cursos que não são ofertados pelo curso de Letras da UECE, são submetidos a um tipo diferente de seleção. O NL chega a aceitar alunos de outras

instituições, no entanto, que sejam, necessariamente, vinculados ao Curso de Letras. No entanto, como o Curso de Japonês não tem vínculo acadêmico com a UECE, uma vez que ainda não há, entre os cursos da UECE, um curso de Letras voltado para a Língua e Cultura Japonesa, a seleção dos seus professores é feita através de uma seleção própria.

Sobre a seleção de novos professores do Curso de Japonês do Núcleo de Línguas da UECE, Iwakami (2008, p. 324) coloca que:

No caso do Curso de Japonês, como não há vínculo acadêmico com a UECE, pois ainda não existe uma disciplina regular de Japonês em funcionamento na Faculdade (sic) de Letras, foge um pouco às características de funcionamento do Núcleo. Também logo nos deparamos com dificuldades referentes à remuneração do professor externo, devido às condições estabelecidas no NLE, como programa de Extensão da Universidade. Assim, para nos adaptarmos ao Núcleo, uma das condições era que o professor possuísse vínculo como aluno, professor ou funcionário, com a própria Universidade. Dessa forma, seria difícil manter um professor, conhecedor do idioma japonês, que estivesse dentro dos requisitos exigidos. (IWAKAMI, 2008, p. 324).

Diante das dificuldades de seleção de professores de japonês, uma vez que não temos um curso de Letras que forme professores habilitados no ensino do Japonês, o Curso foi se estruturando de acordo com essas exigências e regras, sendo os seus professores como “estagiários-professores<sup>22</sup>”. Iniciando suas atividades com apenas dois professores, apesar dessa dificuldade ainda acompanhar o Curso de LJ da UECE, contamos com sete professores e ainda seis monitores no período de nossa análise.

Diante disso tudo, do ponto de vista da formação inicial e não formal dos professores do NL da UECE, Iwakami (2010), destaca a criação de um grupo de professores e monitores do Curso de Japonês, conhecido como o “Grupo de Monitoria”, que se tornou um importante aliado na formação de novos professores, pois, como dito, esses não têm formação específica em Letras/Japonês. A dinâmica do grupo ocorre

---

<sup>22</sup> Estagiários-professores: Os atuais professores de LJ do NL da UECE são selecionados entre os alunos que mais se destacam, mas não possuem habilitação, de fato, para o ensino de LJ. Além disso, é necessário passar por um “processo de seleção” nas aulas de didática do Grupo de Monitoria, com a exposição de aulas que são observadas e comentadas pelos atuais professores. De todo modo, utilizaremos o termo professores ao longo da pesquisa, para que possamos diferenciá-los dos que são somente monitores.

através de reuniões semanais, momento em que se discutem todas as atividades que são relacionadas ao referido curso (também extracurriculares) e, esporadicamente, são organizados minicursos voltados para a didática do ensino da língua japonesa, oferecidos voluntariamente por professores que estiveram no Japão para curso de aperfeiçoamento da língua japonesa, ou ainda, pela voluntária da JICA<sup>23</sup>, no intuito de aperfeiçoamento da prática do ensino do japonês.

Iwakami (2010, p. 3) destaca ainda que:

É inegável, por outro lado, a imensa colaboração dos professores que passaram pelo curso, não só em termos de ensino, mas também na organização e estruturação do curso; consideremos também a participação ativa dos alunos, que sempre responderam com entusiasmo ao processo de ensino-aprendizagem do japonês, participando tanto nas aulas como nas atividades culturais. Em termos de apoio, o Núcleo de Línguas da UECE tem sido a nossa base, contando também com os importantíssimos apoios externos do Consulado Geral do Japão em Recife e da Fundação Japão, que, desde o início, vem acompanhando nossa caminhada. No caso da Fundação Japão, a Instituição vem nos auxiliando anualmente com material didático (livros didáticos, vídeos, material autêntico, material de apoio ao professor, paradidáticos, etc.) e, graças a isso, temos hoje um bom acervo de livros e material didático, o que tem incentivado bastante os estudos japoneses (Língua e Cultura Japonesas) e as pesquisas relacionadas; oferece também Cursos e Seminários aos Professores e alunos, e Bolsas de Estudo ao Japão, programa do qual alguns dos nossos professores foram candidatos contemplados. (IWAKAMI, 2010, p. 3).

O Curso recebeu ainda, recentemente, um professor nativo japonês advindo de um programa da JICA entre os anos de 2010 a 2013. Este órgão do governo japonês envia especialistas em língua japonesa e voluntários onde existem Cursos de Japonês, auxiliando no aperfeiçoamento e capacitação da língua japonesa. No caso específico do Curso de Japonês do NL, que nunca tinha recebido professores especialistas, o voluntário que veio do Japão pela JICA auxiliou sobremaneira, pois além de participar do quadro de professores, possibilitou um avanço qualitativo no Curso, ministrando alguns minicursos de aperfeiçoamento didático citados acima, além de discussões sobre

---

<sup>23</sup> JICA: Sigla em inglês para Japan International Cooperation Agency (órgão do governo japonês que oferece apoio e serviços a países e comunidades onde há colônias japonesas).

a prática docente desses professores.

Comemorou-se, no ano de 2013, os vinte anos do curso de Japonês da UECE com a realização de um evento com atividades culturais e acadêmicas, intitulada de IV Semana Brasil-Japão da UECE.

Em atividades externas, o curso contou com participações em eventos como Encontro de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa; Concursos de Oratória Japonesa regionais e nacionais; Seminários de Ensino de Língua Japonesa e Cursos Intensivos de Língua Japonesa oferecidos pela Fundação Japão<sup>24</sup>, em São Paulo, para alunos selecionados.

### 3.3.2 Contexto de aprendizagem

O Curso regular de Japonês do NL da UECE compõe-se de 06 (seis) semestres letivos de nível básico e dois complementares que chamamos de nível “avançado”.<sup>25</sup> O semestre letivo totaliza 60 (sessenta) horas/aula, sendo 04 (quatro) aulas semanais geminadas em 02 (dois) dias, com 90 (noventa) minutos de duração cada uma ou as 04 (quatro) aulas em um único dia, aos sábados, com a duração de 180 (cento e oitenta minutos). Portanto, ao final de quatro anos de estudo, teremos 480h/a.

Como citado anteriormente, o Curso de Japonês possuía sete professores e seis monitores, no semestre de 2013.2, quando coletamos os dados. Estes últimos são responsáveis por auxiliar os professores dentro de sala de aula. O número de professores e monitores varia a cada semestre, dependendo das turmas que são ofertadas e, essa variável, depende também do número de alunos matriculados, aprovados e reprovados a cada semestre. Portanto, com a abertura ou fechamento de turmas. O número total de alunos é em torno de 100.

---

<sup>24</sup> Fundação Japão é um órgão vinculado ao Ministério de Relações Exteriores do Japão, estabelecido em 1972; tem como objetivo promover o intercâmbio entre as nações, divulgando a língua e a cultura japonesa pelos países, e auxiliando as instituições públicas que mantêm atividades vinculadas à Cultura Japonesa.

<sup>25</sup> Essa é a forma que, normalmente, os alunos e professores dividem os semestres em níveis. Is. Neste trabalho, especificamente, fizemos uma divisão entre três níveis, sendo eles: básico, intermediário e avançado. Portanto, três semestres de nível básico, três de intermediário e dois de avançado. Assim, poderemos colocar as três turmas analisadas em três diferentes níveis.

O livro didático adotado pelo Curso, a partir de 2011, foi o *Nihongo Shokyû Daichi*<sup>26</sup> que tem uma abordagem de ensino voltada mais para aspecto da comunicação do que o seu antecessor, *Minna no Nihongo*. Como o *Daichi* foi adotado recentemente, em algumas turmas de nível mais elevado ainda é utilizado o livro *Minna no Nihongo*. O curso possui também um acervo considerável de materiais didáticos sobre a LJ, além de vídeos educativos, boa parte doações feitas pela JICA e Fundação Japão.

### 3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Curso de Japonês do NL é constituído na sua maioria por brasileiros natos, embora tenhamos alguns poucos com ascendência japonesa. Sendo assim, a maioria dos alunos entra no Curso de Japonês sem nenhum conhecimento da língua.

Em geral, o perfil dos alunos do Curso é do seguinte aspecto: idade, em sua maioria, entre a faixa etária de 15 a 30 anos, ou seja, há certa uniformidade, embora existam alunos com mais de 30 anos. A maioria é estudante do ensino médio ou universitário e o interesse pela aprendizagem do japonês deve-se, principalmente, aos elementos da cultura nipônica: as histórias em quadrinhos japoneses, comumente conhecido como *manga*, e os desenhos animados, *animê*. No que concerne à oportunidade de aquisição de forma natural da LJ ou viagem ao Japão, em relação aos professores, muitos tiveram já a oportunidade de realizar intercâmbios através de instituições que financiam bolsas de estudos, geralmente, pela Fundação Japão, que oferece cursos de aperfeiçoamento da língua e do ensino do idioma japonês. Eles são enviados por recomendação e indicação do Curso e selecionados pela instituição receptora. Em relação aos alunos, são poucos casos ainda de intercâmbio ou bolsas de estudos para o Japão.

Os participantes da pesquisa foram vinte e cinco alunos do Curso de Japonês do NL da UECE, escolhidos de forma voluntária nas turmas pesquisadas do 2º, 5º e 8º semestres. Além disso, participaram do estudo dois avaliadores, nativos japoneses, que ficaram incumbidos de fazer a identificação dos erros nas produções escritas e uma entrevista.

---

<sup>26</sup> *Nihongo Shokyû Daichi*: livro utilizado, composto por livro principal e um livro adjacente contendo explicações gramaticais em inglês. Neste projeto, quando citarmos o livro *Daichi*, estaremos nos referido ambos os livros.

Ao todo, foram dez alunos do 2º, nove do 5º semestre e seis alunos do 8º semestre. A turma do 2º semestre tinha quatorze alunos, mas apenas dez fizeram a produção escrita. Já em relação à turma do 5º semestre, dos doze alunos, nove alunos realizaram as duas produções. Por fim, no 8º semestre, havia somente oito alunos, desses somente seis participaram apresentando suas redações. Suas idades variam entre 15 e 30 anos.

### 3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizamos para a coleta dos dados desta pesquisa os seguintes instrumentos:

- a) As provas escritas, nas quais os alunos realizaram as suas produções textuais;
- b) Entrevista com os avaliadores nativos japoneses e falantes da LJ.

Em relação ao último instrumento, acreditamos que, mostra-nos um pouco da opinião dos nativos japoneses, como por exemplo, se eles acreditam que a língua portuguesa interfere ou não, de alguma forma, na aprendizagem da língua japonesa por parte dos aprendizes brasileiros. Além disso, permite-nos, confrontar as respostas das entrevistas com os resultados alcançados.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como dito anteriormente, os alunos de japonês do Núcleo de Línguas realizaram uma prova escrita, na qual deveriam, em uma das questões, desenvolver uma redação/produção escrita em LJ. Não foi presenciado o momento da realização da prova. Somente após a realização das provas escritas, elas nos foram entregues, antes da correção. Posteriormente, foram fotocopiadas e devolvidas ao professor de cada turma. Dessa forma, foram preservadas tais como produzidas originalmente.

Os alunos foram avisados sobre a pesquisa antes da coleta. Por questões éticas, não identificamos suas identidades, mas sim, para identificação dos textos, foi usada uma codificação elaborada por nós.

Para que os alunos não se sentissem pressionados e apreensivos no momento da produção escrita, eles não foram avisados que a pesquisa tinha a intenção de analisar seus erros/desvios em relação ao uso das partículas. Logo, isso nos leva a crer que os textos escritos se aproximam, ao máximo, de uma produção típica.

Após a coleta das redações, pedimos aos avaliadores nativos japoneses que identificassem e descrevessem os desvios cometidos pelos aprendizes.

### 3.7 LEVANTAMENTO DO CORPUS

O *corpus* é formado por trinta e quatro textos escritos produzidos pelos aprendizes em seus diferentes estágios de instrução. Cada estágio de instrução contribuiu com um número diferente. O segundo semestre com dez redações, o quinto semestre com dezoito redações e o oitavo semestre com apenas seis redações.

A seleção das redações foi feita a partir da entrega da redação por parte dos alunos para os respectivos professores. A maioria das produções textuais entregues faz parte de uma das questões da prova escrita, salvo as seis produções do 8º semestre, que foram solicitadas pelo professor da turma como atividade à parte (tarefa de casa, conhecida em japonês como *shukudai*). As produções textuais foram escritas em tamanho de folha A4, os participantes realizaram a prova escrevendo à mão e horizontalmente. É importante salientar que, devido ao fato de que nem todos os professores optaram por colocar a produção textual nas provas em suas respectivas turmas, o *corpus* encontra-se limitado. Isso é verificado através do *corpus* do 8º semestre, que só conta com seis produções textuais.

Para os alunos do 2º semestre foi solicitada apenas uma redação para cada um dos dez alunos (já que não houve outra prova que contemplasse esse tipo de questão), totalizando assim dez redações. Diferentemente deles, os nove alunos selecionados do 5º semestre realizaram, duas produções textuais ao longo do semestre. No total, foram produzidas dezoito redações. E, por fim, os alunos do 8º semestre realizaram uma atividade de produção textual em forma de tarefa de casa (*shukudai*), como colocado anteriormente. Como este tipo de atividade não é obrigatório, conseguimos, ao final, somente seis produções textuais. Neste caso, os alunos poderiam tanto escrever à mão como usar o computador. E a forma de escrita poderia ser horizontal ou vertical.

Abaixo, mostramos um resumo da quantidade de alunos que participaram da pesquisa, bem como a quantidade de redações realizadas relacionada a cada um dos semestres:

<b>TABELA 01 - NÚMERO DE PARTICIPANTES E REDAÇÕES</b>				
<b>Período</b>	<b>Semestre</b>	<b>Nível</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de redações</b>
2º/2013	II	Básico	10	10
2º/2013	V	Intermediário	9	18
2º/2013	VIII	Avançado	6	6
<b>Total</b>			<b>25</b>	<b>34</b>

As produções escritas solicitadas aos alunos pelos professores tiveram os seguintes temas:

- a) SII – descrição sobre a rotina diária;
- b) SV – descrição sobre as razões de o aluno estudar a LJ, enfatizando a possibilidade do que faria se fosse muito habilidoso no idioma japonês;
- c) SVIII – tema livre.

Sobre as entrevistas realizadas com os avaliadores, optamos por um modelo de entrevista semi-estruturada, a mais indicada para pesquisas qualitativas, pois permite uma maior flexibilidade nas perguntas, com momentos mais ricos de interação em que extraímos o máximo de informações pessoais.

Apesar da flexibilidade, seguimos um roteiro de perguntas<sup>27</sup> previamente elaboradas focando em alguns tópicos principais ligados a pesquisa. Os tópicos centraram-se, principalmente, no ponto de vista dos avaliadores nativos da língua japonesa a respeito da (o):

<sup>27</sup> O roteiro com as perguntas das entrevistas com os avaliadores se encontra no final da dissertação. (VIDE APÊNDICE A)

- identificação do uso errôneo das partículas japonesas pelos aprendizes, especialmente *wa* e *ga*;
- tratamento dado aos usos errôneos das partículas aos aprendizes de LJ da UECE;

As entrevistas foram realizadas individualmente, em dias separados, a primeira no dia 15 de fevereiro de 2014 (com o avaliador 2, professor e nativo da língua japonesa) e a segunda no dia 17 de fevereiro de 2014 (com avaliador 1, somente nativo da língua japonesa). As entrevistas foram feitas somente após a análise das redações por parte desses avaliadores. Não houve um tempo específico para a realização das mesmas, no entanto, elas duraram entre 20 e 40 minutos. Elas foram gravadas em áudio e depois realizadas as transcrições. Para as transcrições, não seguimos normas específicas, porém procuramos realizar uma transcrição literal, sem correções da gramática dos discursos dos avaliadores. A partir da transcrição para o *romaji*, fizemos a tradução para a língua portuguesa. Na dissertação, colocamos os trechos coletados no idioma português para melhor entendimento. As entrevistas não foram realizadas com os professores da UECE, excluindo o professor do oitavo semestre, pois os mesmos não são falantes nativos do idioma japonês. Como no Curso de japonês da UECE só contamos com um professor nativo, tivemos que fazer a outra entrevista com um falante nativo que não era professor na época, somente monitor.

### 3.8 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Como dito anteriormente, nossa pesquisa tem natureza tanto quantitativa como qualitativa. Portanto, tem a intenção de compreender os erros ou inadequações produzidas pelos participantes da pesquisa em relação aos usos das partículas *wa* e *ga* da LJ nas produções escritas. Este primeiro procedimento, que é a avaliação, focou na análise dos dados, portanto, na metodologia da Análise de Erros (CORDER, 1974) da língua-alvo, no caso a língua japonesa.

Com base no procedimento de Análise de Erros, apresentado por Corder (1974), a nossa análise da Interlíngua dos aprendizes de LJ da UECE, seguimos o roteiro abaixo:

- a) Coleta e quantificação dos dados dos aprendizes, em relação ao uso desviante das partículas *wa* e *ga*;
- b) Em relação às partículas *wa* e *ga*:
  - i. Identificação do uso errôneo;
  - ii. Descrição desses usos;
  - iii. Análise e explicação desses usos.

Posteriormente, como colocado nos passos metodológicos, na análise qualitativa, concentramos nossa atenção em analisar as correções feitas através da colaboração dos avaliadores nativos, falantes da LJ, aliado às entrevistas feitas com esses avaliadores, para que pudéssemos interpretar melhor e com mais confiabilidade o processo de aprendizagem, no que se refere à competência linguística dos aprendizes em um dado momento da sua aprendizagem.

Notaremos com os instrumentos se o uso das partículas é aceitável e apropriado ou errôneo. Não pretendemos que o estudo desvende todo o processo de aprendizagem da língua japonesa como língua-alvo, e sim, nossa intenção é compreender como se dá essa aprendizagem no que se refere ao uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* nas produções escritas.

### 3.9 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi feita por meio dos dados encontrados nas redações produzidas pelos alunos e tem a intenção de mostrar se há uma baixa ou alta ocorrência do uso errôneo das partículas gramaticais *wa* e *ga* em relação às funções que exercem no sintagma oracional. As funções desempenhadas por cada partícula no sintagma

oracional foi uma forma de notarmos mais claramente esse uso errôneo de *wa* e *ga* e, assim, apontar as suas possíveis causas.

A análise do *corpus* foi realizada a partir de avaliações feitas por dois nativos da LJ, (sendo que um deles era professor de LJ na época) que apontaram – circulando as partículas – as que consideravam que o aprendiz utilizara de forma incorreta. Percebemos, ao analisarmos as avaliações das redações dos aprendizes feitas pelos nativos japoneses que, alguns dos erros foram apontados somente por um dos avaliadores. No entanto, devido à baixa ocorrência de erros em relação às partículas *wa* e *ga* encontrados no *corpus*, optamos por considerar todos os usos errôneos e não somente os que foram de comum acordo entre os dois avaliadores.

Na categorização do *corpus*, tomamos emprestado o uso feito por Mukai (2009), que se utiliza da Análise de Erros para entender a IL dos aprendizes. A apresentação dos resultados da categorização não obedece, no entanto, uma sequência taxonômica estrita dessa teoria. Nossa intenção, neste trabalho, é ir além da simples identificação e classificação dos erros, procurando também compreendê-los.

Toda a categorização foi feita levando-se em conta as justificativas gramaticais contidas nos estudos de Mukai (2009), que teve como base os teóricos Kuno (1996, 1973), em sua obra intitulada *Nihon bumpô kenkyû* (Estudos da Gramática Japonesa), e Noda (1996), em “*Wa*” to “*ga*” (As partículas “*wa*” e “*ga*”). Acreditamos que essas referências foram satisfatórias para realizarmos as nossas análises e explicarmos os erros encontrados.

Logo após a identificação dos erros encontrados nos sintagmas oracionais apontados pelos avaliadores, os dados foram agrupados em tabelas, por estágio de instrução. Para que tivéssemos uma visão mais clara dos erros, na análise quantitativa apresentamos tanto os erros em números absolutos, como em números percentuais.

Ao final de cada oração analisada, indicamos entre colchetes o semestre a que cada aluno pertence pelos números 2, 5 e 8, correspondentes ao semestre da sua turma. Além disso, no caso do 5º semestre, como foram realizadas duas redações, colocamos os numerais I ou II, em algarismos romanos, para indicar se corresponde a primeira redação ou a segunda redação. Por fim, apresentamos as entrevistas com os nativos da LJ, analisando trechos pertinentes para o entendimento dos erros por eles identificados.

## **CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES DE LJ DA UECE**

### **4.1 INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise tanto quantitativa quanto qualitativa da IL escrita dos aprendizes de LJ da UECE. A análise do *corpus* foi feita a partir dos erros relativos ao uso das partículas *wa* e *ga* encontrados nos sintagmas oracionais apontados por avaliadores nativos da língua japonesa.

Inicialmente, procedemos com a análise quantitativa, mostrando a quantidade de usos (adequados e errôneos) das partículas *wa* e *ga* pelos aprendizes. Após essa quantificação, fizemos uma análise das funções desempenhadas por essas partículas, mostrando a natureza de seus usos.

Após a identificação das orações errôneas por parte de avaliadores nativos japoneses, fizemos uma análise qualitativa, analisando e explicando a ocorrência de uso das partículas, com o intuito de levantarmos hipóteses sobre as possíveis causas daqueles erros, verificando assim, as tendências na aprendizagem desse elemento supracitado por parte dos aprendizes.

### **4.2 RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA**

Inicialmente, mostramos, através da tabela abaixo, a quantidade de redações que foi recolhida em cada semestre, relacionando com o total de ocorrências para cada partícula, *wa* e *ga*:

<b>TABELA 02 – OCORRÊNCIAS DAS PARTÍCULAS WA E GA</b>			
<b>TURMA</b>	<b>Nº DE TEXTOS</b>	<b>PARTÍCULAS</b>	<b>Nº DE OCORRÊNCIAS</b>
II SEMESTRE	10	WA	29
		GA	1
V SEMESTRE	18	WA	65
		GA	55
VIII SEMESTRE	6	WA	26
		GA	10
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	-	<b>186</b>

A tabela abaixo se refere ao número de usos adequados e errôneos das partículas gramaticais *wa* e *ga* dos aprendizes do 5º semestre em números absolutos e em porcentagens.

