



Universidade Estadual do Ceará

Antonio Carlos Largura Filho

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA IDEOGRAMÁTICA JAPONESA

- O caso dos alunos do curso de japonês da UECE – Núcleo de
Línguas -

Fortaleza - Ceará

Julho/2006

Universidade Estadual do Ceará

Antonio Carlos Largura Filho

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA
IDEOGRAMÁTICA JAPONESA

- O caso dos alunos do curso de japonês da UECE – Núcleo de
Línguas -

Monografia apresentada ao Curso de
Mestrado em Lingüística Aplicada, da
Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do grau de
mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra, Laura Tey Iwakami

Fortaleza - Ceará

Julho/2006

Aqueles que entraram na minha vida por uma razão - ficar nela por uma vida inteira: meus filhos Antonio Neto e Ana Beatriz e minha esposa.

Ao meu pai que tem torcido e esperado por este momento com entusiasmo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as bênçãos que me concedeu.

A minha esposa Isabela que me apóia em cada etapa da minha vida, acreditando em mim, me ajudando e me incentivando em tudo.

Aos meus pais, Antonio Carlos Largura e Rosa Mara Traváglia Largura, que sempre incentivaram meus estudos e por mim, sempre torcendo.

A minha orientadora Professora Laura Tey Iwakami pela paciência, dedicação e incentivo que muito me ajudaram a prosseguir os estudos nesta área.

A professora Iúta Lerche Vieira Rocha pelas sugestões e apoio desde minha qualificação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	
O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO E O SISTEMA DE ESCRITA JAPONÊS	14
1.1. Introdução	14
1.2. A escrita alfabética	15
1.3. O sistema de escrita japonês.	18
1.4. A escrita ideogramática japonesa (KANJI)	22
1.5. Relação entre as duas escritas	29
CAPITULO II	
REFERENCIAL TEÓRICO	31
CAPÍTULO III	
A PESQUISA	38
3.1. Contexto da Pesquisa	38
3.2. Sujeitos da Pesquisa:	39
3.3. Estrutura das aulas	40
3.4. Procedimento e Instrumentos de Coleta	43
3.5. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados.	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
BIBLIOGRAFIA	71
Anexos	75

RESUMO

A proposta da presente pesquisa é verificar como se dá o processo de aquisição da escrita ideogramática japonesa pelo brasileiro nativo usuário do sistema de escrita alfabético na realidade dos alunos do curso de língua japonesa da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Após um breve relato de como a escrita japonesa é constituída, fazemos uma pesquisa longitudinal observando os alunos iniciantes da língua japonesa a fim de verificar e compreender como é o processo de construção da escrita ideogramática por esses alunos, à luz da teoria construtivista de Emília Ferreiro. É uma pesquisa exploratória, com levantamento de dados de caráter quantitativo e qualitativo, os quais são tratados pelo método da triangulação. Na conclusão, apresentamos algumas implicações pedagógicas surgidas após a observação dos processos mentais na aquisição, pelos sujeitos da pesquisa, de um segundo sistema de escrita, sendo esse sistema a escrita ideogramática japonesa.

ABSTRACT

The proposal of the present research is to verify the acquisition process of the ideogrammatic Japanese writing by the Brazilian native users of the Portuguese alphabetical writing system by the Japanese language students of the State University of Ceará (UECE). For the understanding of the complexity of the Japanese writing, follows a brief description of how it is established. We made an extensive research observing the beginners in order to verify how the construction of the ideogrammatic writing occur. It is an exploratory research that rises quantitative and qualitative data handled by the triangulate method. In the conclusion, we presented some pedagogic implications revealed after the observation of the mental processes in the language acquisition by the subjects of the research, of a second writing system, the ideogrammatic Japanese writing.

INTRODUÇÃO

Analisaremos na pesquisa o processo de aquisição da escrita ideogramática japonesa. A escrita japonesa é composta de dois sistemas de escrita: um sistema silábico que se subdivide em dois sistemas chamados de *hiragana* e *katakana* e o sistema ideogramático chamado em japonês de *KANJI* e que na literatura as vezes aparece como ideograma ou logograma. Como o termo ideograma é mais comum usarei este termo para me referir a este sistema de escrita, embora as vezes usarei também o termo original em japonês – *kanji*. Esse sistema, mais complexo que o silábico, consiste numa escrita carregada de significado. Boa parte dos ideogramas tem uma forte relação com sua origem pictográfica. Não é apenas uma escrita representativa do som. Pelo contrário, é muito mais representativa de significado.

Assim, o objetivo deste trabalho é identificar as estratégias utilizadas pelos alunos de língua japonesa do curso de Japonês acima referido durante o processo de aquisição da escrita ideogramática japonesa, como segundo sistema de escrita, com enfoque na intersubjetividade no sentido psicanalítico da interação interpessoal, como estudo da análise das descobertas pelo aluno do novo sistema de escrita que estão adquirindo.

A escrita ideogramática japonesa acima mencionada é um dos sistemas gráficos utilizado pelos japoneses que se caracteriza pelo uso simultâneo de dois sistemas, o *kanji* (ideogramático) e o *kana* (fonográfico), caracterizando-se a escrita japonesa em um sistema misto, “parcialmente logográfico e fonográfico” (SAMPSON, 1996:186).

Para que possamos ler em japonês, portanto, é preciso conhecer tanto a escrita ideogramática japonesa – *kanji* – como o sistema silábico *hiragana* e *katakana*. Esses últimos formam um sistema fonossilábico de quantidade reduzida e limitada em relação aos ideogramas.

O sistema fonossilábico formado pelo *hiragana* e *katakana*, por serem silábicos e destituídas suas grafias de significado, assemelham-se ao nosso sistema alfabético. É nesse ponto que o sistema fonossilábico assemelha-se com o nosso sistema alfabético, uma vez que, são tentativas de representação dos sons da língua falada.

Por outro lado, o sistema de escrita ideogramático japonês, chamado de *kanji*¹ possui características diferentes da escrita alfabética uma vez que não é uma escrita representativa unicamente de sons, mas principalmente de significado. Esses ideogramas são, na sua maioria, pictográficos e mais complexos do que a escrita silábica dos KANAS e da escrita alfabética ocidental. A escrita japonesa surge, inclusive, inicialmente pelo *kanji*, através da escrita chinesa que chega no Japão por volta do século III, quando os ideogramas chineses passam a ser utilizados para representar um objeto ou uma idéia.

Temos, porém, que para cada letra ideogramática ou *kanji* podem existir várias pronúncias e diversos significados². Nesse ponto, o processo de ensino-aprendizagem pode tornar-se mais complexo.

No processo de adaptação do ideograma chinês, diz Sampson:

“... os japoneses não fizeram uma opção clara por um tipo diferente de escrita. Na ortografia moderna japonesa tudo deriva da escrita chinesa; mas, como as duas línguas são muito diferentes, os processos pelos quais a escrita chinesa foi adaptada para se escrever a língua japonesa amiúde tiveram de ser altamente indiretos, e o resultado final é um sistema bastante diferente do ponto de vista tipológico, do sistema chinês”. (1996: 186).

Assim, como mostrado acima, o sistema ideogramático sofreu adaptações à língua japonesa tornando-se bastante complexo, o que pode trazer dificuldades no seu

¹ A palavra *kanji* significa - letra chinesa. *Kan*- chinesa. *Ji*- letra.

² Normalmente o *kanji* possui um único som, ou seja, uma única leitura em chinês. Entretanto ao serem trazidos ao Japão, os japoneses começaram a utilizá-lo para expressar em escrito as palavras já existentes no país, assim como utilizam na forma chinesa. Assim, um *kanji* pode apresentar mais de uma leitura. (extraído do livro “shinnihongonokiso I – livro de exercícios de *kanji*”)

processo de ensino-aprendizagem. É um sistema bastante diferente do alfabeto , já conhecido pelo aluno brasileiro e extremamente ligado a uma cultura própria daquela nação. Quem bem mostra isso é Sampson, quando diz:

“A sociedade japonesa, durante boa parte do período em que a escrita foi desenvolvida, caracteriza-se pela existência de uma classe aristocrática da qual muitos membros não tinham poder político ou até mesmo qualquer atividade séria, de modo que sua única função na vida era como definidores e produtores das normas culturais e da vida civilizada. (Talvez pudéssemos estabelecer um distante paralelo entre ela e a sociedade francesa sob o Ancien Régime.) Como resultado, muitos aspectos da cultura japonesa, inclusive sua escrita, eram grandemente elaborados, requintados e intelectualmente ricos, em vez de funcionais” (1996:186).

Os alunos devem compreender que ao escreverem ou lerem um *kanji* não estão apenas escrevendo ou lendo uma letra, mas sim uma palavra, pois não está ali apenas a representação de um som, mas de um significado.

Importante levar em conta que a escrita ideogramática japonesa é produto de sua cultura e construída ao longo da história social de um povo em sua relação com o mundo. Portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. Assim, no processo de aquisição da escrita, devemos sempre ter em mente que, como afirma Zacharias (1994), “ao apropriar-se da língua escrita o indivíduo se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura, e essas a partir deste momento, se tornam ‘técnicas interiores’” (Zacharias, 1994). A cultura, pois, fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade.

No caso do aluno brasileiro estudante de língua estrangeira, ao chegar em sala de aula traz sua experiência, visão de mundo adquirida através de sua interação sócio-cultural onde adquire sua escrita. Essa escrita, por sua vez é produto da cultura de uma nação, criada a partir das necessidades próprias de um povo.

Trataremos neste trabalho exclusivamente da escrita ideogramática japonesa, pois é o processo de sua aquisição que analisaremos. Porém, a fim de mostrar sua complexidade e peculiaridade, e, do mesmo modo, conceituar e explicar as formas de escrita japonesa na qual se incluem os sistemas gráficos *hiragana*, *katakana*, além do próprio sistema ideográfico ou *kanji* (literalmente letra da terra de KAN ou letra chinesa), assim denominado pelos japoneses, faremos em capítulo próprio, um breve relato de como é formada a escrita japonesa, enfocando com detalhes a escrita ideogramática.

No aspecto teórico, muitos estudos existem sobre a intersubjetividade das crianças no processo de aquisição da primeira escrita, principalmente no processo de aquisição da escrita alfabética. Importantes, inclusive, são os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, baseadas fortemente nos trabalhos e teorias de Piaget. Por outro lado, questiona-se como se daria o processo de aquisição de um segundo sistema de escrita, diferente do alfabético, por uma pessoa adulta já detentora desse sistema de escrita. Emília Ferreiro, em seu texto intitulado “Com Todas as Letras”, por exemplo, mostra uma descoberta que salienta o interesse em compreender as interações entre as estruturas do sujeito e as do objeto, quando diz que “o real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo, para conquistá-lo. É precisamente isso que temos descoberto que as crianças fazem com a escrita: têm que reconstruí-la para apropriar-se dela” (1992:78). Nosso questionamento localiza-se nesse ponto: essa reconstrução não estaria também a ocorrer no momento da aquisição da escrita ideogramática japonesa pelo aluno de língua japonesa do curso acima citado?

Outro aspecto ressaltado por Emília Ferreiro é que a construção da escrita seja considerada como uma aprendizagem de ordem conceitual, levando-se em conta os processos cognitivos e não unicamente a aprendizagem técnica e baseada em mecanismos perceptuais. Para Ferreiro “as escritas alfabéticas optam por colocar em relevo a representação das diferenças entre significantes. Como em qualquer outro sistema de representação, todo sistema de escrita é obrigado a fazer uma escolha entre os elementos, as propriedades e as relações de R que vão aparecer em X” (1990: 67). Ou seja, a aquisição da escrita alfabética, se concebida como um código de transcrição

dos sons, dar-se-ia como uma aquisição de uma técnica dos elementos e das relações do sistema. Por outro lado, a autora vê outra concepção da escrita partindo do princípio que ler implicaria numa aquisição conceitual através de um processo de construção individual do sujeito que reelabora as informações apreendidas sobre as propriedades/especificidades do sistema de escrita alfabética, procurando compreender os elementos de um sistema, suas regras de produção e funcionamento.

E no processo de aquisição de uma segunda escrita, especificamente a escrita ideogramática japonesa, seria necessário considerarmos a construção dessa escrita como uma aprendizagem de ordem conceitual ou como aprendizagem técnica? Para Ferreiro:

“Se a escrita é concebida como um código de transcrição, seu aprendizado se concebe como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, seu aprendizado se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento”³ (1986: 52).

É exatamente neste momento que se investigará a intersubjetividade do aluno de língua japonesa do curso da UECE verificando as estratégias que ele utiliza para a aquisição da escrita ideogramática, bem como as dificuldades que ele apresenta.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos. Inicialmente trataremos do sistema de escrita alfabético e do sistema japonês, fazendo uma comparação entre os mesmos. Nesse capítulo procuramos ver as características de cada sistema e fazer um breve relato de como é composta a escrita japonesa. Ainda nesse primeiro capítulo, falamos de forma mais detalhada sobre a escrita ideogramática japonesa, pois essa escrita é justamente o objeto de aprendizagem dos alunos e de ensino do professor e é na aquisição desse sistema de escrita em que a pesquisa se debruça para investigação.

O Capítulo II será um breve apanhado do referencial teórico em que se baseia a pesquisa.

³ “Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento” (1986: 52).

O terceiro e último capítulo trata da pesquisa propriamente dita. Dentro desse capítulo falaremos do planejamento e metodologia. A metodologia utilizada será o método de Triangulação, mais precisamente o Método de Pesquisa Misto que conduz a uma pesquisa na qual a coleta de dados é quantitativa (números) e qualitativa (palavras, imagens). A população alvo da investigação são alunos do curso de língua japonesa oferecido pela Universidade Estadual do Ceará que estão iniciando o aprendizado da escrita ideogramática japonesa. Seguimos dentro desse capítulo tratando dos tipos de amostragem com a descrição dessas amostras. Em seguida há uma descrição dos instrumentos usados: entre os instrumentos de coleta de dados, há uma gravação em fita K7 da primeira aula de escrita, além de testes e questionários seguindo com a apresentação dos resultados. Na conclusão, apresentamos algumas implicações pedagógicas surgidas após a observação dos processos mentais na aquisição, pelos sujeitos da pesquisa, de um segundo sistema de escrita, sendo esse sistema a escrita ideogramática japonesa.

CAPÍTULO I

O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO E O SISTEMA DE ESCRITA JAPONÊS:

1.1 Introdução:

Para compreender o processo de aquisição da escrita ideogramática japonesa no contexto da presente pesquisa é preciso esclarecer algumas características básicas dos sistemas de escrita, em particular aquele que o aluno, aprendiz da língua japonesa, domina como nativo – sistema alfabético da língua portuguesa – e aquele que está aprendendo – sistema ideogramático japonês. E como bem diz Cagliari:

“Todo sistema de escrita tem um aspecto funcional e um gráfico. A união de ambos é similar a união do significado e do significante no signo linguístico, no qual o primeiro se refere ao sentido das palavras e o segundo aos sons. Na escrita, o lado do significado corresponde a seus aspectos funcionais e o do significante a suas características gráficas, cuja unidade menor é o caractere”⁴. (1997: 12).

