

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

JACQUELINE MORISSUGUI CARDOSO

**O DESLIZAR DA TINTA E O CREPITAR DOS TECLADOS: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE TECNOLOGIAS DE PRODUÇÃO DE ESCRITA NO
ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA**

CURITIBA

2018

JACQUELINE MORISSUGUI CARDOSO

**O DESLIZAR DA TINTA E O CREPITAR DOS TECLADOS: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE TECNOLOGIAS DE PRODUÇÃO DE ESCRITA NO
ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Paula Ávila Nunes

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C268d Cardoso, Jacqueline Morissugui
2018 O deslizar da tinta e o crepitar dos teclados : um estudo comparativo entre tecnologias de produção de escrita no ensino de língua japonesa / Jacqueline Morissugui Cardoso.-- 2018.
134 f.: il.

Disponível via World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia, Curitiba, 2018.
Bibliografia: f. 109-111.

1. Língua japonesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros.
2. Língua japonesa - Escrita. 3. Alfabeto. 4. Escrita - Efeito das inovações tecnológicas. 5. Letramento digital. 6. Sistemas de hipertexto. 7. Aprendizagem. 8. Linguagem e línguas - Dissertações. I. Nunes, Paula Ávila, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 400

Biblioteca Central do Câmpus Curitiba – UTFPR
Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO No 20

A Dissertação de Mestrado intitulada *O deslizar da tinta e o crepitar dos teclados: um estudo comparativo entre tecnologias de produção de escrita no ensino de língua japonesa*, defendida em sessão pública pela candidata **Jacqueline Morissugui Cardoso**, no dia 23 de agosto de 2018, foi para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.a Dr.a Paula Ávila Nunes - presidente – PPGEL/UTFPR

Prof.a Dr.a Mina Isotani – membro avaliador – UFPR

Prof.a Dr.a Rossana Aparecida Finau – membro avaliador – PPGEL/UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 24 de agosto de 2018.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

Ao meu “Di” Iwazo e minha “Ba” Tomiko, pelas primeiras lições de japonês e da gratidão japonesa.

Aos meus pais, Iukie e Carlos gratidão por sempre me encorajarem em todas minhas escolhas.

À minha irmã Bianca que sempre foi minha melhor amiga.

Ao meu amado “Nico” que com seu bom humor e carinho melhora meus piores dias.

Ao meu sensei e amigo Kawai que com o brilho do seu olhar acendeu a chama do desejo de ser professora e que mesmo em seus últimos momentos de vida, lembrou-se desta aluna do outro lado do mundo.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Paula Ávila Nunes, pela coragem de aceitar uma pesquisa da área de língua japonesa e pela parceria em todo o processo de pesquisa.

À Professora Doutora Rossana Aparecida Finau, por acompanhar toda minha trajetória no programa e por aceitar o convite para compor a banca.

À Professora Doutora Mina Isotani, por ter contribuído para o meu crescimento acadêmico na UFPR e por não só por aceitar o convite, mas também por ter vindo exclusivamente para minha qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UTFPR, pela atenção recebida e pelas aulas que contribuíram para meu crescimento.

A todos os meus sujeitos participantes desta pesquisa, que dedicaram um tempo em suas semanas para assistir às aulas e realizar as avaliações. Para a pesquisa, serão apenas sujeitos sem nome, mas para minha mente e coração cada um será guardado com muito carinho. Vocês permitiram não só a colheita de seus dados, mas também de força e de felicidade para continuar sendo professora e pesquisadora. ありがとうございました。

A todos os meus colegas de mestrado, por dividirem as alegrias e angústias. Entre esses colegas, agradeço em especial à Luana, Claudenise e Rodrigo. Foi um prazer partilhar esta jornada com vocês.

A todos os meus professores de graduação de Letras na UFPR, por lutarem pelo nosso curso e por acreditarem na minha capacidade.

A todos os meus amigos, que sentiram minha ausência, mas não me abandonaram.

Aos meus afilhados Carina e Romário, por sempre ouvirem minhas reclamações e darem os melhores conselhos.

À minha amiga Paula Maria, que exerceu seu lado psicóloga com seu apoio e seu lado corretora ao revisar esta dissertação.

Aos colegas da Faculdade São Braz e Centro Ásia, pela força.

RESUMO

CARDOSO, Jacqueline Morissugui. O deslizar da tinta e o crepitar dos teclados: um estudo comparativo entre tecnologia de produção e escrita no ensino de língua japonesa. 2018.134 f. Dissertação (Mestrado em estudo de Linguagens) – Programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens, Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

A presente pesquisa teve como objetivo principal verificar as diferenças existentes entre a escrita manuscrita e a digital para o ensino de língua japonesa como língua estrangeira para aprendizes brasileiros em nível inicial. A escrita japonesa, distinta de outras, é considerada como a mais complexa em uso, pois *é composta por três sistemas, Hiragana, Katakana e Kanji* e, conseqüentemente, a escrita digital também é distinta (GNANADESIKAN, 2009). A pesquisa, caracterizada como quali-quantitativa de cunho participante, foi desenvolvida em duas turmas, cujas aulas se pautaram no mesmo material, permitindo, porém, que cada turma usasse apenas uma forma de escrita para seus estudos – digital ou manuscrita. Para compor essas duas turmas foi ofertado um curso de extensão pela própria pesquisadora, no segundo semestre de 2016, de nível introdutório da língua japonesa de 30 horas. Os participantes da pesquisa eram jovens de 19 até 26 anos em sua maioria estudantes de graduação. Os dados gerados para análise constituem-se: de ficha de inscrição; observação de aula; filmagens de teste de montagem de tabela do *Hiragana* e leitura de placas; duas provas escritas do conteúdo de sala de aula; captura de tela do computador nas avaliações escritas e as respostas de uma entrevista semiestruturada. Os instrumentos, bem como as categorias de análises foram desenvolvidas inspiradas nas pesquisas de (MANGEN e VELAY, 2010, 2014; HAAS, 1996; CHIKAMATSU, 2003; MUELLER e OPPENHEIMER, 2014). Diante da análise dos dados gerados foram levantadas diferenças na memorização, velocidade, de recursos disponibilizados pela digital e na relação da tecnologia de escrita com o sujeito.

Palavras-chave: Língua japonesa. Escrita manuscrita. Escrita digital. Sistema de escrita.

ABSTRACT

CARDOSO, Jacqueline Morissugui. O deslizar da tinta e o crepitar dos teclados: um estudo comparativo entre tecnologia de produção e escrita no ensino de língua japonesa. 2018.134 f. Dissertação (Mestrado em estudo de Linguagens) – Programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens, Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

The present research had as main aim to verify the differences between the handwriting and the digital writing for the teaching of Japanese language as a foreign language for Brazilian learners at the beginner level. For Japanese writing, different from the others, is considered to be the most complex in use, since it is composed by three systems, *Hiragana*, *Katakana* and *Kanji*, and consequently, digital writing is also different (GNANADESIKAN, 2009). The research is characterized as qualitative of participant character, and it was developed in two classes, whose classes were based on the same material, however, that each class used only one form of writing to study: digital or manuscript. To compose these two classes, was offered by the researcher herself, in the second semester of 2016, a 30 hour extension course of introductory level of Japanese. Participants were young people aged from 19 to 26, mostly undergraduate students. The data generated for analysis consists of: a registration form; classroom observation; Hiragana table mount test and reading signs; two written tests of classes contents; screenshot of the computer in the written assessments and the answers of a semi-structured interview. The instruments as well as the categories of analyzes were developed by (MANGEN and VELAY, 2010, 2014; HAAS, 1996; CHIKAMATSU, 2003; MUELLER and OPPENHEIMER, 2014). The analysis of the data generated differences in the memorization, speed, resources provided by digital and in the relation of the writing technology with the student.

Keywords: Japanese language. Handwriting. Digital writing. Writing system.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Placa com todos os sistemas de escrita japonesa	19
Figura 2 – Transformação do <i>Hiragana</i>	21
Figura 3 – Diferença conforme composição	21
Figura 4- Diferença conforme acento	22
Figura 5 – Tabela com os novos silabogramas do <i>Katakana</i>	22
Figura 6 – Composição do logograma floresta.....	23
Figura 7 – Sistema Hepburn	25
Figura 8 – Seleção de <i>Kanji</i>	26
Figura 9 – Três estilos de shodô	28
Figura 10 – Diferença entre pegar uma caneta e um pincel	28
Figura 11 – Sala de aula da turma b(frente).....	45
Figura 12 – Sala de aula da turma a (frente)	45
Figura 13 – Sala de aula turma b(fundo).....	45
Figura 14 – Sala de aula turma a(fundo).....	45
Figura 15 – <i>Flashcard</i> virtual utilizado em sala de aula do <i>Hiragana</i>	50
Figura 16 – Posicionamento das câmeras na avaliação I.....	56
Figura 17 – Tabela de <i>Hiragana</i> montada pelo sujeito com melhor desempenho	57
Figura 18 – Lanterna japonesa como o nome de um restaurante	57
Figura 19 – Placa de estabelecimento com escrita em <i>Hiragana</i> e silabário <i>Hangul</i>	58
Figura 20 – Exemplo de todas as questões	60
Figura 21 – Tabela de <i>Hiragana</i> utilizado para avaliação completa.....	64
Figura – 22 Avaliação do sujeito E	67
Figura 23 – Avaliação I do sujeito	68
Figura 24 – Erros de <i>Hiragana</i> semelhantes	70
Figura 25 – Placa de restaurante especializado no prato <i>udon</i>	73
Figura 26 – Placa de agradecimento.....	74
Figura 27 – Placa de aviso de perigo	74
Figura 28 – Tipos de erros de escrita da avaliação IV, questão 2	78
Figura 29 – Forma de resposta à questão 1 pela turma de digital	81
Figura 30 – Tabela respondida pelo sujeito K da turma B.....	82
Figura 31 – Exemplo de transcrição incorreta da questão 3- sujeito B	85
Figura 32 – Proporções dos <i>Kanji</i> – questão 4 sujeito F	86
Figura 33 – Associação incorreta de <i>Kanji</i> com a tradução.....	88
Figura 34 – Construção com falta de partícula- sujeito E	89
Figura 35 – Autocompletar na avaliação I questão1	90
Figura 36 – Escolha do sistema de escrita.....	91
Figura 37 – Lista de seleção ao escrever a sílaba “bu”	91
Figura 39 – Transcrições do diálogo na avaliação V	92
Figura 40 – Anotações para destacar as diferenças entre as palavras da avaliação.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição comparativa dos três sistemas de escrita japonesa	20
Quadro 2- Breve descrição das avaliações aplicadas.....	51
Quadro 3 – Descrição dos alunos da turma A.....	53
Quadro 4 – Descrição dos alunos da turma B.....	54
Quadro 5 – Datas de realização das avaliações	54
Quadro 6 – Descrição das atividades avaliativas.....	55
Quadro 7 – Desempenho da turma A na avaliação I	65
Quadro 8 – Desempenho da turma B na avaliação I	66
Quadro 9 – Avaliação III da turma A	69
Quadro 10 – Avaliação III da turma B	69
Quadro 11 – Avaliação I e III comparada.....	71
Quadro 12 – Acerto de leitura e desempenho na avaliação I e II.....	72
Quadro 13 – Tempo de realização da prova e pontuação da turma A e B	76
Quadro 14 – Critério de avaliação da avaliação escrita turma A.....	77
Quadro 15 – Critério de avaliação da avaliação escrita turma B.....	77
Quadro 16 – Pontuação da avaliação V - total.....	80
Quadro 17 – Pontuação da avaliação V.....	83
Quadro 18 – Análise detalhada da avaliação V da turma A	84
Quadro 19 – análise Detalhada da avaliação da Vda turma B	86
Quadro 20 – Categorias em comum na avaliação V.....	87
Quadro 21 – Desempenho geral da turma A	96
Quadro 22 – Desempenho geral da turma B	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A TECNOLOGIA DA ESCRITA (JAPONESA)	16
1.1.1 Os sistemas de escrita do japonês e o alfabeto	18
Utilização: nomes próprios, como marcas, e digitação no computador.	20
1.1.2 <i>Hiragana</i> e <i>Katakana</i>	20
1.1.3 <i>Kanji</i>	23
1.1.4 Alfabeto romano e a transcrição	25
1.2 FERRAMENTA E MÁQUINA NA ESCRITA JAPONESA	27
2 O TRAÇAR DAS PRIMEIRAS LETRAS E O DIGITAR DAS PRIMEIRAS TECLAS	30
2.1 ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE	30
2.2 DESLIZAR DA TINTA OU CREPITAR DAS MÁQUINAS?	35
3 METODOLOGIA	41
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	41
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	42
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
3.3.1 Professora-pesquisadora.....	46
3.3.2 Coordenadora-orientadora	46
3.3.3 Sujeitos-participantes	46
3.4 MATERIAL DIDÁTICO E METODOLOGIA DE ENSINO	47
3.4.1 Materiais complementares	49
3.5 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	50
3.5.1 Questionário da ficha de inscrição	50
3.5.2 Planos de aula e anotações.....	52
3.5.3 Avaliações.....	54
3.5.4 Entrevista Semiestruturada	61
3.5.5 Gravação da sala de aula, entrevista e gravação da tela do computador	62
4 DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES	64
4.1 AVALIAÇÃO I E AVALIAÇÃO III	64
4.1.1 Avaliação I.....	64
4.1.2 Avaliação III	69
4.2 AVALIAÇÃO II - LEITURA DE PLACAS	72
4.3 AVALIAÇÃO IV- PRIMEIRA AVALIAÇÃO ESCRITA.....	75
4.4 AVALIAÇÃO V – ESCRITA FINAL	80

4.4.1 Pontuação	80
4.4.2 Categorias de análise específicas da turma A e turma B	84
4.4.3 Comparativo das categorias de análise em comum	87
4.5 CAPTURA DE TELA DAS AVALIAÇÕES ESCRITAS DA TURMA A E AS ANOTAÇÕES DA TURMA B.....	90
4.6 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 4	92
5 DESEMPENHO GERAL E OS RELATOS DE AUTOAVALIAÇÃO DOS SUJEITOS	95
5.1 DESEMPENHO DOS SUJEITOS NAS AVALIAÇÕES E SUAS PERCEPÇÕES	95
5.1.1 Desempenho geral da turma A.....	95
5.1.2 Desempenho geral da turma B.....	98
5.2 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS	101
5.2.1 Pontos positivos e negativos da escrita manuscrita	101
5.2.2 Pontos positivos e negativos da escrita digital	102
6 CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO PARA INSCRIÇÃO.....	111
APÊNDICE 2 – QUADRO DA DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS CONFORME LEVANTAMENTO DOS DADOS DO FORMULÁRIO DO APÊNDICE 1	112
APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA DA PRIMEIRA AULA DA TURMA A.....	113
APÊNDICE 4 – PLANO DE AULA DA PRIMEIRA AULA DA TURMA B.....	115
APÊNDICE 5- Conteúdo ofertado nas duas turmas durante o curso de 30 horas	117
APÊNDICE 6 PLACAS PARA ATIVIDADE DE LEITURA	125
APÊNDICE 7 – AVALIAÇÃO ESCRITA 1	127
ANEXO 1 – TERMO DE COMPROMISSO	134

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua japonesa no Brasil teve início com as formações das colônias de imigrantes japoneses por volta de 1920. Os imigrantes tinham a preocupação de conservar suas raízes e, para isso, existia o desejo de manter a língua japonesa viva entre seus descendentes. Então, em suas escolas, o japonês era ofertado como disciplina de *Kokugo* (Língua Pátria), tal qual no Japão, como Língua Materna (doravante LM).

A quantidade de sujeitos descendentes começou a diminuir, pois as colônias foram dissolvidas e os netos dos imigrantes paulatinamente se integravam à cultura brasileira. Ao mesmo tempo, surgiu o interesse dos não descendentes pelo idioma japonês - esse processo ocorreu, principalmente, por conta da ampla divulgação da cultura por meio da mídia e incentivo do governo japonês.

Para que o ensino desse idioma sobrevivesse no país, foi necessária uma mudança iniciada em meados da década de oitenta, período em que professores e escolas começaram a pensar a língua japonesa como Língua Estrangeira (doravante LE) (MORIWAKI e NAKATA, 2008).

Na atualidade, a quantidade de oferta de cursos de japonês e de sujeitos aumenta a cada ano. Segundo uma pesquisa da Fundação Japão¹ de 2015, publicada em 2017, existiam no Brasil 22.993 estudantes de língua japonesa no país, matriculados no Ensino Fundamental, Médio, Superior e centro de línguas, particulares ou ligados ao governo japonês. Além da quantidade de estudantes, o Brasil é o país com maior quantidade de japoneses e descendentes no mundo, com 1,5 milhões (BRASIL, 2017).

Em escala mundial, a língua japonesa despertou curiosidade depois da Segunda Guerra Mundial e gerou interesse ainda maior após o crescimento econômico da Terra do Sol nascente, em meados da década de oitenta, fazendo com que aumentasse o número de turistas visitando o Japão e os países que queriam com ele criar laços econômicos. Com isso, houve a necessidade de estudar o processo de ensino e de aprendizagem da língua

¹ A Fundação Japão é uma organização vinculada ao Ministério dos Negócios Estrangeiros do Japão, estabelecida em 1972, com o objetivo de promover o intercâmbio cultural e a compreensão mútua entre o Japão e outros países. (Fonte: Site da instituição).

japonesa - uma preocupação compreendida como tardia se comparada com as línguas europeias.(ROSE, 2017, p.3)

Considerando o histórico dessa língua, são importantes os estudos para compreender melhor como funciona a sua aprendizagem por parte dos sujeitos brasileiros e outras nacionalidades. Ao mesmo tempo, é necessário que esses estudos estejam atualizados com o contexto histórico atual. Assim como houve a necessidade de mudança na visão sobre o ensino de língua japonesa na década de oitenta, é essencial, hoje, tentar compreender o perfil dos novos sujeitos, quais tecnologias atuais fazem parte da vida deles e quais podem contribuir ou dificultar sua aprendizagem.

Esta pesquisa discute as diferenças existentes entre utilizar a escrita manuscrita e a escrita digital² no ensino de língua japonesa como língua estrangeira para adultos brasileiros.

A motivação para realização da pesquisa partiu de questionamentos levantados após a participação no curso de extensão *Japonês para fins profissionais e acadêmicos*, na UFPR, coordenado pelo professor Flávio Medina de Oliveira, no qual se propunha o ensino da língua japonesa por meio da escrita digital. O material e a metodologia do curso foram desenvolvidos especificamente para a utilização do computador para fins profissionais. Essa experiência demonstrou que é possível ensinar a língua japonesa utilizando o computador. Contudo, em sua primeira turma, para atender possíveis necessidades da aprendizagem da escrita manuscrita, foram ofertadas aulas optativas com treinos manuais. Por esse motivo, na época, não foi possível observar como se deu a aprendizagem dos sujeitos com o uso exclusivo do computador³.

A participação no projeto levantou alguns questionamentos sobre a diferença entre usar uma ou outra tecnologia para escrita, bem como sobre as especificidades que cada opção poderia causar. A hipótese inicial para o questionamento era de que a escrita manuscrita contribuiria de forma significativa para a memorização dos sistemas japoneses. Em contrapartida, a

² Escrita digital é compreendida com a escrita produzida com o auxílio do teclado, as especificidades no caso da língua japonesa serão tratadas mais a frente.

³ Participei do projeto por um ano, como monitora e professora.

escrita digital seria mais ágil e de aprendizado mais rápido, e poderia dificultar a memorização tanto da escrita quanto do conteúdo.

A participação nesse curso suscitou diversas reflexões e dúvidas que repercutiram sobre a constituição desta pesquisa, cujo objetivo principal é verificar as diferenças existentes entre utilizar a escrita manuscrita e digital para o ensino de língua japonesa como língua estrangeira para aprendizes brasileiros em nível inicial. Essas diferenças são referentes à memória para lembrar os silabogramas, vocabulário, estrutura gramatical, além dos aspectos de tempo de aquisição, acerto nas avaliações, qualidade de produção de escrita e as diferenças levantadas pela autoavaliação dos sujeitos sobre sua aprendizagem.

Para alcançar tal objetivo, foi realizado um estudo comparativo entre duas turmas de um curso de extensão na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ambas dispunham de conteúdo programático semelhante, seguindo o mesmo material didático; a diferença entre as turmas foi a tecnologia utilizada para a aquisição da escrita: em uma delas, a opção foi pela tradicional escrita manuscrita; na outra, optou-se pelo uso do computador, com processador de texto e teclado convencionais no Brasil. A geração de dados deu-se por naturezas distintas, como gravação, entrevista e avaliações escritas aplicadas em meio manuscrito para a turma que estudou por essa tecnologia de produção e por meio digital para o grupo que assim aprendeu.

Esta dissertação trata, no primeiro capítulo, sobre a escrita como tecnologia. Não sendo ela uma entidade isolada do contexto em que é produzida e utilizada, são também explanados os sistemas que compõem a língua japonesa e as formas como as tecnologias de produção e disseminação de informação podem modificá-las. No segundo capítulo, é abordado o processo de aquisição da escrita da língua japonesa. São também apresentados os estudos que servem de base teórica e metodológica. O terceiro capítulo, dedicado à metodologia da pesquisa, detalha o curso de *Introdução à leitura e escrita japonesa*, desenvolvido especificamente para os fins deste estudo, além da caracterização dos participantes da pesquisa e os instrumentos de geração de dados. No quarto capítulo, são apresentados os dados das avaliações de reconhecimento, produção escrita e interpretação de texto; no quinto capítulo, são relacionados os desempenhos dos sujeitos com a

entrevista oral, realizada ao final do curso, na qual, eles avaliaram seu próprio desempenho e por fim, o sexto é o capítulo de conclusão.

1.1 A TECNOLOGIA DA ESCRITA (JAPONESA)

Na atualidade, é comum deparar-se com o termo “era tecnológica” para denominar o contemporâneo, pois o senso comum muitas vezes associa a palavra tecnologia apenas com o maquinário de última geração. Porém, a conceituação da palavra tecnologia pode ser ampla, englobando uma acepção que permitiu à humanidade estudar sobre o passado e planejar o futuro: a escrita.

Essa “máquina do tempo”, como denomina Gnanadesikan (2009, p. 14), é a tecnologia que impactou o curso da humanidade. Com ela, foi possível criar leis, manter registros, continuar cálculos e mensagens do passado, ou seja, a escrita consegue quebrar a barreira do espaço e do tempo; por isso, sua criação é considerada a primeira revolução da tecnologia de informação (GNANADESIKAN, 2009, p. 14). Além da característica de permanecer no tempo, a autora ainda compara as palavras escritas em uma página como “borboletas presas em uma prancha por alfinetes”, ou seja, a escrita permite que a língua seja examinada, analisada e dissecada (2009, p.15), sendo assim, esse último atributo, para Auroux (1992), é o que define a escrita como primeira revolução técnico-linguística.

Essa tecnologia surgiu com a necessidade de um sistema de registro simbólico quando as sociedades tornaram-se mais complexas e burocráticas, em função do advento da agricultura, do comércio e da estrutura política. Para tanto, o primeiro sistema de escrita inventado foi o de contagem, essencial para controle de impostos e transações (GNANADESIKAN, 2009, p. 21). Esses símbolos foram considerados como escrita, no momento em que deixaram de ser a mera representação visual do objeto em si, como o desenho de três animais para representar a quantidade e passam a utilizar um algarismo para representação.

Xavier (2013) descreve a escrita como uma tecnologia instrumental:

Em relação à primeira questão, a que se refere (...) à definição ou conceituação de escrita, cumpre salientar que ela não é, em si mesma, uma língua, mas uma **tecnologia instrumental** desenvolvida para dar visibilidade a uma língua. Através de marcas específicas e inventadas arbitrariamente, a escrita torna uma dada língua visível e permanente na história, haja vista que uma mesma língua pode ser registrada por diferentes escritas e uma mesma escrita pode registrar diferentes línguas (XAVIER, 2013, p. 70, grifo nosso).

Assim como Gnanadesikan (2009), o autor relata a permanência no tempo, e faz notar um ponto interessante: “uma mesma língua pode ser registrada por diferentes escritas e uma mesma escrita pode registrar diferentes línguas” (XAVIER, 2013, p. 70) como é o caso do sistema alfabético, na escrita oficial do italiano, espanhol, inglês, e como sistema complementar, caso da língua japonesa, em que é utilizado apenas em situações específicas, por exemplo, nome de marcas e estabelecimentos ou transcrição de placas de localização.

A escrita e a fala apresentam uma diferença crucial: o desenvolvimento da fala é natural ao ser humano que não apresenta algum tipo de distúrbio e vive em sociedade; a aquisição da escrita, porém, demanda algum tipo de instrução, frequentemente formal, o homem precisa aprendê-la e isso requer, dos ser humano capacidade de abstração: “A língua é convertida, de repente, em uma imagem da língua” (BENVENISTE, 2012, p. 129).

Essas características de demandar instrução capacidade de abstração e a conversão da língua imagem, pode também caracterizar a escrita como tecnologia cognitiva. Segundo Dascal (2002, p. 4), tecnologia cognitiva interna são processos mentais capazes de melhorar atividades cognitivas. Essa tecnologia pode inclusive utilizar-se de dispositivos externos, contudo o que a diferencia das demais é o fato não serem tentativas de reduzir ou substituir processos mentais.

Para a presente pesquisa, a tecnologia da escrita, então, está em sua propriedade de permanência no tempo. Essa permanência permite a análise da língua em sua característica de ser uma forma de comunicação não natural do homem, que necessita de instrução para aprendê-la, ao mesmo tempo em que permite não só a aprendizagem de sua língua materna, mas também de idiomas de outras localidades no mundo e ainda pode potencializar as atividades cognitivas.

O processo de desenvolvimento da escrita, no entanto, não foi imediato. Antes da existência da escrita, o *Homo Erectus* já apresentava indícios de simbolização, com seus desenhos minimalistas (POE, 2011). O primeiro vestígio de escrita registrado é da escrita cuneiforme, encontrado na Mesopotâmia, cuja data é atribuída a cerca de 4 mil anos a.C. No entanto, não muito distante desse período, outras civilizações também desenvolveram sistemas de escrita próprios, como a Mesoamérica e a Chinesa (GNANADESIKAN, 2009, p. 13).

Após o surgimento dos primeiros sistemas, vários outros foram desenvolvidos, não havendo um único tipo de escrita e não sendo ela uma entidade única. No mundo, há diversos sistemas que funcionam de forma diferenciadas e podem ser separados em duas unidades maiores: sistemas logográficos (baseados em morfemas) e fonográficos (baseados em unidades fonológicas que subdivide-se em silábica (*Hiragana* e *Katakana*), traçal⁴ e segmental(alfabeto) (XAVIER, 2013 p. 80).

A escrita japonesa, analisada nesta pesquisa, possui elementos tanto do sistema logográfico quanto do fonográfico. De fato, é composta por três sistemas: os logográficos (*Kanji*), os silábicos *Hiragana* e *Katakana* e o alfabético. Por fazer uso de todos esses sistemas, o japonês é considerado como o mais complexo existente (GNANADESIKAN, 2009).

Embora essa tecnologia tenha suas propriedades básicas, o mecanismo de representação da língua é diferente; no caso deste estudo, a língua representada será a japonesa, que possui três sistemas de escritas em sua composição, além da adoção do alfabeto. Por isso, no próximo item será explanado sobre os dois silabários japoneses, o alfabeto e o *Kanji*, sendo atribuída menor ênfase a este último, por se tratar de um curso introdutório da escrita e língua japonesa.

1.1.1 Os sistemas de escrita do japonês e o alfabeto

Os sistemas de escrita adotados pelas línguas portuguesa e japonesa são bem diferentes. Enquanto o português utiliza-se do sistema alfabético,

⁴O uso do traçal está restrito em utilização do Estenografia de Pitman e não será tratado nesta pesquisa,

baseado no alfabeto romano, o japonês utiliza-se dos logogramas, chamados de *Kanji*, dos silabários *Hiragana* e *Katakana* e, o alfabeto romano, o *rōmaji*⁵. Todos esses sistemas podem ser utilizados em uma mesma sentença conforme a Figura 1.

Figura 1 – Placa com todos os sistemas de escrita japonesa



Fonte: https://blogs.yahoo.co.jp/consul_papa/32801285.html

Cada um dos sistemas de escrita têm aspectos e funções diferentes na escrita japonesa. A Placa da Figura 1, é de uma confeitaria descrevendo os doces japoneses. As palavras destacadas, de cima para baixo, são: *setto* (set-combo), *shiratama* (bolinho de arroz servido com doces), *zenzai* (doce com feijão *azuki*), além dos destaques ainda é possível notar o uso de algarismos para descrever os preços dos produtos. Para melhor compreender a Figura 1 foi elaborado o Quadro1, composto por informações resumidas dos sistemas de escritas *Hiragana*, *Katakana*, *Kanji* e alfabeto utilizados na língua japonesa, com a descrição do formato, sua forma de funcionamento e de utilização em uma frase.

⁵ “Roma” significa Roma e “JI” é caractere ou letra.

Quadro 1- Descrição comparativa dos três sistemas de escrita japonesa

<p>ひらがな</p> <p>HIRAGANA</p>	<p>Silábica Cada unidade, denominada de <i>silabograma</i>, representa uma sílaba (no caso do japonês, denominado de <i>mora</i>). Forma: traços simples e arredondados. Utilização: geralmente para palavras de origem japonesa que possuem <i>Kanji</i> de pouco uso ou com muitos traços e partes gramaticais da língua, como flexão de tempo verbal.</p>
<p>カタカナ</p> <p>KATAKANA</p>	<p>Silábica Cada unidade, denominada de <i>silabograma</i>, representa uma sílaba (no caso do japonês, denominado de <i>mora</i>). Forma: traços simples e mais retos. Utilização: palavras de origem estrangeira ou transcrição de sons como onomatopeias.</p>
<p>漢字</p> <p>KANJI</p>	<p>Logográfica Cada unidade, denominada de <i>logograma</i>, pode representar uma palavra inteira ou um morfema lexical. Forma: quantidade de traços variáveis e a curvatura pode alterar-se conforme a fonte escolhida ou caligrafia do escritor. Utilização: palavras de origem japonesa.</p>
<p>ALFABETO</p>	<p>Alfabetica Cada unidade, denominada de <i>letra</i>, representa fonemas, podendo ser vogais ou consoantes. Utilização: nomes próprios, como marcas, e digitação no computador.</p>

Fonte: Elaboração própria (2018).

1.1.2 Hiragana e Katakana

A utilização do silabário iniciou-se com o sistema *Man'yōgana*, desenvolvido pela elite intelectual japonesa para a composição da coletânea de poemas *Man'yōshū*, por volta de 759 d. C. Semelhantemente a esse sistema de escrita, foram criados o *Katakana* e o *Hiragana*⁶ (GNANADESIKAN, 2009, p.92).

O *Hiragana* é a versão com traços mais cursivos do *Man'yōgana*, muitas vezes denominada *Onna-ji* (escrita de mulher), por ter sido popular entre as damas da corte que escreviam materiais literários, como poemas, ensaios e romances. Esse silabário foi desenvolvido a partir de *Kanji*:

⁶ Por derivarem do *Man'yōgana*, utiliza-se a palavra *Kana* para ambos os silabários.