<b>TABELA 03 - NÚMERO DE USOS ADEQUADOS E ERRÔNEOS DAS PARTÍCULAS WA E GA (5ºSEMESTRE)</b>			
<b>Partícula</b>	<b>No. de usos adequados</b>	<b>No. de usos errôneos</b>	<b>No. total e (%) de uso errôneo</b>
WA	61	4	65
			6,1%
GA	53	2	55
			3,6%

Já a próxima tabela se refere aos dados dos usos adequados e errôneos das partículas gramaticais *wa* e *ga* pelos aprendizes do 8º semestre também em números absolutos e em porcentagens:

<b>TABELA 04 - NÚMERO DE USOS ADEQUADOS E ERRÔNEOS DAS PARTÍCULAS WA E GA (8ºSEMESTRE)</b>			
<b>Partícula</b>	<b>No. de usos adequados</b>	<b>No. de usos errôneos</b>	<b>No. total e (%) de uso errôneo</b>
WA	24	2	26
			7,7%
GA	9	1	10
			10%

Primeiramente, salientamos que no estágio de instrução do 2º semestre não foram encontrados erros em relação ao uso das partículas *wa* e *ga*. Esse fato talvez seja explicado pelo pouco uso da partícula *ga* por esses aprendizes, somente relacionada a função que indica a descrição do sujeito, bem como o uso de *wa* somente relacionado a função de tópico frasal da oração. Além, é claro, do tema escolhido (rotina diária) para a realização da produção textual, que não contempla ainda um uso tão recorrente das partículas *wa* e *ga*. De fato, ensina-se, no nível básico, somente expressões com o uso da partícula *ga* indicando uma descrição neutra, ou seja, com o uso dos verbos *arimasu*, “ter, haver” e *imasu*, “estar”, que indicam existência. E, portanto, não relacionam essa partícula a outras funções desempenhadas por ela, tais como sujeito e objeto direto. Essas funções são vistas ao longo dos outros semestres. Como há somente o uso de uma função para as partículas *wa* e *ga*, sendo que a partícula *wa* é ensinada apenas com a função de indicar o tópico frasal, provavelmente, seja esse o motivo delas serem facilmente utilizadas pelos aprendizes iniciantes do 2º semestre.

A partir da análise dos quadros acima, observamos que, de modo geral, há o uso adequado das partículas gramaticais *wa* e *ga* tanto dos alunos do 5º semestre quanto do 8º semestre, comprovado pelo alto índice percentual de seus usos, respectivamente, 93,9% (em relação à partícula *wa*) e 96,6% (em relação à partícula *ga*) no nível

intermediário e 92,3% (em relação à partícula *wa*) e 90% (em relação à partícula *ga*) no nível avançado.

Mesmo com esses resultados não podemos afirmar, concretamente, se os aprendizes utilizam ou não de modo adequado as partículas gramaticais *wa* e *ga*, visto que, para tal, pensamos que há a necessidade de fazermos também uma análise qualitativa, a qual propomos fazer logo a seguir.

### 4.3 RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA

Nesta seção, apresentamos os resultados qualitativos quanto ao uso de *wa* e *ga*, conforme os dados encontrados nas redações. Primeiramente, retomaremos as funções principais de cada uma dessas partículas apontadas pelos teóricos Kuno e Noda, citados nos estudos de Mukai (2009), para posteriormente, analisarmos qualitativamente.

É importante salientar que, neste estudo, faremos uma análise somente sintática da interlíngua dos aprendizes de LJ da UECE com enfoque no uso das partículas gramaticais *wa* e *ga*.

Para tal análise, retomamos as funções principais de *wa* e *ga* colocadas no capítulo 2, especificamente, nos subtópicos (2.1.5.1 e 2.1.5.2), que tratam das funções desempenhadas por aquelas partículas.

Para os alunos de LJ da UECE participantes de nossa pesquisa, observamos o uso da partícula *wa*, principalmente, indicando o tópico da frase (topicalização). Como dito anteriormente, o tópico da frase refere-se a um padrão de sentença japonês tal qual *X wa Y* [quanto à “X”, é “Y”], logo o “X” corresponde a esse tópico e “Y” seria um comentário a ser dito sobre este tópico. Apesar dessa estrutura supracitada não está ligada, necessariamente, à relação de “sujeito-predicado”, ou seja, o sintagma *X wa* nem sempre coincidir com o sujeito da oração, mesmo assim, ela é comumente confundida com o caso nominativo pelos aprendizes da UECE.

Já em relação à sistematização de *ga*, notamos que os aprendizes de LJ da UECE participantes da pesquisa utilizam-na de dois modos:

1. Indicando a relação de caso nominativo entre sujeito e predicado.
2. Indicando o objeto direto da oração:
  - a) de verbos transitivos (*jôtai wo arawasu tadôshi*)<sup>28</sup>, tais como: *dekiru* “ser capaz, conseguir”; *wakaru*, “entender”; *yomeru*, “ler” e *hanaseru*, “falar”.
  - b) de verbos nominais (*takeiyôdoshi*), ou ainda adjetivos NA tais como *suki*, “gostar” e *kirai*, “desgostar”, etc.

É importante salientar o fato de que encontramos ao longo de nossa análise muitos erros em relação ao item 2 (letra a), evidenciado assim, a troca entre as partículas *ga* e *wo*, que têm a mesma função, a de indicar o objeto direto na oração.

#### 4.3.1 USO ERRÔNEO DAS PARTÍCULAS WA E GA NAS REDAÇÕES DE ACORDO COM A NATUREZA DE USO

A seguir, apresentamos os usos errôneos das partículas *wa* e *ga*, das turmas do nível intermediário e avançado baseado nas funções dessas partículas, verificando assim a natureza desses usos nas produções textuais. Alguns exemplos encontrados mostraram-nos que, de modo geral, ocorrem quatro usos em relação às partículas:

- 1) Omissão da partícula *wa* ou *ga*

Ex: *Watashi wa Nihon* ∅<sup>29</sup> *suki desu* [5I]

- 2) Uso de outra partícula que não seja *wa* ou *ga*

<sup>28</sup> *Jôtai wo arawasu tadôshi*: Kuno (1973, p. 51) foi quem considerou verbos intransitivos que expressam estado/situação momentânea, tais como *dekiru* e *wakaru* e verbos transitivos na forma potencial como *jôtai wo arawasu tadôshi*.

<sup>29</sup> O uso desse símbolo ∅ indica a falta do uso das partículas *wa*, *ga* ou as demais partículas.

Ex: (...) *Dorama wo* *wakarimasu* [5I]

3) Uso sem necessidade (supérfluo)

Ex: *Watashi [wa]<sup>30</sup> dake tasukeraremasu* [8]

4) Hipergeneralização das partículas *wa* e *ga*

Ex: *Sensei ga (wo) shirimashita kara* (...) [5I]

O primeiro exemplo refere-se à omissão das partículas. Em outras palavras, a ausência da partícula *wa* ou *ga* na posição que deveriam estar. No caso acima, o aluno deveria ter utilizado a partícula *ga*, já que há o uso do verbo gostar (*suki desu*), que, como dito antes, na verdade, funciona como um adjetivo, assim como outros verbos adjetivos, tais como: não gostar (*kirai desu*), ser habilidoso (*jôzu desu*) e não ser habilidoso (*heta desu*) que, quando usados, pedem o uso da partícula *ga*, utilizada para indicar o objeto desse adjetivo.

Em seguida, no segundo exemplo, ocorre o uso de outras partículas que não *wa* ou *ga* (foram encontrados vários exemplos com essa característica). É comum acontecer isso, visto que as diversas partículas indicam diferentes funções, tais como: o *wo* indicando caso acusativo, *ni* caso dativo, *no* de genitivo, etc. No entanto, como dito anteriormente, devido às partículas possuírem diversas funções, os aprendizes confundem-se facilmente. No caso acima, há o uso errôneo da partícula *wo*, pois a partícula adequada seria *ga* devido à presença na frase do verbo intransitivo *wakaru*, que significa “entender/compreender” e pede o uso da partícula *ga*.

O terceiro exemplo refere-se ao uso desnecessário ou supérfluo das partículas *wa* e *ga*. No caso acima, não haveria a necessidade de uso da partícula *wa*. O sintagma nominal *dake* significa “apenas”, “somente”. É colocado após os quantificadores ou substantivos para expressar uma restrição. Este caso corrobora o fato de que o aprendiz tem a tendência de utilizar a partícula *wa* no sintagma nominal composto de substantivo + *wa* no início da oração, como no exemplo acima, *Watashi + wa*.

---

<sup>30</sup> O uso de [wa] ou [ga] entre colchetes indica o uso sem necessidade dessas partículas nas orações.

No último exemplo há uma hipergeneralização dos usos de *wa* e *ga*. O exemplo nos mostrou que, provavelmente, houve uma confusão entre o verbo *wakaru*, que significa “entender/compreender” e pede o uso da partícula *ga* com o verbo *shiru* que significa “saber”, que exige, no entanto, o uso da partícula *wo*.

Os casos acima comprovaram o fato de que os alunos cometem erros em relação ao uso das partículas, indicando que há uma interlíngua dos aprendizes de língua japonesa da UECE como LE. Mais adiante, destacaremos de que forma foi verificado esse processo de IL nos aprendizes de japonês da UECE.

A seguir, apresentamos os dados coletados a partir dos sintagmas oracionais retirados das produções textuais. Para tal procedimento, como colocado anteriormente, pedimos a colaboração de dois nativos da língua japonesa. Para uma melhor compreensão, uma vez que se observaram resultados diferentes na análise dos dois avaliadores, optamos por apresentar esses dados analisados separadamente.

#### 4.3.2 ANÁLISE A PARTIR DOS ERROS APONTADOS PELO AVALIADOR 1

Primeiramente, focaremos em analisar os usos errôneos entre as partículas *wa* e *ga* e vice-versa e, logo em seguida, entre as partículas supracitadas e outras partículas do idioma japonês apontadas pelo primeiro avaliador (nativo da língua japonesa, que aqui optamos por descrevê-lo como avaliador 1)

Sendo assim, colocaremos alguns quadros com os dados encontrados nas produções textuais para demonstrar, de modo mais minucioso, o uso das partículas pelos aprendizes.

Durante a análise, iremos transcrever os dados da mesma forma que os aprendizes escreveram em suas redações, desconsiderando assim, as possíveis construções consideradas incorretas cometidas pelos alunos, mas que não foram percebidas pelos avaliadores. Esses erros não foram quantificados e nem categorizados, visto que os avaliadores ficaram incumbidos de focar suas análises somente em relação ao uso das partículas gramaticais *wa* e *ga*.

Para exemplificar o que acabamos de citar, vejamos o exemplo da oração (1), que está logo abaixo no quadro 03, em que o aluno utiliza de forma inadequada a partícula NA [な] entre as palavras *sugoi* (すごい), “incrível” e *mono* (物), “coisa(s)”. Por ventura, poderíamos analisar esse tipo de erro, no entanto, focaremos nossa análise em explicar, especificamente, os erros em relação às partículas gramaticais *wa* e *ga* da LJ. Para facilitar a visualização desses erros que foram desconsiderados, sinalizaremos colocando a palavra ou o sintagma nominal entre colchetes com asterisco. Também destacaremos as partículas adequadas entre parênteses (lado direito das tabelas).

Antes de mostrarmos os resultados e fazermos a análise desses dados qualitativamente, devemos deixar claro que a tradução será feita, nas tabelas, de forma literal. Intencionamos mostrar as diferenças da natureza sintática entre a LP e a LJ e, assim, percebermos como a língua materna desses aprendizes interfere na produção escrita em LJ. Destacaremos a função gramatical desempenhada pela partícula (caso nominativo, acusativo, indicando tópico, etc) quando do seu uso adequado (lado direito das tabelas). Ao longo das tabelas, ainda colocaremos a tradução de forma interpretativa (abaixo da tradução literal).

QUADRO 03 - USO DA PARTÍCULA WA AO INVÉS DE GA (5º SEMESTRE)	
USO ERRÔNEO	USO ADEQUADO
<p>(1) 日本もたくさんすごい[な*]もの<b>は</b>ある。</p> <p>Nihon mo takusan sugoi [na*] mono <b>wa</b> aru.</p> <p>Japão; também; muitas; coisas; incríveis; <b>wa</b>; ter.</p> <p>O Japão também tem muitas coisas incríveis.</p>	<p>日本もたくさんすごい[な*]もの (<b>が</b>) ある。</p> <p>Nihon mo takusan sugoi [na*] mono (<b>ga</b>) aru.</p> <p>Japão; também; muitas; coisas; incríveis; <b>AC</b>; ter.</p> <p>O Japão também tem muitas coisas incríveis.</p>
<p>(2) わたしはがいきく語が大好きですから、3年まえともだち<b>は</b>フォルタレザに日本語のこうざ[が*]教えてくださいました。</p>	<p>わたしはがいきく語が大好きですから、3年まえともだち (<b>が</b>) フォルタレザに日本語のこうざ[が*]教えてくださいました。</p>

<p>Watashi wa gaikokugo ga daisuki desu kara, san nen mae tomodachi <b>wa</b> forutareza ni nihongo no kôza [ga*] oshiete kuremashita.</p> <p>Eu; WA; línguas estrangeiras; GA; gosto muito; três anos atrás, amigo; <b>wa</b> Fortaleza; de (em); japonês; de; curso; me ensinou (me disse que tinha).</p> <p>Como eu adoro línguas estrangeiras, há três anos, um amigo me disse/informou sobre um curso de japonês em Fortaleza.</p>	<p>Watashi wa gaikokugo ga daisuki desu kara, san nen mae tomodachi <b>(ga)</b> forutareza ni nihongo no kôza [ga*] oshiete kuremashita.</p> <p>Eu, WA; línguas estrangeiras; GA; gosto muito; três anos atrás, amigo; <b>NOM</b>; Fortaleza; de (em); japonês; de; curso; me ensinou (me disse que tinha).</p> <p>Como eu adoro línguas estrangeiras, há três anos, um amigo me disse/informou sobre um curso de japonês em Fortaleza.</p>
<p>(3) ぼくは日本語のべんきょう <b>は</b>大好きです。</p> <p>Boku wa nihongo no benkyô <b>wa</b> daisuki desu.</p> <p>Eu; WA; língua japonesa; da, estudo; <b>wa</b>; gosto muito.</p> <p>Eu gosto muito de estudar japonês.</p>	<p>ぼくは日本語のべんきょう <b>(が)</b> 大好きです。</p> <p>Boku wa nihongo no benkyô <b>(ga)</b> daisuki desu.</p> <p>Eu; WA; língua japonesa; da; estudo; <b>AC</b>; gosto muito.</p> <p>Eu gosto muito de estudar japonês.</p>
<p>(4) 日本語の勉強を始めてから、たいせつなもの <b>は</b>習[れ*]るようになりました。</p> <p>Nihongo no benkyô wo hajimete kara, taisetsu na mono <b>wa</b> nara[re*]ru yô ni narimashita.</p> <p>Língua japonesa; da; estudo; começar; importantes; coisas; <b>wa</b>; passei a aprender.</p> <p>Depois que eu comecei os estudos do idioma japonês, passei a aprender coisas importantes.</p>	<p>日本語の勉強を始めてから、たいせつなもの <b>(が)</b> 習[れ*]るようになりました。</p> <p>Nihongo no benkyô wo hajimete kara, taisetsu na mono <b>(ga)</b> nara[re*]ru yô ni narimashita.</p> <p>Língua japonesa; da; estudo; comecei; importantes; coisas; <b>AC</b>; passei a aprender.</p> <p>Depois que eu comecei os estudos do idioma japonês, passei a aprender coisas importantes.</p>

No exemplo (1) do quadro 03, notamos que o aprendiz utilizou de forma errônea a partícula *wa* no sintagma oracional *Nihon mo takusan sugoi [na\*] mono wa aru*, “O Japão também tem muitas coisas incríveis”. Isso porque o predicado com o verbo *-aru*

(infinitivo do verbo *arimasu*), em português, “existir, haver” (neste caso usado com o sentido de “ter”) indica existência. Quando isso ocorre, os predicados utilizados com o verbo *aru*, “existir” possuem o objeto marcado pela partícula *ga*. Logo, a partícula correta nessa oração seria *ga*, destacando o objeto *sugoi [na\*] mono*, “coisas incríveis”. Pensamos que, provavelmente, o aprendiz utilizou a partícula *wa* no intuito de topicalizar o termo, ou seja, indicando o objeto da oração através da partícula *wa* e não *ga*.

No exemplo (2), *Watashi wa gaikokugo ga daisuki desu kara, san nen mae tomodachi wa forutareza ni nihongo no kôza ga oshiete kuremashita*, “Como eu gosto muito de línguas estrangeiras, há três anos, um amigo me ensinou (aqui no sentido de dizer) que tinha (havia) um curso de japonês em Fortaleza”, notamos, novamente, que o uso mais adequado seria também através da partícula *ga*. No entanto, nessa oração, tanto a partícula *wa* como *ga* poderiam ter sido utilizadas fazendo referência ao tópico/sujeito gramatical da frase (*tomodachi*, “amigo”). O fato de se utilizar *ga* está ligado à questão da estrutura informacional do texto, em que a partícula *ga* está relacionada às funções das informações novas, ou seja, com o uso da partícula *ga*, o escrevente/locutor introduz uma informação nova para o leitor/interlocutor.

Por sua vez, no exemplo (3), *Boku wa nihongo no benkyô wa suki desu*, “Eu gosto muito de estudar japonês”, percebemos a configuração de uma sentença-padrão da língua japonesa “A *wa* B *ga suki desu*” [A gosta de B] (Mukai, 2009, p. 88). Sendo que A *wa* corresponde ao sintagma nominal *Boku wa*, “Eu”, e B *ga* ao sintagma nominal *nihongo no benkyô*, “estudo da língua japonesa”. É utilizada a partícula *ga*, nesse caso, com a função de indicar o objeto direto da oração, *nihongo no benkyô*.

Por fim, no exemplo (4), deveria ter sido utilizada a partícula *ga* que desempenharia a função de fazer referência ao objeto direto *taisetsu na mono*, “coisas importantes”, ficando o sintagma oracional do seguinte modo: *taisetsu na mono ga naraeru yô ni narimashita*. Além de sua função de marcar o sujeito da sentença, *ga* pode marcar objetos diretos. Aqui, o aprendiz deveria ter usado a partícula de caso acusativo *ga* devido à presença da “forma potencial” do verbo *narau* (aprender).

QUADRO 04 - USO DA PARTÍCULA GA AO INVÉS DE WA (5º SEMESTRE)	
USO ERRÔNEO	USO ADEQUADO
<p>(5) 日本語が下手ですが、上手になったら、二年間 [に*] 日本[の*]医学[で*]勉強したいと思います。</p> <p>Nihongo <b>ga</b> heta desu ga, jôzu ni nattara, ninenkan [ni*] nihon [no*] igaku [de*] benkyôshitai to omoimasu.</p> <p>Língua japonesa; <b>ga</b>; não ser habilidoso; ga; ser tornar habilidoso; em dois anos; Japão; no; Medicina; quero estudar; penso (gostaria).</p> <p>Meu japonês não é bom, mas se ficar bom quero estudar Medicina no Japão.</p>	<p>日本語 (は) 下手ですが、上手になったら、二年間 [に*] 日本[の*]医学[で*]勉強したいと思います。</p> <p>Nihongo (<b>wa</b>) heta desu ga, jôzu ni nattara, ninenkan [ni*] nihon [no*] igaku [de*] benkyôshitai to omoimasu.</p> <p>Língua japonesa; <b>TOP</b>; não ser habilidoso; ga; ser tornar habilidoso; em dois anos; Japão; no; Medicina; quero estudar; penso (gostaria).</p> <p>Meu japonês não é bom, mas se ficar bom quero estudar Medicina no Japão.</p>

O exemplo (5), do quadro 04, segue o mesmo padrão de sentença colocado anteriormente no exemplo (3), sendo que neste caso, há a inversão de *wa* por *ga*. Em outras palavras, o sintagma nominal *nihongo*, “língua japonesa” deveria vir acompanhado de *wa*. Aqui, é visível que o aprendiz seguiu o modelo A *wa* B *ga* heta desu, sendo assim, colocando a partícula *ga* indevidamente. Vejamos pelo fragmento da oração de forma correta, 日本語は下手ですが (...), *nihongo wa jôzu desu ga* (...), que há uma topicalização ou ênfase no sintagma nominal *nihongo*. Ficando a oração da seguinte maneira: A *wa*, ou seja, “Quanto ao meu japonês” *wa*, não é bom, mas se ficar bom, por dois anos, gostaria de (quero) estudar Medicina no Japão”. Provavelmente, o aprendiz deve ter seguido o padrão “*ga jôzu desu*” ao pensar que o sintagma nominal da oração *nihongo* era um objeto direto, no entanto, era o tópico da oração. Constata-se aqui o fato de que, alguns alunos, “memorizam” algumas expressões com a partícula *ga* como se fossem expressões fixas, tais como: *ga hoshii*, “quero”, *ga suki*, “gosto de”, *ga kirai*, “não gosto de”. No caso acima, teríamos *ga jôzu*, “ser habilidoso”.

