UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ORIENTAIS

AYAKO AKAMINE

A instrução para processamento e a atividade de *consciousness raising* no ensino das flexões dos adjetivos da língua japonesa

[VERSÃO CORRIGIDA]

São Paulo

2012

AYAKO AKAMINE

A instrução para processamento e a atividade de *consciousness raising* no ensino das flexões dos adjetivos da língua japonesa

[VERSÃO CORRIGIDA]

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa do Departamento de Línguas Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Junko Ota

São Paulo

2012

Nome: AKAMINE, Ayako

Título: A instrução para processamento e a atividade de *consciousness raising* no ensino das flexões dos adjetivos da língua japonesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa do Departamento de Línguas Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Junko Ota Instituição:USP
Julgamento: _____Assinatura:_____

Profa. Dra Matilde Virginia Ricardi Scaramucci Instituição: UNICAMP
Julgamento: _____Assinatura:_____

Profa. Dra. Eliza Atsuko Tashiro Instituição: USP
Julgamento: _____Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, profa. Dra. Junko Ota, pelo voto de confiança em me permitir trabalhar com autonomia e pela generosidade.

À profa. Dra. Leiko Matsubara Morales, pelos constantes ensinamentos desde a época da minha gradução e por ser a grande responsável pelo meu ingresso na área de ensino.

Às professoras Dra. Eliza Atsuko Tashiro e Dra. Mona Mohamad Hawi pelas preciosas dicas no momento da qualificação.

Às professoras Dra. Cristina M. Casadei Pietraróia, Dra. Fernanda Landucci Ortale e Dra. Linda Gentry El-Dash, pelas aulas ricas em textos, discussões e reflexões que muito me ajudaram no desenvolvimento desta dissertação.

À professora Maria Emiko Suzuki, pelo aconselhamento, compreensão e gentileza.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pela preciosa colaboração, e a todos os outros que sempre me estimulam a aprender e a crescer.

Ao amigos e colegas do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp e do Centro de Línguas (CL) da USP pelo incentivo à pesquisa e ao crescimento profissional.

Aos amigos: Ana Lucia O. de Oliveira, Carina Akita, Eric Yamagute Pereira, Lucia Kiyomi Nemoto, Mari Sugai, Micheline Stachera, Nancy Naomi Ueda, Patrícia M. Konell, Pedro F. P. Marques, Roger Buono e Thaís T. Magalhães por contribuírem, cada um a seu modo, em me manter motivada neste trabalho.

Aos meus pais, Akiko e Yasuomi, por acreditarem que a educação é o melhor investimento.

Ao meu marido, Paulo Costa, pelo estímulo, compreensão e carinho de sempre.

À minha filha, Yuna Akamine, pela maturidade em compreender meus momentos de ausência e pelo incentivo aos meus estudos.

Obrigada.

RESUMO

AKAMINE, A. **A instrução para processamento e a atividade de *consciousness raising* no ensino das flexões dos adjetivos da língua japonesa.** 2012. 222 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este presente estudo comparou o efeito de duas combinações de instrução com foco na forma no ensino da flexão de adjetivos I e NA da língua japonesa, em sua forma predicativa, aplicadas em duas turmas de nível básico. Uma combinação foi baseada no composto: instrução para processamento com uso de técnica de saliência textual ＋atividade de produção estruturada, e a outra, na atividade de *consciousness raising* com uso de técnica de saliência textual ＋atividade de produção estruturada. A primeira combinação teve como principal intervenção pedagógica a instrução para processamento formulada por VanPatten (1993, 1996, 2004), e a segunda, a atividade de *consciousness raising* defendida por alguns autores como Fotos & Ellis (1991). O objetivo principal foi avaliar qual das duas intervenções é mais eficaz na aprendizagem a curto e a longo prazo das flexões dos adjetivos. Para tanto, o desempenho dos aprendizes foi avaliado por cinco pós-testes e por um teste postergado, todos em formato de produção escrita, aplicados após os respectivos tratamentos. Os resultados obtidos pela análise estatística constatam que, apesar de ambas as combinações apresentarem um efeito positivo, a instrução para processamento é mais eficaz tanto na aprendizagem a curto prazo como na de longo prazo das flexões dos adjetivos I e NA.

Palavras-chave: foco na forma, processamento do insumo, instrução para processamento, atividade de *consciousness raising*, flexão dos adjetivos da língua japonesa

ABSTRACT

AKAMINE, A. **Processing instruction and consciousness raising activity on the learning of japanese adjective inflection.** 2012. 222 f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This study focused on comparing the effects of two combinations of form-focused instruction on the learning of Japanese I and NA adjective inflection, in their predicative form, applied to two elementary level student groups. One combination was based on the composite: processing instruction with textual input enhancement technique ＋ structured output activity, and the other one was formed by consciousness raising activity with textual input enhancement technique ＋ structured output activity. The main classroom intervention of the first combination was the processing instruction formulated by VanPatten (1993, 1996, 2004), and of the second was the consciousness raising activity advocated by some authors like Fotos & Ellis (1991). The main purpose was to evaluate which of the two interventions is more effective in the short and long term learning of adjective inflection. To that end, the learner`s performance was evaluated through five post-tests and one postponed test, all in written production form, applied after the respective treatments. The results obtained by statistical analysis found that, although both combinations of instruction showed positive learning results, the processing instruction appeared more effective in the short and in the long term learning of Japanese I and NA adjective inflection.

Key words: focus on form, input processing, processing instruction, consciousness raising activity, adjective inflection of Japanese

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo computacional de aquisição 34

Figura 2 - Modelo de aquisição de segunda língua 37

Figura 3 - Onde age o processamento de input.....44

Figura 4 - Modelo do processamento de input.....44

Figura 5 - Processo de aquisição do conhecimento implícito.....68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desempenho da turma A no pós-teste 1.....109

Gráfico 2 - Desempenho da turma B no pós-teste 1.....109

Gráfico 3 - Desempenho da turma A no pós-teste 2.....110

Gráfico 4 - Desempenho da turma B no pós-teste 2.....110

Gráfico 5 - Desempenho da turma A no pós-teste 3.....111

Gráfico 6 - Desempenho da turma B no pós-teste 3.....111

Gráfico 7 – Desempenho da turma A no pós-teste 4.....112

Gráfico 8 - Desempenho da turma B no pós-teste 4.....113

Gráfico 9 - Desempenho da turma A no pós-teste 5.....114

Gráfico 10 - Desempenho da turma B no pós-teste 5.....114

Gráfico 11 - Rendimento dos alunos da turma A nos pós-testes.....115

Gráfico 12 - Rendimento dos alunos da turma B nos pós-testes.....115

Gráfico 13 - Desempenho da turma A no teste postergado.....129

Gráfico 14 - Desempenho da turma B no teste postergado.....129

Gráfico 15 - Rendimento da turma A em todos os testes.....137

Gráfico 16 - Rendimento da turma B em todos os testes.....138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro de pesquisas prévias: Instrução para processamento, Instrução tradicional e Instrução baseada na produção.....65

Tabela 2 - Estudos prévios com a saliência de insumo.....79

Tabela 3 - Distribuição das atividades e pós-testes realizados em cada semana.....86

Tabela 4 - Perfil dos alunos matriculados por ascendência.....90

Tabela 5 - Perfil dos alunos matriculados por sexo.....90

Tabela 6 - Perfil dos sujeitos da pesquisa por ascendência.....90

Tabela 7 - Perfil dos sujeitos da pesquisa por sexo.....90

Tabela 8 - Distribuição das atividades de produção estruturadas.....96

Tabela 9 - Distruibuição das intervenções pedagógicas durante a semana.....103

Tabela 10 - Distribuição dos pós-testes e teste postergado.....104

Tabela 11 - Natureza dos erros cometidos pela turma A nos pós-testes.....127

Tabela 12 - Natureza dos erros cometidos pela turma B. nos pós-testes.....128

Tabela 13 - Natureza dos erros cometidos pela turma A no teste postergado.....135

Tabela 14 - Natureza dos erros cometidos pela turma B no teste postergado.....136

LISTA DE SIGLAS

ELJB – ensino de língua japonesa no Brasil

LH – língua de herança

LJ – língua japonesa

LE – língua estrangeira

APP – apresentação, prática e produção

IP – instrução para processamento

ACR – atividade de *consciousness raising*

APE – atividade de produção estruturada

ASL – aquisição de segunda língua

ELE – ensino de língua estrangeira

L1 – primeira língua

L2 – segunda língua

PI – processamento do input

IT – instrução tradicional

IBP – intervenção baseada em produção

IE – informação explícita

AIE – atividades de input estruturado

MOI - *meaning-based output instruction*

MDI - *meaning-based drills instruction*

LEITURA DOS SONS ROMANIZADOS

h: som aspirado, como em ¨**h**ouse¨, em inglês

n: sílaba nasalisada

r: consoante vibrante alveolar, como em co**r**oa, au**r**o**r**a

s: som sibilante, como o ¨ss¨ou ¨ç¨do português

w: semivogal com som equivalente ao ¨u¨ do português

sh: som de ¨x¨ou ¨ch¨do português, como em ¨**ch**u**ch**u¨

dja, dju, djo: som palatalizado

cha, chu, cho: som palatalizado, com som de tch, como em **tch**au

rya,ryu, ryo: som contraído

repetição de consoantes (kk, tt, pp): sílaba glotalizada ou ejectiva

repetição da vogal (aa, ee, ii, oo, uu): alongamento da vogal

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....06
LISTA DE GRÁFICOS.....06
LISTA DE TABELAS.....07
LISTA DE SIGLAS.....08
LEITURA DOS SONS ROMANIZADOS.....09

1. INTRODUÇÃO.....14

1.1 Os adjetivos da língua japonesa.....18

1.2 Erros de flexões de adjetivos apurados no segundo semestre de 2010.....21

1.3 Estrutura da dissertação.....24

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....25

2.1 Breve panorama do papel do insumo nas teorias linguísticas.....25

2.2 Modelo de aquisição de segunda língua de Susan Gass.....36

2.3 Modelo de processamento do insumo de VanPatten.....43

2.4 Instrução para processamento.....51

2.4.1 Pesquisas prévias comparando a instrução para processamento (IP) com a instrução tradicional (IT).....55

2.4.2 Pesquisas prévias comparando os efeitos da IP, a informação explícita e as atividades de insumo estruturado.....57

2.5 Papel do *output* na ASL e atividades de *output* estruturado.....59

2.6 Pesquisas prévias comparando a instrução para processamento e Intervenções baseadas na produção.....62

2.7 Atividades de c*onsciousness raising* (atividades do desenvolvimento da consciência).....66

.2.6.1 Pesquisas prévias em atividades de *consciousness raising*.....73

2.7 Saliência do insumo (*input enhancement*).....75

2.7.1 Estudos prévios com a técnica de saliência de insumo.....78

3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....85

3.1 Natureza da pesquisa.....85

3.2 Contexto da pesquisa: o curso de japonês.....87

3.3 Contexto da pesquisa: os sujeitos.....88

3.4 Materiais didáticos utilizados na pesquisa.....91

3.4.1 Turma A: instrução para o processamento.....91

3.4.2 Turma B: atividades de *consciousness raising*.....96

3.4.3 Turma A e B: atividades de produção estruturadas.....100

3.5 Instrumentos de avaliação.....104

3.6 Procedimentos para análise dos resultados.....106

4. RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS.....108

4.1 Resultado dos pós-testes: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*).....108

4.1.1 Erros nos pós-testes: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*).....117

4.2 Resultado do teste postergado: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*).....129

4.2.1 Erros no teste postergado: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*).....130

5. CONCLUSÃO.....139

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....145.

APÊNDICES.....159

APÊNDICE A **-** *Hand out* (turma IP) - Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa....159

APÊNDICE B **-** *Hand out* (turma IP) - Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa no passado.....162

APÊNDICE C **-** *Hand out* (turma IP) - Adjetivos I – forma afirmativa e negativa.....165

APÊNDICE D - *Hand out* (turma IP) - Adjetivos I - forma afirmativa no passado.....170

APÊNDICE E - *Hand out* (turma IP) - Adjetivos I - forma negativa no passado.....175

APÊNDICE F - *Hand out* (turma ACR) - Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa.....179

APÊNDICE G - *Hand out* (turma ACR) - Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa no passado.....184

APÊNDICE H - *Hand out* (turma ACR) - Adjetivos I – forma afirmativa e negativa...188

APÊNDICE I - *Hand out* (turma ACR) - Adjetivos I - forma afirmativa no passado...194

APÊNDICE J - *Hand out* (turma ACR) - Adjetivos I - forma negativa no passado.....199

APÊNDICE K - Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR) - Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa.....202

APÊNDICE L - Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR) - Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa no passado.....205

APÊNDICE M - Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR) - Adjetivos I – forma afirmativa e negativa.....208

APÊNDICE N - Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR) - Adjetivos I – forma afirmativa no passado.....211

APÊNDICE O - Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR) - Adjetivos I – forma negativa no passado.....213

APÊNDICE P - Pós-teste 1 (turmas IP e ACR).....216

APÊNDICE Q - Pós-teste 2 (turmas IP e CR).....217

APÊNDICE R - Pós-teste 3 (turmas IP e CR).....218

APÊNDICE S - Pós-teste 4 (turmas IP e CR).....220

APÊNDICE T - Pós-teste 5 (turmas IP e CR).....221

APÊNDICE U – Teste postergado (turmas IP e CR).....222

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o perfil do alunado tem-se diversificado ao longo da história do ensino de língua japonesa no Brasil (ELJB). Atualmente, se por um lado observam-se brasileiros descendentes de japoneses com menos contato com a língua em questão, verifica-se também a tendência no aumento da procura de não-descendentes [1]pelo ensino de língua japonesa por variadas razões, que envolvem desde o interesse pela história e cultura japonesa tradicional até a influência da cultura pop (manga, anime, j-pop) [2]. A trajetória do ELJB, segundo Morales (2009), inicia-se com o ensino da língua como língua materna no contexto de imigração que, no pós-guerra, configura-se como língua de herança (LH). Sendo que, de acordo com os dados da Fundação Japão,[3] no final da década de 80, observa-se o oferecimento da língua japonesa (LJ) como língua estrangeira (LE) em escolas públicas de Paraná e São Paulo. Podemos dizer que essa mudança de percepção da LJ (de LH para LE) no ELJB está enraizada na diversificação do perfil dos aprendizes, conduzindo o professor de LJ a novos desafios na forma de ensino.

A aprendizagem de LJ como LE significa entrar em contato com um sistema linguístico muito diferente do português. Não somente o sistema de escrita difere, como também a estrutura sintática e o sistema fonético. Alguns estudos indicam que quanto maior for a distância tipológica entre a língua materna e a língua estrangeira, maior será o tempo necessário para a aprendizagem. Por exemplo, Aebersold e Field (1997) afirmam que leitores cuja língua estrangeira de aprendizado possua um

---

[1] De acordo com o Centro Brasileiro de Língua Japonesa (2008), atualmente há 20 mil pessoas que estudam a língua japonesa no Brasil e 30% delas não possuem ascendência japonesa.

[2] Segundo relatório de 2003 da Fundação Japão (apud UEDA e MORALES, 2006), diversos países têm registrado um aumento expressivo do número de jovens que começam a estudar a língua japonesa, motivados pelo interesse inicial em algum aspecto da cultura *pop* japonesa.

[3] http://www.fjsp.org.br/guia/cap16.htm

sistema de escrita diferente e com uma quantidade maior de caracteres em relação à sua língua materna necessitam de mais tempo para se tornarem proficientes. De acordo com Odlin (1989), o grau máximo de dificuldade para os falantes de línguas neolatinas encontra-se nas línguas asiáticas como o chinês e o japonês. Isso significa que a princípio, o aprendiz de japonês necessita de uma quantidade considerável de horas de estudo. Tendo em vista a distância entre a língua portuguesa e a LJ, o tempo limitado das aulas de língua em salas de aula e da pouca oportunidade que o aprendiz brasileiro possui em interagir com alguém mais proficiente em LJ em ambientes extra-classe, torna-se necessário um planejamento de aula que de um lado fortaleça a atenção aos aspectos formais e que por outro lado ofereça oportunidades de uso da língua. Dessa forma, pode-se dizer que a instrução com foco na forma permite atender a essas necessidades. Na área de ensino e pesquisa de línguas estrangeiras, a preocupação em trabalhar a forma[4] linguística dentro de um contexto comunicativo surgiu da constatação em alguns estudos sobre os tipos de ensino comunicativos nos quais o enfoque racaía apenas sobre a mensagem: apesar do desenvolvimento da fluência, era possível observar a falta de precisão linguística dos aprendizes.

Esse fenômeno também foi observado pela pesquisadora durante os seis anos de exercício profissional como professora de japonês como LE. Observou-se, informalmente, erros de flexões de adjetivos da LE em sua forma predicativa nas produções linguísticas de aprendizes de nível básico e intermediário. Com o objetivo de averiguar tal ocorrência, foi analisada a prova final de 51 alunos de nível elementar da instituição que serviu de campo para esta pesquisa, no segundo semestre de 2010. Nessa apuração, constataram-se, de fato, algumas ocorrências de erros de flexão que serão expostas mais adiante (1.2). Uma vez que as provas avaliadas nesse

[4] Neste trabalho, entendemos como forma, os aspectos formais ou estruturais da língua

levantamento de erros foram realizadas por aprendizes que receberam a instrução tradicional APP[5] (apresentação, prática e produção), levantou-se a hipótese de que o motivo da dificuldade em flexionar os adjetivos japoneses estivesse relacionado à forma de ensino aplicada até então.

Partindo do pressuposto de que a instrução com foco na forma pode desempenhar um papel de orientador da atenção do aprendiz e, consequentemente, facilitar a aprendizagem, esta pesquisa investigou o efeito de duas combinações de tratamento com foco na forma na aprendizagem das flexões dos adjetivos da LJ em sua forma predicativa, em turmas de nível básico compostas por estudantes universitários para os quais a LJ constitui uma língua estrangeira. A primeira consistiu na combinação **instrução para processamento** (*processing instruction*) ＋ atividades de produção estruturadas (s*tructured output activities*), e a segunda, na composição **atividade de c*onsciousness-raising*** (c*onsciousness-raising activity*) ＋ atividades de produção estruturadas *(structured output activities*). Cabe ressaltar que há poucos estudos envolvendo as duas instruções com foco na forma acima citados na aprendizagem de língua japonesa.