Figura 2 – Transformação do *Hiragana*

无 ん	和 わ	良 ら	也 や	未 ま	波 は	奈 な	太 た	左 さ	加 か	安 あ
	わ を	ら り		ま み	は ひ	な に	た ち	さ し	か か	あ い
		る る	由 ゆ	武 む	不 ふ	奴 ぬ	川 つ	寸 す	久 く	宇 う
	恵 え	礼 れ		女 め	部 へ	祢 ね	天 て	世 せ	計 け	衣 え
	遠 えん	呂 ろ	与 よ	毛 も	保 ほ	乃 の	止 と	曾 そ	己 こ	於 お

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hiragana_origin-2.png

O *Hiragana* antigo apresentava 48 sílabas, conforme a Figura 2, os traços foram simplificados a partir de logogramas que apresentava leitura do som proposto como 以(|) que transformou-se em い(|), o mesmo tipo de processo também ocorreu com o Katakana, porém ao serem criados separadamente, outros *Kanjis* foram escolhidos e foram simplificados.

Na atualidade, o número foi reduzido para 46, com a possibilidade de se formar sílabas contraídas, como demonstra a Figura 3 em *shi* (し)+*ya* (や), formando *sha* (しゃ), e acentos diacríticos de dois tipos, como acontece com a sílaba *ha* (は), que, ao levar um acento, pode se transformar em *ba* (ば) ou *pa* (ぱ), conforme ilustrado na Figura 4.

Atualmente, o *Hiragana* é utilizado principalmente para estruturas gramaticais da língua, bem como para escrever o guia fonético sobre um *Kanji*⁷.

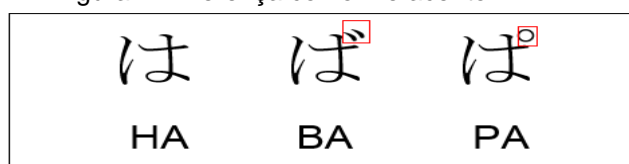
Figura 3 – Diferença conforme composição



Fonte: Elaboração própria (2018).

⁷ O guia fonético de um *Kanji* é realizado por meio do *Hiragana* correspondente à leitura, sendo escrito em fonte menor sobre o *Kanji* ou na sua lateral. O recurso é utilizado para *Kanji* de difícil leitura ou quando é atribuído uma leitura especial, como ocorre em nomes de pessoas que não segue nenhuma regra específica ou dois *Kanji* que se juntam para formar uma palavra, entretanto, separadamente, não possuem esse som como é o caso da palavra hoje, que é composta do logograma de agora 今(*Ima*, *Kon*) e hoje 日(*Nichi*, *Hi*, *Bi*), juntos formam a leitura 今日(KYOU).

Figura 4- Diferença conforme acento



Fonte: Elaborada própria (2018).

O *Katakana*, por sua vez, foi inventado pelos monges budistas, para transcrever os sons de escrituras. Também deriva do *Man'yōgana*, porém de *Kanji* diferente do anterior. Seu aspecto visual é menos cursivo, com linhas retas e traços mais simples (GNANADESIKAN, 2009, p. 92). O funcionamento dos dois silabários é basicamente o mesmo, diferindo nos novos sons desenvolvidos, disponíveis apenas no *Katakana*. Tais sílabas novas foram desenvolvidas pelo fato de o *Katakana* ter a função de transcrever sons como onomatopeias e, muitas vezes, palavras de origem estrangeira. Por isso, apresenta 22 sílabas a mais em relação ao *Hiragana*, as quais são apresentadas na Figura 5.

Figura 5 – Tabela com os novos silabogramas do *Katakana*

			シ ェ SHE	
			チ ェ CHE	
			ジ ェ JE	
	ウ ィ WI		ウ ェ WE	ウ オ WO
ク ァ KWA				
ツ ァ TSA			ツ ェ TSE	ツ オ TSO
	テ ィ TI			
フ ァ FA	フ ィ FI		フ ェ FE	フ オ FO
	デ ィ DI	デ ュ DU		
ヴ ァ VA	ヴ ィ VI	ヴ ュ VU	ヴ ェ VE	ヴ オ VO

Fonte: <http://sitedejapones.blogspot.com.br/2010/07/mini-aula-de-japones-4-katakana.html>

Os silabários são extremamente funcionais em japonês, ao contrário do que aconteceria se tal sistema fosse adotado para a língua portuguesa, por exemplo. Isso porque as sílabas na língua japonesa são sempre compostas de Consoante e Vogal (CV) ou Consoante, Consoante, Vogal (CCV), com a única exceção do ん (n, som nasal). Cada grafema do *Kana* representa uma unidade denominada *mora*, em virtude da regularidade em sua composição e duração do som (KOYAMA, HANSEN, STEINA, 2008).

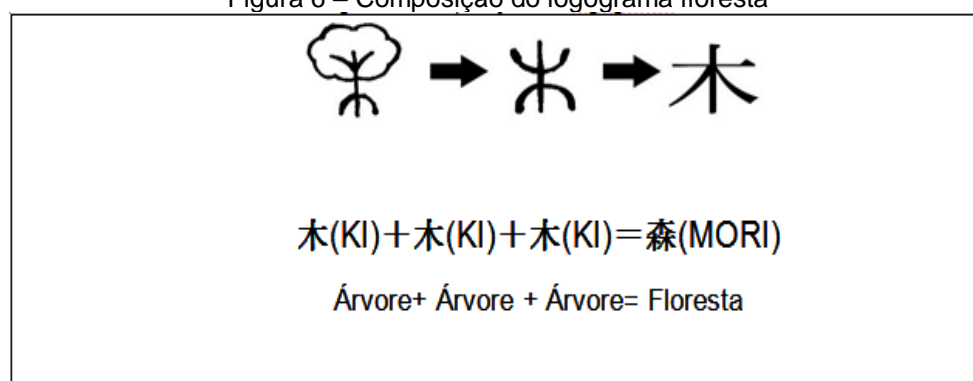
As moras que compõem o *Kana* se adequam aos fonemas da língua japonesa. No entanto, assim como houve a necessidade da criação de novos sons para palavras estrangeiras, levando à elaboração do *Katakana*, a contemporaneidade trouxe a necessidade de adotar o alfabeto romano nas atividades diárias que exigem o computador.

1.1.3 Kanji

O sistema logográfico chinês sobreviveu ao tempo e deu base para o surgimento de outros sistemas de escrita no oriente, como o *Kanji*, no Japão.

Originalmente, tratava-se de uma escrita pictográfica, na qual cada caractere ou signo correspondia a uma ideia – por isso, também é conhecido como ideograma⁸ ou combinação de ideias (FUKASAWA et. al, 2001).

Figura 6 – Composição do logograma floresta



Fonte: Elaborada própria (2018) baseado em FUKASAWA et. al, 2001.

Conforme ilustra a FIGURA 6, o logograma de árvore veio de uma representação historicamente icônica; para formação de outra palavra, como “floresta”, foi utilizada a ideia da junção de várias árvores. “A grande maioria dos ideogramas, no entanto, resulta da combinação do elemento semântico de um signo e do elemento fonético de outro para gerar um terceiro” (FUKASAWA et. al, 2001, p. 17). Utilizando o mesmo exemplo, o *Kanji* de 木 (árvore) se junta com outro 每 (toda/todo) para formar 梅 (ameixa). Nesse sentido, a “árvore” sustenta semanticamente e o “todo” determina sua leitura fonética (*bai*) que é

⁸ Ideograma é o termo amplamente utilizado nos materiais didáticos e no ensino de língua japonesa.

uma das leituras *on*. Por essa descrição, Coulmas (2003) afirma que os caracteres chineses têm uma estrutura interna conforme o princípio da dupla articulação⁹ da língua. Em uma articulação, a estrutura é dividida em unidades significativas; na outra, encontram-se os segmentos fonológicos não significativos.

No entanto, havia diferenças na estrutura linguística do chinês e do japonês. Em relação ao primeiro, descreve Benveniste (2012) que “aqui, foi excepcional a sorte de se ter uma língua em que cada signo era silábico, em que cada sílaba era um signo distinto, e em que o significado de muitas sílabas podia comportar uma representação icônica” (p. 142). Como o chinês é uma língua isolante¹⁰, predominantemente silábica, esse sistema de escrita adaptou-se bem às suas necessidades. Porém, o japonês não apresenta essa mesma característica, e essa diferença fez surgir dois tipos de leitura: a *on* e a *kun*. A leitura *on* corresponde à leitura chinesa, embora não pronunciada da mesma forma como no Mandarim¹¹. É o que acontece com o logograma 水 (água), lido no original chinês como *shuǐ*, mas como *sui* na leitura *on*, essa leitura geralmente ocorre quando uma palavra é composta por múltiplos *Kanji* como a palavra 水族館¹² (*sui-zoku-kan*) que significa aquário.

A leitura *kun* é considerada efetivamente como leitura japonesa, já que determinadas palavras já existiam antes mesmo da adoção da escrita no Japão na língua em sua modalidade oral. Utilizando o mesmo exemplo anterior, o logograma, nessa leitura, é pronunciado como *mizu*, bem distante da leitura chinesa e é utilizada para se referir ao substantivo água.

Por essa particularidade, Fischer (2009) pontua que, na escrita japonesa,

a complexidade aumenta pela prática [de] escrever compostos *on-kun* (sino-japonês) assim como compostos *kun-on* (japonês-chinês), em que cada componente pode ter várias possibilidades de leituras. E os japoneses criaram várias centenas de kanji que não havia no chinês, com leituras tanto *on* quanto *kun*. (FISCHER, 2009, p. 176).

⁹ Coulmas (2003) utiliza essa explicação derivada do conceito de dupla articulação da língua, elaborada por André Martinet na obra *Linguística Geral*.

¹⁰ Maioria das palavras constituída apenas por um morfema.

¹¹ Mandarim é a língua oficial da China na atualidade.

¹² *Sui* representa água, *zoku* é conjunto ou pessoa com o mesmo sangue e *kan* é grande construção.

Mesmo com essa separação de *kun* e *on*, não significa que existam apenas duas formas de leitura, pois um logograma pode ter várias leituras *kun* e *on* como o *Kanji* de 下(abaixo) que como leitura *on* possui *ka* e *ge* e como leitura *kun* possui *shita*, *shimo*, *moto*, *sa*, *kuda*.

1.1.4 Alfabeto romano e a transcrição

O alfabeto romano foi criado a partir dos alfabetos grego e etrusco (GNANADESIKAN, 2009 p.168), um sistema em que letras representam não mais sílabas, mas fonemas. Juntas, formam sílabas que, por sua vez, formarão palavras. A atual estrutura do alfabeto latino reúne 26 letras, e existem algumas variações formadas por diacríticos, como “ç” na língua portuguesa.

Para escrever a língua japonesa no alfabeto romano, foi desenvolvido o sistema *Hepburn*¹³ (Figura 7), e outros sistemas derivados deste, como o *kunrei-shiki*¹⁴. No computador, é possível transcrever utilizando os dois sistemas.

Figura 7 – Sistema Hepburn

あ <i>a</i>	い <i>i</i>	う <i>u</i>	え <i>e</i>	お <i>o</i>
か <i>ka</i>	き <i>ki</i>	く <i>ku</i>	け <i>ke</i>	こ <i>ko</i>
さ <i>sa</i>	し <i>shi</i>	す <i>su</i>	せ <i>se</i>	そ <i>so</i>
た <i>ta</i>	ち <i>chi</i>	つ <i>tsu</i>	て <i>te</i>	と <i>to</i>
な <i>na</i>	に <i>ni</i>	ぬ <i>nu</i>	ね <i>ne</i>	の <i>no</i>
は <i>ha</i>	ひ <i>hi</i>	ふ <i>fu</i>	へ <i>he</i>	ほ <i>ho</i>
ま <i>ma</i>	み <i>mi</i>	む <i>mu</i>	め <i>me</i>	も <i>mo</i>
や <i>ya</i>		ゆ <i>yu</i>		よ <i>yo</i>
ら <i>ra</i>	り <i>ri</i>	る <i>ru</i>	れ <i>re</i>	ろ <i>ro</i>
わ <i>wa</i>	ゐ <i>ei</i>		ゑ <i>ei</i>	を <i>wo</i>
				ん <i>n</i>

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_Hepburn

No Japão, existem os teclados que possuem na mesma tecla as letras do alfabeto e também o *Hiragana*, e por isso, as pessoas podem optar por uma ou outra forma de transcrição; internacionalmente, no entanto, o mais comum é a utilização do alfabeto.

¹³ Sistema Hepburn foi criado por James Curtis Hepburn para o seu dicionário inglês-japonês.

¹⁴ Sistema criado pelo Ministério da Educação japonês baseado no sistema Hepburn, com diferenças nos novos *Katakanas* e na forma de transcrição dos sons compostos formados por *ya*, *yu*, *yo*.

Entretanto, quando se trata do idioma japonês, a transcrição não é tão simples. Ao se tentar transcrever, surge uma lista de opções para escolha do usuário. Trata-se de opções tanto na forma dos silabários quanto em *Kanji*. Isso ocorre devido ao fato de uma sílaba, como *ka*(か), apresentar inúmeras opções de logogramas com o som correspondente, como 課、科, 化、可¹⁵; e cabe ao indivíduo que está digitando escolher qual é o *Kanji* para a palavra que deseja escrever (Figura 8).

Figura 8 – Seleção de *Kanji*



Fonte: Captura de tela do IME

Há, porém um empecilho para a escrita digital: uma vez que, frequentemente, torna-se necessário escolher entre as opções oferecidas pelo processador de texto, escrever no teclado comum do Brasil em japonês pode ser uma tarefa um pouco mais lenta, se comparada à escrita de línguas que têm o alfabeto como sistema de escrita.

No caso da escrita digital, portanto, o importante é o reconhecimento, já que o próprio computador oferece a opção de *Kanji*, mesmo que o digitador não saiba exatamente como traçar um. Por outro lado, na escrita manuscrita, deve-se desenvolver tanto o reconhecimento quanto a capacidade motora para produção dos símbolos.

¹⁵ Unidade/aula, departamento/área de estudo, química/transformação, aceitável/justo.

1.2 FERRAMENTA E MÁQUINA NA ESCRITA JAPONESA

Segundo Xavier (2013), as superfícies utilizadas para produção da escrita são provenientes dos reinos mineral, como pedras e metais; animal, como o couro; vegetal, como o papel, e “digital” (p. 88). Embora o autor não tenha levado em consideração, dos mesmos reinos também são as ferramentas utilizadas para marcar essas superfícies, como os estiletes feitos de metais, os pincéis feitos de pelo animal, ou o lápis, composto de mineral e vegetal. Em cada tecnologia por qual passou, a escrita sofreu modificações, seja em sua forma, em seu tempo de armazenamento ou na velocidade de reprodução.

Assim como toda a escrita se modificou conforme a tecnologia inventada para a sua produção, o sistema de escrita japonesa também passou por transformações, especialmente por ser composto pelo sistema logográfico e fonográfico, apresentando singularidades que dificultaram a adaptação – como ocorreu com a prensa do tipo móvel ou mesmo com a utilização da máquina de escrever, pela quantidade de sistema de escrita e logogramas.

Pensando nessas singularidades, apresenta-se um histórico da relação entre a tecnologia da escrita e as tecnologias utilizadas para sua produção. Na presente pesquisa, tratamos especificamente da caneta, lápis e do computador; porém, a discussão será iniciada pela ferramenta pincel, pois foi onde a escrita japonesa teve origem. Quando logogramas chineses chegaram até os japoneses, era utilizado o pincel para se escrever.

A escrita transmitida não era apenas um meio de registro, mas também carregava valor artístico. Surgia então o *shodô* (書道) que, traduzindo para o português, significa “o caminho da escrita”. Para sua prática, além do pincel, eram fundamentais a tinta de carvão (*sumi*) e o papel artesanal (*washi*) (SAITO, 2004. p. 27). A escrita em pincel permite movimentos amplos e pequenos, rápidos e vagarosos, retos e curvilíneos. Essa versatilidade, aliada à quantidade de tinta e espessura do pincel à pressão, pode criar linhas e efeitos diversos, como se pode observar na Figura 9, em que são apresentados três estilos diferentes de *Shodô*.

Figura 9 – Três estilos de shodô



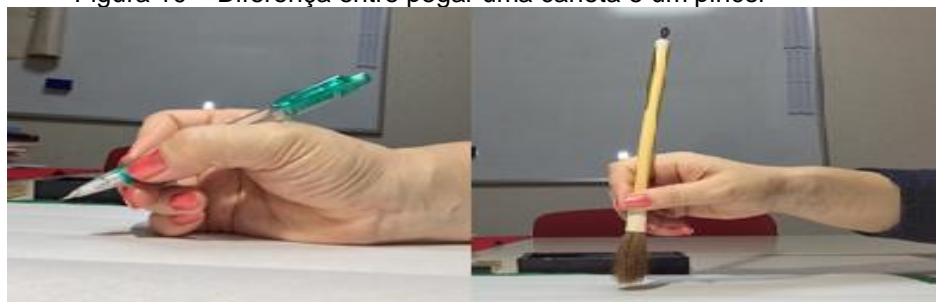
Fonte: <https://www.jpaoemfoco.com/shodo-o-caminho-da-escrita-caligrafia-japonesa/>

Com a comercialização do lápis em escala nacional, em 1877¹⁶, passa a existir a possibilidade de apagar o que foi escrito, além de não serem mais necessárias as ferramentas auxiliares do pincel, como tinta, papel, forro e preparador de tinta. Também não havia mais a necessidade de uma superfície ampla e fixa para escrever.

A espessura fina da ponta do lápis não possibilitava tantos contrastes de cor conforme a força empregada. Na visão de Saito (2004, p. 26), “hoje símbolos de *Katakana*, com suas formas pontudas e abruptas, desempenham um papel pequeno na caligrafia”. A escrita japonesa passou a ter traços mais simples e houve uma mudança visual considerável. Essa mesma forma de traço é utilizada ao escrever com a caneta.

Além do aspecto visual, houve mudanças na forma de segurar a ferramenta e na postura da escrita, conforme se pode notar na Figura 10. O pincel é utilizado no ângulo de 90° em relação ao papel, e o braço não é apoiado. Já com a caneta ou lapiseira, adota-se uma posição inclinada e com a mão apoiada.

Figura 10 – Diferença entre pegar uma caneta e um pincel



Fonte: <https://ameblo.jp/infomasayo/entry-12130416312.html>

¹⁶ Fonte: <http://www.pencil.or.jp/company/rekishi/rekishi.html#06> acesso em 08/2017

Mais recentemente na história da humanidade, os computadores surgiram para propósitos militares, em 1945, nos Estados Unidos e Inglaterra, tendo como principal função o cálculo (LÉVY, 1999). No entanto, com o tempo, passaram a codificar uma série de informações como texto, imagem e som e tornaram-se cada vez mais populares. Sendo uma máquina, o computador prescinde de um conjunto de partes para que seja possível a escrita: é necessária uma CPU (*Central Process Unit*) com funções como a recepção de energia, processamento de informação, armazenamento; o monitor para reproduzir imagens, o teclado para digitar e os *softwares*¹⁷ para a produção textual.

Em princípio, tudo isso foi desenvolvido para as línguas que faziam o uso alfabeto como sistema de escrita. Porém, por não conseguirem utilizar as máquinas datilográficas, já que o sistema de escrita japonês dispõe de inúmeros logogramas, os japoneses produziram uma máquina capaz de fazer a conversão, denominada de *Word processor*, que se tornou a base para a criação do sistema de conversão moderno nos computadores. Em 1978¹⁸, a empresa *Toshiba*® inventou o processador capaz de trabalhar com *Kanji* e com os *Kanas*. Assim, a tecnologia do processador salvou a tecnologia da escrita japonesa, servindo de modelo para o *Input Method Editor* (IME), um sistema operacional da *Microsoft Corporation*® que permite a digitação de caracteres não romanos no teclado de padrão internacional.

Com o programa, é possível gerar vários tipos de fontes, inclusive imitando as caligrafias em pincel. O movimento utilizado é bem menor e mais rápido. Entretanto, o computador impossibilita a individualidade na escrita, apagando o estilo de traços pessoais.

Mangen e Velay (2010, p. 5) levantam várias diferenças entre escrita manuscrita e a escrita no computador em seu estudo, apontando que:

- Na escrita manuscrita, demora-se 100ms para elaborar um caractere, enquanto no mesmo tempo são tecladas duas teclas;
- A escrita digital precisa de ambas as mãos, enquanto a manuscrita utiliza somente uma;

¹⁷ Qualquer programa ou grupo de programas que instrui o hardware sobre a maneira como ele deve executar uma tarefa, inclusive sistemas operacionais, processadores de texto e programas de aplicação. (Michaelis online, 2018)

¹⁸ http://toshiba-mirai-kagakukan.jp/learn/history/ichigoki/1978word_pro/index_j.htm

- Embora exista movimento nos dois casos, a escrita manuscrita demanda mais do componente grafomotor;
- Na escrita digital, a atenção é dividida, pois demanda simultaneamente clicar e rolar o mouse, teclar e olhar a tela, enquanto que, na escrita manuscrita, foca-se mais na ponta do lápis.

As diferenças entre a escrita digital e a manuscrita serão discutidas de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

2 O TRAÇAR DAS PRIMEIRAS LETRAS E O DIGITAR DAS PRIMEIRAS TECLAS

Como apresentado no início do Capítulo 1, a escrita não surgiu pronta e tampouco foi desenvolvida em laboratórios: foram necessários vários anos e modificações por “inventários/usuários anônimos” para chegar até os diversos sistemas de escrita da atualidade (XAVIER, 2013, p. 78).

Além dos sujeitos, cada tecnologia utilizada para produzir a escrita acabou por modificá-la; conseqüentemente, como explicitado anteriormente, o ser humano também teve que se adaptar, tanto em termos motores quanto cognitivos.

Neste capítulo será abordado o processo de aprendizagem da escrita, iniciando com o entendimento de alfabetização e de como esse processo é diferente dependendo do sistema de escrita. Também será discutida a parte central do trabalho, que é a diferença entre utilizar a escrita manuscrita ou digital, levantando em conta as hipóteses norteadoras para esta pesquisa.

2.1 ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE

Como já tratado anteriormente, uma das diferenças entre a fala e a escrita é a necessidade de instrução, denominada, no caso desta última, de *alfabetização*. Para Soares (2004, p. 16), “a alfabetização é compreendida como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de ler e escrever”. Contudo, o próprio termo “alfabetização” parece restringir-se ao sistema de escrita alfabética, o qual é visto por muitos teóricos como um

sistema eficiente e avançado, enquanto outros sistemas de escrita, como os sistemas japoneses, são considerados complexos e ineficientes (UGER, HANNAS, DEFRANCIS, CIKOSKI *apud* BOIKOS, 2017¹⁹).

As crianças japonesas, assim como qualquer outro aprendiz da língua japonesa, iniciam seus estudos com o *Hiragana* e depois passam para o *Katakana*. Durante as primeiras séries do ensino fundamental, as crianças no Brasil aprendem as 26 letras do alfabeto, enquanto as crianças japonesas devem na primeira série, aprender a escrever e reconhecer os dois silabários, contendo 46 formas cada, e 80 logogramas que possuem traços mais simples (MEXT, 2009)²⁰. Entre a terceira e quarta série, os japoneses aprendem também o alfabeto e continuam com os estudos do *Kanji*, até chegar ao número de 2.136, considerado como *Jōyō kanji*²¹ ao final do *Chūgakkō*, equivalente à nona série do Ensino Fundamental no Brasil. Enquanto uma criança brasileira que está aprendendo o sistema alfabético pode até ser capaz de ler em voz alta textos em sua língua materna, mesmo sem compreender seu significado, uma criança japonesa, ao contrário, não consegue nem mesmo pronunciar em voz alta aqueles *Kanji* que nunca viu antes.

As pesquisas na área da neurociência, com o uso do equipamento de ressonância magnética, apontam que existe diferença na ativação dos hemisférios cerebrais, conforme o sistema de escrita. O alfabeto ativa o hemisfério esquerdo e é processado de forma fonológica. O mesmo ocorre com os silabários *Hiragana* e *Katakana*. Enquanto isso, os logogramas são processados pelo lado direito, em nível lexical (DYSZY- CHUDZIŃSKA, 2009). O mesmo é afirmado por Wolf (*apud* MANGEN E VELAY, 2010). A autora acrescenta ainda que, além do nível lexical, o logograma, ativa as regiões do

¹⁹ Vários autores citados no trabalho *O sistema de escrita japonês: além da fala* de Boikos, 2017

²⁰ Quantidade determinada pelo Ministério da Educação no Japão e divulgada em sua página sem data de divulgação.

Disponível: <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku/001.htm> Acesso em 27/10/2017

²¹ *Jōyō Kanji* são 2.136 logogramas considerados como os essenciais para leitura e escrita fluente da língua. O número é definido pelo Ministério da Educação (MEXT) para limitar o ensino de logogramas.

Disponível: <http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/joho/joho/kijun/naikaku/pdf/joyokanjihyo_20101130.pdf> Acesso: 27 out. 2017

lobo frontal e temporal²² e, principalmente, regiões perceptivas-motoras são ativadas.

Outro estudo foi conduzido por Ellis et al. (2004). Eles realizaram um experimento em quatro países, com crianças entre seis e quinze anos de idade, comparando o desenvolvimento da leitura dos sistemas silábico, alfabético e logográfico. O estudo revelou que o alfabeto pode apresentar diferentes níveis de dificuldade, conforme a língua empregada: as crianças alemãs, por exemplo, aprendem a ler com mais facilidade do que as crianças americanas. Já no caso da escrita japonesa, o *Hiragana* é uma escrita fácil para a leitura, enquanto o *Kanji* é uma escrita cujo aprendizado demanda muito tempo. Dessa forma, as crianças menores não obtiveram sucesso nos testes, por ainda não terem sido apresentadas a muitos logogramas, e também pelo fato de algumas palavras serem compostas por mais de um sistema de escrita.

No presente estudo, não é possível (e nem é nosso objetivo) verificar se os falantes de português passam a processar essa língua da mesma forma que um nativo em LM no cérebro, mas é importante compreender que cada sistema pode ser processado de forma diferenciada.

O caso da língua japonesa pode ser exemplificado a partir da leitura de uma sentença:

GUMI 消しゴム を買いました。

GUMI KESHIGOMU WO KAIMASHITA

Gumi Borracha (partícula) comprei- Comprei a borracha Gumi

Com o exemplo é possível notar que a estrutura da sentença é diferente em ambas as línguas, enquanto a portuguesa é estruturada em SVC(Sujeito Verbo+Complemento) a japonesa é SCV(Sujeito+Complemento+verbo).²³

Além da ordem, existem outras diferenças como caracteriza FUKASAWA et. Al (2001), para marcar a função sintática dos substantivos, a

²² Lobo frontal refere-se à parte responsável pelo movimento, enquanto temporal é a parte responsável pelo gerenciamento da memória.

²³ Outras classes gramaticais também mudam sua posição na frase se comparado à língua japonesa, como aqueles que dão característica ao sujeito ou tópico como adjetivos ou substantivo que deslocam para posição anterior como no inglês, os pronomes interrogativos também podem assumir a posição inicial ou anterior ao verbo.

língua japonesa possui partículas que são compostas de uma ou duas sílabas, como é o caso da partícula “wo” que marca o objeto direto da sentença.

A primeira e mais notável diferença, se considerarmos o sistema de escrita empregado no português, é que não existem espaços entre as palavras. A primeira palavra, “GUMI”²⁴, representa o nome de uma marca. *Keshigomu* é composta por um *Kanji* “ke”, um *Hiragana* “shi” e dois Katakana “gomu” pois *keshi* vem do verbo “apagar” e está em *Kanji*, enquanto *gomu* vem da palavra *gum*, do inglês, uma partícula em *Hiragana*, “wo”, que não está sublinhada. Depois vem o verbo, em que a raiz é em logograma, sistema que formaliza os radicais das palavras, e sua flexão de passado está em *Hiragana*, silabário responsável pelas formalizações das marcações gramaticais. Ou seja, os dois lados do cérebro têm que trabalhar de forma simultânea para processar e tornar possível a leitura, já que diferentes sistemas de escrita são mobilizados ao mesmo tempo.

A não existência de espaço não afeta a leitura para uma pessoa que possui esses sistemas como LM, pois detém conhecimento lexical e gramatical suficientes para realizar a separação, assim como escrever na horizontal ou vertical, já que os japoneses utilizam as duas configurações para a escrita.

A falta de espaçamento entre as palavras também ocorreu com o alfabeto; entretanto, após a invenção da prensa por Gutenberg as reduções e ligaduras tipográficas, forma de unificação de duas letras em um tipo, foram sendo eliminadas e “mais espaços em branco foram incluídos entre capítulos e entre parágrafos” (GNANADESIKAN, 2009, p. 185). Essa inclusão de espaços foi essencial para facilitar a leitura e tornar os livros mais acessíveis, e por esse mesmo motivo, em nível inicial, os aprendizes de japonês como LE, por questões didáticas, em sua maioria (vide os materiais didáticos *Progressive: curso básico de japonês, Minna no nihongo*), os materiais didáticos trabalham com a escrita na horizontal e com espaçamento entre as palavras. Até mesmo as tabelas dos silabários, que têm a configuração na vertical para os japoneses, aparecem na horizontal nesses materiais.

Em relação à metodologia de alfabetização da língua japonesa, tanto em LM quanto em LE, segue-se a ordem *Hiragana*, *Katakana* e *Kanji*, mesma

²⁴ Nome criado apenas para o exemplo; porém, muitas marcas de produtos são efetivamente escritas com o alfabeto, tal como no exemplo.

ordem empregada nesta pesquisa. O primeiro silabário é mais treinado do que o segundo, por aparecer em mais contextos no emprego cotidiano da língua. Já o *Kanji* é o principal responsável pelo processo de alfabetização durar cerca de 9 anos no Japão. Durante esses nove anos, sempre que um novo ideograma é ensinado, o treino é feito pela repetição escrita. Segundo Velay²⁵ e Longcamp, “é preciso escrevê-los centenas de vezes sobre o papel, com o dedo ou no ar”.

Uma prática comum para os japoneses é, justamente, a escrita *Kûsho*²⁶, escrita no ar. Ela serve para ativar a memória sensório-motora, de forma parecida ao que acontece quando fazemos o movimento como se estivéssemos digitando em um teclado para lembrar uma senha, por exemplo, ou um número específico que já digitamos várias vezes.

Em japonês, escreve-se no ar o traçado para aprender ou para lembrar o movimento motor empregado na escrita. É uma prática bastante utilizada também para realizar cálculos simples do dia a dia, ou para cálculos complexos, como fazem os praticantes de *soroban*, um tipo de ábaco japonês. Mesmo sem ter o objeto, eles reproduzem os movimentos, podendo realizar cálculos de mais de seis dígitos em velocidade até maior do que se usassem uma calculadora. O *Kûsho* também é utilizado nas aulas de japonês como língua estrangeira, e, no presente estudo, também se verificou a utilização durante as avaliações.

Diferentemente dos cadernos de caligrafia de Língua Portuguesa, lineares e com espaços pequenos, no treino da escrita japonesa, cada caractere, seja qual for o sistema, é escrito em um quadrado. Isso incentiva o aprendizado das proporções, que vão ficando menores conforme o avanço dos anos escolares.

Na parte de leitura, existe o treino de palavras por meio de *flashcards*²⁷, para serem lidas depois da prática de escrita para os aprendizes de LE. Além dessa técnica, os japoneses já entram em contato com textos, tanto de

²⁵ Traduzido de: VELAY, Jean-Luc; LONGCAMP, Marieke. Clavier ou stylo: comment écrire? In: **Cerveau & Psycho**, nº11. p.3-7.