**QUADRO 05 - USO DE OUTRAS PARTÍCULAS AO INVÉS DE WA E GA (2º, 5º e 8º SEMESTRES), USO DE WA E WO (SEM NECESSIDADE)**

	USO ERRÔNEO	USO ADEQUADO
<b>WA</b> (sem necessidade)	<p>(6) 私<b>[は]</b> だけたすけられます。 [8]</p> <p>Watashi <b>[wa]</b> dake tasukeraremasu. [8]</p> <p>Eu; <b>[wa]</b>; somente; posso ajudar.</p> <p>Só eu posso ajudar.</p>	<p>私だけたすけられます。 [8]</p> <p>Watashi dake tasukeraremasu. [8]</p> <p>Eu; somente; posso ajudar.</p> <p>Só eu posso ajudar.</p>
<b>Uso de WA</b> ao invés de <b>WO</b>	<p>(7) あのよるかのじよ<b>は</b> [ひきました*]。 [8]</p> <p>Ano yoru kanojo <b>wa</b> [hikimashita*]. [8]</p> <p>Naquela noite; ela; <b>wa</b>; puxou.</p> <p>Naquela noite, ela puxou (alguma coisa).</p>	<p>あのよるかのじよ <b>(を)</b> [ひきました*]。 [8]</p> <p>Ano yoru kanojo <b>(wo)</b> [hikimashita*]. [8]</p> <p>Naquela noite, Eu; <b>AC</b>; puxei-a.</p> <p>Naquela noite, eu puxei-a.</p>
<b>Uso de GA</b> ao invés de <b>WO</b>	<p>(8) [あのところ*]でいろいろな日本語のせんせい<b>が</b>しりましたから、日本語のこうざにはいりました。 [5I]</p> <p>Ano tokoro de iroiro na nihongo no sensei <b>ga</b> shirimashita kara, nihongo no kôza ni hairimashita. [5I]</p> <p>Naquele lugar; vários; língua japonesa; de; professores; <b>ga</b>; sabia (conheci); Japonês; de; curso; entrei.</p> <p>Como eu conheci vários professores de língua japonesa naquele lugar, entrei no curso de japonês.</p>	<p>[あのところ*]でいろいろな日本語のせんせい <b>(を)</b> しりましたから、日本語のこうざにはいりました。 [5I]</p> <p>Ano tokoro de iroiro na nihongo no sensei <b>wo</b> shirimashita kara, nihongo no kôza ni hairimashita. [5I]</p> <p>Naquele lugar; vários; NA; língua japonesa; de; professores; <b>AC</b>; sabia (conheci); Japonês; NO; curso; entrei.</p> <p>Como eu conheci vários professores de língua japonesa naquele lugar, entrei no curso de japonês.</p>

	<p>(9) でも、そんなことばの いみ<b>が</b>知っても「つづ く」[を*] 読めません でした。 [5I]</p> <p>Demo, sonna kotoba no imi <b>ga</b> shitte mo (tsuzuku) [wo*] yomemasen deshita. [5I]</p> <p>Mas; dessa palavra; do(a); significado; <b>ga</b>; saber (+ndo); apesar de; <i>tsuzuku</i>; não consegui ler (eu).</p> <p>Porém, mesmo sabendo o significado dessa palavra, não consegui ler “<i>tsuzuku</i>”.</p>	<p>でも、そんなことばのいみ <b>(を)</b>知っても「つづく」[を*] 読めませんでした。 [5I]</p> <p>Demo, sonna kotoba no imi <b>(wo)</b> shitte mo (tsuzuku) [wo*] yomemasen deshita. [5I]</p> <p>Mas; dessa palavra; do(a); significado; <b>ga</b>; saber (+ndo); apesar de; <i>tsuzuku</i>; não consegui ler (eu).</p> <p>Porém, mesmo sabendo o significado dessa palavra, não consegui ler “<i>tsuzuku</i>”.</p>
<p><b>Uso de WA ao invés de NI</b></p>	<p>(10) 日本に行く[の*] た め<b>は</b>日本語を勉強して います。 [5I]</p> <p>Nihon ni iku [no*] tame <b>wa</b> nihongo wo benkyôshite imasu. [5I]</p> <p>Para ir ao Japão; <b>TOP</b>; Japonês;WO, (estou) estudando.</p> <p>Para ir ao Japão, estudo japonês.</p>	<p>日本に行く[の*] ため <b>(は)</b> 日本 語を勉強しています。 [5I]</p> <p>Nihon ni iku [no*] tame <b>(ni)</b> nihongo wo benkyôshite imasu. [5I]</p> <p>Para ir ao Japão; <b>INT</b>; Japonês; WO; (estou) estudando.</p> <p>Para ir ao Japão, estou estudando japonês.</p>
<p><b>Uso de WO ao invés de WA</b></p>	<p>(11) ごごじゅういちじ にわたし<b>を</b>ねます。 [2]</p> <p>Gogo jû ichi ji ni watashi <b>wo</b> nemasu. [2]</p> <p>Às onze horas da noite; Eu; <b>wo</b>; dormir.</p> <p>Eu durmo às onze horas da noite.</p>	<p>ごごじゅういちじにわたし <b>(は)</b>ねます。 [2]</p> <p>Gogo jû ichi ji ni watashi <b>(wa)</b> nemasu. [2]</p> <p>Às onze horas da noite; Eu; <b>TOP</b>; dormir.</p> <p>Eu durmo às onze horas da noite.</p>

<b>Uso de WO ao invés de GA</b>	<p>(12) わたしは日本語べんきょうしますからドラマ <b>を</b> わかります。 [5I]</p> <p>Watashi wa nihongo benkyôshimasu kara dorama <b>wo</b> wakarimasu. [5I]</p> <p>Eu; WA; Língua Japonesa; como estudo; telenovelas japonesas; <b>wo</b>; compreendo.</p> <p>Como eu estudo língua japonesa, eu compreendo (entendo) telenovelas japonesas.</p>	<p>わたしは日本語べんきょうしますからドラマ <b>(が)</b> わかります。 [5I]</p> <p>Watashi wa nihongo benkyôshimasu kara dorama <b>(ga)</b> wakarimasu. [5I]</p> <p>Eu; WA; Língua Japonesa; como estudo; telenovelas japonesas; <b>AC</b>; compreendo.</p> <p>Como eu estudo língua japonesa, eu compreendo (entendo) telenovelas japonesas.</p>
	<p>(13) 下のことば <b>を</b> 読みました。 [8]</p> <p>Shita no kotoba <b>wo</b> yomemashita. [8]</p> <p>Debaixo, de; palavra; <b>wo</b>; ler.</p> <p>Eu consegui ler a palavra debaixo.</p>	<p>下のことば <b>(が)</b> 読みました。 [8]</p> <p>Shita no kotoba <b>(ga)</b> yomemashita. [8]</p> <p>Debaixo; de; palavra; <b>AC</b>; ler.</p> <p>Eu consegui ler a palavra debaixo.</p>
	<p>(14) 日本語 <b>を</b> 話せると思います。 [5II]</p> <p>Nihongo <b>wo</b> hanaseru to omoimasu. [5II]</p> <p>Japonês; <b>wo</b>; sei falar; acho que sei.</p> <p>Eu penso que sei falar japonês.</p>	<p>日本語 <b>(が)</b> 話せると思います。 [5II]</p> <p>Nihongo <b>(ga)</b> hanaseru to omoimasu. [5II]</p> <p>Japonês; <b>AC</b>; sei falar; acho que sei.</p> <p>Eu penso que sei falar japonês.</p>
	<p>(15) 日本語の勉強を始めてから、かなとかんじ <b>を</b> 読めるようになりました。 [5II]</p>	<p>日本語の勉強を始めてから、かなとかんじ <b>(が)</b> 読めるようになりました。 [5II]</p>

	<p>Nihongo no benkyô wo hajimete kara, Kana to Kanji <b>wo</b> yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Língua Japonesa; da; estudos; WO; após começar; Kana; e; Kanji; <b>wo</b>; passei a ler.</p> <p>Após começar a estudar a língua japonesa, passei a ler o Kana e o Kanji.</p>	<p>Nihongo no benkyô wo hajimete kara, Kana to Kanji (<b>ga</b>) yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Língua Japonesa; da; estudos; WO; após começar; Kana; e; Kanji; <b>AC</b>; passei a ler.</p> <p>Após começar a estudar a língua japonesa, passei a ler o Kana e o Kanji.</p>
	<p>(16) スピーチ<b>を</b>できるようになりました。 [5II]</p> <p>Supiichi <b>wo</b> dekiru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Discursos; <b>wo</b>; passar a poder (fazer).</p> <p>Passei a poder fazer discursos.</p>	<p>スピーチ (<b>が</b>) できるようになりました。 [5II]</p> <p>Supiichi (<b>ga</b>) dekiru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Discursos; <b>AC</b>; passar a poder (fazer).</p> <p>Passei a poder fazer discursos.</p>
	<p>(17) 日本語の本<b>を</b>読めるようになりました。 [5II]</p> <p>Nihongo no hon <b>wo</b> yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Japonês; de; livros; <b>wo</b>; passar a poder (ler).</p> <p>Passei a poder ler livros de japonês.</p>	<p>日本語の本 (<b>が</b>) 読めるようになりました。 [5II]</p> <p>Nihongo no hon (<b>ga</b>) yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Japonês; de; livros; <b>AC</b>; passar a poder (ler).</p> <p>Passei a poder ler livros de japonês.</p>
	<p>(18) 日本語のべんきょうをはじめてから、日本語<b>を</b>わかるようになりました。 [5II]</p>	<p>日本語のべんきょうをはじめてから、日本語 (<b>が</b>) わかるようになりました。 [5II]</p>

	<p>Nihongo no benkyô wo hajimete kara, nihongo <b>wo</b> wakaru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Língua Japonesa; da; estudos; após começar; Japonês; <b>wo</b>; passar a compreender.</p> <p>Depois de começar a estudar a língua japonesa, passei a compreender o idioma japonês.</p>	<p>Nihongo no benkyô wo hajimete kara, nihongo (<b>ga</b>) wakaru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Língua Japonesa; da; estudos; após começar; Japonês; <b>AC</b>; passar a compreender.</p> <p>Depois de começar a estudar a língua japonesa, passei a compreender o idioma japonês.</p>
	<p>(19) まんが<b>を</b>読めなくなりました。 [5II]</p> <p>Manga <b>wo</b> yomenakunarimashita. [5II]</p> <p>Revista em quadrinhos; <b>wo</b>; passar a não poder ler.</p> <p>Não foi mais possível ler a revista em quadrinhos.</p>	<p>まんが (<b>が</b>) 読めなくなりました。 [5II]</p> <p>Manga (<b>ga</b>) yomenakunarimashita. [5II]</p> <p>Revista em quadrinhos; <b>AC</b>; passar a não poder ler.</p> <p>Não foi mais possível ler a revista em quadrinhos.</p>
	<p>(20) ぼくは日本語をはじめてからまんが<b>を</b>読めて、日本のおんがく<b>を</b>聞けるようになりました。 [5II]</p> <p>Boku wa nihongo wo hajimete kara manga <b>wo</b> yomete, nihon no ongaku <b>wo</b> kikeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Eu; WA; Japonês; WO, após começar; revista em quadrinhos; <b>wo</b>; ler; Japão; do; música; <b>wo</b>; passei a escutar.</p> <p>Depois que comecei a estudar japonês, passei a poder escutar música japonesa e a ler revista em quadrinhos.</p>	<p>ぼくは日本語をはじめてからまんが (<b>が</b>) 読めて 日本のおんがく (<b>が</b>) 聞けるようになりました。 [5II]</p> <p>Boku wa nihongo wo hajimete kara manga <b>ga</b> yomete, nihon no ongaku <b>ga</b> kikeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Eu; WA; Japonês; WO, após começar; revista em quadrinhos; <b>AC</b>; ler; Japão; do; música; <b>AC</b>; passei a escutar.</p> <p>Depois que comecei a estudar japonês, passei a poder escutar música japonesa e a ler revista em quadrinhos.</p>

	<p>(21) 日本語のはじめて 時私は[イギリス語*] の勉強をおわっていま した。[5I]</p> <p>Nihongo no hajimete toki watashi wa [Igrisugo*] no benkyô <b>wo</b> owatte imashita. [5I]</p> <p>Japonês; quando comecei; Eu; WA; Inglês; do; estudos; <b>wo</b>; terminei.</p> <p>Quando eu comecei o estudo da língua japonesa, tinha terminado o estudo da língua inglesa.</p>	<p>日本語のはじめて時私は[イギリ ス語*] の勉強 (<b>が</b>) おわって いました。[5I]</p> <p>Nihongo no hajimete ji watashi wa [Igrisugo*] no benkyô (<b>ga</b>) owatte imashita. [5I]</p> <p>Japonês; NO; quando comecei; Eu; WA; Inglês; NO; estudos; <b>AC</b>; terminei.</p> <p>Quando eu comecei o estudo da língua japonesa, tinha terminado o estudo da língua inglesa.</p>
--	--	--

No exemplo (6), foi feito o uso de forma desnecessária (supérfluo) da partícula *wa*. Como já fora dito, o sintagma nominal *dake* significa “apenas”, “somente”. É colocado após os quantificadores ou substantivos para expressar uma restrição. Neste exemplo, não é possível o uso de *wa* e nem de *ga*, já que não existe a forma *watashi wa dake* ou *watashi ga dake*. Seria possível se a partícula estivesse após o sintagma nominal *dake* (apenas). Portanto, *dake wa* ou ainda *dake ga*. Possivelmente, o aprendiz cometeu esse erro pela associação feita de *wa* ligada ao sintagma nominal *Watashi*, “Eu”, visto que é padrão de muitas sentenças. Este caso comprova que o aprendiz tem a tendência de utilizar a partícula *wa* no sintagma nominal composto de substantivo + *wa* no início da oração, como no exemplo acima, *Watashi + wa*.

No exemplo (7), se trocássemos as partículas, haveria a mudança do sentido total da frase. Ora, se a frase fosse utilizada com a partícula *wa* (como fora escrito inicialmente pelo aluno), *Ano yoru kanojo wa hikimashita*, a frase seria traduzida e entendida como “Naquela noite, ela puxou”, já com o uso da partícula *wo*, a forma correta, teríamos “Naquela noite, eu puxei-a”, ou seja, indicando o objeto direto da oração, *kanojo*, “ela”. Supomos, então, que o aprendiz teve a intenção de marcar o sintagma nominal *kanojo* como sendo tópico da oração.

O exemplo (8), [*Ano tokoro\**] *de iroiro na nihongo no sensei ga shirimashita kara, nihongo no kôza ni hairimashita*, “Como eu conheci muitos professores de língua japonesa naquele lugar, entrei no curso de japonês”. Neste exemplo, notamos uma troca entre as partículas *ga* e *wo*. Novamente, faz-se necessária a utilização da partícula *wo* relacionada ao objeto direto da oração, *nihongo no sensei*, “professores de língua japonesa”. Especificamente aqui, o uso adequado seria com a partícula *wo*, fazendo referência aquele objeto devido ao uso do verbo transitivo *shirimashita* (passado do verbo *shirimasu*, “conhecer”).

No exemplo (9), é necessário o uso da partícula *wo*, pois marca o objeto direto do verbo – *shitte* (saber) na oração *Demo, sonna kotoba imi (wo) shitte mo (tsuzuku) [ga\*] yomemasen deshita*, “No entanto, mesmo que eu saiba o significado de uma palavra, não poderia continuar a ler”. Portanto, seguindo o mesmo padrão do exemplo anterior (8).

No exemplo (10), deveria ter sido utilizada, necessariamente, a partícula *ni*, visto que o padrão de sentença com o uso de *tame ni* (a fim de, para, em prol de) indica objetivo. Ou seja, na frase deve-se usar esse padrão com verbos que indicam intenção. Assim, temos *Nihon ni iku [no\*] tame ni nihongo wo benkyôshite imasu*, “Estou estudando japonês para ir ao Japão”. Caso colocássemos a partícula *wa*, a frase perderia esse sentido.

No exemplo (11), *Gogo jû ichi ji ni watashi wa nemasu*, “Eu durmo às 11 horas”, o pronome pessoal “eu”, que é o tópico da oração, pede o uso de *wa*, já que, provavelmente, o aprendiz está escrevendo/falando sobre o seu dia (como em um diário), ou seja, o escrevente tinha que manter o tópico “eu” usando a partícula *wa* que possui a função de dar sequência ao conteúdo da frase (para que se mantenha a continuidade de sentido do texto), trata-se da função coesiva do texto (MUKAI, 2014, p.87).

O exemplo seguinte, (12), tem a presença do verbo –*wakarimasu*, no presente do indicativo “entendo” portanto, pede o uso da partícula *ga*. Apesar de alguns teóricos como Kuno (1973) afirmar que esse verbo se enquadra em um grupo “que aceita tanto a marcação da partícula *wo*, quanto da partícula *ga*”, o avaliador 1 avaliou que, nesse exemplo, deveria ter sido usada a partícula *ga*.

Conforme discutido anteriormente, nos exemplos (13), (14), (15), (17), (19), (20) e (21) temos que utilizar a partícula *ga*, já que é feito o uso de verbos que chamamos de potenciais, tais como *yomemasu*, “ler” e *hanasemasu*, “saber falar”. Os aprendizes a confundiram, certamente, devido a função de objeto direto exercidas pelas duas partículas, *wo* e *ga*. O fato dos verbos serem potenciais é fator determinante, pois faz-se necessário o uso da partícula *ga*.

O exemplo (16), *Supiichi wo dekiru yô ni narimashita*, “Passei a poder fazer discursos”, faz uso do verbo – *dekiru* “ser capaz, conseguir”. Neste caso é necessário o uso da partícula *ga* para indicar o objeto da oração. No entanto, o aprendiz utilizou *wo*.

Novamente no exemplo (18) temos a presença de outro verbo, –*wakaru* (no infinitivo “entender”), que pede a partícula *ga*. Os dois verbos mencionados acima são transitivos diretos que expressam estado e situação momentânea (*jôtai wo arawasu tadôshi*) e neste caso pedem o uso da partícula *ga* para indicar o objeto da oração.

#### 4.3.3 ANÁLISE A PARTIR DOS ERROS APONTADOS PELO AVALIADOR 2

QUADRO 06 - USO DA PARTÍCULA WA AO INVÉS DE GA (5º SEMESTRE)	
USO ERRÔNEO	USO ADEQUADO
<p>(22) 日本もたくさんすごい[な*]もの<b>は</b>ある。</p> <p>Nihon mo takusan sugoi [na*] mono <b>wa</b> aru.</p> <p>Japão; também; muitas; coisas; incríveis; <b>wa</b>; tem.</p> <p>O Japão também tem muitas coisas incríveis.</p>	<p>日本もたくさんすごい[な*]もの<b>(が)</b>ある。</p> <p>Nihon mo takusan sugoi [na*] mono <b>(ga)</b> aru.</p> <p>Japão; também; muitas; coisas; incríveis; <b>AC</b>; tem.</p> <p>O Japão também tem muitas coisas incríveis.</p>

(23) ぼくは日本語のべんきょうは大好きです。	ぼくは日本語のべんきょう (が) 大好きです。
Boku wa nihongo no benkyô <b>wa</b> daisuki desu.	Boku wa nihongo no benkyô ( <b>ga</b> ) daisuki desu.
Eu; WA; língua japonesa; NO, estudo; <b>wa</b> ; gosto muito.	Eu; WA; língua japonesa; NO; estudo; <b>AC</b> ; gosto muito.
Eu gosto muito de estudar japonês.	Eu gosto muito de estudar japonês.

Os exemplos (22) e (23) foram anteriormente explicados. São os mesmos erros apontados pelo avaliador 1, nas orações (1) e (3), respectivamente. Destacamos aqui, então, o fato dos dois avaliadores terem identificado erros nas mesmas orações, ratificando a identificação do uso errôneo dessas partículas. Retomando o que já fora analisado, temos o uso do verbo que expressa posse/necessidade *-aru*, “ter, haver” e do predicado de qualidade/estado (adjetivo) *suki desu*, “gostar”, que expressa uma situação momentânea (*jôtai*). Tanto um como o outro pedem o uso da partícula *ga* que indica o objeto direto (*mokutekigo*) da oração.

QUADRO 07 - USO DA PARTÍCULA WA AO INVÉS DE GA (8º SEMESTRE)	
USO ERRÔNEO	USO ADEQUADO
(24) ある日リンクはかたなでれんしゅう[する*]時ゼルダはまほうの本を読んでいた。	ある日リンク (が) かたなでれんしゅう[する*]時ゼルダはまほうの本を読んでいた。
Aru hi Rinku <b>wa</b> katana de renshû [suru*] toki Zeruda wa mahô no hon yonde imashita.	Aru hi Rinku ( <b>ga</b> ) katana de renshû [suru*] toki Zeruda wa mahô no hon yonde imashita.
Certo dia; Link; <b>wa</b> ; espada; DE; treina; quando; Zelda; magia; de; livro; WO; estava a ler.	Certo dia; Link; <b>NOM</b> ; espada; DE; treina; quando; Zelda; magia; de; livro; WO; estava a ler.
Certo dia, Link treinava com a espada, enquanto Zelda lia um livro de magia.	Certo dia, Link treinava com a espada, enquanto Zelda lia um livro de magia.

<p>(25) ゼルダは水のまほうを使 ってから、雨が降り始めまし た。</p> <p>Zeruda <b>wa</b> mizu no mahô wo tsukatte kara, ame ga furihajimemashita.</p> <p>Zelda; <b>wa</b>; água; da; magia; WO; usar; começou a chover.</p> <p>Depois que Zelda usou a magia da água, começou a chover.</p>	<p>ゼルダ (が) 水のまほうを使っ てから、雨が降り始めました。</p> <p>Zeruda (<b>ga</b>) mizu no mahô wo tsukatte kara, ame ga furihajimemashita.</p> <p>Além disso; Zelda; <b>NOM</b>; água; da; magia; WO; usar; começou a chover.</p> <p>Depois que Zelda usou a magia da água, começou a chover.</p>
---	--

Observamos nas orações acima, (24) e (25), que os aprendizes tiveram dificuldades em utilizar corretamente a partícula *ga*, pois “via de regra, usa-se a partícula *ga* dentro da oração subordinada principalmente quando o sujeito gramatical da mesma difere do da oração principal” (MUKAI, 2014, p. 81), trata-se de uma regra morfossintática.

Notamos que mesmo no 8º semestre (o último) os alunos ainda tem essa dificuldade em fazer a diferenciação entre as duas partículas. Esse fato ocorreu talvez a falta de instrução dos alunos, não possuíam essa informação ou ainda o professor não fez referência explícita a essa regra dentro de sala de aula.