A **instrução para processamento** (IP) é uma intervenção pedagógica proposta por VanPatten (1993, 1996, 2004), que tem como objetivo fazer com que o aprendiz estabeleça a relação forma e significado do insumo através de atividades estruturadas que levam em consideração suas estratégias de processamento e a **atividade de c*onsciousness-raising*** (ACR), defendida por Fotos & Ellis (1991), refere-se a uma atividade de abordagem gramatical na qual o aprendiz executa operações a partir de alguns dados da L2 para inferir a regra linguística.

Além dessas intervenções, para auxiliar o direcionamento da atenção do aprendiz às diferentes formas de flexão dos adjetivos, tanto nas atividades da **IP**

---

[5] Em inglês, PPP (*Presentation*, *Practice*, *Production*)

quanto nas **ACR** foi utlizada como um recurso adicional - a técnica de saliência de insumo (*input enhancement*) textual através da colorização e do uso de negrito. Outro elemento em comum nas duas combinações são as Atividades de Produção Estruturadas (APE) propostas por Lee e VanPatten (1995, 2003), que foram também aplicadas nesta pesquisa como uma maneira de tornar o insumo mais saliente e, consequemente, auxiliar no seu processamento.

Como tanto a **IP** quanto a **ACR** constituem instruções com foco na forma, cabe aqui ressaltar que há controvérsias quanto à definição dessa abordagem de ensino. Para Long e Robinson (1998), o foco na forma geralmente consiste no deslocamento incidental da atenção para as características do código linguístico, pelo professor e/ou por um ou mais estudantes, desencadeado por problemas com a compreensão ou a produção. Em outras palavras, chama-se a atenção para a forma linguística de modo incidental e dentro de um contexto comunicativo. Em contrapartida, Spada (1997) considera que o foco na forma pode também ser realizado de maneira planejada:

> **¨O foco na forma consiste em qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção do aprendiz para a forma lingüística implícita ou explicitamente. Isso pode incluir o ensino direto da língua (ex. através de regras gramaticais) e/ou reações aos erros dos aprendizes (ex*. feedback* corretivo)[...]¨. (SPADA, 1997)**

O fato é que, em ambas as definições, a atenção tem papel de destaque. Muitos estudos têm trabalhado a função da atenção e da consciência (*awareness*) na aprendizagem de línguas. Para Rutherford e Sharwood-Smith (1985), chamar a atenção aos aspectos formais da língua pode facilitar a aprendizagem. Segundo Ellis (2005), o processo de aprendizagem inicia-se pela atenção que por sua vez ativa a consciência, permitindo o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Schmidt e

Frota (1986) argumentam que, para que ocorra a aprendizagem na segunda língua (L2), é necessário que o aprendiz esteja ativamente envolvido ou atento às formas da língua-alvo. Todavia, o mecanismo da atenção tem uma capacidade limitada, ou seja, o indivíduo não é capaz de processar todas as informações e estímulos aos quais é exposto. Dessa forma, uma intervenção pedagógica se faz necessária para que seja possível conduzir a atenção do aprendiz a determinados aspectos linguísticos presentes no *input*. Posto isto, o objetivo principal desta presente pesquisa consistiu em avaliar o papel da **IP** e da **ACR** – dois tipos de instrução com foco na forma que trabalham sobre o construto da atenção - na aprendizagem a curto e a longo prazo das flexões dos adjetivos I e NA da língua japonesa. Essa avaliação foi realizada através da comparação do desempenho dos aprendizes submetidos às duas combinações de tratamento (IP＋APE e ACR＋APE) aplicadas em duas turmas de japonês de nível básico no primeiro semestre de 2011.

A seguir, faremos uma breve apresentação a respeito dos adjetivos da LJ e, em seguida, a exposição dos erros constatados na avaliação final de 51 aprendizes no segundo semestre de 2010 que comprova a dificuldade na aprendizagem do tópico em questão, e que serviram de motivação para o desenvolvimento deste trabalho.

1.1 OS ADJETIVOS DA LÍNGUA JAPONESA

Os **adjetivos do grupo I** (*i keiyoushi*) correspondem aos adjetivos que terminam em **I**, tais como: *muzukashi**i*** (difícil); *atsu**i*** (quente) e *tanoshi**i*** (divertido). Por outro lado, os **adjetivos do grupo NA** (*na keiyoushi*[6]) são aqueles que não terminam em **I**, tais como: *nigiya**ka*** (animado); *shizu**ka*** (silencioso) e *ben**ri*** (prático).

[6] O *i keiyoushi* também pode ser conhecido simplesmente como *keiyoushi* e o *na keiyoushi* como *keiyoudoushi* ou *junmeishi*. Há uma certa controvérsia na nomenclatura e no conceito desses grupos entre os gramáticos japoneses, mas no ensino da língua japonesa como língua estrangeira, prevalece as denominações *i keiyoushi* e *na keiyoushi*

Entretanto, há também alguns adjetivos que, embora tenham a terminação em **I**, são considerados adjetivos do grupo NA, como por exemplo: *yuume**i*** (famoso), *yuka**i*** (divertido) e *kire**i*** (bonito; limpo). Os chamados ***i keiyoushi*** e ***na keiyoushi*** têm como função principal qualificar ou predicar, de modo que são semelhantes às funções exercidas pelos adjetivos da língua portuguesa. No entanto, pode assumir também um comportamento similar ao verbo do português, pois como predicado, os adjetivos em língua japonesa podem expressar afirmação, negação e tempo. Segundo Ota (1991), o que difere o *keiyoushi* do adjetivo do português seria a capacidade que essa classe gramatical tem de constituir um predicado por si só, sem o auxílio do verbo. Apesar de haver algumas diferenças com os adjetivos do português, neste estudo denominaremos os ***i keiyoushi*** de **adjetivos do grupo I** e os ***na keiyoushi***, de **adjetivos do grupo NA**.

Esses dois grupos de adjetivos podem ser flexionados:

⊙ **Na forma adnominal** (adjetivo precede o substantivo).

Ex. Adjetivo I

おもしろい映画を見ました。*Omoshiroi eiga wo mimashita*.
Assisti a um filme interessante.

Ex. Adjetivo NA (é necessário colocar o NA)

便利な デジカメです。*Benri na dejikame desu*.
É uma câmera digital prática.

⊙ **Na forma adverbial**

Ex. Adjetivo I (o I flexiona-se em KU)

大きく 書いてください。*Ookiku kaitekudasai*.
Escreva maior.

Ex. Adjetivo NA (adiciona-se NI a este tipo de adjetivo)

静かに 歩いてください。*Shizukani aruite kudasai.*
Ande silenciosamente.

⊙ **Na forma predicativa**

Ex. Adjetivo I

日本語は おもしろいです。*Nihongo wa omoshiroidesu*.
A língua japonesa é interessante.

Ex. Adjetivo NA

この携帯電話は　便利です。*Kono keitaidenwa wa benridesu*.

Este telefone celular é prático.

No português, o adjetivo assume a posição de predicado através do verbo de ligação relacionando-o ao substantivo com função de sujeito – o que não ocorre na língua japonesa. Outra diferença é o acompanhamento do vocábulo variável です (desu) que pospõe os adjetivos em japonês e imprime polidez ao enunciado . No caso dos **adjetivos do grupo I**, a flexão ocorre sobre a desinência **I** (ex. *omoshiro**i** desu* > *omoshiro**kunai** desu*> *omoshiro**katta** desu* > *omoshiro**kunakatta** desu*) e o vocábulo です(desu) permanece invariável.

Adjetivos do grupo I

Afimativo presente	1.　映画は　おもしろ**い**です。	*Eiga wa omoshiro**i** desu*
Negativo presente	2.　映画は　おもしろ**くない**です。	*Eiga wa omoshiro**kunai** desu*
Afirmativo passado	3.　映画は　おもしろ**かった**です。	*Eiga wa omoshiro**katta** desu*
Negativo passado	4.　映画は　おもしろ**くなかった**です。	*Eiga wa omoshiro**kunakatta** desu*

Tradução

1. O filme é interessante.
2. O filme não é interessante.
3. O filme foi interessante.
4. O filme não foi interessante.

Nos **adjetivos do grupo NA**, a flexão ocorre no vocábulo です(desu) (ex. *shizuka**desu*** > *shizuka **dewa arimasen*** > *shizuka **deshita*** > *shizuka **dewa arimasendeshita***).

Adjetivos do grupo NA

Afimativo presente	1.　公園は　静か**です**。	*Kouen wa shizuka **desu***
Negativo presente	2.　公園は　静か**ではありません**。	*Kouen wa shizuka **dewa arimasen***
Afirmativo passado	3.　公園は　静か**でした**。	*Kouen wa shizuka **deshita***
Negativo passado	4.　公園は 静か**ではありませんでした**。	*Kouen wa shizuka **dewa arimasen deshita***

Tradução

1. O parque é silencioso.
2. O parque não é silencioso.
3. O parque estava silencioso.
4. O parque não estava silencioso.

1.2 ERROS DE FLEXÃO DE ADJETIVOS APURADOS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2010

Analisando-se a avaliação final de 51 aprendizes de LJ de nível básico, no segundo semestre de 2010, foram constatadas as seguintes ocorrências:

Erros de flexão – adjetivo I	Ocorrências
Forma afirmativa	07
Forma negativa	02
Forma afirmativa passada	10
Forma negativa passada	08

Erros de flexão – adjetivo NA	Ocorrências
Forma afirmativa	00
Forma negativa	04
Forma afirmativa passada	00
Forma negativa passada	03

A seguir, listamos os erros detalhadamente. As partes sublinhadas correspondem à posição onde ocorreram os erros :

Erros na flexão dos adjetivos na forma afirmativa:

× たのしです *tanoshidesu*
(forma correta: たのし**い**です *tanoshi**i**desu*) – [É divertido] - 2 ocorrências

× むずかしです *muzukashidesu* (forma correta: むずかし**い**です *muzukashi**i**desu* –[É difícil]) – 5 ocorrências

Erros na flexão dos adjetivos na forma negativa:

× ホテルは　きれいではありませんです *hoteru wa kirei dewa arimasen desu*
(forma correta: ホテルは　きれいでは**ありません** *hoteru wa kirei dewa* ***arimasen*** – [Não é um hotel bonito])– 02 ocorrências

× きれくないです *kirekunai desu*
(forma correta: きれ**いではありません** *kire**i dewa arimasen*** – [Não é belo]) – 02 ocorrências

× おいしいくないです Oishiikunaidesu
(forma correta: おい**しくないです** *oi**shi**kunaidesu* – [Não é gostoso]) – 1 ocorrência

× むずかしいくないです *Muzukashiikunaidesu*
(forma correta: むずか**しくないです** *muzuka**shiku**naidesu* – [Não é difícil]) – 1 ocorrência

Erros na flexão dos adjetivos na forma afirmativa passada:

× おもしろいでした *omoshiroideshita*
(forma correta: おもしろ**かったです** *omoshiro**kattadesu*** – [Foi interessante]) – 2 ocorrências

× リオは　たのしいです *Rio wa tanoshiidesu*
(forma correta: リオは　たのし**かったです** *Rio wa tanoshi**kattadesu*** – [O Rio foi divertido]) – 1 ocorrência

× いいです *iidesu*
(forma correta: よかったです ***yokatta**desu* – [Foi bom]) – 2 ocorrências

× よくたです *yokuta desu*
(forma correta: **よかった**です ***yokatta**desu* – [Foi bom]) – 1 ocorrência

× よかたです *yokatadesu*
(forma correta: よ**かった**です *yo**katta**desu* –[Foi bom]) – 1 ocorrência

× ゆかたです *yukatadesu*
(forma correta: **よかった**です ***yokatta**desu* – [Foi bom]) – 1 ocorrência

× あついでした *atsuideshita*
(forma correta: あつ**かったです** *atsu**kattadesu*** – [Estava quente]) – 1 ocorrência

× あつかたです *atsukatadesu*
(forma correta: あつ**かった**です *atsu**katta**desu* – [Estava quente]) – 1 ocorrência

Erros na flexão dos adjetivos na forma negativa passada:

× たのしかったではありません *tanoshikattadewaarimasen*
(forma correta: たのし**くなかったです** *tanoshi**kunakattadesu*** – [Não foi divertido]) - 1 ocorrência

× たのしかったくないです *tanoshikattakunaidesu*
(forma correta: たのし**くなかった**です *tanoshi**kunakattadesu*** – [Não foi divertido]) - 1 ocorrência
× たのしくなかた *tanoshikunakata*
(forma correta: たのしくな**かった**です *tanoshi**kunakattadesu*** – [Não foi divertido]) – 3 ocorrências
× たのしなっかたです *tanoshinakkatadesu*
(forma correta: たのし**くなかった**です *tanoshi**kunakattadesu*** – [Não foi divertido]) - 1 ocorrência
× たのしくなかったでした *tanoshikunakattadeshita*
(forma correta: たのしくなかった**です** *tanoshikunakatta**desu*** – [Não foi divertido]) – 2 ocorrências
× にぎやかではありません *nigiyakadewaarimasen*
(forma correta: にぎやか**ではありませんでした** *nigiyaka **dewaarimasendeshita*** – [Não foi animado]) – 3 ocorrências

De acordo com os dados acima, podemos afirmar que há alguns problemas no processamento das flexões dos adjetivos, especialmente da forma passada dos adjetivos do grupo I. É importante ressaltar que esses aprendizes foram submetidos ao formato APP (apresentação, prática e produção) de instrução, no qual há a apresentação da nova forma linguística pelo professor, seguida por uma série de atividades de produção oral e/ou escrita controladas para que, em uma terceira etapa, o aprendiz participe de atividades mais livres de produção que requerem o uso da forma-alvo introduzida. Por trás desse modelo de ensino, há a ideia de que o aprendiz pode partir do conhecimento zero ao domínio da nova forma após uma única aula (RANALLI, 2001). Considerando o fato de que nas línguas românicas e germânicas a categoria gramatical que flexiona é somente o verbo, a aprendizagem das flexões dos adjetivos de LJ por estudantes brasileiros pode constituir uma tarefa não tão simples e que requer uma forma de ensino que guie a atenção aos aspectos linguísticos e sem a pressão da produção imediata da forma-alvo. Podemos dizer que tanto a **instrução para processamento** como a **atividade de**

consciousness-raising trabalhadas nesta dissertação, preenchem esses requisitos.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em três grandes partes. No capítulo 2, abordamos alguns conceitos pertinentes a este trabalho: o papel do insumo nas principais teorias linguísticas, o modelo de aquisição de L2 de Susan Gass que ilustra o que ocorre no mecanismo interno do aprendiz desde a exposição ao insumo até o *output* e a apresentação das intervenções pedagógicas que foram aplicadas nesta investigação. No capítulo 3 , descrevemos os procedimentos metodológicos: a apresentação do contexto da pesquisa, a explicação dos materiais utilizados na intervenção e na avaliação, e a exposição do procedimento para análise dos dados. No quarto capítulo são demonstrados os resultados da investigação, bem como sua interpretação e no quinto, uma discussão dos resultados obtidos, as limitações e possíveis contribuições deste estudo na área de ensino de LJ como LE.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão apresentados os argumentos teóricos que fundamentam e delineiam a trajetória desta pesquisa. Nas seções que seguem, serão apresentados: o papel do insumo em diferentes abordagens linguísiticas; um panorama dos estágios que envolvem a aquisição de segunda língua de acordo com o modelo proposto por Susan Gass; o estágio inicial do processo de aquisição através do modelo de VanPatten e os princípios de operam sobre ele; algumas considerações sobre a importância do *output* no ensino de línguas; a descrição da instrução para processamento, da atividade de c*onsciousness-raising* e da saliência de insumo, bem como as pesquisas prévias relacionadas a essas intervenções.

2.1 Breve panorama do papel do insumo nas teorias linguísticas

Apesar de desempenhar papéis diferentes em cada uma das teorias linguísticas de aquisição e aprendizagem, o fato de que o insumo[7] (*input*) é necessário para a aquisição de segunda língua (ASL) é consenso entre os pesquisadores da área de linguística aplicada. No entanto, ainda são bem debatidos questões como: a quantidade necessária de insumo-para que ocorra a aquisição; os atributos do insumo que podem interferir na aprendizagem e como o insumo é processado e incorporado no sistema de desenvolvimento do aprendiz. Tanto a instrução para processamento (*processing instruction*) como a atividade de c*onsciousness-raising* (*consciousness raising activities*) trabalhadas nesta pesquisa constituem formas de ensino nas quais o insumo assume uma posição central, seja

[7] Neste trabalho, o termo insumo será entendido como o material linguístico (oral ou escrito) da segunda língua na qual o aprendiz está exposto.

pela sua manipulação realizada pelo professor ou pelo aprendiz. Sendo assim, consideramos importante expor qual a sua relevância em algumas das principais abordagens linguísticas. Nesta seção, apresentaremos sucintamente as concepções behaviorista, inatista, interacionista, conexionista e computacional simbólica (processamento de informação), sob a perspectiva do insumo.