Aqui veremos a manifestação desse caractere no sistema de escrita da língua portuguesa e da língua japonesa. Para Cagliari:

“As letras são os caracteres do sistema alfabético de escrita. Caractere é a denominação da menor unidade gráfica de qualquer sistema de escrita, não só do alfabeto. Nos sistemas ideográficos, como a escrita chinesa, um caractere representa uma idéia, que pode ser expressa por uma palavra inteira ou parte de uma palavra composta. Nos sistemas fonográficos como o nosso, um caractere representa um segmento fonético do tipo consoante ou vogal. Nos sistemas fonográficos silábicos como o japonês, um caractere representa uma sílaba, ou seja, uma unidade fonética formada da soma de consoante e vogal”⁵. (1997: 13).

⁴ “Todo sistema de escritura tiene un aspecto funcional y uno gráfico. La unión de ambos es similar a la unión del significado y del significante en el signo lingüístico, en el cual el primero se refiere al sentido de las palabras y el segundo a los sonidos. En la escritura, el lado del significado corresponde a sus aspectos funcionales y el del significante a sus características gráficas, cuya unidad menor es el carácter” (1997: 12).

⁵ Las letras son los caracteres del sistema alfabético de escritura. Carácter es la denominación de la menor unidad gráfica de cualquier sistema de escritura, no sólo del alfabeto. En los sistemas ideográficos, como la escritura china, un carácter representa una idea, que puede ser expresada por una palabra entera o parte de una palabra compuesta. En sistemas fonográficos como el nuestro, un carácter representa un segmento fonético del tipo

Preocuparemos-nos em traçar apenas algumas considerações sobre o sistema de escrita alfabético e o sistema de escrita japonês . Quanto a este, o sistema japonês, debruçaremos-nos com mais atenção na análise do sistema ideogramático, objeto inclusive de um capítulo à parte.

consonante o vocal. En los sistemas fonográficos silábicos, como el japonés, un carácter representa una sílaba, o sea, una unidad fonética formada de la suma de consonante y vocal” (1997: 13).

1.2 A escrita alfabética.

A necessidade do homem se comunicar é inerente a sua existência. A língua, que é predominantemente oral, acompanha a evolução do homem na sua cultura, em cada sociedade, em cada povo. Mas diante da necessidade de registrar a fala, o homem inventou um meio permanente de expressão. A escrita é um desses meios de expressão, que, mais do que simples registro da fala, “também dá acesso direto ao mundo das idéias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo” (Higounet, 2003: 10).

Assim, a escrita surge há cerca de seis mil anos atrás, na Mesopotâmia, onde se desenvolve. Essa escrita se firma quando os gregos, no século X a.C., adaptam o alfabeto semítico então usado pelo sistema silábico dos fenícios. Os fenícios não se importavam muito em escrever as vogais, dadas as características das línguas semíticas, usando assim basicamente as consoantes para representarem sílabas. Daí ser considerado um sistema silábico. Porém, os gregos juntam, de forma consciente, as vogais ao sistema fenício, criando assim, com o uso de consoantes e vogais, o sistema alfabético. Nesse contexto e numa primeira análise percebemos que a escrita é uma criação na tentativa de representar a fala. E foi assim que inicialmente a escrita alfabética surge. O uso de vogais juntamente com consoantes criado pelos gregos foi uma mostra disso. Pretendiam o uso de poucos sinais com possibilidades combinatórias que representassem o maior número de sons possíveis da fala. Essa escrita grega é adaptada pelos romanos surgindo o sistema alfabético greco-romano que deu origem ao nosso alfabeto.

E é esse sistema que o aluno traz em sua mente ao chegar em sala de aula na hora de começar a aprender um outro sistema de escrita não alfabético, como o caso do sistema ideogramático japonês. Afinal, nem todas as formas de se escrever fazem uso de um alfabeto. A linearidade no alfabeto é clara e visível. A seqüência de letras e palavras ordenadas sintaticamente em uma superfície é mais do que necessária para a compreensão de nossa escrita alfabética.

Aqui, vale ressaltar uma discussão sobre o que a escrita alfabética representa. Logo pensamos que a escrita alfabética representa a fala. Seria a representação gráfica da pauta sonora da linguagem oral. Observando os trabalhos de Emília Ferreiro sobre alfabetização de crianças vemos que elas passam, como diz a autora, por um “duro processo” no caminho para compreender a escrita e apenas em um terceiro período desse processo é que ela é capaz de perceber nas estruturas internas das palavras escritas e nas estruturas das oralidades, a lógica das transformações operadas; chega ao final do processo em que, finalmente, compreende a correspondência “termo a termo” entre unidades gráficas e sonoras.

No processo de aquisição da escrita a criança passa, então, pelo caminho: letra, sílaba e palavra. Não se esgota aqui, na representação fonológica, a representatividade da escrita alfabética. Embora, inicialmente “a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo”. (Kato, 2003:17)

Ao lado da linearidade podemos observar outra propriedade, ou princípio, que nos é apresentada por Saussure ao examinar o signo lingüístico: a arbitrariedade. Esse princípio tem por conteúdo a idéia central de não existência de relação natural entre a coisa e a palavra que a representa, ou entre um objeto físico, conceito (significado) e a seqüência de sons “que lhe serve de significante” (2003:81). E Saussure não menciona essa característica apenas para a fala, mas também para a escrita, quando comenta o aspecto material do valor lingüístico dizendo: “como se comprova existir idêntico estado de coisas nesse outro sistema de signos que é a escrita, nós o tomaremos como termo de comparação para esclarecer toda a questão. De fato: 1º. os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra *t* e o som que ela designa”. (2003:138) Vale ressaltar que Saussure estava tratando de sistema de escrita alfabético, assim como nós neste capítulo.

1.3 O sistema de escrita japonês.

A escrita japonesa é constituída basicamente de dois sistemas. De um lado o sistema silábico que subdivide-se em dois: o *hiragana* e o *katakana*, e de outro o sistema ideogramático conhecido por *kanji*.

Com a introdução da escrita chinesa, por volta do século V D.C. no Japão, o sistema de escrita vai se constituindo. Não há nenhuma evidência definitiva de qualquer sistema de escritura japonês nativo anterior à introdução da escrita chinesa. No início, então, ser um japonês conhecedor da escrita, significava possuir a habilidade para ler e escrever no chinês Clássico.

Portanto, historicamente, a escrita japonesa tem sua origem no sistema ideogramático chinês. Porém, a diferença entre as duas línguas é grande, uma vez que, possuem origens diferentes. A estrutura da língua chinesa é bastante diferente da língua japonesa, o que obrigou a uma adaptação da escrita chinesa pelos japoneses. Podemos traçar duas distinções fundamentais: primeiro, na língua chinesa cada morfema ou palavra se constitui de uma única sílaba invariável, o que não ocorre no japonês. Segundo, a língua chinesa caracteriza-se por ser tonal, ou seja, suas palavras diferem muitas vezes apenas pela diferença de tom de suas sílabas. Já na língua japonesa suas palavras constituem-se por uma seqüência de sílabas e suas sílabas basicamente são formadas de uma consoante e uma vogal simples (CV) ou nenhuma consoante. Esses foram os dois principais complicadores no processo de adaptação da escrita chinesa pelos japoneses

Ainda, pelo fato das duas línguas possuírem sintaxe bem diferentes, às vezes o ideograma chinês era usado apenas pelo seu valor fonético. Isto é muito comum no caso das partículas japonesas como に/ni/ (indicativa do objeto indireto), を/o/ (indicativa do objeto direto), por exemplo. Não existe equivalência na língua chinesa de tais termos.

Os ideogramas empregados apenas como fonogramas receberam o nome de *man'yōgana*, porque foram utilizados para registro dos poemas japoneses reunidos na antologia intitulada *Man'yōshū*, que constitui a primeira obra literária escrita em língua japonesa, e é a origem da escrita fonográfica conhecida por KANA. Esse sistema está subdividido, como mencionado anteriormente, em dois outros conhecidos como *hiragana* e *katakana*.

O KANA constitui-se de sinais gráficos em número de 104 grafemas. Essas grafias representam sílabas, constituindo um sistema silábico. O kana – *katakana* e *hiragana* – são duas versões do mesmo conjunto de sons do Japonês, sendo símbolos fonéticos representativos de pronúncia. É o silabário representativo de alguns sons ou combinação de sons atualmente pronunciados pelos japoneses. Foram criados há aproximadamente mil anos pela simplificação ou parte dos caracteres chineses. O *hiragana* surgiu da simplificação dos caracteres chineses e o *katakana* de parte desses caracteres.

O *hiragana* é usado para escrever apenas palavras e nomes de origem japonesa, partículas, desinências de verbos, de adjetivos e de advérbios. O silabário *hiragana* é composto por 46 sílabas básicas, 25 sílabas complementares e 33 sílabas compostas. (Ver quadro *hiragana* p.20)

O *katakana*, assim como o *hiragana*, é composto por 46 sílabas básicas, 25 sílabas complementares e 33 sílabas compostas (ver quadro *katakana* p.21), também foi criado a partir dos *kanji*, mas possui características diferentes. O *katakana* surgiu, inicialmente, como sinais gráficos para auxiliar na leitura de textos chineses, ou ainda, para serem inseridos nos poemas ou textos em estilo chinês, a fim de facilitar sua leitura e compreensão aos japoneses. A grafia *katakana* foi criada com base em uma parte dos *kanji*, por isso seus traços são mais retos e rígidos.

HIRAGANA

Sílabas básicas					Sílabas compuestas		
<u>あ</u> <i>a</i>	<u>い</u> <i>i</i>	<u>う</u> <i>u</i>	<u>え</u> <i>e</i>	<u>お</u> <i>o</i>	(<i>ya</i>)	(<i>yu</i>)	(<i>yo</i>)
<u>か</u> <i>ka</i>	<u>き</u> <i>ki</i>	<u>く</u> <i>ku</i>	<u>け</u> <i>ke</i>	<u>こ</u> <i>ko</i>	きや <i>kya</i>	きゆ <i>kyu</i>	きよ <i>kyo</i>
<u>さ</u> <i>sa</i>	<u>し</u> <i>shi</i>	<u>す</u> <i>su</i>	<u>せ</u> <i>se</i>	<u>そ</u> <i>so</i>	しや <i>sha</i>	しゆ <i>shu</i>	しよ <i>sho</i>
<u>た</u> <i>ta</i>	<u>ち</u> <i>chi</i>	<u>つ</u> <i>tsu</i>	<u>て</u> <i>te</i>	<u>と</u> <i>to</i>	ちや <i>cha</i>	ちゆ <i>chu</i>	ちよ <i>cho</i>
<u>な</u> <i>na</i>	<u>に</u> <i>ni</i>	<u>ぬ</u> <i>nu</i>	<u>ね</u> <i>ne</i>	<u>の</u> <i>no</i>	にや <i>nya</i>	にゆ <i>nyu</i>	によ <i>nyo</i>
<u>は</u> <i>ha</i>	<u>ひ</u> <i>hi</i>	<u>ふ</u> <i>fu</i>	<u>へ</u> <i>he</i>	<u>ほ</u> <i>ho</i>	ひや <i>hya</i>	ひゆ <i>hyu</i>	ひよ <i>hyo</i>
<u>ま</u> <i>ma</i>	<u>み</u> <i>mi</i>	<u>む</u> <i>mu</i>	<u>め</u> <i>me</i>	<u>も</u> <i>mo</i>	みや <i>mya</i>	みゆ <i>myu</i>	みよ <i>myo</i>
<u>や</u> <i>ya</i>		<u>ゆ</u> <i>yu</i>		<u>よ</u> <i>yo</i>	りや <i>rya</i>	りゆ <i>ryu</i>	りよ <i>ryo</i>
<u>ら</u> <i>ra</i>	<u>り</u> <i>ri</i>	<u>る</u> <i>ru</i>	<u>れ</u> <i>re</i>	<u>ろ</u> <i>ro</i>	ぎや <i>gya</i>	ぎゆ <i>gyu</i>	ぎよ <i>gyo</i>
<u>わ</u> <i>wa</i>				<u>を</u> <i>o/wo</i>	じゃ <i>ja</i>	じゆ <i>ju</i>	じよ <i>jo</i>
Sílabas complementares				<u>ん</u> <i>n</i>	びや <i>bya</i>	びゆ <i>byu</i>	びよ <i>byo</i>
が <i>ga</i>	ぎ <i>gi</i>	ぐ <i>gu</i>	げ <i>ge</i>	ご <i>go</i>	ぴや <i>pya</i>	ぴゆ <i>pyu</i>	ぴよ <i>pyo</i>
ざ <i>za</i>	じ <i>ji</i>	ず <i>zu</i>	ぜ <i>ze</i>	ぞ <i>zo</i>			
だ <i>da</i>	ぢ (<i>ji</i>)	づ (<i>zu</i>)	で <i>de</i>	ど <i>do</i>			
ば <i>ba</i>	び <i>bi</i>	ぶ <i>bu</i>	べ <i>be</i>	ぼ <i>bo</i>			
ぱ <i>pa</i>	ぴ <i>pi</i>	ぷ <i>pu</i>	ぺ <i>pe</i>	ぽ <i>po</i>			

KATAKANA

Sílabas básicas					Sílabas compostas		
<u>ア</u> <i>a</i>	<u>イ</u> <i>i</i>	<u>ウ</u> <i>u</i>	<u>エ</u> <i>e</i>	<u>オ</u> <i>o</i>	(<i>ya</i>)	(<i>yu</i>)	(<i>yo</i>)
<u>カ</u> <i>ka</i>	<u>キ</u> <i>ki</i>	<u>ク</u> <i>ku</i>	<u>ケ</u> <i>ke</i>	<u>コ</u> <i>ko</i>	キヤ <i>kya</i>	キユ <i>kyu</i>	キョ <i>kyo</i>
<u>サ</u> <i>sa</i>	<u>シ</u> <i>shi</i>	<u>ス</u> <i>su</i>	<u>セ</u> <i>se</i>	<u>ソ</u> <i>so</i>	シヤ <i>sha</i>	シユ <i>shu</i>	ショ <i>sho</i>
<u>タ</u> <i>ta</i>	<u>チ</u> <i>chi</i>	<u>ツ</u> <i>tsu</i>	<u>テ</u> <i>te</i>	<u>ト</u> <i>to</i>	チャ <i>cha</i>	チュ <i>chu</i>	チョ <i>cho</i>
<u>ナ</u> <i>na</i>	<u>ニ</u> <i>ni</i>	<u>ヌ</u> <i>nu</i>	<u>ネ</u> <i>ne</i>	<u>ノ</u> <i>no</i>	ニヤ <i>nya</i>	ニユ <i>nyu</i>	ニョ <i>nyo</i>
<u>ハ</u> <i>ha</i>	<u>ヒ</u> <i>hi</i>	<u>フ</u> <i>fu</i>	<u>ヘ</u> <i>he</i>	<u>ホ</u> <i>ho</i>	ヒヤ <i>hya</i>	ヒユ <i>hyu</i>	ヒョ <i>hyo</i>
<u>マ</u> <i>ma</i>	<u>ミ</u> <i>mi</i>	<u>ム</u> <i>mu</i>	<u>メ</u> <i>me</i>	<u>モ</u> <i>mo</i>	ミヤ <i>mya</i>	ミユ <i>myu</i>	ミョ <i>myo</i>
ヤ <i>ya</i>		ユ <i>yu</i>		ヨ <i>yo</i>	リヤ <i>rya</i>	リュ <i>ryu</i>	リョ <i>ryo</i>
<u>ラ</u> <i>ra</i>	<u>リ</u> <i>ri</i>	<u>ル</u> <i>ru</i>	<u>レ</u> <i>re</i>	<u>ロ</u> <i>ro</i>	ギヤ <i>gya</i>	ギユ <i>gyu</i>	ギョ <i>gyo</i>
<u>ワ</u> <i>wa</i>				<u>ヲ</u> <i>wo</i>	ジャ <i>ja</i>	ジュ <i>ju</i>	ジョ <i>jo</i>
				<u>ン</u> <i>n</i>	ビヤ <i>bya</i>	ビユ <i>byu</i>	ビョ <i>byo</i>
<u>ガ</u> <i>ga</i>	<u>ギ</u> <i>gi</i>	ピヤ <i>pya</i>	ピユ <i>pyu</i>	ピョ <i>pyo</i>	ピヤ <i>pya</i>	ピユ <i>pyu</i>	ピョ <i>pyo</i>
<u>ザ</u> <i>za</i>	<u>ジ</u> <i>ji</i>	<u>ズ</u> <i>zu</i>	<u>ゼ</u> <i>ze</i>	<u>ゾ</u> <i>zo</i>			
ダ <i>da</i>	ヂ (<i>ji</i>)	ヅ (<i>zu</i>)	デ <i>de</i>	ド <i>do</i>			
バ <i>ba</i>	ビ <i>bi</i>	ブ <i>bu</i>	ベ <i>be</i>	ボ <i>bo</i>			
パ <i>pa</i>	ピ <i>pi</i>	プ <i>pu</i>	ペ <i>pe</i>	ポ <i>po</i>			

1.4 A escrita ideogramática japonesa (*KANJI*).

Os chineses criaram seu sistema gráfico, há cerca de cinco mil anos, mais preocupados com a eficácia do que com uma criação intelectual. “Os méritos da escrita chinesa”, diz Granet (1997:38) “são de ordem totalmente diversas: prática, não intelectual”. Os chineses criaram uma escrita que pode ser utilizada em toda a China onde são falados vários dialetos e até mesmo línguas diferentes.