<b>QUADRO 08 - USO DA PARTÍCULA GA AO INVÉS DE WA (5º SEMESTRE)</b>	
<b>USO ERRÔNEO</b>	<b>USO ADEQUADO</b>
<p>(26) 日本語の[語*] <b>が</b>ととも むずかしいですから、私は 日本語が下手です。</p> <p>Nihongo [go*] <b>ga</b> totemo muzukashii desu kara, watashi wa nihongo ga heta desu.</p> <p>Japonês; <b>ga</b>; muito; difícil, portanto; Eu; WA, Japonês; GA; não sou habilidoso.</p> <p>Como a língua japonesa é muito difícil, eu não sou habilidoso na língua japonesa.</p>	<p>日本語の[語*] (<b>は</b>) とともむずかし いですから、私は日本語が下手です。</p> <p>Nihongo [go*] (<b>wa</b>) totemo muzukashii desu kara, watashi wa nihongo ga heta desu.</p> <p>Japonês; <b>TOP</b>; muito; difícil, portanto; Eu; WA, Japonês; GA; não sou habilidoso.</p> <p>Como a língua japonesa é muito difícil, eu não sou habilidoso na língua japonesa.</p>

No entanto, no exemplo (26), *Nihongo [go\*] ga totemo muzukashii desu kara, watashi wa nihongo ga heta desu*, “Como a língua japonesa é muito difícil, eu não sou habilidoso na língua japonesa”, deveria ter sido utilizada a partícula *wa* no início da oração, pois conforme Murata (2007, p. 264) afirma, “pode surgir a partícula *wa* que indica o tópico dentro das orações subordinadas em que os elementos *kara* (como), *node* (como), *noni* (apesar de, embora) estão presentes, pois o grau de subordinação dessas orações em relação à oração principal é relativamente baixo. O baixo grau de subordinação significa que a oração subordinada é compreendida como uma “quase” independente da oração principal (MUKAI, 2014, p. 81).

QUADRO 09 - USO DA PARTÍCULA GA AO INVÉS DE WA (8º SEMESTRE)	
USO ERRÔNEO	USO ADEQUADO
<p>(27) やまもとさんがかれのしはおとうさんのせいだと思いました。</p> <p>Yamamoto san <b>ga</b> kare no shi wa otôsan no sei da to omoimashita.</p> <p>Yamamoto; Sr.; <b>ga</b>; a morte dele, WA; pai do; culpa; pensou.</p> <p>O Sr. Yamamoto pensou que a morte dele tinha sido culpa de seu pai.</p>	<p>やまもとさん (は) かれのしはおとうさんのせいだと思いました。</p> <p>Yamamoto san (<b>wa</b>) kare no shi wa otôsan no sei da to omoimashita.</p> <p>Yamamoto; Sr.; <b>TOP</b>; a morte dele, WA; pai; do; culpa; pensou.</p> <p>O Sr. Yamamoto pensou que a morte dele tinha sido culpa de seu pai.</p>

Na oração (27) há o uso da partícula *ga* ao invés da partícula *wa*, que deveria ter sido utilizada para indicar o tópico da oração. Do ponto de vista do fluxo do texto, o tópico (no nível discursivo) tem a função de manter a continuidade de sentido no texto, como dito antes no exemplo (11), trata-se da função coesiva. Sendo assim, é muito importante atentar para o fato de que “para se poder obter uma informação correta quanto à identificação das funções de *wa*, deve-se incluir uma análise do ponto de vista

textual-discursivo (levando em consideração o fluxo do texto/discursivo).” (MUKAI, 2014, p.50).

QUADRO 10 - USO DE OUTRAS PARTÍCULAS AO INVÉS DE WA E GA (2º, 5º e 8º SEMESTRES), OMISSÃO DE GA E O USO DE WO (SEM NECESSIDADE)		
	USO ERRÔNEO	USO ADEQUADO
GA (omissão)	<p>(28) わたしは 日本 (∅) 好 きです [5I]</p> <p>Watashi wa Nihon (∅) suki desu. [5I]</p> <p>Eu; WA; Japão, (∅); gosto.</p> <p>Eu gosto Japão.</p>	<p>わたしは日本 (が) 好きで す [5I]</p> <p>Watashi wa Nihon (ga) suki desu. [5I]</p> <p>Eu; WA; Japão; AC; gosto do gosto.</p> <p>Eu gosto do Japão.</p>
	<p>(29) まんが (∅) よめる ようになりま した。 [5I]</p> <p>Manga (∅) yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Revista em quadrinhos; (∅); passar a poder (ler).</p> <p>Passei a ler revistas em quadrinhos.</p>	<p>まんが (が) よめるよう になりました。 [5I]</p> <p>Manga (ga) yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Revistas em quadrinhos; AC; passar a poder (ler).</p> <p>Passei a ler revistas em quadrinhos.</p>
Uso de WA ao invés de NI	<p>(30) 日本に行 く[の*]ため は日本語を勉 強していま す。 [5I]</p>	<p>日本に行く[の*]ため (に) 日本語を勉強しています。 [5I]</p>

	<p>Nihon ni iku [no*] tame <b>wa</b> nihongo wo benkyôshite imasu. [5I]</p> <p>Para ir ao Japão; <b>wa</b>; Japonês; WO, (estou) estudando.</p> <p>Para ir ao Japão, estudo japonês.</p>	<p>Nihon ni iku [no*] tame (<b>ni</b>) nihongo wo benkyôshite imasu. [5I]</p> <p>Para ir ao Japão; <b>INT</b>; Japonês; WO; (estou) estudando.</p> <p>Para ir ao Japão, estou estudando japonês.</p>
<p><b>Uso de GA ao invés de WO</b></p>	<p>(31) 私は日本のぶんかのことがなにもしりませんでした。 [5I]</p> <p>Watashi wa nihon no bunka no koto <b>ga</b> nani mo shirimasen deshita. [5I]</p> <p>Eu; WA; Japão; do; cultura; coisas; <b>ga</b>; nada; conhecia.</p> <p>Eu não conhecia nada sobre a cultura japonesa.</p>	<p>私は日本のぶんかのこと (<b>を</b>) なにもしりませんでした。 [5I]</p> <p>Watashi wa nihon no bunka no koto (<b>wo</b>) nani mo shirimasen deshita. [5I]</p> <p>Eu; WA; Japão; do; cultura; coisas; <b>AC</b>; nada; conhecia.</p> <p>Eu não conhecia nada sobre a cultura japonesa.</p>
	<p>(32) [あのところ*]でいろいろな日本語のせんせい <b>が</b> しましたから、日本語のこうぎにはいりました。 [5I]</p> <p>[Ano tokoro*] de iroiro na nihongo no sensei <b>ga</b> shirimashita kara, nihongo no kôza ni hairimashita. [5I]</p>	<p>[あのところ*]でいろいろな日本語のせんせい (<b>を</b>) しましたから、日本語のこうぎにはいりました。 [5I]</p> <p>[Ano tokoro*] de iroiro na nihongo no sensei <b>wo</b> shirimashita kara, nihongo no kôza ni hairimashita. [5I]</p>

	<p>Naquele lugar; vários; NA; língua japonesa; de; professores; <b>ga</b>; sabia (conheci); Japonês; NO; curso; NI; entrei.</p> <p>Como eu conheci vários professores de língua japonesa naquele lugar, entrei no curso de japonês.</p>	<p>Naquele lugar; vários; NA; língua japonesa; de; professores; <b>AC</b>; sabia (conheci); Japonês; NO; curso; NI; entrei.</p> <p>Como eu conheci vários professores de língua japonesa naquele lugar, entrei no curso de japonês.</p>
<p><b>Uso de GA ao invés de NI</b></p>	<p>(33) この森林 <b>が</b> いいきもちがありました。 [8]</p> <p>Kono shinrin <b>ga</b> ii kimochi ga arimashita. [8]</p> <p>Nesta; floresta; <b>ga</b>; boa sensação; ga; ter.</p> <p>Nesta floresta, havia (eu tive) uma boa sensação.</p>	<p>この森林 <b>(に)</b> いいきもちがありました。 [8]</p> <p>Kono shinrin <b>(ni)</b> ii kimochi ga arimashita. [8]</p> <p>Nesta; floresta; <b>LOC</b>; boa sensação; ga; ter.</p> <p>Nesta floresta, havia (eu tive) uma boa sensação.</p>
<p><b>Uso de WO ao invés de GA</b></p>	<p>(34) わたしは日本語べんきょうしますからドラマ<b>を</b>わかります。 [5I]</p> <p>Watashi wa nihongo benkyôshimasu kara dorama <b>wo</b> wakarimasu. [5I]</p>	<p>わたしは日本語べんきょうしますからドラマ <b>(が)</b> わかります。 [5I]</p> <p>Watashi wa nihongo benkyôshimasu kara dorama <b>(ga)</b> wakarimasu. [5I]</p>

	<p>Eu; WA; língua japonesa, estudar; como; Telenovelas japonesas; <b>wo</b>; entender.</p> <p>Como eu estudo japonês, compreendo as telenovelas japonesas.</p>	<p>Eu; WA; língua japonesa, estudar; como; Telenovelas japonesas; <b>AC</b>; entender.</p> <p>Como eu estudo japonês, compreendo as telenovelas japonesas.</p>
	<p>(35) 勉強 <b>を</b> お わりました。 [5I]</p> <p>Benkyô <b>wo</b> owarimashita. [5I]</p> <p>Estudo; <b>wo</b>; acabou.</p> <p>Eu acabei os estudos.</p>	<p>勉強 (<b>が</b>) おわりました。 [5I]</p> <p>Benkyô (<b>ga</b>) owarimashita. [5I]</p> <p>Estudo; <b>NOM</b>; acabou.</p> <p>Os estudos acabaram.</p>
	<p>(36) 日本語 <b>を</b> わかるように なりました。 [5II]</p> <p>Nihongo <b>wo</b> waku yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Japonês; <b>wo</b>; passei a entender.</p> <p>Passei a entender a língua japonesa.</p>	<p>日本語 (<b>が</b>) わかるように なりました。 [5II]</p> <p>Nihongo (<b>ga</b>) waku yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Japonês; <b>AC</b>; passei a entender.</p> <p>Passei a entender a língua japonesa.</p>
	<p>(37) ひらがな とかたかな <b>を</b> 読めるように なりました。 [5II]</p> <p>Hiragana to katakana <b>wo</b> yomeru yô ni narimashita. [5II]</p>	<p>ひらがなとかたかな (<b>が</b>) 読めるようになりまし た。 [5II]</p> <p>Hiragana to katakana (<b>ga</b>) yomeru yô ni narimashita. [5II]</p>

	<p>Hiragana; e; katakana; <b>wo</b>; passar a poder ler.</p> <p>Eu passei a ler em <i>Hiragana e Katakana</i>.</p>	<p>Hiragana; e; katakana; <b>AC</b>; passar a poder ler.</p> <p>Eu passei a ler em <i>Hiragana e Katakana</i>.</p>
	<p>(38) かんじを 読めるよう になりました。 [5II]</p> <p>Kanji <b>wo</b> yomeru yô ni narimashita. (5II)</p> <p>Kanji; <b>wo</b>; passar a poder ler.</p> <p>Eu passei a poder ler em <i>Kanji</i></p>	<p>かんじ (<b>が</b>) 読めるよう になりました。 [5II]</p> <p>Kanji (<b>ga</b>) yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Kanji; <b>AC</b>; passar a poder ler.</p> <p>Eu passei a poder ler em <i>Kanji</i></p>
	<p>(39) 今日本 語やかんじの かきかたなど をわすれられ るなくなりました。 [5II]</p> <p>Ima nihongo ya kanji no kakikata nado <b>wo</b> [wasurerareru Nakunarimashita*]. [5II]</p> <p>Agora; Japonês, YA; kanji; NO; forma de escrever; etc; <b>wo</b>; esqueci.</p> <p>Agora, eu passei a esquecer a forma de se escrever em kanji e em japonês.</p>	<p>今日本語やかんじのかきか たなど (<b>が</b>) わすれられる なくなりました。 [5II]</p> <p>Ima nihongo ya kanji no kakikata nado (<b>ga</b>) [wasurerareru nakunarimashita*]. [5II]</p> <p>Agora; Japonês, YA; kanji; NO; forma de escrever; etc; <b>AC</b>; esqueci.</p> <p>Agora, eu passei a esquecer a forma de se escrever em kanji e em japonês.</p>
	<p>(40) かなと かんじを 読めるよう になりました。 [5II]</p>	<p>かなとかんじ (<b>が</b>) 読める ようになりました。 [5II]</p>

	<p>Kana to kanji <b>wo</b> yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Kana; e; kanji; <b>wo</b>; passar a poder ler.</p> <p>Eu passei a poder ler o kana e o kanji.</p>	<p>Kana to kanji (<b>ga</b>) yomeru yô ni narimashita. [5II]</p> <p>Kana; e; kanji; <b>AC</b>; passar a poder ler.</p> <p>Eu passei a poder ler o kana e o kanji.</p>
	<p>(41) 日本語の本<b>を</b>読め[る*]なくなりました。(5II)</p> <p>Nihongo no hon <b>wo</b> yome[ru*] nakunarimashita. (5II)</p> <p>Em Japonês; NO; livros; <b>wo</b>; passei a não poder mais ler.</p> <p>Passei a não poder mais ler em japonês.</p>	<p>日本語の本 (<b>が</b>) 読め[る*]なくなりました。(5II)</p> <p>Nihongo no hon (<b>ga</b>) yome[ru*] nakunarimashita. (5II)</p> <p>Em Japonês; NO; livros; <b>AC</b>; passei a não poder mais ler.</p> <p>Passei a não poder mais ler em japonês.</p>

Nos exemplos (28) e (29) é omitido o uso da partícula *ga*, no entanto, como citado anteriormente, quando há o uso dos verbos *suki*, “gostar” e *yomeru*, “ler” há a necessidade do uso daquela partícula.

O exemplo (30) é o mesmo do exemplo (10), apontado pelo avaliador 1. É utilizado o padrão de frase indicando uma finalidade (*tame ni*). Assim, necessariamente, deveria ter sido utilizada a partícula *ni*, visto que o padrão de sentença com o uso de *tame ni* (a fim de, para, em prol de) indica um objetivo. Sendo assim, nas orações com uso de verbos que indicam intenção, deve-se utilizar a partícula *ni*.

Os exemplos (31) e (32) seguem um mesmo padrão, com o uso da partícula *wo*. O uso do verbo *shirimasu* nas duas orações pede, obrigatoriamente, o uso da partícula *wo* para indicar o objeto direto da oração, nos casos acima, respectivamente, *nani mo*, “nada” (uma sentença negativa formada pela palavra interrogativa *nani* com a partícula *mo*) e *Nihongo no sensei*, “professores de Japonês”.

No exemplo (33) há a indicação de lugar onde ocorre uma ação, *kono shinrin*, “naquela floresta”, logo deveria ter sido feito o uso da partícula *ni*. Nesta frase a utilização da partícula *ni* na oração fica um pouco estranha, visto que não se usa, em japonês, a expressão いいきもちがありました, mas sim, nesse caso, 気持ちがよくかったです.

Os exemplos (34) e (36) apresentam, novamente, o verbo *wakarimasu*, “entender, compreender”. Faz-se necessário a utilização da partícula *ga*, pois *wakaru* é um verbo que expressa capacidade/possibilidade, que sempre indicam o seu objeto direto através dessa partícula.

No exemplo (35), há a troca entre as partículas *ga* e *wo*. O verbo *owarimasu*, “finalizar, acabar” é um verbo intransitivo, logo *benkyô* sendo o sujeito da oração pede o uso da partícula *ga*, ou seja, notamos a função nominativa da partícula *ga*.

Nos exemplos (37), (38), (40) e (41) há o uso do verbo *yomeru*, “ler” que necessita sempre da partícula *ga* para indicar o objeto direto da frase quando o seu predicado é expresso semanticamente por verbos que expressam capacidade/habilidade (conseguir fazer algo). Ou seja, nessas orações temos a forma potencial dos verbos, que indica o seu objeto direto através da partícula *ga* e não *wo* como comumente.

No exemplo (39) o verbo *wasureru*, “esquecer” que é verbo transitivo pediria o uso da partícula *wo*, mas aqui a partícula deve ser *ga* por causa da presença da forma potencial do verbo.

Ao analisar os dados, notamos a diferença em relação ao ponto de vista do que foi considerado erro ou não por parte de cada avaliador. O avaliador 1 apontou mais erros do que o avaliador que é nativo e também professor de língua japonesa (avaliador 2). Notamos que o avaliador 2 teve mais atenção em tentar entender o significado dos sintagmas oracionais mesmo com um uso gramaticalmente incorreto das partículas.

Outro ponto importante que devemos ressaltar é o fato de que os avaliadores apontaram erros, algumas vezes, nas mesmas orações. Sendo assim, concordando na identificação em relação ao uso errôneo das partículas.

#### 4.4 ENTREVISTAS COM OS AVALIADORES NATIVOS JAPONESES

Nesta etapa foram analisados os dados obtidos por meio das entrevistas feitas com os avaliadores 1 e 2. A análise procedeu a partir de trechos retirados (transcritos e traduzidos) da gravação de áudio das entrevistas realizadas nos dias 15 e 17 de fevereiro de 2014.

O objetivo das entrevistas realizadas com os avaliadores foi o de extrair o máximo de opiniões pessoais sobre alguns tópicos relacionados à pesquisa, especialmente, em relação à identificação do uso errôneo das partículas japonesas pelos aprendizes, sobretudo *wa* e *ga*.

As entrevistas foram feitas somente após a análise das redações por parte desses avaliadores. Não houve um tempo específico para a realização das mesmas, sendo gravadas em áudio e depois realizadas as transcrições. Para as transcrições, não seguimos normas específicas, sem correções da gramática dos discursos dos avaliadores. A partir da transcrição para o *rômaji*, fizemos a tradução para a língua portuguesa. Na dissertação, colocamos os trechos coletados no idioma português para melhor entendimento.

Sendo assim, nesta seção, abordaremos questões referentes às opiniões dos avaliadores nativos japoneses, de maneira geral, a respeito da concepção de erro, sobre o ensino de japonês, bem como sobre as dificuldades e os erros desses aprendizes em relação às partículas gramaticais *wa* e *ga*. Os questionamentos trataram dos seguintes tópicos:

- a) a forma que o nativo reconheceu o erro do aprendiz, se houve ou não dificuldade na identificação desses desvios;
- b) a razão pela qual os alunos cometem os desvios em relação às partículas gramaticais japonesas, destacadamente *wa* e *ga*;
- c) se mesmo com os desvios em relação às partículas no texto escrito, o avaliador ainda conseguiu compreender a mensagem do texto;
- d) se há um tratamento diferente entre os desvios dos alunos que são do nível iniciante com os de nível mais elevado e, se sim, como eles são tratados;
- e) se o avaliador conseguiu fazer a distinção entre o fator emocional (se o aluno está nervoso, ou com problemas psicológicos) e o linguístico em relação aos erros dos aprendizes;
- f) se o avaliador acredita que a língua portuguesa interfere no aprendizado da língua japonesa pelos alunos brasileiros;

- g) se os erros podem auxiliar o professor a entender as dificuldades no aprendizado das partículas da língua japonesa pelos aprendizes;
- h) se há um reconhecimento de uma interlíngua nos estudantes, ou seja, se ele consegue notar o *continnum* entre a língua materna, língua portuguesa, e a língua-alvo, língua japonesa.

Com base nas respostas dos avaliadores nativos japoneses, analisamos primeiramente, a seguir, as concepções sobre os erros e as dificuldades em relação ao uso das partículas *wa* e *ga* da LJ.

#### 4.4.1 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS AVALIADORES 1 E 2 SOBRE A IDENTIFICAÇÃO DO USO ERRÔNEO DAS PARTÍCULAS GRAMATICAIIS WA E GA DA LJ

Neste subtópico, trataremos de analisar trechos pertinentes as concepções dos dois avaliadores sobre o processo de identificação do uso errôneo das partículas gramaticais *wa* e *ga* da LJ. Verificaremos se ocorreu ou não dificuldade no entendimento das redações e da mensagem do texto por parte desses avaliadores mesmo com o uso “incorreto” das partículas gramaticais da LJ.

É importante salientar que o avaliador nativo 1 (que não é professor de língua japonesa)<sup>31</sup> é ainda aprendiz da LP, portanto teve mais problemas em entender as perguntas feitas na entrevista. Sendo assim, em alguns momentos tivemos que interromper e direcionar um pouco a entrevista através de reformulações das perguntas. Sendo assim, a entrevista foi mais longa e interativa. Por vezes, o avaliador não entendeu muito bem a pergunta e acabou respondendo somente no final (ou ainda não respondeu) e de forma mais resumida. Optamos por colocar somente os trechos que interessam de fato na análise. Em contrapartida, o avaliador 2 (que é professor nativo da LJ) teve mais facilidade em entender as perguntas da entrevista e, portanto, foi mais objetivo em suas respostas. Sendo assim, tivemos um aproveitamento mais claro de suas ideias ao longo da entrevista. Por isso, achamos importante analisar os dois pontos de vista para confrontar justamente esse aspecto da concepção da LJ por parte de dois sujeitos nativos japoneses, mas vindos de contextos culturais bastante diferenciados.

---

<sup>31</sup> No momento da realização dessa pesquisa, o avaliador 1 fazia parte somente do grupo de monitores do Curso de Japonês da UECE. Por esse motivo, não estamos classificando-o como professor de LJ.

Para iniciarmos essa discussão, colocamos as seguintes perguntas (VIDE APÊNDICE A): “Ao analisar os textos, como você reconheceu os erros dos aprendizes? Você encontrou dificuldades na identificação dos erros das partículas? Você encontrou dificuldades, especificamente, em relação às partículas *wa* e *ga*?”. Obtivemos as seguintes respostas:

Trecho 01 – Avaliador 1: “...foi bem fácil para mim. Como nativo da língua japonesa e, especificamente, sobre o uso de *wa* e *ga*, foi simples perceber.”

Trecho 02 – Avaliador 2: “Estava muito fácil de entender. Mas é porque sou japonês, logo dá pra perceber se houve erro ou quando há erro. Especialmente, em relação ao *wa* e *ga*, não houve nenhum problema ou dificuldade de entendimento.”