Concepção behaviorista

Na concepção estruturo-behaviorista (proposta teórica de Bloomfield na área da linguística e Skinner na da psicologia), o insumo corresponde ao estímulo responsável por provocar uma reação/resposta do aprendiz. Através do reforço desse processo mecânico de estímulo e resposta, a língua, vista como um conjunto de hábitos, é adquirida automaticamente. A importância recai sobre o comportamento verbal adquirido pelo estímulo externo, sem serem considerados os desejos, intenções e crenças do aprendiz, como também o processo interno da mente. Para Finger (2008), essa teoria considera que todo o conhecimento advém do meio, ou seja, o indivíduo nada tem de inato, tudo é aprendido. O professor será, então, o provedor de estímulos e de reforço, aquele que apresenta ao aprendiz a amostra correta da língua padrão a ser imitada. Sendo assim, cabe ao aprendiz imitar o modelo linguístisco através de atividades de repetição e exercícios estruturais, visto que a língua é concebida como um conjunto de estruturas e sua aprendizagem é baseada na formação de hábitos. O método de ensino audiolingual surgiu sob esses conceitos do behaviorismo e permanece influenciando o ensino de língua estrangeira (ELE) de uma forma geral. No que se refere ao ensino de língua japonesa, pode-se citar pelo menos 2 livros didáticos atuais cujo *syllabus* é estrutural: o *Japanese for Busy People* e o *Minna no Nihongo* (usado em larga escala no contexto mundial) – ambos com bastante exercícios de repetição, de substituição e de transformação.

Para Santos (2002), um dos problemas da teoria behaviorista da aquisição da linguagem é que ela não explica como as crianças são capazes de compreender e produzir sentenças nunca ouvida antes de seus interlocutores. Dessa forma, o conhecimento da língua não pode ser explicado apenas pelos dados observáveis, devendo-se considerar também a capacidade inata do indivíduo.

Concepção inatista

Segundo Chomsky (1965), a criança possui um dispositivo inato da aquisição da linguagem com princípios linguísticos determinados geneticamente. Partindo de um estágio inicial com uma Gramática Universal (sistema de princípios inatos presente em todas as línguas humanas), a criança, ao ser exposta aos membros da comunidade linguística, desenvolve seu conhecimento linguístico, confrontando a informação genética que possui com os dados linguísticos que recebe e passa a entender e produzir um número ilimitado de sentenças gramaticais. Esse modelo propõe que o insumo recebido do ambiente não é suficiente para a aquisição da língua: a experiência de linguagem é fonte de insumo sobre a qual os mecanismos de aprendizagem podem trabalhar. Dessa forma, o insumo tem seu papel reduzido, visto que para o linguista, a capacidade da criança em produzir enunciados aos quais não havia sido exposta, por exemplo, não poderia ser explicada caso aquisição dependesse somente da exposição ao insumo. Embora esta teoria se ocupe da aquisição da primeira língua, influenciou muitos estudos sobre a aprendizagem de segunda língua que tentaram estabelecer uma relação entre o processo de aquisição da L1 com a L2. Pode-se dizer que o insumo é considerado necessário, mas funcionando como um gatilho que aciona o dispositivo da aquisição .

Seguindo o pressuposto de que a faculdade da linguagem é inata, Krashen (1985) desenvolveu a hipótese do insumo, que é vinculada à aquisição (processo

inconsciente) e não à aprendizagem (processo consciente). De acordo com essa hipótese, a compreensibilidade do insumo desempenha um papel importante no processo de aquisição (*intake*). Indivíduos adquirem a língua inconscientemente, recebendo o insumo compreensível em quantidade suficiente, como também pela contribuição do dispositivo de aquisição de linguagem proposto por Chomsky. No entanto, é necessário que o insumo esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição (i + 1) [8] e a compreensão dessa informação extra é possível porque o adquirente usa além da competência linguística: o contexto, o conhecimento de mundo e informações extra-linguísticas. O adquirente deve apenas compreender o significado daquilo que lhe foi oferecido e não sua estrutura ou forma gramatical, pois essas serão adquiridas naturalmente. O insumo é, então, elaborado para o aprendiz (o foco recai sobre o falante) – não sendo considerada sua produção. Apesar de essa hipótese estar relacionada à aquisição da primeira língua, Krashen afirma que também pode ser aplicada na aprendizagem de segunda língua, pois ¨o adquirente da segunda língua, criança ou adulto, também é um adquirente, tal como uma criança adquirindo sua primeira língua¨. Dessa maneira, o ¨i + 1¨, bem como o insumo modificado, podem também ser aplicados aos adquirentes da segunda língua. Para tanto, a fala do professor deve conter insumo compreensível, natural e grossamente calibrado em oposição às aulas com exercícios que têm como objetivo ensinar a estrutura do dia. Além disso, ao propiciar insumo compreensível, o professor pode fazer uso do conhecimento de mundo e utilizar recursos pedagógicos como figuras e *realia*[9]. Uma abordagem comunicativa de ensino, a Abordagem Natural (*Natural Approach*), foi proposta por Krashen e

---

[8] O i do composto i + 1 corresponde ao nível linguístico atual do adquirente e o 1 representa o conhecimento novo a ser adquirido

[9] *Realia* são objetos físicos usados na instrução em sala de aula, principalmente na introdução de vocabulário

Terrell (1983) seguindo os preceitos das 5 hipóteses de Krashen, incluindo-se nelas a hipótese do insumo aqui mencionada. As aulas com essa abordagem consiste naquelas com o *syllabus* baseado em tópicos situacionais, ao invés de estruturas gramaticais, cuja ênfase está na compreensão (ex. *listening* e leitura) e sem pressão para que o aprendiz produza, pois a fala deve ocorrer naturalmente, no momento em que o aprendiz se sentir preparado.

Algumas críticas surgiram em relação não somente a essa, como também às outras 4 hipóteses (da aquisição-aprendizagem, da ordem natural, do monitor e do filtro-afetivo) de Krashen. No que diz respeito à hipótese do insumo, as principais críticas são de que a produção (*output*) possui um papel secundário em comparação ao insumo no processo de aquisição e da imprecisão do composto i＋1, visto que não há como determinar o nível de insumo apropriado a cada aprendiz. Para White (1987), apenas o aprendiz conhece seu estágio corrente de competência linguística e a manipulação de i＋1 pelo outro pode constituir uma prática equivocada.

Concepção interacionista

A hipótese interacionista de Long (1981, 1983), apesar de considerar a importância do insumo compreensível proposta por por Krashen, afirma haver uma maior eficácia na aquisição quando o insumo é modificado através da negociação de sentido (Ellis, 1997). Como ¨negociação¨, entende-se a interação na qual a atenção dos participantes está focada em resolver problemas de comunicação em oposição àquela onde há um fluxo livre de informações. De acordo com Gass (1997), corresponde às instâncias nas quais os participantes devem interromper o fluxo da comunicação para que seja possível a compreensão da mensagem. Para Long (1981), quando os aprendizes se envolvem com seus interlocutores em negociações, a natureza do insumo é qualitativamente modificada. Em outras palavras, quanto mais

o insumo é negociado para aumentar sua compreensão, melhor é o potencial de seu uso. Segundo Long & Ross (1993):

> **[...] modificações das estruturas interativas da conversação, resultantes do trabalho da negociação, aumentam a compreensibilidade do *input* sem negar o acesso dos aprendizes ao vocabulário e às formas gramaticais desconhecidas da L2, como tende a ocorrer através da simplificação lingüística [...] (LONG & ROSS, 1993)**

O trabalho com a compreensibilidade do insumo durante as interações ocorre com os ajustes conversacionais como checagens e confirmação da compreensão, pedidos de esclarecimentos, repetições e reformulações. Considerando esse ponto de vista, a produção do aprendiz de L2 também tem sua relevância, visto que na interação faz-se necessário negociar o insumo como no seguinte exemplo do estudo de Ozaki (1993):

Nativo (japonês): *Anoo-sundanowa oosutoraria to doitsu to dochira ga nagai desuka.*
[Viu, entre Austrália e Alemanha, onde você morou mais tempo?]

Aprendiz: *…Uun…nagai chigai chigai* **(incompreensão)**
[...Ahn..mais tempo não não]

Nativo (japonês): *Nagai..dochira no hou ni nagaku sundeimashitaka...Oosutoraria to doitsu to?* **(reformulação)**
[Mais tempo... Em qual dos países você morou mais tempo? Austrália ou Alemanha?]

Aprendiz: *....A yoku wakarimasen (risos) Suimasen.* **(pedido de esclarecimento)**
[...Ah Não entendi bem (risos) Me desculpe.]

Nativo (japonês): *Aa Jaanee Oosutoraria niwa nannen....(aa) sundeimashitaka.***(reformulação)**
[Ah...então Na Austrália, quantos anos ...(aa) você morou?]

(OZAKI, A., 1993)

Na negociação, o aprendiz é exposto ao insumo e através dos *feedback* emergentes que indicam que algo na fala está errado, surge a possibilidade do aprendiz alimentar sua interlíngua, modificando sua produção. Gass & Varonis (1994) diz que a negociação é desejável para chamar atenção na forma linguística,

deixando-a mais saliente e preparando o terreno para a aprendizagem. Os achados mais relevantes na abordagem interacionista são: (1) a exposição ao insumo é necessária para aquisição de L2; (2) boa parte da aquisição de uma L2 acontece incidentalmente; (3) a aprendizagem de uma L2 varia em seus resultados; (4) há limites nos efeitos de frequência na aquisição de L2 (frequência do insumo não é suficiente para explicar a aprendizagem) e (5) há limites dos efeitos do *output*. Entretanto, há críticas em relação à tradição interacionista de Long. Entre elas, a de que não se presta muito atenção nos aspectos gramaticais, como também a de que não há resultados conclusivos quanto à influência que a negociação exerce na aquisição de L2.

Concepção conexionista

Uma abordagem de base empírica que concede importância à grande quantidade e frequência do insumo é a conexionista que, segundo Gass e Selinker (2008), tem se destacado somente recentemente nas pesquisas do contexto de segunda língua, apesar de ter surgido há anos. Nela, a aquisição da língua é estudada inspirando-se na estrutura da rede neural do cérebro. De acordo com Menezes (s/d), ¨o conexionismo estuda a mente por uma perspectiva computacional, isto é, tenta descrever o processamento cognitivo à semelhança de um computador – os dados que alimentam a mente (*input* ou dados de entrada), seu processamento (dados ocultos) e o produto ou *output* (dados de saída)¨. O sistema conexionista compreende unidades organizadas em rede, tal como os neurônios carregados de informações que interagem entre si através das sinapses. Essas redes neurais se organizam de forma dinâmica, baseadas na experiência de onde provém o insumo linguístico. Os aprendizes são capazes de extrair do insumo (evidência positiva) padrões regulares, criando ou fortalecendo associações (quanto mais vezes forem realizadas as

associações, mais fortes elas se tornam). Dessa forma, quanto mais ocorre a reapresentação do insumo, mais a conexão da rede é fortalecida. Caso esse reforço não aconteça, ocorre o enfraquecimento das conexões.

> ¨**É importante ressaltar que tais conexões não são fixas, de modo que uma conexão enfraquecida demais pode ser eliminada e uma outra pode se dar em outro ponto, fazendo-se novas combinações entre neurônios para ampliar e dar continuidade ao processo de aprendizagem. Conclui-se, então, que o fortalecimento das conexões, estabilizando-as, é fundamental para se viabilizar novas associações e, conseqüentemente, para viabilizar a aprendizagem. Em um ambiente próspero, rico em freqüência e diversidade de insumo, certamente a capacidade de aprendizagem da rede é ampliada**¨ (DO VALE, D.R., 2006, p. 176)

Percebe-se então a importância da qualidade e da frequência do insumo na aprendizagem de línguas na perspectiva conexionista. Outro conceito importante nesta abordagem é de que o processamento no cérebro ocorre em distribuição paralela, ou seja, vários neurônios são ativados simultaneamente, sendo possível o processamento de informações diferentes. Menezes (s/d) explica que:

> ¨**Em contraste com a linearidade do behaviorismo, o conexionismo pressupõe que alguns processos mentais podem ocorrer de forma paralela ou simultânea e que o conhecimento é distribuído entre as várias interconexões. Assim, a aprendizagem não ocorre em estágios sequenciados, mas em paralelo, isto é, simultaneamente em diferentes partes do cérebro**¨.
>
> **(MENEZES, V. sd)**

Apesar do conexionismo também ter uma base empírica como o behaviorismo, o primeiro prega que a associação entre estímulo e resposta está na base neural e não no meio externo, levando-se em consideração o processo cognitivo.

Concepção computacional (paradigma simbólico)

Segundo Saville-Troike (2006), a abordagem conexionista de aprendizagem tem muito em comum com a perspectiva do processamento de informação (abordagem processual) da concepção computacional, porém o último investiga como o aprendiz processa a língua e como a habilidade de processamento se desenvolve com o tempo enquanto que o primeiro tenta explicar o conhecimento e seu processamento por princípios cognitivos gerais (Mitchell & Myles, 2004). Pode-se dizer que a abordagem processual segue uma orientação simbólica na qual os processos mentais são transformações lógicas das cadeias de símbolos, baseadas na construção de regras. Por outro lado, o conexionismo está vinculado às regularidades de padrões.

> ¨Sistemas conexionistas e simbólicos são sistemas computacionais, mas há uma grande diferença no tipo de computação que eles realizam. Na perspectiva simbólica, a computação é essencialmente a transformação de símbolos de acordo com regras – regras que estão estabelecidas em um programa. A idéia de computação subjacente a um sistema conexionista é diferente: seu princípio é um conjunto de processos causais através dos quais as unidades se excitam ou se inibem, sem empregar símbolos ou tampouco regras para manipulá-los¨
>
> (TEIXEIRA, 1998, p. 84)

Ainda, de acordo com Finger (2008), há também uma diferença importante entre os modelos simbólico e conexionista no que se refere ao processamento do insumo:

> ¨os primeiros concebem os seres humanos dotados de uma arquitetura mental complexa, formada por formas diferentes de processamento para tipos distintos de *input* (regular ou irregular, consistente ou inconsistente, de alta ou baixa frequência etc.), ao passo que os conexionistas propõem um modelo único de processamento capaz de dar conta de todo tipo de estímulo¨.
>
> (FINGER, 2008, p. 149)

O modelo computacional de aquisição de L2 que se baseia no processamento de informações procura entender quais são os fenômenos que ocorrem dentro da ¨caixa-preta¨ da mente. Sendo assim, preocupa-se em como os indivíduos recebem a informação, a processam e agem sobre ela (Williams e Burden, 1997).

Segundo Ellis (1997), nesse modelo básico, o insumo (*input*) exposto ao aprendiz pode ser processado de duas formas: parte desse insumo é armazenado na memória de curto prazo tornando-se *intake* (assimilação do material linguístico) e, numa segunda etapa, parte desse *intake* é armazenado na memória de longo prazo, transformando-se em conhecimento da L2. Sendo que o último estágio consiste no uso desse conhecimento nas produções (fala ou escrita).

Input → *intake* → conhecimento da L2 → *output*

Memória de curto prazo Memória de longo prazo

Figura 1 Modelo computacional de aquisição baseado em Ellis (1997)

Esse modelo pode ser elaborado de formas variadas dado que cada estágio pode ser influenciado por fatores sociais, discursivos e cognitivos. Skehan (1998), por exemplo, divide o processamento em 3 estágios principais que interagem entre si: *input*→processamento central→*output*. Segundo esse protótipo, primeiramente o *input* deve ser notado pelo aprendiz para só então ser processado pela memória de curto prazo (memória de trabalho) ou pela de longo prazo. Como os recursos da atenção são limitados, o aprendiz é forçado a usar estratégias compensatórias em cada um dos três estágios. Por exemplo, na exposição ao insumo, o aprendiz tende a focar sua atenção inicialmente em compreender o significado e não na forma e, durante a produção, em um dos seguintes componentes: fluência, precisão e complexidade.

Conforme Purpura (1997), autores como Klatsky (1980), Hunt (1982) e Gagné, Yekovich & Yekovich (1993) entendem que a aprendizagem envolve os seguintes estágios de processamento:

1. Estágio seletivo: a informação é identificada ou isolada de outros insumos;
2. Estágio de compreensão: a informação é armazenada na memória de trabalho no tempo que for necessário para que o indivíduo possa compreendê-la;
3. Estágio de armazenamento ou memória: a informação é organizada de modo que o aprendiz possa reconhecer padrões, fazer associações, relacionar aos conhecimentos prévios etc. para que o armazenamento na memória de longa duração seja possível;
4. Estágio de recuperação: a informação é resgatada da memória de longa duração quando for necessário utililizá-la.

Percebe-se, assim, a importância dos construtos, a saber: percepção, atenção e memória no modelo de processamento da informação. Seguindo ainda essa orientação cognitiva, Gass (1988) elaborou um modelo de aquisição de L2 explorando o que ocorre entre o estágio inicial de exposição ao insumo até o *output,* esquema que será detalhado na próxima seção. O modelo de processamento de insumo de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2006) segue também essa abordagem computacional para desenvolver o conceito de *Processing Instruction*, cujo principal objetivo é manipular a atenção sobre o insumo para interferir no processamento da informação realizado pelo aprendiz, auxiliando-o na assimilação do material linguístico.

Resumindo as abordagens linguísticas anteriormente destacadas, observa-se que para a teoria behaviorista, o insumo constitui o estímulo imprescindível para desencadear uma resposta automática do aprendiz, desconsiderando qualquer mecanismo interno. Por outro lado, na visão inatista, dada a presença do dispositivo

inato de aquisição, o insumo constitui apenas um gatilho para acionar o conhecimento inato, já existente. Na abordagem interacionista, ele possui um papel de grande importância nas negociações de sentido, possibilitando proporcionar ao aprendiz evidências positivas e negativas[10] da língua e conduzindo-o à formação de hipóteses linguísticas. No conexionismo, constitui o estímulo proveniente da experiência linguística que desencadeia um mecanismo construtivo e dinâmico, dando origem ao conhecimento. Por fim, no modelo computacional de orientação simbólica, o papel do insumo também assume grande importância, visto que, sem ele, não há como ocorrer a construção de regras que podem levar ao conhecimento da L2. Entretanto, fatores sociais, como também cognitivos que agem sobre o insumo, são também determinantes no processamento da informação.

Neste presente estudo, seguiremos os pressupostos da teoria de processamento da informação, considerando a influência do fator cognitivo ¨atenção¨ no processamento do insumo.