Por outro lado, os japoneses não possuíam uma escrita até aproximadamente o século V D.C., sendo uma cultura, até então, eminentemente oral. Por conta dessa tradição oral, não existem documentos mais antigos que possam dar conta exata de como foi historicamente a assimilação da escrita chinesa pelos japoneses. Acredita-se que o povo japonês passou a ter contato com a escrita ideogramática chinesa através de guerras travadas com esse país, assim como pelos estudos religiosos, principalmente o budismo, quando os jovens japoneses iam estudá-lo na China. Uma amostra da influência chinesa pode ser encontrada nas primeiras obras de História do Japão conhecidas por *Kojiki* e *Nihon Shoki*. *Kojiki* é considerado o livro mais antigo de História do Japão. A obra, em três volumes, foi concluída em 712, a mando da imperatriz Genmei. *Nihon Shoki* é o primeiro livro oficial de História do Japão, foi concluído em 720 e compilado pelo príncipe Toneri Shinnô, terceiro filho do imperador Tenmu, e muitos outros. É uma obra de 30 volumes e nele encontram-se muitas citações de obras chinesas.

Para explicar como a escrita chinesa foi adaptada à língua japonesa, será reproduzida uma passagem de Sampson, que traz um exemplo de Miller, no qual se imagina a inexistência de uma escrita para o inglês. É criada, então, a situação em que se deseja escrever: “The bear killed the man” (O urso matou o homem) e para tanto usa-se a escrita chinesa. Aproveitando as palavras de Sampson (1996):

“O chinês não possui uma palavra para *the* “o” (artigo). O artigo definido não é uma palavra muito importante em inglês, de modo que o ignoramos e nos concentramos na palavra *bear* “urso”. “Bear” é traduzido em chinês por /ㄅㄧㄝ/, escrito 熊 – de modo que escrevemos este grafe. “Kill” (matar) e /ㄙ

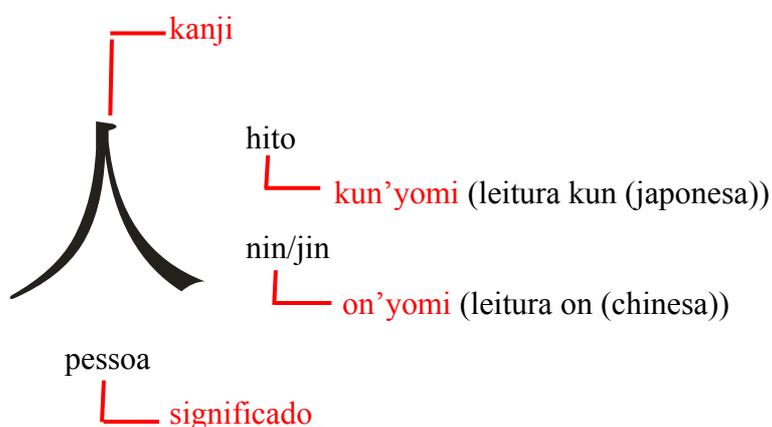
ā/, escrito 殺; mas o chinês não possui uma flexão comparável à inglesa *-ed* (que, acrescentada ao infinitivo, indica o passado simples dos verbos regulares). Poderíamos indicar que 殺 deve ser entendido como “ir para o passado”, acrescentando, digamos, 去 /c^hy/ “ir”. Alternativamente, como a flexão inglesa é pronunciada /d/, poderíamos escrever um grafe para um morfema chinês com o som similar – talvez 的, pronunciado aproximadamente como o inglês /-d/ e que é um sufixo gramatical em chinês, embora formador do genitivo de um substantivo. Neste ponto, voltamos a *the*. Em vez de omiti-lo como fizemos antes, desta vez podemos, incentivados por nosso sucesso ao “grafarmos” *-ed*, tentar escrever *the* com o grafe de um morfema chinês com som semelhante a /ðə/. Mas ele não pode ser *muito* similar, pois esta é uma sílaba não chinesa: talvez possamos escolher 色 /sɿ/ “cor”. Por fim, chegamos a *man*, que aqui provavelmente vamos escrever 人, o grafe para /ɾən/ “homem”, no sentido de “ser humano”. Por outro lado, se no contexto tomarmos a palavra inglesa *man* para nos referirmos especificamente a um ser do sexo masculino, em contraste com *woman* “mulher”, o chinês não tem uma palavra para isso. O chinês usa a expressão 男人 /nánɾən/, literalmente “pessoa macho”, de modo que poderíamos escrever estes dois grafes para representar uma única palavra em inglês: *man*” (1986:188).

Essa passagem é um bom exemplo para demonstrar, como um paradoxo, o que aconteceu com os japoneses na assimilação da escrita chinesa.

Nesse processo de assimilação da escrita chinesa pelos japoneses algumas grafias foram usadas para representar a palavra japonesa com o mesmo significado. Exemplo de bear “urso”, acima citado. No caso específico da língua japonesa temos, por exemplo, o ideograma para representar “homem” 人 /hito/ que em chinês também significa homem, e é lido /ɾən/. Neste caso o japonês aproveitou a escrita chinesa com seu significado e lhe deu uma leitura nova /hito/, haja vista já existir, em sua língua, a referida palavra. Entretanto, ao serem trazidos para o Japão, os japoneses começaram a utilizar os ideogramas chineses não só para representar as palavras já existentes em seu país, mas também utilizá-los na forma chinesa. Assim, em japonês, um Kanji tanto

pode possuir uma leitura em japonês (chamado de *Kun'yomi* ou literalmente leitura na forma KUN), quanto em Chinês, em sua forma original (chamado de *On'yomi* - leitura na forma ON (som), ou seja, leitura que aproveita o som ou a pronúncia da língua chinesa)

Um exemplo das duas leituras pode ser vista na figura abaixo, no caso do ideograma 人 */hito/*, que significa “pessoa/ser humano”. Ele poderá ser lido como */nin/* ou */jin/* (leitura chinesa - *on*) ou */hito/* (leitura japonesa - *kun*).



Então, o sistema ideogramático japonês teve origem, como já mencionado, no idioma chinês e consiste numa escrita de símbolos, onde na sua origem pictográfica, cada signo corresponde a uma idéia e essa idéia resulta na junção fonética e semântica denominada *kanji* (ideograma). Iwakami (1992) esclarece em sua dissertação, onde trabalha o processo de formação dos ideogramas japoneses, que é necessário analisar o *kanji* sobre três aspectos, FIGURA, SOM e SIGNIFICADO, para que se possa defini-lo. “De fato, o KANJI é um hieróglifo, se o considerarmos no seu aspecto formal e figurativo. Porém, se desprezarmos o seu aspecto sonoro e semântico, o seu estudo ficaria incompleto. Quando se pesquisa o KANJI, é preciso, portanto, levar em conta esses três aspectos conjuntamente e certificar-se de que não há contradição entre eles na explicação. A sonoridade se refere à leitura do caractere, que



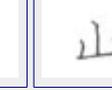
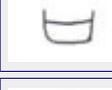
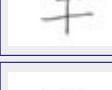
deve estar coerente com seu significado. Este, por sua vez, é expresso, justamente pela figura do desenho (Iwakami, 1992:18) Exemplo é o ideograma que representa a palavra sol/dia 日  em do pictograma (para os chineses o sol é desenhado por um círculo com um traço no centro, enquanto nós o representamos por um círculo com traços externos). Vejamos sua evolução:



SOL

Abaixo vemos um quadro com outros exemplos:

Quatro 1

Evolução do Kanji				Atual	Pronúncia	Significado
				KAWÂ	rio	
				YAWÂ	montanha	
				MÊ	olhos	
				TSUKÎ	lua, mês	
				KUCHÎ	boca	
				ÂME	chuva	
				TÊ	mão	
				USHÎ	vaca, boi	
				HI	sol	
				HI	fogo	

Fonte: Curso de Língua Japonesa - Método Rosa Sonoo



Para Saussure, o que é radicalmente arbitrário é imotivado e, ainda para o mestre de Genebra, “poder-se-ia dizer que as línguas em que a imotivação atinge o máximo são *lexicológicas*” (203: 154), vendo o chinês como “tipo do ultralexicológico” (2003: 154) e portando atingindo o máximo de imotivação; mas aqui, a arbitrariedade concebida na relação abstrata entre palavra, no caso, a grafia e o objeto designado, não se constata, pois afinal a motivação entre sua forma escrita e o que essa forma pretende designar é clara e concreta. Pelo menos quanto aos ideogramas considerados pictográficos como os vistos no quadro acima. Somos obrigados a concordar com Fenollosa, que ao contrário de Saussure, “encara o chinês como o espelho da natureza, por sua “picturalidade” próxima do mundo ativo das coisas” (Haroldo de Campos, 1994:45).

Existe, ainda, uma grande maioria de ideogramas que resultam da combinação do elemento semântico de um signo e do elemento fonético de outro, gerando um terceiro. Por exemplo, temos o ideograma da palavra ameixa 梅 (bai) que é constituído com a carga semântica do ideograma de árvore 木 e carga fonética do ideograma 每 “bai”, o qual determina a sua leitura.



Para alguns, aqui a imotivação pode estar mais presente, pelo menos quanto a carga fonética que aparece como registro apenas da pronúncia. Porém, o radical (carga semântica) sugere sobre o que diz respeito o ideograma, a que categoria de coisas se refere àquela palavra.

A utilização dos ideogramas no Japão hoje é regulada oficialmente pelo governo japonês que em 1981, através do Ministério da Educação, publicou uma lista de kanji chamada "Jôyo Kanji", contendo uma inscrição oficial de 1.945 ideogramas. A lista inclui todo o kanji que se poderia esperar encontrar em "uso cotidiano" - em sinais, em jornais e assim por diante. As crianças japonesas têm que aprender todos os 1.945 *kanjis* até que eles deixem a escola secundária.

Os primeiros 1.006 do "Jôyo Kanji" são conhecidos como "Kyoiku kanji". Estes são os *kanjis* que são estudados por crianças nos primeiros seis anos de escola secundária. Os "Kyoiku Kanji" são subdivididos mais adiante em seis graus, enquanto representando o programa de cada um dos primeiros seis anos do sistema de ensino japonês. Assim, o "Kyoiku Kanji" é um subconjunto contido no "Jôyo Kanji".

Os primeiros ideogramas contidos no "Kyoiku Kanji" tendem a ser graficamente simples, e são considerados *kanjis* pictográficos, chamados de SHOKEI MOJI.

Os filólogos japoneses têm classificado os Kanji em seis grupos⁶. Segundo professores do Instituto Cultural Brasil-Japão, esses grupos seriam:

1. SHOKEI: Kanji que se originaram de figuras ou desenhos. Como os mostrados no quadro 1 acima
2. SHIJI: tipo de indicação, sinal.

Exemplo: —à 上 (forma atual)

(um ponto sobre a superfície indicando "em cima")

⁶ Na presente pesquisa estamos verificando as estratégias na aquisição de trinta ideogramas iniciais que estão dentre os três primeiros grupos: SHOKEI, SHIJI e KAI. Todos com grande força conceitual pela sua relação quase que direta com o elemento que representa. A grande maioria dos trinta ideogramas estudados pela turma pertence, inclusive, ao grupo SHOKEI e são considerados *kanjis* pictográficos

3. KAIJ: União de dois ou mais Kanji formando uma nova palavra:

Exemplo: 木 (KI = árvore)

林 (HAYASHI = bosque)

森 (MORI = floresta)

4. KEISEI: união de um Kanji que dá o significado com outro que dá o som.
Como no caso da palavra ameixa (bai) mostrada acima.

5. TENCHU: a sua origem não está clara, mas tendo como base em determinado Kanji, modificando algumas partes ou associando com uma outra letra, forma-se um novo Kanji com significado semelhante àquela que deu origem.

6. KASHAKU: O significado não tem relação com o Kanji original, apenas utiliza-se o som.

(fonte da classificação: <http://www.meishusama.org/homepage/nihongo.htm>)

1.5 Relação entre as duas escritas.

Podemos observar que, fundamentalmente, com relação à propriedade da linearidade e arbitrariedade observadas na escrita alfabética, a arbitrariedade não se apresenta da mesma forma nos dois sistemas de escrita – alfabético e ideogramático.

Assim, o sistema silábico KANA, por assemelhar-se com o sistema alfabético das letras ocidentais, diferenciando-se apenas no sentido de que são silábicos e não fonémicos como o abecedário, facilita seu aprendizado. Para melhor explicar, recorre-se, de forma breve, aos ensinamentos de Saussure que mostra que o signo lingüístico “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (1966:80). Portanto, respeitando as características dos *kanas* enquanto sistema fonossilábico e de nosso sistema alfabético, a relação significante x significado teorizada por Saussure é a mesma em ambos. Isso é dito no sentido de que tanto em um como outro sistema não existe uma relação de causa e efeito que une um significado ao significante, não existe uma relação de dependência, ou seja, “o significante não é motivado pelo significado” (Petroforte, 2002:87). É o que Saussure chama de arbitrariedade dos signos. “O laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo lingüístico é arbitrário*” (1966: 81).

Por outro lado, no sistema ideogramático ou *kanji* – ainda recorrendo à teoria do signo lingüístico de Saussure, a relação significado e o significante apresenta-se simultaneamente em uma mesma letra ou no mesmo signo. Citando Iwakami (1992), “..., o significado da palavra está contido no próprio ideograma, numa relação estreita e intercomplementar entre significante e significado, pois são caracteres que, em princípio figuram o conceito – ou seja, são desenhos pictográficos” (1992:25). Assim, o significante, a forma, o gráfico, que sempre é uma figura ou um desenho estilizado, mostra ou ajuda a encontrar o significado. Melhor dizendo, o significado está incluído no próprio significante o que não ocorre nas letras que tem por objetivo representar os sons da língua. Mas, no caso dos *Kanji*, as letras são

também palavras, uma vez que em cada caractere está presente a significação e não só o som.