Disponível em: http://www.ac-nice.fr/iencannet/ien/file/apc/velay_longcamp.pdf. Tradução de Paula Ávila Nunes

²⁶ *Kûsho* ou *Ku-sho* é uma palavra japonesa em que “ku” é céu ou espaço aéreo, e *sho* que é escrita.

²⁷ *Flashcards* são cartões com palavras ou ilustrações, utilizados no treino de memorização.

*Kokugo*²⁸ (língua pátria), quanto das demais disciplinas, enquanto que os aprendizes de LE entram em contato com sentenças isoladas e pequenos diálogos, e contatos maiores dependem da escolha de materiais complementares pelo professor.

O instrumento de escrita mais utilizado nos primeiros anos escolares no Japão é o lápis. Um pouco mais tarde, inicia-se a prática de *Shodô* (explanado no Capítulo 1).

O computador está ganhando protagonismo nas escolas japonesas. Segundo estudos divulgados em 2015 pelo PISA²⁹ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), 59.2% dos sujeitos utilizam computadores na escola. Do total de estudantes entrevistados, o acesso em casa ao computador e à internet é de 75%. No ensino de LE, o uso de computadores ainda não é comum nas salas de aulas do Brasil³⁰ para o aprendizado de japonês como LE, ainda que o computador e os dispositivos móveis estejam cada vez mais presentes no dia a dia.

Uma nova geração de jovens está surgindo e, com eles, o hábito de utilizar o celular constantemente. Além disso, muitos são os jovens que aprendem outras línguas por meio de aplicativos. Não é possível ignorar as transformações, mas, antes que os teclados “tomem conta” das mãos dos estudantes, é necessário compreender os impactos que a escolha da tecnologia de produção da escrita, manual ou digital pode causar.

2.2 DESLIZAR DA TINTA OU CREPITAR DAS MÁQUINAS?

Neste capítulo, são apresentados estudos comparativos entre a escrita digital e a escrita manuscrita. Embora somente o estudo de Chikamatsu (2003) envolva a língua japonesa, os demais estudos foram importantes para comparar com os resultados encontrados, bem como auxiliar na construção da base metodológica para o presente estudo.

²⁸ Nas escolas japonesas, é adotado o termo *Kokugo* como nome da disciplina de língua japonesa.

²⁹ <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>

³⁰ Não existem ainda dados estatísticos para saber a frequência do uso do professor e do sujeito. Porém, é possível realizar tal afirmação, pela experiência de conhecer várias escolas, vários profissionais e até mesmo pelo material didático mais popular.

O primeiro estudo, é o de Mangen e Velay (2010) que descreveram de forma detalhada as diferenças entre os dois tipos de escrita, foi importante para levantar as reflexões iniciais e verificar se essa mesma descrição geral era aplicável para a Língua japonesa. Como já apontado, são necessárias ferramentas diferentes para ambos os processos. Para a grafia manuscrita, é necessária uma superfície contrastante com uma tinta e uma ferramenta que ajuda a controlar o fluxo e os traçados, como a caneta. Para a escrita digital, é necessário o monitor, o teclado, o mouse e a tecnologia computacional. Mangen e Velay (2010) apontam uma vantagem na modalidade digital: beneficiar pessoas com eventuais dificuldades motoras ou aprendizes ainda inexperientes.

Para a escrita manuscrita, existe a demanda de maior concentração na ponta da caneta e no papel. A força está concentrada em uma mão, que desliza sobre a superfície. Já a escrita digital é produzida pelas duas mãos, que realizam movimentos rápidos e relativamente idênticos, pequenos e saltitantes e, ao mesmo tempo, o aprendiz divide a atenção entre diferentes aspectos: a tela, a rolagem, o clique do mouse e o digitar no teclado. É o que Mangen e Velay (2010, p. 386) denominam de “espaço motor (teclado) e visual (tela)”.

Ressalte-se também que, na escrita manual, os movimentos são diferentes para cada grafema traçado, o que não ocorre na modalidade digital: tocar em uma tecla é sempre o mesmo movimento, que produz diferentes grafemas. Isso tem um impacto na questão da memória, já que, como citado anteriormente, há inclusive uma técnica usada pelos japoneses de “traçar” um ideograma no ar, para que tanto o aspecto motor quanto o cognitivo sejam ativados, o que se perde na escrita digital.

Olhando por outra ótica do estudo anterior, o estudo de Longcamp et. al. (2008), estavam interessados nos padrões de ativação no cérebro de adultos na faixa etária dos 26 anos. Os participantes aprenderam alguns novos caracteres em uma ou outra ferramenta de escrita e depois foi realizado o teste com a produção de imagens de ressonância magnética. Com esse teste foi possível verificar os padrões de ativação diferenciados nas áreas cerebrais. No caso da manuscrita, áreas associadas a imagem, execução motora e observação foram ativadas enquanto houve apenas ativação de uma única

área para a digital relacionada com a cognição espacial e linguagem, em testes de reconhecimento, os pesquisados aprenderam novos caracteres durante a mesma duração de tempo, porém aqueles que escreveram de forma manuscrita reconheceram melhor os caracteres ensinados, pois segundo os autores Longcamp et. al. (2008), quando se aprende a escrever, números e direção dos traços e depois é memorizado por um programa motor.

Essas diferenças apontadas nos dois estudos citados podem dar um indicativo de que a escrita manuscrita beneficia o cognitivo e, por isso pode ser considerada como uma tecnologia cognitiva interna, enquanto a digital por facilitar o processo possa ser considerada como uma tecnologia externa, conforme a descrição de Dascal (2002).

Em um estudo mais antigo, porém não menos importante, Haas (1996), pesquisou sobre a diferença entre planejamento de escrita nas duas modalidades, percebeu alguns aspectos ergonômicos: a aproximação do corpo a superfície de escrita quando uma caneta é usada e o distanciamento quando usado o teclado, a manipulação do texto ao mudar de página manualmente ou por meio da rolagem ou clique do mouse, e as facilidades criadas por atalhos como as ações de apagar, copiar e colar, aproximar ou diminuir letras.

Além dessas diferenças, ainda conforme Haas (1996), a ferramenta utilizada para o planejamento da escrita de um texto pode afetar sua qualidade. A pesquisa da autora analisou três aspectos: a faixa etária, a experiência e a tecnologia utilizada para escrever um texto. A pesquisa revelou que o planejamento ocorre em menor frequência no computador e que as anotações presentes no processo digital geralmente eram listas com os tópicos que seriam abordados. Na modalidade manuscrita, ao contrário, houve uma variedade de tipos planejamentos, tanto em termos de conteúdo quanto gráficos. O estudo da autora serviu para levantar quais aspectos além da avaliação devem ser notados, como: a presença ou não de anotações nas avaliações escritas ou os detalhes dos gestos, manejo da tecnologia e a qualidade da produção, detalhes importantes para descrever as diferenças entre as duas escritas.

Mais recentemente, Mueller e Oppenheimer (2014) realizaram três estudos em universidades. O primeiro tinha como objetivo analisar a quantidade de anotações realizadas de forma manuscrita ou digital e verificar a

memória de curto prazo. Para tanto, os participantes assistiam a um vídeo de palestra com duração de 15 minutos. Os autores notaram que os sujeitos que fizeram anotações à mão registraram menos informações, mas apresentaram melhor desempenho nas perguntas conceituais sobre o vídeo (isto é, perguntas que não eram de múltipla escolha). No segundo estudo, foi dada a instrução para que a anotação digital não fosse apenas a transcrição do que era ouvido. Ainda assim, o resultado não mudou: os sujeitos que fizeram suas anotações manuscritas obtiveram resultados melhores em perguntas conceituais. Na última análise, foi testada a memória de longo prazo: os participantes assistiram a quatro palestras e, depois de uma semana, responderam a 40 questões. Foi dado para uma parte dos estudantes o tempo de dez minutos para estudos. Os sujeitos que realizaram anotações pelo *laptop* e não estudaram tiveram um desempenho ruim, e os que também usaram esse recurso, porém tiveram a oportunidade de estudar, foram melhores em questões factuais e de detalhes; porém, novamente, o desempenho foi superior para os sujeitos que registraram de forma manuscrita.

Assim o resultado dos estudos apontou que as anotações realizadas na forma escrita digital foram bem maiores, porém eram transcrições verbais, resultando no melhor desempenho sobre fatos e detalhes. Já os estudantes que anotaram de forma manual, provavelmente, anotam menos porque processam e escolhem o que é mais importante, obtendo resultados melhores, já que, mesmo antes de escrever, pensaram sobre o conteúdo que seria escrito (MUELLER e OPPENHEIMER, 2014).

Conforme observado ambos os estudos demonstraram que existe diferença entre escrever de forma manuscrita e digital. Embora revelem que escrever de forma manuscrita seja mais benéfico para ativar a memória e lembrar detalhes, é preciso refletir se o mesmo ocorre na alfabetização em LE, sobretudo quando o sistema envolvido não é o alfabético.

Os estudos que deram mais bases metodológica para esta pesquisa foram as duas avaliações realizadas por Velay e Longcamp (2014), em relação à alfabetização de LM, comparada com LE. No primeiro estudo, os autores observaram o desempenho de leitura de crianças em fase de alfabetização. Um grupo traçou 15 letras e o outro apenas as digitou em um teclado especialmente adaptado para esse fim (ou seja, um teclado que continha

apenas as letras que estavam sendo testadas no experimento). Comparando os dois grupos, não houve diferenças de resultados quando os sujeitos eram crianças pequenas (33-57 meses), pois elas ainda não têm a coordenação motora fina desenvolvida. Contudo, para crianças mais velhas (42-57 meses), a escrita manuscrita facilitou o reconhecimento da letra, bem como os detalhes dos traços e a orientação da letra (isso é, o reconhecimento de que uma letra estava espelhada ou de cabeça para baixo).

O segundo estudo foi realizado com adultos, simulando o que acontece no aprendizado de uma criança: os participantes aprenderam alguns caracteres do sistema de escrita *bangali*³¹ e *tâmil*³², por serem sistemas que eles não conheciam e que poderiam, na perspectiva dos pesquisadores, simular o primeiro contato de uma criança com um sistema simbólico de escrita. Novamente, os sujeitos foram separados em dois grupos pela escrita digital ou manuscrita. A avaliação consistiu em identificar se os participantes conseguiam perceber que os caracteres aprendidos estavam bem ou mal orientados, ou seja, espelhados ou de cabeça para baixo.

Novamente, o resultado foi superior na modalidade manuscrita, comprovando que é possível aprender com as duas modalidades, mas a manuscrita “enriquece a representação dos caracteres e facilita seu reconhecimento” (VELAY e LONGCAMP, 2014, p.5) enquanto que o teclado, exigindo movimentos mais simples, pode auxiliar a fase pré-aprendizado de traçados. Os autores, então, concluem que a escrita manuscrita é extremamente importante para a aprendizagem, mas não se deve descartar a escrita digital, pois é com essa escrita que as crianças têm maior contato fora da sala de aula.

Duas avaliações foram realizadas baseadas no segundo estudo de Velay e Longcamp (2014) para verificar se resultados semelhantes sobre o conhecimento e memória nos silabários.

Dentre os estudos levantados, o único realizado com a língua japonesa é o de Chikamatsu (2003), a autora desenvolveu uma pesquisa comparativa entre a escrita manuscrita e digital da língua japonesa como LE com estudantes universitários dos Estados Unidos. O estudo foi realizado com 20

³¹ É uma escrita em sistema silábico usada na região de Bangladesh na Índia.

³² É uma escrita em sistema silábico utilizada no sul da Índia e alguns países asiáticos.

estudantes que estão no segundo ou terceiro ano do nível básico do idioma japonês e aprenderam a escrita de forma manuscrita.

A pesquisa avaliou a velocidade e extensão das produções, qualidade de produção e se o computador afetava de forma diferente aprendizes de níveis diferentes. Foi realizado um teste de tradução de palavras e outro de produção de texto sobre os temas aniversário e festival. No primeiro teste, não foi encontrada diferença considerável na quantidade de palavras traduzidas e nem na velocidade de escrita. Já no teste de produção de texto, os estudantes utilizaram mais a grafia manuscrita e desenvolveram construções sintáticas semelhantes, sendo a diferença marcada pelo uso de *Kanji* e pela qualidade da escrita como estrutura mais elaborada da gramática, seleção de palavras, melhor composição de texto e de expressividade com a escrita manuscrita. Embora Chikamatsu (2003) afirme em sua conclusão que a manuscrita apresentou vantagens na produção textual, questiona se o resultado teria sido diferente se os participantes tivessem mais tempo para dominar a escrita digital.

Uma das hipóteses para a produção de textos mais longos pela escrita manuscrita está no fato de os aprendizes terem tido apenas duas semanas de contato com o teclado e o sistema - portanto, a inexperiência com a seleção do logograma ou dos silabários pode ter demandado mais tempo. A quantidade de *Kanji* e a qualidade estão diretamente relacionadas com o sistema que oferece opções de escolhas do *Kanji* e palavras e, ao mesmo tempo, existe a ajuda de corretores ortográficos. A pesquisa de Chikamatsu é importante para esta pesquisa, pois é conduzida em aprendizes de língua japonesa como LE, embora não seja em nível de aprendizagem inicial dos sistemas de escrita.

Ao final deste capítulo, podem-se levantar algumas hipóteses para a presente pesquisa.

- Pelas pesquisas apresentadas, a escrita manuscrita será mais eficiente do que a escrita digital para a memorização de conteúdos, uma vez que ativa mais a memória sensório-motora, tão exigida para o traçado dos caracteres da escrita japonesa, tanto dos logogramas quanto dos silabários.
- Os conteúdos e a aprendizagem da escrita digital são desenvolvidos mais rapidamente do que na escrita manuscrita; porém, a memorização dos conteúdos pode ser inferior.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever o percurso metodológico desta dissertação. Dessa forma, apresenta-se a natureza da pesquisa e o contexto do estudo, com a descrição do curso ministrado para gerar os dados aqui analisados, do material didático e dos sujeitos. São também apresentados os instrumentos de geração de dados, a saber, questionário, atividades avaliativas, entrevistas semiestruturadas e gravação de entrevistas e avaliação, bem como a gravação em vídeo da tela dos computadores.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente investigação foi realizada por meio da pesquisa quantitativa de cunho participante, na área da linguística aplicada ao ensino de línguas.

A parte quantitativa da pesquisa está na apresentação dos dados, com atribuição de pontuações nas avaliações. Entretanto, toda a parte de interpretação e instrumentos para geração está voltada para a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é realizada por uma multiplicidade de métodos que podem descrever a vida de um indivíduo ou grupo, os momentos e significados de sua rotina e suas problemáticas (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Portanto, se a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social, do mesmo modo, a Linguística Aplicada (LA) também busca compreender essa realidade.

Segundo Leffa (2001, p. 3), a LA “é o estudo da língua em uso”, capaz de responder a questionamentos que a sociedade precisa, e, para isso, abrange outras áreas de conhecimento:

Não é por conviver com a diversidade e beber de várias fontes de conhecimento que deixamos de ter uma especialidade. Nossa especialidade é justamente essa diversidade que é o estudo da língua como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre pessoas em diferentes contextos. A diversidade é a nossa especialização (LEFFA, 2001, p. 5).

Além de estudos na área de LA, conforme descrito no Capítulo 2, também foram utilizados, como embasamento teórico, estudos nas áreas de psicolinguística e neurociência.

Considerando as especificidades da pesquisa qualitativa no âmbito da LA, esta investigação pretende, por meio de comparações entre o ensino da escrita manuscrita e escrita digital na fase de inicial aprendizagem da língua japonesa, como o tempo de realização das atividades avaliativas propostas, a qualidade do aspecto e da estruturação gramatical, os acertos e erros cometidos e na memorização do conteúdo e dos sistemas de escrita. E, também compreender como essa tecnologia pode ser utilizada para um melhor desempenho (ou não) do ensino de língua, levando em consideração não apenas resultados quantitativos, mas também tentando captar os detalhes do processo em relação aos sujeitos, ao material didático, à sala e ao professor, para poder refletir sobre as possibilidades do ensino da escrita.

Devido à proximidade do pesquisador com os pesquisados, e considerando que vários aspectos orientam à aplicação prática, esta investigação também é caracterizada como uma pesquisa participativa. Esse tipo de pesquisa é definido como uma pesquisa ativa; revela-se crítica aos modelos meramente descritivos e explanatórios e, tenta se aprofundar na compreensão do problema para orientar e fornecer possíveis soluções para as pessoas afetadas, incluindo os sujeitos da pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 76).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio da interação nas aulas, da entrevista semiestruturada e das atividades avaliativas, possibilitaram a oportunidade de criticar a prática

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, foi necessária a abertura de duas turmas de ensino de língua japonesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na região central de Curitiba. Foi aberto um curso de extensão denominado *Introdução à leitura e escrita japonesa*, que teve carga horária de 30 horas, distribuídas durante o período de agosto a novembro de 2016, com aulas semanais com duração de 2 horas cada.

O objetivo principal do curso foi oferecer à comunidade de Curitiba a aprendizagem inicial da leitura e escrita japonesa e, com o desenvolvimento do curso, gerar dados para a pesquisa.

Para a divulgação do referido curso de extensão, foram utilizadas as redes sociais e o canal de comunicação da própria universidade; para melhor explicação do curso, foi marcada uma reunião com os participantes, realizada no dia 4 de agosto de 2016. No evento, organizado pelo *Facebook*®, 41 pessoas confirmaram participação e outras 37 demonstraram interesse.

Ao final da reunião de apresentação do curso, foi distribuída uma ficha ³³ de inscrição com questionário para levantamento do perfil dos candidatos (nome, idade, sexo, nacionalidade, número de documentos, escolaridade, emprego e formação acadêmica).

Também foram realizadas perguntas importantes para a pesquisa, tais como:

- Fala, lê ou escreve algum outro idioma? Especifique o nível.
- Já frequentou curso de outros idiomas? Quais idiomas?
- O que você conhece sobre a língua japonesa?
- Você tem contato com a língua ou cultura japonesa? Que tipo de contato você tem?
- Por que você quer estudar a língua japonesa?
- Você tem disponibilidade de horário para frequentar as aulas?
- Além das duas horas de aula, quantas horas tem disponível para realizar atividades complementares em casa?

Essas perguntas foram realizadas para levantar informações sobre o conhecimento, o interesse na língua e a existência de contato prévio com a língua japonesa. Também foi questionada a disponibilidade, pois, como pesquisa, era necessária a frequência dos sujeitos para a obtenção de resultados em quantidade e qualidade para análise.

O questionário serviu para a divisão dos perfis em duas turmas, para criar condições mais semelhantes possíveis entre ambas. Inicialmente, a turma A, de escrita digital, ficou com 11 sujeitos, mesmo número da turma B, de escrita manuscrita. Nessa etapa de inscrição os sujeitos assinaram o termo de

³³ A ficha está no Apêndice1.

consentimento para a participação da pesquisa (Anexo1), no qual declararam ciência da pesquisa e autorizavam a utilização de seus dados.

Finalizando a etapa de inscrição, foram ofertadas duas turmas com mesmo material didático, porém com metodologias de ensino de escrita diferenciadas. Uma turma, denominada B, iria aprender a forma tradicional do ensino de escrita, por meio da forma manuscrita, utilizando lápis, papel e muito exercício de repetição.

A outra, turma A, aprendeu o sistema Hepburn de transcrição fonética para aplicar no sistema IME³⁴ do teclado em língua japonesa, aprendendo, então, a escrita digital, utilizando o teclado do computador.

Ao final do curso, nas últimas aulas, as turmas A e B trocaram de modalidade para levantar as impressões dos sujeitos ao compará-las. A turma A, que estava adiantada no conteúdo em duas aulas, teve aula de *Hiragana* e *Katakana* de forma manuscrita; já os sujeitos da outra turma, tiveram uma aula da modalidade digital.

Em termos de infraestrutura, foram necessários dois tipos de sala de aula. Para a turma B, as aulas foram realizadas em uma sala de aula tradicional, equipada com quadro negro, carteiras, cadeiras e projetores, conforme pode ser verificado nas Figuras 12 e 14. As carteiras estavam organizadas de forma linear e, conforme o tipo de atividade, eram facilmente agrupadas, permitindo que cada sujeito utilizasse seu espaço e material e, ao mesmo tempo, estivesse próximo do colega, comunicando-se com facilidade.

Para turma A, foi necessária uma sala de informática, conforme as Figura 11 e 13. A sala era equipada com quadro-branco, um computador para o professor, ligado diretamente ao projetor, 19 computadores para os sujeitos, mesas longas e cadeiras. As mesas estavam organizadas de forma linear, com espaçamento entre um computador e outro. Para a realização em atividades em grupo, os sujeitos tinham que se sentar juntos em uma máquina, e, por isso, somente uma pessoa conseguia operar o computador, e a interação entre eles era menor.

³⁴ *Input Method Editor* (IME) é um sistema operacional da *Microsoft Corporation* que permite a digitação de caracteres não romanos no teclado de padrão internacional.

Figura 11 – Sala de aula da turma b(frente)



Fonte: Foto da sala de aula da turma B (2018).

Figura 12 – Sala de aula da turma a (frente)



Fonte: Foto da sala de aula da turma A (2018).

Figura 13 – Sala de aula turma b(fundo)



Fonte: Foto da sala de aula da turma B (2018)

Figura 14 – Sala de aula turma a(fundo)



Fonte: Foto da sala de aula da turma A (2018).

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Quando se propõe uma pesquisa de cunho participante, a compreensão dos sujeitos envolvidos é essencial para o seu desenvolvimento. No caso desta, os sujeitos que a compõem são: professora-pesquisadora, orientadora-coordenadora do curso de extensão e os sujeitos-participantes.

3.3.1 Professora-pesquisadora

As aulas foram ministradas pela professora-pesquisadora, Jacqueline Morissugui Cardoso, que possui licenciatura em língua japonesa pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Suas pesquisas na graduação estavam voltadas para a elaboração de materiais didáticos e uso de novas Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de língua japonesa. Atua na área de ensino de língua japonesa desde 2011 e já atuou como professora-estagiária, oferecendo também um curso de extensão no centro de línguas da UFPR. Leciona atualmente em um centro de línguas asiáticas de caráter particular.

Foi mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens na linha de pesquisa *Multiletramentos, discurso e processo de produção de sentidos* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

3.3.2 Coordenadora-orientadora

Além da professora-pesquisadora, a orientadora da presente pesquisa, Prof.^a Dra. Paula Ávila Nunes, foi também coordenadora do curso, e participou de algumas aulas para acompanhamento da pesquisa e discussão dos dados.

3.3.3 Sujeitos-participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados de acordo com os pré-requisitos, conforme o questionário que foi coletado no ato da inscrição do curso, para que as duas turmas tivessem perfis parecidos. Um dos pré-

requisitos era que os participantes fossem universitários ou pessoas da comunidade, e estivessem na faixa etária entre 19 e 30 anos. A escolha deve-se pelo fato de a maioria dos estudantes de japonês no Brasil estar nessa faixa etária, conforme estudos realizados em 2001 pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa, o qual apontou que 72% dos estudantes estão concentrados na faixa de 15 a 30 anos de idade (NAKATA, 2008, p. 171). Outro pré-requisito era não apresentar conhecimento prévio de língua japonesa, pois o estudo enfoca a fase de aprendizagem de escrita, e tal conhecimento poderia influenciar no desenvolvimento da aprendizagem. Por último, era necessário que o participante tivesse disponibilidade e não faltasse às aulas.

Embora tenha sido demandado o comprometimento de todos os participantes, houve desistências: a turma A, de escrita digital, finalizou o curso com cinco sujeitos, enquanto a turma B, de manuscrita, terminou com oito sujeitos, tendo ambas iniciado com 11 sujeitos. Logo depois da primeira aula, dois sujeitos desistiram da turma B e, durante todo o restante do curso, houve apenas uma desistência. Já na turma A, os sujeitos foram saindo aos poucos. Não foram coletados dados sobre o motivo das desistências, pois alguns participantes não retornaram *e-mails* e outros apenas afirmaram o surgimento de outros compromissos. Ou seja, não foi possível coletar dados suficientes para afirmar que as desistências se deram em virtude do método de ensino empregado.

Por conta dessas desistências, para a presente pesquisa, somente os dados dos sujeitos que ficaram até o final foram considerados.

Entre os desistentes havia dois descendentes de japoneses, portanto, os sujeitos dessa pesquisa são todos não descendentes.

3.4 MATERIAL DIDÁTICO E METODOLOGIA DE ENSINO

O material didático utilizado, o *Progressive Nihon-go Shokyu: Curso Básico de Japonês*, livro 1, foi publicado em 2006 pela Aliança Cultural Brasil-Japão³⁵. Possui 163 páginas e é prevista a necessidade de 48 horas de aula para finalização do livro. O material foi desenvolvido para brasileiros, com

³⁵ Aliança Cultural Brasil-Japão (ACBJ) é uma associação sem fins lucrativos criada em 1959 que promove o intercâmbio entre os dois países por meio da difusão das línguas e culturas.

explicações gramaticais em língua portuguesa, um dos motivos que nos levou à escolha do material.

Outro motivo da escolha desse material foi o a ênfase do livro nos aspectos gramaticais e a predominância de atividades escritas. No ensino do inglês, o enfoque na gramática foi amplamente utilizado nos materiais entre meados anos 70 e 80, hoje substituído pelo foco na comunicação. No ensino de japonês, sua utilização predomina até a atualidade. Tal fato é consequência do tardio desenvolvimento dos estudos na área de ensino de japonês como língua estrangeira, os quais tiveram início no Brasil em meados de 1980.

A ênfase gramatical nos materiais didáticos pode ser constatada pela ampla utilização do material *Minna no Nihongo*³⁶ em escala mundial. Ainda que as recentes modificações no teste de proficiência de língua japonesa tenham adotado uma estrutura semelhante ao Quadro Europeu Comum de Referência para língua, com uma estrutura voltada para o contexto de uso, que utiliza materiais próximos da realidade, cujo objetivo principal é a comunicação.

Em termos de conteúdo, o material didático adotado está estruturado da seguinte forma:

- Primeira parte: 55 páginas reservadas ao ensino de *Hiragana* e *Katakana*, com exercícios de repetições da escrita e atividade para leitura ou escrita de palavras;
- Segunda parte: dividida em 4 unidades. Exceto a unidade 1, que apresenta apenas cumprimentos e novo vocabulário, cada unidade está estruturada com diálogo inicial, aprendizagem de dez *Kanji* por unidade, atividades de vocabulário e explicação gramatical. São destinadas 40 páginas de exercícios de revisão para cada unidade;
- 18 páginas de lista de vocabulário traduzidos do japonês para português e do português para o japonês.

Analisando a estrutura do livro, é possível perceber que a aprendizagem de língua japonesa já se inicia voltada para o ensino da leitura e escrita,

³⁶ *Minna no Nihongo* foi publicado em 1998 ainda é o material mais utilizado no ensino de língua japonesa em escala mundial. Em sua apresentação, é descrito como um material da abordagem comunicativa, mas, ao analisar a estrutura do livro, prevalece o estruturalismo e exercícios repetitivos em forma de *drills*.

totalizando, no livro, trinta *Kanji*. O material é composto por quatro unidades, que trabalham respectivamente:

- Unidade 1: Cumprimentos;
- Unidade 2: Kanji de números; partículas de ligação; pronomes demonstrativos e possessivos; verbo “ser” nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; substantivo;
- Unidade 3: *Kanji* Ideogramas relacionados aos horários e dias da semana; numerais; partículas de marcações temporais; verbo “ser” no passado nas formas afirmativa e negativa;
- Unidade 4: *Kanji* de verbos; flexões verbais e partículas de ligação com verbos.

Houve dificuldade para adaptação dos exercícios, pois o material foi desenvolvido para treino manuscrito, e, por isso, nem todas as atividades de fixação puderam ser realizadas, uma vez que, ao digitar, o teclado já apresentava a resposta.

3.4.1 Materiais complementares

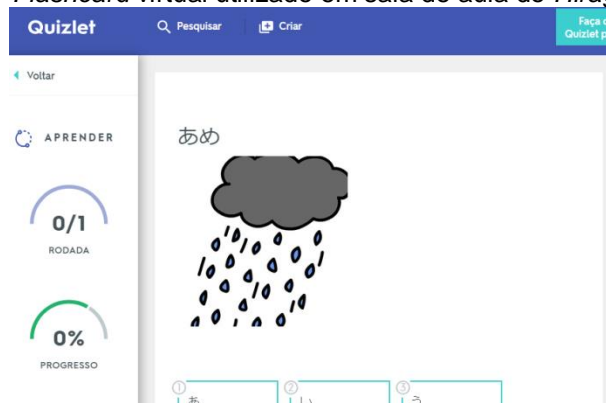
Foram realizadas algumas atividades além do material didático, para promover fixação e elevar a motivação dos sujeitos. Logo no início do curso, foi possível verificar a impossibilidade da realização de todas as atividades, de forma idêntica à prevista no livro. Por isso, algumas atividades foram adaptadas para cada tecnologia de escrita; em outras, foram utilizados equipamentos de multimídia, como:

- *Flashcards* físico de *Hiragana* e *Katakana* e a utilização do *site Quizlet*³⁷ para produção de *Flashcards* digitais(Figura 15). A diferença entre eles está principalmente nas interatividades e recursos, pois no segundo é possível ouvir os sons e fazer jogos com os cartões.
- Jogo com mapa físico e digital.
- Panfletos físicos e digitais;
- Vídeos de novela japonesa;
- Trecho de desenhos japoneses para ilustrar a família japonesa;

³⁷ Maior comunidade educacional de ensino e aprendizagem on-line do mundo. <https://quizlet.com/pt-br>(acesso em agosto de 2017)

- Música de cumprimentos.

Figura 15 – *Flashcard* virtual utilizado em sala de aula do *Hiragana*



Fonte: Captura de tela do site <https://quizlet.com/latest>

3.5 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos utilizados para geração dos dados foram o questionário da ficha de inscrição, os planos de aula comentados das primeiras aulas e as avaliações de diferentes estilos. A primeira avaliação envolveu a montagem de uma tabela de *Hiragana* e a leitura de placas simples; a segunda foi composta da retomada da montagem da tabela e de uma avaliação escrita com o conteúdo da aula. A terceira foi uma avaliação escrita, abordando todo o conteúdo da apostila. Por último, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os participantes.

3.5.1 Questionário da ficha de inscrição

Para levantamento do perfil dos sujeitos, foi elaborado um questionário preliminar dos interessados no curso, conforme direcionamento exposto anteriormente, a fim de dividir os sujeitos em duas turmas com perfis parecidos. Assim, o questionário foi essencial para escolha dos participantes e também importante ferramenta para levantamento do perfil dos sujeitos da pesquisa.