2.2. Modelo de aquisição de segunda língua de Susan Gass

Na seção anterior, foi possível observar que na área de aquisição de línguas, há diversas abordagens e teorias linguísticas que tentam decifrar o mecanismo de aprendizagem. Com o objetivo de unificar conceitos e achados das principais pesquisas tradicionais, Susan Gass (1988) criou um modelo de aquisição de L2 considerando a complexidade que envolve a ASL. Esse será aqui descrito, pois sua base é o modelo computacional do processamento de informação que no permite ter uma visão panorâmica dos fenômenos e das interferências que podem ocorrer desde

[10] Evidência positiva refere-se ao *input* com a forma correta da língua e, a negativa é a informação que se fornece ao aprendiz de que algo em sua fala está incorreto ou incompreensível.

o estágio da exposição ao insumo até a produção do material linguístico. São 5 os estágios que compõem o modelo de Gass: (1) insumo percebido, (2) insumo compreendido, (3) *intake*, (4) integração e (5) *output*.

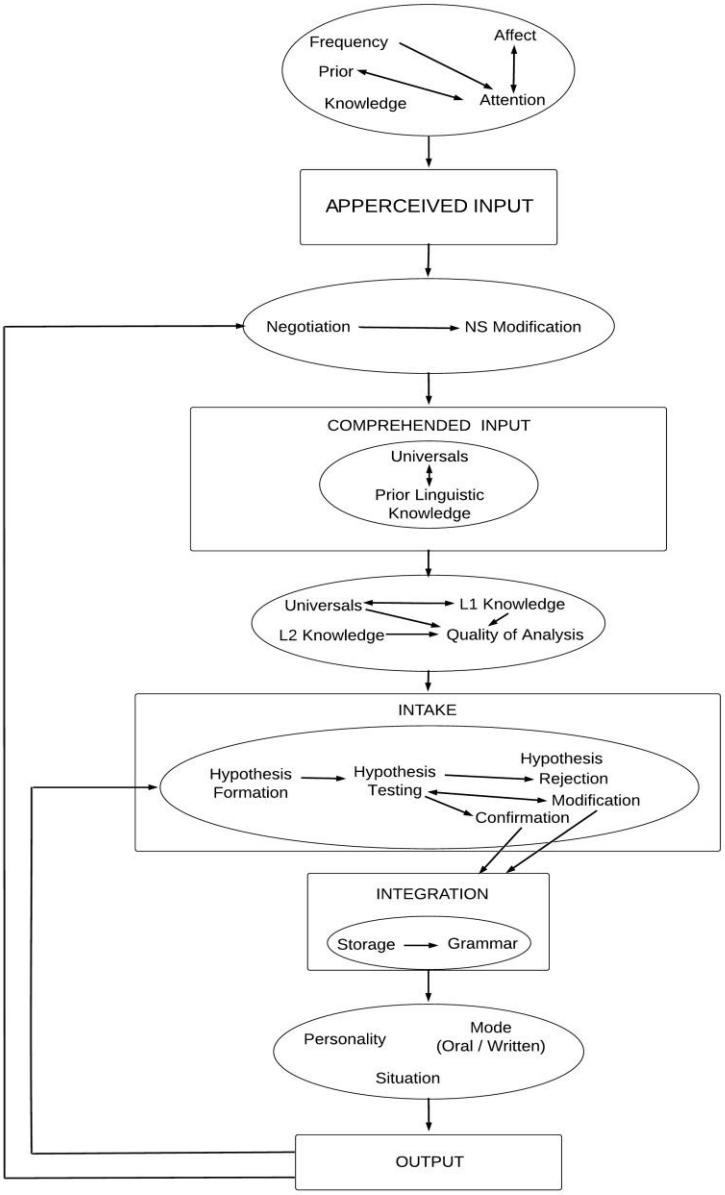


Figura 2 Gass, 1988

(1) Insumo percebido (*apperceived input*)

O primeiro estágio (1) consiste no reconhecimento pelo aprendiz de que há algo a ser aprendido. Gass (op. cit.) afirma que se trata de um ato cognitivo interno que envolve a identificação de formas linguísticas que são relacionadas a um

conhecimento prévio, como também prepara o insumo para futura análise. O insumo é percebido devido a alguns recursos particulares, como: (a) frequência do insumo, (b) afeto, (c) conhecimento prévio e (d) atenção. No que diz respeito ao fator frequência (a), a autora argumenta que quando algo é muito frequente no insumo, é provável que seja notado, mas que contrariamente, algo que é incomum devido a raridade de sua ocorrência pode também se destacar para o aprendiz. No afeto (b), incluem-se fatores como distância social (distância entre o aprendiz de segunda língua e o grupo linguístico da língua-alvo), motivação, *status* e atitude. Citando Schumann (1978), Gass explica que, caso o aprendiz se sinta distante da comunidade da língua-alvo, o insumo linguístico não ficará disponível ao aprendiz. O terceiro fator, ¨conhecimento prévio¨(c), consiste no conhecimento da língua nativa, conhecimento de outras línguas, conhecimento da segunda língua, conhecimento de palavras entre outros. Esse fator desempenha um papel importante na interpretação dos dados linguísticos, determinando o que e quanto o aprendiz entende. A autora entende o conhecimento linguístico como cumulativo e, assim, pressupõe que a incorporação de uma nova informação requer uma base para que seja possível uma análise. Dessa forma, o conhecimento prévio constitui a base para a compreensão. O quarto fator (d), a atenção, permite que o aprendiz note a diferença entre o que ele sabe e o que é produzido pelo falante nativo da segunda língua, levando-o a reconhecer que devem ser realizados ajustes em sua língua. Assim sendo, a saliência da forma linguística através da frequência do insumo e da instrução focada na forma constituem aspectos relevantes para que o aprendiz atente a formas particulares. Para Gass e Selinker (2008), esses fatores não somente podem determinar o porquê do insumo ser notado ou não pelo aprendiz, como também ¨contribuem para a potencialidade da compreensão do insumo¨.

(2) Insumo comprendido (*comprehended input*)

Referindo-se ao estágio seguinte, o insumo compreendido (2), Gass esclarece que, diferente do insumo compreensível, ele é controlado pelo aprendiz, ou seja, cabe ao aprendiz trabalhar a compreensão que é composto por vários estágios. Se um aprendiz compreende algo no nível do significado, em outro pode ocorrer um entendimento mais analítico. Com o objetivo de esclarecer a diferença entre esse estágio com a do insumo percebido (1), Gass exemplica com as palavras japonesas *biru* (edifício) e *biiru* (cerveja). O aprendiz de LJ deve primeiramente reconhecer que o significado das palavras pode mudar pelo prolongamento da vogal (insumo percebido). Depois, reconhece-se a diferença entre *biru* e *biiru* (compreensão) e então, relaciona-se a palavra *biru* com o conceito de edifício e *biiru* com o de cerveja (outro nível de compreensão).

(3) Intake

Gass também destaca a diferença entre o insumo compreendido e o *intake*. O *intake* nesse modelo de aquisição refere-se ao processo de tentativa de integração da informação linguística (assimilação do material linguístico). Se os estágios de percepção e compreensão do insumo não conduzem necessariamente à formação da gramática, isso ocorre no *intake*. É um estágio em que ocorre o processamento psicolinguístico onde as informações novas são comparadas aos conhecimentos prévios e onde, de uma forma geral, observa-se o processamento sobre as regras gramaticais internalizadas. Gass ainda complementa: ¨É onde as generalizações e então chamadas super generalizações são possíveis de ocorrer; é onde os traços de memória são formados; é o componente do qual decorre a fossilização¨. (GASS & SELINKER, 2008, p. 486). Nesse estágio, ocorrem também processos como formação, testagem, rejeição, modificação e confirmação de hipóteses.

(4) Integração (*integration*)

Após a assimilação do material linguístico, Gass apresenta duas possibilidades que constituem formas de integração: o desenvolvimento da gramática da segunda língua e o armazenamento. Para esclarecer a distinção entre a integração e a não integração da nova informação linguística, Gass e Selinker (op. cit.) apresentam quatro possibilidades de encaminhamento do insumo: (a) confirmação ou rejeição da hipótese (*intake*➔integração); (b) aparente não uso do insumo (*intake* ➔ integração); (c) armazenamento (*intake* ➔ armazenamento ➔ integração) e (d) não uso do insumo (insumo compreendido➔ *intake*➔saída). As possibilidades (a) e (b) ocorrem no *intake* e levam à integração, (c) apresenta-se no estágio de integração e (d) representa o insumo que sai do sistema, sem que ocorra a integração. Em (a), o aprendiz confronta o insumo assimilado com suas hipóteses correntes e caso haja a confirmação de sua hipótese, ocorre a integração do material linguístico no sistema de desenvolvimento do aprendiz. Caso o aprendiz receba uma informação que leve à rejeição de sua hipótese original, a hipótese é modificada e aguardará por uma futura confirmação. A segunda possibilidade (b) ocorre quando a informação contida no insumo assimilado já está incorporada na gramática do aprendiz e esse insumo adicional pode ser usado para reforçar o que já se sabe ou reconfirmar sua hipótese. Gass afirma que um dos pontos que levam alguém a se tornar fluente em uma segunda língua seria a recuperação de informações da base de conhecimento que é desenvolvida pela prática ou pela exposição repetida ao modelo da língua. No armazenamento (c), a terceira possibilidade, como o próprio nome indica, há o armazenamento do insumo, provavelmente porque, apesar de ele ter sido compreendido, ainda não é claro como a sua integração pode ocorrer na gramática do aprendiz. O aprendiz tem sua hipótese elaborada, mas por falta de evidência que valide sua hipótese, armazena a informação, aguardando informação

suficiente para confirmar ou desconfirmar a hipótese para que seja integrada mais tarde. A quarta e última possibilidade seria o não uso do insumo (d), pelo fato do aprendiz não ter obtido sucesso na compreensão do material, não havendo a assimilação do insumo. Como fatores que influenciam a integração, há: conhecimento da língua nativa, conhecimento da língua-alvo, gramática universal, atenção, reconhecimento da diferença entre a informação contida no insumo e a gramática corrente do aprendiz. A integração pode ser observada pelas mudanças na produção do aprendiz, como também nas mudanças do sistema subjacente através da reanálise e reestruturação da língua, que podem se manifestar no *output* apenas num estágio posterior.

(5) Output

O quinto estágio é definido por Gass como uma manifestação do processo de aquisição. O aprendiz cria suas hipóteses sobre as formas da segunda língua e as manifesta em forma de produção oral ou escrita. No entanto, como destaca Gass, nem sempre o *output* reflete necessariamente a gramática do aprendiz por diversos fatores: diferenças individuais, variação no uso da L2 dependendo do contexto e da tarefa, diferença no uso das habilidades linguísticas (o que o aprendiz consegue produzir na forma escrita pode não corresponder ao que ele consegue produzir na forma oral; o que o aprendiz consegue entender num texto escrito é diferente da compreensão de um estímulo oral) e diferença na força de representação do conhecimento. Um aspecto importante é que, ao produzir, o aprendiz pode receber *feedback* que pode conduzí-lo a modificar sua hipótese original, servindo então como *feedback* para o componente *intake*. Caso no *feedback* haja uma informação nova e o aprendiz tomar como algo a ser aprendido, o insumo passa novamente pelos estágios.

Retomando de forma simplificada os 5 estágios do modelo de Gass:

1) Insumo percebido: o primeiro passo para a aquisição é a percepção de que algo precisa ser aprendido. Esse estágio depende de alguns fatores como a frequência do insumo, experiência linguística prévia do aprendiz, afeto e atenção.
2) Insumo compreendido: para que ocorra a aquisição, é necessário que o insumo seja compreendido. Se há aqueles que irão compreender o significado geral da informação, haverá aqueles que compreenderão a sintaxe. O conhecimento linguístico prévio constitui o fator principal que interfere na compreensão.
3) *Intake*: refere-se ao insumo percebido, compreendido e assimilado. Também conhecido como um estágio em que ocorre a testagem de hipóteses. Os aprendizes formam suas hipóteses, baseados na gramática universal, nos conhecimentos linguísticos da L1 e da L2. As informações novas são comparadas com seu conhecimento prévio levando à formação, testagem, confirmação ou rejeição de sua hipótese.
4) Integração: Após a confirmação da hipótese tida como apropriada pelo aprendiz no estágio do *intake*, o material linguístico é integrado no sistema de interlíngua. Caso faltem evidências para confirmação de sua hipótese, os dados são armazenados e quando a informação recebida já está presente na gramática do aprendiz, a regra é reforçada ou há a reconfirmação da hipótese.
5) *Output*: Apesar de constituir uma manifestação do processo de aquisição, nem sempre reflete o verdadeiro conhecimento do aprendiz, pois há fatores que influenciam o desempenho na produção como a personalidade, o modo da língua (escrito ou oral) e a situação de uso. Retomando as afirmações de Swain, o *output* conduz à testagem de hipóteses, força uma análise sintática da língua e, consequentemente, pode auxiliar no desenvolvimento da precisão linguística.

O que pode ser observado no modelo de Gass é a natureza dinâmica e a interação com os fatores externos e internos durante o desenvolvimento dos estágios de aquisição. Dependendo do estágio, um mesmo fator pode desempenhar papéis diferentes. Como por exemplo, o conhecimento prévio, que no estágio de percepção funciona como uma espécie de filtro do insumo e no de compreensão, um papel facilitador no entendimento da informação linguística. Gass afirma que fatores como afeto e personalidade influenciam mais os estágios periféricos (insumo percebido e *output*) e que os processamentos psicolinguísticos e fenômenos linguísticos que ocorrem nos estágios de *intake* e de integração são mais influenciados por atividades mentais que são menos acessíveis para a manipulação direta.

Através desse modelo, Gass procurou ilustrar como é longo o caminho percorrido entre a recepção do insumo e o que de fato o aprendiz produz, ou seja, não podemos supor que com uma simples apresentação da informação linguística, o aprendiz seja capaz de produzir ou que adquira uma representação interna de forma automática. A pesquisadora declara que extrair informação do insumo, usar essa informação para a formação da gramática em desenvolvimento e produzir formas linguísticas da língua alvo constituem tarefas árduas para o aprendiz e que, apenas considerando os diversos aspectos que norteiam a ASL é que poderemos começar a entender a complexidade desse processo.

2.3. Modelo de processamento do insumo de VanPatten

Se o modelo de Gass tenta apresentar o todo do processo de aquisição de L2, o modelo de processamento do insumo (**PI**) de VanPatten (1996, 2002, 2004, 2007) trabalha especificamente o estágio inicial, quando ocorre a transição do insumo para o *intake* que, segundo o autor, seria o momento no qual os aprendizes relacionam a forma gramatical com seus significados. Sendo assim, pode-se dizer que o foco do

modelo está no processo de compreensão da mensagem e tenta explicar questões como: de que forma o aprendiz obtém os dados do insumo para criar sua interlíngua? Qual parte do insumo se torna *intake*? Como o aprendiz relaciona a forma e o significado ao compreender o insumo? Quais as estratégias internas que o aprendiz usa para compreender as sentenças? As seguintes figuras apresentam onde ocorre o PI no esquema de aquisição e o Modelo de PI:

Onde age o PI

Processamento de input

↓

Input ----------➔ Outros processadores e mecanismos (ex. Gramática Universal)

↓

Gramática interna do aprendiz (i.e. sistema em desenvolvimento)

Figura 3. VanPatten, 2006.

Modelo do PI

I II III

Input———➔*intake*———➔sistema em desenvolvimento———➔*output*

I – processamento de *input*

II – acomodação, reestruturação

III – *acesso e produção de estratégias*

Figura 4. VanPatten, 2002.

Na primeira etapa (I), processadores internos do aprendiz atuam sobre o insumo e parte dele é absorvida e armazenada na memória de trabalho (*intake*). Considera-se que a memória de trabalho possui recursos limitados e, portanto, o aprendiz é capaz de processar somente uma certa quantidade de informação durante a compreensão. Seria nessa etapa de transição do *input* para o *intake* que ocorre o estabelecimento da relação forma e significado. Na segunda etapa (II), as informações novas e antigas são acomodadas (internalizadas) e reestruturadas,

ocorrendo a integração no sistema de interlíngua e, consequentemente, ocasionando mudanças. Entretanto, a forma processada não é acomodada automaticamente, pois o sistema de interlíngua pode não estar preparado para essa ação. Após a integração do *intake* no sistema linguístico, o aprendiz pode acessar e monitorá-lo para que ocorra a produção (III).

A atenção é um componente chave nesse modelo, pois para VanPatten (2006), o aprendiz, especialmente aquele de nível mais elementar, não consegue prestar atenção à forma e ao significado simultaneamente. Quando há uma sobrecarga no recurso da atenção, o processador trabalha apenas sobre alguns aspectos dos dados linguísticos e, acredita-se que durante a compreensão *online*, o aprendiz foque primeiramente na extração do significado do insumo e não em sua forma gramatical (VanPatten, 2004) . Em outras palavras, a atenção do aprendiz é guiada primeiramente à intenção comunicativa presente no insumo. Cabe aqui ressaltar que outros pesquisadores da área de ASL compartilham com a noção de que a atenção possui uma capacidade limitada e seletiva (Schmidt, 1990; Tomlin e Villa (1994); Robinson (1995), Ortega (2009) entre outros), pressupondo-se que, quando há uma grande demanda de processamento, o sistema selecionará um item por vez.

O modelo de **PI** é composto por um conjunto de princípios que baseiam-se no fato de que no momento do processamento do insumo, o aprendiz faz o uso de certas estratégias. Tais princípios não operam isoladamente. Em alguns momentos, muitos desses operam juntos e em outros, um pode prevalecer sobre os outros ou então, alguns podem sobrepor-se aos outros e afetar a aquisição. Os princípios seguem três premissas básicas segundo VanPatten (2004): (1) aprendizes focam principalmente na extração do significado contido no insumo (e.g., Faerch & Kasper, 1986; Krashen, 1982); (2) aprendizes devem de alguma forma perceber/notar algo no insumo para

que a aquisição ocorra (Schimidt, 1990), e (3) a ação de perceber/notar pode ser comprometida pela limitação da memória de trabalho, considerando-se que apenas uma certa quantidade de informação pode ser processada durante a computação *online* na fase de compreensão (e.g., Just & Carpenter, 1992). A seguir, serão expostos dois princípios (Princípio da Primazia do Significado e Princípio do Primeiro Nome) do modelo de **PI** com seus respectivos subprincípios:

1. **Princípio da Primazia do Significado:** aprendizes processam o insumo pelo sentido antes de processar pela forma.