Para o usuário de um sistema de escrita alfabético os sinais escritos “são colocados fora do campo icônico” (Ferreiro, *in* Goodman1995: 27) e essa percepção é sentida pela criança em uma das fases de seu desenvolvimento no processo de aquisição da escrita. Já no sistema ideogramático, a iconicidade é marcante, principalmente quando falamos dos ideogramas mais simples, que acima chamei de pictográficos – SHOKEI.

Os sujeitos da pesquisa no contexto do curso de língua japonesa da UECE são usuários nativos da escrita alfabética do português e, portanto, enxergam a escrita através da lente de seu sistema. Porém, o novo sistema de escrita que vão aprender no curso, a escrita ideogramática japonesa, possui características diferentes de seu sistema de uso dominante.

É fundamentalmente aqui que surge uma das hipóteses levantadas, pois acreditamos que no processo de aquisição desse novo sistema de escrita os alunos podem utilizar, como uma estratégia, a transferência de crenças sobre o que vem a ser escrita, crenças essas adquiridas no processo de aquisição de sua escrita nativa – alfabética da língua portuguesa, para o sistema de escrita ideogramático que vão estudar. Exemplo é a distinção entre o modo icônico de representação gráfica (desenhar) e o “modo não icônico (escrever)” (Goodman, 1995: 26) que a criança gera como resultado durante o processo de aquisição da escrita alfabética.

Por isso, a necessidade dessas considerações iniciais sobre os dois sistemas de escrita – o alfabético e a escrita japonesa, pois inicialmente na pesquisa estaremos verificando o que os alunos pensam sobre a escrita e quais suas impressões sobre o sistema de escrita ideogramático que começarão a estudar. Tentaremos ver as expectativas dos alunos tais como grau de dificuldade esperado no aprendizado do novo sistema de escrita.

CAPITULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Encontramos muitas teorias, na área das ciências humanas, no campo das ciências cognitivas. Essas teorias contribuem para a compreensão do indivíduo como um todo indivisível. Embora muitas vezes algumas teorias possam ser diferentes por um lado, por outro elas contemplam elementos semelhantes permitindo se complementarem.

A seleção de algumas dessas teorias como fundamento conceitual para um trabalho de investigação depende diretamente do problema que se quer estudar e o enfoque que se quer dar. Assim, no presente trabalho o fundamento teórico está principalmente baseado na teoria piagetiana e nas investigações de Emília Ferreiro.

A teoria piagetiana explica, fundamentalmente, o desenvolvimento cognitivo da criança, enfatizando a formação das estruturas mentais. Abandona, assim, a fórmula comportamentalista S – R (estímulo resposta), onde o que conta são as técnicas para criar um comportamento condicionado que responda a estímulos.

Jean Piaget nasceu em 1896 e ao lado da formação científica em biologia, tornou-se um renomado filósofo suíço. Conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil, Piaget faleceu em 1980 e boa parte de suas pesquisas foi interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia

Piaget concebe a formação do pensamento como um desenvolvimento progressivo, cuja finalidade é alcançar um certo equilíbrio na idade adulta. Para ele: “El desarrollo es... en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (1984: 11)

Porém, essa “equilibrção progressiva” se modifica continuamente devido às atividades do sujeito, e estas se ampliam de acordo com a idade. Por tanto, o

desenvolvimento cognitivo sofre modificações que o permitem consolidar-se⁷ cada vez mais.

É importante mencionar dois conceitos básicos na teoria piagetiana e que merecem uma rápida explicação: a assimilação e a acomodação.

Para Piaget, assimilar é: "... incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente,... 'asimilar' el mundo exterior a las estructuras ya construidas..."(1984: 18).

Incorporadas as experiências às estruturas cognitivas do sujeito, é necessário fazer as conseqüentes modificações nessas estruturas. Assim, o conceito de acomodação funciona ao termino da assimilação como um complemento. Segundo Piaget: "-..reajustar (las estructuras construidas) en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a 'acomodarlas' a los objetos externos" (1984: 18)

Dessa forma, a atividade cognitiva do sujeito é entendida como um constante reajuste diante de situações novas que o permitem lograr um maior equilíbrio mental.

Piaget determinou quatro estágios no desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança.

Chamou o primeiro estágio de sensório-motor. Este estágio vai do nascimento até os dois anos aproximadamente. Caracteriza-se por uma forma de inteligência empírica, exploratória, não verbal; pelo desenvolvimento dos movimentos. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos.

O segundo estágio vai dos dois aos sete ou oito anos de idade e Piaget o chamou de Pré-operacional. Aqui a aquisição da Linguagem talvez seja o acontecimento mais importante já que os objetos da percepção ganham a representação

⁷ Consolidar-se não no sentido de uma estrutura rígida, mas de uma estrutura conceitual mais integrada e portanto que permite maior flexibilidade.

por palavras e a criança em seu desenvolvimento modifica substancialmente tanto as estruturas mentais como sua relação com as outras pessoas.

O próximo estágio, que se inicia entre os sete ou oito anos, corresponde a etapas operacionais concretas e que se prolongam até os doze anos aproximadamente. Nessa nova etapa a forma de pensamento é algo mais organizado, percebendo todas as formas de uma experiência e as relações entre si como todo organizado. A criança já é capaz de classificar e seriar se tiver os objetos presentes para manipulá-los. Por isso, inclusive, o nome de operações concretas.

No quarto estágio, de caráter integrativo, o indivíduo realiza normalmente as operações lógicas próprias do raciocínio. Este estágio vai dos doze anos até a idade adulta. É a etapa das operações formais. Nessa fase, a possibilidade de formular hipóteses permite que as operações concretas cheguem a ser operações formais.

Assim, as pesquisas de Piaget trazem algumas contribuições, uma vez que sua teoria fornece parâmetros importantes sobre o 'processo de pensamento da criança' relacionados aos estádios do desenvolvimento. Exemplo de uma importante contribuição é que em oposição às visões de teorias behavioristas em que “os erros teriam de ser imediatamente eliminados ou corrigidos para que não afetassem, negativamente, o processo de aprendizagem como um todo, inclusive os de outros colegas que tivessem sido expostos aos erros”. (PCN, 1998: 56), dentro da concepção cognitivista da teoria psicogenética, “os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem” (PCN, 1998: 56).

Seguidora de Piaget, Emilia Ferreiro desenvolve uma série de pesquisa e formula uma teoria onde se investiga especificamente as características do sistema alfabético da lecto-escrita (habilidades de leitura e escrita).

Pesquisadora argentina e psicóloga, Emília Ferreiro reside no México e suas pesquisas no campo da psicogênese da escrita procura observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Seguidora de Piaget, o qual foi inclusive seu orientador quando a mesma fez seu doutorado em Genebra, Emília Ferreiro publicou várias obras relacionadas a pesquisas na área de alfabetização realizadas no

Brasil, Argentina México e Venezuela. No Brasil uma de suas principais obras é “Psicogênese da Língua Escrita”.

Para essa pesquisadora, a criança formula diversas hipóteses sobre o sistema de representação da escrita tais como a diferença entre representação icônica e não icônica; compreende a fonetização da escrita, entendendo que a escrita se relaciona com a pauta sonora da fala; compreende as diferenças entre os significantes ou seja, as diferenças entre os gráficos ou as formas de grafia. Essas hipóteses são construídas com relação à escrita levando-se em conta o sistema de escrita alfabética e embora formadas na infância acompanham o sujeito em sua vida adulta enquanto usuário do sistema alfabético de escrita.

Assim, na teoria de Ferreiro, diferentes níveis são percebidos durante o processo de aquisição da escrita, levando em conta as hipóteses formuladas pelas crianças. Esses níveis são: o pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico a criança escreve indiferentemente sem relacionar as letras com seus sons correspondentes.

No nível silábico a criança tenta fazer a correspondência entre uma letra para cada sílaba, começando a compreender que existe uma relação entre os sons e a escrita.

Na fase seguinte, nível silábico-alfabético, algumas letras representam sílabas e outras fonemas.

No nível alfabético, a criança já compreende a correspondência entre fonemas e grafias e que, portanto, se uma palavra tiver duas sílabas, exige dois movimentos para serem pronunciadas necessitando mais do que duas letras para ser escrita.

É verdade que nas pesquisas de Piaget e Emília Ferreiro encontramos muitos trabalhos sobre a psicogênese da escrita e na presente pesquisa investigamos a aquisição de um segundo sistema de escrita. Porém, não encontramos pesquisas sobre

aquisição de segunda escrita. Muita pesquisa existe sobre aquisição de segunda língua. Acreditamos, contudo, que as teorias piagetianas e os estudos de Emília Ferreiro contribuem para podermos entender como se deu a aquisição da escrita alfabética pelos alunos a serem observados. Compreendendo o que Emília Ferreiro chama de hipóteses formuladas pela criança sobre o sistema de representação da escrita alfabética, tentaremos observar como essas hipóteses influem no processo de aquisição de um segundo sistema de escrita não alfabético, levando em conta que o aluno já é possuidor e competente no uso da escrita alfabética. Acreditamos que essas hipóteses formuladas na infância permanecem com o sujeito transferindo-as para qualquer outro tipo de sistema de escrita.

Porém, no processo de aquisição da escrita japonesa, os alunos brasileiros, além de adquirirem um sistema fonossilábico muito parecido com o nosso alfabético, também devem adquirir o sistema ideogramático. Acreditamos que o nativo japonês, desde a infância, constrói seu acervo cognitivo no processo de aquisição da escrita. Porém, para os alunos do curso de japonês UECE o processo é diferente, pois como adulto e possuidor de um acervo cultural próprio brasileiro – ocidental – terá que iniciar em sala de aula sua interação com o ideograma, grafia representativa não só de sons, mas, fundamentalmente, carregada de significação.

É nesse ponto que devemos nos deter. Não estamos dizendo que o brasileiro que utiliza a escrita alfabética não leia pelo significado, pois acreditamos que toda leitura, independente do sistema de escrita utilizado, deve ser significativa. Afinal como diz Smith “as pessoas lêem pelo significado” (1999:102). E, segundo Kato:

“Na semântica tradicional, filosófica e linguística, o significado nada tem a ver com o conhecimento individual, mas sim com entidades abstratas, como traços semânticos, proposições e funções proposicionais. Na comunicação, entretanto, a extração do significado de um enunciado ou de um texto depende do que o indivíduo tem na memória e da maneira como essa memória funciona”. (Kato, 2003:48).

Compreender a memória é importante, portanto, para compreendermos a construção do significado. Para tanto, devemos distinguir o que a psicologia chama de memória de curto prazo e memória de longo prazo. Nos estudos sobre leitura vemos que os dois tipos de memórias são importantes e acreditamos que no processo de aquisição da escrita também, uma vez que para a leitura se operar primeiro é necessário se adquirir a escrita.

A memória de curto prazo é o lugar onde se acha o pensamento em andamento, o trabalho cognitivo do momento, onde se retém o mínimo de informação, um número restrito de dados, todo isso por um tempo curto⁸.

A memória de longo prazo, resumidamente, é o lugar onde a informação fica armazenada e pode ser recuperada para uso posterior - é a memória real.

A importância de compreender o uso dessas memórias está no fato de que é na memória de curto prazo que retemos o significado e não as palavras específicas, de modo que a ligação entre o significante e o significado e a retomada dos mesmos símbolos para ações similares, favorecem uma boa memorização dentro do sistema simbólico da escrita. E, embora possamos ver a escrita alfabética como simbólica, e de fato é, na escrita ideogramática podemos ver e sentir a simbologia com muito mais força. Veremos no contexto da pesquisa, portanto, como funciona a memória no processo de aquisição da escrita ideogramática pelo aluno do curso da UECE e como se dá a retenção do significado.

Segundo Piaget, as imagens representativas são “as ferramentas do pensamento nascente” (1970: 56), além de constituírem a condição para a aquisição da linguagem, na medida em que passam a ser representadas por palavras (significantes de significantes).

A peculiaridade da escrita ideogramática japonesa é capaz até mesmo de promover um desenvolvimento hemisférico cerebral diferenciado.

⁸ O estudo de George Miller (1956) sobre as limitações da memória a curto prazo mostra que uma pessoa pode reter 7 itens (+2) durante 15/30 segundos.

Para melhor explicar essa especialização hemisférica trazemos aqui, algumas considerações de teóricos que tratam da especialização hemisférica cerebral japonesa:

Segundo Mecacci, pesquisas feitas na área de neuropsicologia e na medicina para explicar o funcionamento do cérebro revelam que na organização do mesmo em hemisférios (hemisfério direito e esquerdo) ou “a especialização hemisférica nos japoneses não correspondem à que em regra geral é encontrada nos ocidentais. O hemisfério esquerdo japonês analisa a informação verbal, do mesmo modo que o ocidental, mas também efetua uma análise verbal de estímulos que para nós, não têm significado verbal” (1987:32). O autor conclui, então, que o hemisférico esquerdo do cérebro de um japonês⁹ é mais carregado de informação, tanto lingüística como emocional. Por outro lado, os ideogramas são internalizados na mente humana através do hemisfério direito do cérebro, lado responsável pela representação das formas visuais complexas e pela criatividade, o que torna a relação entre os hemisférios cerebrais mais especiais. Parafraseando Mecacci, se percorrermos uma centena de kanji’s, nos daremos conta que sem um longo exercício será muito difícil distinguir um do outro.

Pesquisas mostram, segundo Antunes, que “O kanji é reconhecido corretamente com mais freqüência no campo visual esquerdo, que está ligado ao hemisfério direito. Como a especialização hemisférica diferenciada não é inata a educação com uma linguagem para a fala e outra para a escrita contribui para uma interação hemisférica bem mais complexa” (2002:35). Toda essa diferença sistêmica entre nossa escrita e a nipônica pode causar dificuldades no processo ensino-aprendizagem dos ideogramas por não estarmos adaptados ao exercício do hemisfério direito de nosso cérebro no processo de escrita e leitura.

⁹ Não devemos entender essa especialidade hemisférica nos japoneses como indício de uma característica inata, pois Mary Sanches precisou que “é nas formas de educação, na comunicação entre mãe e filho, própria da culturas japonesa, que devem ser buscadas as origens de tal especialização” (1987:40).

CAPITULO III

A PESQUISA:

Trata-se de uma pesquisa longitudinal de caráter exploratório num estudo de corte acompanhando cinco alunos da turma iniciante do curso de língua japonesa da Universidade Estadual do Ceará. Exploratória no sentido de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca do processo de aquisição da escrita ideogramática como segunda escrita. Trata-se de um tema pouco explorado e a pesquisa é realizada em ambiente real de sala de aula onde se buscou utilizar o método da triangulação na coleta de dados para o estudo do fenômeno uma vez que a pesquisa engloba aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos.

3.1. Contexto da Pesquisa:

A opção de trabalho é realizar o estudo em contexto escolar real de sala de aula. A turma pesquisada é do Curso de Língua Japonesa oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) através do Núcleo de Línguas como curso de extensão oferecido para a comunidade em geral. É um curso de nível básico com duração de seis semestres. O curso conta com o apoio da Fundação Japão, entidade japonesa que tem como proposta promover a divulgação da língua japonesa em todo o mundo, tendo como uma de suas metas prestar apoios, através de doação de material didático, entre outros, a cursos de ensino da língua nipônica. Uma característica para receber tal apoio é ser o curso vinculado a instituição de ensino sem fins lucrativos.