Percebemos aqui, a semelhança nos discursos dos dois avaliadores sobre a identificação dos erros cometidos pelos aprendizes em relação às partículas japonesas, destacadamente, *wa* e *ga*. Sendo assim, podemos entender que é fácil para os nativos japoneses, falantes da LJ, notarem as diferenças de usos entre as partículas supracitadas.

Logo em seguida, perguntamos “Quando há erros no texto escrito, você consegue ainda entender a mensagem do texto? Ou seja, você acha que os erros cometidos pelos alunos nas redações atrapalharam no seu entendimento da mensagem do texto?” e colhemos as seguintes respostas:

Trecho 03 – Avaliador 1: “Sim, eu acho estranho, mas dá para entender...só atrapalha...depende da frase. Atrapalha um pouco, mas dá pra entender 100%...primeiro tem que pensar: Ah, eu acho que ele quis dizer essa coisa, aí você percebe se tá errado.

Entrevistador: Mas há alguma situação que, havendo a troca de *wa* e *ga*, você acaba tendo outra mensagem, entendendo outra coisa?

Avaliador 1: Ok, tem muito...não sei se só *wa* e *ga*, por exemplo (o avaliador 1 fica pensando em algum exemplo, folheando os *sakubun* ou as redações) Aqui, nos textos analisados, tinham muitos erros entre *wo* e *ga*, entre *wa* e *ga* não tinham muitos, né?”

Inicialmente, notamos através do trecho 03, que o avaliador fica um pouco confuso em responder se consegue entender ou não a mensagem do texto, mesmo com

os erros cometidos em relação às partículas por parte dos aprendizes. Comenta que o que deve ser feito é pensar no que o aluno quis dizer, ou seja, levantando hipóteses sobre o discurso do aprendiz. Quando insistimos sobre a troca entre as partículas e a possível perda de sentido na frase, o avaliador nos fala que há muitos casos, e não só em relação às partículas *wa* e *ga*, mas também entre *wo* e *ga*. Isso se deve, ao nosso ver, ao fato de que tanto a partícula *wo* como *ga* indicam o caso acusativo no sintagma oracional japonês. Além disso, como os aprendizes aprendem primeiramente o uso do *wo* indicando o objeto, acabam por confundi-lo com o *ga*.

O avaliador 1 expõe, então, o exemplo da frase *Watashi wa gaikokugo ga daisuki desu kara, san nen mae tomodachi wa forutareza ni nihongo no kôza ga oshiete kuremashita*, “Como eu gosto muito de línguas estrangeiras, há três anos, um amigo me ensinou (me disse) sobre um Curso de Japonês em Fortaleza”, e comenta em seguida: “quando escreve-se com *wa*, após o sintagma nominal *tomodachi*, que significa amigo em português, o mais importante da frase é “o amigo”, pois foi ele quem me ensinou (me disse), mas o que foi ensinado (dito) não é importante na oração. Complementa dizendo que, no entanto, “quando é escrito com *ga*, não importa quem ensinou, afirmando que fica um pouco estranho, mas dá pra entender”. Aqui foi possível notar que o avaliador 1 queria dizer que “*tomodachi wa*” e “*tomodachi ga*” correspondem a “o amigo” e “um amigo”, respectivamente. O que faz todo sentido, pois do ponto de vista da estrutura informacional, *wa* é ligado à informação compartilhada pelos interlocutores e *ga*, à informação nova para o interlocutor/leitor.

Já o avaliador 2, responde à mesma pergunta da seguinte forma:

Trecho 04 – Avaliador 2: “Não tive dificuldades, ou não houve dificuldades de entendimento porque o aluno errou o uso de partículas *wa* ou *ga*. Pensei: – Ah, está errado! Será que a pessoa quis dizer isso, tal palavra? Assim, dá pra imaginar o que ela quis dizer. (...*suisoku dekiru*). Isso porque, para qualquer japonês, mesmo não sendo professor de língua japonesa, penso que o sentimento seja o mesmo.”

Entrevistador: “E quanto às outras partículas, você encontrou alguma dificuldade de entendimento? Ou, mesmo com erros no uso das partículas, foi possível entender o sentido ou o significado das palavras no texto?”

Avaliador 2: “Há momentos em que é difícil eu entender o sentido, ou eu me pergunto: o que a pessoa quis dizer?. Também há momentos em que não entendo nada, ou não sei o que a pessoa quis dizer com determinados usos que faz.”

Após a leitura dos trechos 3 e 4, podemos notar que os dois avaliadores concordam também em relação a questão de entender a mensagem do texto. No entanto, para os dois, é necessário um “esforço” para entender o que foi escrito quando as partículas são colocadas de forma errônea. Sempre se perguntando ou conjecturando sobre o que o aluno quis dizer ao escrever certa frase. E afirma que há momentos em que não consegue ter o total entendimento do sentido da frase.

Portanto, percebemos que os avaliadores focam na necessidade de se usar adequadamente as partículas da LJ para se ter um entendimento do que o aluno, autor da redação, quis transmitir. Logo, parece-nos que não é uma questão somente em relação ao uso correto ou incorreto das partículas, mas sim de todo o fluxo textual-discursivo da redação como um todo.

#### 4.4.2 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS AVALIADORES 1 E 2 SOBRE AS DIFICULDADES DO USO DAS PARTÍCULAS GRAMÁTICAS WA E GA DA LJ

Este subtópico tratou de analisar as concepções dos avaliadores 1 e 2 sobre as dificuldades dos alunos ao utilizar as partículas *wa* e *ga* da LJ. Para tal análise, lançaremos mão das respostas obtidas nas entrevistas por meio da pergunta “Em relação ao uso errôneo das partículas japonesas pelos aprendizes de língua japonesa, por que você acha que os aprendizes cometeram tais erros?”, que pode ser observada nos trechos abaixo:

Trecho 05 – Avaliador 1: “Na aula só se explica uma frase e essa frase tem só um tipo de uso na gramática, mas não explica muito. Se explicar cada uma das partículas fica muito difícil, pois cada uma partícula tem muitos usos...pois é...tem 10 partículas, acho que tem que explicar 50 usos. Pois só partícula não dá pra ensinar, mas se não ensina, o aluno erra muito. Se tem que estudar toda a gramática demora muito, né? É como eu expliquei antes...na aula não explica só partícula, pois é difícil. Só aqueles cadernos que os alunos têm, há várias frases feitas, mas quando o aluno tem que escrever os textos,

não tem como só colocar essas frases, tem que inventar, quando eles escrevem, cada um vai escolher! Ah, essa situação é *wa*, essa situação é *ga*. Eu acho que erra muito.”

Trecho 06 – Avaliador 02: O sistema de linguagem é totalmente diferente (entre português e japonês) e penso também que o corpo de palavras entre as duas línguas é diferente. Em português deve haver partículas que cumprem determinadas funções, mas, talvez não haja, como no japonês, situações em que se errar o uso da partícula, perdesse totalmente o sentido ou talvez não se possa transmitir a ideia principal. As partículas da língua japonesa transmitem realmente o que você quer expressar e, por isso, se tornam tão importantes; por isso, acho que não seja fácil fazer uso concreto de certas nuances que a partícula traz. Há certos casos em que se mudam as partículas conforme o uso de determinados verbos, do mesmo modo, para dar ênfase, será preciso usar determinada partícula, ou quando se vai comparar, deve-se usar uma partícula adequada; assim, há muitas “regras” de uso, e penso que não é muito fácil (ou é muito difícil).”

Ao analisarmos o trecho 05, observamos pela fala “Na aula só se explica uma frase e essa frase tem só um tipo de uso na gramática, mas não explica muito”, que o avaliador 1 faz uma crítica ao foco estrutural dado às aulas de LJ com o uso de frases feitas, aliada ao fato de ser ensinado somente um uso para cada partícula. Como mencionado pelo avaliador, são várias as funções desempenhadas pelas partículas e se o aluno as aprende somente relacionadas a um exemplo de frase ou um uso, não vai conseguir utilizar corretamente quando for necessário escrever um texto ou uma redação.

Seguindo esse mesmo raciocínio, o avaliador 2, no trecho 06, expõe o fato de que o sistema entre as duas línguas difere muito e destaca a importância do uso correto desses elementos na LJ, pois, caso contrário, pode acabar acarretando outro sentido/ideia do que se quer expressar. O avaliador 2 enfoca o seu discurso também na importância desse uso correto das partículas, pois como vimos, alguns usos relacionam-se somente com uma partícula, por exemplo, quando se quer dar ênfase ou comparar com o uso da partícula *wa*, ou ainda com determinados verbos, como o verbo intransitivo *wakaru*, “compreender, entender” que pede a partícula *ga*, no entanto, é normalmente confundido com o verbo transitivo *shiru*, “saber”, que exige a partícula *wo* (hipergeneralização), ou ainda com os verbos potenciais, como *yomeru*, “ler”, que se utiliza a partícula *ga*, etc. Assim, o avaliador 2 nos mostra, claramente, que existem algumas “regras” ao se utilizar as partículas da LJ.

Sendo assim, sobre as concepções dos avaliadores sobre as dificuldades de uso das partículas podemos concluir que, embora os avaliadores não tenham mencionado o uso das partículas *wa* e *ga*, diretamente, pode-se perceber que as diferentes funções de uso desses elementos podem ser motivo para a ocorrência de erros, visto que os alunos, normalmente, associam somente uma função a cada partícula, bem como não compreendem todos os seus diversos usos. Aliado ao fato de que, como as duas línguas possuem sistema linguísticos diferentes, estruturas sintáticas tipologicamente diferentes (na LJ temos uma estrutura SOV – sujeito, objeto e verbo) ou ainda a ausência de artigos, etc., notamos a presença da interferência da LM ao se utilizar a LJ.

#### 4.4.3 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS AVALIADORES 1 E 2 SOBRE O TRATAMENTO DADO AOS USOS DAS PARTÍCULAS PELOS APRENDIZES DE LJ DA UECE

A seguir, transcrevemos alguns trechos que destacam as concepções dos avaliadores sobre o devido tratamento dado aos usos incorretos das partículas pelos aprendizes da UECE.

Trecho 07 – Avaliador 1: “Para os alunos é somente o ensino do livro didático que importa, pois quando está errado dá para explicar, pois no livro está explicando assim...então, eles (os alunos) pensam que devem usar assim. Por exemplo: quando você escreve a frase em português: “Eu gosto de mangá”...e eu tava estudando e acabei escrevendo “Eu gosto no mangá”. Então, não dá para explicar porque eu não posso escrever com a preposição “no”, mas tem que escrever “de”. Pois quando escrevo o verbo gostar tem que escrever “de”, mas não há como explicar. Na LJ é da mesma forma, eu não sei explicar. Quando tem na gramática, dá para explicar, mas quando não tem, não entendo, não há como perceber. Por exemplo, em várias frases tinha a escrita com a partícula *wo* e tinha que escrever com o *ga*, esse tipo de uso dá para explicar, pois a gramática diz que quando se usa os verbos potenciais deve-se usar a partícula *ga*. Mas, antes dos alunos aprenderem os verbos potenciais, eles sempre utilizam para os verbos de objeto direto a partícula *wo*. E quando vão aprender algo novo, que deve ser usado com outra partícula, eles acabam errando, pois decoraram só aquela partícula que foi aprendida inicialmente.

Percebemos no trecho acima que o avaliador 1 diz que quando há a explicação gramatical do uso, ou seja, com o auxílio do livro didático, torna-se mais fácil ser feita a correção dos erros em relação às partículas. Ele faz uma comparação entre os sistemas das duas línguas falando-nos da questão de que há certos momentos que não há como ser explicado tal uso das partículas, mas, se tem na gramática, esse processo torna-se

mais fácil. Pensamos que aqui ele se refere, mais uma vez, sobre o fato do aprendiz relacionar, ou atribuir somente uma função a cada partícula, mas, cada partícula pode assumir mais de uma função, dependendo da intenção, do contexto de uso. No caso dos verbos potenciais, o aprendiz deve utilizar a partícula *ga*, mas, por vezes ele acaba errando e coloca *wo*. Como o próprio avaliador explica, o aluno veio aprendendo que o objeto do verbo será indicado pela partícula *wo*, e quando introduz uma nova partícula com a mesma função, não consegue assimilar ou entender.

Trecho 08 – Avaliador 2: “O procedimento é ir corrigindo quantas vezes forem necessários, ou seja, quando se erra, o professor deve corrigir, deve explicar que não é assim, e repetir a explicação toda vez que houver erro. Eu acho que só tem esse jeito. Mas, se aparecer algum uso que eles, os alunos, não aprenderam ainda, é preciso balancear o ensino, ou seja, um ensino de acordo com o nível do aluno, ou talvez nem é preciso ensinar, pois é mais importante o aluno entender o sentido; é preciso pensar bem, sentir o ambiente e ir tomando posições quanto ao processo de ensino, pois se corrigimos muito os erros dos alunos, pode ocorrer deles perderem o estímulo para a aprendizagem ou até de perder a auto confiança (para o uso do japonês) e pode acontecer de perder a vontade de estudo do japonês. Ao ensinar, é preciso ir pensando também na situação em que se encontra o aluno, no nível do aluno; o que é preciso que o aluno aprenda, como o uso correto da partícula, é preciso ensinar, mas quando aparece erros em expressões que o aluno não aprendeu, eu muitas vezes deixo passar.

A opinião do avaliador 2 é a de que se deve corrigir o aluno e explicar toda vez que houver o erro, sempre levando em consideração os diversos fatores envolvidos dentro de sala de aula, como por exemplo, o nível do aluno. Há que se levar em conta também, segundo o avaliador, a questão do sentido, se for possível entender, não há a necessidade de fazer a correção. Isso mostra a tendência que existe no Curso de Japonês da UECE de ter uma abordagem voltada para o aspecto comunicativo com o advento da utilização do livro *Daichi*. Por fim, ainda destaca o cuidado que se deve ter ao abordar o aluno em relação aos erros cometidos, pois essa ação pode fazer com que o aluno perca a vontade de estudar a LJ ou sua autoconfiança fique abalada.

Notamos que para o avaliador 1, que não é especialista no ensino de língua japonesa, há uma ideia ligada mais ao foco estrutural da língua japonesa ao se tratar dos erros, já para o avaliador 2, professor atuante de língua japonesa, existe uma relação entre o modo de tratar os erros relacionado a uma perspectiva voltada a abordagem

comunicativa, método usado no Curso de Japonês da UECE atualmente. No caso do avaliador 2, notamos a fala como professor, preocupado com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de japonês, e deixa claro que o objetivo do ensino não é a correção gramatical, embora o professor tenha que atentar para que a produção do aluno não perca o sentido do que se quer dizer.

Quanto à distinção entre o fator emocional (se o aluno está nervoso, ou com problemas psicológicos) e o linguístico em relação aos erros cometidos pelos aprendizes, os avaliadores complementam com as seguintes respostas:

Trecho 09 – Avaliador 1: “Quando a pessoa não entende o japonês a gramática tá toda misturada, né?”

(Obviamente o avaliador não entendeu a pergunta sobre a diferença entre a distinção entre os erros cometidos devido aos diversos fatores (afetivo, linguístico, etc.), demorando muito a responder. Pede que repita a pergunta que havia sido feita, em português, por mim. Desse modo, perguntamos novamente, explicando melhor)

Avaliador 1: Quando fala japonês, acho que já sabe, né? *Nihongo no happyô kai no toki ni...happyô suru toki* (quando é na oratória/apresentação oral)...ou seja, quando já se tem texto, erra somente porque tá nervoso...

Entrevistador: Mas no caso da escrita, que é o que estamos analisando na pesquisa, podem acontecer esses problemas?

Avaliador 1: Não...na escrita não é difícil...primeiro os alunos escrevem algumas frases e depois o professor faz a correção...aí é o professor que não tem o nível alto.

Trecho 10 – Avaliador 2: “Não...Eu passo muitas atividades de redações, ou produções escritas, mas em geral, os alunos não gostam dessa atividade. Isso é quanto à escrita. Quanto à fala, eles conversam bem, mas quando se trata da escrita, parece que é o ponto fraco deles (*nigate*). Penso que isso se deve à falta de habilidade no japonês, que ainda não possuem, mas, mais do que isso, acho que tem influência da educação brasileira, ou do método usado na educação brasileira. Parece que a maioria dos estudantes não tem habilidade na escrita, ou melhor, a escrita não é a especialidade deles. (*tokui ja nai*); parece que é assim de uma forma geral, me dá essa sensação. No ensino fundamental, ou na educação primária, ou mesmo no ensino médio, ou educação secundária, os professores não tomam tempo para a escrita, não pedem tarefas, parece que não tem tempo para essa atividade, e acho que tem relação com esse fato, de não ter o hábito de escrever nas escolas.

Há pouco tempo, estava falando com um dos estudantes brasileiros e ele me disse que também nas escolas, não há incentivo para conversação. Então, eu quero que na minha aula, os alunos conversem

em japonês, mas apesar de eles ouvirem ou escutarem bem, não colocam, não soltam (não deixam sair) suas opiniões, suas posições e pensamentos, eles não tem reação, por mais que a gente fale ou incentive, parece que há uma parede. Mas escolas brasileiras, desde crianças, os seus professores proíbem deles falarem nas salas de aula, ensinam a ficarem quietas, e isto influencia bastante no modo de ser dos aprendizes de japonês (ou, na aprendizagem do japonês). Acho que eles ouvem e entendem bem, mas quando se quer transmitir algo próprio, ou escrever algo próprio, parece que existe o sentimento de que não conseguirão escrever, ou que não poderão escrever ainda.

Ao analisarmos o discurso do avaliador 1, notamos que, mais uma vez, a pergunta não ficou tão inteligível para a sua total compreensão. Apesar disso, ele faz uma diferenciação entre os erros orais e escritos. Na opinião do avaliador 1, quando o aprendiz erra no discurso oral (cita o *happyô*, “apresentação oral”, como nos concursos de oratória em LJ), há uma tendência ao erro devido ao fator emocional. No entanto, em relação aos erros na produção escrita, o avaliador nos diz que ao ocorrer erros o professor deve ter a ação de corrigi-los logo após os alunos escreverem. Segundo ele, caso não o faça (não aponte os erros) mostra a falta de nível do professor.

O avaliador 2 segue o mesmo raciocínio do avaliador 1, ao distinguir os erros entre aspectos orais e escritos, portanto, não conseguindo ter uma opinião acerca das diferenças entre fatores afetivos e linguísticos. De todo modo, o avaliador nos diz, primeiramente, que passa muitas atividades de redações, mas que, em geral, os alunos não gostam desse tipo de atividade. Segundo o avaliador, professor de LJ, a escrita é um ponto fraco devido a dois fatores: à falta de habilidade no japonês, que ainda não possuem, bem como a influência da educação brasileira, de não ter o hábito de escrever. O professor incentiva em suas aulas tanto o uso da oralidade quanto da produção escrita, mas pensa que, quando o aluno quer transmitir algo próprio, ou escrever algo próprio, parece que existe o sentimento de que não conseguirão escrever.

#### 4.4.4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS AVALIADORES 1 E 2 SOBRE RECONHECIMENTO DO PROCESSO DA IL NOS APRENDIZES DE LJ DA UECE

Sobre as concepções acerca do reconhecimento do processo de IL nos aprendizes de LJ da UECE, primeiramente, perguntamos sobre a questão da fossilização, se ocorrem casos de que mesmo corrigindo os erros, os alunos ainda

cometem erros ao utilizar as partículas, através da pergunta “Você já se deparou com alunos que tinham erros fossilizados? Ou seja, que não conseguiam produzir a língua de forma correta mesmo após inúmeras aulas e correções? A partir de que observação você pode realmente afirmar que esse erro é fossilizado ou não?”

Trecho 11 – Avaliador 1: Quando eu estudo português, eu também erro muito, mas primeiro tem que comunicar e segundo tem que corrigir. Mesmo errado, primeiro tenho a intenção de me comunicar com as outras pessoas.

Entrevistador: O mais importante é, então, entender e se comunicar?

Avaliador 1: É, de qualquer forma tem que falar. Então, acho que no estudo do japonês deve ser a mesma coisa, da mesma forma.

Entrevistador: Então pelo erro pode-se acabar aprendendo?

Avaliador 1: É, mas não dá para ficar corrigindo sempre os erros dos alunos, pois assim perde o foco da conversa e se o objetivo é conversar, então, deixa conversar, mesmo errando. Mas, quando não há como entender nada, aí falo que ele está errado. O que você quis dizer? O que queria falar com essa frase? Aí, eu logo corrijo. Mas quando entendo o que ele quis falar, eu não corrijo.

Trecho 12 – Avaliador 2: “É importante que o professor corrija o aluno antes que chegue a esse estágio de ‘fossilização’. Acho que essa é a melhor maneira. Isso existe em salas de vários níveis, e, mesmo não sendo partículas, isso pode ocorrer; vejo que, em relação a *arimasu/imasu* (ter/estar), mesmo indo para fase intermediária, ou avançada, há alunos que ainda cometem erros de uso. Fico pensando se não é, de fato, interferências da língua materna; também ocorre em relação às partículas, mas acho também que depende de aluno para aluno. Acho que nem sempre, não são todos que erram a mesma partícula (na sala). Mas acho que, de fato (*yappari*) o que os alunos têm como ponto fraco são as partículas *wa* e *ga*. Em relação a *wa* e *ga* aparecem muitas dúvidas na sala, e mesmo na redação, encontramos erros, não?”

O avaliador 1 fala do tratamento dos erros e do que é mais importante, que é a conversação, mesmo com erro. Interessante é observar que ele não dá prioridade ao erro, mas sim à comunicação. O erro, segundo ele, só vai importar se não houver entendimento, isso porque caso o professor fique corrigindo sempre, pode-se perder o foco (o assunto) da conversa, que, segundo o avaliador, deve ser priorizado. No entanto, como vimos, ele fala em relação à fala, à atividade oral. Será que seria o mesmo, se ele considerasse a escrita?

Já o avaliador 2, fala do estágio de fossilização, e, nesse sentido, acha que a correção é importante para não se chegar a esse estágio. Apesar de não citar claramente desse processo de fossilização em relação à escrita, parece-nos que esse posicionamento é observado também na escrita, uma vez que esse mesmo avaliador não considerou todos os erros gramaticais encontrados nas redações, destacando os que mais afetavam no sucesso da comunicação. Como vimos, no decorrer das correções desse avaliador, foram apontados menos erros em relação às partículas gramaticais do que pelo avaliador 1.