Princípio 1a. Aprendizes processam os itens lexicais antes de qualquer coisa.

Princípio 1b. Aprendizes tendem a processar os itens lexicais antes das formas gramaticais quando ambos possuem a mesma informação semântica.

Princípio 1c. Aprendizes são mais propensos a processar antes as formas gramaticais significativas não redundantes que as redundantes.

Princípio 1d. Aprendizes são mais propensos a processar antes as formas gramaticais significativas que as formas não significativas, independente da redundância.

Princípio 1e. Para que os aprendizes processem tanto as formas gramaticais redundantes como as não redundantes, o processamento do sentido geral da sentença não deve exaurir os recursos disponíveis de processamento.

Princípio 1f. Aprendizes tendem a processar os itens localizados no início da sentença do que aqueles posicionados na porção final e medial da sentença.

O **Princípio 1a** revela que o aprendiz tende a não processar inicialmente itens não lexicais (ex. marcadores morfológicos de tempo e aspecto), pois nesse momento tentam estabelecer a relação entre forma e significado de termos que são lexicais em sua natureza (ex. advérbios, substantivos, verbos e adjetivos). Segundo

VanPatten, processar os itens lexicais removem a necessidade de processar as formas gramaticais no caso de eles apresentarem a mesma informação semântica (**Princípio 1b**). Tomamos como exemplo uma sentença em japonês:

marcador genitivo marcador de tópico marcador de polidez

Kinou *no eiga wa omoshiro* ***katta*** *desu* (¨O filme de **ontem foi** interessante¨)

De ontem o filme foi interessante

↓ ↓

substantivo que expressa tempo **marcador de passado do adjetivo omoshiroi**

O aprendiz não irá processar *katta*, a parte que contém o marcador de passado, mas irá processar o substantivo que expressa tempo *kinou* (ontem), pois observa-se uma redundância de informação em relação à marcação de passado. No estágio inicial de aprendizagem, o aprendiz pode notar o marcador *katta*, mas não irá estabelecer a relação com seu sentido de passado. Há duas possíveis consequências para este princípio: as formas gramaticais serão processadas somente após os itens lexicais terem sido processados e incorporados na interlíngua do aprendiz ou o aprendiz irá contar somente com os itens lexicais para compreender a mensagem e nunca processar a forma.

Nos **Princípios 1c**, **1d** e **1e**, é dito que aprendizes são mais propensos a processar antes as formas gramaticais significativas. Isso quer dizer que as formas podem ter um valor comunicativo maior ou menor e quanto maior for esse valor, mais fácil será o processamento. ¨*Formas com pouco ou nenhum valor comunicativo são as que tem menos possibilidade de serem processadas e, sem ajuda, podem nunca serem adquiridas*¨ (VanPatten, 2002). Cadierno (2000, 2001) cita como exemplo de uma forma com baixo valor comunicativo, as inflexões de adjetivo da lingua espanhola. Assim, em ¨*la casa blanc**a***¨, o -**a** da palavra *blanc**a*** é redundante e não possui um

significado inerente. Por outro lado, o morfema inglês ***–ing*** possui alto valor comunicativo, pois possui um valor semântico inerente que expressa aspecto de progressão e uma baixa redundância, visto que dificilmente aparece acompanhado de outro marcador lexical (ex. advérbios) que indique o mesmo aspecto progressivo. Assim, em:

marcador de tópico marcador de polidez

Keeki wa oishi ***katta*** *desu.* (¨O bolo **estava** gostoso¨)

O bolo gostoso estava

marcador de passado do adjetivo oishii

A porção **katta** ligada ao adjetivo em japonês *oishii* (gostoso) possui o valor semântico de negação e essa informação não é redundante, pois não há outro item na sentença que indique o mesmo sentido. Pode-se dizer que aqui, o valor comunicativo é alto (morfologia significativa e não redundante). No entanto, ao inserirmos um substantivo que expressa tempo e um verbo, ambos indicando tempo passado, o valor comunicativo diminui:

Kinou ***tabeta*** *keeki wa oishi* ***katta*** *desu.* (O bolo que **comi ontem estava gostoso**)

Ontem comi bolo ↓ estava gostoso ↓

marcador de tópico marcador de polidez

Observa-se que tanto ¨*kinou*¨ (ontem) como ¨*tabeta*¨ (comi) oferecem a informação de tempo passado. O valor semântico de passado da forma **katta** permanece, mas torna-se redundante, podendo dificultar o processamento da forma passada do adjetivo. Segundo VanPatten (2002), ¨o valor comunicativo de uma certa forma é maior se seus traços forem [+valor semântico/ - redundância] que [+valor semântico/ +redundância]¨. De acordo com o **Princípio 1f** , há outro fator que poderia

interferir no processamento da forma **katta**. Há a tendência do aprendiz em focar sua atenção primeiramente no significado dos itens que aparecem na porção inicial da sentença. Sendo assim, o aprendiz processaria inicialmente o vocábulo *kinou*, prejudicando o processamento da forma **katta** que está localizada na porção final.

2. Princípio do Primeiro Nome: aprendizes tendem a considerar como sujeito ou agente o primeiro substantivo (nome, pronome) que aparecer na sentença.

Princípio 2a. A semântica lexical de verbos atenua a tendência dos aprendizes em considerar o primeiro substantivo como sendo sujeito.

Princípio 2b. Probabilidades dos eventos podem atenuar a tendência dos aprendizes em considerar o primeiro substantivo como sendo sujeito.

Princípio 2c. Aprendizes devem se apoiar menos no Princípio do Primeiro Nome quando o contexto precedente possibilita a interpretação da sentença.

O **Princípio do Primeiro Nome** apresenta como os aprendizes lidam com as atribuições gramaticais (sujeito ou objeto) e semânticas (agente ou paciente) de nomes e pronomes na sentença. Segundo esse princípio, aprendizes de qualquer língua tendem a processar inicialmente o primeiro substantivo da sentença como sujeito (**Princípio2a**). No entanto, para VanPatten, o processamento de insumo é mais que fazer conexões forma e significado. Quando uma pessoa escuta uma sentença computa-se a estrutura sintática, ou seja, o aprendiz categoriza sintaticamente as palavras que está tentando compreender. A essa ação dá-se o nome de *parsing* e um dos fatores que contribui para isso é a probabilidade dos eventos relacionados aos termos da sentença (**Princípio 2b**). Como exemplo, considerando o verbo japonês *shikaru* (repreender), no mundo real, seria mais provável a mãe repreender a criança que o contrário. Assim, ao escutar uma sentença como *Kodomo wa hahaoya wo*

shikarimashita (¨A criança repreendeu a mãe¨) – é possível que o aprendiz interprete erroneamente como ¨A criança foi repreendida pela mãe¨ e envie essa informação aos processadores internos. Dessa maneira, os aprendizes podem se apoiar na probabilidade dos eventos ao invés de interpretar as sentenças pelo Princípio do Primeiro Nome. Ao mesmo tempo, eles realizam essa tarefa de análise sabendo que certos verbos requerem determinadas situações. VanPatten exemplifica essa afirmação com o verbo ¨chutar¨ que requer um ser animado com pés e pernas para que a ação ocorra. Quando o aprendiz confronta-se com a sentença ¨A vaca foi chutada pelo cavalo¨ por conta do Princípio do Primeiro Nome, o aprendiz pode interpretar como se a vaca tivesse executado o ato de chutar, mas na sentença ¨A cerca foi chutada pelo cavalo¨ a falha na interpretação é improvável, pois o aprendiz sabe que quem realiza o ato de chutar deve ser um ser animado – essa situação envolve a semântica lexical. Assim sendo, os aprendizes podem se apoiar nas relações semânticas que os verbos estabelecem com o substantivo para que uma ação ou evento ocorra, ao invés de recorrer ao Princípio do Primeiro Nome.

O contexto também influencia a análise do aprendiz sobre a L2 (**Princípio 2c**). Em *Paulo-san wa Maria-san ni nagurareta node byouin ni imasu* (¨O Paulo está no hospital, pois fora espancado por Maria¨), caso o aprendiz aplique o Princípio do Primeiro Nome, pode interpretar a sentença como se Paulo tivesse espancado Maria, mas o contexto de Paulo estar no hospital afasta essa probabilidade. Dessa forma, se o contexto permite a interpretação da sentença, nesse caso também o aprendiz pode se apoiar menos no Princípio do Primeiro Nome.

O modelo de PI entende a sintaxe e a semântica pertencentes a reinos diferentes do conhecimento linguístico, sendo que a forma e o significado competem frequentemente pelos recursos cognitivos. O modelo sugere que uma vez automatizado o processamento do significado, o aprendiz volta seus recursos

cognitivos para o processamento da forma com a atenção seletiva, sem que haja prejuízo na compreensão.

Como uma das propostas desta dissertação é a investigação do efeito da instrução explícita postulada por VanPatten, o enfoque recairá sobre o **Princípio da Primazia do Significado** (aprendizes processam o insumo pelo sentido antes de processarem pela forma) e seus subprincípios, ou seja, serão consideradas as estratégias internas que o aprendiz tende a realizar para extrair o significado de uma determinada forma linguística, no nosso caso, as flexões dos adjetivos de língua japonesa em sua forma predicativa. Uma vez que o Princípio do Primeiro Nome relaciona-se mais à ordem e à relação sintática dos elementos das sentenças, esse não será considerado neste presente trabalho.

2.4. Instrução para Processamento

Baseando-se nos princípios do processamento de insumo, VanPatten desenvolveu o conceito de **instrução para processamento**, dorovante **IP**, que consiste num tipo de instrução explícita e gramatical, cujo objetivo é manipular a atenção do aprendiz sobre o insumo linguístico para alterar o modo como ele realiza o processamento de insumo e auxiliá-lo no estabelecimento forma-significado de maneira mais apropriada. Há a preocupação em conscientizar o aprendiz sobre as formas gramaticais, como também informar sobre problemas no processamento que podem estar prejudicando a aquisição de uma determinada forma. Diferencia-se de outras instruções tradicionais, pois parte do princípio de que a aquisição depende do insumo. A instrução tradicional (IT) envolve geralmente a apresentação e explicação da regra seguida de atividades de produção controladas (ex. formato APP de aula - apresentação, prática e produção – muito difundido em salas de aulas) e é criticada por VanPatten (1996) por se tratar de uma forma de ensino que não

considera o papel crucial do insumo na ASL, visto que a IT envolve a prática de produção imediata da forma sem que o aprendiz extraia do insumo aquilo que é preciso para se construir uma representação mental da estrutura.

De acordo com VanPatten, a **IP** possui três componentes básicos:

1. São fornecidos aos aprendizes informações sobre a estrutura ou forma linguística.
2. Os aprendizes são informados sobre uma estratégia particular de processamento do insumo que pode estar afetando negativamente seu entendimento sobre uma forma ou estrutura durante a compreensão.
3. Aprendizes são conduzidos a processar a forma ou estrutura durante atividades com insumo estruturado – insumo que é manipulado de forma particular, de modo que os aprendizes se tornem dependentes da forma ou da estrutura para obter o significado (i.e., aprendizes são afastados de suas tendências naturais de processamento em direção às tendências ideais)

(VanPatten, 2005)

A informação explícita (IE) é fornecida com foco em uma forma ou estrutura de cada vez. Após a explicação breve de como a forma ou a estrutura funciona, adverte-se sobre a tendência natural de estratégias de processamento realizadas por aprendizes, mas que é inadequada e de que forma isso prejudica o processamento, trabalhando-se então a metacognição.

Exemplo de explicação gramatical:

Os adjetivos do grupo い **(**grupo **i)** são aqueles cuja terminação é marcada pelo い **(i)** na forma afirmativa (ex.ふるいです - *furu**i**desu*). Na negativa, o adjetivo い **(i)** flexiona-se em く ない **(*kunai*)** (ex. ふるくないです - *furu**kunai**desu*). Lembre-se que o い **(i)** é a parte que flexiona e, portanto, na forma negativa o い **(i)** desaparece. Afirmativa ふるいです *furui desu* (é velho) Negativa ふるくないです *furukunai desu* (não é velho)

Exemplo de informação sobre uma tendência ou estratégia do aprendiz no processamento da forma:

Como no português os adjetivos não flexionam, observa-se uma tendência do estudante brasileiro em esquecer ou errar a flexão do adjetivo na negativa. Atente que nesse grupo de adjetivo I, a parte que flexiona é exatamente o *I* e o *desu* continua invariável.

Em seguida, é fornecida ao aprendiz a oportunidade de interpretar as formas com atividades de insumo estruturado (**AIE**), cujo planejamento leva em consideração as estratégias de processamento dos aprendizes. As diretrizes básicas para a elaboração das **AIE** serão apresentadas abaixo:

a. Apresente cada coisa em seu tempo. Essa diretriz significa que apenas uma forma e uma função devem ser o foco de qualquer atividade dada e em qualquer sequência de atividade curta. Isso não significa que em atividades subsequentes mais formas não possam ser focadas ao mesmo tempo.
b. Mantenha o foco no significado em todo o momento. Tanto o significado da forma como o conteúdo proposicional da sentença e da forma devem ser processadas. A manipulação das formas verbais nos exercícios, por exemplo, não exige o foco no sentido e não é uma atividade de insumo estruturado.
c. Progrida de sentenças para o discurso relacionado. Aprendizes tendem a atentar mais sobre a forma se eles começam com sentenças que com narrativas ou discurso descritivo.
d. Use insumo oral e escrito. Como alguns aprendizes são orientados visualmente e materiais escritos os ajudam a escutar melhor, as atividades devem incluir tanto *input* oral como escrito.
e. Aprendizes devem fazer algo com o insumo. Aprendizes não podem ser ouvintes ou leitores passivos do insumo estruturado. Eles devem demonstrar que estão prestando atenção através de *checking boxes*, indicando sim ou não, fornecendo uma palavra e assim por diante.
f. Mantenha a estratégia de processamento do aprendiz em mente. Isso significa que cada atividade e cada sentença de insumo devem ser estruturadas para afastá-los de sua estratégia de processamento natural. Por exemplo, a inclusão de advérbios de tempo em uma atividade que pretende ajudar o processamento

da forma passada pode diminuir a atenção sobre a forma.

(Lee & VanPatten, 2003)

São dois os tipos de **AIE**: referencial e afetivo. A atividade referencial possui questões que exigem apenas uma resposta como certa, possibilitando o instrutor saber se o aprendiz realizou a correspondência forma e significado de maneira apropriada, como na atividade abaixo:

Exemplo de atividade de insumo estruturado referencial:

Um cliente vai a uma loja comprar uma camiseta. Escute o diálogo entre o cliente e o vendedor e preste atenção sobre o que o cliente acha dos preços dos produtos apresentados pelo vendedor. Assinale a alternativa correta.

Pelo ponto de vista do comprador:

A primeira camiseta mostrada pela vendedora : ( ) *takaidesu*[11] ( ) *takakunaidesu*
[caro] [não caro]
A segunda camiseta mostrada pela vendedora: ( ) *takaidesu* ( ) *takakunaidesu*
[caro] [não caro]
A terceira camiseta mostrada pela vendedora: ( ) *takaidesu* ( ) *takakunaidesu*
[caro] [não caro]
O suéter sugerido pela vendedora: ( ) *yasuidesu* ( ) *yasukunaidesu*
[barato] [não barato]

Por outro lado, a atividade afetiva é aquela onde o aprendiz expressa sua opinião, crença ou experiência, reforçando a relação forma-significado trabalhada na atividade referencial.

Exemplo de atividade de insumo estruturado afetiva:

A - O que você acha dos preços das camisetas?

[11] Na versão original aplicada em sala de aula, as sentenças estão escritas em japonês e não vem acompanhadas de tradução.

私にとって、３０レアルのＴーシャツは	(　) *totemo takaidesu*[12] [muito cara]
Watashi ni totte, 30 rearu no T-shatsu wa	(　) *sukoshi takai desu* [um pouco cara]
[Para mim, uma camiseta de 30 reais é]	(　) *amari takakunai desu* [não muito cara]
	(　) *zenzen takakunai desu* [nada caro]
私にとって、６５レアルのＴーシャツは	(　) *totemo takaidesu* [muito cara]
Watashi ni totte, 65 rearu no T-shatsu wa	(　) *sukoshi takai desu* [um pouco cara]
[Para mim, uma camiseta de 65 reais é]	(　) *amari takakunai desu* [não muito cara]
	(　) *zenzen takakunai desu* [nada caro]
私にとって、５５レアルのセーターは	(　) *totemo yasuidesu* [muito barata]
Watashi ni totte, 55 rearu no T-shatsu wa	(　) *sukoshi yasui desu* [um pouco barata]
[Para mim, uma camiseta de 55 reais é]	(　) *amari yasukunai desu* [não muito barata]
	(　) *zenzen yasukunai desu* [nada barata]

Essas atividades podem constituir uma forma de reforço do insumo, alimentando o sistema de interlíngua do aprendiz e, consequentemente, possibilitar o início do processo da aquisição. Como pode ser observado, essas atividades levam em consideração a limitação da capacidade de atenção que faz com que o aprendiz apresente dificuldades em processar simultaneamente a forma e o significado. Como o aprendiz tende a processar inicialmente o significado, ao ser exposto em atividades de insumo estruturado, sua atenção pode ser direcionada também à forma.