A Universidade oferece, através do Núcleo de Línguas, não apenas o curso de língua japonesa, mas também outros como: línguas inglesa, francesa, espanhola, latina, italiana, grega. É requisito para matrícula em qualquer dos cursos a aprovação e posterior classificação em teste seletivo.

Os professores são, em sua grande maioria, alunos do Curso de Letras da UECE que fazem do Núcleo de Línguas um laboratório de prática de ensino. Esses

“alunos-professores” passam por uma seleção rigorosa e são acompanhados de perto pelos coordenadores de cada língua.

3.2. Sujeitos da Pesquisa:

Inicialmente pensou-se em fazer uma observação com todos os alunos da turma de primeiro semestre do período 2005.2. Ocorre que como a pesquisa foi dividida em três fases para coleta de dados, nem todos os sujeitos da turma estiveram presentes nos três momentos.

Assim, foram considerados sujeitos da pesquisa apenas cinco alunos da turma de primeiro semestre do Curso de Língua Japonesa da UECE iniciada em agosto do ano de 2005 que foram os mais assíduos e estavam presentes em todas as atividades. Essa turma contava com vinte alunos na sua maioria na faixa etária entre 15 e 20 anos. Todos sabiam que participariam de uma pesquisa e que os testes porventura aplicados serviriam como fonte de coleta de dados. Do grupo, quatro são do sexo masculino e uma do sexo feminino. Os sujeitos são brasileiros, sendo somente dois de descendência japonesa. Porém, ninguém teve contato anterior com a língua japonesa em situação formal de sala de aula.

O primeiro momento da pesquisa foi realizado com todos os alunos presentes em sala. Não se tinha ainda definido o número de sujeitos da pesquisa, pois como seriam observados no decorrer de 14 aulas (aulas de *kanji*) e como essas aulas seriam ministradas na segunda metade do semestre, período em que alguns alunos costumam abandonar o curso, não teríamos a certeza de quem realmente estaria presente em todas as fases da pesquisa. Também, nesse primeiro momento, a intenção era coletar de forma geral as opiniões dos alunos com relação às idéias que já traziam sobre o sistema de escrita alfabético e o sistema de escrita ideogramático antes de iniciar qualquer estudo sobre este.

Assim, ao final da 14ª aula de *kanji* ou de Ideograma do semestre foram selecionados os testes de cinco alunos para análise, muito embora tenham participado

durante as atividades números variados de alunos. Porém, como dito anteriormente, os cinco foram os mais assíduos e a assiduidade era necessária para dar maior validade à pesquisa, pois devemos ver o processo de aquisição da escrita como um *continuum*.

Para diferenciar os cinco alunos, que tiveram todos os dados selecionados para análise, dos demais, que tiveram apenas os dados da primeira atividade trazidos para observação na presente pesquisa, usarei números. Os demais serão identificados por letras. Teremos, então, aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluno 4 e aluno 5, para os que participaram de todas as fases da pesquisa; e aluno A, aluno B, ... para os demais.

3.3. Estrutura das aulas:

Diferentemente dos alunos iniciantes em uma língua estrangeira que usam a escrita alfabética, os alunos do curso de japonês da UECE têm que aprender as escritas nipônicas, cujo sistema de escrita é diferente da alfabética. Como já detalhado anteriormente, os japoneses fazem uso de dois sistemas de escrita composto de um silábico (*kana*), subdividido em *hiragana* e *katakana* e um sistema ideogramático chamado de *kanji*. Assim, além do aprendizado de vocabulário, gramática e pronúncia, os alunos do primeiro semestre também estudam os dois sistemas silábicos – *hiragana* e *katakana* – e iniciam o estudo de alguns ideogramas básicos.

Para as aulas sobre o sistema silábico, usamos um método baseado na memória e repetição, onde o professor mostra várias vezes a forma da escrita de uma sílaba e os alunos repetem a sua leitura. Depois disso, cada aluno tem que escrever aquelas formas estudadas como exercício de fixação.

Os sistemas silábicos, por possuírem um número limitado e relativamente reduzido de formas em relação aos ideogramas, que são 1.995 caracteres básicos, são estudados por completo no primeiro semestre. O estudo do silabário é concluído em aproximadamente dois meses.

O estudo da escrita ideogramática inicia-se na segunda metade do primeiro semestre e é planejado o aprendizado de trinta *kanji* ou ideogramas. No caso específico

da turma pesquisada, os trinta *kanji* foram estudados. Esses ideogramas fazem parte dos *kanji* básicos, considerados pictográficos. Os ideogramas estudados foram:

	IDEOGRAMA	SIGNIFICADO	LEITURA (aqui informamos apenas as leituras estudadas pelos alunos)	
			KUN (JAPONESA)	ON (CHINESA)
1	上	em cima, sobre	<i>ue</i>	<i>jô</i>
2	中	dentro	<i>naka</i>	<i>chû</i>
3	下	Embaixo, sob	<i>shita/kuda</i>	-
4	本	Origem, livro	<i>moto</i>	<i>hon</i>
5	大	Grande	<i>oo</i>	<i>dai</i>
6	小	Pequeno	<i>chii/o</i>	<i>shô</i>
7	明	Claro	<i>aka/a/aki</i>	<i>mei</i>
8	手	Mão	<i>te</i>	<i>shu</i>
9	水	Água	<i>mizu</i>	<i>sui</i>
10	糸	Linha	<i>ito</i>	<i>shi</i>
11	休	Descanso/descansar	<i>yasu</i>	<i>kyû</i>
12	東	Leste	<i>higashi</i>	<i>tô</i>
13	目	Olho	<i>me</i>	<i>moku</i>
14	日	Dia	<i>hi/bi/ka</i>	<i>nichi/jitsu</i>
15	木	Árvore	<i>ki</i>	<i>moku</i>
16	田	Arrozal	<i>ta</i>	<i>den</i>
17	鳥	Ave	<i>tori</i>	<i>chô</i>
18	門	Portão	<i>kado</i>	<i>mon</i>
19	立	Ficar de pé	<i>ta</i>	<i>ritsu</i>
20	山	Montanha	<i>yama</i>	<i>san</i>
21	口	Boca	<i>kuchi</i>	<i>kô</i>
22	魚	Peixe	<i>sakana/uo</i>	<i>gyo</i>
23	月	Lua	<i>tsuki</i>	<i>gatsu/getsu</i>
24	人	Pessoa	<i>hito</i>	<i>jin/nin</i>
25	林	Bosque	<i>hayashi</i>	<i>rin</i>
26	聞	Ouvir/escutar	<i>ku</i>	<i>bun</i>
27	音	Som	<i>oto</i>	<i>on/in</i>
28	耳	Orelha	<i>mimi</i>	<i>ji</i>
29	暗	escuro	<i>kura</i>	<i>an</i>
30	新	Novo	<i>atara/ara</i>	<i>shin</i>

Os trinta ideogramas são ensinados em blocos de dez. São usadas quatro aulas de 45 minutos para o estudo de cada bloco. Inicialmente, os alunos devem identificar em uma tabela com três linhas, a relação entre um desenho estilizado que lhe é dado na linha “A” com a escrita do ideograma da linha “B”, conforme quadro abaixo. Depois de um tempo de, no máximo cinco minutos, é feita uma conferência coletiva das respostas dadas e o professor informa qual a relação correta. Durante a correção, após a conferência da relação entre um item da linha “A” com outro da linha

“B”, é solicitado aos alunos que digam qual a pronúncia em japonês do desenho dado na linha “A” (90% das palavras já foram estudadas anteriormente, como vocabulário). Essa pronúncia normalmente corresponde à leitura *kun* (leitura do significado/leitura japonesa) do ideograma, que sendo confirmada pelo professor será anotada pelo aluno na linha “C”, abaixo do ideograma 訓 (*kun*). Em seguida o professor diz qual ou quais as leituras *on* (leitura do som /leitura chinesa) do ideograma, assim como alguns exemplos de palavras onde essa leitura aparece. Essa leitura é anotada também na linha “C”, só que abaixo do ideograma 音(*on*). A título de ilustração segue modelo de exercício de uma aula:

A											
B	上	中	下	本	小	明	手	魚	休	東	
C	訓(leitura <i>kun</i> -japonesa)	訓	訓	訓	訓	訓	訓	訓	訓	訓	
	音 (leitura <i>on</i> - chinesa)	音	音	音	音	音	音	音	音	音	

Após aprender a leitura dos dez ideogramas, os alunos passam para o treino da escrita. Para tanto, o professor mostra qual a ordem e direção dos traços de cada ideograma e pede, em seguida, aos alunos que pratiquem sua escrita.

3.4. Procedimento e Instrumentos de Coleta:

A pesquisa teve a duração de cinco meses e acompanhou os alunos da turma do primeiro semestre de 2005, iniciado em agosto daquele ano e encerrando-se em dezembro do mesmo ano.

Durante o semestre os alunos foram acompanhados marcando-se pontualmente três períodos distintos para coleta de dados, de modo a possibilitar uma observação longitudinal do desenvolvimento dos processos mentais de cada sujeito durante o aprendizado de trinta ideogramas japoneses básicos. Num primeiro momento, no início da primeira aula de *Kanji*, foi feita uma gravação em fita k7 onde se tentou observar de toda a turma as imagens que o alunos presentes tinham sobre a escrita ideogramática japonesa, o que eles entendiam por escrita e se a escrita ideogramática era ou não um sistema de escrita, traçando um paralelo entre a escrita alfabética e a aquele novo sistema estudado. Desde esse primeiro momento a pesquisa contou, ainda, com o auxílio de um observador que se fazia presente a todas as aulas de *kanji* tomando anotações sobre as reações e opiniões dos alunos, comportamentos dos mesmos quando das atividades realizadas e como estavam sendo ministradas as aulas. Essas observações foram feitas durante todo o semestre nas aulas em que se ia ensinar o ideograma japonês. O observador era um aluno do último semestre do curso de japonês e estudante do curso de letras da UECE.

Um segundo momento de coleta de dados foi feito no meio do semestre, quando os alunos já tinham estudado um pouco sobre o ideograma e aprendido um número de dez *kanji*'s. Nesse momento foi pedido aos alunos que escrevessem de forma livre um paralelo entre o sistema de escrita ideogramático japonês e o sistema alfabético dando suas opiniões sobre o que para eles cada sistema representava.

O terceiro e último momento foi realizado após o estudo de trinta *kanji*, quando foram aplicados quatro atividades. A primeira atividade estava programada para ser realizada duas aulas antes do término do semestre. Porém, por problemas no calendário, feriados e outras atividades paralelas (semana cultural, por exemplo), essa

atividade foi realizada juntamente com as outras, programadas para o final do semestre e coincidentemente com término das aulas de escrita do kanji. Não houve problemas na realização das quatro atividades conjuntamente, pois tratavam de instrumentos de coleta de dados. A divisão anterior era para melhor organizar o tempo e para diferenciar a primeira atividade das demais que tinham características iguais. As três últimas atividades constavam de testes propriamente ditos, com controle do tempo nas suas realizações e com objetivos de verificar o desempenho de memória dos alunos em atividades de leitura e escrita. Por outro lado, a primeira atividade que estava programada para um momento separado, não tinha característica de teste, o tempo de realização era livre e o objetivo era verificar algumas estratégias utilizadas pelos alunos na hora de usar a escrita ideogramática. Porém, como já dito, mesmo que as quatro atividades tenham sido realizadas conjuntamente, a coleta de dados pretendida foi alcançada.

Assim, a primeira atividade realizada no último dia de aula foi uma variação da técnica introspectiva de protocolo verbal. A técnica introspectiva do protocolo verbal ou “pensar alto” (Thinking aloud) é aplicada a estudos de avaliação qualitativa onde os sujeitos, em voz alta, expressam o que pensam e o que ocorre em suas mentes durante a execução de uma tarefa. Essas declarações são gravadas, observando-se também o comportamento dos sujeitos. A técnica “think-aloud” é, segundo Harris, uma técnica metacognitiva ou estratégia em que um professor verbaliza em voz alta enquanto lê uma seleção oralmente, modelando, assim, o processo de compreensão¹⁰. Dessa maneira, a linguagem do pensamento realiza muitos processos cognitivos como a percepção e o raciocínio.

Aqui, na presente pesquisa, devido ao número dos sujeitos e a não disponibilidade de tempo, não seria possível fazer a gravação das declarações dos alunos individual e separadamente. Assim, foi elaborada uma atividade em que pudessem participar simultaneamente todos os cinco alunos, fazendo-se uma adaptação da técnica do “pensar alto”. Nessa atividade, os alunos, em vez de

¹⁰ “a metacognitive technique or strategy in which a teacher verbalizes thoughts aloud while reading a selection orally, thus modeling the process of comprehension” (Harris & Hodges, 1995, p. 256)

expressarem seus pensamentos em voz alta para gravação em fita k7, eles teriam que escrever o que estavam pensando ou ocorrendo em suas mentes enquanto realizavam uma tarefa. Então, foi aplicada uma técnica que chamo de “protocolo escrito” como adaptação do “protocolo verbal”, muito embora, o protocolo escrito não deixa de ser verbal. Porém, assim o chamaremos para melhor particularizarmos o instrumento no presente trabalho.

A atividade, que está no anexo 5, consistiu numa folha de papel com duas colunas. Na primeira coluna era dada uma relação de 13 palavras ou expressões, escritas em português, para que cada aluno reescrevesse, utilizando o ideograma correspondente, todo ou parte dele (desses termos dados). Os ideogramas deveriam ser escritos dentro de cada quadrado correspondente. Era preciso, também que, abaixo de cada quadrado, os alunos escrevessem a leitura ou pronúncia correspondente a cada ideograma. Esses sons poderiam ser escritos em *hiragana*, sistema silábico de escrita que todos já dominavam. Para a atividade, o aluno poderia escrever, ou somente o ideograma, ou somente a leitura. Não era obrigatório escrever o ideograma e a leitura.. O aluno escrevia aquilo que fosse possível lembrar. Mas caso lembrassem da forma do ideograma e de sua leitura, escreviam os dois. A segunda coluna servia como espaço para que o aluno anotasse de forma livre seus pensamentos e o que estava acontecendo em sua mente durante a realização da atividade na coluna esquerda. Para realização dessa tarefa, os alunos poderiam escrever livremente e utilizar o tempo que necessitassem. Todos estavam conscientes do propósito real da atividade e aparentemente tranquilos e seguros para a realização desta, uma vez que o pesquisador, por ser o próprio professor que os acompanhavam naquele semestre, não se apresentava como pessoa constrangedora naquele ambiente.

Após todos terem concluído a primeira atividade desse terceiro momento, passamos para a fase de realização de três testes. O primeiro deles foi um exercício onde eram dados doze *kanji* e doze figuras (desenhos) e pedia-se para que os alunos ligassem o ideograma a uma figura que representasse seu significado. Para realização dessa atividade foi dado um tempo de trinta segundos. O teste encontra-se no anexo 2.

Após esse tempo de trinta segundos, todos os testes foram recolhidos e apresentado uma nova atividade.

O terceiro teste¹¹ constou de um exercício onde os alunos teriam um desenho de uma paisagem e para alguns elementos dessa paisagem eles teriam que preencher um quadrado escrevendo o ideograma de cada elemento indicados pelos quadrados. Oito quadrados deveriam ser preenchidos. O tempo para a realização da atividade foi de 1 minuto.