Em seguida, perguntamos sobre a questão do reconhecer o processo de uma interlíngua nos aprendizes, ou seja, se eles conseguiam notar o *continnum* entre a língua materna, língua portuguesa, e a língua-alvo, língua japonesa. Além disso, se eles acreditavam que a língua portuguesa interferia ou não no aprendizado da língua japonesa pelos alunos. O avaliador 1 não entendeu a pergunta e acabou respondendo que os alunos não aprendiam devido à falta de uso da LJ.

No entanto, obtivemos a seguinte resposta do avaliador 2:

Trecho 13 – Avaliador 2: “Penso que há muitos alunos que logo procuram traduzir, ou fazem a tradução direta (do japonês para o português e vice-versa). Agora estamos direcionando o ensino dentro da abordagem comunicativa e vejo que houve muitas melhoras (na aprendizagem ou nos resultados de aprendizagem), mas antes o professor falava em português e explicava em português, e assim parece que o aluno pensava em português. Por isso, parece-me também que sempre o aluno procurava consultar o dicionário para traduzir do português para japonês a fim de usar certas expressões em japonês...assim, mesmo nas redações acontecia de os estudantes usarem palavras ou expressões inadequadas (para o contexto). Também percebi que os alunos usam, por exemplo, a palavra ou expressão “hoje” (que significa “na atualidade, no presente”) do mesmo modo na língua japonesa. Mas no japonês, a palavra “hoje” significa, concretamente, hoje (data de hoje). Para o sentido (significado) de “nos tempos atuais” ou “na contemporaneidade”, é preciso usar outra palavra japonesa; por isso, não dá pra traduzir diretamente, ou seja, quando se procura fazer tradução direta do português para o japonês, surgem muitas palavras que não é possível usar em japonês. Particularmente no Ceará, não há uma comunidade nipônica e falantes de língua japonesa, e, por isso, acho que aparece a influência (ou interferência) grande da língua materna. Penso que os impactos da interlíngua são mais visíveis.

O avaliador 2 cita o fato dos alunos ainda persistirem em utilizar métodos como a tradução direta, com o uso de traduções “ao pé da letra”, através de consulta aos

dicionários, o que se configura como um erro, visto que quando se procura fazer a tradução direta entre as duas línguas, surgem palavras ou expressões que são concebidas de forma totalmente diferente. Mesmo o Curso de LJ da UECE está direcionando o seu ensino para uma abordagem comunicativa, o avaliador 2 pensa que ainda ocorre esse tipo de posicionamento por parte dos aprendizes. Aliado a esse fator, é necessário destacar a opinião do avaliador sobre o fato de que, por não haver uma comunidade nipônica com falantes de LJ, há uma probabilidade de se ter maiores interferências na LJ por parte da LM.

#### 4.4.5 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS AVALIADORES 1 E 2 SOBRE O ENTENDIMENTO DOS ERROS PARA AUXILIAR OS APRENDIZES DE LJ A SANAR AS DIFICULDADES

Neste último tópico foram analisadas as concepções dos avaliadores em relação ao erro como uma forma dos docentes entenderem as dificuldades de aprendizado de seus alunos. Além disso, a pergunta foi feita para saber de que maneira, os professores poderiam ajudar os aprendizes ao longo do seu desenvolvimento do japonês como língua estrangeira. Fizemos as seguintes perguntas: “Os erros podem ajudar o professor a entender as dificuldades no aprendizado da língua japonesa pelos alunos? De acordo com a sua experiência, o que pode ser feito para que os estudantes consigam superar esses obstáculos no intuito do uso correto da língua japonesa? Como você pensa que pode ajudar os aprendizes ao longo do seu desenvolvimento do japonês como língua estrangeira?” Novamente destacaremos a opinião do avaliador 2, visto que o avaliador 1 não compreendeu bem as perguntas supracitadas.

Trecho 14 – Avaliador 2: “(...) os estudantes também, se errarem, acabam aprendendo (com o erro)...mas, por outro lado, também o professor, ao considerar esse erro, pode pensar “Ah, assim fica estranho, mas parece que para os alunos essa parte é difícil”. Quando a gente conhece o português, parece que fica mais fácil entender o erro dos alunos, né? A gente acaba entendendo que, talvez o aluno quisesse dizer isto.

Trecho 15 – Avaliador 2: “(...) há a seguinte questão: como interpretar o erro. Como eu acho muito importante a comunicação, se a pessoa estiver no nível de conseguir se comunicar, ou se o erro não prejudica a comunicação (se a pessoa consegue ser entendida) será que precisamos ser tão rigorosos na correção do erro? Eu estou nessa

posição de pensamento. Mesmo os japoneses, quando falam, mesmo com erros vão conversando...vão continuando a conversar o que querem dizer, de forma direta, de forma clara. No caso do ensino, se ensinarmos como regras pré-determinadas de uso (da língua), o estudante talvez não consiga produzir direito a sua fala porque fica nervoso e tenso (pensando em não errar), e, por isso, acho que, em primeiro lugar, o aluno precisa ouvir bastante o japonês (a fala em língua japonesa)...ler bastante, e fazer com que tenha muito contato com a língua japonesa...eu acho que o mais importante é procurar se acostumar com a língua japonesa. Depois de (processo de) muito “*input*”, fazer com que o aluno experiencie o “*output*”, e nessa experiência de uso, do “*output*”, penso que o professor pode ir ajudando o aluno com a correção (da sua fala). Se não houver “*input*” não haverá “*output*”. Não dá pra ensinar somente as partículas e a gramática. É claro que existe o japonês padrão, o japonês formal e “bonito”. Isso é necessário (aprender, saber), mas acho que não é só isso. É preciso ver os olhos do interlocutor, responder (demonstrar concordância com o interlocutor), enfim, são os modos de falar. Por exemplo, ao oferecer o chá, não podemos falar “Você quer chá?” (*ocha hoshii?*), mas sim “Que tal chá?” ou “Gostaria de tomar chá?” (*ochawa ikagadesuka*), assim, penso se não seria mais importante ensinar esses aspectos (de polidez, hábitos culturais).

Ao ser perguntado se os erros podem facilitar o professor a entender as dificuldades no aprendizado da língua japonesa pelos alunos, o avaliador 2 nos diz que, tanto os docentes quanto os alunos podem perceber o aspecto que torna esse aprendizado mais difícil. O aprendiz ao perceber o seu erro, pode não cometê-lo mais e o docente pode minimizá-los ao considerar que se o aluno cometeu determinado erro, possivelmente, deve ser porque não o aprendeu corretamente ou ainda o considera difícil.

Em relação ao que pode ser feito para que os estudantes consigam superar esses obstáculos e sanar as dificuldades em relação ao uso das partículas da LJ, o avaliador nos diz que, primeiramente, deve-se levar em conta o fato de que se o erro não prejudica a comunicação, ou seja, se a pessoa consegue ser entendida pelos interlocutores, não há uma necessidade de ser tão rigoroso na correção dos erros. Notamos, mais uma vez, a importância do aspecto comunicativo para esse docente.

O avaliador prossegue falando sobre o tipo de abordagem que se deve ter ao se ensinar a LJ, falando-nos que o aluno precisa ouvir bastante o japonês, além de ter muito contato com a língua japonesa, evidenciando o processo de “*input*” e “*output*”, e nessa experiência de uso, do “*output*”, o professor pode ir ajudando o aluno com a correção. Apesar de o avaliador fazer referência à fala, ele cita que não há como se ensinar somente as partículas e a gramática. Reforça, então, o fato de que se deve levar

em conta não só o japonês padrão, com seu uso formal, mas também deve-se levar em consideração o aspecto do interlocutor.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, por meio da análise dos erros, buscou-se entender e interpretar os erros relativos às partículas gramaticais *wa* e *ga* da LJ na expressão escrita dos aprendizes do idioma japonês do NL da UECE.

Os erros foram tratados como algo significativo, uma vez que não consideramos, em nosso estudo, os erros como algo negativo. Pensamos que eles podem ser um grande aliado no ensino-aprendizagem de LJ como LE. Portanto, a nossa pesquisa poderá trazer contribuições aos professores de língua japonesa quanto à ocorrência de erros em relação às partículas por parte dos aprendizes, no intuito de reforçar um pensamento sobre as práticas pedagógicas dentro de sala de aula.

O estudo demonstrou poucos casos de erros em relação ao uso das partículas *wa* e *ga*. No entanto, apesar da análise quantitativa revelar que, de modo geral, os alunos usam as partículas *wa* e *ga* de modo adequado, o seu uso é limitado em termos de funções. Por exemplo, como a partícula *wa* é ensinada, primeiramente, como tópico frasal (quando se topicaliza o sujeito gramatical) e o *ga* como descrição neutra, com os verbos *arimasu*, “ter, haver” e *imasu*, “estar”, os aprendizes acabam tendo dificuldades ao aprender novos usos dessas partículas. Sendo assim, notamos que os aprendizes atribuem apenas uma função gramatical a cada partícula, mesmo as partículas *wa* e *ga* tendo diferentes funções e usos.

Acreditamos, com base na literatura revisada, que a ausência de erros que verificamos nesta pesquisa deve-se ao fato de que os aprendizes de LJ do NLE da UECE, sujeitos desta pesquisa, encontraram mais dificuldades em relação ao uso daquelas partículas em relação a outras partículas da LJ, principalmente, a partícula *wo*, indicativo da função de objeto direto. Em relação ao uso de somente uma função para cada partícula, entendemos que esse processo de simplificação das regras de uso de *wa* e *ga* origina-se das estratégias de aprendizagem desses aprendizes.

Revelou-se ainda que, os alunos dos níveis mais básicos e de níveis intermediário/avançado atribuem diferentes funções ao uso da partícula *wa* e *ga*, como, por exemplo, no caso de “*ga*”, inicialmente, é notado como marcadora do sujeito gramatical (caso nominativo) e, posteriormente, como marcadora de objeto direto da oração (caso acusativo).

Desvendou-se, em relação aos alunos de nível básico, que os usos corretos devem-se ao fato de que esses aprendizes utilizam as partículas no nível da frase, com o

uso de “frases memorizadas”. Isso se justifica devido ao fato de que neste nível o ensino é pautado na aprendizagem da gramática apenas na dimensão da oração.

Nossa análise demonstra ainda que, em relação ao desempenho dos aprendizes durante a produção escrita, a presença da LM, a LP, tornou-se evidente, principalmente, nos erros em relação à falta de uma diferenciação entre o que é tema (tópico frasal) e sujeito gramatical da oração (confundido, por muitas vezes, pelos aprendizes brasileiros), ou ainda, em relação aos usos indiferenciados entre os verbos transitivos e intransitivos, que na LJ ocasiona a mudança entre a partícula *ga* e *wo*. Esse fato ofereceu informações bastante valiosas para a nossa análise e para o critério de correção dos erros entre as partículas. No entanto, pensamos que poderia ter sido mais fácil analisar os erros entre as partículas *ga* e *wo*, do que entre as partículas em estudo *wa* e *ga*, configurando-se assim, mais uma evidência da dificuldade em torno desses elementos foco de nosso estudo.

A maior ocorrência de erros relacionou-se a quatro tipos de usos: a omissão das partículas *wa* e *ga*, o uso supérfluo (sem necessidade) dessas partículas, a troca dessas partículas por outras da língua japonesa e, por fim, a hipergeneralização de *wa* e *ga*.

De acordo com os dados colhidos pelas entrevistas com os avaliadores nativos japoneses, acreditamos que isso foi ocasionado, principalmente, por causa de prática de ensino das partículas gramaticais japonesas de forma descontextualizada, visto que, por mais que o Curso tenha a intenção de ser comunicativo, ainda assim, ocorre o ensino dessas estruturas focando somente na relação estabelecida entre esses elementos e suas respectivas funções, com uso do livro didático ou ensino de “frases prontas”. Em outras palavras, um ensino fora de um contexto de uso real e pouca prática, principalmente, em relação à escrita. A nosso ver, ocorre ainda pouco uso da expressão escrita nas aulas de LJ, isso é comprovado pelo fato de termos conseguido um corpus reduzido, já que somente alguns dos professores realizaram, na época, atividade de escrita em suas avaliações.

Conforme os resultados, notamos a importância da análise da interlíngua no âmbito do ensino de japonês como LE, pois através desta ação os professores poderão aproveitar os resultados para fins didáticos.

Notamos que, de acordo com o estado da arte, há a necessidade de que futuras pesquisas (com um escopo maior) sejam realizadas, no intuito de verificar qual a tendência, de fato, desses erros. Se o erro entre *wa* e *ga* ou o erro no uso de *wa* e *ga* em relação às outras partículas, bem como, pesquisas que tratem dessa questão à luz de uma

dimensão socioafetiva ou identitária, ou que envolvam mais os informantes, com o uso de entrevistas e/ou questionários com os aprendizes.

Não queremos que este estudo seja definitivo, principalmente, por não ter contemplado uma análise que focasse também em outros aspectos, como os de ordem morfológica, semântica e pragmático-discursiva. Provavelmente, ao analisarmos as orações somente na ordem gramatical (sintática), encontramos menos erros em nosso *corpus*.

Esta dissertação pretende auxiliar os professores a contornar problemas relacionados a IL, com enfoque no uso das partículas japonesas. A IL dos aprendizes evolui à medida que eles recebem mais quantidade de *input* e testam essas hipóteses sobre a LE, portanto, pensamos que a correção dos erros pode vir a ajudar na aprendizagem da LJ. Além disso, os erros podem vir a ser um ótimo *feedback* aos professores em relação ao que foi aprendido e o que ainda precisa ser trabalhado mais por eles. No entanto, esse *feedback* deve ser exposto de forma apropriada e compreensível, para que evite um processo de desmotivação, inibindo ou bloqueando o aprendizado dos alunos. A finalidade maior é ajudá-los a superar os erros e a progredirem na aprendizagem do idioma japonês.

Por fim, acreditamos que este trabalho pode vir a acrescentar algo na conscientização dos alunos e no entendimento dos erros praticados em suas produções, para posterior acerto em relação às partículas, evitando possíveis fossilizações na LJ.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D; BAILEY, K. M. **Focus on the language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALVES, D. **O uso do livro didático no curso de Japonês do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. NJ: Prentice-Hall, 1980.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. In: RICHARDS, J. C. **Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition**. 1. ed. London: Longman, p. 19-27, 1974.

\_\_\_\_\_. Language-learner language. In: RICHARDS J. C (Org.). **Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and approaches**. 1. ed. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., p. 71-93, 1978.

DULAY, H. C; BURT, M. K; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. **Analysing Learner Language**. Oxford: Oxford

University Press, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2. ed. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

ITO, Y. **Ensino de língua japonesa no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE: Análise da produção oral dos professores e proposta de atividade didática**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

IWAKAMI, L. T. Os quinze anos do curso de língua japonesa (núcleo de línguas) da UECE – a construção de um ambiente próprio. In: **Anais do XIX encontro nacional de professores universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, p. 286-291.

IWAKAMI, L. **Formação de professores de japonês em pré-serviço do Núcleo de Línguas da UECE – construindo o conhecimento na prática docente**. Projeto de pesquisa– Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

JAMES, C. **Errors in language learning and use: Exploring error analysis**. London: Longman, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London and New York: Longman, 1991.

MACKEY & GASS, S. M. **Second language research: Methodology and design**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MARQUES DE OLIVEIRA, André Willian. **É assim que Eu Escrevo: Estratégias de Aprendizagem de Kanji e Crenças de Professores de Língua Japonesa em Formação.** Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning.** London: Arnold, 1987.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

MORALES, L. Interlíngua. IN: MORALES, L. (org.) **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino.** São Paulo: Fundação Japão: 2011, p.137-142.

\_\_\_\_\_. **Breve história do ensino de língua japonesa no Brasil,** 9 jun 2009. Disponível em: <<http://www.discovernikkei.org/en/journal/2009/6/9/lingua-japonesa-no-brasil/>>. Acesso em: 13 de mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Tópicos de gramática da língua japonesa.** São Paulo: Fundação Japão, 2011.

MORIWAKI, R; NAKATA, M. **História do ensino da língua japonesa no Brasil.** Campinas, SP. Editora Unicamp, 2008.

MUKAI, Y. **A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso da partícula WA e GA.** Tese de doutorado – Unicamp, 2009.

MUKAI, Y. A interlândia dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE. In: ALVAREZ, M. (org.) **Novas línguas – línguas novas: questões da interlândia na pesquisa em Linguística Aplicada**. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2012, v.1, p. 221-243.

MUKAI, Y.; JOKO, T. A.; PEREIRA, F.P. (orgs.). **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MORATO, G. A. A. **Situando a língua japonesa no contexto da história do ensino de línguas no Brasil**. Disponível em [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=190:situando-a-lingua-japonesa-no-contexto-da-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=190:situando-a-lingua-japonesa-no-contexto-da-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16). Acesso em 14 de mai. 2012.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. London: Longman, p. 55-63, 1974.

OSHIRO, E. N. **As crenças de uma aluna *nikkei* em relação ao aprendizado de língua japonesa como língua estrangeira: estudo de caso**. Monografia de Especialização – USP, 2013.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **A corpora-based study of the development of EFL Brazilian learner's interlanguage from simplification to complexification in the light of Systemic-Functional Grammar**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

\_\_\_\_\_. **A hipótese da interlíngua inicial: uma questão somente psicolinguística ou também sociolinguística?** In: Anais do III Encontro Cearense dos Estudantes de Letras. Fortaleza: Editora INESP, 2003, p. 40-44.

SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition.** London: Longman, 31-54, 1974. (Reimpressão da *IRAL*, v.3, 1972).

\_\_\_\_\_. **Language transfer.** *General Linguistics*, 9 (2), 1969, p. 67-92.

\_\_\_\_\_. **Rediscovering interlanguage.** London and New York: Longman, 1992.

SUZUKI, T. et al. (Orgs.). **Teorias gramaticais da Língua Japonesa.** São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2012.

UEDA, N. N.; MORALES, L. M. **A presença na mídia na socialização contemporânea dos jovens: o caso dos anime como convite ao estudo da língua japonesa.** *Estudos Japoneses.* São Paulo: FFLCH/USP. N. 26, p. 75-96, 2006.

VIEIRA, C. **O erro na aprendizagem de inglês-LE: uma análise da interlíngua escrita dos alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE,** Dissertação de mestrado – UECE, 2009.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1991.

YAMAZAKI, Y. (et al). **Nihongo Shokyû Daichi**. Tokyo: 3A Corporation, 2008.

YOSHIKAWA, M. Erros. In: MORALES, L. M. (Org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 1ª ed. v.1., 2011, p.137-142.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
MESTRANDO: LAZARO RODRIGUES TAVARES  
ORIENTADORA: LAURA TEY IWAKAMI

### ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS AVALIADORES NATIVOS JAPONESES

Sr(a). avaliador(a), após a leitura das redações, gostaríamos que nos respondesse as perguntas que seguem abaixo. Para tal atividade, pedimos que use a sua percepção e intuição de falante nativo da Língua Japonesa.

- 1) Ao analisar os textos, como você reconheceu os erros dos aprendizes? Você encontrou dificuldades na identificação dos erros das partículas? Você encontrou dificuldades, especificamente, em relação às partículas “wa” e “ga”?
- 2) Em relação ao uso errôneo das partículas japonesas pelos aprendizes de língua japonesa, por que você acha que os aprendizes cometeram tais erros?
- 3) Quando há erros no texto escrito, por exemplo, você consegue ainda entender a mensagem do texto? Ou seja, você acha que os erros cometidos pelos alunos nas redações atrapalharam no seu entendimento da mensagem do texto?
- 4) Você trata os erros dos iniciantes diferentemente dos que estão em níveis mais elevados, como intermediário ou avançado? Como você trata os erros dos seus alunos? Como você acha que os erros devem ser corrigidos?
- 5) Você já se deparou com alunos que tinham erros fossilizados? Ou seja, que não conseguiam produzir a língua de forma correta mesmo após inúmeras aulas e correções? A partir de que observação você pode realmente afirmar que esse erro é fossilizado ou não?
- 6) Você consegue fazer a distinção entre o fator emocional (se o aluno está nervoso, ou problemas psicológicos) e o linguístico em relação aos erros dos aprendizes?

- 7) A partir do seu ponto de vista, você consegue reconhecer uma interlíngua em seus estudantes, ou seja, você consegue notar o *continuum* entre a língua materna, língua portuguesa, e a língua-alvo, língua japonesa? Você acredita que a língua portuguesa interfere no aprendizado da língua japonesa pelos alunos?
- 8) Os erros podem ajudar o professor a entender as dificuldades no aprendizado da língua japonesa pelos alunos?
- 9) De acordo com a sua experiência, o que pode ser feito para que os estudantes consigam superar esses obstáculos no intuito do uso correto da língua japonesa? Como você pensa que pode ajudar os aprendizes ao longo do seu desenvolvimento do japonês como língua estrangeira?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO DOS AVALIADORES DA PESQUISA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr (a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Uma análise de erros na interlíngua escrita português-brasileiro/japonês-variante padrão no curso de japonês do NLE da UECE do ponto de vista das partículas gramaticais *wa* e *ga*.** A finalidade desse trabalho é colaborar com informações que contribuem para a elucidação de uma parte do processo de aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira no curso de japonês da UECE. Se o(a) Sr(a) decidir integrar este estudo, participará de uma **entrevista** individual que durará aproximadamente entre 30 minutos a 1 hora. As entrevistas serão gravadas em áudio. **As gravações serão ouvidas por mim e por minha orientadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado.** As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. Se o(a) Sr(a) não quiser ser gravado em áudio, o(a) Sr(a) não poderá participar deste estudo. Os **dados coletados** serão utilizados **apenas nesta pesquisa** e os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sobre os **riscos**, caso o Sr (a) ache que determinadas perguntas o(a) incomodam, porque são informações que coletaremos tratam sobre suas opiniões a respeito de sua experiência profissional, poderá escolher não responder quaisquer das perguntas. O **benefício** relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico para a área de Ensino de Língua Estrangeira com foco na Língua Japonesa. Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Também disponibilizamos o contato do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. Telefone: (85) 31019890, Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza/CE. E-mail: [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Desde já agradecemos!