2.4.1 Pesquisas prévias comparando a instrução para processamento (IP) com a instrução tradicional (IT)

A primeira pesquisa nos estudos da **IP** foi conduzida por VanPatten & Cadierno em 1993. Os pesquisadores investigaram o impacto de dois tipos de instrução, a instrução para processamento (IP) e a instrução tradicional (IT) na

[12] Idem em 1

aprendizagem do pronome clítico de espanhol. O grupo submetido a **IP** obteve uma breve explicação da forma alvo, dicas sobre estratégias que podem afetar o processamento e atividades de insumo estruturado. Por outro lado, o grupo que recebeu a **IT** realizou variados exercícios do tipo *drill* (exercicios práticos de repetição, de substituição) na forma oral e escrita. Um terceiro grupo, o grupo de controle (GC) não recebeu nenhum tipo de instrução. Nas tarefas de interpretação e de produção escrita, o desempenho do grupo **IP** superou o do grupo **IT** e, na produção oral, ambas as instruções obtiveram o mesmo escore. Sendo que, na tarefa de interpretação, o grupo **IT** não obteve um desempenho diferente do GC. Os pesquisadores concluíram através desses resultados que a **IP** alterou a forma de processamento do insumo realizado pelos aprendizes que, por sua vez, provocou um efeito no sistema de interlíngua e no que eles poderiam acessar para realizar a produção. Em contrapartida, a **IT** teve um impacto no que os sujeitos aprendizes poderiam acessar, mas não foi significativo no processamento do insumo (VanPatten & Cadierno, 1993).

Cadierno (1995) pesquisou a **IP** na aquisição do pretérito dos verbos em espanhol. Assim como na investigação realizada em conjunto com VanPatten em 1993, três grupos receberam tratamento diferentes: **IP**, **IT** e **GC**. Nas atividades de insumo estruturado, Cadierno eliminou os advérbios de tempo que poderiam interferir no processamento para que o aprendiz focasse sua atenção na terminação verbal. Essa pesquisa mostrou que a **IP** obteve resultado melhor que a **IT** e o **GC** em atividades de intepretação e produção – reforçando os achados de VanPatten & Cadierno em 1993.

Seguindo a mesma linha de investigação, Benati (2001) comparou os efeitos de **IP** e **IT** no ensino do futuro verbal em italiano. As avaliações consistiram em pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado, baseadas em tarefas de interpretação, produção escrita e oral. Nas atividades de interpretação, o grupo da **IP**

apresentou um desempenho superior ao de **IT** e nas de produção, tanto o grupo que recebeu a **IP** e **IT** obtiveram um bom desempenho de forma similar.

Trabalhando com os causativos em francês, Allen (2000) replicou a investigação de VanPatten & Cadierno (1993). No entanto, a investigação resultou que no quesito interpretação, a **IP** mostrou-se tão eficaz quanto a **IT** e, na produção, a **IT** fora mais eficaz. VanPatten & Wong (2004) replicaram, então, o estudo de Allen com a mesma forma alvo (causativos em francês) e o resultado foi similar aos achados de VanPatten & Cadierno (1993) com o espanhol. Nas tarefas de interpretação, a **IP** apresentou resultados melhores que a **IT** e, nas de produção, não foi observada diferença significativa entre o desempenho dos aprendizes submetidos a esses dois tratamentos.

No Brasil, temos a pesquisa de Sousa (2006) que investigou o impacto da **IP** e da **IT** na aprendizagem da alternância das formas dativas da língua inglesa em aprendizes de nível intermediário. Constatou-se que embora a **IP** tenha apresentado um resultado melhor que a **IT**, a sua eficácia foi observada apenas na aprendizagem imediata, não havendo uma retenção do conhecimento após 1 mês da aplicação do primeiro pós-teste.

2.4.2 Pesquisas prévias comparando os efeitos da instrução para processamento (IP), a informação explícita (IE) e as atividades de insumo estruturado (AIE)

Segundo Lee & Benati (2009) uma importante linha de pesquisa em **IP** consiste em isolar três componentes da **IP**: informação explícita (**IE**) , informação sobre o processamento psicolinguístico e as atividades de insumo estruturado (**AIE**). O objetivo seria estabelecer qual o fator responsável pelos bons resultados obtidos pela

IP. VanPatten & Oikkenon (1996) realizaram uma investigação com 3 grupos com o objetivo de verificar se as atividades funcionam melhor com ou sem a informação explícita na aprendizagem de pronome como objeto direto e das ordens das palavras em sentenças no Espanhol. O grupo 1 recebeu a **IE** com **AIE**; o grupo 2 recebeu apenas a **IE** e o grupo 3 apenas **AIE**. O instrumento utilizado para medir o desempenho foram testes de compreensão e produção. No teste de compreensão, nos grupos 1 e 3 foram observados ganhos significativos em contraposição ao grupo 2. Já no teste de produção, o grupo 1 obteve melhor desempenho que o grupo 2, mas não melhor que o grupo 3. Os pesquisadores concluíram que as **AIE** são mais importantes que a **IE**.

Farley (2004) realizou um estudo similar a VanPatten & Oikkenon (1996) na aprendizagem do subjuntivo em espanhol, comparando 2 grupos: um recebendo a **IP** e o outro apenas **AIE**. Embora o desempenho de ambos os grupos tenha evoluído entre o pré-teste e o pós-teste, nas atividades de interpretação e produção, o grupo **IP** superou o grupo **AIE**.

Wong (2004) obteve bons resultados com a prática isolada das **AIE** na aprendizagem da negação e dos artigos indefinidos em francês no nível intermediário. Ela comparou a eficácia de **IP**, **AIE** e **IE**. Nas atividades de interpretação e produção, os grupos que receberam a **IP** e as **AIE** obtiveram ganhos similares e superiores que o grupo que recebeu apenas a **IE**. Nessa pesquisa, a **AIE** parece ser o componente responsável pela eficiência da **IP**.

Em um estudo envolvendo a aquisição de língua japonesa (LJ), Lee & Benatti (2007) investigaram o processamento das formas verbais na negativa e no passado, no qual concluíram que as **AIE** reforçaram o processamento das formas. Aprendizes que receberam essa instrução obtveram também ganhos significativos nas avaliações de compreensão e produção. Os pesquisadores também realizaram uma outra pesquisa com as mesmas formas verbais para avaliar se havia diferença nos

ganhos linguísticos entre os aprendizes que se submetiam somente às **AIE** em comparação com outros submetidos às **AIE** juntamente com um adicional de saliência do insumo (*input enhancement*). A saliência fora realizada apenas na porção final do verbo (onde ocorre a marcação da flexão verbal) através de aumento da entonação e o uso de negrito e sublinhado nos textos escritos. Concluíram que ambos os grupos obtiveram ganhos semelhantes nas tarefas de compreensão e produção, confirmando o achado de VanPatten e Oikkenon de que as **AIE** desempenham um papel importante no processamento forma-significado.

Nakaue (2009) alega que as formas trabalhadas por Lee & Benatti (2007), formas verbais na negativa e no passado da LJ, são formas que o aprendiz não apresenta dificuldades na aquisição. Dessa forma, afirma que a **IP** deve ser testada em itens gramaticais mais complexos para averiguar sua eficácia. A pesquisadora investigou o efeito da **IP** na construção causativa e nas expressões de humildade em LJ com aprendizes de nacionalidade chinesa e, apesar da **IP** mostrar-se eficiente nas duas formas trabalhadas, concluiu que o efeito da **IP** difere, dependendo da forma linguística trabalhada. Na produção, a **IP** obteve um impacto positivo semelhante em ambas as formas, mas na interpretação, a **IP** obteve melhores resultados com as expressões de humildade. Como resultado geral, Nakaue observou que a **IP** foi mais eficiente na aprendizagem das expressões de humildade, levando-a a considerar que há a possibilidade da **IP** ser mais eficiente na aquisição de vocabulário do que em construções sintáticas.

2.5. Papel do *output* na ASL e atividades de *output* estruturado

Segundo Lightbown (2008), a ênfase da instrução para processamento de insumo de VanPatten não está na produção, mas em desenvolver o reconhecimento

e o entendimento dos recursos gramaticais. Logo, a compreensibilidade do insumo assume uma posição central. Entretanto, Swain (1985) afirma que, para que o aprendiz passe do processamento semântico para o sintático, faz-se necessário também a produção, pois, ao produzir, o aprendiz tem a necessidade de vincular mensagens de forma precisa, coerente e apropriada para que haja o entendimento por parte do interlocutor. Sob essa perspectiva, o insumo sozinho não é suficiente para que ocorra a aquisição, pois ao escutar/ler, o aprendiz pode interpretar o significado da língua sem se ater aos aspectos formais. De acordo com Swain (1995), há três funções do *output*, todas elas relacionadas com a precisão e não com a fluência: (1) percepção dos problemas linguísticos/processos cognitivos; (2) testagem de hipóteses e (3) função metalinguística da língua. Na produção, o aprendiz percebe seus problemas linguísticos ao ativar processos cognitivos, que, por sua vez, podem contribuir para a geração de conhecimento novo ou consolidar um conhecimento já existente (Swain & Lapkin, 1994). Percebe-se que cada uma dessas funcões leva o aprendiz a se conscientizar sobre os problemas ou limitações de sua interlíngua. Para Gass e Selinker (2008), há 4 maneiras possíveis para o *output* prover funções de aprendizagem significativas: testando hipóteses sobre estruturas e significados da língua alvo; recebendo *feedback* constante para verificação dessas hipóteses; desenvolvendo automaticidade na produção e forçando a mudança de um processamento baseado no significado para um modo sintático.

Baseado nos estudos de Swain (1985), Skehan (1998) e Ellis (2003), Ellis (2008 a) apontou 7 papéis do *output*: (1) serve para gerar melhor insumo através de *feedback* elicitado pelo esforço do aprendiz na produção; (2) obriga os aprendizes a prestarem atenção na gramática; (3) permite que os aprendizes testem hipóteses sobre a gramática da língua-alvo; (4) ajuda a automatizar o conhecimento já existente; (5) oferece oportunidades para que os aprendizes desenvolvam suas habilidades de

discurso; (6) ajuda os aprendizes a desenvolver sua voz pessoal ao guiar a conversação em direção aos tópicos de interesse deles e, (7) oferece ao aprendiz o auto-insumo, ou seja, o aprendiz pode atentar ao insumo gerado pela sua própria produção linguística.

No entanto, como aponta Ellis (1996), a evidência de que os aprendizes melhoram a gramaticalidade (precisão) de suas falas na produção forçada, não significa que ocorra a aquisição. Para o pesquisador, é possível que quando os aprendizes são forçados a produzir sejam capazes de desenvolver grande controle sobre os recursos que eles já adquiriram, mas que não está claro se essa produção forçada resulta em aquisição de novos recursos linguísticos.

Para VanPatten (2004), a produção leva os aprendizes a processar melhor o insumo, pois, através da interação, o aprendiz tem a possibilidade de obter dados cruciais do interlocutor. Ainda afirma que manipulação de formas através da produção pode desenvolver uma certa habilidade no uso correto e preciso de certas estruturas em atividades controladas, porém ele acredita que a produção não exerça um papel direto na criação do sistema de interlíngua. Apesar disso, Lee e VanPatten (1995, 2003) propõem atividades de produção estruturadas (*structured output practices*) que possuem duas principais características: elas devem promover a troca de informações desconhecidas e devem exigir que o aprendiz acesse a forma ou a estrutura para que possam expressar o significado. Os autores fornecem algumas diretrizes para desenvolver essas atividades, bem semelhantes às das atividades de insumo estruturado:

(1) Apresente cada coisa em seu tempo.

(2) Mantenha o foco no sentido.

(3) Progrida de sentenças para o discurso relacionado

(4) Promova tanto o *output* oral como escrito

(5) Terceiros devem responder ao conteúdo do *output*

(Lee e Van Patten, 2003)

Apesar de não haver dados experimentais conclusivos que demonstrem que a aquisição seja de alguma forma dependente do *output*, o que pode ser dito é que, na produção dentro de um contexto de interação onde há negociação de significados, o insumo pode se tornar mais saliente, permitindo que o aprendiz note certos aspectos que poderiam passar despercebidos.

2.5.1 Pesquisas prévias comparando a instrução para o processamento e intervenções baseadas na produção

Questionando a simplicidade da forma tratada na pesquisa de VanPatten & Cadierno (1993) e o papel minimizado do *output* na **IP**, DeKeyser & Sokalski (1996) resolveram realizar um estudo comparativo entre a **IP** e a intervenção baseada em produção (**IBP**) aplicadas na condicional do espanhol, além do pronome como objeto direto (forma trabalhada por VanPatten & Cadierno). Para os pequisadores, a condicional é uma forma fácil de ser percebida pelo aprendiz, mas difícil de ser produzida. Sobre isso, DeKeyser & Sokalski (2001) argumentam: ¨Uma estrutura morfologicamente complexa pode ser fácil de ser notada, mas difícil de ser produzida quando comparada a uma estrutura mais simples; uma estrutura mais simples pode ser imperceptível e, portanto, difícil de ser notada, mas fácil de ser produzida em virtude de sua simplicidade¨ (p.89). Na investigação, foram analisadas seis classes de espanhol onde três delas tinham como tópico a ser estudado o pronome como objeto direto e, as outras três, a condicional. Tanto as classes que trabalharam o pronome como a condicional foram subdivididas em três grupos: um grupo recebendo a **IP**, o segundo recebendo a **IBP** e um terceiro grupo de controle. Em

relação à aprendizagem dos pronomes, no pós-teste imediato, o grupo da **IP** obteve um melhor desempenho na interpretação e o da **IBP** na produção. Sendo que, no teste postergado, não fora observada nenhuma diferença significativa entre os três grupos tanto na interpretação como na produção. Na aprendizagem da condicional, no pós-teste imediato, o grupo da **IBP** apresentou um melhor desempenho tanto na atividade de interpretação como na de produção. E, no teste postergado, assim como nas classes que estudaram os pronomes, não houve diferença significativa no desempenho dos três grupos. DeKeyser & Sokalski concluíram que o achado de VanPatten & Cadierno (1993) sobre a eficiência da **IP** não pode ser generalizado e aplicado a todas as formas gramaticais.

Em um estudo realizado por Farley (2001), 29 participantes do quarto semestre de um curso de Espanhol foram submetidos a dois tipos de tratamento: **IP** e **MOI** (*meaning-based output instruction*: instrução para produção baseada no significado). Todas as atividades do **MOI** exigiam que o aprendiz trabalhasse tanto o significado quanto a forma durante a produção, não possuindo nenhum componente mecânico. As atividades comunicativas eram baseadas em opiniões, crenças ou sentimentos sobre certos tópicos. O grupo que recebeu o tratamento de **MOI** recebeu as mesmas informações explícitas que o grupo de IP, mas ao invés de atividades de insumo estruturado, receberam atividades planejadas para que as formas subjuntivas fossem produzidas na posição inicial de suas falas. Os resultados mostraram que tanto o tratamento **IP** como o **MOI** obtiveram resultados efetivos em tarefas que envolviam a produção da forma subjuntiva, mas nas atividades de interpretação, o **IP** resultou ser mais eficaz que o **MOI**.

Benati (2005) comparou três formas de tratamento na aquisição do passado simples do Inglês: **IP**, **IT** e **MOI**. Os sujeitos da pesquisa consistiam em aprendizes chineses e gregos da língua inglesa como LE, estudantes de escolas de seus

respectivos países. Os resultados apresentaram um melhor desempenho nos grupos que receberam a IP nas atividades de interpretação e, nas de produção, os três grupos (**IP**, **IT** e **MOI**) obtiveram ganhos similares.

Keating & Farley (2008) investigaram o efeito de três tratamentos: **IP**, **MOI** e uma outra forma de instrução de produção baseada no significado, denominado **MDI** (*meaning-based drills instruction*) na aquisição de pronome com função de objeto direto na língua espanhola. Como forma de avaliação, usaram pré-testes e pós-testes com questões de interpretação e produção. O pós-teste fora aplicado uma semana após as intervenções e o teste postergado, após um mês. Nas atividades de interpretação, o grupo **IP** foi superior ao **MDI**, mas não em relação ao grupo **MOI**. Nas de produção, tanto o grupo **MOI** como o **MDI** apresentaram melhores resultados que o grupo **IP**.

VanPatten, Farmer & Clardy (2009) tentaram replicar parcialmente o estudo de Keating & Farley (2008), comparando a eficácia da **IP**, **MOI** e um grupo de controle (**GC**), mas os resultados apresentados foram semelhantes ao encontrados em VanPatten & Cadierno (1993) descrito na sub-seção 2.4.2 desta dissertação: a **IP** exibiu uma vantagem maior sobre o **MOI** nas atividades de interpretação e um desempenho relativamente igual ao **MOI** nas tarefas de produção.

Na língua japonesa, podemos citar o trabalho de Nakaue (2009) que comparou a **IP** e a **IBP** na apendizagem dos adjetivos em sentenças comparativas. O grupo da **IP**, mesmo não praticando atividades de produção, obteve um desempenho superior que o grupo **IBP** na avaliação de produção, como também na de interpretação.

A seguir, apresentamos um quadro panorâmico sobre algumas pesquisas prévias comparando a instrução para o processamento (**IP**) com a instrução tradicional (**IT**) e a instrução baseada na produção (**IBP**). Alertamos que nem todas

as pesquisas abaixo citadas foram apresentadas nesta dissertação:

Pesquisador	**Forma alvo**	**Instrução mais eficaz**
VanPatten & Cadierno (1993)	Espanhol: pronomes e ordem das palavras	Interpretação: IP Produção: IP＝IT
Cadierno (1995)	Espanhol: Verbo no pretérito	Interpretação: IP Produção: IP
VanPatten & Sanz (1995)	Espanhol: Pronome como objeto direto	Produção: IP
DeKeyser & Sokalski (1996)	Espanhol: Pronome como objeto direto Condicional	Pronome Interpretação: IP/Produção: IBP Condicional Interpretação: IBP/Produção: IBP
Salaberry (1997)	Espanhol: Pronome como objeto direto	Interpretação: IP＝IBP
Allen (2000)	Francês: verbo na forma causativa	Interpretação: IP＝IT Produção: IT
Benati (2000)	Italiano: verbo no futuro	Interpretação: IP Produção: IP＝IT
Farley (2001)	Espanhol: subjuntivo	Interpretação: IP Produção: IP＝IBP
VanPatten & Wong (2004)	Francês: verbo na forma causativa	Interpretação: IP Produção: IP＝IT
Benati (2005)	Inglês: passado simples	Interpretação: IP Produção: IP＝IBP
Morgan-Short & Bowden (2006)	Espanhol: Pronome como objeto direto	Interpretação: IP＝IBP Produção: IBP
Sousa (2006)	Inglês: alternância das formas dativas	Interpretação: IP
Lee & Benati (2007)	Japonês: verbos no passado e na negativa	Produção e Interpretação : IP ＝IP+ saliência de insumo
Keating & Farley (2008)	Espanhol: Pronome como objeto direto	Interpretação: IP Produção: IBP
VanPatten, Farmer & Clardy (2009)	Espanhol: Pronome como objeto direto	Interpretação:IP Produção: IP＝IBP
Nakaue (2009)	Japonês: adjetivos em sentenças comparativas	Interpretação:IP Produção: IP

Tabela 1. Quadro de pesquisas prévias: IP, IT e IBP

Como pode ser observado, ainda que as pesquisas apresentem um bom resultado da **IP** comparado à **IT** e à **IBP**, destaca-se a necessidade de investigar o impacto desse tipo de instrução em mais tópicos gramaticais pelos aprendizes de japonês como LE, visto que no levantamento realizado para essa dissertação só foram encontradas duas pesquisas relacionadas ao tema.