O último teste¹², também com duração de um minuto, foi um teste onde os nomes dos elementos do exercício anterior eram dados e representados pelos sons ou pronúncias em japonês, escritos em *hiragana*, e cada aluno tinha que escrever no quadrado correspondente o ideograma relacionado a cada som. Eram oito quadrados que indicavam as mesmas palavras do exercício anterior.

Os resultados desses dois últimos testes foram cruzados para se verificar a relação entre a lembrança da imagem (significado) e do som na mente de cada aluno.

3.5. Apresentação, Análise e Discussão Dos Dados

Durante a experiência procurou se observar as estratégias utilizadas pelos alunos no processo de aquisição da escrita ideogramática japonesa. Queríamos saber, num primeiro momento, se ao apreender esse novo sistema de escrita, com características específicas e em alguns pontos diferente da escrita alfabética, o aluno fazia transferências das imagens que ele tem de sua primeira escrita – alfabética – entendendo a escrita ideogramática japonesa como escrita assim como a sua. Para tanto, fizemos inicialmente uma gravação em fita K7 das opiniões dos alunos sobre a escrita japonesa. Todos foram informados que a aula seria gravada. O momento dessa gravação foi durante a primeira aula de kanji. Participaram dessa atividade 17

¹¹ O teste pode ser visto no anexo 3.

¹² O teste pode ser visto no anexo 4.

(dezessete) alunos. No início da aula o professor informou aos alunos que iriam iniciar o estudo da escrita ideogramática japonesa e antes de passar qualquer informação sobre essa escrita requereu aos presentes que dessem suas opiniões sobre o que iriam começar a estudar. Para iniciar a discussão o professor fez a seguinte pergunta: “O que vocês entendem por escrita? O que é escrita para vocês?”

As opiniões vieram inicialmente de forma tímida e quatro dos alunos se arriscaram. As opiniões foram as seguintes:

Aluno A: “Código”.

Aluno B: “Expressão gráfica do fonema”.

Aluno C: “Representação do som”.

Aluno D: “Representa idéia, momento, uma ... ação”.

Surgiu, então, uma pequena conversa sobre o tema mas a principal opinião era de que a escrita seria um código para representar graficamente sons.

O que podemos ver é que os alunos parecem trazer a experiência com seu sistema de escrita alfabético para a idéia de escrita de forma geral. Escrita seria código para representar som.

Então, para verificar se os alunos transferiam essa idéia de representação da escrita para o sistema ideogramático japonês e se eles entendiam esse sistema como escrita, o professor lançou uma segunda pergunta indagando aos alunos se eles concebiam o ideograma japonês como uma escrita e o que o mesmo representava

Nessa fase a discussão ficou basicamente entre três alunos e suas opiniões foram:

Aluno 2: “Acho que representa uma idéia... é uma escrita”.

Aluno E: “É uma idéia”

Aluno F: “Representa uma idéia, a forma, algum sentimento ou . . . é, é uma idéia”.

Aqui podemos perceber que, embora apenas um aluno respondesse claramente a primeira pergunta do professor, todos pareciam aceitar que o *kanji* é uma escrita. Porém, notamos que ninguém chega a falar que essa escrita japonesa representa o som. Todas as opiniões convergem para o entendimento de que a escrita ideogramática japonesa representa uma idéia.

Lança-se, então, uma terceira pergunta: “Vocês podem fazer uma comparação entre a escrita alfabética e o kanji, traçando o que é semelhante e diferente entre elas?”

Aluno A: “Apenas um único símbolo é uma palavra, uma idéia ou uma frase. (Professor: - O ideograma?) É o ideograma. Já no alfabeto você tenta representar o som mesmo”.

Aluno 1: “No alfabeto você tem que gerar o fonema e nesse momento ver o que você vai passar na idéia. No kanji não, é... é a idéia e (outro aluno interrompe e comenta: - como se fosse o contrário) – exato”.

Aluno G: “É o oposto. Para a gente a idéia da gente é que vai para a escrita e deles não, a escrita é que traz a idéia. Penso que seja isso”.

Podemos confirmar que, em princípio, os alunos concebem a escrita ideogramática como representação de idéias, não como representação de som. Vemos na escrita alfabética um sistema de representação da fala, não pensando na representação de idéias que, contudo, também é.

Após esse primeiro momento, que durou sete minutos, a gravação foi interrompida e o professor iniciou a explanação sobre a escrita ideogramática, a história do ideograma, com sua origem, características, formas de leitura e uso. As opiniões dos alunos eram aproveitadas como forma de introduzir a explanação. Alguns ideogramas foram apresentados de forma exemplificativa. Surgiram, nesse momento, muitas indagações, devido à curiosidade dos alunos em conhecer esse novo sistema de escrita. Contávamos, em todos os momentos, com um monitor já mencionado anteriormente, que tomava nota das opiniões e reações dos alunos, assim como do processo de condução da aula.

Nesse primeiro dia de “ensino do ideograma”, introdutório, nenhum ideograma específico. Assim, nas aulas seguintes seriam vistos os primeiros *kanji*'s. Como dito anteriormente, foram ensinados trinta ideogramas, divididos em blocos de dez.

Foi gasto um total de 14 aulas de 45 minutos para o ensino do ideograma, contando com a aula introdutória, de 90 minutos. A partir da segunda aula começamos o estudo dos *kanji* que estavam divididos em blocos de dez. Para cada bloco desse utilizávamos quatro aulas. No início da aula o professor entregava ao aluno uma folha com exercício contendo dez ideogramas como o mostrado na página 36. O aluno, então, tinha que fazer a relação da linha “A” com a linha “B” utilizando sua intuição, fazendo sozinho uma análise para chegar a alguma relação entre um desenho da linha “A” e um ideograma da linha “B”. Em seguida, coletivamente, era feita uma correção, analisando desenho por desenho, letra por letra. Darei um exemplo para melhor explicar: supomos que estamos analisando o desenho da árvore (desenhar) e identificamos que o ideograma correspondente é 木. O professor, então, perguntava aos alunos como seria árvore em japonês e como já sabiam o vocabulário a resposta era *ki*. Assim, o professor confirmava a resposta e informava se ela era leitura *kun* (japonesa) ou *on* (chinesa) momento em que o aluno anotava na linha “C” a leitura. Assim o aluno ia elaborando suas hipóteses com relação a cada ideograma estudado. As aulas seguintes eram para exercícios de fixação dos ideogramas estudados. Todas

as aulas seguiam esse padrão. Na oitava aula, foi realizada uma nova atividade¹³ de coleta de dados. Nessa atividade, os alunos teriam que escrever de forma livre sobre o *kanji* e o alfabeto, fazendo um paralelo entre os dois sistemas de escrita, focando a atenção sobre o que esses sistemas representam. Participaram da atividade sete alunos, mas dois deles não estavam presentes nas demais atividades de coleta de dados, e portanto, suas opiniões não entraram para análise.

Queríamos, nesta atividade, ver se ocorreu alguma mudança nas concepções que os alunos faziam da escrita ideogramática, uma vez que estavam conhecendo tal sistema e, portanto, estudando algumas de suas representações. Enfim, queríamos ver se as hipóteses ou conjecturas que faziam a respeito da escrita ideogramática no primeiro dia de aula sobre *kanji*, (que foi gravada), estavam se confirmando ou não..

Percebemos que os alunos incluem um dado novo na idéia sobre o ideograma. Para eles, agora, a representação não é apenas de significado, mas também de sons.

Aluno 5: “*Kanji* é a representação de uma imagem com um som, podendo uma mesma imagem ter vários sons. Dependendo da imagem que ele está, ele muda de sentido. O alfabeto é composto por várias letras que juntam criam sons, e vários sons criam palavras. A única semelhança que eu faço é o som em determinados casos, como KA か e CA no alfabeto”. (Aqui comenta a escrita silábica)

Aluno 3: “*Kanji*: São palavras que trazem o **som** e a idéia em um mesmo “desenho”, ideograma. E alguns *kanji*, a sua forma, tem a ver com sua idéia”. “Alfabeto: as palavras formadas pelo alfabeto, traduzem o som, mas nem sempre a idéia”.

Aluno 4: “O *kanji* representa um **som** e um sentido. No caso de *kanji* pictográficos o significado e o ideograma representado estão ligados. No alfabeto as letras sozinhas não possuem um significado, uma ação ou objeto”.

¹³ Anexo 1

Aluno 1: “Acredito que a diferença fundamental entre *kanji* e o alfabeto ocidental é que o *kanji* não é apenas um sistema de **leitura fonético**, ele também representa idéias”.

Aluno 2: “Enquanto o alfabeto representa a fonética (som) de uma língua, o *kanji* apresenta a idéia geral juntamente com sua **leitura**. Nesse sentido, o alfabeto exige um conhecimento da língua para que as junções dos fonemas formem um sentido, enquanto o *kanji* por si só já pode representar um significado”.

Percebemos, então, que todos alunos mencionam a idéia de som na leitura dos ideogramas.

Alguns alunos comentam também sobre a facilidade ou dificuldade apresentada no aprendizado do ideograma japonês quando comparado com o sistema alfabético.

Aluno 4: “O alfabeto possui poucos “símbolos” em relação ao *kanji*, e isso facilita a escrita alfabética”.

Aluno 1: “Apesar do choque inicial do aprendizado, por ter uma língua alfabética como nativa, acredito que o *kanji* tenha uma lógica de simples compreensão”.

Aluno 2: “Porém, o *kanji* além de demonstrar uma idéia, possui diferentes leituras (não modificando seu significado original, mas se adequando à leitura de cada situação), o que dificulta de certa forma seu aprendizado, em especial a estrangeiros que não possuem conhecimento da língua. O *kanji* está completamente enraizado na língua japonesa, já que um determinado “som” (palavra escrita no alfabeto romanizado) se escrita somente romanizado pode ter vários significados e o *kanji* limita essa definição (já apresentando o que o interlocutor pretende dizer)”.

Os dois outros alunos não se manifestaram quanto ao grau de dificuldade ou facilidade em relação ao uso ou aprendizado da escrita ideogramática japonesa.

Já tentando responder uma das questões da pesquisa, percebemos aqui que inicialmente é uma tendência dos alunos trazerem a experiência que têm de seu sistema de escrita alfabético para o conceito de escrita de forma geral. É o que vemos na opinião dos quatro alunos, acima descritas.

Quanto às quatro últimas atividades realizadas pelos alunos para coleta de dados, faremos inicialmente um levantamento dos dados colhidos nos três últimos testes e posteriormente analisaremos as observações feitas na atividade realizada para o “protocolo escrito”.

No teste II¹⁴, em que os alunos tinham que relacionar, em trinta segundos, a escrita de um ideograma dado com um desenho, também dado, tivemos o seguinte resultado:

Quadro 2

Aluno		Teste				
		1	2	3	4	5
II	Acertos	11	7	11	9	11
	Erros	-	-	-	2	-
	Branco	-	4	-	-	-

O objetivo do teste II era verificar se os alunos faziam, de forma automatizada, a relação entre imagem e escrita ideogramática, levando em conta que estávamos trabalhando com ideogramas pictográficos. Não era preciso o aluno se preocupar com a leitura da escrita ou como teriam que escrevê-lo. Apenas teria que ligar a escrita ao desenho. Para tanto foi dado um tempo de trinta segundos¹⁵.

¹⁴ Anexo 2

¹⁵ A determinação do tempo foi feita levando em conta a realização do mesmo teste por uma criança, no caso o nosso filho, de sete anos, que conhecia as formas da escrita ideogramática utilizada na atividade. Foi pedido a criança que realizasse a atividade e sem que ela percebesse marcou-se o tempo gasto, que foi de 35 segundos. Referida criança não fazia um estudo sistemático da escrita ideogramática, conhecendo-a por curiosidade, e acertou nove dos onze ideogramas dados. Dessa experiência o pesquisador julgou suficiente o tempo de trinta segundos para a realização da tarefa pelos alunos. Todos os alunos realizaram a tarefa dentro do tempo, pois quando foram informados que os trinta segundos havia passado todos já tinham terminado.

Podemos ver no quadro acima que o aluno 2 e o aluno 4 deixaram de ligar alguns ideogramas e pode parecer que foi pela falta de tempo. Mas, o teste foi acompanhado pelo pesquisador que pôde observar que, ao final do tempo dado, todos já não riscavam mais o papel, embora ainda tivessem tempo. A intenção era ver o automatismo na relação entre a escrita e o significado da mesma.

Esperávamos que neste teste todos concluíssem a atividade com 100% de acerto, contudo vimos que para algumas pessoas a imagem do ideograma pode não ter sido tão marcante na hora de lembrá-lo, pois nem todos terminaram o teste. Se compararmos este teste com o “protocolo escrito”, vemos no caso do aluno 2 que talvez uma das estratégias usadas para lembrar do ideograma seja recorrendo primeiro à leitura do mesmo. Este aluno comenta nas anotações de quatro das treze palavras dadas que primeiro se lembra da leitura para depois lembrar a escrita.

Palavra 1 (janeiro) : “O primeiro *kanji* me veio a leitura imediatamente, só depois pensei na escrita do *kanji*”.

Palavra 3 (monte FUJI): “Novamente a leitura veio primeiro, a escrita veio após”.

Palavra 7 (peixe): “A palavra さかな (*sakana*) veio primeiro, mas seu ideograma também veio logo, talvez por treinar muito esse *kanji*”.

Palavra 13 (claro e escuro): “No último eu lembrei da leitura primeiro para escrevê-lo, repassei a idéia de claridade (ou seja, não identifico esse *kanji* à leitura めい (*mei*) de imediato, esta me veio antes) Assim também foi com “escuro”, que me deixou em dúvida quanto a sua escrita”.

Vemos, ainda, que nos comentários sobre a escrita ideogramática feita na atividade realizada no segundo momento de coleta de dados, quando os alunos escreveram fazendo um paralelo entre o sistema ideogramático japonês e o sistema alfabético, o aluno 2 comenta sobre a dificuldade que acredita existir no aprendizado do *kanji* fazendo referência ao problema das leituras do ideograma. Assim, diz o aluno 2: “Porém, o *kanji* além de demonstrar uma idéia, possui diferentes leituras (não modificando seu significado original, mas se adequando a leitura de cada situação), o que dificulta de certa forma seu significado, em especial a estrangeiros que não possuam conhecimento da língua”.

Nos testes III¹⁶ e IV¹⁷, em que os alunos tiveram que escrever no primeiro o ideograma a partir do significado e no segundo a partir do som, os resultados foram os seguintes:

Quadro 3

Aluno		1	2	3	4	5
Teste						
III	Acertos	8	8	8	8	8
	Erros	-	-	-	-	-
	Branco	-	-	-	-	-
IV	Acertos	8	8	6	8	7
	Erros	-	-	-	-	-
	Branco	-	-	2	-	1

Fazendo um paralelo entre os testes III e IV, vemos que quando solicitado aos alunos, no teste III, para escreverem o ideograma tendo como pista a imagem, o desenho, todos concluem a atividade em menos de um minuto (tempo dado para conclusão da atividade) e com 100% de acerto. Porém, ao realizarem o teste IV podemos perceber que dois alunos (aluno 3 e 5) não escreveram todos os ideogramas solicitados.

¹⁶ Anexo 3.

¹⁷ Anexo 4.