De forma resumida e sistemática, as informações colhidas sobre as turmas são apresentadas no Quadro 2

Quadro 2- Breve descrição das avaliações aplicadas

Informações	Turma A (Digital) 5 sujeitos no total	Turma B (Manuscrita) 8 sujeitos no total
Média de idade	21,6 anos Faixa etária: 19-23 anos	24 anos Faixa etária: 19-26 anos
Sexo	Feminino: 2 sujeitos Masculino: 3 sujeitos	Feminino: 3 sujeitos Masculino: 5 sujeitos
Formação e atuação	Universitários: 4 sujeitos Profissional na área de Comunicação: 1 sujeito	Universitários: 5 sujeitos Mestrando: 2 sujeitos Advogada: 1 sujeito
Área	Exatas: 4 sujeitos Humanas: 1 sujeito	Exatas: 5 sujeitos Humanas: 3 sujeitos
Conhecimento de outros idiomas	Inglês: 5 sujeitos	Inglês: 5 sujeitos Inglês e alemão: 1 sujeito Inglês e espanhol: 2 sujeitos
Curso de idiomas	Frequentou: 4 sujeitos	Frequentou: 3 sujeitos
Conhecimento sobre a língua japonesa	<i>Hiragana e Katakana</i> : 0 sujeitos Vocabulário: 4 sujeitos	<i>Hiragana e Katakana</i> : 1 sujeito Vocabulário: 7 sujeitos
Contato com a língua japonesa	Entretenimento da cultura pop japonesa: 6 sujeitos Jogos: 1 sujeito Amigos japoneses: 1 sujeito	Entretenimento da cultura pop japonesa: 8 sujeitos Amigos japoneses: 1 sujeito
Motivação para estudar a língua	Curiosidade: 1 sujeito Interesse pela cultura: 3 sujeitos Aquisição do idioma: 1 sujeito	Interesse pela cultura: 5 sujeitos Aquisição de idioma: 1 sujeito Aperfeiçoamento profissional: 2 sujeitos
Horário para estudo fora da sala de aula por dia	Até 2 horas: 2 Mais de 2 horas: 3	Até duas horas: 2 Mais de duas horas: 5

Fonte: Elaboração própria (2018).

Conforme o Quadro 2, é possível verificar que houve diferença entre as faixas etárias das duas turmas: a turma A apresentou média de idade de 21,6 anos, enquanto a turma B apresentou média de 24 anos.

É possível constatar que a maioria dos participantes eram universitários. Isso se deve ao fato de a divulgação maior do curso ter sido realizada dentro da própria instituição de pesquisa. Além disso, a maior participação de estudantes da área de ciências exatas em ambas as turmas é associado ao fato de a UTFPR ofertar cursos de graduação predominantemente nessa área e para essa faixa etária.

Por meio do questionário, foi possível ainda extrair informações sobre a experiência com a língua estrangeira e sobre a experiência (ou não) de ter frequentado um curso de idioma. Todos os sujeitos declararam possuir conhecimento de inglês (pelo menos o nível básico). Na turma de escrita

manuscrita, dois sujeitos declararam possuir conhecimento de espanhol, e um do idioma alemão. A pergunta era importante para verificar se o fato de conhecer outros idiomas e/ou tê-los estudado formalmente poderia levar a uma diferenciação no resultado. Quase todos os sujeitos da Turma A aprenderam inglês em um curso de idioma, enquanto que, na turma de escrita manuscrita, apenas três sujeitos aprenderam um idioma por meio de um curso específico. Ao longo da pesquisa foi verificado que ter conhecimento de outras línguas é menos impactante do que o conhecimento prévio do idioma japonês.

Também foram levantados dados sobre a relação dos participantes com a língua japonesa. A maioria dos sujeitos possuía contato com elementos de entretenimento da cultura pop japonesa, como *Anime*, *Mangá*³⁸, filmes, programas de televisão e música. Por conta desse contato, quase todos os participantes, exceto um de cada turma, declararam conhecer algumas palavras da oralidade da língua japonesa. Sobre a escrita, apenas um sujeito declarou ter conhecimento. Esse sujeito foi aceito, pois foi verificado na primeira aula que havia dois sujeitos da turma de escrita digital que também possuíam conhecimento e mais um sujeito na manuscrita que também tinha conhecimento, tornando as turmas análogas inicialmente. Este último, acabou desistindo do curso antes da conclusão.

3.5.2 Planos de aula e anotações

O plano de aula é uma forma de organização do trabalho do professor, bem como uma forma de registro de suas atividades. Com o duplo papel de pesquisadora-professora, a fase de planejamento da aula também é uma das fases do planejamento da pesquisa. No Apêndice 5, encontram-se todas as atividades realizadas nas 15 aulas de forma resumida, baseadas nos planos de aula e nas atividades de fato desenvolvidas. Essa opção se deu pelo fato de nem sempre ocorrer o atendimento completo do plano de aula.

Nas primeiras aulas, foram realizadas anotações das experiências das primeiras aulas para levantamento do perfil dos sujeitos. A professora-pesquisadora realizou uma observação minuciosa dos conhecimentos de

³⁸ *Anime e mangá* refere-se à animação e quadrinhos japoneses.

língua japonesa de cada participante e percebeu que alguns sujeitos já detinham um conhecimento prévio do idioma, que não foram declarados na ficha de inscrição, tal situação, o que poderia prejudicar a pesquisa. Porém, como os discentes com conhecimento prévio estavam presentes em cada turma, os sujeitos com experiência serviram de base para colher outro tipo de dado: se haveria diferença de desempenho entre esses sujeitos e os demais, e se a modalidade de escrita iria afetar o desempenho deles.

Assim, foram avaliados durante a observação: Conhecimento de escrita e de língua japonesa; Desempenho para realizar as atividades propostas; Participação em sala de aula.

De maneira sintética, as informações recolhidas nas primeiras observações são expostas nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Descrição dos alunos da turma A

Turma Digital	Descrições da primeira aula
Sujeito A ³⁹	Estudou sozinho anteriormente e sentiu necessidade de fazer um curso para formalizar o aprendizado da língua. Apresentou facilidade com o <i>Hiragana</i> , mas não tinha domínio.
Sujeito B	Não possui conhecimento prévio da língua, porém foi sujeito participante e não apresentou nenhuma dificuldade.
Sujeito C	Apresentou maior dificuldade que os demais e aparentou estar receoso com as aulas.
Sujeito D	Não possui conhecimento prévio contato com o japonês. Ainda estava em processo de pensar e memorizar a leitura e a forma de aprender (digital).
Sujeito E	Já estudou sozinho japonês, mas demonstrou alguns erros de leitura do <i>Hiragana</i> . Não apresentou dificuldade na digitação.

Fonte: Elaboração própria baseado nas observações (2018)

³⁹ É utilizado o pseudônimo para preservar a identidade dos sujeitos. Para tanto, foram escolhidas as letras do alfabeto, as quais não correspondem à inicial do nome do participante. O quadro com descrição dos sujeitos está no Apêndice 2.

Quadro 4 – Descrição dos alunos da turma B

Turma Manuscrita	Descrições da primeira aula
Sujeito F	Já possui conhecimento de Coreano. Não apresentou dificuldade ⁴⁰ .
Sujeito G	Não possui conhecimento prévio da língua e não apresentou dificuldade.
Sujeito H	Apresentou um pouco de dificuldade de entendimento inicial.
Sujeito I	Não apresentou dificuldade, apenas aparentou muito cansado, motivo que pode ter atrapalhado sua participação.
Sujeito J	Sujeito possui conhecimento de <i>Hiragana</i> , pois teve aula com um amigo que falava japonês. Respeitou o tempo dos demais sujeitos.
Sujeito K	Um pouco de dificuldade para acompanhar o ritmo dos demais sujeitos.
Sujeito L	Perdeu um pouco da explicação inicial sobre a escrita por chegar mais tarde, mas conseguiu acompanhar
Sujeito M	Já possui conhecimento de coreano. Apresentou facilidade para decorar <i>Hiragana</i> e foi participativo.

Fonte: Elaboração própria baseado nas observações (2018).

Os participantes E e J possuem maior conhecimento de escrita e de língua japonesa. Por esse motivo, são os sujeitos com dados diferenciados dos demais. O sujeito A possuía um conhecimento prévio, mas que foi igualado com os demais sujeitos já nas primeiras aulas. Os sujeitos M e F declararam, na conversa inicial, que já possuíam conhecimento de escrita coreana e poderiam ter maior facilidade para compreender os silabários, já que o sistema de escrita coreano também é silábico.

3.5.3 Avaliações

As atividades avaliativas serviram para o levantamento de dados sobre o desempenho das duas turmas.

No total, foram realizadas cinco avaliações diferentes, nas seguintes datas Quadro 5.

Quadro 5 – Datas de realização das avaliações

Avaliações	I	II	III	IV	V	Entrevista
Turma A	30/08	30/08	01/11	01/11	22/11	22/11
Turma B	01/09	01/09	03/11	03/11	24/11	24/11

Fonte: Elaboração própria (2018).

⁴⁰Os Sujeitos que tinham conhecimento de coreano não interferiram na aprendizagem da escrita, pois o silabário da escrita Hangul é muito diferente em sua forma e sons.

As duas primeiras avaliações foram realizadas logo após o término do ensino de *Hiragana*, para que fosse possível avaliar a memória de curto-prazo e verificar se a modalidade poderia influenciar no conhecimento do sujeito sobre configuração e reconhecimento dos símbolos do *Hiragana*. As avaliações III e IV foram realizadas em um intervalo maior de tempo, para que os sujeitos tivessem contato não só com a escrita e leitura, mas com os conteúdos gramaticais da língua. Por último, a avaliação final teve o objetivo de verificar todo conteúdo das aulas e avaliar a memória de longo-prazo.

As descrições das avaliações foram resumidas no Quadro 6, com o nome, descrição de como foi realizada e os recursos necessários.

Quadro 6 – Descrição das atividades avaliativas

Avaliação	Nome da avaliação	Descrição	Recurso
I	Montagem da Tabela de Hiragana	Os sujeitos deveriam organizar as peças cortadas em papel para formar a Tabela de <i>Hiragana</i> . Cada peça representava uma sílaba do sistema e não havia marcações de orientação, de forma que também estávamos testando a capacidade do sujeito de observar se algum símbolo estava, por exemplo, de cabeça para baixo.	- Duas câmeras; - Peças que compõem da Tabela Hiragana cortadas individualmente e em papel.
II	Leitura de placas	Foram apresentadas, no computador, 5 figuras de placas escritas em Hiragana, com tipos de fontes variadas, para os sujeitos realizarem a leitura. Não era esperado que o sujeito soubesse o sentido do que lia, mas que, tão somente, conseguisse pronunciar em voz alta aquilo que lia.	- Duas câmeras; - Computador; - Imagem de placas.
III	Vide Avaliação I	Mesma descrição da avaliação I	-
IV	Avaliação escrita 1	Os sujeitos foram avaliados em produção escrita de <i>Hiragana</i> , em nível de palavra e sentença, e na leitura de <i>Katakana</i> .	Turma A: - Computador; - Programa de gravação de tela; Arquivo da avaliação em formato .doc. Turma B: - Prova em papel;
V	avaliação escrita final	Completar a tabela de <i>Katakana</i> de forma escrita; associar o significado com o Kanji correspondente; produção escrita de <i>hiragana</i> e <i>Katakana</i> e interpretação de texto.	Mesmos materiais da IV

Fonte: Elaboração própria (2018).

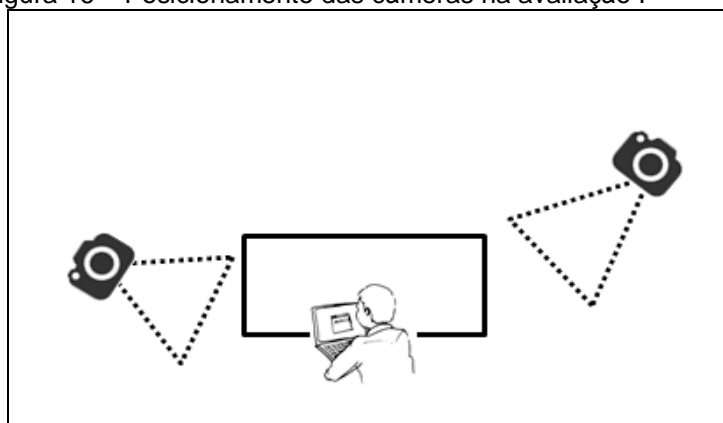
3.5.3.1 Avaliação I e III

As avaliações I e III são as mesmas atividades, realizadas em momentos diferentes. Na primeira aplicação, visava-se verificar a memória de curto-prazo e, na segunda, avaliar a memória de longo prazo. Essas duas avaliações foram baseadas no estudo realizado Velay e Longcamp (2014), que estudaram a memorização e reconhecimento de orientação e da forma de um símbolo em um sistema de escrita não conhecido pelos participantes.

Em uma mesa, foram espalhadas 46 peças que compõem a tabela do *Hiragana*, todas elas em formato quadrado, impedir a identificação da orientação exata do silabograma. Os participantes deveriam montar a tabela com as peças. Os sujeitos foram orientados, caso não soubessem onde a peça se encaixasse, a deixá-la de lado ou, caso soubessem quais silabogramas compunham a coluna, mas desconhecêssem sua localização na tabela, a deixá-las agrupadas. Para a realização dessa atividade, não foi imposto tempo limite. Por isso, o sujeito avaliado dava o indicativo de que já tinha terminado ou não.

A avaliação foi registrada por meio de gravação com duas câmeras do modelo T5i da marca Canon, operadas pela orientadora da presente pesquisa, conforme mostra a Figura 16. Na primeira aplicação da atividade, a pesquisadora acompanhou todas as gravações; na segunda, a gravação foi realizada apenas com a orientadora da pesquisa, a qual estava operando as câmeras e acompanhando os sujeitos avaliados. Além da gravação, foi realizado o registro fotográfico de cada uma das tabelas já montadas.

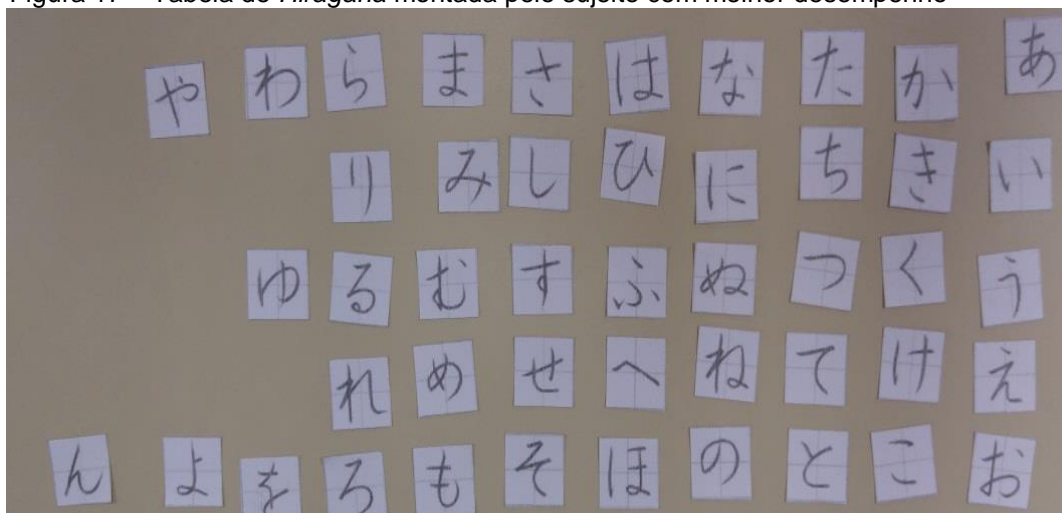
Figura 16 – Posicionamento das câmeras na avaliação I



Fonte: Elaboração própria (2018).

Na avaliação III, para agilizar as avaliações, foram testados dois sujeitos por vez, um em cada ponta da sala, ambos de costas um para o outro, para não visualizarem o que o outro estava fazendo. Ao final da atividade, a tabela deveria ser montada algo aproximada como Figura 17.

Figura 17 – Tabela de *Hiragana* montada pelo sujeito com melhor desempenho



Fonte: Foto da avaliação (2018).

3.5.3.2 Avaliação II- Leitura de Placas

A avaliação de leitura consistiu na leitura de cinco placas em *Hiragana*, apresentadas em forma de figura em um computador. Foram utilizadas placas de fachada de estabelecimentos e também de aviso. Cada placa apresentava uma orientação e estilos de fontes diferenciadas, conforme se pode notar nas Figuras 18 e 19.

Figura 18 – Lanterna japonesa como o nome de um restaurante



Fonte: <https://hitosara.com/0006036105/recommend.html>

Figura 19 – Placa de estabelecimento com escrita em *Hiragana* e silabário *Hangul*



Fonte: <http://mrs.living.jp/entame/korea/2012/09/10/post-215.html>

Na Figura 18, as fontes estão organizadas na vertical e a proporção é um pouco diferente, como se fosse escrita com um pincel de espessura média. Na Figura 19, a placa é de um estabelecimento japonês na Coreia do Sul; a fonte é mais separada e parecida com as dos materiais didáticos. A expressão *odengidesuka*⁴¹ escrita na placa se aproxima da expressão *ogenkidesuka* – justamente por esse proximidade da placa foi escolhida para compor a atividade, para verificar se os sujeitos iriam ler a expressão prestando atenção em cada silabograma ou se faria uma projeção e realizaria a leitura da expressão já conhecida por eles.

3.5.3.3 Avaliação IV

A avaliação IV foi dividida em quatro atividades diferentes. Na primeira, os sujeitos deveriam completar a autoapresentação. O objetivo era verificar a memória de longo prazo, já que o conteúdo foi ensinado no primeiro dia. Buscava-se também verificar se os sujeitos conseguiriam transformar o que foi mais praticado de forma oral para a forma escrita. Além desse aspecto, foi avaliada a escrita do *Katakana* e do *Hiragana*, já que os elementos que era

⁴¹ Podem ter substituído a palavra *Ogenki* por *Oden* que é um prato típico japonês, provável prato principal no restaurante da Figura 19 ou pode ter algum outro trocadilho em coreano.

para ser completados correspondiam ao próprio nome⁴², nacionalidade e a profissão, que poderia ser tanto em *Hiragana* quanto em *Katakana*.

Na segunda atividade, os sujeitos tinham que traduzir os cumprimentos para o japonês e escrever em *Hiragana*. Foi verificada a escrita de palavras isoladas. A terceira também demandava a formulação de frases nomeando os membros da família (corresponde a frases como *Meu pai é João*). A última etapa verificava a habilidade de leitura de *Katakana* e o conhecimento da grafia do nome dos países.

Nas duas avaliações escritas, IV e V, foi atribuído um ponto por resposta correta e 0,5 ponto para pequenos erros⁴³. Além da pontuação, foi coletado o tempo de realização da prova. Os sujeitos da escrita manuscrita tiveram que escrever na prova com caneta, e qualquer modificação deveria ficar registrada na prova. Já os sujeitos da escrita digital tiveram, por meio do *software*, suas telas filmadas, a fim de verificar, posteriormente, possíveis alterações que fizessem em sua escrita. Esse processo também foi realizado na avaliação escrita final. Nas duas avaliações escritas, existia a possibilidade de os sujeitos da escrita digital terem melhor resultado, por escreverem a transcrição e precisarem apenas reconhecer as possibilidades apresentadas pelo computador. Para melhor ilustrar as partes, na Figura 20, foi colocado um resumo com os exemplos de cada uma das questões.

⁴² Os nomes dos sujeitos e o país deles são de origem estrangeira e, por isso, escrevem-se com *Katakana*. Já a profissão depende se a palavra vem do inglês ou é uma profissão cuja palavra já existe na língua japonesa. Existem algumas, inclusive, que apresentam duas versões, como engenheiro, que pode ser GISHI (ぎし), escrita em *Hiragana*, e ENGINIA(エンジニア) que vem da palavra *engineer* e, portanto, é escrita em *Katakana*.

⁴³ Pequenos erros são considerados quando apenas um erro de grafia é cometido nas questões envolvendo palavras e frases.

Figura 20 – Exemplo de todas as questões

1- Complete a autoapresentação:
 はじめまして、-----です。-----じんです。-----
 -----です。
 よろしくおねがいします。

3- Escreva as seguintes expressões em Hiragana:
 a) Boa tarde:

4- Apresente a sua família conforme o exemplo:
 Meu avô: そふはマリオです。
 Meu pai:

5- Selecione a escrita correta dos países :
 • Brasil

フラズル	ブラシル	ブラジル
------	------	------

Fonte: Captura de imagem da avaliação Word 2010 (2018).

3.5.3.4 Avaliação V

A avaliação V de escrita, era composta por seis partes, foi mais extensa do que a primeira avaliação (APÊNDICE 7). Na primeira atividade, os sujeitos tinham que completar a tabela de *Katakana*, optou-se por escrever e completar a tabela a não realização do mesmo tipo de avaliação que a I e III para verificar outros critérios de análise e verificar a existência de mais diferenciações entre as turmas.

Na segunda parte, os sujeitos deveriam relacionar o caractere ao significado em português. Os logogramas escolhidos para a atividade foram ensinados na última aula. Por isso, optou-se apenas por testar a capacidade de reconhecê-los e lembrar de seu significado. Os logogramas de números e dias da semana foram apresentados anteriormente e, por isso, a terceira atividade compreendia escrever os números em *Kanji*⁴⁴ e a quarta, em escrever a leitura em *Hiragana* e *Kanji*.

Na quinta parte, foram adicionadas expressões japonesas, que deveriam ser respondidas pelos sujeitos (exemplo: “Tudo bem?” – resposta: “Tudo, e você?”). Na última atividade, os sujeitos deveriam ler um texto com o

⁴⁴ Os japoneses utilizam dois sistemas para escrever os números: os algarismos romanos, que são pouco utilizados; os algarismos indo-arábico muito utilizados principalmente em operações matemáticas; e os números em logogramas, utilizados principalmente quando existe a opção de escrever na vertical.

vocabulário e estruturas gramaticais já apresentadas e responder a uma pergunta.

3.5.4 Entrevista Semiestruturada

Foi utilizada a entrevista semiestruturada como uma das formas de geração de dados. É preciso, inicialmente, entender o que é entrevista. Pode-se dizer que ela,

[...] é, essencialmente, uma forma de interação social. A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações. Face a face, com um entrevistado (MANZINI, 2003, p. 13-14).

A entrevista foi essencial para compreender como os sujeitos se sentiram utilizando a escrita manuscrita e a escrita digital, comprovando ou não as hipóteses da pesquisadora. Optou-se pela entrevista semiestruturada por apresentar um roteiro elaborado previamente, que serve para o entrevistador não se esquecer de perguntas importantes, ajudando-o parcialmente na organização da condução da entrevista (MANZINI, 2003). O roteiro não precisa ser seguido fielmente e, por sua flexibilidade, é chamado de semiestruturado, permitindo aprofundar alguns questionamentos quando verificada a necessidade.

A entrevista foi realizada individualmente no final do curso de extensão, nos dias 22 e 24 de novembro de 2016, enquanto era realizada a avaliação final, para verificar as impressões dos sujeitos quanto à metodologia de ensino da escrita, bem como comparar os pontos positivos e negativos de ambas as turmas.

O roteiro de entrevista continha as seguintes questões:

- 1) Qual era a sua relação com a língua japonesa antes do curso? Entrava em contato de alguma forma?
- 2) Você teve algum contato com a modalidade digital ou manuscrita antes de entrar para o curso? E, depois que iniciou as aulas, esse contato aumentou?
- 3) Como você aprende melhor e estuda normalmente?

- 4) Você acredita que a modalidade de escrita utilizada foi adequada para sua aprendizagem? Fora da sala de aula, teve contato com a outra modalidade?
- 5) Quantas horas por semana você estudou japonês fora do horário de aula? Além de realizar as atividades para casa, você estudou de alguma outra forma?
- 6) Qual é o ponto positivo e negativo das modalidades digital e manuscrita? Qual é a melhor, em sua opinião?
- 7) O que você achou de estudar a língua e a escrita japonesa?
- 8) Como você se sentiu em relação às avaliações? Como você acha que foi o seu desempenho? Quais foram suas maiores dificuldades e facilidades?
- 9) Quais eram as suas expectativas em relação ao curso? E de que forma elas foram atendidas ou não?
- 10) Como você avalia o desempenho da professora?
- 11) Como era o ambiente de sala de aula e sua relação com os seus colegas?
- 12) Poderia relatar os momentos que se sentiu motivado e desmotivado nas aulas?
- 13) Você faria o curso novamente com a mesma modalidade ou trocaria?
- 14) Você pretende continuar estudando a língua japonesa?
- 15) O que você melhoraria no curso?
- 16) Poderia comentar de modo geral sobre a sua experiência com o curso?

3.5.5 Gravação da sala de aula, entrevista e gravação da tela do computador

Com o duplo papel de pesquisadora e professora, muitos detalhes da pesquisa poderiam se perder. Assim, para que tal fato não ocorresse, foram realizadas gravações das avaliações, das entrevistas semiestruturadas, e o registro de todas as telas do computador durante as aulas. Conforme Loizos (2015), a geração por meio de vídeos “tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de

ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p.149). Portanto, considera-se a gravação um instrumento importante para captar detalhes que apenas o olhar do pesquisador não registraria, e informações que poderiam ser esquecidas.

Para a realização da pesquisa, os sujeitos assinaram uma autorização para as gravações e realização da mesma. As filmagens das aulas foram realizadas com o auxílio da orientadora do presente estudo.

A gravação da tela do computador foi realizada para registrar o processo de resolução das atividades, possibilitando a posterior verificação das facilidades e dificuldades no uso do computador. Para a gravação, foi instalado o gravador de telas da *Apowersoft*⁴⁵ em todos os computadores do laboratório de informática.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.apowersoft.com.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

4 DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES

Este capítulo apresenta uma apreciação qualitativa e quantitativa do desempenho dos sujeitos nos instrumentos de avaliação incorporados à pesquisa, conforme descrição realizada no capítulo anterior. Para tanto, apresentam-se tabelas quantitativas, fotos de atividade I e III dos sujeitos, anotações realizadas nas avaliações IV e V e descrição da captura de tela.

4.1 AVALIAÇÃO I E AVALIAÇÃO III

A primeira avaliação foi realizada logo após a finalização da aprendizagem de *Hiragana*, no dia 30 de agosto, e a segunda, no dia 1 de setembro de 2016 após a realização de três aulas. A avaliação III foi realizada nos dias 1 e 3 de Novembro, após a realização de onze aulas. As instruções foram as mesmas para ambas.

4.1.1 Avaliação I

Para a realização dessa avaliação, os sujeitos foram alertados um dia antes sobre a realização da avaliação via e-mail, porém não houve explanação prévia de como seria conduzida e nem o conteúdo para que os sujeitos não estudassem previamente e testar a memorização em sala de aula.

Figura 21 – Tabela de *Hiragana* utilizado para avaliação completa

わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
	り		み	ひ	に	ち	し	き	い
を	る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う
	れ		め	へ	ね	て	せ	け	え
ん	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お

Fonte: <http://nihongoautodidata.com.br/como-aprender-o-hiragana-parte-1/>

Os participantes foram instruídos a formar a tabela do *Hiragana* conforme Figura 21, montar a tabela completa com 46 peças, 5 linhas e 10 colunas e, caso não lembrassem a ordem correta dos elementos em cada linha e das colunas na tabela, poderiam reunir os silabogramas de mesma família de consoante (exemplo: KA, KI, KU, KE, KO). Aquelas cuja colocação não soubessem poderiam ser deixadas de lado. Além disso, não foi determinado tempo para a atividade, apenas foi solicitado ao participante que avisasse quando acreditasse ter finalizado.

Para esta avaliação foram analisadas 5 categorias:

- 1) **Tempo** que cada sujeito levou para finalizar a atividade;
- 2) A **quantidade de trocas** realizadas entre uma peça já colocada na tabela e uma fora, ou duas peças que já estavam colocadas na tabela;
- 3) A **quantidade de peças** deixadas fora da tabela (sem posicionamento na tabela);
- 4) A **quantidade de peças** colocadas em linha ou coluna erradas, podendo tratar-se de erro de deslocamento de uma coluna inteira ou de uma peça erroneamente alocada em uma coluna, em uma linha ou em ambas;
- 5) Os **erros de orientação** das peças, ou seja, o posicionamento de peças de ponta-cabeça ou posicionadas lateralmente. Nesse quesito, foram contabilizadas tanto as peças que estavam na tabela quanto as que não estavam.

Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 7 e no Quadro 8.

Quadro 7 – Desempenho da turma A na avaliação I

Turma A	Tempo	Trocas realizadas	Peças posicionadas corretamente	Peças deixadas fora da tabela	Peças colocadas em lugares errados (na linha ou na coluna)	Peças com orientação errada
Sujeito A	10:30	2	33	0	12	3
Sujeito B	13:26	2	32	9	12	3
Sujeito C	12:10	7	20	11	11	8
Sujeito D	5:37	2	4	23	19	14
Sujeito E	10:25	4	37	0	5	4

Fonte: Elaboração própria (2018).

Quadro 8 – Desempenho da turma B na avaliação I

Turma B	Tempo	Trocas realizadas	Peças posicionadas corretamente	Peças deixadas fora da tabela	Peças colocadas em lugares errados (na linha ou na coluna)	Peças com orientação errada
Sujeito F	12:57	15	34	0	12	2
Sujeito G	11:28	4	11	28	2	16
Sujeito H	12:30	16	32	2	7	0
Sujeito I ⁴⁶	-	-	-	-	-	-
Sujeito J	8:01	7	36	0	10	0
Sujeito K	10:50	2	34	9	3	3
Sujeito L	15:36	4	17	12	17	5
Sujeito M	7:53	4	6	27	13	28

Fonte: Elaboração própria (2018).

A partir dos Quadros 7 e 8, pode-se levantar algumas informações, considerando as categorias de análise. Na primeira categoria, de tempo, na turma A, o maior foi de 13:26 minutos e o menor foi de 5:37 minutos. Na turma B, foi de 15:36 minutos e 7:53 minutos. Assim, calculando a média de ambas, teríamos uma média de 10,4 minutos para a Turma A e de 11,32 minutos para a Turma B, o que não se configura como uma diferença de média de tempo significativa. Os sujeitos que demoraram menos tempo tiveram duas justificativas diferentes: enquanto M e D não conseguiram organizar muitas peças, tendo desistido da atividade, o sujeito J, por conhecer melhor as peças, organizou-as de forma mais rápida, tendo completado a tarefa.

Na segunda categoria, relacionada às trocas, os sujeitos da Turma A trocaram peças entre duas a sete vezes, enquanto os informantes da turma de escrita manuscrita realizaram trocas entre duas a seis vezes. Entre os pesquisados que manipularam mais vezes estão F e H, ambos da mesma turma, os quais remontaram a tabela para conferir todas as colocações. Além das trocas, foi possível notar na gravação que a turma desses sujeitos foi a que mais manipulou e comparou as peças, esta ação pode ter ocorrido pelo fato da escrita manuscrita estar acostumada a manipular materiais como *flashcards*.