2.6 Atividades de *consciousness-raising* (atividades de desenvolvimento da consciência)

Assim como a IP, há uma outra instrução pedagógica que pode auxiliar o aprendiz a notar certos aspectos da língua alvo, a chamada atividade de *consciousness raising* (*consciousness raising activity*) que, segundo R. Ellis (1991), seria uma atividade pedagógica na qual são fornecidos ao aprendiz, dados da L2 para que ele possa executar alguma operação sobre ou com eles e chegar a uma compreensão explícita da regra, a partir de alguma regularidade dos dados. Richard & Schimidt (2002: 109) a definem da seguinte forma:

> ... técnicas que estimulem os alunos a prestar atenção à forma da língua na crença de que a consciência da forma irá contribuir indiretamente a aquisição da língua. Técnicas incluem pedir aos alunos inferir regras gramaticais a partir de exemplos, comparar diferenças entre duas ou mais maneiras diferentes de dizer alguma coisa, observar as diferenças entre o uso de um item gramatical por um aluno e por falantes nativos. A abordagem de conscientização contrasta com as abordagens tradicionais do ensino da gramática (por exemplo, *drills*, prática de sentenças, combinação de sentenças) nas quais o objetivo é estabelecer uma regra ou incutir diretamente um modelo gramatical.

De acordo com Doughty & Williams (2008), o grau de explicitação da atenção à forma é ainda mais aumentada quando as tarefas levam o aprendiz a refletir,

discutir ou processar a língua de forma particular e citam como exemplos de tarefas: o *dictogloss*,[13] a atividade de conscientização e a IP. Podemos dizer que tanto a **IP** quanto a atividade de c*onsciousness raising* (**ACR**) são formas de instrução explícita, ou seja, os aprendizes são incentivados a desenvolver a consciência metalinguística da regra (R.Ellis, 2002). Cabe aqui colocar que essa consciência metalinguística significa estar ¨consciente de¨ e não implica que alguém que tenha consciência de uma determinada regra saiba declará-la com o uso de uma metalinguagem gramatical. Em outras palavras, é perfeitamente possível que se desenvolva um entendimento explícito de como uma estrutura gramatical funciona sem terminologias gramaticais. Retornando à comparação das instruções, a **IP** é dedutiva, pois a regra é fornecida ao aluno pelo professor (informação explícita) enquanto que a **ACR** pode ser tanto dedutiva quanto indutiva – a partir de uma matriz de dados linguísticos, o aprendiz é orientado a formular seu próprio entendimento dos aspectos gramaticais. Uma característica em comum entre os dois tipos de instrução é que ambos não requerem a produção imediata da língua, pois almejam a construção de uma representação mental da característica da língua alvo.

De acordo com Sugiharto (2006) há dois principais pressupostos que operam sobre o conceito da **ACR**. Um deles é de que a instrução formal desempenha um papel importante na construção do conhecimento explícito. Para R.Ellis (2004), esse conhecimento é de natureza declarativa, consciente, verbalizável e acessado quando o aprendiz apresenta alguma dificuldade na língua, em oposição ao implícito que é processual e inconsciente. O outro pressuposto que subjaz a **ACR** é de que é mais eficaz desenvolver a consciência de estruturas gramaticais específicas no nível da compreensão do que esperar a produção espontânea dessas estruturas em um

---

[13] Segundo Ellis (2003), o *dictogloss* consiste numa tarefa na qual o aprendiz reconstrói um texto após uma atividade de *listening* e tem como objetivo direcionar sua atenção a certos aspectos gramaticais.

contexto de comunicação. Tanto que, para Rutherford & Sharwood-Smith (1985), o desenvolvimento da consciência é um facilitador potencial da aquisição da competência linguística e não possui uma relação direta com a competência do uso da língua, nem com a a fluência. R.Ellis (2002:171) também afirma que o mesmo pode contribuir indiretamente para o desenvolvimento do conhecimento implícito. Segundo o pesquisador, a aquisição desse conhecimento envolve três processos:

(1) Percepção (*noticing*): quando o aprendiz torna-se consciente da presença de um determinado aspecto linguístico contido no insumo.

(2) Comparação: quando o aprendiz compara o que foi percebido com o que sabe, registrando qual a extensão da discrepância entre o insumo e sua própria gramática.

(3) Integração: quando o aprendiz integra a representação da nova forma linguística à sua gramática.

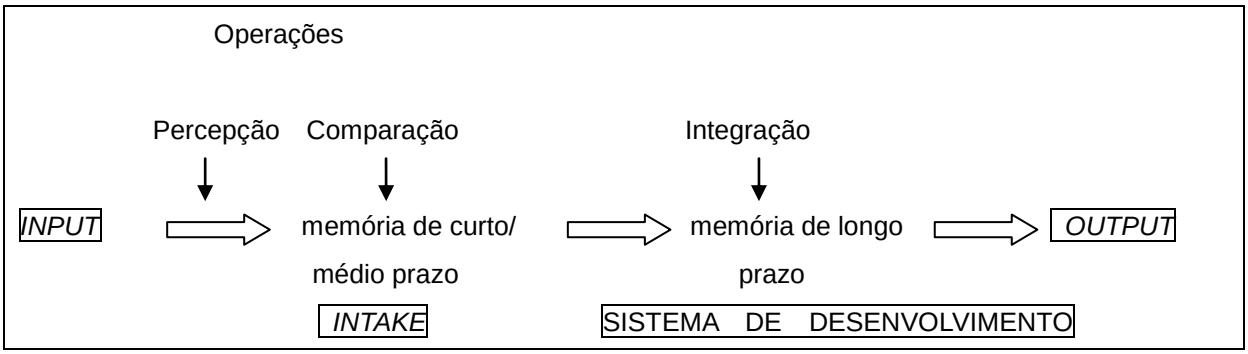


Figura 5. Processo de aquisição do conhecimento implícito. Adaptada de Ellis (1997)

A contribuição da **ACR** ocorre nos processos da percepção e da comparação e, embora não promova diretamente a integração, age indiretamente preparando o terreno para que o novo material linguístico seja integrado futuramente. Caso o aprendiz não consiga integrar o material, ele pode construir uma representação explícita que pode ser armazenada separadamente e acessada quando seu sistema de desenvolvimento estiver preparado para isso. O conhecimento explícito pode ajudar o aprendiz a continuar notando os aspectos linguísticos e assim, facilitar a

aquisição. Essa perspectiva do conhecimento explícito poder ajudar no desenvolvimento do implícito corresponde à proposta da Hipótese da Interação Fraca, que será descrita adiante e que seguiremos como base nesta dissertação.

No que diz respeito à interação do conhecimento explícito e implícito, há três correntes na literatura da ASL com pontos de vista diferentes. O primeiro pesquisador a discutir a respeito disso foi Krashen (1982, 1985) ao afirmar que a aquisição e a aprendizagem pertencem a sistemas distintos: a aprendizagem é um processo consciente resultado da instrução formal que nunca irá se converter em aquisição, visto por ele como um processo inconsciente e que ocorre naturalmente (ex. quando o aprendiz é envolvido em uma comunicação natural cujo foco é a mensagem). Em outras palavras, o conhecimento explícito nunca se tornaria implícito. Seguindo a mesma linha de Krashen, Paradis (1994) faz a distinção entre dois termos: competência linguística e conhecimento metalinguístico. O primeiro seria adquirido incidentalmente, mantido no modo implícito e o segundo, aprendido de forma consciente e mantido no modo explícito. Assim como na distinção entre aquisição e aprendizagem de Krashen, também não haveria a possibilidade de conversão do conhecimento explícito em implícito. Esses dois autores se inserem na posição da Hipótese da Não-Interface, ou seja, defendem que não há relação entre os dois conhecimentos.

Por outro lado, há aqueles que defendem o contrário – Hipótese da Interface Forte: o conhecimento implícito pode se tornar explícito por meio de um trabalho consciente do aprendiz, como também o inverso – o explícito se tornar implícito através da oportunidade de prática da língua (Bialystok, 1979; McLaughlin, 1978; Sharwood-Smith, 1981; DeKeyser, 1997). O problema dessa visão é a crença de que qualquer estrutura, após a prática exaustiva controlada pelo professor, possa ser produzida automaticamente, sem considerar o estágio de desenvolvimento do

aprendiz.

E, por fim, temos a Hipótese da Interface Fraca, posição adotada por Seliger (1979), N.Ellis (1994) e R. Ellis (1996), sugerindo que o conhecimento explícito pode promover o desenvolvimento do implícito, atuando como um facilitador do *intake*. Entretanto, esse auxílio só ocorre quando o nível de desenvolvimento do aprendiz estiver preparado para tal ação. Segundo R. Ellis (2002), o conhecimento explícito permite que o aprendiz preste atenção às formas linguísticas presente no insumo como também realizar uma comparação cognitiva entre sua interlíngua e a língua alvo. O conhecimento explícito pode ajudar na formação do implícito pela prática comunicativa e a instrução explícita serviria como um facilitador dessa conversão.

A base lógica que sustenta a **ACR** recai parcialmente no papel do conhecimento explícito como um facilitador da aquisição do implícito, como também nos achados da literatura da psicologia de que a aprendizagem é mais significante se essa envolve uma maior profundidade no processamento (R. Ellis, 2003). Como antes mencionado, a **IP** e a **ACR** possuem algumas semelhanças. Ambas constituem instruções explícitas que visam o foco na forma e, consequentemente, possuem o objetivo comum em direcionar a atenção do aprendiz às propriedades formais da língua alvo. No entanto, podemos dizer que enquanto a **IP** trabalha com a noção de percepção (*noticing*), a **ACR** pretende desenvolver a consciência no nível do entendimento. Schimidt (1995) distingue os conceitos de *noticing* e *understanding*: o *noticing* é definido como um registro consciente limitado aos elementos da superfície da estrutura do insumo linguístico e não corresponde ao entendimento de regras e o *understanding* representa um nível mais profundo da consciência que é definido como sendo o ¨reconhecimento do princípio geral, regra ou padrão¨. Dessa forma, podemos afirmar que comparado à **IP**, a **ACR** abarca um nível de processamento mais profundo.

Ellis (2002:168) lista as seguintes características das **ACR**:

(1) Há a tentativa de isolar um determinado aspecto linguístico.

(2) É provido ao aprendiz alguns dados que ilustrem a forma alvo.

(3) É esperado que o aprendiz use o esforço intelectual para entender o aspecto linguístico.

(4) Em caso de não entendimento ou equívoco na compreensão, há o uso de mais dados, descrição ou explicação.

(5) Pede-se para que o aprendiz articule a regra na tentativa de explicar a estrutura gramatical (não obrigatório).

Em (1), há a tentativa de chamar a atenção a uma forma linguística; em (2) fornecem-se dados contextualizados na forma escrita ou falada para que o aprendiz possa estabelecer a relação forma e significado e perceber regularidades da forma e, em (3), (4) e (5), exige-se um esforço intelectual do aprendiz na formação e testagem de hipóteses. Como pode ser observado, a **ACR** tem como objetivo auxiliar a transformação do insumo percebido e compreendido em *intake*, da mesma forma que a **IP**, porém a **IP** age sobre o estágio no qual ocorre a mudança do insumo percebido em *intake* e a **ACR** opera não somente nesse estágio de transição, como também no próprio estágio do *intake.*

Doughty (1991) declara que há muitos níveis de **ACR** que variam desde a explicação explícita de regras gramaticais a meras apresentações de exemplos relevantes, como também construções problemáticas a serem solucionadas pelos aprendizes. Willis & Willis (1996) listaram alguns tipos de operações que podem ajudar na elaboração das **ACR**. São elas:

- Identificar/listar: o aprendiz é convidado a pesquisar um conjunto de dados para identificar um certo padrão ou uso linguístico da forma alvo.

- Classificar (semanticamente;estruturalmente): o aprendiz trabalha com um conjunto

de dados e os classifica de acordo com semelhanças e diferenças com base em critérios formais ou semânticos.

- Construção de hipóteses/verificação: fornece-se uma generalização sobre a forma linguística ou então, pede-se que o aprendiz a faça, para depois ser verificada com mais dados linguísticos.

- Exploração entre línguas: pede-se ao aprendiz para que ele encontre semelhanças e diferenças entre sua língua e a língua alvo.

- Reconstrução/Desconstrução: o aprendiz manipula a língua para descobrir padrões subjacentes. Pode também recordar formas e reconstruir elementos de um texto – o objetivo é tornar saliente características significantes.

- Formação de referência: uso de obras de referência como dicionários, gramáticas e guias de estudo.

Segue um exemplo de uma **ACR** que trabalha a forma negativa dos adjetivos I da língua japonesa:

A - Leia o texto a seguir e preste atenção nas partes coloridas:

マリオ：ペドロさん、そのパソコン、いいですね。あたらしいですか。
ペドロ：あ、これですか。いいえ、あたらしくないです。
　　1998年に　かいましたから、ふるいですよ。
マリオ：そうですか。今、そのパソコンは　いくら　ぐらいですか。
ペドロ：やすいですよ。1000レアルぐらいです。どうですか？買いますか。
マリオ：　1000レアルですか。ぜんぜん　やすくないですよ、ペドロさん。
ペドロ：そうですか。やすくないですか。
マリオ：ぜんぜん　やすくないです。すごく　高いです。

B - Leia o texto novamente e discuta com seu colega sobre o que Mário e Pedro estão conversando. Não se preocupe com os detalhes, tente obter o sentido geral.

C – Responda:

a) O computador de Pedro é novo? Quais as palavras ou sentenças que justificam sua resposta?

b) Na opinião de Mário, o computador de Pedro é barato? Quais as palavras ou sentenças que justificam sua resposta?

D - As partes coloridas indicam alguma particularidade dos adjetivos. O que seria isso? Discuta com seu colega e use exemplos do texto para justificar sua hipótese.

Podemos então constatar que a atividade acima tenta focar a atenção do aprendiz às formas negativas dos adjetivos através da saliência textual, comparação com seu conhecimento prévio (adjetivos I na forma afirmativa) e classificação da forma trabalhada. O objetivo é que, através da generalização, o aprendiz possa construir sua própria hipótese, adquirindo um papel ativo na construção de seu conhecimento. Rutherford (1987) afirma que em classes de LE, pelo fato de não haver muita variedade nos dados linguísticos, impossibilita a realização de generalizações apropriadas e tem a **ACR** como um meio de organizar esses dados de uma forma controlada, capacitando o aprendiz a formar essas generalizações. Para alunos mais proficientes, a **ACR** pode ser executada usando-se a língua alvo (recurso desejável), mas no exemplo citado, a atividade foi elaborada para uma turma de nível básico e, portanto, não haveria como o aprendiz realizar tarefas de reflexão e discussão usando a língua japonesa. Segundo Ellis (2002), a **ACR** pode ser aplicada em níveis mais elementares quando a primeira língua do aprendiz for usada para a resolução das tarefas.

2.6.1 Pesquisas prévias em atividades de *consciousness raising*

São alguns os estudos que investigam a eficácia das **ACR**. Fotos & Ellis (1991) compararam os efeitos de duas instruções que tinham como objetivo aumentar a consciência de aprendizes japoneses em relação aos dativos em inglês. Em um grupo foi fornecida a explicação explícita da regra e, no outro grupo, tarefas

de **ACR** trabalhadas em pares. Na avaliação foi usado um teste de julgamento de gramaticalidade e resultado dessa investigação mostrou que ambos os grupos obtiveram ganhos significativos no entendimento da forma alvo.

Em um outro estudo, Fotos (1994) comparou novamente a explicação metalinguística com a tarefa de **ACR**, em 160 estudantes universitários japoneses de língua inglesa, com três estruturas gramaticais: posição dos advérbios, alternância dativa e orações relativas, porém no pós-teste, não encontrou nenhuma diferença significativa entre os dois tipos de instrução - ambos foram produtivos na promoção da consciência das formas trabalhadas, mesmo havendo mais negociações de sentido nas tarefas de **ACR**.

Em um teste de julgamento de gramaticalidade, Yip (1994) percebeu que mesmo os aprendizes de níveis mais avançados apresentavam dificuldades com os verbos ergativos do inglês – julgavam como agramaticais sentenças gramaticais, como também o seu inverso. Com o objetivo de testar a eficácia da **ACR**, a pesquisadora aplicou tais atividades em algumas sessões de aula, o que resultou numa grande melhora na percepção dos alunos sobre a gramaticalidade da construção ergativa. Yip concluiu que pelo menos a curto prazo, as **ACR** podem ser benéficas em direcionar a atenção às formas linguísticas.