---

Prof (a) Dra. Laura Tey Iwakami  
Universidade Estadual do Ceará  
Cel: (85)8878-0244  
e-mail: yet1makawi@hotmail.com

---

Lazaro Rodrigues Tavares  
Mestrando em Linguística Aplicada  
Cel: (85) 9962-7344  
e-mail: [lazusan@gmail.com](mailto:lazusan@gmail.com)

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: \_\_\_\_\_

(assinatura)

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: *Uma análise de erros na interlíngua escrita português-brasileiro/japonês-variante padrão no curso de japonês do NLE da UECE do ponto de vista das partículas gramaticais wa e ga*. A finalidade desse trabalho é colaborar com informações que contribuem para a elucidação de uma parte do processo de aprendizagem da língua japonesa como língua estrangeira no curso de japonês da UECE. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de **questionários**, no intuito de nos mostrar um pouco do perfil dos alunos, bem como através da disponibilização de **produções textuais** (com temas diversos, como por exemplo, a descrição da rotina diária ou a razão pela qual o aluno estuda o idioma japonês) que terão como foco, particularmente, a análise do uso das partículas da língua japonesa pelos aprendizes do curso de japonês da UECE. É importante salientar que, as correções feitas não terão relação alguma com a nota final do aluno ao longo do semestre. O intuito é somente de verificar o uso do elemento gramatical da língua japonesa em análise neste presente estudo. Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Ensino de Língua Estrangeira com foco na Língua Japonesa. O(A) Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Também disponibilizamos o contato do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. Telefone: (85) 31019890, Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza/CE. E-mail: [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Desde já agradecemos!

---

Prof(a) Dra. Laura Tey Iwakami  
Universidade Estadual do Ceará  
Aplicada  
Cel: (85)8878-0244  
e-mail: yet1makawi@hotmail.com

---

Lazaro Rodrigues Tavares  
Mestrando em Linguística  
Cel: (85) 9962-7344  
e-mail: [lazusan@gmail.com](mailto:lazusan@gmail.com)

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e  
estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei  
desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: \_\_\_\_\_

**(assinatura)**

**APÊNDICE D**  
**TERMO DE ANUÊNCIA ASSINADO PELO COORDENADOR DO NLE DA**  
**UECE**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
Núcleo de Línguas Estrangeiras



**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa de Lazaro Rodrigues Tavares intitulado “Uma análise de erros na interlíngua escrita português-brasileiro/japonês-variante padrão no curso de japonês do NLE da UECE do ponto de vista das partículas gramaticais wa e ga”, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Tey Iwakami do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, o qual terá o apoio desta Instituição.

Fortaleza, 10 de JANEIRO de 2014.

**Prof. JOÃO ARTUR FREITAS DA ROCHA**  
**Coordenador do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE**

*João Artur Freitas da Rocha*  
Coordenador Geral  
Núcleo de Línguas Estrangeiras  
da UECE

## APÊNDICE E

### FOLHA DE ROSTO DA PLATAFORMA BRASIL ASSINADO



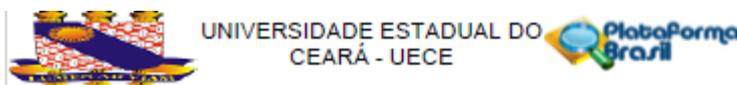
MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

#### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: UMA ANÁLISE DE ERROS NA INTERLÍNGUA ESCRITA PORTUGUÊS- BRASILEIRO/JAPONÊS-VARIANTE PADRÃO NO CURSO DE JAPONÊS DO NLE DA UECE DO PONTO DE VISTA DAS PARTÍCULAS GRAMATICAIS WA E GA		2. Número de Participantes da Pesquisa: 30	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: LAZARO RODRIGUES TAVARES			
6. CPF: 022.896.893-35	7. Endereço (Rua, n.º): SILVEIRA DA MOTA MESSEJANA FORTALEZA CEARA 60841555		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (85) 8539-0109	10. Outro Telefone:	11. Email: lazusan@gmail.com
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: <u>01</u> / <u>09</u> / <u>2014</u> <span style="float: right;"><u>Lazaro Rodrigues Tavares</u> Assinatura</span></p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
13. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA FUNECE	14. CNPJ: <u>07885809/0001-97</u>	15. Unidade/Orgão: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	
16. Telefone: (85) 3101-9863	17. Outro Telefone: <u>(85) 3101-2032</u>		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Leticia Adriana Pires Ferreira Santos</u> CPF: <u>262416173-20</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Diretora</u></p> <p style="text-align: center;">Data: <u>01</u> / <u>09</u> / <u>2014</u> <span style="float: right;"><u>Leticia Adriana Pires Ferreira Santos</u> Assinatura</span></p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>		Leticia Adriana Pires Ferreira dos Santos Diretora do Centro de Humanidades - CHUECE	
Não se aplica.			

## APÊNDICE F

### PARECER DE APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UMA ANÁLISE DE ERROS NA INTERLÍNGUA ESCRITA PORTUGUÊS-BRASILEIRO/JAPONÊS-VARIANTE PADRÃO NO CURSO DE JAPONÊS DO NLE DA UECE DO PONTO DE VISTA DAS PARTÍCULAS GRAMATICAIS WA E GA

**Pesquisador:** LAZARO RODRIGUES TAVARES

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 26541014.5.0000.5534

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 817.800

**Data da Relatoria:** 21/10/2014

##### Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo investigar o uso errôneo das partículas gramaticais wa e ga da língua japonesa (JL) em relação a variante padrão na interlíngua português-brasileiro/japonês-padrão nas produções escritas dos aprendizes do 2º, 5º e 8º semestres do JLE do curso de extensão em LJ. Essa investigação será realizada por meio de textos escritos, produzidos pelos aprendizes, além de uma entrevista com os nativos japoneses, avaliadores e responsáveis pelas correções das redações.

##### Objetivo da Pesquisa:

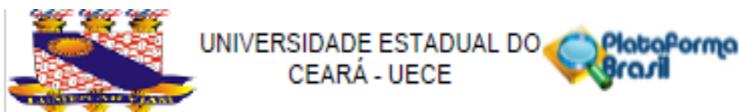
**Objetivo Primário:**

Investigar o uso errôneo das partículas gramaticais wa e ga da LJ em relação a variante padrão na interlíngua português-brasileiro/japonês-padrão, nas produções escritas dos aprendizes de JLE do Curso de Extensão em LJ do NLE da UECE.

**Objetivo Secundário:**

a) Identificar os erros relativos ao uso dessas partículas; b) Descrever esses erros; c) Analisar e explicar os erros cometidos por esses aprendizes, do ponto de vista da Análise de Erros (AE)

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700		CEP: 60.714-903
Bairro: Itapevi		
UF: CE	Município: FORTALEZA	
Telefone: (85)3101-0600	Fax: (85)3101-0006	E-mail: aneveska@uece.br



Continuação do Parecer: 017.000

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos aos participantes desta pesquisa são mínimos, visto que a análise é a nível somente do texto, não há contato direto com os alunos. As redações que serão observadas após serem aplicadas pelos professores. Além disso, não haverá nenhuma identificação dos nomes em relação às produções textuais.

**Benefícios:**

Esta pesquisa intenciona trazer benefícios ao processo de elucidação de um elemento importante da língua japonesa, portanto, trazendo esclarecimentos que possam contribuir no ensino e na aprendizagem de japonês como LE

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa ajudará a identificar as principais inadequações produzidas pelos aprendizes do Curso de extensão em JL do NLE da UECE e assim facilitar seu aprendizado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Pesquisador apresentou os dois TCLE, aluno e professor. Ambos apresentam-se claros e corretos.

Folha de rosto assinada pelo diretor de centro.

Cronograma atualizado.

Carta de anuência apresentada corretamente

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

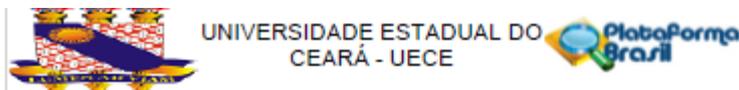
**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto sem pendências

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-0800 Fax: (85)3101-0006 E-mail: aneveska@uece.br



Continuação do Processo: 017.000

FORTALEZA, 03 de Outubro de 2014

---

Assinado por:  
Ana valeska Stebra e silva  
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Mangabe, 1700  
Bairro: Itapeli CEP: 60.714-903  
UF: CE Município: FORTALEZA  
Telefone: (85)3101-0800 Fax: (85)3101-0008 E-mail: anavaleska@uece.br

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **CORPUS DA PESQUISA REDAÇÕES DOS APRENDIZES DO SII**

- a) ( × ) キムさんとマリアさんは友<sup>ともだち</sup>達じゃありません。
- b) ( ○ ) レストランの名前は「おなかすいた」です。
- c) ( × ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) ( × ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) ( ○ ) 今マリアさんは帰ります。

6) 作文を書きなさい。(2点)

私の毎日

あたしは朝いあそRじおます。そしてあそごはんをたべます。  
 スーパーでいこつやさいをかいます。あたしはいぬや  
 あるいていをます。そしてテレビをみます。いほごはん  
 をたべます。13:00じから17:00じまでアベムをようります。  
 わたしはBabiとハースでFANORへいをます。  
 わたしは22:00じ00:30じへかえります。そしてメールを  
 みます。おかわいにかをみます。そして00:00じを  
 ねます。

- a) ( × ) キムさんとマリアさんは友達<sup>ともだち</sup>じゃありません。
- b) ( ○ ) レストランの名前は「おなかすいた<sup>ハラヘタ</sup>」です。
- c) ( ○ ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) ( × ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) ( ○ ) 今マリアさんは帰ります。

6) 作文を書きなさい。(2点) ~~1.0~~ 1.0

私の毎日

まいあさ六時半におきます。あさごはんはパンとコーヒーです。ときどき何も  
 食べません。(1)ジュースだけを飲みます。おいしいですから。(2)七時に大学へ行きます。  
 大学は八時からごご六時までです。十二時ひるごはんを食べます。  
 あとで(3)クラスにもどるまえにもうすし勉強します。七時半にうちへ帰ります。  
 かぞくといっしょにばんごはんを食べます。八時半から十時まで勉強  
 します。十一時にかれしをはなします。十一時は白のいちばんじかん  
 です。あとでねます。しゅう来週は休みじゃありません。日本語のじゅぎょう  
 があります。そして、もっと勉強します。

1) ジュースだけを。

2) どうしておいしいですか。

3) クラスにもどるまえに

- ともだち
- a) ( × ) キムさんとマリアさんは友達じゃありません。
- b) ( ○ ) レストランの名前は「おなかすいた」です。
- c) ( ○ ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) ( × ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) ( × ) 今マリアさんは帰ります。

- さくぶん
- 6) 作文を書きなさい。(2点)

私の毎日

まいはん、わたしのあきはんはるくじはからです。わたしはパン  
とくだものをたべます、そしてコーヒーをのみます。わたしは  
しじにくるまでだいがくへいきます。

わたしははちじからにしゅうじまでをべんきょうします。しじゅうじに  
だいがくのレストランへいきます。わたしはにじからるくじまでを  
べんきょうします。ときどき、わたしはにんじゅうへいきます。

ごごじゅういちじにわたしをおます。

ごようび、わたしはにほんごのきょうしつへいきます。

- a) (X) キムさんとマリアさんは友<sup>とも</sup>達<sup>だち</sup>じゃありません。
- b) (O) レストランの名前は「おなかすいた」です。
- c) (O) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) (X) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) (X) 今マリアさんは帰ります。

6) 作文を書きなさい。(2点) ~~15~~ 15

私の毎日

まいあさ  
 まいにちろくしにおきます。バナナ~~を~~のみます。けつ  
 ようひからさんじょうまで"ルベンス"バスで"たいがく"  
 へいきます。たいがく"しちじはんからいちじまで"べん  
 しょうします。Yもた"ちYくるまで"うちへかえります。Y"ようひ"  
 のあさくるまで"UECEへ"いきます。UECEで"はちじ"  
 から"じゅういちじ"まで"にまんご"をべんしょうします。くるまで"  
 うちへ"かえります。にちようひ"なにもをしま<sup>ま</sup>ず。まいにち  
 じゅういちじ"はん"にねます。まいばん

- a) (  ) キムさんとマリアさんは友達じゃありません。  
 b) (  ) レストランの名前は「おなかすいた」です。  
 c) (  ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。  
 d) (  ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。  
 e) (  ) 今マリアさんは帰ります。

6) 作文を書きなさい。(2点) 1.5

私の毎日

毎日 わたしは 六時に おきます。六時 はんにあさごはん  
 を 食べます。七時に かいしゃへ 行きます。八時から五時まで  
 はたります。それから、十二時から一時まで ひるごはん を 食べます。  
 火曜日と木曜日 わたしは 'SESC'へ 行きます。六時から七時まで  
 からて を します。そして、うちへ ~~行きます~~ 八時には ばんごはん を 食べます。→ を  
 九時から十一時まで わたしは ゲーム を します。日本ご ~~はん~~ ~~き~~ ~~し~~ ~~ま~~ ~~す~~  
 して、ねます。

- a) ( × ) キムさんとマリアさんは友達じゃありません。  
 ○ b) ( ○ ) レストランの名前は「おなかすいた」です。  
 ○ c) ( ○ ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。→ マリアさんとくまでいきます。  
 ○ d) ( × ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。  
 ○ e) ( × ) 今マリアさんは帰ります。

6) 作文を書きなさい。(2点) 2,0

私の毎日

毎日朝早く起きる(起)きます。それから、あみご(お)はん(を)たべ  
 ます。けつ(け)つ(よう)び(が)う(きん)よう(び)までけん(きん)ぎ(う)します。く(ご)がら  
 ご(じ)までい(ん)い(ん)します。し(ん)に(ご)ら(い)ち(じ)はん(ま)ご(ご)と(あ)い(ま)を  
 たべ(ま)す。けつ(け)つ(よう)び(と)すい(よう)び(と)きん(よう)び(の)はん(に)ポ(ラ)ン(グ)ブ(ス  
 の)い(け)ご(ん)ぎ(ろ)く(を)し(ま)す。は(ち)ご(う)ち(に)か(え)り(ま)す。  
 けつ(け)つ(よう)び(と)も(く)よう(び)か(げ)ん(に)う(ち)で(た)い(ご)を(ん)き(う)します。  
 ま(い)よ(る)に(あ)い(ま)を(あ)げ(ま)す。と(き)と(き)ゲ(ーム)を(し)ま(す)。そ(し)て、し(ん)ご  
 う(に)し(ご)ろ(を)ま(す)。

おめでとう!!!

- a) ( X ) キムさんとマリアさんは友<sup>とも</sup>達<sup>だち</sup>じゃありません。
- b) ( O ) レストランの名前は「おなかすいた」です。
- c) ( X ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) ( X ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) ( X ) 今マリアさんは帰ります。

6) 作文<sup>さくぶん</sup>を書きなさい。(2点)

私の毎日

わたしはまいあそろくじにおきます。しちじごろくるまで  
がっこうへいきます。しちじにじゅうふんからじゅうにじまでべ  
んをたべます。わたしはごせんいちじにひるごはんをたべます。  
いちじはんからさんじまでうちでべんをたべます。まいばん  
はちじにばんごはんをたべます。じゅういちじにねます。



- a) ( × ) キムさんとマリアさんは友<sup>ともだち</sup>達じゃありません。
- b) ( ○ ) レストランの名前は「おなかすいた」です。
- c) ( × ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) ( ○ ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) ( × ) 今マリアさんは帰ります。

さくぶん  
6) 作文を書きなさい。(2点)

私の毎日

おたしは まいにち ごじはんにおきます。いつもパン  
と コーヒーをたべます。げつようびから、さんようびまで  
はたらきます。はちじから ごじまでです。かいしゃの  
バスで いきます。ろくじはんのうちへかえります。はちじ  
から アカデミーへ いきます。じゅういちじねます。  
とようびにほんごをべんぎょうします。ごごかぞくのうち  
へ いきます。にちようび えいがかんへ いきます。  
それだけです。

- a) ( ~~×~~ ) キムさんとマリアさんは友<sup>とも</sup>達<sup>だち</sup>じゃありません。
- b) ( 〇 ) レストランの名前は「おなかすいた」です。
- c) ( 〇 ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) ( ~~×~~ ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) ( ~~×~~ ) 今マリアさんは帰ります。

さくぶん  
6) 作文を書きなさい。(2点)

私の毎日

おはようございます。きのうわたしはごぜんごじはんおきました。  
それからあさごはんをたべました。きょうとうとパンをたべました。それ  
からテレビをみました。わたしはじゅういちじはんにてるごはんをたべま  
した。それからわたしはごごいちじからごごくじまではたらきました。  
わたしのうちでかえりました。きのうわたしはごごじゅういちじにねました。

- a) (  ) キムさんとマリアさんは友<sup>ともだち</sup>達じゃありません。
- b) (  ) レストランの名前は「おなかすいた」です。
- c) (  ) キムさんは地下鉄でレストランへ行きません。
- d) (  ) マリアさんとキムさんは昨日いっしょに帰りました。
- e) (  ) 今マリアさんは帰ります。

6) 作文<sup>さくぶん</sup>を書きなさい。(2点)

私の毎日

まいにち( ) がっこうで バスで( ) いきます。  
 けつ( ) び、木( ) び、きん( ) び、( ) ( )  
 サ( ) オ( ) します。火( ) び、お( ) び、( ) ( )  
 します。 ~~( ) ( ) ( ) ( )~~

## **ANEXO B**

### **CORPUS DA PESQUISA REDAÇÕES DOS APRENDIZES DO SV (PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL)**

## 問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手になったらどうしたいおもと思いますか。

みなさん(は)このしつもんたくさんします。日本語(の)  
 はじめて時私(は)イギリス語(の)勉強(を)おあ、そ  
 こました。私(の)ともだち(は)フランス語(や)ドイツ語  
 (や)スペイン語(など)勉強(を)してましたから、私(は)へん  
 な語(を)勉強(した)こと(を)思(こ)ました。子ども(の)とき(から)  
 私(は)アニメ(と)まんが(が)たい好き(を)。それから日本語  
 (の)勉強(を)はじめました。日本語(が)下手(です)が、上(三)  
 になつたら、二年間(に)日本(の)医学(で)勉強(した)こと  
 と思(こ)ます。それからいろいろな国(で)ようこう(を)しま  
 合(これ)はゆめ(で)マ(が)、これから私(は)もとか(りる  
 こと(を)はじめます。

問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手おもになったらどうしたいと思おもいますか。

五年まえ大学にはいりました。二せん八の十ーがっ友だちは私に日本のドラマをみせてくれました。日本のドラマの名前は花より男たんなでした。あの日私は五「EPISCOPUS」を見ました。とても好きでした。あとで、ほかのドラマを見ました。かんさくのドラマも見ましたが、花より男がいちばん好きです。次の年十ーがっも、まかの友だちは私にしごとについてはなしてくれました。そして、「NUCLEO DE LINGVAS」ではじめてはたらきました。あのところところでいろいろな日本語のせんせいかかりましたから、日本語のこうざにはいりました。日本や、日本の人々、日本のおんがもとても女子です。日本はきれいなくにですから、いつか日本へ行きたいです。いま五回生です。日本語が上手になったら、日本へ行きます。東京に住みたいのです。友だちに会いたいです。いつ日本へ行きます。友だちは私に日本人のせいかつをおしえてくれます。

## 問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手になったらどうしたいおもと思いますか。

私はかいく語が大好きですから、3年まえともたちはポルタサに日本語のこうざがあった教えてくれました。たんなは日本のゲームが好きですから、「日本語を習いましょうか」と言いました。私はよかったですと思いました。たんなといっしょに日本語のこうざをはじめて決めました。その時に私は日本のぶんかのことがなにもしりませんでした。でも今は大好きです。日本語のこうざをそろつぎょうしたら、きょうしになりたと思います。日本のぶんかは古くても、とてもおもしろいだと思います。でも、ブラジルのみんなはアニメとJ-POPだけしています。たべもののみものもドラマもきれいなところもたくさんありますよ。お金があったら、ぜひ日本に行きたいと思います。日本に行くのためは日本語を勉強しています。がんばります!