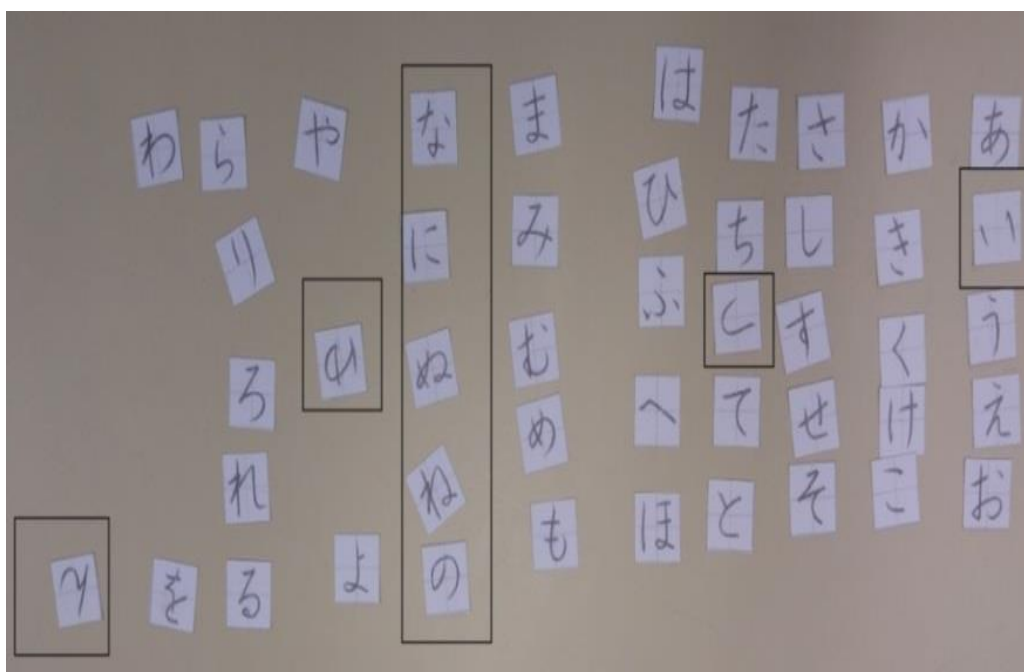
⁴⁶ Infelizmente não foi possível analisar a avaliação do sujeito I, pois o arquivo da gravação foi danificado.

Em relação à quantidade de peças colocadas corretamente na tabela, ambas as turmas apresentaram médias semelhantes: a Turma A com aproximadamente 25 acertos, e a Turma B com 24. Os sujeitos que mais acertaram foram E, com 37, e J com 36, provavelmente porque tinham conhecimento prévio da escrita japonesa. Os que menos acertaram foram M, com 6, e D, com 4, os quais relataram desconforto por estarem sendo gravados em suas entrevistas, podendo o nervosismo, assim, ter prejudicado seus resultados consideravelmente.

Os erros foram divididos em três categorias: (a) não conseguir colocar na tabela; (b) colocar em uma coluna ou em uma linha errada; e (c) trocar a orientação de uma peça.

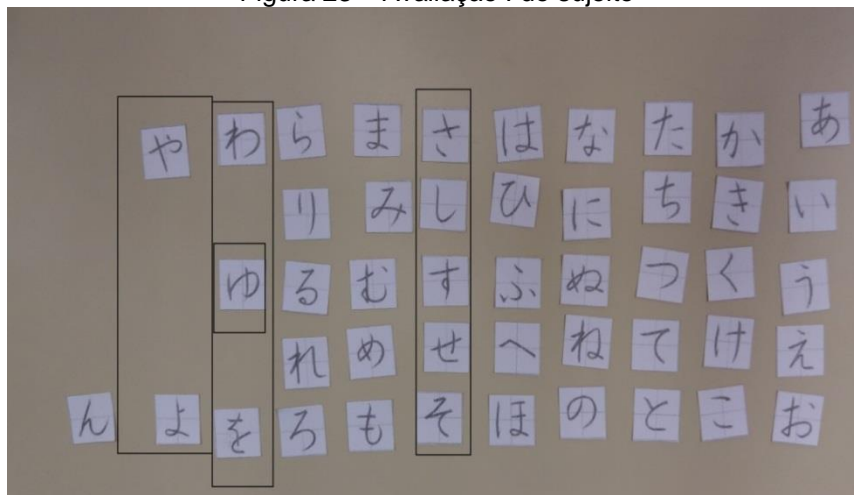
Os sujeitos que alcançaram melhores resultados foram E e J. O sujeito E teve quatro erros de configuração e um erro de colocação da família que deveria estar na quarta coluna como pode ser observada na Figura 22. Já o sujeito J não cometeu erros de configuração; contudo, apresentou erro de colocação de duas famílias: a primeira em destaque (sexta coluna) na Figura 23 deveria estar na terceira coluna, e a décima coluna deveria ser a oitava, e uma peça está na colocação incorreta.

Figura – 22 Avaliação do sujeito E



Fonte: Foto da avaliação (2018).

Figura 23 – Avaliação I do sujeito



Fonte: Foto da avaliação (2018).

O erro mais cometido pelos pesquisados, no geral, foi de configuração e colocação das peças い (I) e こ (KO), pois ambas são muito parecidas. Apenas um sujeito comparou as duas, e três giraram as duas peças para tentar ver qual era a correta. Outro erro recorrente foi a troca da oitava coluna com a nona, pois o fato de a décima coluna ser composta apenas de três silabogramas, como acontece com a oitava, aparentemente induziu os sujeitos a cometerem esse mesmo erro inúmeras vezes, inclusive na repetição da atividade, na avaliação III.

Nessa primeira avaliação, os sujeitos tiveram desempenhos bem diferentes dentro da mesma turma, demonstrando que o conhecimento sobre o *Hiragana* ainda não havia sido consolidado – provavelmente, pelo pouco tempo de contato eles tiveram com esse silabário, o que também justificaria o fato dos sujeitos com conhecimento prévio terem obtido resultados melhores. O que pode ser notado também é que os sujeitos de manuscrita manipularam mais as peças e começaram a utilização do *Kûsho* para lembrar os traços dos silabogramas para ativar a memória motora. O uso do *Kûsho* nesse caso pode ser considerado como uma tecnologia cognitiva interna utilizada pelos pesquisados para acessar à memória e lembrar do formato do silabograma.

4.1.2 Avaliação III

. A diferença com a Avaliação I estava no fato de que duas pessoas estavam sendo avaliadas ao mesmo tempo, na mesma sala, ainda que em mesas separadas e sem ver o desempenho do outro. Infelizmente, por motivos de problema no equipamento de gravação, alguns vídeos foram perdidos. Por essa razão, para os dados relativos aos sujeitos D e E, utilizou-se as fotografias tiradas ao final da avaliação, quando as tabelas já haviam sido montadas⁴⁷.

Quadro 9 – Avaliação III da turma A

Turma A	Tempo	Trocas realizadas	Peças posicionadas corretamente	Peças deixadas fora da tabela	Peças colocadas em lugares errados (na linha ou na coluna)	Peças com orientação errada
Sujeito A	10:15	3	33	0	13	2
Sujeito B	9:36	2	37	0	7	1
Sujeito C	11:29	2	31	7	8	1
Sujeito D	-	-	8	2	38	5
Sujeito E	-	-	41	0	5	0

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Quadro 10 – Avaliação III da turma B

Turma B	Tempo	Trocas realizadas	Peças posicionadas corretamente	Peças deixadas fora da tabela	Peças colocadas em lugares errados (na linha ou na coluna)	Peças com orientação errada
Sujeito F	6:28	3	41	0	5	2
Sujeito G	16:19	30	42	0	3	1
Sujeito H	8:35	10	43	0	3	0
Sujeito I	8:20	2	44	0	2	0
Sujeito J	-	-	-	-	-	-
Sujeito K	-	-	-	-	-	-
Sujeito L	13:57	10	38	0	8	0
Sujeito M	-	-	-	-	-	-

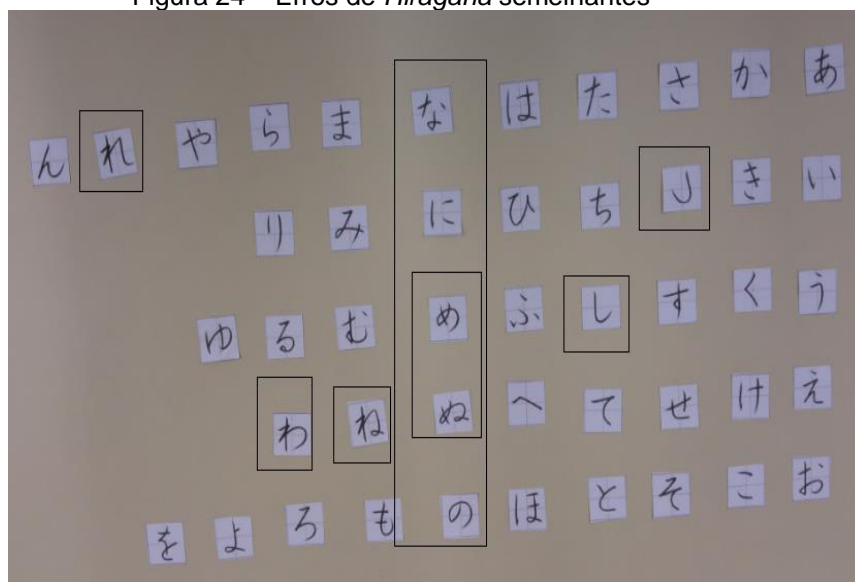
Fonte: Elaboração da autora (2018).

Os tempos de realização entre a atividade I e III foram um pouco diferentes na turma A com redução de alguns segundos até um minuto, já na turma B houve redução de até de seis minutos. Apenas o sujeito G aumentou seu tempo, porém ao mesmo tempo também aumentou sua pontuação.

⁴⁷ Apenas as fotografias de E e D não foram perdidas.

Comparada com a Avaliação I, os sujeitos melhoraram seus desempenhos na segunda avaliação. A turma B reduziu o número de erros de orientação, mas os erros continuaram com os silabogramas I e KO. Em relação aos erros de colocação, constatou-se que se tratavam, em sua maioria, de deslocamento de famílias, principalmente YA, YU e YO. Já os sujeitos da turma A mantiveram a dificuldade de colocação, alguns de família, e outros de unidades com formatos semelhantes, como わ-れ-ね(WA, RE, NE) e む-め(NU e ME), que apresentam diferenças na finalização do silabograma; os pares し-つ(SHI e TSU), que são semelhantes na forma, porém apresentam orientações diferentes; ち-さ(CHI e SA), que são formas espelhadas;は-ほ(HA e HO), em que uma das formas apresenta um traço a mais. Por meio dessa análise, é possível afirmar que os sujeitos da manuscrita conhecem mais o formato e a orientação dos silabogramas.

Figura 24 – Erros de *Hiragana* semelhantes



Fonte: Foto da avaliação (2018).

Para verificar a diferença de desempenho da primeira avaliação que averiguava a memória de curto prazo com a de longo prazo, as pontuações das duas avaliações foram reunidas no Quadro 11, pelo intervalo entre a realização de ambas ter sido de 7 aulas, esperava-se que o desempenho de ambas as turmas fossem melhores e que o conhecimento em relação ao *Hiragana* tivesse sido consolidado.

Quadro 11 – Avaliação I e III comparada

Turma A	Primeira	Segunda	Turma B	Primeira	Segunda
Sujeito A	33	33	Sujeito F	34	41
Sujeito B	32	31	Sujeito G	11	42
Sujeito C	20	37	Sujeito H	32	43
Sujeito D	4	8	Sujeito I	-	44
Sujeito E	37	41	Sujeito J	36	-
			Sujeito K	34	-
			Sujeito L	17	38
			Sujeito M	6	-

Fonte: Elaboração própria (2018).

Na turma A, os sujeitos A e B obtiveram resultados parecidos nas duas avaliações, ao passo que C, D e E melhoraram seu desempenho. O sujeito E foi o que mais teve acertos, com 41 silabogramas. Na turma B, todos os sujeitos que puderam ser avaliados obtiveram resultados melhores na segunda avaliação. O participante com menor número de acertos foi L, com 38 pontos. Comparando os resultados das duas turmas, é possível perceber que houve um desenvolvimento mais uniforme e maior na turma B.

Analisando as duas avaliações, é possível verificar que houve progresso com todos os sujeitos avaliados da Turma B. A memorização da escrita manuscrita parece ser superior e os participantes apresentam maior conhecimento das formas, cometendo menos erros de orientação e de colocação de formas semelhantes.

Por outro lado, embora a Turma A tenha também melhorado seu desempenho, apresentou mais dificuldades para distinguir as formas, que pode ser pela influência da memória motora, afetando inclusive no tempo de realização da atividade, concordando com os estudo de Velay e Longcamp (2014) e Longcamp et al (2008). Os alunos da manuscrita conhecem melhor o silabograma e tal conhecimento advém do ato de escrever e conhecer a direção e número de traços que compõe um silaborgrama e o acesso ao programa de memorização, utilizando-se inclusive do recurso de *kushô*, aproximando-se mais da ideia de que a escrita manuscrita seria uma tecnologia cognitiva interna, e por sua vez, a digital, por facilitar de produção da escrita e promover o acesso à cognição no mesmo nível pode estar mais próxima da tecnologia externa.

4.2 AVALIAÇÃO II - LEITURA DE PLACAS

A avaliação II foi realizada logo após o término da montagem da tabela da avaliação I, depois terceira aula. Aos sujeitos foram apresentadas cinco placas, as quais deveriam ser lidas por eles em voz alta. O conjunto totalizava 40 silabogramas em *Hiragana*, sendo cada sílaba lida corretamente contabilizava um acerto conforme ilustra o Quadro 12. Os participantes foram instruídos a informar que não sabiam determinado símbolo, caso isso ocorresse.

A avaliação tinha o objetivo de verificar por meio dos acertos:

- 1) A memorização dos silabogramas.
- 2) A facilidade para reconhecimento, mesmo com fonte diferenciada.
- 3) A interferência de palavras já conhecidas no processo de leitura.

Para tal, considerou-se o reconhecimento pelo sujeito e a realização da leitura de cada silabograma individualmente.

Quadro 12 – Acerto de leitura e desempenho na avaliação I e II

Turma A	Avaliação I	Avaliação II	Turma B	Avaliação I	Avaliação II
Sujeito A	33	26	Sujeito F	34	34
Sujeito B	32	30	Sujeito G	11	14
Sujeito C	20	24	Sujeito H	32	33
Sujeito D	4	4	Sujeito I	-	-
Sujeito E	37	36	Sujeito J	36	40
			Sujeito K	34	25
			Sujeito L	17	18
			Sujeito M	6	9

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Assim como na primeira avaliação, o resultado de ambas as turmas foram variados. Na turma de digital, B, e E tiveram melhor resultado com 30 e 36, respectivamente. Na turma de manuscrita, F com 34, H com 33 e J com 40 foram os que obtiveram melhores desempenhos, os desempenhos mais baixos foram do sujeito D e E.

Comparando desempenho dos sujeitos na avaliação I e II é possível perceber que foram semelhantes, confirmando o nível de memorização de cada participante. É importante destacar que a quantidade de acertos não teve relação somente com o conhecimento do silabograma, mas dependia da capacidade de reconhecimento de uma fonte diferente da habitual.

Para um aprendiz de japonês como LE no nível inicial, a fonte ou tipografia fez muita diferença para realização da leitura. Por exemplo: apenas o sujeito J foi capaz de reconhecer que, na placa 1, estava escrito UDON (うどん⁴⁸). Entre os demais, apenas o sujeito F e o sujeito E conseguiram ler o U e o N.

Figura 25 – Placa de restaurante especializado no prato *udon*



Fonte: <http://cafeaddict.tistory.com/archive/2015041>

Além da fonte, outro fator que chamou a atenção foi a forma como alguns sujeitos chegaram a conclusões precipitadas sobre o que liam. Por exemplo, os sujeitos aprenderam em sala de aula a expressão ARIGATOUGOZAIMASU⁴⁹ (ありがとうございます). No entanto, a placa apresentava uma expressão parecida, mas não idêntica: de ARIGATOUGOZAIMASHITA (ありがとうございました). Ambas as formas existem na língua japonesa, sendo diferenciadas apenas pelo contexto de uso de cada uma. Os sujeitos K e B, ao reconhecerem o início da palavra, projetaram o final, mesmo que erroneamente. O mesmo ocorreu com J, mas este, ao contrário, ao verificar o restante da palavra, se autocorrigiu imediatamente. Outro erro cometido por todos os sujeitos, exceto por J, foi a não visualização dos acentos diacríticos dos silabogramas.

⁴⁸ Prato típico japonês composto de sopa e macarrão.

⁴⁹ *Arigatougozaimasu*, expressão normalmente traduzida por “obrigado”, está no presente/futuro. Por isso, é comumente utilizada para agradecer por algo antecipadamente ou no ato. Já a expressão *Arigatougozamashita* está flexionada no passado e é utilizada para agradecer por fatos ocorridos no passado recente ou no passado distante.

Figura 26 – Placa de agradecimento



Fonte: <http://kagawaotoko.ashita-sanuki.jp/e426900.html> (destaque nosso)

Além da dificuldade de identificar o acento diacrítico, nenhum sujeito foi capaz de realizar corretamente a leitura do TSU⁵⁰(っ), observando tipografia menor, dependendo da fonte, a diferença entre uma menor ou maior é muito sutil. Outra diferença verificada com a Figura 27 foi a dificuldade em saber a direção da leitura do texto, alguns sujeitos tanto da B quanto da A iniciaram a leitura vertical pela esquerda enquanto que se inicia pela direita e sujeito L realizou a leitura na horizontal.

Figura 27 – Placa de aviso de perigo



Fonte: http://www.dousan.com/index.php?main_page=product_info&products_id=4298
(destaque nosso)

Com essa avaliação foi possível verificar que, quanto mais os sujeitos tiverem contato com os silabogramas, além do material didático, mais tipografias serão capazes de reconhecer, bem como visualizar os detalhes como acento diacrítico. Além disso, quanto maior o conhecimento do

⁵⁰ O tsu menor é denominado de *Sokuon*, representado no alfabeto por dupla consoante. Foneticamente, representa uma pausa na duração de uma mora.

vocabulário, maior a possibilidade de realizar a projeção da leitura de uma palavra conhecida, mesmo que incorretamente.

4.3 AVALIAÇÃO IV- PRIMEIRA AVALIAÇÃO ESCRITA

A Avaliação IV, conforme descrição anterior, foi uma avaliação escrita aplicada no dia 1 de novembro de 2016, para a Turma A, e dia 3 de novembro para a B, após 11 aulas. Os sujeitos já haviam aprendido também o *Katakana* e acabado de iniciar a aprendizagem do *Kanji*, começando pelos números e foram alertados uma semana antes sobre a prova e o conteúdo cobrado. Os conteúdos cobrados nessa primeira avaliação escrita foram das primeiras aulas. Depois de cada aula, os conteúdos eram revistos no início da aula seguinte e verificado se havia fixação. Nesses momentos das aulas, ficava evidente que, de uma semana para outra, a turma da escrita digital esquecia mais o conteúdo do que a da manuscrita. Porém, para verificar empiricamente essa impressão, optou-se pela aplicação da prova escrita. A pontuação máxima da avaliação era de 17 pontos e, para atribuir os pontos e levantar os dados para a avaliação IV, foram utilizadas as seguintes categorias de análise:

- 1) **Tempo**: Tempo de realização da prova;
- 2) **Acerto**: questões respondidas corretamente conforme instrução e matéria;
- 3) **Erros**: os erros cometidos foram divididos conforme o tipo de erro e a ferramenta de produção.

O tempo foi utilizado como uma categoria de análise, a fim de comparar a velocidade de realização da mesma prova utilizando-se de tecnologias diferentes. O resultado é apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Tempo de realização da prova e pontuação da turma A e B

Digital	Tempo (minutos)	Ponto	Manuscrita	Tempo (minutos)	Ponto
Sujeito A	5:00	5 pontos	Sujeito F	32:00	13 pontos
Sujeito B	16:11	8,5 pontos	Sujeito G	32:00	7 pontos
Sujeito C	24:00	3,5 pontos	Sujeito H	33:00	15,5 pontos
Sujeito D	14:13	5 pontos	Sujeito I	13:00	12,5 pontos
Sujeito E	18:10	11 pontos	Sujeito J	9:35	12,5 pontos
			Sujeito K	16:33	10 pontos
			Sujeito L	38:00	12,5 pontos
			Sujeito M	20:00	9 pontos

Fonte: Elaboração própria (2018).

Pode-se notar que o tempo de finalização da prova da turma A foi variável, ainda que menor do que a B, sendo a média aproximada 15 minutos para aquela e de 24 minutos para esta. Ou seja, um tempo médio de quase o dobro para a realização da prova. Entretanto, o tempo, conforme pode ser verificado, não é necessariamente sinônimo de maior ou menor pontuação, pois existe a possibilidade de deixar questões em branco, como ocorreu no caso do sujeito A, ou de um sujeito levar pouco tempo, como J, por possuir experiência de escrita e maior conhecimento.

Na avaliação IV, pode-se verificar que a turma A teve menor pontuação do que a turma B. De um lado, o sujeito E, que é o mais experiente, obteve nota mais alta, e, do outro, o sujeito H, sem experiência anterior, conquistou a maior nota. O sujeito J, que obteve maior número de acertos nas avaliações anteriores, não se sobressaiu nessa avaliação, pois tinha apenas o conhecimento da escrita e leitura do *Hiragana*. Portanto, aprendeu os conteúdos cobrados nessa segunda avaliação juntamente com seus colegas.

Com relação à quantidade de acertos obtidos, é preciso antes salientar que alguns critérios foram aplicados de forma diferente para cada turma. Na turma B, por exemplo, foram avaliados os aspectos da escrita manuscrita como o traçado, a orientação e a troca de silabogramas (semelhantes entre si em um mesmo silabário ou em relação ao novo silabário que aprenderam o *Katakana*). Já na turma A, foram avaliadas a seleção correta do silabograma, entre as opções apresentadas pelo software, e/ou a transcrição correta do alfabeto.

Os critérios em comum que foram comparados para essa avaliação foram: questões deixadas em branco; seleção de vocabulário para responder as questões abertas (seleção correta da palavra mesmo com elementos faltantes); escrita incorreta. Os elementos faltantes foram contabilizados no

critério de escrita incorreta da palavra e, por fim, o uso do alfabeto para responder as questões como escrever o nome das pessoas, que deveria ser realizada em *Katakana*.

Quadro 14 – Critério de avaliação da avaliação escrita turma A

Digital	Seleção ou transcrição incorreta	Em Branco	Escrita da palavra incorreta	Seleção incorreta do Vocabulário	Uso do alfabeto
Sujeito A	1	8	1	3	1
Sujeito B	0	7	6	4	0
Sujeito C	1	5	0	7	0
Sujeito D	0	4	1	2	0
Sujeito E	0	2	3	5	0

Fonte: Elaboração própria (2018).

Quadro 15 – Critério de avaliação da avaliação escrita turma B

Digital	Traço ou orientação incorreto	Em Branco	Escrita da palavra incorreta	Seleção incorreta do Vocabulário	Uso do alfabeto
Sujeito F	0	1	4	0	0
Sujeito G	2	6	1	0	6
Sujeito H	1	1	1	0	0
Sujeito I	1	3	2	0	0
Sujeito J	1	0	4	1	0
Sujeito K	1	0	1	0	0
Sujeito L	3	2	3	0	0
Sujeito M	2	1	3	1	6

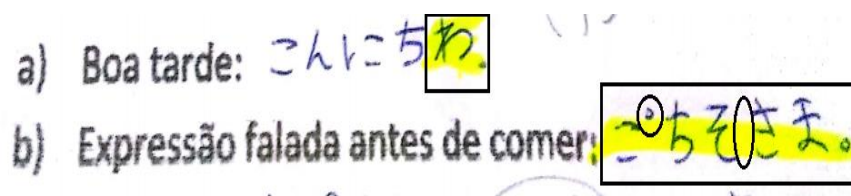
Fonte: Elaboração própria (2018).

Pelo Quadro 14, é possível constatar que houve uma grande quantidade de respostas em branco da turma da escrita digital, bem como seleção incorreta do vocabulário.

A turma de escrita manuscrita (Quadro 15), por sua vez, respondeu mais questões, cometeu menos erros para selecionar os vocabulários, mas erraram mais a grafia das palavras, pois não podiam contar com a sugestão do *software*. Na questão 1 da prova, que exigia realizar a autoapresentação, apenas 2 sujeitos da turma a escrita digital, os participantes E e B, completaram o nome e a nacionalidade, errando a profissão. Na turma B, o sujeito G não completou profissão e nacionalidade, ao passo que K errou a escrita da palavra e M a orientação da escrita.

Na questão 2, era necessário que traduzissem as expressões para a língua japonesa.

Figura 28 – Tipos de erros de escrita da avaliação IV, questão 2



Fonte: imagem da atividade (2018).

Na Figura 28, é possível encontrar três tipos de erros. O primeiro erro é a de escrita incorreta do vocabulário. Sendo recorrente nas duas turmas com a palavra *Konnichiwa*(こんにちは), pois termina com は (ha)⁵¹, ainda que a transcrição para o alfabeto seja feita por “wa”. Apesar de os sujeitos terem sido alertados para esse fato durante as aulas, apenas os participantes C e D acertaram a questão. Outra dificuldade enfrentada pelos sujeitos da Turma A foi a digitação de dois “n” seguidos, sendo que é necessário digitar “konnichiha” para aparecer a transcrição correta. Nesse quesito, alguns sujeitos digitaram apenas “konichiwa”, também considerada como erro de escrita da palavra.

No segundo e o terceiro erros apresentados na atividade b, a resposta dada apresentava o inadequação de seleção do vocabulário, pois a palavra correta para responder seria *ITADAKIMASU*(いただきます), mas o sujeito respondeu *GOCHISOSAMA*, que na verdade é *GOCHISOUSAMA*(ごちそうさま), uma expressão com significado diferente, mas uma saudação realizada no final da refeição, não antes do seu início, como exigia a questão. Caso a palavra correta fosse *GOCHISOUSAMA*, seria levado em conta também o acento diacrítico incorreto em destaque e a falta do U.

O erro de seleção e ou de escrita mais frequente ocorreu na questão 3, na qual os sujeitos deveriam selecionar o membro da família e colocar o nome deles em *Katakana*. Exemplo: Meu avô: そふはマリオです。(*SOFU WA MARIO DESU*- Meu avô é Mario). A dificuldade dessa atividade foi lembrar como se referir ao membro da “minha família”, pois na língua japonesa existe a peculiaridade de se utilizar formas diferentes para se referir ao membro da

⁵¹ Conforme site do Instituto nacional de língua japonesa e linguística, a palavra *Konnichiwa*(boa tarde), era uma frase que foi encurtada. Por essa razão, o “wa” final é uma partícula e, por isso, escreve-se com o silabograma de HA (は, mas pronuncia-se e transcreve-se wa.

<http://pj.ninjal.ac.jp/QandA/notation/post-39/> visualizado em 20/2/2018

família do falante (SOFU) e ao da família de outro (OJISAN). “SOFU”, resposta correta, refere-se ao primeiro caso. Outra dificuldade foi escrever os nomes em *Katakana*, uma vez que a turma de manuscrita ainda não havia fixado a escrita desse silabário. Nesse aspecto, a turma de escrita digital possuía a vantagem de conseguir escrever o *Katakana* apenas pela transcrição do som. Ainda assim, o que se pode perceber foi que não conseguiram sequer selecionar ou escrever o vocabulário correto, sendo a questão menos respondida da prova pelos sujeitos de digital e a questão com mais erros cometidos pelos discentes da manuscrita, que se utilizaram do alfabeto para escrever o nome do familiar ao invés de utilizar o *Katakana*.

Na questão 4, de seleção da escrita correta do nome dos países, 3 sujeitos da turma B acertaram todos. Os demais selecionaram a escrita incorreta da palavra “China”. Sendo o desempenho das duas turmas bem próximo, pode-se concluir que a questão de reconhecimento é mais fácil para ambas do que as questões anteriores que exigiam produção.

Com a avaliação IV, foi possível verificar que os sujeitos de escrita digital, mesmo tendo vantagens em relação à facilidade de produção. A hipótese inicial para a prova era de que os sujeitos dessa turma teriam um melhor desempenho por terem como vantagem a transcrição. No entanto, os problemas observados levam em consideração de que houve problemas na memorização das palavras e conteúdos.

Tal resultado é semelhante obtido no estudo de Mueller e Oppenheimer (2014), em que os sujeitos que realizaram anotações sobre o conteúdo de forma manuscrita foram melhores, pois segundo os autores, processavam e selecionavam as palavras, enquanto o da digital apenas ouvia e tentava transcrever. Esse tipo de situação é o que possivelmente ocorreu com os alunos em classe, durante as horas de estudo em casa ou na realização das atividades, não houve o mesmo nível de processamento e seleção de conteúdo, ou seja, não houve o mesmo nível de construção do conhecimento.

Além disso, por meio da observação da captura de tela, é possível notar que existe a possibilidade de a palavra se autocompletar, o que poderia garantir também uma correção automática da palavra, trazendo mais vantagens a esses sujeitos. Entretanto, tais vantagens não têm validade se o sujeito não memoriza o conteúdo, pois não consegue produzir.

4.4 AVALIAÇÃO V – ESCRITA FINAL

A Avaliação V foi realizada nas últimas aulas, nos dias 22 e 24 de Novembro, anteriormente os alunos realizaram 14 aulas. Os sujeitos foram avisados sobre a prova e alertados sobre a possibilidade de cair todo o conteúdo. As questões dessa avaliação escrita trabalharam com a estrutura de silabograma, palavra e sentença, os sistemas de escrita dos dois silabogramas e o *Kanji*. Diferentemente da primeira, foi exigido não só o vocabulário e a escrita, mas também a habilidade de interpretação de texto e produção de pequenas sentenças. A pontuação máxima para avaliação era de 70 pontos. Foi atribuído 1 ponto para a resposta totalmente correta e 0,5 para erros de proporções dos traços na escrita, falta de um silabograma, e no caso das respostas em que uma sentença era exigida, para erro de tempo de conjugação verbal.

Nessa avaliação especificamente, o tempo de realização da prova não foi contado, pois os sujeitos saíram da sala para as entrevistas e não foram tomadas anotações sobre esse tempo de permanência fora da sala.

4.4.1 Pontuação

Na avaliação V especificamente, a pontuação teve que ser parcelada, pela facilidade que as ferramentas da escrita digital oferecem. Primeiramente, será analisada a pontuação total representada no Quadro 16.

Quadro 16 – Pontuação da avaliação V - total

Digital	Pontuação total	Manuscrita	Pontuação total
Sujeito A	60 pontos	Sujeito F	59 pontos
Sujeito B	43,5 pontos	Sujeito G	19 pontos
Sujeito C	45 pontos	Sujeito H	66,5 pontos
Sujeito D	47 pontos	Sujeito I	43 pontos
Sujeito E	59 pontos	Sujeito J	66,5 pontos
		Sujeito K	39,5 pontos
		Sujeito L	39 pontos
		Sujeito M	30 pontos

Fonte: Elaboração própria (2018).

Na turma de escrita digital, os sujeitos A e E se destacaram com a pontuação de 60 e 59 respectivamente; os sujeitos B, C e D obtiveram

pontuações próximas, com 43,5, 45 e 47 pontos, ainda que com desempenho abaixo dos outros. Na turma de escrita manuscrita F, H e J obtiveram melhor desempenho, com 59, 66,5 e 66,5 pontos, respectivamente. Os sujeitos com desempenho mediano foram I, com 43 pontos, L, com 39 pontos. Com desempenho consideravelmente inferior aos demais ficou o sujeito G, com 19 pontos, ao verificar somente a pontuação e não os fatores que possibilitou a pontuação, a turma A parece ter ido melhor que a turma B.