Este levantamento nos permite fazer algumas inferências a partir da comparação dos dados colhidos nos dois testes.

Como dito anteriormente na descrição dos instrumentos da pesquisa, os ideogramas a serem escritos nos testes III e IV eram os mesmos. A diferença estava no fato de que no teste 3 era dado ao aluno a imagem e no teste IV o som ou a pronúncia. O tempo para solução do teste era o mesmo nos dois casos. Ou seja, todas as condições foram mantidas nos dois testes, exceto quanto ao dado fornecido.

Podemos, assim, inferir, com as devidas cautelas, para não generalizar, que, se atentarmos para o levantamento por sujeito, veremos que os alunos 3 e 5 tiveram um desempenho melhor no teste III, quando lhes foram solicitados para escrever o ideograma recorrendo à imagem, do que no teste 4, quando tinham que escrever o ideograma recorrendo ao som.

Por essa observação, podemos referendar o ponto de vista de Haroldo de Campos, ao tratar do sistema de escrita chinês, que é a gênese do sistema ideogramático japonês, comentando que esse sistema “deve ser considerado icônico: a iconicidade é seu princípio classificatório; não o som, ...” (1994:15). Iconicidade no sentido de que o ideograma é um representame que, em virtude de qualidades próprias, se qualifica em relação a um objeto, representando-o por traços de semelhança ou analogia, e de tal modo que novos aspectos, verdades ou propriedades relativos ao objeto podem ser descobertos ou revelados. O ícone é quase um objeto, não o objeto em si, mas sugere um objeto. Também é sensação da imagem visual que temos, pura qualidade da nossa sensação. Ou, como quer Eisenstein¹⁸, ao tratar das características cinematográficas da cultura japonesa, acreditando que tais características estão fora do cinema japonês, mas presente em sua escrita, afirmando que “sua escrita é antes de tudo figural” (1994:150). O ideograma, por ser figural, expressão da imagem que o homem, um certo homem, em um determinado momento, em uma determinada cultura tem do físico. É, portanto, plástico, concreto, mais próximo da natureza e por isso é icônico.

¹⁸ IDEOGRAMA, Haroldo de Campos (org.) pág. 150.

Nos dois testes tínhamos os mesmos ideogramas a serem escritos. Porém, quando informado aos alunos um elemento significativo, ou seja um desenho por exemplo, para a lembrança da escrita todos têm um bom desempenho. Quando informamos apenas o elemento sonoro, nem todos são capazes de recordarem a forma a escrever. Poderíamos levantar a questão de que o problema fosse de vocabulário, mas isso é pouco provável uma vez que as palavras apresentadas no teste foram exaustivamente trabalhadas em exercícios de fixação de vocabulário e cobradas em provas regulares do curso por mais de uma vez; os alunos que realizaram os testes tiveram, portanto, aproveitamento máximo nas questões envolvendo as referidas palavras.

Outro momento de coleta de dados foi o que aqui tenho chamado de “protocolo escrito”, já detalhado anteriormente, e no quadro que se segue podemos ver um levantamento quantitativo dos dados da atividade. Para tal levantamento, três variáveis foram considerados: o número de ideogramas escritos, o número de leituras dos ideogramas escritas e o número de comentários feitos.

Lembramos que no teste foram dados treze termos – palavras ou expressões – e os alunos teriam que escrever esses termos, ou parte deles, utilizando o *kanji* correto. Então, embora houvesse treze termos, havia dezoito espaços para a escrita dos ideogramas, pois alguns termos eram compostos de mais de um ideograma, como por exemplo, a palavra ‘população’ (*jinkou*) que é escrita utilizando o ideograma de pessoa 人 juntamente com o de boca 口, ou seja 人口. Para este levantamento de dados foram contabilizados os números de ideogramas escritos corretamente. Os espaços em branco ou as escritas com erros não foram computados.

Além da escrita do ideograma, foi solicitado ao aluno que escrevesse a leitura de cada um naquele contexto. Assim, havia também dezoito espaços para a escrita dessas leituras, somente sendo contabilizadas as escritas do som correto no contexto pedido.

Por fim, o aluno foi solicitado a fazer anotações de seus pensamentos, suas idéias, tudo que passava em sua mente, enquanto realizavam a atividade.

Quadro 3

Aluno		1	2	3	4	5
I “Protocolo escrito”	Nº de Kanjis escritos	11	13	10	11	9
	Nº de leituras (sons) escritos	7	14	11	11	5
	Nº de palavras comentadas	11	13	10	8	13

Vemos que, embora, não lembrando a pronúncia de algumas palavras, os alunos são capazes de escrevê-la. Podemos observar isso com clareza nos alunos 1 e 5 que foram capazes de escrever os ideogramas de algumas palavras mas sem se recordarem de sua pronúncia. Recorrendo ao conceito, foram capazes de lembrar da escrita, mesmo não sabendo qual sua imagem acústica (som).

Agora, analisando qualitativamente o teste, vemos pelos comentários do aluno 1 que realmente há uma recorrência ao conceito do ideograma.

Palavra 1 (janeiro) : “Lembrei que o *kanji* parece com o de sol, e que a pronuncia kunyomi é つき, mas não lembro da on-yomi”.

O aluno não lembra da pronúncia, mas o conceito esta claro e consegue escrever o ideograma corretamente. A pronuncia que comenta lembrar é a leitura japonesa da palavra que é *tsuki* (つき).

Palavra 4 (população): “Lembrei que a tradução literal era “boca+peessoa””.

Embora invertendo a seqüência dos dois ideogramas formadores da palavra, o aluno conseguiu se recordar deles. Mais uma vez o aluno lembrou do conceito, sem no entanto lembrar do som.

No caso do aluno 2, vemos uma característica diferente do primeiro, pois é capaz de lembrar do vocabulário, da pronúncia das palavras mas na hora de escrever o ideograma não tem segurança. Seus comentários mostram bem isso. Retorno a transcrever quatro comentários desse aluno, onde podemos bem ver sua primeira recorrência à leitura.

Palavra 1 (janeiro) : “O primeiro *kanji*, me veio a leitura imediatamente, só depois pensei na escrita do *kanji*”.

Palavra 3 (monte FUJI): “Novamente a leitura veio primeiro, a escrita veio após”.

O aluno recorreu primeiro à leitura para depois pensar na escrita.

Palavra 7 (peixe): “A palavra さかな veio primeiro, mas seu ideograma também veio logo, talvez por treinar muito esse *kanji*”.

A palavra que o aluno se refere é “peixe”, que em japonês tem a leitura *sakana* (さかな). Aqui parece que a escrita do ideograma se deu com facilidade por causa do treino, como o próprio aluno comenta.

Palavra 13 (claro e escuro): “No último eu lembrei da leitura primeiro para escrevê-lo, repassei a idéia de claridade (ou

seja, não identifico esse *kanji* à leitura めい de imediato, esta me veio antes) Assim também foi com “escuro”, que me deixou em dúvida quanto a sua escrita”.

Vemos , mais uma vez, que a leitura não é problema para o aluno, mas na hora de escrever o ideograma surge alguma dúvida.

Com o aluno 3 vemos uma semelhança em relação ao aluno 1, uma recorrência maior ao significado e maior segurança na lembrança da escrita. Em seus comentários temos:

Palavra 1 (janeiro) : “Lembro do *kanji* e da leitura. Os dois vieram na mente assim que vi o significado e o início da leitura em *hiragana*”.

Este aluno lembrou, tanto da escrita ideogramática como da leitura da palavra, mas comenta que foi o seu significado que lhe trouxe a lembrança do ideograma.

Palavra 2 (Domingo) : “Aqui eu estou indeciso na leitura do 1º *kanji*. Não sei se é もく ou にち, acabei chutando にち” .

A indecisão do aluno foi com relação a leitura. As leituras que o deixou em dúvida foram *moku* (もく) e *nichi* (にち). Porém, o ideograma não foi problema para escrever. Quanto a este ele teve certeza.

Palavra 8 e 9 (carne de frango e cisne) : “Foram fáceis de escrever, os dois são o mesmo *kanji*, mas não sei a leitura do 8º. Devia ter a mesma leitura”.

Nas duas palavras aparece o ideograma de ave/pássaro. Porém, as leituras são diferentes. E o aluno em seu comentário reclama esse fato, inclusive, sugerindo que deviam ter a mesma leitura. Vemos que o aluno consegue escrever as duas palavras utilizando o ideograma, mas se tivesse que usar a escrita silábica do *hiragana* ele não seria capaz de escrever a palavra de nº 8 (carne de frango).

Palavra 10 (Tokyo): “Poxa...não consigo lembrar desse. Por duas vezes me vi tentando enxergar no mapa que tem na parede e só me vem ひがし. Vou deixar isso mesmo”.

O aluno fala de um mapa do Japão que tem na sala de aula com os nomes das cidades. Parece que ele estava inseguro e tentou ver nesse mapa qual o ideograma para Tokyo. Porém, algo lhe dizia que era para escrever leste (ひがし/higashi). Em sua mente estava claro o significado de leste, pois a palavra Tokyo é a junção do ideograma de leste com o de Capital. Ocorre que a leitura do ideograma de leste que é HIGASHI muda quando utilizado na palavra Tokyo. Parece, então, que esse problema de mudança de leitura é que estava confundindo o aluno. Mesmo assim ele escreve o ideograma correto para a palavra.

Observando os comentários do aluno 4 percebemos mais uma vez uma grande referência aos conceitos das palavras.

Palavra 2 (domingo): “Em domingo, lembro-me de sol, então coloco o primeiro *kanji* 日. No segundo *kanji*, os dias da semana terminam com 日(bi), que também significa dia.”.

Vemos que o aluno lembra da relação que a palavra tem com a idéia de sol, que faz com que ele escreva corretamente os ideogramas pedidos no exercício.

Palavra 3 (monte Fuji): “A representação de monte ou montanha em japonês é 山. Como esse *kanji* é pictográfico fica mais fácil de lembrar”.

O próprio comentário do aluno é suficiente para mostrar que a relação pictográfica facilitou a lembrança da escrita.

Palavra 4 (população) : “Deve ter algo a ver com pessoa (人)”.

Aqui nesta palavra o aluno deixa em branco os espaços para escrever a pronuncia, assim como o ideograma. É uma palavra cujo ideograma é formado pela junção de pessoa (人) com o ideograma de boca (口), ou seja 人口. Embora o aluno não tenha preenchido os espaços para escrever o ideograma, em seu comentário ele menciona que tem algo a ver com pessoa e escreve inclusive o ideograma de pessoa (人) que é um dos ideogramas formadores da palavra.

Palavra 7 (peixe): “Lembro do anzol de peixe que parece esse  do *kanji*”.

Percebemos que o aluno recorre a lembrança de parte significativa do ideograma que é a parte superior. Quando ensinado esse ideograma fazemos referência a sua iconicidade como sendo a primeira parte superior (夕) um anzol, a parte central

(田) o corpo do peixe e a parte inferior (𠂆) o rabo do peixe. ()

Palavra 9 (cisne): “Como cisne é uma espécie de pássaro”.

Escreve o ideograma de pássaro/ave, uma que a palavra cisne é formada pelo ideograma que representa branco (白 *haku*) e o ideograma de pássaro (鳥 *chô*), ou seja *ave branca*.

Palavra 10 (Tokyo): “Lembro da figura com a árvore e o sol nascendo atrás dela. Como a árvore é 木 e o sol é 日, a junção deles é ひがし (Higashi)”.

O aluno não escreve corretamente o ideograma, mas faz algo bem próximo da forma correta. A palavra Tokyo é formada pelo ideograma de leste (東) com o ideograma de Capital (京). A idéia do ideograma de leste é a do sol nascendo e visto através de um bosque, surgindo por de trás das árvores. O leste é o ponto cardeal onde o sol nasce. Tokyo é a Capital leste. Assim a recorrência a lembrança da palavra leste e da idéia do sol nascendo por trás da árvore.

Por fim, o aluno 5, em seus comentários, também mostra uma recorrência ao significado do ideograma como estratégia para lembrar sua escrita e vemos que em muitos casos, mesmo não sabendo o vocabulário, ou seja, não lembrando a pronúncia da palavra em japonês, consegue escrevê-la.

Palavra 1 (janeiro): “Janeiro, primeira lua do mês, o mês é contado em luas, me lembrei das palavras do professor, não me lembro da pronúncia.”

O aluno deixa em branco o espaço para escrever a pronuncia. Porém, lembrou do significado da palavra que está relacionado com lua e esse significado fez com que escrevesse o ideograma corretamente.

Palavra 7 (peixe): “Olhei a palavra peixe, me lembrei do exercício feito em sala e fiz o kanji, porém no momento não me lembro da leitura”.

Novamente o espaço para escrever a leitura japonesa da palavra ficou em branco. A escrita do ideograma, contudo, fez corretamente.

Palavra 8 (Carne de frango (ave)): “Vi que estava relacionado com ave, fiz o *kanji* de pássaro. Leitura não me lembro”.

A palavra *ave*, informada no exercício, ajudou o aluno a lembrar da escrita do ideograma embora não lembrando do som. Mais uma vez, a recorrência ao significado foi mais forte e a escrita do ideograma foi correta.

Palavra 9 (cisne) : “Também está relacionado com ave, uma ave branca, que significa cisne”.

Novamente a lembrança da escrita através do significado. Em japonês a palavra *cisne* é escrita pela combinação do ideograma de *branco* (白) com o ideograma de *passaro/ave* (鳥). Temos então a idéia pelos ideogramas de um pássaro branco, lembrando um cisne. Essa idéia do significado ajudou o aluno a escrever o ideograma.

Palavra 13 (claro e escuro): “Não tô certo se são esses *kanjis*, botei o dia 日 para claro e 月 para escuro”.

Aqui o aluno não acertou a escrita da palavra, que por sinal em português são duas palavras, mas em japonês apenas uma. Ocorre que esta palavra, quando escrita usando o ideograma, é formada pelo ideograma de claro (明 *akarui*) e pelo ideograma de escuro (暗 *kurai*); e no ideograma da palavra *claro* (明) temos o ideograma de dia (日) e o ideograma de lua (月). Não lembrando da pronúncia, o aluno faz uma tentativa de escrever a palavra pelo significado, usando o ideograma de dia para representar claro e o ideograma de lua para representar escuro.

Os dados colhidos dos alunos devem ser vistos não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente, analisando caso a caso. Porém,

podemos perceber algumas características comuns e no grupo pesquisado percebemos que um aluno teve dificuldade para recordar os ideogramas. Embora, demonstre competência para a escrita ideogramática, podemos ver em seus exercícios que o aluno 2 está constantemente preocupado com a leitura dos ideogramas e chega a acreditar que isso dificulta seu aprendizado, como de fato parece ocorrer. No exercício 1, ao comentar sobre a relação entre a escrita alfabética e o kanji, o aluno escreve que: “Porém o kanji, além de demonstrar uma idéia, possui diferentes leituras (não modificando seu significado original, mas se adequando à leitura de cada situação) o que dificulta de certa forma seu aprendizado, em especial a estrangeiros que não possuam conhecimento da língua”. Posteriormente no exercício 2 quando este mesmo aluno tinha que fazer a ligação entre um desenho e o ideograma dado o desempenho do aluno não foi muito bom. Dos onze ideogramas a serem ligados, fez sete e deixou quatro em branco. Porém, em outros exercícios sempre demonstrou bom desempenho na escrita do ideograma. Ocorre que no exercício 2, acima citado, era dado um tempo de trinta segundos para responder, pois, como já explicado, a intenção era verificar a capacidade do aluno em recordar o ideograma pelo conceito de forma quase automatizada. Não queríamos verificar no aluno a leitura correta do ideograma, uma vez que já era dada a escrita. Necessário era apenas a leitura pelo seu significado (desenho dado). Dos cinco alunos observados, apenas o aluno 2 não conseguiu concluir a atividade deixando 4 itens a serem respondidos. Os outros quatro alunos responderam toda a atividade tendo três, acertado todo o exercício, e um aluno fez dois erros.