## 問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手になったらどうしたいおもと思いますか。

わたしは日本女子です。わたしは日本へいきたいです。  
 わたしはドラマがか女子です。はなよりたんごいちばんド  
 ラマがか女子です。わたしは日本がか上手じゃありません。それ  
 からわたしは日本語をべんきょうしますからドラマをかわ  
 ります。わたしは日本人のともだちですからわたしは言語  
 たいです。わたしは日本のうたがか女子ですからわたしは  
 わかってもいてす。わたしのかれしは日本へい行き  
 ました。べんきょうしたからわたしは日本へいたい。日本が  
 \*がかはなすことかかです。日本語はむずかしくてすからわ  
 たしはべんきょうします。

問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手おしになったらどうしたいと思いますか。

私はアニメが大好きです。アニメの話は日本語です。から、私は日本語を勉強しています。

私は、日本語が上手になったら、日本へ行きたいです。それから、日本人の友達が始めたいです。

私は漢字を勉強することが好きです。むずかしいです。でも、とても面白いです。日本語の書き方がとても綺麗です。

日本語の話がとてもむずかしいです。から、私は日本語が下手です。ですから、私は日本語を勉強するの時間が多いです。

## 問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手おもになったらどうしたいと思いますか。

私は日本①の②も③は④した⑤は⑥アニメ⑦と⑧きんが⑨です。人さ⑩いた⑪た⑫。お⑬の⑭こ⑮ら、日本⑯の⑰こ⑱の⑲いる⑳る㉑な㉒こ㉓は㉔習㉕いた㉖から、そして日本㉗の㉘こ㉙の㉚勉強㉛を㉜始㉝めた。お㉞の㉟し㊱い㊲か、ホ㊳ホ㊴理㊵とか、し㊶か㊷とか、言葉㊸とか。も㊹ち㊺と㊻きんが㊼を㊽言㊾った㊿も㊿アニメ㊿を㊿見る㊿こ㊿が㊿け㊿ました。今㊿は㊿日本㊿で㊿い㊿は㊿す㊿き㊿な㊿も㊿は㊿アニメ㊿です。日本㊿へ㊿アニメ㊿の㊿勉強㊿に㊿行㊿た㊿、です。こ㊿の㊿も㊿の㊿こ㊿ろ㊿が㊿す㊿き㊿い㊿から日本㊿アニメ㊿は㊿羨㊿ましい㊿と思㊿い㊿ます、そして、それ㊿は㊿た㊿り㊿か㊿ら、日本㊿と㊿た㊿く㊿さ㊿ん㊿す㊿こ㊿の㊿な㊿り㊿がある、たとえば"で㊿い㊿ね㊿い㊿な㊿んで、お㊿ん㊿せん㊿な㊿は㊿"㊿は㊿ら㊿と㊿、お㊿い㊿しい㊿ホ㊿ル㊿がある。お㊿ん㊿は㊿日本㊿へ㊿ほ㊿ん㊿ご㊿に㊿行㊿きた㊿い㊿ですか、また、それ㊿は㊿こ㊿ま㊿せ㊿ん㊿と㊿も㊿高㊿い㊿ですから、お㊿ん㊿を㊿行㊿きた㊿い、そして、お㊿ん㊿は㊿り㊿ます。アニメ㊿を㊿ほ㊿ん㊿ご㊿に㊿勉強㊿した㊿い㊿です。

## 問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手うまになったらどうしたいおぼと思いますか。

私は日本語をべんきょうしていきながら、子どものときに  
 とくそつを~~見~~見たり、まんがをよんだり、ゲームのしあいを  
 見たりしました。そして、がいこ語が大好きで、けんご学校をべん  
 きょうしています。~~ま~~今、日本語のけんご学校をけんきょうしていま  
 がる、セアラしゅうりつ大学の大学いん生になりたくです。でも、  
 私は日本語が~~あまり~~あまり上手じゃありません。~~材料~~日本語  
 が上手になったら、私は日本へいきまよところで、大学いん  
 でべんきょうしまよ。そして、~~あ~~大さか~~を~~さんばしまよ。ところきょうで"  
 しふ"や~~を~~をさんばしまよ。それから、~~セアラ~~セアラへかえりまよ。  
 それから、セアラしゅうりつ大学で日本語のけんご学校を  
 おしえまよ。

## 問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手うまになったらどうしたいおもと思いますか。

私はアニメや漫画が大好きです。それから日本語のべんきょうを  
はじめました。はじめにじゅきょうはとても楽しいですが、おすかひ  
になりました。おすかしくても、日本語が大好きでした。  
今、私は日本語が大々好きです。あまり時間がなくとも、もう  
日本語をべんきょうし続けます。いつか日本語が上手になりたい。  
日本語が上手になったら、ぜひ日本へ行きたいです。日本語のべんきょう  
のはじめに、私は「ようこそ」のけかんがえました。今、私は日本で  
べんきょうしたい。大学で「えいご」をべんきょうしますが、日本語を  
べんきょうしたいです。大学が終わってから、日本へ行きたいです。  
日本へ行きたいでも、私は日本に住んでいません。フランスに住みたい。  
そして、フランスで日本語をおしえます。

## 問題IV：作文。

どうして日本語を勉強べんきょうしていますか。

日本語が上手おとになったらどうしたいと思いますか。

私はアニメや漫画が好きです。それから日本語のべんきょうを  
はじめました。はじめにじゅきょうはとても楽しいですが、おすかしく  
なりました。おすかしくても、日本語が好きでした。  
今、私は日本語が大好きです。あまり時間がなくとも、もう  
日本語をべんきょうしてします。いつか日本語が上手になりたい。  
日本語が上手になったら、ぜひ日本へ行きたいです。日本語のべんきょう  
のはじめに、私はリョコダ「けいかん」がえました。今、私は日本で  
べんきょうしたい。大学で「えいご」をべんきょうしますが、日本語を  
べんきょうしたいです。大学が終わってから、日本へ行きたいです。  
日本へ行きたいけど、私は日本に住んでいません。ブラジルに住んでいたい。  
そして、ブラジルで日本語をおしえます。



## **ANEXO C**

### **CORPUS DA PESQUISA REDAÇÕES DOS APRENDIZES DO SV (SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL)**

- ③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

ほっかいどうです。

- ④ どうして日本人が花見をしたいと思いますか。

~~さくらが咲くので~~ みんなといっしょにさくらの木の下であそびますから、  
たのしいとおもいます。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは(かじのかきかたです)。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(かじのいみです)。

日本語の勉強を始めてから、(ひらがなとかたかなをよめる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(ひらがなとかたかなをかける)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(かじをよめる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語で作文をかける)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語をわすれられる)なくなりました。

日本語の勉強を始めてから、(かじのかきかたをわすれられる)なくなりました。

~~日本語で作文をかける~~

いつ日本語のべんぎょうを始めてからかじのかきかたは一番むずかしかったことですが、かじのいみは一番よかったことです。

日本語のべんぎょうを始めてから、ひらがなとかたかなをよめるようになりました。そしてひらがなとかたかなをかけるようになりました。

かじがとても好きですから、かじをよめるようになりました。うちで

べんぎょうしていましたから、日本語で作文をかけるようになりました。

今日本語やかじのかきかたなどをわすれられるなくなりました。

③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

ハワイとマナナとアロハとアロハよりさくらのさく日があそいで。

④ どうして日本人が花見をしますか。

とてもきれいで。さくらが咲いた日は、みんなさくらの木の下でおさけをのんだり、たけのこをたけたり、うたをうたったりしてたのしみます。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは(かんじで)した。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(ひらがなで)した。

日本語の勉強を始めてから、(日本で話せる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本でうたがでる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(まんがよめる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(かんじよめる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(カタカナよめ)なくなりました。

日本語の勉強を始めてから、(まんがをよめ)なくなりました。

私は日本でが好から、日本でをべんをよします。日本のべんをよで  
いちばんおもしろかったことはかんじでした。いろいろなかんじがあります。  
ぜんぶおぼえません。かんじをべんをよして、日本のべんをよ  
をはじめていちばんよかったことはひらがなでした。三週で  
ならいました。日本のべんをよをはじめてから、まんがよめるよう  
になりました。かんじもよめるようになりました。日本で話せるよう  
になりました。日本のべんをよをはじめてから、カタカナよめなくなりました。  
カタカナとひらがなが分かります。かんじが少し分かります。  
まんがをよめるようになりました。

- ③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

~~ばんはあをなわてま、さきはさかし 五月にほっかいどうでおか。~~  
五月にほっかいどうでさくらの花がさきます。

- ④ どうして日本人が花見をしますか。

日本のさくらの花をきれいだと思います。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは(文字です)。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(文ぼうです)。

日本語の勉強を始めてから、(まんがを読める)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本のおんがくを聞ける)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語で林檎をたべ)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(大学いんでべんぎょうを)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(やすみ)なくなりました。→休め

日本語の勉強を始めてから、(ね)なくなりました。

ぼくは日本語のべんぎょうは大好きです。日本語のべんぎょうで一番よかった

ことは文ぼうです。しかし、日本語のべんぎょうはおづかしかしてありません。

えは、文字です。ぼくは日本語をはじめてからまんがを読めて、日本の

おんがくを聞けるようになりました。でも、日本語のべんぎょうをはじめてから、

休めなくてねなりました。いま、文字をべんぎょうしています。だから、

日本語のべんぎょうしています。でも、日本語でべんぎょうをして、

大学いんでべんぎょうできるようにします。

- ③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

桜が咲くところは学校や公園やお寺や神社などに  
あります。

- ④ どうして日本人が花見をしますか。

花見は面白くて、楽しくて、いいですよ。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは、(かんじです)。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(かなです)。

日本語の勉強を始めてから、(かなとかんじを言売める)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(かなとかんじを書ける)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(スピーチをでてる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(はびょうがでてる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語の本を言売める)なくなりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語の話を聞ける)なくなりました。

日本語の勉強で一番むずかしかったことは「かんじ」です。勉強  
を始めて一番よかったことは「かな」です。日本語の勉強  
を始めてから、かなとかんじを言売めるようになりました。  
かなとかんじを書けるようになりました。スピーチをでてる  
ようになりました。はびょうがでてるようになりました。  
日本語の本を言売めるなくなりました。日本語の話を  
聞けるなくなりました。

③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

ほろいとしに咲きます。

④ どうして日本人が花見をしたいと思いますか。

日本人はいいきもちが~~ある~~あると思います。つづ模様を見るたがる。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは(日本人と話します)。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(日本語を話すことができます)。

日本語の勉強を始めてから、(たのびつなものは習れる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(ほかの人しられる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本のとこへ行くける)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本の料理を食べられる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(かぞくに見られ)なくなりました。

日本語の勉強を始めてから、(あかしもでき)なくなりました。

来週日本へ行きます。日本語勉強しますが、たのみしています。でも初めて

日本行くのできんちやしますたから。いりいりなことはあやかしと思

たてえは、日本語の勉強で一番あやかしことは日本人と話しますたが、日本語を許せると思

いり日本語の勉強を始めてからたのびつなものは習れる、ほかの人しられて、日本のとこへ

行くけるよになります。てもなくさんものはできなくなります。たてえは"かぞくに見

られ、あかしもできなくなります。いり日本に来ます。今私んはすこしおわしますが

日本へ行つたら、日本語を勉強しますたけ、いり友達もいります。

2/12

- ③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

ほっかいどうです。

- ④ どうして日本人が花見をしたいと思いますか。

日本人はきれいな物が好きだと思います。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは(ごいご)。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(かん字)。

日本語の勉強を始めてから、(まんがを読める)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(かん字を書ける)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(ともだちに日本語を教えたり)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本人の考えかたが分かる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本人の話すかたが分から)なくなりました。

日本語の勉強を始めてから、(大きいごいご)なくなりました。

私は日本語の勉強で一番むずかしかったことはごいごが、よか

たことはかん字。日本語の勉強を始めてからたくさんのごいご

ができるようになりました。まんがを読んだり、かん字を書いたり、

ともだちに日本語を教えたり、日本人の考えかたが分かったりできる

ようになりました。でも、日本人の話すかたが分からなくなりました。

大きいごいごがなくなりました。ごいごから。

③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

ほっかいどうです。

④ どうして日本人が花見をしますか。

さくらははなとてもきれいで、さくときにでんきが"あたたかい"ですから。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

- 日本語の勉強で一番むずかしかったことは( ~~かたかな~~ かたかな )。
- 日本語の勉強を始めて一番よかったことは( かんじ の ~~書きかた~~ )。
- 日本語の勉強を始めてから、( ひらがな が かける ) ようになりました。
- 日本語の勉強を始めてから、( ~~かんじ~~ かんじ が よめる ) ようになりました。
- 日本語の勉強を始めてから、( ドラマ が 見られる ) ようになりました。
- 日本語の勉強を始めてから、( 日本のゲーム が できる ) ようになりました。
- 日本語の勉強を始めてから、( じかん が ) なくなりました。
- 日本語の勉強を始めてから、( えいご が でき ) なくなりました。

~~はじめ~~ はじめ に日本語べんきょうするとき、ひらがな ~~と~~ と ~~かたかな~~ かたかな が ~~書ける~~ 書ける ようになりました。ひらがなはかんたんですが、かたかなはむずかしいです。かんじもむずかしいです。~~でも~~ でも、かんじの書きかたはとてもよかったです。よくかんじをべんきょう ~~しました~~ しました から、かんじがよめるようになりました。~~そして~~ そして、日本のゲームができるようになってドラマが見られるようになりました。きょうもよく日本語をべんきょうしています。日本語が上手になっていますが、えいごができなくなっています。~~ほかのべんきょう~~ ほかのべんきょう のじかんがなくなりましたから。

- ③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

さいごのところはほろつじとら。

- ④ どうして日本人が花見をしますか。

日本ではじりるまどころさくどの木が長ります。くには、さくどかざくと、  
とともさけいふ"と思ひます。それから日本人はいつも花見をします。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは(五回生です)。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(うたご一つことばがわかる)。

日本語の勉強を始めてから、(日本人と話す)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(時々アニメがわかる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語のうたをないうた)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(ずし本を読む)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(インターネットで日本のことを)なくなりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本のゲームをやる)なくなりました。

私の日本語のべんぎょうのはじめにはともかんたんでした。ひらがなと  
カタカナをならって、先生はいろいろビデオとうたを見せました。そして、  
日本語は私に、四回生まで、ともかんたんでした。でも五回生をはい  
ぬました、ちよとかんたんですが、私は日本語のべんぎょうとまりました。  
私は2年くらい日本語をべんぎょうしませんでした。今年日本語のべんぎょう  
もういちどりはじめました。五回生もういちどべんぎょうしています。でも今  
ともむずかしいです。日本語のべんぎょうのはじめに私は日本人と  
話したり、ずし本を読めたり、時々アニメがわかりました。でも、  
今いろいろなことを学びました。とても楽しいです。ふ

③ 日本で一番最後に桜が咲くところはどこですか。

ほっかいどうで五月にさします。一ばんさいごです。

④ どうして日本人が花見をしますか。

たのしいと思います。さけを飲んだり、食べものを食べたり、うたをうたいます。ぼんとう たのしいと思います。

4. 日本語の勉強を始めてから、あなたの生活はどのように変わりましたか。  
次の文に続けて、作文を作りましょう。(0.8点+1.0点)

日本語の勉強で一番むずかしかったことは(かんじでした)。

日本語の勉強を始めて一番よかったことは(ひらがなとカタカナでした)。

日本語の勉強を始めてから、(日本のドラマを見られる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本の本を言える)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語で書ける)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(日本語をわかる)ようになりました。

日本語の勉強を始めてから、(土曜日のあさが)なくなりました。

日本語の勉強を始めてから、(金曜日のよるが)なくなりました。

私は二年前から日本語をべんぎょうします。はじめてから一ばんむずかしかったことはかんじでした。でも日本語のべんぎょうをはじめて一ばんよかったことはひらがなとカタカナでした。とてもきれいと思いました。

日本語のべんぎょうをはじめてから、日本語をわかるようになりました。ちょっとだけわかる、でもうれしいです。

しかし、日本語のべんぎょうはじめてから、私の土曜日のあさがなくなりました。しかたないな...

## **ANEXO D**

### **CORPUS DA PESQUISA REDAÇÕES DOS APRENDIZES DO SVIII**

## S-VIII

## 「私のペット」－ “Meus animais de estimação”

**Meus animais**

私はいるいるなペットをかっけていま。にひき亀 とに羽オーストラリア  
インコ と九ひき犬がいます。ペットで犬が一番好きです。

私のいぬはプードルです。あの名前はピンゴジュニオルとフィロメナと  
ルルとボビスとポポとブッカとキキとポリニャとプアーです。パピタはさいこ  
うれいでした。十一歳でした。十一歳の犬は八十歳の人です。一番小さくて、  
最年少はプアーです。生まれて、半年くらいです。キキとブッカが私の庭で遊  
んでいるのが好きです。私の母はうちの中で犬がちらかすのがすきじゃありま  
せん。プアーはポリニャの耳をかむのが好きです。ポリニャはブッカの骨を盗  
むのが好きです。

ルルはとてもやさしくて、いい犬です。ピンゴジュニオルはおとなしい  
です。ルルはとてもやさしいといい犬です。ピンゴジュニオルわ静かにいます。

私の父の犬はフィロメナです。フィロメナは静かとうんざりです。毎日  
フィロメナは父にほめられています。ポポは一番小さいですが一番凜々しいで  
す。ボブスも小さいですがとても静かです。ボブス二話せないと思いました。  
ボブスは私の部屋でおしっこするのが好きです。私の部屋でおしっこするとき  
私「はやくでろ！」トいています。それから、ボブスは逃げます。

私の犬が大好きです。家族の一部です。

あおきがはら森林。

富士山の下にあおきがはら森林があります。この森林のなかでたくさんの人がじさつします。毎年（まいとし）

百人がじさつします。どうですか。何をおもいますか。あおきがはらのじさつのれきし（história）はとてもふるいです。そのれきしは百年前にはじまりました。

やまもとさんはいい大学生ですがクラスで一番じゃありませんでした。でも、やまもとさんはだいじょうぶだとおもっていました。～でもやまもとさんのおとうさんは～だいじょうぶじゃないとおもいました～。毎日毎日やまもとのとうさんは勉強しなければなりません、やすんではいけません、一番の学生にならなければなりませんと言いました。やまもとさんはよくひろうかんにおそわれました。やまもとさんはやすまなければなりませんでしたが、でもおとうさんはやすんではいけませんと言いました。

大学でやまもとさんあまりともだちがいませんでした。でも、もならちゃんはいいいともだちです。やまもとさんはもならちゃんが大好きでした。でも、もならちゃんのおにいさんはやまもとさんがきらいで、たくさんひともやまもとさんがきらいでした。やまもとさんの人生（じんせい

VIDA）はとてもさびしいです。ある日、やまもとさんはもならちゃんに「あいてる」というと、きめました。（DECIDIU）。でも、もならちゃんもうこいびとがいました。やまもとさんはげきど（IRA）しました。

やまもとさんは皆をころしたかった。でも、ころしてはいけませんでしたが。毎日やまもとさんはあおきがはらしんりんへ行きました。この森林がいいきもちがありました。おだやかな（CALMO）ところでした、やまもとさんはあおきがはらにすみたかったです、でもしにたかったです。あおきがはらのなかでやまもとさんはじさつしました。ゆうれいになりました。でもさびしかったです。もならちゃんにあいたかったです。でも、もならちゃんはとてもこわかったです。今あおきがはら森林にすんでいるとききました。もならちゃんはあおきがはら森林へ行って、やまもとさんと話して、しにたくなりました。もならちゃんもじさつをしました。もならちゃんのおにいさんもあおきがはらへ行って、もならと話して、しにたくなりました。おにいさんもじさつしました。もならのこいびともあおきがはら森林でじさつしました。

やまもとさんはおとうさんにもあいたかったです。やまもとさんがかれのしはおとうさんのせい（CULPA）だとおもいました。やまもとさんのおとうさんもあおきがはら森林でじさつしました。でも、やまもとはやめませんでした。おくびょうものもあおきがはら森林へいくと、じさつしました。今まででこの森林はじさつしたひとが一番多いところです。

やまもとさんのせいだとおもいます。

## リンクのはなし

リンクはヒーロです。いつもゼルダお姫はリンクにたすけられます。でも今日はちがいます。

ある日リンクはかたなでれんしゆうする時、ゼルダはまほうの本を読んでいます。そしてゼルダは水のまほうを使つてから、雨が降り始めました。ゼルダは傘をありましたが、リンクはつぎきましたから、雨にひたされました。

あれはゼルダの一番まほうですから、大好きでした。でもつぎの紙がやぶれていましたから、下のことばを読めました。「使用禁止」が書いてありました。「このかんじ・・・なんと言ういみですか」と思いましたけど、まほうを読みました。

とつぜん雨の水があつまると水鬼になりました。でもリンクは浸っていましたから、水鬼の中になりました。水鬼は本をみてから近くの川へ逃げるし、リンクを持っていきました。

ゼルダは「今日私はリンクをたすける」と思いました。早く有名なまじよの家へはしりました。家に入つてから、じよの声をきこえました。「入るな！その！本はあぶない！」といました。ゼルダは本を近くの木において、入りました。

ゼルダはまじよに水鬼をかつまほうをおしえてもらいました。でもかつのためにリンクのかたなをつかわなければなりません。そしてゼルダは木から本をだして、かたなをさがしに川へもどりました。

ゼルダは川の近くへもどつた時、水鬼がまっています。リンクはまだ鬼の中でしたけど、鬼に氣をとられていました。水鬼は「その本はあびない。おれにあげろ！」。ゼルダは「い

いえ。リンクをはなしてください」。鬼は「この気はもうぼくのだ。おまえの気もとる！」。それにゼルダへはしれましたけど、ゼルダがもうまぢました。

ゼルダは本から氷まほうを使つて、鬼は氷になりました。そしてゼルダはかたなをさがして、そちらへはしりました。かたなを手に入れて、かたなにまほうをつかいはじめて、がるいになりました。水鬼はまだ水になっていましたけど、ゼルダにかたなでわられました。それに鬼は本につかわれました。

リンクたつてから、ゼルダにだかれました。ある日からゼルダはやくそくをしました：「私はだけたすけられます」。

せんぶをおもいます。あにひとはなつのよるです。かのじょをはじめてあいました。とても  
びじんです。あのひからまいにちふたりはあのところにあいました。かのじょはわた（ひ）  
しのはんたいやさしいなひとでした。いつ（い）もにんげんはいいひとになってをできる」  
といました。さん（え）ねんですが、それはそうです。

にんげんはざんこくです。せかいもざんこく。にがつから、わたしとかのじょはこいびとに  
なりました。あれはとてもうれしいときだった。かのじょはわたしにあいされました。ほん  
とうにあいました。「せかいはあまりざんこくじゃない」とおもいました。まちがいました  
。きょう一年まえにわたしたちはこいびとになりました。とてもうれしいひでした。でもこ  
のきもち（い）はすぐおわる。あのよるかのじょはひきました。わたしはお父さんにちゆい  
しました。うごけません。なにもおもいません。どうして。どうしてせかいはさうあにざん  
こくでした。かのじょはだれかにいの

ちをねすまれました。ずるい。

いま「さよなら」といいます。かのじょのいないせかいをいきたくない。それから、えいえ  
んにかのじょのとなりいます。そして、しあわせはただゆ（う）め（い）じゃありません。  
いのちをありがとう、そしてさよなら、このうくしいもみにくいせかい。

十年の後 モンチ・ギリエルミ

今から十年後、私は多分子供二人が欲しいです。女の子が一人、それで男の子も一人いると思います。子供をよく勉強させます。最初から日本語でも話をして、子供たちに答えさせます。その他の言語も習わせます。小学校から高校まで日本で勉強させますが、大学はどこで勉強したがるのか選ばせます。つまり、留学してもいいです。スポーツも大切なので、赤ちゃんから水泳をさせます。子供に家事もさせます。掃除したり、洗濯したり、料理をさせます。けれども、私もいつも手伝って、子供の世話をします。