Considerando a pontuação total, os sujeitos a turma A apresentaram um desempenho mais equilibrado, com pontuação final girando entre 43,5 e 60 pontos, ao contrário da turma B, em que a variação foi de 19 até 66,5 pontos. Com exceção do sujeito A, que errou uma, os demais conseguiram completar e atingir os 36 pontos, enquanto os sujeitos da manuscrita tiveram desempenho inferior, pois, mesmo que soubessem o som, tiveram que recorrer à memória para traçar o símbolo.

Contudo, o nível de dificuldade da questão 1, que exigia completar a tabela do *Katakana*, foi díspar entre as turmas: a de digital conseguiu com facilidade completar a tabela, pois, conforme a Figura 29, digitando A (ア) é possível selecionar para transcrever automaticamente o *Katakana*. Ou seja, conhecendo os sons que compõe os silabogramas, eles completaram a tabela com facilidade.

Algo semelhante ocorreu no estudo de Chikamatsu(2003), na avaliação de vocabulário, os alunos de digital escreveram praticamente todas as listas de palavras em *Kanji*, utilizando-se da vantagem fonética, o aluno sabendo como se pronuncia a palavra sabe transcrever e conseqüentemente, seleciona corretamente obtém o logograma desejado.

Figura 29 – Forma de resposta à questão 1 pela turma de digital

1- Complete a Quadro de Katakana.

	ワ		マ			カ	ア
	リ				チ		
				ヌ			
							エ
		ヨ	ホ		ソ		

Hiragana

- Full-width Katakana
- Full-width Alphanumeric
- Half-width Katakana
- Half-width Alphanumeric

Cancel

Fonte: Elaboração própria (2018)

A Figura 30 apresenta o exemplo do sujeito K da turma B, que, no total da prova, conquistou 39,5 pontos. Na questão 1, especificamente, conseguiu 24 pontos. Houve em sua avaliação erros ao traçar o silabograma e algumas deixadas em branco.

Figura 30 – Tabela respondida pelo sujeito K da turma B

ノ	ワ	ウ	カ	マ	ハ	タ	サ	カ	ア
	リ			ヒ	コ	チ	ッ	キ	イ
	ル	△	△	フ	ヌ	ツ	ス	ズ	ウ
	△		ク	ヘ	ネ	チ	△	ケ	エ
	ロ	ヨ	モ	ホ	△	ト	ソ	コ	オ

△

△ → △

Fonte: Elaboração Própria (2018).

Para compreensão dos erros, foram demarcados com quadrados os erros de traçado de *Katakana*, em que ora podem faltar traços ou a proporção estar diferente. Ao lado da tabela, foi colocado um quadro comparativo entre o silabograma de “ku”, cujo primeiro traço está mais curto, podendo ser confundido inclusive com o “wa”⁵². O triângulo marca os espaços na tabela deixados em branco pelo sujeito e, com um losango, foi destacada a resposta repetida do sujeito K. Como pode ser observado, houve diferença entre as duas turmas na primeira questão, dada a facilidade maior que os sujeitos de escrita digital tinham em função do recurso de “autocompletar” disponível no *software* utilizado. Para verificar o desempenho real dos sujeitos, excluindo-se essa variável, produziu-se uma segunda tabela com os valores da pontuação total dos sujeitos, o valor que foi contabilizado na primeira questão e a pontuação restante da prova, desconsiderando essa primeira, para verificar se a diferença de desempenho ainda se manteria.

⁵² A diferença entre ワ(wa) e ク(ku) está no comprimento do primeiro traço e na largura do traço horizontal.

Quadro 17 – Pontuação da avaliação V

Digital	Pontuação total	Pontuação retirada	Pontuação ponderada	Manuscrita	Pontuação total	Pontuação retirada	Pontuação ponderada
Sujeito A	60 pontos	-35 pontos	25 pontos	Sujeito F	59 pontos	-34 pontos	25 pontos
Sujeito B	43,5 pontos	- 36 pontos	7,5 pontos	Sujeito G	19 pontos	-9 pontos	10 pontos
Sujeito C	45 pontos	-36 pontos	9 pontos	Sujeito H	66,5 pontos	-36 pontos	30,5 pontos
Sujeito D	47 pontos	- 36 pontos	11 pontos	Sujeito I	43 pontos	- 21 pontos	24 pontos
Sujeito E	59 pontos	-36 pontos	23 pontos	Sujeito J	66,5 pontos	-35 pontos	31,5 pontos
				Sujeito K	39,5 pontos	-24 pontos	15,5 pontos
				Sujeito L	39 pontos	-18 pontos	29 pontos
				Sujeito M	30 pontos	-9 pontos	21 pontos

Fonte: Elaboração da autora (2018).

No Quadro 17 é possível ver a diferença entre pontuação total e a pontuação ponderada, que excluía os pontos da primeira questão, em virtude dos fatores mencionados. À exceção do sujeito A, que digitou errada a transcrição de um silabograma, todos os demais sujeitos da turma A conseguiram obter a pontuação máxima na primeira atividade, apresentando claramente a vantagem nesta questão. Sem a pontuação da questão 1, os sujeitos que tiraram pontuações melhores ficaram com 25 pontos e B, C e D ficaram com 7,5, 11 e 23 pontos. Na turma de escrita manuscrita, ao desconsiderar a questão 1, o sujeito G continuou com a menor pontuação, mas K, que estava entre os medianos, apresentou mais dificuldade nas demais questões e, por isso ficou com 15,5 pontos; ao contrário deste, L teve melhor desempenho na segunda parte da avaliação, obtendo 29 pontos, chegando próxima das pontuações de J e H, 30,5 e 31,5, respectivamente. Comparando as duas turmas nesse momento, pode-se perceber que o desempenho da turma B foi substancialmente melhor do que a turma A em termos de pontuação, porém é importante olhar cada questão para averiguar em quais pontos uma foi melhor do que a outra.

4.4.2 Categorias de análise específicas da turma A e turma B

Assim como na avaliação anterior, algumas categorias específicas de avaliação foram utilizadas para avaliar o trabalho da turma de escrita digital. Foram elas: transcrição incorreta para qualquer um dos sistemas de escrita japonesa; seleção incorreta, da seleção de *Kanji* incorreto no momento de escolher entre as opções oferecidas pelo computador. Para a turma de escrita manuscrita, manteve-se o modo de avaliação do *Hiragana*, *Katakana* e *Kanji*, avaliando os erros por critérios de orientação e de traços.

As categorias comuns, avaliadas em ambas as turmas, foram:

- Em branco: questões não respondidas pelos sujeitos;
- Identificação de *Kanji*: avaliado especificamente na questão 2, cujo objetivo consistia em associar o logograma com o significado em Língua portuguesa;
- Seleção de vocabulário: selecionar ou escrever a palavra incorreta como resposta;
- Erro de construção da frase: erros de posição das palavras na organização frasística, na flexão verbal e na seleção da partícula correta.

Quadro 18 – Análise detalhada da avaliação V da turma A

Digital	Erro por transcrição incorreta	Erro por seleção incorreta de <i>Kanji</i>	Questão deixada em Branco	Erro de identificação do <i>Kanji</i>	Erro de seleção de vocabulário	Erro de construção da frase
Sujeito A	2	0	6	0	5	0
Sujeito B	4	1	17	2	1	2
Sujeito C	0	0	24	2	0	0
Sujeito D	0	0	24	0	2	0
Sujeito E	1	0	2	0	6	1

Fonte: Elaboração da autora (2018).

A primeira categoria de análise específica foi a de transcrição de *Hiragana*, *Katakana* e *Kanji*. Os sujeitos não tiveram problemas com os silabários, porém apresentaram dificuldades com o logograma. Na questão 3, para escrever os números do algarismo indo-arábico no formato de logograma, o sujeito B, por exemplo, errou ao escrever quatro, que era “yon”, transcrevendo apenas “yo”, o que resultou na apresentação, por parte do

software, da opção de escolha de um logograma completamente diferente daquele que representaria o número quatro. O mesmo ocorreu com o destaque nos números 78, 65, 12, 39 e 21, em virtude de erro no posicionamento do *Kanji* “dez”, que compõe⁵³ todos. “Dez” pode ser transcrito como “jyuu” ou “juu”, e o logograma correto para ele é 十; porém, o sujeito escreveu “jyu”, faltando um “u”, e, por conta disso, o sistema não ofereceu a opção do *Kanji* correto.

Figura 31 – Exemplo de transcrição incorreta da questão 3- sujeito B



Fonte: Captura de tela Word 2010(2018).

A Figura 31 também mostra que, para o número 39, ocorreu um problema diferente: o sujeito B selecionou incorretamente o logograma, mesmo transcrevendo corretamente o nove como “ku”⁵⁴, pois, além da transcrição correta, ainda é necessário reconhecer o símbolo correto, para nove, esse tipo de problema só ocorre na escrita digital por depender da seleção correta. E o que pode ser considerado como vantagem como apresentada no estudo de Chikamatsu (2003), por facilitar a escrita do *Kanji*, quando não há ou domínio da ferramenta ou de conhecimento do conteúdo pode acabar atrapalhando a invés facilitar.

Uma vez explanadas as categorias específicas empregadas na avaliação da escrita digital, pode-se passar para as da manuscrita. O desempenho da turma pode ser verificado no Quadro 19. As categorias de análise específicas para essa turma foram a qualidade da escrita, sua proporção e orientação dos traçados para cada sistema de escrita.

⁵³ Para compor o número doze na língua japonesa, deve-se escrever o *Kanji* de dez 十 mais o de dois 二 ficando 十二(jyuu ni) e, para compor vinte, é necessário o *Kanji* de dois mais dez 二十(nijyu).

⁵⁴ O Nove no japonês tem duas leituras Kyu e Ku, assim transcrevendo qualquer uma delas aparece o kanji de nove como uma das opções, o que o sujeito necessita fazer é reconhecer e selecionar corretamente.

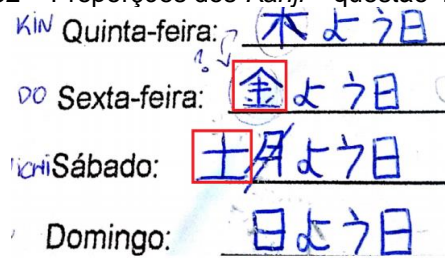
Quadro 19 – análise Detalhada da avaliação da Vda turma B

Manuscrita	Traço e proporção corretos no Hiragana	Traço e proporção corretos no Katakana	Traço e proporção corretos no Kanji	Em Branco	Identificação do Kanji	Seleção de vocabulário	Construção sintática
Sujeito F	4	1	2	2	0	7	0
Sujeito G	1	0	0	46	2	1	4
Sujeito H	0	0	0	3	0	0	0
Sujeito I	1	0	1	20	0	2	0
Sujeito J	0	1	2	0	0	1	0
Sujeito K	2	4	0	21	3	1	0
Sujeito L	0	7	0	12	2	2	3
Sujeito M	1	3	2	33	0	0	1

Fonte: Elaboração da autora (2018).

No primeiro quesito, que dizia respeito à formação correta dos traços e da orientação do *Hiragana*, houve poucos erros. O sujeito F, por exemplo, cometeu o mesmo erro quatro vezes, ao errar a orientação do “YO” no mesmo silabograma, mas em questões diferentes. No segundo quesito, relativo ao *Katakana*, os Sujeitos K, L, M apresentaram número superior de acertos em relação aos demais, os erros com o *Katakana* foram maiores pelo fato da primeira questão exigir uma quantidade maior de Katakana. No último aspecto analisado, o *Kanji*, dois sujeitos apresentaram problema com a proporção dos traços do número “dois” (二 - NI), já que o traço superior deveria ser menor do que o inferior. Na questão quatro, verificou-se a incidência do mesmo tipo de erro. A principal recorrência foi na palavra “sexta-feira”, que deveria ser transcrita por um logograma mais complexo, com oito traços, e no logograma referente a “sábado”, pela dificuldade na proporção dos traços. Para demonstrar, na Figura 32, ilustração da atividade realizada pelo sujeito F, apresenta em destaque dois erros de proporção.⁵⁵

Figura 32 – Proporções dos Kanji – questão 4 sujeito F



Fonte:Foto da avaliação(2018)

⁵⁵ A proporção dos traços pode fazer toda a diferença para escrever o logograma correto, no caso da palavra sábado, ao escrever o primeiro traço maior do que o primeiro deixa de ter o significado de Terra ou sábado, para passar ao significado de *samurai* ou guerreiro (土 ≠ 士).

4.4.3 Comparativo das categorias de análise em comum

Tendo em vista os critérios de avaliação em comum para as duas turmas, podemos proceder ao quadro comparativo de desempenho. O resultado dessa análise é apresentado no Quadro 20.

Quadro 20 – Categorias em comum na avaliação V

Digital	Resposta em Branco	Erro de identificação de <i>Kanji</i>	Erro de seleção de vocabulário	Erro de construção sintática da frase
Sujeito A	6	0	5	0
Sujeito B	17	2	1	2
Sujeito C	24	2	0	0
Sujeito D	24	0	2	0
Sujeito E	2	0	6	1
Manuscrita	Resposta em Branco	Erro de identificação de <i>Kanji</i>	Erro de seleção de vocabulário	Erro de construção sintática da frase
Sujeito F	2	0	7	0
Sujeito G	46	2	1	4
Sujeito H	3	0	0	0
Sujeito I	20	0	2	0
Sujeito J	0	0	1	0
Sujeito K	21	2	1	0
Sujeito L	12	2	2	3
Sujeito M	33	0	0	1

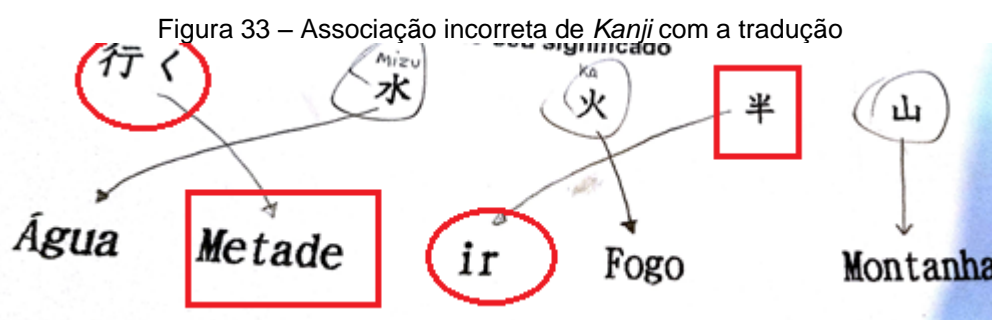
Fonte: Elaboração própria (2018).

Na turma A, na primeira categoria, os sujeitos A e E deixaram, respectivamente, apenas seis e dois itens em branco, enquanto os demais deixaram 17 e 24 em branco, um número elevado, se considerarmos que, na primeira questão, não houve respostas em branco. As questões 4, 5 e 6 foram respondidas parcialmente pelos sujeitos, já a última questão somente o sujeito B respondeu as quatro perguntas referentes ao texto e sujeito E deixou duas em branco. Ou seja, as dificuldades das duas turmas foram diferentes, demonstrando que a tecnologia de escrita interfere na realização da atividade e do conteúdo.

O Quadro 20 apresenta o desempenho da turma B. A quantidade de questões deixadas em branco foi alta, e, comparada com a turma A, estava mais concentrada principalmente na questão 1. Porém, teve também na questão 4, que estava dividida em escrever o *Kanji* dos dias da semana e a leitura, mesmo com pouco tempo de aprendizagem de *Kanji*, os sujeitos

acertaram mais do que escrever sua leitura correspondente em *Hiragana*, e na questão 5. A questão 6 foi respondida por todos os sujeitos, com exceção de K.

A categoria cujo resultado foi mais parecido entre as duas turmas foi a segunda, de identificação do *Kanji*. Essa habilidade foi testada na questão 2, em que os sujeitos tiveram que relacionar um ideograma com a sua tradução em português. O nível de dificuldade era o mesmo para as duas turmas, e o conteúdo era dos últimos capítulos da apostila trabalhada em aula. Ambas as turmas foram bem, três alunos da digital e dois da manuscrita, trocaram um logograma com seu significado, confundido os pares “ir” e “metade” ou “ir” e “montanha”, como apresenta a Figura 33. Os alunos podem ter errado esses *Kanji*, por terem sido apresentados nas duas últimas aulas.



Fonte: Foto da avaliação (2018).

No que tange ao terceiro aspecto avaliado, o de seleção do vocabulário, na turma B, apenas F apresentou um número maior de incorreções, com sete ocorrências, todos eles na questão 4, sobre dias da semana. Na turma B, os sujeitos A e E obtiveram cinco e seis erros, respectivamente. O primeiro teve problemas com a questão 5, que versava sobre cumprimentos, e o segundo com os dias da semana.

A última categoria de análise é a de construção sintática. Apenas os sujeitos B e E da turma de escrita digital responderam a questão que tinha por objetivo avaliar a estruturação de sentenças, e, por isso, foram os únicos que apresentaram problema de construção da estrutural das frases. O sujeito B respondeu de forma incompleta a questão, enquanto E esqueceu a partícula は (WA) que marca o sujeito ou tópico da frase. Na turma de manuscrita, apenas o sujeito K deixou a questão 6 de interpretação em branco. Os demais a responderam, sendo que apenas as respostas de G, L e M apresentaram

incorrekções. O primeiro colocou a flexão verbal no passado; o segundo esqueceu a partícula, conforme a Figura 34, como sujeito E, e o terceiro também respondeu de forma incompleta. Na construção de frase, foi possível notar que não houve muitos problemas de construção sintática para a turma B, ao passo que a turma A, em sua maioria, simplesmente não respondeu.

Ambas as turmas apresentaram mais dificuldades em questões que ou cobraram conteúdo visto muito no início do curso, como a questão das saudações, cujo conteúdo foi apresentado na primeira aula, ou no conteúdo aprendido por último (dias da semana).

Figura 34 – Construção com falta de partícula- sujeito E

b. パウロさんはブラジル人ですか。
ええ。パウロさんはブラジル人です。

Fonte: Captura de tela da avaliação Word 2010 (2018).

Na avaliação V, verificou-se o desempenho das duas turmas. O desempenho dos sujeitos da Turma A foi mais equilibrado quando contado o total de acertos, enquanto que, na Turma B, houve sujeitos com desempenho muito alto e alguns sujeitos com desempenho mais baixo. Entretanto, ao desconsiderar os acertos da primeira questão, o desempenho da turma A ficou inferior a turma B.

No que concerne às categorias específicas avaliadas em cada turma, podemos inferir que a escrita digital pode trazer vantagem em relação à transcrição de um silabograma, como ocorria na Questão 1. No entanto, o recurso computacional pode trazer algumas dificuldades ao usuário que não souber a transcrição das palavras ou errar na hora de selecionar as opções que o computador apresenta. Erros de digitação e seleção, são um dos fatores que Chikamatsu(2003) levanta como justificativa do desempenho inferior dos estudantes que utilizaram o computador em seu estudo, como já apresentado, transcrever a língua japonesa no computador demanda mais habilidade do que as línguas alfabéticas.

Nas categorias em comum, verificou-se um número elevado de questões não respondidas de ambas as turmas, mas concentradas de forma

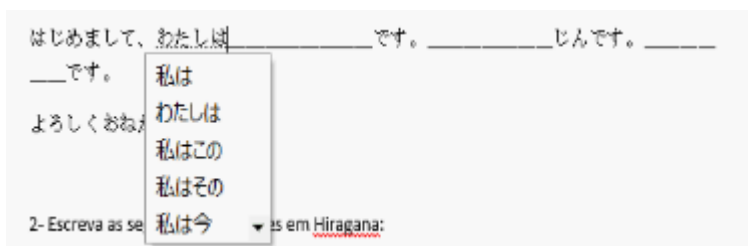
diferente: enquanto a turma A teve mais dificuldade principalmente na última questão, de interpretação de texto, os sujeitos da turma B tiveram mais dificuldade de completar a tabela do *Katakana* e escrever a leitura dos dias da semana em *Hiragana* mais do que lembrarem o *Kanji*.

4.5 CAPTURA DE TELA DAS AVALIAÇÕES ESCRITAS DA TURMA A E AS ANOTAÇÕES DA TURMA B

Para analisar como os sujeitos fizeram as avaliações IV e V, foram solicitados que os da turma A realizassem a prova enquanto um *software* de captura de tela rodava em segundo plano e, para a turma A, que tudo fosse anotado com a caneta, de forma a preservar possíveis rasuras que denotassem mudanças nas respostas.

Na turma B, foi observado que os sujeitos utilizavam o mouse como guia de leitura. Assim, algumas questões possibilitaram a utilização do recurso de copiar e colar e outros facilitadores, como o autocompletar, conforme ilustra a Figura 35.

Figura 35 – Autocompletar na avaliação I questão1

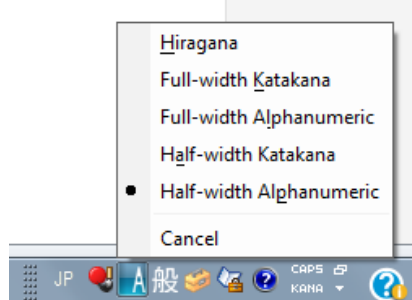


Fonte: Captura de tela Word 2010 (2018).

Ao iniciar a digitação da palavra, o software já oferece as opções para complementar a frase. No caso em tela, o sujeito iniciou com “eu” mais a partícula “WA” e já obteve do software algumas opções, como “Agora, eu”. Além do recurso de autocompletar, o que também se observou foi que sujeitos como E não mudaram o sistema de escrita como pode ser feito conforme a Figura 36, e, por isso, tiveram que procurar na lista de opções alternativas que misturavam diferentes sistemas de escrita, os quais transcreviam corretamente

o mesmo som digitado, mas que significam coisas diferentes como na Figura 37.

Figura 36 – Escolha do sistema de escrita



Fonte: Captura de tela do:IME (2018).

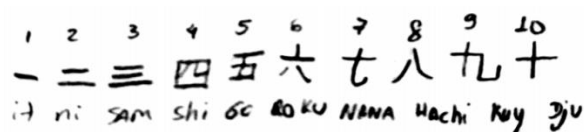
Figura 37 – Lista de seleção ao escrever a sílaba “bu”



Fonte: Captura de tela do Word 2010 (2018).

Na turma B, pelas anotações observadas, pode-se dividi-las em três tipos: anotações lembrete, como ilustra a Figura 38; anotações de guia fonético em alfabeto, como retratado na Figura 39; e anotações para destacar as diferenças para selecionar a opção correta, tal como mostrado na Figura 40. Além desses recursos, ao observarmos a realização da prova, pôde-se notar ainda a utilização do Kûsho para lembrar das formas.

Figura 38 – Anotação de *Kanji* na avaliação V



Fonte: Foto da avaliação V (2018).

Figura 39 – Transcrições do diálogo na avaliação V

6-Resposta de forma completa a pergunta sobre o diálogo.

TANA KA HA JI ME MA SHI TE TA NA KA DE SU NI HO N JI N DE SU DO U ZO YO
 たなか はじめまして、たなかです。にほんじんです。どうぞよ
 ろしくおねがいます。
 SHI KU O NE GA I SHI MA SU
 PA U RO HA JI ME MA SHI TE PA U RO DE SU BU RA JI RU JI N DE SU DO U ZO YO
 パウロ：はじめまして、パウロです。ブラジルじんです。どうぞよ
 ろしくおねがいます。
 SHI KU O NE GA I SHI MA SU
 たなか：パウロさんはエンジニアですか。
 TA NA KA PA U RO SAN WA EN JI NI A DE SU KA
 パウロ：いいえ、きしやです。ちちはエンジニアでした。
 PA U RO I I E KI SH YA DE SU CHI WA EN JI NI A DE SHI TA
 たなか： そうですか。わたしはべんごしです。
 TA NA KA SO U DE SU KA WA TA SHI WA BEN GO SHI DE SU

fonte: a autora (2018).

Figura 40 – Anotações para destacar as diferenças entre as palavras da avaliação

マラズル	ブラメル	ブラジル
ちゅうごく	ちゅうごく	ちゅうがく
にはん	にこん	にほん
アメリカ	アメリカ	アメリカ
アルゼンチン	アルセンチーナ	アルゼンチナ

Fonte: a autora (2018).

Os recursos que surgiram na avaliação da Turma, reproduzidos pelas Figuras 38, 39 e 40, não foram utilizados pelos sujeitos da outra turma. Na captura de tela, foi possível verificar que a escrita era realizada de forma direta, sem revisão.

4.6 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 4

Neste capítulo, foram apresentados os dados de todas as avaliações e do que se pode observar mediante anotações e captura de tela enquanto os sujeitos realizavam as propostas. Quanto à avaliação I, pode-se concluir que os sujeitos tiveram desempenhos diferentes dentro da mesma turma, e os que obtiveram desempenho melhor foram aqueles que tinham conhecimento prévio da escrita japonesa.

Na avaliação II, o desempenho dos sujeitos foi similar ao da Avaliação I. Com ela, pôde-se analisar os acertos e as dificuldades com as diferentes tipografias. Pode-se dizer que os sujeitos experientes também tiveram desempenho melhor, e o fato de terem conhecimento prévio e não terem sido atrapalhados pelas diferentes tipografias demonstrou que quanto mais entrarem em contato com o silabogramas, mais serão capazes de reconhecer melhor os sistemas de escrita, mesmo que estejam em fonte muito diferente.

Na avaliação III, foi possível verificar o progresso sujeitos de ambas as turmas. No entanto, a turma de escrita manuscrita apresentou resultados melhores e houve poucos erros de orientação e colocação, demonstrando que, nessa fase inicial, a memorização é melhor com esse tipo de ensino, que, conseqüentemente resulta em mais acertos.

Com a Avaliação IV, foi possível averiguar que os sujeitos de escrita digital, mesmo dispondo de vantagens em relação à facilidade de produção, não conseguiram responder mais do que os sujeitos da manuscrita, apresentando um desempenho inferior nessa avaliação e, principalmente, deixando de responder várias partes da avaliação.

Na Avaliação V, ao comparar o desempenho das duas turmas, concluiu-se que o desempenho da turma A foi mais próximo daquele da turma B, quando contado o total de acertos. No geral, ambas pareciam equilibradas. Entretanto, ao desconsiderarmos os acertos da primeira questão, o desempenho da turma A foi inferior ao da turma B. Ambas apresentaram um número elevado de questões não respondidas, mas de naturezas diferentes: enquanto a turma A teve mais dificuldades, principalmente, na última questão, de interpretação de texto, os sujeitos da turma B tiveram mais dificuldade para completar a tabela do *Katakana* e para escrever a leitura dos dias da semana em *Hiragana*. Na mesma avaliação ainda, foram também analisadas várias categorias específicas e as comuns que foram comparadas entre as turmas. Nas específicas, a escrita digital pode trazer vantagem em relação à transcrição de um silabograma, como ocorreu na questão 1. No entanto, pode impor aos usuários algumas dificuldades caso não saibam a transcrição das palavras ou errem na hora de selecionar as opções que o computador apresenta. Já a escrita manuscrita não traz facilidades na hora de produção da escrita, pois o sujeito depende de sua memória e, além de se preocupar com a

sua resposta, ainda, deve se preocupar com os aspectos concernentes à produção dos traços e da orientação dos sistemas de escrita.

5 DESEMPENHO GERAL E OS RELATOS DE AUTOAVALIAÇÃO DOS SUJEITOS

Este capítulo compara o desempenho dos sujeitos com as respostas fornecidas por eles na entrevista semiestruturada realizada ao final do curso. A importância deste capítulo está em não somente analisar os dados gerados, mas dar a “voz” aos pesquisados, para levantar suas percepções sobre o processo de aprendizagem, pois os sujeitos são constantemente estudados, porém pouco ouvidos em pesquisas⁵⁶.

Para iniciar, será analisado o desempenho geral dos sujeitos de acordo com os seus relatos, a experiência anterior com a língua, as horas de estudos e suas impressões sobre a avaliação e seu próprio desempenho. Em seguida, será abordada a tecnologia de escrita empregada no ensino de língua japonesa.

5.1 DESEMPENHO DOS SUJEITOS NAS AVALIAÇÕES E SUAS PERCEPÇÕES

No capítulo 4, foram apresentados os dados e as análises das avaliações aplicadas, neste, é analisado o desempenho dos alunos juntamente com a entrevista semiestruturada.

5.1.1 Desempenho geral da turma A

Compilando somente os dados das pontuações atribuídas aos acertos, é possível traçar o desempenho dos sujeitos durante todo o curso, conforme os Quadros 21 e 22. Juntamente com a descrição da pontuação, ainda serão utilizadas as repostas das entrevistas para verificar quais eram as dificuldades dos sujeitos e se estavam conscientes de seus desempenhos, pois em todas as avaliações foram dados apenas *feedbacks* do desempenho geral da turma, não sendo os sujeitos informados sobre sua *performance* individual.

⁵⁶ Nos estudos utilizados como base para esta pesquisa, citados no capítulo 2, nenhum analisou a opinião de como o sujeito se sentiu com o sistema de escrita diferente de seu ou de como se sentiram utilizando tecnologias de escritas diferentes.

Quadro 21 – Desempenho geral da turma A

Turma A	Avaliação I	Avaliação II	Avaliação III	Avaliação IV	Avaliação V
Sujeito A	33	26	33	5	60
Sujeito B	32	30	31	8,5	43,5
Sujeito C	20	24	37	3,5	45
Sujeito D	4	4	8	5	47
Sujeito E	37	36	41	11	59

Fonte: Elaboração própria (2018).

Como se pode perceber pelo Quadro 21, o sujeito A teve bom desempenho nas primeiras avaliações. Esse mesmo sujeito, em sua entrevista, declarou que tentou estudar o *Hiragana* por aplicativo no celular antes de entrar no curso e mantinha contato com a língua por meio de *anime* e música. Após iniciar o curso, estudava 40 minutos por dia e procurou ouvir música em japonês e ver a tradução da letra. Nesse sentido, seu *background* pode ter colaborado para seu bom desempenho nas três primeiras avaliações. Já em relação às avaliações IV e na V, comentou que, na “primeira (**Avaliação IV**) tomei um baita susto e travei no dia, a segunda (**Avaliação V**) agora fui bem melhor e só a última questão que estava difícil”. Nessa declaração, o sujeito referiu-se à questão de interpretação do diálogo, no qual não conseguiu responder nenhuma questão. Ainda sobre esta, relatou “A questão mais difícil das provas foi a de ler o diálogo, não só palavras isoladas”. Esse sujeito declarou sobre sua dificuldade de compreensão do diálogo, não somente ele, outros alunos da turma A declararam algo parecido, e por isso, e pelo resultado das provas é possível afirmar que a tecnologia de produção de escrita em nível inicial impacta na compreensão e construção de sentenças e textos, no estudo de Chikamatsu (2003), não surge esse dado de forma alarmante, pois os participantes da pesquisa já havia cursado o nível inicial da língua japonesa utilizando-se da escrita quirográfica.

O sujeito B, conforme o Quadro 21, teve um bom número de acerto nas primeiras avaliações, com exceção das duas últimas, em que na avaliação IV conquistou a segunda maior pontuação e na V teve o desempenho mais baixo. Nas avaliações, descreveu que a maior dificuldade era de “lembrar expressões, pensar no que responder para determinadas perguntas”, referindo-se especificamente à avaliação V, questão 5 e 6.