Se analisarmos as demais atividades desenvolvidas pelo “aluno 2”, verificamos que a recorrência à leitura do ideograma é muito importante, necessitando primeiramente recordar o vocabulário, a pronuncia, a leitura do ideograma para depois pensar no seu conceito. Notamos isso claramente na atividade do “protocolo escrito” quando o aluno comenta, em boa parte das treze palavras, que primeiro lembra da leitura para depois pensar no kanji. Se transcrevermos novamente alguns de seus comentários, verificaremos isso. Ao comentar a palavra 1 “O primeiro kanji me veio a leitura imediatamente, só depois pensei na escrita do kanji”. Na palavra 3 comenta: “novamente a leitura veio primeiro, a escrita veio após”. Em outras palavras,

verificamos que além de ter certa dificuldade em recordar da escrita, embora lembrando até mesmo do significado, não foi capaz de escrever o ideograma por falta de treino. Vejamos seus comentários na palavra 6 quando diz “a palavra veio naturalmente, mas eu realmente não sei escrever o “shin”, eu lembrei do significado (novo, atarashi) mas não treinei a escrita”. Em outra palavra comenta a facilidade por ter treinado a escrita como no caso da palavra 7, comentando - “a palavra さかな (*sakana*) veio primeiro, mas seu ideograma também veio logo, talvez por treinar muito esse kanji”. Temos então, numa análise individual desse sujeito, que o treino parece ser importante. Este aluno parece se preocupar em adquirir a técnica e sente a necessidade de treino. Ocorre que, deixando de lado a ordem conceitual do aprendizado, o aluno esbarra em dificuldades não conseguindo fazer uma leitura mais instantânea do ideograma (ex. exercício 2). Com os demais alunos percebemos que eles fazem uma leitura mais conceitual do ideograma. São capazes de lembrar rapidamente o conceito do ideograma embora não sejam tão hábeis em recordar da sua leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado no início do trabalho, a presente pesquisa teve por objetivo tentar fazer um levantamento das estratégias usadas pelos alunos do curso de língua japonesa quando da aquisição do sistema de escrita ideogramático japonês, tendo essa escrita como segundo sistema de escrita.

Algumas hipóteses foram levantadas inicialmente, assim como algumas indagações. Questionávamos no início se, para o aprendizado da escrita ideogramática como segundo sistema de escrita, seria necessário, no contexto da pesquisa, uma aprendizagem de ordem técnica ou deveríamos considerar a construção dessa escrita como uma aprendizagem de ordem conceitual?

Contatamos após as análises realizadas, que é mais importante realmente uma aprendizagem de ordem conceitual. Principalmente no caso da escrita ideogramática, em que o valor significativo da escrita é muito marcante e presente. É importante identificar os sons do ideograma. Porém, no processo de aquisição dessa escrita talvez seja necessário que o aluno se preocupe primeiramente com a significação daquilo que lê. Como diz Smith: “O que retemos na nossa memória de curto prazo é o significado e não as palavras específicas” (Smith, 1999: 43). Afirma, ainda, que “a única maneira de ler é no nível do significado e a única maneira de aprender a ler é no mesmo nível” (Smith, 1999: 43). Mais adiante mostra que “o significado está diretamente relacionado com a ortografia das palavras e não com o som” (Smith, 1999: 58). E afirma mais, que “milhões de pessoas tem sucesso lendo línguas que não tem um alfabeto, onde não há possibilidade de ler uma palavra a não ser que ela seja reconhecida pela visão” (Smith, 1999: 58). Interessante observar comentário de um aluno, anotado pelo monitor que colaborou com a pesquisa: (tomando notas das opiniões dos alunos durante as aulas de ideograma. A anotação é a seguinte): “Um aluno observa durante as primeiras aulas sobre kanji que o mais difícil deve ser identificar o som do kanji, devido as suas variações. Ele complementa afirmando que identificar o significado é mais fácil, pois alguns kanjis trazem a imagem da idéia que representam”.

Podemos, portanto, inferir que, se é necessário um aprendizado de ordem conceitual para o sistema de representação da escrita alfabética, muito mais forte deve ser essa relação no caso da escrita ideogramática. A leitura deve ser significativa, como afirma Smith, e o aprendizado da escrita não é de fato algo que possa ser ensinado, mas sim facilitado de forma a tornar esse aprendizado possível.

Na aquisição da escrita alfabética, a criança passa por um processo de construção de hipóteses, atravessando várias fases até compreender o que a escrita representa. Ao fim desse processo, a criança é capaz de fazer a correspondência entre grafemas e fonemas, atingindo que Emília Ferreiro chamou de fase alfabética. Porém, acreditamos que no caso de leitores proficientes, não precisam reconhecer as letras para identificar as palavras e então compreender o significado. Concordamos com

Smith de que “normalmente precisamos compreender significados para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras” (Smith, 1999: 92).

Na realidade da pesquisa, o aluno já é leitor proficiente em sua língua nativa e entende a escrita como sistema de representação necessário a permitir a comunicação e quando faz uso desse sistema no ato de leitura o faz de forma significativa. Contudo, o que percebemos é que o aluno inicialmente tem noção de que a escrita ideogramática é representativa de significado e não vê a representação de sons como algo importante nesse sistema de escrita.

Mas, parece que, quando o aluno começa a estudar o ideograma e aprende que essa escrita também é representativa de sons, e muitas vezes um único ideograma é representativo de mais de um som, surge uma certa confusão. Vamos transcrever novamente alguns comentários registrados pelos alunos no segundo exercício de coleta de dados:

Aluno 1: “Acredito que a diferença fundamental entre *kanji* e o alfabeto ocidental é que o *kanji* não é apenas um sistema de leitura fonético, ele também representa idéias”.

Aluno 2: “Enquanto o alfabeto representa a fonética (som) de uma língua, o *kanji* apresenta a idéia geral juntamente com sua leitura. Nesse sentido, o alfabeto exige um conhecimento da língua para que as junções dos fonemas formem um sentido, enquanto o *kanji* por si só já pode representar um significado”.

Aluno 3: “*Kanji*: São palavras que trazem o som e a idéia em um mesmo “desenho”, ideograma. E alguns *kanji*, a sua forma, tem a ver com sua idéia. Alfabeto: as palavras formadas pelo alfabeto, traduzem o som, mas nem sempre a idéia”.

Aluno 4: “O *kanji* representa um som e um sentido. No caso de *kanji* pictográficos o significado e o ideograma representado estão ligados. No alfabeto as letras sozinhas não possuem um significado, uma ação ou objeto”.

Aluno 5: “*Kanji* é a representação de uma imagem com um som, podendo uma mesma imagem ter vários sons. Dependendo da imagem que ele está, ele muda de sentido. O alfabeto é composto por várias letras que juntas criam sons, e vários sons criam palavras”.

Nesse momento, eles já têm noção, portanto, de que a escrita ideogramática também representa sons e para alguns alunos como o aluno 2 isso pode dificultar seu aprendizado. No momento dessa atividade ele comenta: “Porém, o *kanji* além de demonstrar uma idéia, possui diferentes leituras (não modificando seu significado original, mas se adequando à leitura de cada situação), o que dificulta de certa forma seu aprendizado, em especial a estrangeiros que não possuem conhecimento da língua. O *kanji* está completamente enraizado na língua japonesa, já que um determinado “som” (palavra escrita no alfabeto romanizado) se escrita somente romanizado pode ter vários significados e o *kanji* limita essa definição (já apresentando o que o interlocutor pretende dizer)”.

Para esse aluno, como dito anteriormente, realmente a escrita ideogramática é vista como algo complexo no sentido que parece se preocupar com a representatividade sonora do ideograma e não com seu significado.

Por outro lado, vemos que para o “aluno 1”, embora reconheça que inicialmente o fato de possuir a escrita alfabética como nativa possa ser algo que lhe cause “choque”, ele acredita que a lógica do ideograma seja mais simples. Diz o aluno: “Apesar do choque inicial do aprendizado, por ter uma língua alfabética como nativa, acredito que o *kanji* tenha uma lógica de simples compreensão”.

O fato é que observando os cinco alunos percebemos que, à exceção do “aluno 2”, para o desempenho da escrita do ideograma, não existem maiores

dificuldades na hora de lembrar do ideograma através de seu significado e, como observamos nos “protocolos escritos” esses alunos recorrem aos conceitos dos ideogramas para lembrá-los. No teste 3, todos os alunos foram capazes de acertar a escrita de todos os ideogramas. Nesse teste a escrita tinha que ser recuperada pelo significado. No teste 2, onde o significado do ideograma era a pista para identificar o ideograma, apenas o “aluno 2” não conseguiu concluir a atividade, como já comentado acima. Porém, no teste 4, em que a escrita do ideograma tinha que ser lembrada pelo som, pela imagem acústica, dois alunos (“aluno 3” e “aluno 5”) não conseguem lembrar de todas as escritas.

O que podemos ver é que, embora cada pessoa possa ter uma estratégia diferente para reconstruir a realidade através da escrita, na aprendizagem do ideograma parece que uma aprendizagem de ordem conceitual, possa ser mais adequada. Pelo menos para os iniciantes, permitir que eles façam hipóteses sobre o significado do ideograma que está aprendendo, entendendo sua relação significativa com o objeto, pois a escrita ideogramática é essencialmente, embora não apenas, um sistema de representação de significados seria uma opção que talvez tornasse o processo de aquisição mais fácil. Não é intenção do presente trabalho trazer conclusões fechadas ou generalizações, até porque seu objetivo foi observar o processo de aquisição da escrita ideogramática por alguns sujeitos e deixar essas observações para futuras reflexões e talvez material para levantamento de hipótese para novas investigações, haja vista a própria natureza da pesquisa que é exploratória. Contudo, podemos sugerir que independente de métodos que se possa aplicar em sala de aula quando do ensino do ideograma, o professor deve ter em mente que seu aluno precisa encontrar sentido na nova escrita. Inicialmente, parece que, compreender o significado do ideograma sem preocupação com os sons que ele possa representar torna o aprendizado desse sistema de escrita algo interessante e empolgante. Acreditamos que, naturalmente, o aluno vai adquirindo as leituras que cada ideograma possui de forma gradual e juntamente com a aquisição do vocabulário e compreensão da língua japonesa que está estudando. Assim, encontrará sentido na escrita e esse sentido não se perderá. E no caso do ideograma, devido sua iconicidade tão presente, isso tornasse possível.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **As Hipóteses do Aprendiz**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 68/75.

ANTUNES, Celso. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula**. Fasc. 5. Petrópolis. RJ. Vozes, 2001.

BAKHTIN, Mikail, **Marxismo e filosofia da linguagem**. S. Paulo. Ed. HUCITEL, 1986.

BARJAD, Élie. **A Autonomia da Escrita**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 52/61.

BARTHES, Roland. **Aula**. 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

BECKER, Florian. **A propósito da desconstrução**. Educação e realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRS, v. 19, n. 1, 1994

BELINTANE, Claudemir. **A guerra dos Métodos**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 62/67.

BORGES, Sonia. **Alfabetização, representação e diferença**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 42/51.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Las letras y sus estilos**. In: Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Asociación Ciencia Hoy. Vol 07, nº 40. UNICAMP: 1997.

CALIL, Eduardo, FELIPETO, Cristina. **Enlaces entre o oral e o escrito**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 24/31.

CAMPOS, Haroldo de (org.). **Ideograma: Lógica, Poesia e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

COLELLO, Silvia M. Gasparian; LUIZE, Andréa. **Aventura Lingüística**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 14/23.

DANIELS, Peter T.; BRIGHT, William. **The World's Writing Systems**. New York; Oxford University Press, 1996.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística. I. Objetos teóricos**. S. Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso**. Centro Editor de América Latina, 1986.

_____. **Com todas as letras**. Trad. Maria Z. da C. Lopes. 3.ed. São Paulo: Cortez, v. 2, série 8, 1994.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

FOTTORINO, Eric. **Viagem ao Centro do Cérebro**. Le Monde, Paris, Mar./1998. Tradução de Pedro Lourenço Gomes [online] [cited 12.12.2005] http://www.gomestranslation.com/artigos/translated_articles/lemonde.html.

GRANET, Marcel. **O Pensamento Chinês**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HABEIN, Yaeko Sato. **The History of the Japanese Written Language**. Tokyo: University of Tokyo Press, 1984.

Harris, T. L., & Hodges, R. E.. **The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing**. Newark, DE, The International Reading Association, 1995.

HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

IWAKAMI, Laura Tey. **Percursos do Ideograma – O Processo de Uma Linguagem** (dissertação de mestrado). S. Paulo: PUC Programa de Comunicação e Semiótica, 1992.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escita – uma perspectiva psicolingüística**. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2003.

LURIA, Alexandr Romanovich.. **Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria**. Trad. Lichtenstein, Diana Myriam e Corso, Mário. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica**. Coleção Letras. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

MECACCI, Luciano, **Conhecendo o Cérebro**. S. Paulo: Nobel, 1987.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, S. P.: Mercado das Letras, 2002.

PADUA, Elizabete M. M. de. **O Processo de Pesquisa. Metodologia da Pesquisa – Abordagem Teórico-Prática**. S. Paulo. Papirus Editora. 2000, p. 29-90.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Seis estudios de Psicología**. Barcelona, Barral, 1984.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança** Rio de Janeiro: Zohar, , 1970.

PILLAR. Analice Dutra. **Ver, Criar, Compreender**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 32/41.

Professores [online] [cited03.03.2005]
<http://www.pedagobrasil.com.br/fonoaudiologia/apraticapedagogica.htm>.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. S.Paulo. Martins Fontes, 2001

SAMPSON, Geoffrey.) **Sistemas de Escrita Tipologia, História e Psicologia**. Trad Siqueira, Valter Lellis (tradução Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SANTOS, Marilda Carneiro & BRUN, Milenna. **A Prática Pedagógica com Crianças Portadoras de Distúrbios Articulatorios: em busca de contribuição para a formação de**

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. 25ª ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2003.

SMITH, Frank. Neves,). **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOLIGO, Rosaura; VAZ, Débora. **O Desafio da prática pedagógica**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006, p. 76/84.

SUZUKI, Tae. **As Expressões de Tratamento da Língua Japonesa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

TAKEUCHI, Lone. **The Structure and History of Japanese: Fron Yamatokotoba to Nihongo**. New York: Pearson Education Limited, 1999.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da Leitura e da Escrita**. 4ª ed. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1991.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (organizadoras). **Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

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

WEISZ, Telma. **A revolução de Emília Ferreiro**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. São Paulo: Ediouro, 2006. p. 6/13.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação**. Revista trimestral de educación comparada. Paris, vol. XXIV, n. 3-4, p. 773-799, 1994

_____. **Um Mundo de leitores**. In: Viver mente&cérebro; A revista das Ciências da Mente. Coleção Memória da pedagogia nº 05. Suplemento Especial: Movimentos de Alfabetização. São Paulo: Ediouro, 2006.