O sujeito C teve desempenho baixo nas avaliações I, II e IV e desempenhos melhores na III e V. Na entrevista, citou as dificuldades nas primeiras e a melhoria nas demais, e, sobre seu próprio desempenho, comentou que estava “decepcionada em relação a si mesma, porque não conseguia lembrar coisas que tinha acabando de estudar e ver e digitar e não lembrava na hora de fazer as atividades”. Além desse aspecto, de não se lembrar do que havia estudado, relatou que só melhorou nas últimas aulas, quando estudou para última prova e sentiu que conseguiu “em questão de horas aprender coisas que eu não conseguia absorver”, relatando sua dificuldade de memorizar o conteúdo e a melhora em sua aprendizagem com a tecnologia de escrita manuscrita. Esse relato retoma a ideia de tecnologia cognitiva de Dascal (2002), a manuscrita, neste caso possibilitou melhor memorização.

O desempenho geral mais baixo foi do sujeito D, que se manteve com poucos acertos e melhorando apenas na última avaliação escrita. Sobre seu próprio desempenho, classificou como “bem baixo”, comentando sobre sua dificuldade de lembrar-se durante as aulas das leituras e que ainda era dependente da consulta das tabelas do silabário para realizar as atividades, e, por isso, a realização da prova “levava muito tempo ou não compreendia a frase”. Utilizou-se das facilidades de conseguir transcrever um som aproximado e procurar pelo ideograma correto, por exemplo, *jyuu(+)* deve ser digitado dois “Us” para surgir o logograma correto, entretanto, como o sujeito não conseguiu lembrar qual é a transcrição, digitou as possibilidades como ju e jyu e verificou quais logogramas apareciam e ao digitar *jyuu* apareceu o correto.

Enquanto o desempenho de D foi o mais baixo, o de E foi alto durante todas as avaliações. O sujeito relatou que estudou sozinho em casa e com a escrita manuscrita, e que seu contato era frequente com a mídia japonesa, o que pode ter favorecido seu bom nível nas avaliações. Sobre seu progresso, comentou que necessitava ter se dedicado mais ao estudo e sentiu “dificuldade para ler estruturas maiores”, justificando a questão com todas as perguntas da avaliação V sobre interpretação de texto deixada em branco.

Os sujeitos da turma A estavam conscientes de como foi seu desempenho. Todos eles são universitários e relataram não ter conseguido se dedicar tanto ao estudo da língua japonesa quanto gostariam, e o sujeito que

mais estudou foi A, que estudava 40 minutos por dia. Além do nível de dedicação ao estudo, também foram relatadas dificuldades para lembrar o conteúdo principalmente, para ler ou escrever estruturas maiores.

5.1.2 Desempenho geral da turma B

Neste item, será tratado o desempenho de cada sujeito da turma B, e, assim como na primeira, o Quadro 22, resume os achados.

Quadro 22 – Desempenho geral da turma B

Turma B	Avaliação I	Avaliação II	Avaliação III	Avaliação IV	Avaliação V
Sujeito F	34	34	41	13	59
Sujeito G	11	14	42	7	19
Sujeito H	32	33	43	15,5	66,5
Sujeito I	-	-	44	12,5	43
Sujeito J	36	40	-	12,5	66,5
Sujeito K	34	25	-	10	39,5
Sujeito L	17	18	38	12,5	39
Sujeito M	6	9	-	9	30

Fonte: Elaboração própria (2018).

Conforme evidenciado pelo Quadro 22, o sujeito F teve uma performance boa e estável em todas as avaliações. Em sua entrevista, descreveu ter percebido seu bom desempenho; no entanto, sentiu necessidade de mais estudo. Durante as avaliações, relatou que seu maior problema foi desvincular a tabela e um silabograma: a “dificuldade era que às vezes ficamos muito apegados a tabela e não conseguimos nos focar no *Hiragana* e *Katakana* sozinho, tendo que fazer a sequência toda para lembrar”. O fazer ao qual se refere é relembrar mentalmente todos os elementos de coluna e linha até chegar no silabograma correto, o que pode afetar a velocidade de produção; contudo pode ser um recurso de acesso à memória, natural para essa fase inicial. O fazer ao qual se refere é relembrar mentalmente todos os elementos de coluna e linha até chegar no silabograma correto, o que pode afetar a velocidade de produção; contudo pode ser um recurso de acesso à memória, natural para essa fase inicial, podendo esse recurso de memorização da tabela também uma sistematização do conhecimento, podendo ser também uma tecnologia cognitiva.

O sujeito G teve um desempenho abaixo da maioria da turma nas avaliações I, II, IV e V e teve um bom desempenho na III. Considerou seu desempenho baixo, declarou que sentiu mais dificuldade durante a avaliação II, de reconhecimento de placas: “por estarmos em contato só com a fonte da apostila, a avaliação das placas foi muito difícil”. Ainda comentou que o *Katakana* foi mais difícil de aprender porque se utiliza com menor frequência na formação de frases.

O Sujeito H teve desempenho parecido com os sujeitos que obtiveram pontuações medianas; contudo, se destacou nas duas avaliações escritas. Em sua entrevista, declarou ter estudado 3 horas semanais, o que pode ter colaborado para seu bom desempenho. Relatou também que percebeu o progresso em seu desenvolvimento. Entretanto, sentiu dificuldade com relação ao *Kanji*: “sei o significado, mas não sei ainda ler e escrever”. Acrescentou que outro obstáculo enfrentado foi com textos mais extensos em que não existe espaçamento entre as palavras, sendo difícil de separar as palavras de uma frase. Embora tenha levantado essas dificuldades, o sujeito em questão conseguiu responder exercícios que cobravam essas habilidades.

Seguindo a sequência, a respeito do sujeito I, os dados das duas primeiras avaliações foram perdidos, mas seu desempenho nas avaliações seguintes foi bom, conquistando maior número de acertos na avaliação III. Declarou em sua entrevista ter estudado no início quatro horas semanais e, nos últimos meses, oito horas semanais. Sobre seu desempenho, declarou que “a primeira [prova] foi uma tristeza, mas foi melhorando conforme o curso”. Sua maior dificuldade na primeira avaliação foi identificar os símbolos, e na segunda, a montagem de frases.

Entre os sujeitos da turma B, J foi o que alcançou maior pontuação em todas as avaliações, exceto na IV. Assim como E, teve experiência prévia e aprendeu *Hiragana* e um pouco de estruturação de frase com amigos. Em sua entrevista declarou que considerou o nível das avaliações justo e classificou seu desempenho como muito bom, e isso deve-se à facilidade de lembrar das palavras e do *Hiragana*. Em contrapartida, suas dificuldades foram em relação ao *Kanji* e *Katakana*. Sobre isso, declarou: “não empreguei muito o *Kanji* e o *Katakana* é pegadinha”, referindo-se ao fato do pouco tempo de estudo do *Kanji* e aos *Katakanas* que são muito semelhantes.

Enquanto J teve melhor aproveitamento, o sujeito K teve número de acertos elevados na primeira avaliação, conseguiu um desempenho um pouco inferior na II e IV e melhor na V. Ao ser questionado sobre seu desempenho, considerou como “mediano para baixo” e mencionou ter se chateado consigo por não ter estudado o suficiente, pois considerou de uma a duas horas semanais um período insuficiente de estudo. Sobre suas facilidades, descreveu que, na avaliação I e III, “o fato de ter todos os símbolos, era mais fácil de você montar, ter uma memória visual, você podia não ter certeza de qual era, mas vendo a ordem conseguia reconhecer”. No entanto, havia uma dificuldade pelo “design” das letras das placas.

L iniciou com desempenho um pouco abaixo nas primeiras testagens e melhorou nas avaliações escritas. Em sua entrevista, relatou ter se sentido “despreparada e frustrada e depois eu estudei e acho que consegui montar a tabela completa”. Além disso, complementou declarando que sentiu dificuldade nas duas avaliações escritas, principalmente, na parte de completar a autoapresentação da prova IV, pois faltou no dia em que foi passado o conteúdo.

Por último, o sujeito M não acompanhou a performance dos demais, apenas melhorando na última avaliação. Segundo ele, seu desempenho foi mediano e sentiu necessidade de ter estudado mais. Sobre seu desempenho na primeira avaliação, declarou se sentir nervoso com as câmeras, bem como com a presença da coordenadora que operava a câmera e da professora. Esses fatores afetaram consideravelmente seu desempenho nas primeiras avaliações que foram filmadas e, talvez por isso, as avaliações escritas foram um pouco mais fáceis emocionalmente. Em termos de dificuldade de conteúdo, relatou que “na primeira [prova], eu estava em dificuldade com tudo, na segunda foi o *Katakana*, a parte de escrever o *Katakana*, pois não têm tantas palavras, só as palavras estrangeiras”.

Analisando todas as descrições da turma B, pode-se perceber que houve mais declarações de dificuldade relacionadas ao *Katakana*, pelo pouco uso e pela semelhança de alguns silabogramas. Na avaliação II, foram relatadas dificuldades relacionadas com as diferentes tipografias. Embora a hipótese inicial tenha sido de que os sujeitos da turma de escrita manuscrita conhecessem melhor os silabogramas, o sujeito K comentou sobre a

dificuldade de reconhecer outras fontes justamente por somente entrar em contato com a fonte da apostila. Assim como na turma A, o sujeito que já havia estudado japonês obteve maior desempenho nessas avaliações.

Comparando as duas turmas, todos os sujeitos estavam conscientes de seu desempenho e levantaram algumas dificuldades em comum, como a estruturação gramatical de construção de frase, a facilidade de saber o significado do *Kanji*, mas de ainda sentir dificuldade na leitura e escrita. Em ambas as turmas tiveram reclamação quanto ao tempo de estudo e também da dificuldade com estrutura de sentença e leitura de texto, porém o que diferencia uma turma da outra é a produção, mesmo com dificuldade a turma B conseguiu responder as questões, enquanto que a A não conseguiu. Outro relato apresentado é sobre a dificuldade do *Kanji*, essa está mais associada à manuscrita do que a digital, pois nesta basta transcrever a leitura correta para ser selecionado.

5.2 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Durante a entrevista semiestruturada, foram realizadas as seguintes perguntas: “Qual é o ponto positivo e negativo das modalidades digital e manuscrita? Qual é a melhor em sua opinião? Você acredita que a modalidade de escrita utilizada foi adequada para sua aprendizagem? Fora da sala de aula teve contato com a outra modalidade?”. As respostas dessas perguntas integrarão os itens 5.2.1 e 5.2.2.

5.2.1 Pontos positivos e negativos da escrita manuscrita

Para iniciar, serão elencados os pontos positivos e negativos da escrita manuscrita, conforme relatos pelos sujeitos.

O que mais foi comentado pelos sujeitos das duas turmas como ponto positivo foi a memorização, e como ponto negativo, o tempo para aprendizagem. Sobre a memorização, comentaram que ela talvez ocorra não só por utilizar-se da memória visual, mas também a motora, como foi a descrição do sujeito J, que levantou como ponto positivo “a questão do processo, então a sua memória não é só visual, mas também gestual”, do

sujeito M, que citou que “Eu acho que como a manuscrita trabalha com a questão de memória corporal”, e G que ponderou que “a manuscrita é mais lenta, mas é mais sólida”. Esses mesmos aprendizes declaram que talvez o tempo não seja um ponto negativo, mas é o que pode justamente estimular a memorização. O sujeito F ainda acrescenta a importância da manuscrita, pois “é importante para conhecerem como de fato é escrito, de como lembrar, de como fazer a construção de um ideograma”. Essas afirmações memória corporal e solidez também é encontrado nos estudos de Longcamp et. al. (2008) em nível de memorização do sistema de escrita e Mueller e Oppenheimer (2014) em nível de aprendizagem, pois a escrita manuscrita como já descrito pode por suas características ser considerada como uma Tecnologia cognitiva.

Vale destacar que, além da memorização, foi citada a praticidade na utilização, por precisarem de ferramentas de escritas mais simples, como papel e caneta, do que um computador ou mesmo um *smartphone*. Outro ponto negativo citado foi a repetição excessiva, que pode acabar tornando a aprendizagem dos silabários maçante, especialmente quando o sujeito detém mais conhecimento sobre a língua. Ficar escrevendo tudo à mão pode ser cansativo, uma vez que existe uma ferramenta facilitadora (o *software* computacional). Contudo, isso retoma a importância de iniciar os estudos de língua japonesa pela via manuscrita.

5.2.2 Pontos positivos e negativos da escrita digital

As entrevistas revelaram que o ponto negativo da escrita digital é unânime: os sujeitos tiveram dificuldade na memorização tanto da escrita quanto do conteúdo. Enquanto isso, os pontos positivos tiveram mais variações: alguns citaram algumas a facilidade para iniciar a escrever e outros comentaram não sobre a escrita digital em si, mas a vantagem do uso do computador como ferramenta para acesso rápido a cultura japonesa e pesquisa.

Um dos pontos positivos foi o tempo para aquisição da escrita, pois, já na primeira aula, com 30 minutos de explicação, os sujeitos conseguiram escrever no computador. O segundo ponto foi a mobilidade, pois hoje pode-se

estudar por aplicativos pelo *smartphone* e há a facilidade de realizar pesquisas em dicionários online ou aplicativos. Além desses pontos, ainda foi citada a agilidade de comunicação, globalização e estar o contato com o contexto. Como afirma G, “Tecnologia [digital é] muito intrínseca na nova geração, está todo mundo utilizando *Facebook*, aplicativo, então é uma ferramenta que está a disposição de todos e as pessoas já estão acostumadas com aquilo, e é muito visual e você escreve o que quer saber e já aparece a informação, então, a vantagem da digital acho que é avançar mais rápido com um volume maior de conteúdo”.

Ainda em relação aos pontos negativos, a memorização foi a mais elencada entre os sujeitos. Um dos depoimentos bem descreve a aflição dos sujeitos: “Algumas vezes eu via a letra, mas não conseguia associar o som”, conforme relatou a sujeito A. O sujeito B, por seu turno, descreveu esse mesmo tipo de situação: “no computador eu sentia que lembrava a sonoridade das palavras, mas na hora de ler eu me batia muito porque não tinha essa prática”. Já o sujeito G descreveu essa sensação da seguinte forma:

“você sabe aquele conteúdo, mas parece estar em um “anexo” cerebral, parece que ainda não está em sua cabeça, está na memória do computador, você sabe onde buscar, mas o conhecimento ainda não é diretamente seu, se você não escreve e treina isso”

Outros sujeitos utilizaram termos interessantes para definir como a escrita digital era diferente. O sujeito G utilizou palavra “hackear” para se referir à facilidade de escrever, pelo fato de estar ganhando vantagens e pulando etapas importantes. Já E e B utilizaram o termo “*Cheat*”, “trapacear” em português: “Parece um atalho para o que deveria ter sido trabalhado mais”. E, ainda, o sujeito M utilizou o termo “terceirizado”, por parecer que, entre o sujeito e o que está sendo reproduzido, existe um intermediário que é o computador, que não permite que o usuário sinta um contato direto com o que aprende.

Na captura de tela e na entrevista, foram verificadas e citadas diversas estratégias que os sujeitos empregaram com a escrita digital que os auxiliava nas avaliações, como a função de autocompletar, as tentativas de conferência de leitura dos silabogramas e de *Kanji*. Esses recursos, somados à agilidade

de iniciar já escrevendo no idioma, podem ter despertado nos sujeitos essa sensação de estarem fazendo algo de forma mais fácil, e por isso ter a sensação de não parecer correto, e talvez por isso, o termo escrita sempre foi utilizado como sinônimo da manuscrita durante as entrevistas, enquanto a digital sempre foi denominada de digital.

Sendo a escrita digital considerada como tecnologia externa, fica mais fácil compreender as angústias e dificuldade dos alunos, pois o computador facilita a produção escrita, não beneficiando o cognitivo, por isso foram utilizadas palavras como trapacear pela facilidade e ao mesmo tempo de terceirizado por depender do computador.

Quase todos os sujeitos conseguiram elencar os pontos positivos de uma e de outra tecnologia de produção da escrita. Isso só foi possível pela troca de tecnologia de escrita ter sido realizada nos últimos dias de aula. E, com esse contato, concluíram que a escrita manuscrita é a melhor para aprendizagem, com exceção do Sujeito E, que afirmou: “Na minha opinião, eu acho que não tem uma abordagem, e sim usar as duas, mas me beneficiei melhor da digital.” Todos os demais, quando questionados sobre qual é a mais adequada para a aprendizagem e qual era a melhor, responderam que a escrita manuscrita era melhor.

O sujeito D respondeu:

“Eu sou uma pessoa que aprendo mais escrevendo à mão, acho que é uma forma de memorizar. Achei muito interessante na verdade aprender usando todo o meio digital, mas acho que é mais uma facilidade do que um meio de aprender quando você já sabe (a escrita).”

O sujeito H também respondeu que “A manuscrita eu acho que facilita o aprendizado para pessoas como eu que precisam escrever para decorar”. E o sujeito C respondeu que o “Computador, pra mim é complicado porque eu preciso escrever, eu acho que deve-se trabalhar em conjunto”, propondo a utilização conjunta das duas tecnologias em sala de aula, assim como os sujeitos E e G, os quais também sugeriram isso como opção: “Como você digita lá e já aparece o símbolo, parece que você não tem muito contato, parece que seu contato com o símbolo é terceirizado, então você acaba não

tendo tanta intimidade com o símbolo em si, então você acaba não fixando tanto ele. Por que tem esse intermédio entre o símbolo e você.”

Para quase todos os sujeitos, então, a escrita manuscrita é a melhor opção para aprendizagem e isso, ocorre por ser uma tecnologia cognitiva.

Contudo, não se pode esquecer dos pontos positivos da escrita digital, como a agilidade, a facilidade para utilização de *Kanji* e a facilidade de realizar busca, e para determinados objetivos e formato de curso a escrita digital pode ser interessante.

Alguns sujeitos, ainda, propõem o uso de ambas no ensino de língua japonesa; porém, ressaltam que, na fase inicial da aprendizagem da escrita, o ideal é o emprego da escrita manuscrita e, depois de consolidado os silabários, ambas poderiam ser utilizadas.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa não tem como objetivo principal escolher qual é a melhor tecnologia de escrita, digital ou manuscrita, mas sim, verificar as diferenças existentes entre ambas para o ensino de língua japonesa como língua estrangeira para aprendizes brasileiros, a fim de levar à reflexão de professores e pesquisadores.

Para alcançar tal objetivo, foram utilizadas cinco avaliações, captura de tela, entrevistas e observações em sala de aula para apresentar uma quantidade considerável de diferenças.

Nas avaliações I e III, foi possível verificar a diferença relacionada com a montagem da tabela de *Hiragana*. Os sujeitos de escrita manuscrita cometeram menos erros de orientação e colocação se comparados com a turma B, mais expressivamente na avaliação III, corroborando os estudos realizados por Velay e Longcamp (2014) de que escrever manualmente aumenta a capacidade de reconhecimento da orientação da letra (ou silabograma, nesse caso).

Na Avaliação IV, o tempo de realização da prova dos sujeitos de digital foi menor se comparado ao da manuscrita. Entretanto, não é possível concluir se foi a velocidade de realização ou a quantidade de questões em branco que influenciou no tempo. Na mesma avaliação, a pontuação da turma A foi inferior a da turma B, assim como na avaliação V, quando desconsiderada a primeira questão. A falha mais recorrente nas duas avaliações para a turma A foi a de questões em branco. Além disso, os sujeitos cometeram mais erros de escolha de palavras para responder as atividades, evidenciando a problemática da memorização. Portanto, a tecnologia de produção pode não afetar apenas o nível das palavras, mas também a interpretação de um texto, como pôde ser observado na última questão da avaliação V.

Nas entrevistas, foram levantados dois aspectos sobre a escrita digital: primeiramente, a percepção do espaço de escrita do computador despertou a sensação de “terceirização” e do sentimento de que o conhecimento passa por um intermediário. Talvez justamente por essa percepção os sujeitos tenham se referido tantas vezes à escrita manuscrita como escrita e à digital sem outra designação. O segundo aspecto foi a sua facilidade e os recursos que o

teclado digital oferece, os quais despertaram a sensação de “trapaça” e de “*hackear*” o idioma. Os resultados das avaliações juntamente com relatos corroboram para a hipótese de que a escrita manuscrita é uma tecnologia cognitiva importante para a aprendizagem e o computador ao diminuir a variedade de movimento das mãos e diminuir o tempo de execução é uma ferramenta que reduz a atividade mental conforme pode ser observado inclusive no estudo de Longcamp et. al. (2008).

Ademais, com o duplo papel de pesquisadora-professora, notou-se que as hipóteses levantadas no início da pesquisa se confirmaram. A escrita manuscrita foi mais eficiente para a memorização. Na grafia digital, os conteúdos foram desenvolvidos mais rapidamente, com diferença de duas aulas entre turmas, porém foi necessário reforçar o conteúdo, pela dificuldade de fixação.

Confirmada as hipóteses iniciais, mais especificidades de cada uma foram levantadas, como: a distância dos computadores na sala de informática, que pode impactar na interação dos sujeitos, uma vez que a turma B teve mais integração entre sujeitos do que turma A; a aplicação do material didático teve que passar por adaptações, pois existem atividades de transcrição entre silabários ou *Kanji*, que não se tornam atividades produtivas para a turma de digital, ou atividades de fixação de repetição de escrita que pouco auxiliam como na manuscrita.

Reforçamos que a importância deste estudo não está na escolha da melhor forma de escrita, mas, sim, na reflexão acerca das diferenças em optar por uma ou outra tecnologia de escrita, considerando aqueles que mais serão impactados pela escolha, como os sujeitos. Em um futuro breve, os computadores podem conquistar as salas de aula de língua japonesa, mas ainda é preciso desenvolver uma metodologia que leve em consideração as diferenças descritas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. 134 p
- BENVENISTE, Émile. Língua e escrita. In: _____. **Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.
- BOIKO, Leonardo Ferreira da Silva. **O sistema de escrita japonês: além da fala**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-08022017-105718/>>. Acesso em: 27 out. 2017.
- BRASIL. **Brasil tem 1,5 milhão de cidadãos de origem japonesa**. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/turismo/2017/06/brasil-tem-1-5-milhao-de-cidadaos-de-origem-japonesa>>. Acesso em: 27 out. 2017.
- COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- CHIKAMATSU, Nobuko. **The effects od computer usage on L2 japanese writing**. Foreign Laguage Annals, 36, 2003. 114-127
- DASCAL.M. Languade as a cognitive tecnology.International Jornal of cognition and Tecnology. 1:35-89,2002
Disponível em: < <https://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/ijct-rv.htm> Acesso em: 17 out. 2017.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.1 5-41.
- DYSZY-CHUDZIŃSKA, Patrycja. Developmental Dyslexia vs. Japanese Writing Systems' Neuronal Processing. **Investigationes Linguisticae**, Poznań, v. 18, n. 4, p. 28-45, 2009. Disponível em: <<http://inveling.amu.edu.pl/pdf/Dyszy-18.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.
- ELLIS, Nick C. et al. The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. **Reading Research Quarterly**, [s.l.], v. 39, n. 4, p.438-468, 12 out. 2004. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1598/rrq.39.4.5>.
- Frith, U.**Beneath the surface of developmental dyslexia**. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (p 301-330). London: Erlbaum, 1985.
- FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- FUKASAWA, Lídia Masumi et al. **Introdução à gramática da língua japonesa**. 2. ed. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP , 2001. 136 p
- FUNDAÇÃO JAPÃO e Assessoria Cultural do Consulado Geral do Japão (Org.). **Ensino de língua japonesa: Ensino Fundamental, Médio e Superior**. São Paulo: Fundação Japão, 2017.

126 p. Disponível em: <http://fjsp.org.br/site/wp-content/uploads/2017/10/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v5.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

GNANADESIKAN, Amalia E. **The writing revolution: cuneiform to the Internet**. Chichester: Willy-Blackwell, 2009.

HAAS, Christina. **Writing technology: studies on the materiality of literacy**. New York: Routledge, 1996.

KOYAMA, Maki S; HANSEN, Peter C; STEIN, John F. **Logographic Kanji versus Phonographic Kana in Literacy Acquisition: How Important Are Visual and Phonological Skills?**. Oxford: Blackwell Publishing Inc, 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1196/annals.1416.005/full>>. Acesso em: 27 out. 2017.

KURIHARA, Akiko et al. **Progressive Nihon-go Shokyu: Curso Básico de Japonês livro 1**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil Japão, 2006. 163 p. (Progressive Nihon-go Shokyu).

LEFFA, Vilson J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOIZOS, Peter. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. In: Martin W. Bauwer, George Gaskell (Org.) 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 137-155.

LONGCAMP, Marieke et al. Learning through Hand- or Typewriting Influences Visual Recognition of New Graphic Shapes: Behavioral and Functional Imaging Evidence. **Journal Of Cognitive Neuroscience**, [s.l.], v. 20, n. 5, p.802-815, maio 2008. MIT Press - Journals. <http://dx.doi.org/10.1162/jocn.2008.20504>.

MAKINO, A. ; TANAKA, Y.; KITAGAWA, I. **Minna no nihongo shokyu I**. Tóquio: 3A Corporation, 2003.

MANGEN, Anne; VEALY, Jean-Luc. Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. In: ZADEH, Mehrdad Hosseini. **Advances in Haptics**. Rijeka: InTech, 2010. p. 385-402. Disponível em: <<http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/9927.pdf>> Acesso em: 27 out. 2017.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (Org). Colóquio sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método, e criatividade**. São Paulo: Vozes, 1992.

MOREIRA, Claudia Martins. OS ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITURA PELA CRIANÇA: UMA NOVA LEITURA PARA UM ANTIGO TEMA. **Linguagem em (dis)curso**, Palhoça, Sc, v. 2, n. 9, p.359-385, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/07.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

MORIWAKI, Reishi; NAKATA, Michiyo. **História do ensino da língua japonesa no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2008.

MUELLER, Pam. A.; OPPENHEIMER, Daniel M. The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. **Psychological Science**, 2014. p. 1-10. Disponível em: < <https://sites.udel.edu/victorp/files/2010/11/Psychological-Science-2014-Mueller-0956797614524581-1u0h0yu.pdf>> Acesso em: 27 out. 2017.

POE, Marshall. **A history of communications: media and society from the evolution of speech to the Internet**. New York: Cambridge University Press, 2011.

ROSE, Heath. **The Japanese Writing System: Challenges, Strategies and Self-regulation for Learning Kanji**. Blue Ridge Summit, Bristol, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/jacqueline/Desktop/(Second%20Language%20Acquisition)%20Heath%20RoseThe%20Japanese%20Writing%20System_%20Challenges,%20Strategies%20and%20Self-Regulation%20for%20Learning%20Kanji-Multilingual%20Matters%20(2017).pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SAITO, Cecília Noriko Ito. **O Shodô, o Corpo: e os Novos Processos de Significação**. São Paulo: Annablume, 2004. 78 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

VELAY, Jean-Luc; LONGCAMP, Marieke. Clavier ou stylo: comment écrire? In: **Cerveau & Psycho**, nº 11. p. 3-7. Disponível em: <http://www.ac-nice.fr/iencannet/ien/file/apc/velay_longcamp.pdf> Acesso em: 27/10/2017.

VELAY, Jean-Luc; LONGCAMP, Marieke; ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse. **De la plume au clavier: Est-il toujours utile d'enseigner l'écriture manuscrite?** Disponível em: <http://www.ledevoir.com/documents/pdf/ecriture_manuscrite.pdf> Acesso em: 27 out. 2017.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto: Linguagem & Tecnologia**. 2. ed. Recife: Pipa Comunicações, 2013.

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO PARA INSCRIÇÃO



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ
Departamento Acadêmico de Linguagem e
Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens
Área: Linguagem e Tecnologia



Curso de Extensão: Introdução à Leitura e Escrita Japonesa Formulário para Inscrição

Nome Completo		
Idade	Sexo Feminino () Masculino ()	Nacionalidade
CPF	Escolaridade	Curso Universitário que cursou ou está cursando
Emprego atual	Fala, lê ou escreve algum outro idioma? Especifique o nível.	
Já frequentou curso de outros idiomas? Quais idiomas?		
O que você conhece sobre a língua japonesa?		
Você tem contato com a língua ou cultura japonesa? Que tipo de contato você tem?		
Por que você quer estudar a língua japonesa?		
Você tem disponibilidade de horário para frequentar: () Turma A: terça 18:30-20:30 () Turma B: quinta 19:00-21:00 () Qualquer um dos dias		
Além das duas horas de aula, quantas horas tem disponível para realizar atividades complementares em casa?		

APÊNDICE 2 – QUADRO DA DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS CONFORME LEVANTAMENTO DOS DADOS DO FORMULÁRIO DO APÊNDICE 1

Turma Digital	Descrições da primeira aula
Sujeito A	Sexo masculino, 19 anos, estudante de Engenharia, possui conhecimento intermediário de inglês e conhecimento de um pouco de vocabulário e hiragana.
Sujeito B	Sexo masculino, 23 anos, estudante de Engenharia, possui conhecimento intermediário de inglês e conhecimento de algumas palavras em japonês.
Sujeito C	Sexo feminino, 22 anos, estudante de Química, possui conhecimento de inglês intermediário, não possui nenhum conhecimento de japonês.
Sujeito D	Sexo feminino, 21 anos, Tecnóloga em Comunicação, possui conhecimento de inglês avançado, não possui nenhum conhecimento de língua japonesa.
Sujeito E	Sexo masculino, 23 anos, estudante de Física, possui conhecimento de inglês intermediário e conhecimento da existência dos sistemas de escrita da língua japonesa.

Turma Manuscrita	Descrições da primeira aula
Sujeito F	Sexo feminino, 23 anos, bacharel em Direito, possui conhecimento de inglês intermediário e conhecimento de algumas expressões da língua japonesa.
Sujeito G	Sexo masculino, 25 anos, estudante de Engenharia, possui conhecimento de inglês intermediário e não possui conhecimento de língua japonesa.
Sujeito H	Sexo feminino, 19 anos, estudante de Engenharia, possui conhecimento avançado de inglês, conhecimento de algumas expressões da língua japonesa apenas.
Sujeito I	Sexo masculino, 26 anos, mestrando em Química, possui conhecimento intermediário de inglês e não possui conhecimento de língua japonesa.
Sujeito J	Sexo masculino, 26 anos, estudante de Design, possui conhecimento avançado de inglês, espanhol básico e conhecimento dos sistemas de escritas japoneses e composição de orações.
Sujeito K	Sexo masculino, 24 anos, estudante de Engenharia, possui conhecimento de inglês básico e conhecimento de algumas expressões da língua japonesa.
Sujeito L	Sexo feminino, 24 anos, estudante de Engenharia, possui conhecimento de inglês (nível não especificado) e conhecimento básico de alemão.
Sujeito M	Sexo masculino, 25 anos, mestrando em estudos de linguagem, possui conhecimento de espanhol intermediário, inglês avançado e conhecimento de algumas expressões da língua japonesa.

APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA DA PRIMEIRA AULA DA TURMA A

Plano de Aula

Turma A 18:30-20:30

Data: 09/08/2016

Horário	Atividade	Comentário
18:30	Conversa introdutória e assinatura do termo.	Compareceram 10 sujeitos que assinaram o termo.
18:40	Autoapresentação Apenas Hajimemashite, _____desu. Yorohikuonegaishimasu.	Na atividade de autoapresentação todos participaram com o auxílio da frase escrita na lousa, ainda não estavam se sentindo confortáveis e esqueciam de fazer a reverência final.
18:50	História da língua e escrita japonesa. - Diferença entre a escrita e língua chinesa e do japonês; - Diferença entre <i>hiragana</i> , <i>katakana</i> e <i>Kanji</i> ;	Por ser forma expositiva, não teve tanta interação com os sujeitos.
19:10	Explicação da ativação do teclado IME nos computadores.	Todos conseguiram instalar, porém 2 computadores apresentaram problemas e os sujeitos precisaram trocar de lugar.
19:20	Explicação do sistema Hepburn de transcrição fonética. Apresentar a Quadro por meio de slide ou pedir para que os sujeitos procurem a imagem no computador. Para cada som, fazer com que os sujeitos digitem.	Professora precisava explicar melhor sobre a transcrição fonética, o Quadro mostrado apresentava algumas divergências; Diferente do previsto, foram apresentados os acentos diacrítico junto e por conta disso alguns não foram testados para verificar a forma de transcrição; Nesta etapa foi possível verificar que alguns sujeitos tinham conhecimento prévio. Os demais apresentaram pouco problema para digitação, mas como faltou explicar melhor, será retomado no início da aula. As dificuldades foram de ouvir o I, RE, DE. Dificuldade de digitar o CHI, SHI, ZU, SU, JI.
19:40	Treino de leitura de Hiragana 1- Mostrar por coluna os <i>Hiraganas</i> repetir por 4 vezes a passagem de <i>flashcards</i> para memorização dos sons de A até wa. 2- Após cada mostra do hiragana, pedir para que os sujeitos leiam as palavras de "leia" e após leitura digitar.	Para o treino de leitura foi utilizado <i>flashcards</i> , o ideal seria aumentar o tamanho da fonte e ter explicado melhor cada letra e com mais calma. Os sujeitos que já estudaram apresentaram maior facilidade. Pensar em atividades que não deixem os que sabe perderem a atenção e nem desmotivar os demais que estão em um desenvolvimento

		<p>normal e misturar os grupos com níveis diferentes.</p> <p>Dificuldade para identificar o KE, RO, RU, MA e principalmente a diferença entre O e A.</p> <p>Para quebrar um pouco a atividade, foram distribuídos alguns cards para duplas para treinar a leitura e foi retomados todos no final</p>
20:10	<p>Atividade de interação</p> <p>Distribuir livro, revista, mangá e panfleto para trios e eles devem identificar o Kanji, Hiragana e katakana e pedir para que apresente como foram utilizados no material.</p> <p>Material utilizado: Livro de Origami, panfleto de supermercado, Mangá do Death Note.</p> <p>Material que também foi mostrado: Livro Aosaora no mukou e embalagem de chocolate.</p>	<p>Na atividade de interação os grupos demonstraram interesse e todos levantaram questionamentos em relação aos aspectos encontrados no material distribuído, foram separados em 2 grupos de 4 pessoas e 1 grupo de 3 pessoas.</p> <p>Conseguiram verificar que todas as formas de escrita estão misturadas e conseguiram identificar os 3.</p> <p>Questionamentos levantados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que tem a leitura ao lado do Kanji? - Se as partículas são pronunciadas e o que era o NO que aparecia no livro de origami. - O que separa alguém culto do não culto. - Um livro pode ser menor em japonês? <p>Impressões dos sujeitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem muita informação, principalmente no mangá e panfleto.
20:30	Recados sobre a próxima aula e as tarefas para casa.	

Material: Flashcard de Hiragana, slide ou site da Quadro do sistema Hepburn, uma revista, um mangá, um panfleto e um livro.

Sujeitos: 10 sujeitos

Tarefa: Fazer a Quadro do Hiragana no computador e fazer slide de Hiragana para treinar a leitura em casa.

Outros:

- O computador do professor está com problema para acessar a internet, impossibilitando de ilustrar algumas coisas.

- Levar o Livro A mala de Hana em português e japonês.

- Participação da coordenadora do curso juntamente com os outros sujeitos.

APÊNDICE 4 – PLANO DE AULA DA PRIMEIRA AULA DA TURMA B

Plano de Aula

Turma B 19:00-21:00

Data: 11/08/2016

Horário	Atividade	Comentário
19:00	Conversa introdutória e assinatura do termo.	
19:10	Todos os sujeitos se apresentaram. HAJIMEMASHITE_____DES U. YOROSHIKUONEGAISHIMASU.	Os sujeitos começaram tímidos, mas logo se apresentaram e fizera a reverência. A presença da orientadora não teve influência.
19:20	História da língua e escrita japonesa. - Diferença entre a escrita e língua chinesa e do japonês; - Diferença entre <i>hiragana</i> , <i>katakana</i> e <i>Kanji</i> ; - Estrutura da língua.	Parte expositiva. Foi possível verificar que dois sujeitos conhecem coreano e isso pode influenciar no desenvolvimento deles.
19:30	Explicação da Quadro de Hiragana. 1- Mostrar a Quadro, fazer os sujeitos lerem. 2- Começar por fila e depois treinar no ar. 3- Escrever 20 vezes do livro. 4- Ler as palavras do livro. Do A até o Na	A atividade durou das 19:30-20:45 para ir do A até Na. Dois sujeitos têm conhecimento do Hiragana. Os demais não apresentaram conhecimento prévio. Todos estavam concentrados, faziam a contagem conforme orientado e a escrita no ar. Diferente da outra turma o conhecimento prévio dos outros sujeitos não interferiu muito na aula.
20:20	Treino de leitura de Hiragana Mostrar por coluna os <i>Hiraganas</i> repetir por 4 vezes a passagem de <i>flashcards</i> para memorização dos sons de A até wa.	O tempo para atividade foi apenas de 7 minutos. Foi possível verificar que todos decoraram o A, KA, KU e NO. Todos por hora estão se desenvolvendo de forma uniforme.
20:15	Atividade de interação Distribuir livro, revista, mangá e panfleto para trios e eles devem identificar o Kanji, Hiragana e katakana e pedir para que apresente como foram utilizados no material.	Foi realizada apenas em 5 minutos. Observações dos sujeitos: - Muita informação no panfleto. - Direção vertical do texto.
20:35	Recados sobre a próxima aula e as tarefas para casa.	Orientação sobre o uso do caderno quadriculado. E muitos sujeitos saíram animados para treinar em casa.

Material: Quadro de Hiragana do A até NA

Sujeitos: 11 sujeitos

Tarefa: Fazer a Quadro do Hiragana no computador.

Outros:

-Por estar acostumada com essa metodologia a condução da aula foi mais fácil que a turma de escrita digital.

- Pensar em como melhorar a metodologia da escrita digital para fixação.

- Diferente da escrita digital ainda não foi possível verificar melhor o perfil de cada sujeito.

APÊNDICE 5- Conteúdo ofertado nas duas turmas durante o curso de 30 horas

Aula 1 Turma A- Digital 09/08/2016

Horário	Atividade
18:30	Conversa introdutória e assinatura do termo.
18:40	Autoapresentação Apenas Hajimemashite, _____desu. Yorohikuonegaiishimasu.
18:50	História da língua e escrita japonesa. - Diferença entre a escrita e língua chinesa e do japonês; - Diferença entre <i>Hiragana</i> , <i>Katakana</i> e <i>Kanji</i> ;
19:10	Explicação da ativação do teclado IME nos computadores.
19:20	Explicação do sistema Hepburn de transcrição fonética. Apresentação a Quadro por meio de slide. Os sujeitos digitaram cada sílaba.
19:40	Treino de leitura de Hiragana Foi mostrado por coluna os <i>Hiraganas</i> repetir por 4 vezes a passagem de <i>flashcards</i> para memorização dos sons de A até wa. Após cada mostra do hiragana, foi solicitado para que os sujeitos lessem as palavras da apostila e após leitura digitar.
20:10	Atividade de interação Foram distribuídos livro, revista, mangá e panfleto para trios e eles identificaram o <i>Kanji</i> , <i>Hiragana</i> e <i>Katakana</i> e cada grupo apresentou como cada uma dos sistemas de escrita são utilizadas. Material utilizado: Livro de Origami, panfleto de supermercado, Mangá do <i>Death Note</i> , Livro <i>Aosaora no mukou</i> e embalagem de chocolate.
20:30	Foram dados os Recados sobre a próxima aula e as tarefas para casa.

Aula 1 Turma B- Manuscrita 11/08/2016

Horário	Atividade
19:00	Conversa introdutória e assinatura do termo.
19:10	Todos os sujeitos se apresentaram. HAJIMEMASHITE _____ DESU. YOROSHIKUONEGAISHIMASU.
19:20	História da língua e escrita japonesa. - Diferença entre a escrita e língua chinesa e do japonês; - Diferença entre <i>hiragana</i> , <i>katakana</i> e <i>Kanji</i> ; - Estrutura da língua.
19:30	Explicação da Quadro de Hiragana. Do A até o Na
20:20	Treino de leitura de Hiragana Foi mostrado por coluna os <i>Hiraganas</i> repetir por 4 vezes a passagem de <i>flashcards</i> para memorização dos sons de A até wa.
20:15	Atividade de interação Distribuir livro, revista, mangá e panfleto para trios e eles devem identificar o <i>Kanji</i> , <i>Hiragana</i> e <i>katakana</i> e pedir para que apresente como foram utilizados no material.
20:35	Foram dados os recados sobre a próxima aula e as tarefas para casa.

Aula 2 Turma A- Digital 16/08/2016

Horário	Atividade
18:30	Conversa introdutória. Foi perguntado sobre a tarefa e tirar as dúvidas.
18:40	Revisão dos conteúdos das aulas Foi explicado de maneira mais pausada cada <i>Hiragana</i> e sobre as junções e o encontro de consoantes usando flashcards do Quizlet.
19:00	Sujeitos em dupla tomaram um para outro as filas do <i>Hiragana</i> com os flashcards físico.
19:20	Foi iniciado o conteúdo da Unidade 1 que são os cumprimentos. 1- Em duplas e tentaram ler os cumprimentos e primeiro deduziram o que significam cada um sem consultar a Quadro. 2- Após cada dupla terminar de ler, treinaram oralmente cada expressão e explicaram seu significado.
20:00	Atividade com a música <i>Mahou no Aisatsu</i> . Foi enviado por e-mail atividade com as palavras transcritas para serem encontradas e que apareciam na música.
20:25	Ensinar a fazer flashcards no Quizlet

Aula 2 Turma B- Manuscrita 18/08/2016

Horário	Atividade
19:00	Revisão do hiragana 1- Formaram duplas ou trios; 2- Distribuir as famílias e pedir para que seja feita a atividade de leitura do Hiragana e depois de terminar uma família passar para os outros.
19:30	Foi terminado a apresentação da Quadro do Hiragana. Professora escreveu na lousa, depois traça com a mão, os sujeitos repetiram 12 vezes a escrita e depois de terminar a família, leram as palavras apresentadas na apostila.
20:20	Foram distribuídos cartões com as famílias para duplas ou trios para realização da atividade de leitura, após termino as duplas trocavam os cartões até terminarem de ver todas as família.
20:55	Avisos

Aula 3 Turma A- Digital 23/08/2016

Horário	Atividade
18:30	Conversa introdutória. Foi perguntado sobre a tarefa e dúvidas sobre o quizlet.
18:40	Revisão os cumprimentos. Os sujeitos elaboraram seus próprios <i>flashcards</i> no quizlet utilizando imagens retiradas da internet.
19:00	Atividade em dupla da página 22 com Quadro do <i>Hiragana</i> e transcrição do <i>Hiragana</i> para alfabeto.
19:20	Atividade da página 23 e 24 para revisão dos sons e aprendizagem da estrutura de NAN TO IIMASUKA. Os sujeitos leram os exemplos, depois foi explicado a estrutura.
19:35	Treino das vogais longas com a família. Explicando o DESU e sua forma negativa.
19:50	Foi passado o Vídeo da <i>Chibimaruko chan</i> para que os sujeitos fizesse a árvore da família em casa com auxílio de computador.
20:15	Avisos finais

Aula 3 Turma B- Manuscrita 25/08/2016

Horário	Atividade
19:00	Conversa introdutória. Apresentar os sons compostos e oclusivos.
19:10	Atividade de leitura dos cumprimentos
19:40	Atividade em dupla da página 22. Explicar sobre a estrutura da frase na língua japonesa e traduzir. Duração 50 min
20:15	Atividade de ouvir as frases dos cumprimentos
20:55	Recados

Aula 4 Turma A- Digital 30/08/2016

Horário	Atividade
18:35	As avaliações foram realizadas individualmente, por isso, para o restante da turma foram preparadas duas novelas japonesas <i>Nihonjin no shiranai nihongo</i> e <i>Yasuko to Kenji</i> escolhidas por serem divertidas e apresentar aspectos culturais. Início das gravações da avaliação I e II.
20:30	Os sujeitos que já realizaram as avaliações foram dispensados.
20:45	Final das avaliações

Aula 4 Turma B- Manuscrita 01/09/2016

Horário	Atividade
19:00	As avaliações foram realizadas individualmente, por isso, para o restante da turma foram preparadas duas novelas japonesas <i>Nihonjin no shiranai nihongo</i> e <i>Yasuko to Kenji</i> escolhidas por serem divertidas e apresentar aspectos culturais. Início das gravações da avaliação I e II.
21:00	Final das avaliações

Aula 5 Turma A- Digital 13/09/ 2016

Horário	Atividade
18:30	Conversa introdutória. Comentar sobre os testes de forma geral. - Dificuldade natural de não ter decorado a tabela. - Dificuldade geral: Arigatôgozaimashita (masu), tsu menor e onde começa a leitura. No início da aula, os sujeitos realizaram a filmagem da atividade. Depois foi comentado de forma breve o problema geral da turma. Mesmo retomando as placas, não conseguiram definir o que era a primeira.
18:40	Ver se os sujeitos fizeram a tarefa da família. E introduzir o DESU. DESHITA. DEWAARIMASEN. JYAARIMASEN. DEWAARIMASENDESHITA, JYAARIMASEN E KA. Os sujeitos apresentaram suas famílias uma para o outro com frases apenas afirmativas. Foi ensinado a frase: ははは _____ です。 マリアさんのおかあさんは _____ です。 Os sujeitos fizeram em grupos das 18:00-19:00 Apresentaram dificuldade para formar a frase mais cumprida, mas após atendimento individual, os sujeitos realizaram a atividade tranquilamente. *Deveria ter usado melhor o espaço do tabela para explicar a estrutura.
19:00	Apresentar as formas de chamar a família Foi solicitado para que os sujeitos fizessem atividade de dedução da família.

19:10	Ver prolongamentos e profissão. - Pedir para que os sujeitos digitem as palavras. Não foi realizada essa atividade das profissões, antes foi solicitado para que os sujeitos fizessem da página 29- 35. As palavras foram lidas e digitadas, e a professora passou corrigindo e atendendo cada um.
19:20	Fazer as atividades da apostila da página 29-35 A atividade foi realizada antes e a atividade de profissão foi deixado da próxima aula.
19:50	Iniciar o Katakana Iniciou-se a atividade do Katakana apresentando a tabela e solicitando para que os sujeitos escrevessem seus nomes e nome dos familiares. Depois foi solicitado aos sujeitos que se levantassem e perguntassem o nome dos colegas e escrevessem.
20:25	Recados

Aula 5 Turma B- Manuscrita 15/09/2016

19:00	Conversa introdutória.
19:10	Atividades de sons com oclusivos, diferente da turma A, os sujeitos escreveram as palavras na apostila e tentaram ler as palavras.
19:40	Atividade da página 24 realizada em duplas para treino de leitura e escrita. Treino de leitura de vogais longas e leitura da família do outro e da minha família. Apresentar a estrutura ははは _____ です。 さとうのおかあさんは _____ です。
20:15	Assistir o vídeo da chibi marikochan e solicitar para que façam a árvore da família da personagem e a sua própria.

Aula 6 Turma A- Digital 20/09/2016

Horário	Atividade
18:30	Treino de leitura do Katakana com o vídeo do youtube.
19:00	Foram apresentadas as profissões e a estruturação da frase para descrever a profissão dos familiares da apostila e em seguida realizada as atividades da unidade no computador.
19:10	Para fixar o Katakana, os sujeitos jogaram dois jogos em duplas. Um jogo mostra o mapa mundi inteiro e tem que clicar no país correto com chance de errar 3 vezes. No outro, o sujeito escolhe um continente. http://709709.com/game/tizu2.htm http://www.gamedesign.jp/flash/worldmap/worldmap_jp.html
20:25	Recados

Aula 6 Turma B- Manuscrita 22/09/2016

Horário	Atividade
19:00	Foram verificados as atividades para casa, como alguns sujeitos não realizaram a atividade foi dado um tempo para realização.
19:45	Em pares e trios os sujeitos apresentaram de forma oral sua família utilizando a árvore que elaboraram.
20:00	Como conteúdo complementa foi apresentado como é o pronome de tratamento entre os familiares.
20:20	Os sujeitos realizaram as atividades da unidade referente aos membros da família de forma escrita na apostila.
21:00	Recados

Aula 7 Turma A- Digital 27/09/2016

Horário	Atividade
18:30	Como revisão do Katakana, foi realizando atividade de transcrição no computador com a atividade complementar para treinar de forma individual.
19:10	Explicação gramatical da unidade 2 com partículas, reforço da forma DESU, e introdução dos pronomes demonstrativos.
19:40	Realização de atividades utilizando os pronomes demonstrativos das páginas 62 e 63 da apostila.
20:20	Recados

Aula 7 Turma B- Manuscrita 29/10/2016

Horário	Atividade
19:00	Conversa introdutória.
19:10	Telefone sem fio do Hiragana para os sujeitos
19:20	Katakana até o NA Com o mesmo método de ensino do Hiragana.
20:25	Atividade de Profissões Leitura da tabela e depois relacionar a profissão com a pessoa.
20:50	Atribuir tarefa para os sujeitos. Fazer a tabela do Katakana.

Aula 8 Turma A- Digital 04/10/2016

Horário	Atividade
18:30	Foi explicado sobre os pronomes relativos da língua japonesa e foram realizadas as atividades de forma individual no computador.
19:00	Apresentação da formação de números em japonês
19:20	Atividade para memorização dos números. Jogo em grupo, em que os sujeitos devem contar primeiro a dezena, depois a centena e por últimas os milhares de forma crescente e decrescente. Um colega conta e arremessa uma bola para outro; ao errar, vão saindo do jogo.

Aula 8 Turma B- Manuscrita 06/10/2016

Horário	Atividade
19:00	Revisão com flashcards do Katakana até o Na
19:10	Finalização de toda a Quadro do katakana, incluindo os novos.
20:00	Foram distribuídos flashcards para as duplas pra treinarem a leitura.
20:20	Recados

Aula 9 Turma A- Digital 11/10/2016

Horário	Atividade
18:30	Apresentação do Kanji de números, cada sujeito utilizou pela primeira vez a opção de escolha de logogramas do teclado, para treinar a rapidez foi solicitado que escrevessem várias vezes.
19:00	Para treinar foi solicitado para realizar as atividades complementares de escrever a leitura do algarismo e depois a leitura de Kanji.
19:20	Foi explicado sobre os sufixos de contagem e apresentado a contagem geral utilizando kanji.
19:40	Ouvir propagandas com números de telefone e anotar.
20:00	Os sujeitos acessaram o site http://www.shufoo.net/ para ver treinar a leitura de nome de produtos e leitura dos números. Para interação os sujeitos tinham que perguntar quanto custava o produto.
20:20	Recados

Aula 9 Turma B- Manuscrita 13/10/2016

Horário	Atividade
19:00	Para revisão realizaram as atividades complementares de transcrição do <i>katakana</i> .
19:10	Foram distribuídas folhas com o continente americano e opções dos nomes em <i>katakana</i> para que cada uma completassem o mapa com o nome do país correto.
19:40	Explicação gramatical da unidade 2 com partículas, reforço da forma DESU, e introdução dos pronomes demonstrativos.
20:00	Realização de atividades utilizando os pronomes demonstrativos das páginas 62 e 63 da apostila.
20:50	Recados

Aula 10 Turma A- Digital 18/10/2016

Horário	Atividade
18:30	Apresentação das horas e da partícula KARA , MADE e GORO (apartir, até, por volta de) e introdução dos verbos de deslocamento ir, vir e voltar.
18:45	Atividades da apostila sobre Horas.
19:15	Apresentação dos Kanji de dias da semana e horas e treino de digitação.
19:40	Realização das atividades de leitura das horas da apostila página 77.

Aula 10 Turma B- Manuscrita 20/10/2016

Horário	Atividade
19:00	Conversa introdutória
19:10	Atividade de profissão e países
19:30	Treinar números primeiro e mostrar o número chineses.
19:50	Entrar com os kanjis na unidade 2 Treinar a escrita
20:30	Atividade de identificação de informações de panfleto, como preço e nome de produtos.

Aula 11 Turma A- Digital 25/10/2016

Horário	Atividade
18:30	Verificação das tarefas da página 78.
18:50	Apresentação dos Kanji da unidade 4 de verbos.
19:05	Treino da leitura de <i>Kanji</i> da página 139 do exercício complementar.
19:25	Explicação dos verbos, construção da sentença e partículas.
20:00	Atividades de completar as partículas e de formação de frase da página 79 da apostila.

Aula 11 Turma B- Manuscrita 27/10/2016

Horário	Atividade
19:00	Identificar o número de telefone falado em propagandas.
19:15	Apresentação das horas e da partícula KARA , MADE e GORO (a partir, até, por volta de) e introdução dos verbos de deslocamento ir, vir e voltar.
19:35	Atividades da apostila sobre Horas.
20:00	Apresentação dos Kanji de dias da semana e horas e treino de digitação.
20:30	Realização das atividades de leitura das horas da apostila página 77.

Aula 12 Turma A- Digital 01/11/2016

Horário	Atividade
18:30	Verificação do arquivo das avaliações, explicação de cada questão e habilitação do programa de captura de tela.
18:45	Início da avaliação escrita I. Os sujeitos de forma individual saíram para realizar a avaliação da Quadro do <i>Hiragana</i> novamente. Sujeitos que haviam terminado as duas avaliações foram dispensados.
20:30	Final da avaliação.

Aula 12 Turma B- Manuscrita 03/11/2016

Horário	Atividade
19:00	Distribuição da avaliação final e explicação de cada questão.
19:13	Início da avaliação.
21:00	Final da avaliação. Sujeitos que haviam terminado as duas avaliações foram dispensados.

Aula 13 Turma A- Digital 08/11/2016

Horário	Atividade
18:30	Apresentação dos Hiraganas do A até o WA
20:10	Telefone sem fio de Hiragana.

Aula 13 Turma B- Manuscrita 10/11/2016

Horário	Atividade
19:00	Explicação dos verbos, construção da sentença e partículas.
19:20	Atividades de completar as partículas e de formação de frase da página 79 da apostila
20:00	Apresentação dos Kanji da unidade 4 de verbos e treino escrito

Aula 14 Turma A- Digital 15/11/2016

Horário	Atividade
18:30	Apresentação Katakana
20:10	Atividades da página 132 para fixação de Katakana

Aula 14 Turma B- Manuscrita 17/11/2016

Horário	Atividade
19:00	Aula realizada no laboratório de informática. Apresentação de como a escrita no teclado funciona.
19:20	Treino da leitura de <i>Kanji</i> da página 139 do exercício complementar.
19:40	Apresentar as ferramentas utilizadas pela turma de digital. Mapas online, quizlet, jogo do katakana.
20:00	Realização das atividades com as ferramentas.

Aula 15 Turma A- Digital 06/12/2016

Horário	Atividade
18:30	Verificação do arquivo das avaliações, explicação de cada questão e habilitação do programa de captura de tela.

18:40	Início da Avaliação final Início das entrevistas. Cada sujeito fazia uma pausa na avaliação final para realizar a entrevista semiestruturada.
20:50	Palavras de agradecimento e breve resumo dos resultados obtidos na pesquisa.

Aula 15 Turma B- Manuscrita 01/12/2016

Horário	Atividade
19:00	Distribuição da avaliação final e explicação de cada questão.
19:10	Início da Avaliação final Início das entrevistas. Cada sujeito fazia uma pausa na avaliação final para realizar a entrevista semiestruturada.
21:10	Palavras de agradecimento e breve resumo dos resultados obtidos na pesquisa.

APÊNDICE 6 PLACAS PARA ATIVIDADE DE LEITURA



FONTE: <http://kagawaotoko.ashita-sanuki.jp/e426900.html>



FONTE: <http://cafeaddict.tistory.com/archive/20150415>



FONTE: <https://hitosara.com/0006036105/recommend.html>



FONTE: <http://mrs.living.jp/entame/korea/2012/09/10/post-215.html>



FONTE: http://www.dousan.com/index.php?main_page=product_info&products_id=4298

APÊNDICE 7 – AVALIAÇÃO ESCRITA 1

AVALIAÇÃO III

1- Complete a autoapresentação:

はじめまして、_____です。_____ じんです。_____
__です。

よろしくおねがいします。

Muito _____ prazer.

Sou_(Nome)_____.Sou_____(Nacionalidade)_____.Sou_____(Profissão).

Saudação sem correspondente, porém geralmente traduzida como “Conto com você e pode contar comigo”.

3- Escreva as seguintes expressões em Hiragana:

- Boa tarde:
- Expressão falada antes de comer:
- Obrigado:
- Com Licença:

4- Apresente a família conforme o exemplo:

Exemplo:

Meu avô:そふはマリオです。

- Meu pai:
- Minha mãe:
- Minha avó:
- Minha tia:
- Meu irmão mais velho:

5- Selecione a escrita correta dos países :

- Brasil
- China
- Japão
- Estados Unidos
- Argentina

フラズル	ブラシル	ブラジル
ちゅうごく	しゅうごく	ちゅうがく
にはん	にこん	にほん
アメリク	アメリカ	アムリカ
アルゼンチン	アルセンチーナ	アルゼンチナ

2- Relacione o ideograma ao seu significado

行く 水 火 半 山

Água Metade ir Fogo Montanha

3- Escreva os ideogramas dos números:

4 _____ 12 _____

78 _____ 39 _____

65 _____ 21 _____

4- Escreva o ideograma dos dias da semana e sua leitura.

Segunda-feira: _____

Terça-feira: _____

Quarta-feira: _____

Quinta-feira: _____

Sexta-feira: _____

Sábado: _____

Domingo: _____

5- Coloque a expressão que corresponde a resposta ou a resposta da pergunta.

Exemplo: ただいま おかえりなさい

a. ありがとうございます。 _____

Obrigada.

b. おげんきですか。 _____

Tudo bem?

c. こんにちは。 _____

Boa tarde!

d. おめでとうございます。 _____

Parabéns!

e. これはなんですか。 _____

O que é isto?

f. あれはなんですか。 _____

O que é aquilo?

6-Responda de forma completa a pergunta sobre o diálogo.

たなか：はじめまして、たなかです。にほんじんです。どうぞよろしくおねがいします。

Tanaka: Muito prazer, Sou Tanaka.Sou Conto com você e pode contar comigo.

パウロ：はじめまして、パウロです。ぶらじるじんです。どうぞよろしくおねがいします。

Paulo: Muito prazer, sou Paulo. Sou Brasileiro. Conto com você e pode contar comigo.

たなか：パウロさんはエンジニアですか。

Tanaka: Senhor Paulo é engenheiro?

パウロ：いいえ、きしゃです。ちちはエンジニアでした。

Paulo: Não, sou jornalista. Meu pai é engenheiro.

たなか：そうですか。わたしはべんごしです。

Tanaka: É mesmo. Eu sou advogado.

a. たなかさんはアメリカじんですか。

O senhor Tanaka é americano?

b. パウロさんはブラジルじんですか。

O senhor Paulo é Brasileiro?

c. パウロさんのおとうさんはきしゃですか。

O pai do Paulo é jornalista?

c. たなかさんはべんごしですか。

O senhor Tanaka é advogado?

APÊNDICE 9 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Departamento Acadêmico de Linguagem e
Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens
Área: Linguagem e Tecnologia

Roteiro de entrevista semiestruturada

1- Qual era a sua relação com a língua japonesa antes do curso? Entrava em contato de alguma forma?

2- O que você acha sobre o uso do computador ou outras ferramentas no ensino de línguas?

3- O que você acha em dos professores que utilizam e os que não utilizam em sala de aula? Por que eles usam? Como eles utilizavam geralmente?

4- Você teve algum contato com a modalidade digital ou manuscrita antes de entrar para o curso? E depois que iniciou as aulas esse contato aumentou? Sentiu necessidade de ter esse contato?

5- Como você aprende melhor e estuda normalmente?

6- Você acredita que a modalidade de escrita utilizada foi adequada para sua aprendizagem? Fora da sala de aula teve contato com a outra modalidade?

7- Quantas horas por semana você estudou japonês fora do horário de aula? Além de realizar as atividades para casa, você estudou de alguma outra forma?

8- Qual é o ponto positivo e negativo das modalidades digital e manuscrita? Qual é a melhor na sua opinião?

9- O que você achou de estudar a língua e a escrita japonesa?

10- Como você se sentiu em relação às avaliações? Como você acha que foi o seu desempenho? Quais foram suas maiores dificuldade e facilidades?

11- Quais eram as suas expectativas em relação ao curso? E de que forma elas foram superadas ou não?

12- Como você avalia o desempenho da professora? Quais foram as dificuldades que ela enfrentou durante o curso?

13- Como era o ambiente de sala de aula e sua relação com os seus colegas? Você sentiu confortável com a estrutura?

14- Poderia relatar os momentos que se sentiu motivado e desmotivado nas aulas?

15- Você acredita que pelo fato de ser a língua japonesa existe muita diferença em utilizar uma modalidade ou outra?

16- Você faria o curso novamente com a mesma modalidade ou trocaria?

17- Você pretende continuar estudando a língua japonesa?

18- O que você melhoraria no curso?

19- Poderia comentar de modo geral sobre a sua experiência com curso

ANEXO 1 – TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, CPF _____-____, declaro para todos os fins, que minha participação no curso de extensão Introdução à leitura e escrita da Língua japonesa, ministrado por Jacqueline Morissugui Cardoso, sob orientação da Prof^a Dr.^a Paula Ávila Nunes, é de livre e espontânea vontade, estando de acordo com os direitos e deveres listados a seguir, garantindo mediante assinatura deste compromisso:

Das obrigações:

- 1) Presença e assiduidade nas aulas, nas datas e horários pré-determinados, totalizando, minimamente, 85 % de carga horária total do Curso;
- 2) Comprometimento com a realização das atividades propostas pela ministrante do Curso, a serem realizadas presenciais ou como atividade extraclasse;
- 3) Fornecimento de informações cadastrais mínimas, conforme solicitado pelas organizadoras do Curso;
- 4) Disponibilização de dados para utilização em pesquisa acadêmica e científicas, desenvolvidas pela coordenadora ou professora ministrante, no que diz respeito à utilização de produtos gerados ao longo do curso, como exercícios, provas, gravações em áudio e vídeo e outros que por ventura surgirem.

Dos direitos:

- 1) Recebimento de certificado de conclusão do Curso, obediência a frequência mínima supracitada;
- 2) Sigilo no uso de informações pessoais repassadas à coordenadora ou à ministrante.
- 3) Garantia de exposição de dados apenas para trabalhos de finalidade acadêmica, em qualquer âmbito e meio de publicação resguardada a anonimidade do sujeito de pesquisa.

Declaro, outrossim, ciência de que tal curso faz parte da pesquisa de mestrado acadêmico da ministrante, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e de que me torno, dessa forma, sujeito de pesquisa em seu trabalho de dissertação.

Curitiba, _____ de Agosto de 2016.

Participante

Organizadora