A investigação de Mohamed (2001) resultou que as tarefas de **ACR** foram mais eficazes que a explicação metalinguística quando aplicadas em aprendizes de inglês como segunda língua de nível intermediário avançado, mas não obteve o mesmo resultado com aprendizes de nível pré-intermediário, sugerindo que dependendo no nível de proficiência, o efeito da **ACR** pode mudar. No entanto, para Peterson (1997), a **ACR** pode beneficiar tanto os alunos de níveis mais elementares como os de mais avançados. Ele justifica seu posicionamento alegando que nas **ACR** mesmo os iniciantes no aprendizado da língua adquirem um papel ativo nas

tarefas e, os de proficiência mais alta podem desenvolver ainda mais seu conhecimento declarativo.

Sugiharto (2006) investigou o efeito da **ACR** no entendimento do tempo passado em inglês por estudantes indonésios. Utilizando um teste de julgamento de gramaticalidade e comparando o desempenho dos alunos em pré e pós-testes, verificou uma melhora significativa no desenvolvimento do conhecimento explícito.

Os resultados dessas pesquisas mostram que a **ACR**, assim como a instrução para o processamento, podem direcionar a atenção a aspectos linguísticos que poderiam passar despercebidos pelos aprendizes. Quando realizado em pares, a **ACR** possibilita também a interação, discussão e reflexão sobre o objeto estudado, auxiliando na formação de hipóteses e desenvolvendo o conhecimento explícito. Entretanto, há alguns pontos que devem ser considerados. Um deles é a durabilidade do efeito da **ACR**, pois as investigações acima citadas avaliaram o impacto da **ACR** a curto prazo e, outro aspecto a ser questionado é o fato de que não se pode generalizar os efeitos da **ACR**, pois foram trabalhadas estruturas gramaticais diferentes. É possível que os benefícios da **ACR** possam variar dependendo da complexidade da forma linguística.

2.7 Saliência do insumo (*input enhancement*)

Independente de qual abordagem de foco na forma for aplicada em sala de aula, o professor deve fazer uso de variadas técnicas que conduzam a atenção do aprendiz aos aspectos formais linguísticos de forma contextualizada. Segundo Doughty e Williams (2008), nos estudos de ASL, essas técnicas são divididas em dois grandes grupos: técnicas explícitas de direcionamento de atenção (*explicit attention-directing techniques*) e técnicas implícitas de direcionamento de atenção

(*implicit attention-directing techniques*). A **IP** e a **ACR** pertencem ao primeiro grupo e no segundo, podemos citar além da técnica do aumento da frequência de insumo e do *recast*[14], a **saliência do insumo** – técnica que fora empregada na pesquisa desta dissertação, em conjunto com a **IP** e a **ACR**.

Izumi (2009) afirma que, independente de as técnicas utilizadas serem explícitas ou implícitas, o professor deve sempre levar em consideração a forma, o conteúdo e a função da língua. Quando o professor for usar as técnicas explícitas, o trabalho de fazer com que o aprendiz foque sua atenção em um determinado aspecto linguístico pode ser mais fácil, mas corre o risco de não se aprofundar no significado e na função linguística. Por outro lado, o uso de técnicas implícitas permite chamar a atenção para a forma, sem que haja interrupções em atividades comunicativas, mas há também a possibilidade de não ocorrer o foco na forma de maneira suficiente. Assim sendo, ambas as técnicas possuem seus pontos positivos e negativos, não se podendo afirmar que uma seja melhor que a outra. Conforme o pesquisador, a escolha das técnicas deve ocorrer de maneira flexível, considerando-se a forma a ser trabalhada, o nível de proficiência do aprendiz (ex. elementar ou avançado) e as diferenças individuais.

A saliência do insumo (*input enhancement)*, considerada um dos diversos meios para se trabalhar o foco na forma, consiste no processo no qual dados linguísticos tornam-se salientes aos aprendizes de L2 (Sharwood-Smith, 1991), através do uso de variadas técnicas que incluem a manipulação da tipografia como o negrito, o sublinhado, a caixa alta, o uso de cores, de fontes diferentes e marcadores etc. No caso de insumo oral, a saliência pode ser adquirida através do aumento da

---

[14] O *recast* é uma técnica de correção que consiste em uma reformulação correta de toda ou alguma parte da fala do aprendiz. É considerado implícito, pois não há a indicação direta e clara do que está errado.

entonação, expressões faciais e gestos. Sharwood-Smith (1993) apresenta dois tipos de saliência do insumo*:* o positivo, que realça as formas corretas do insumo (ex. uso de sublinhados e negritos em textos que pretendem focar uma forma), e o negativo, que salienta as formas incorretas (ex. marcadores de erros que focam a atenção na produção incorreta). O objetivo da saliência do insumo consiste em chamar a atenção à forma, como também estabelecer a relação forma e significado. Dessa forma, é importante que essa técnica seja utilizada dentro de um contexto significativo. No entanto, o autor faz uma ressalva de que a técnica sugere apenas que há como manipular o aspecto do insumo, mas não considera a consequência desse insumo modificado no aprendiz, ou seja, apesar desse recurso conduzir a atenção do aprendiz à forma salientada, não há como garantir que essa forma se torne *intake*.

Segundo White, Spada, Lightbown e Ranta (1991), há uma série de maneiras que a saliência do insumo pode complementar a evidência positiva: direcionando a atenção e sensibilizando o aprendiz sobre os aspectos formais da L2 que poderiam passar despercebidos, como também ajudando o aprendiz a não realizar análises incorretas da L2, informando-o de que uma determinada forma não é possível. Por exemplo, em relação à forma passada do adjetivo japonês *yûmei* (famoso), a primeira hipótese que o aprendiz pode formular seria de que a forma seja *yûmeikattadesu*, mas ao receber um texto com a forma correta salientada ou um insumo oral com uma entonação maior na parte que indica a flexão correta (*yûmei*DESHITA), o aprendiz pode notar a forma correta, ajudando-o a formular uma nova hipótese. Pode haver também a situação em que o aprendiz recebe a evidência positiva e formule a hipótese de que a língua aceita as duas formas (*yûmeikatta* e *yûmeideshita*). Nesse caso, a saliência do insumo pode ser usada para fortalecer a idéia de que apenas uma forma é a correta. A evidência negativa (indicador de que há algo agramatical na forma) também pode ser oferecida pela saliência do insumo, evitando que o aprendiz

faça generalizações incorretas sobre uma forma. Para os autores, os programas de ensino que incluem o foco na forma e algumas correções de erros enfatizam o que é possível na L2, como também fornecem indicações explícitas do que não é possível.

2.7.1 Estudos prévios com a técnica de saliência de insumo

Combs (2004) ilustra 7 estudos que trabalham a saliência do insumo. Os estudos de Doughty (1991), Joudenais et al. (1995) e William`s (1999) obtiveram resultados positivos do uso da técnica na aprendizagem; as investigações de Alanen (1995), Robinson (1997) e White (1998) apresentaram resultados limitados e o de Leow (2001), nenhum efeito positivo. Comb apresenta algumas considerações sobre esses resultados diferentes. Primeiramente, nem todos investigaram a técnica isoladamente, sendo aplicada uma combinação de tratamentos. Por exemplo, no estudo de White (1998) e Leow (2001), além da saliência, foi também utilizada técnica de aumento da frequência do insumo – o que pode ter influenciado os resultados. Em segundo lugar, os estudos utilizaram medidas de avaliação diferentes do grau de percepção. O estudo de White (1998), por exemplo, indicou que muitos aprendizes notaram a forma trabalhada, mas que não estavam cientes da importância ou relevância da mesma. Por outro lado, o estudo de Alanen (1995) demonstrou que a percepção parece ser um importante fator para a aprendizagem, mas que fora induzida por variados fatores e não somente pela saliência do insumo. Em terceiro lugar, Comb destaca o estágio de desenvolvimento do aprendiz no qual ele pode não estar preparado para a aprendizagem de uma determinada forma. Apenas os estudos de White (1998) e Doughty (1991) consideraram esse estágio. Esse fator pode ter influenciado o estudo de Leow (2001), que apresentou nenhum efeito positivo no uso da técnica, como também os de Alanen (1995), Robinson

(1997) e White (1998). Alanen (1995) confirma que fatores individuais podem influenciar a saliência, incluindo o estágio de desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de outras línguas estrangeiras, enquanto que nas características do insumo que determinam sua saliência podem ser incluídas a complexidade e a similaridade/dissimilaridade entre a L1 e a L2.

Segue abaixo um quadro comparativo dos 7 estudos citados acima elaborado por Comb (2004):

Pesquisador	**Duração do tratamento**	**Forma linguística e tipo de técnica**	**Número de participantes**	**Pré-teste**	**Pós-teste**	**Sucesso do tratamento**
Alanen (1995)	2 sessões de 15 minutos	Sufixo locativo do finlandês salientados no texto.	36	nenhum	6 tarefas escritas e 1 protocolo verbal	Sim
Doughty (1991)	10 dias	Orações relativas do inglês destacados no texto; atividade de compreensão	14	Teste escrito e produção oral para avaliar o preparo do aluno	4 testes escitos (2 tarefas de julgamento de gramaticalidade e 2 tarefas de combinação de sentenças) e 1 tarefa de produção oral	Sim
Jourdenais et al. (1995)	Uma breve sessão	Verbos no pretérito e no imperfeito do espanhol salientados no texto	14	nenhum	Escrita de narrativa, produção oral e protocolo verbal	Sim
Leow (2001)	Uma breve sessão	Verbos irregulares no pretérito do espanhol	28	Pré-teste para detectar a ausência do conhecimento	Protocolo verbal *online*, compreensão de texto e	Não

		salientados no texto		da forma alvo	produção oral	
Robinson (1997)	1 sessão de 25 minutos e 1 sessão de 2 minutos	Raiz dos verbos em inglês salientados em texto	60	nenhum	2 tarefas escritas	Limitado
White (1998)	10 horas num período de 2 semanas e 2ª 3 horas por semana por um períodos de 5 meses	Leitura de textos com formas salientadas (3ª.pessoa do singular do inglês)	60	Pré-teste para avaliar o estágio de desenvolvimento do aprendiz	2 pós-testes: 1 logo após o tratamento e outro aplicado na 19ª. Semana do curso	Limitado: não foi notado efeito na memória de longo prazo
Williams (1998)		Pronome da língua italiana salientado em texto	16	nenhum	2 tarefas: de memorização de palavras e de tradução.	Sim

Tabela 2. Estudos prévios com a saliência de insumo (COMBS, 2004). Tabela de Combs adaptada ao português

Como forma de ilustrar algumas dessas investigações, serão descritos, a seguir, de forma breve, dois estudos: o de Jourdenais *et al*. (1995) que obteve um resultado positivo e o de Leow (2001), cuja pesquisa não apresentou o efeito positivo da saliência de insumo.

Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson e Doughty (1995) realizaram um estudo com 14 sujeitos, falantes nativos de inglês e aprendizes iniciantes de espanhol como LE. Esses foram divididos em 2 grupos de tratamento: um recebendo instrução com saliência de insumo e o outro sem. O primeiro grupo recebeu uma passagem de texto em espanhol na qual os verbos no pretérito estavam sombreados e os imperfeitos em

negrito. Além desses recursos, esses verbos foram sublinhados com fonte tipológica diferenciada. O segundo grupo recebera o mesmo texto sem o uso de qualquer técnica de saliência ou modificação tipológica. No pós-teste, os aprendizes foram orientados a escrever uma narrativa, baseada em imagens juntamente com protocolos verbais[15]. Como resultado, constatou-se que o primeiro grupo (os que foram submetidos aos textos com formas verbais salientadas) utilizou a forma trabalhada nessa atividade como também nas produções subsequentes com mais frequência que o segundo grupo.

O estudo de Leow (2001) também fez o uso de protocolos verbais, mas focando o imperativo no espanhol com 38 estudantes universitários de nível elementar em um curso de espanhol. Como no estudo de Jourdenais et al. (1995), os aprendizes foram divididos em 2 grupos, um recebendo texto com o uso de saliência e o outro grupo não. Conforme prosseguiam com a leitura, os aprendizes utilizavam protocolos verbais. As avaliações utilizadas no pré-teste, pós-teste e teste postergado, consistiam em tarefas de reconhecimento de múltipla escolha e o teste de Cloze[16]. O resultado apresentado não indicou diferenças significativas entre os grupos quanto a: atenção à forma, compreensão e *intake*. Segundo Leow (*op cit*), o efeito da saliência de insumo pode ter diminuído por conta da grande quantidade de insumo, levando os aprendizes a processarem o conteúdo que a forma.

Podemos citar dois estudos realizados no aprendizado de japonês. Um seria de Moroishi (1999) que comparou o efeito das técnicas explícita e implícita na aprendizagem dos auxiliares: *youda*, *souda*, *rashii* e *darou*. Um grupo recebeu instrução explícita da gramática seguida de atividades de leitura focada no significado, o outro grupo, não recebeu nenhuma explicação gramatical e realizou as mesmas

---

[15] Método que consiste da exteriorização verbal do pensamento do indivíduo durante a execução de uma tarefa.

[16] Método de avaliação na qual trechos de um texto são removidos para serem completados pelo sujeito.

atividades de leitura, mas com os auxiliares salientados no texto através de sublinhados e, um terceiro grupo de controle. O resultado obtido é de que, apesar de ambos os grupos que passaram pela intervenção terem consquistado bons resultados, o primeiro grupo – o que recebeu a instrução explícita – teve um desempenho melhor. Outro pesquisador, Kubota (2000), também realizou uma comparação entre um grupo que recebeu explicação gramatical com outro que recebeu somente a técnica de saliência de insumo na aprendizagem da forma TE dos adjetivos. Tal como o resultado de Moroishi, o grupo que recebeu instrução explícita apresentou um melhor desempenho. O próprio Moroishi (2003) afirma que há um problema metodológico nessas pesquisas e que os resultados dos tratamentos implícitos devem ser observados a longo prazo para que a aprendizagem seja detectada.

Da mesma forma, Han, Park e Comb (2008) concordam que é irreal considerar que ocorra a aprendizagem instantânea apenas com um só tipo de tratamento, assim como o tratamento de curta duração não fornece ao aprendiz tempo suficiente para processar o insumo profundamente. Assim sendo, os pesquisadores sugerem que seria melhor que as técnicas utilizadas sejam avaliadas pelos seus efeitos na atenção ao invés de ser visto como um catalisador subjacente da aquisição. Williams (1998) também concorda que é problemático afirmar se a atenção promovida pela técnica possa conduzir à aquisição, pois fatores como explicitação, densidade da forma alvo e o estágio de desenvolvimento do aprendiz precisam ser considerados concomitantemente para avaliar os efeitos da saliência do insumo.

Han (s.d, *apud* GASS e SELINKER, 2008) também observou que as diferenças metodológicas entre os estudos de saliência do insumo tornam difícil afirmar com certeza se a técnica de saliência facilita a aprendizagem e lista 10

insights provenientes dos estudos sobre o tema:

1) A saliência simples é capaz de induzir o aprendiz a notar as formas salientadas no insumo apoiado pelo significado.
2) Se a técnica leva ou não à aprendizagem depende muito da preparação do aprendiz.
3) Aprendizes podem notar automaticamente formas que são significantes.
4) A saliência simples de um longo termo parece incitar mais os aprendizes a notar a forma alvo em comparação à saliência simples de um termo curto.
5) A saliência simples parece induzir o aprendiz a notar mais a forma-alvo quando essa é sequencial para a compreensão que quando ocorre concomitantemente com a compreensão.
6) A saliência simples de uma forma não significativa não atrapalha a compreensão.
7) A saliência simples de uma forma significativa contribui para a compreensão.
8) A saliência simples é mais eficaz se exige uma atenção focal que periférica.
9) A saliência simples quando combinada com o aumento da frequência de insumo pode resultar no uso exagerado da forma salientada.
10) A saliência composta (combinada com diferentes tipos de técnicas de saliência) parece induzir mais profundamente um processamento cognitivo que a saliência simples.

Para esta pesquisa, a técnica de saliência textual do insumo foi aplicada como um recurso complementar tanto à IP como à ACR com o objetivo de tornar o insumo mais perceptível para garantir a atenção do aprendiz, sem presumir que, isoladamente, ela possa de alguma forma levar diretamente à aprendizagem. Logo, a técnica serviria como um adicional à evidência positiva, realçando as formas corretas das flexões dos adjetivos em sua forma predicativa. Partiremos do pressuposto de que o uso combinado de técnicas de saliência (ex. colorização＋negrito) pode ser mais

chamativo e conduzir a um processamento cognitivo mais profundo, tal como décimo *insight* citado por Han.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever os aspectos metodológicos que fizeram parte desta pesquisa. Dessa maneira, a seguir, serão abordados o modelo metodológico, o contexto da pesquisa, os materiais didáticos desenvolvidos em sala de aula, os instrumentos de avaliação e o procedimento para a análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Para este estudo, foi realizada uma investigação de modelo quase-experimental com o intuito de avaliar o efeito de dois tipos de intervenção pedagógica na aprendizagem das flexões dos adjetivos do japonês em sua forma predicativa.: a instrução para processamento (**IP**) e a atividade de *consciousness raising* (**ACR**). Segundo Nunan (1992), o experimento é realizado para explorar a força de relação entre as variáveis. Há, então, uma variável independente – a variável que o pesquisador espera influenciar outras variáveis e que é passível de ser manipulada e controlada, e a variável dependente – aquela que recebe o efeito da independente. Em outras palavras, um experimento é usado para investigar se uma ou mais variáveis independentes provocam algum efeito na dependente. No caso desta pesquisa, as variáveis independentes são as instruções pedagógicas acima citadas e a dependente, o desempenho dos aprendizes avaliados por meio de pós-testes e de teste postergado de produção. Para Sampieri et al (2006), os modelos quase-experimentais se diferenciam dos experimentais verdadeiros, pois o primeiro trabalha com grupos intactos, ou seja, com grupos já formados antes do experimento e o segundo, com grupos cujos indivíduos são distribuídos aleatoriamente para receberem o tratamento experimental. Sendo assim, no modelo quase-experimental, o pesquisador deve estabelecer semelhanças entre os grupos trabalhados.

Neste trabalho, escolhemos duas turmas de nível básico 2 de um centro de línguas de uma universidade pública. Ambas as turmas constituíram grupos experimentais, não havendo, portanto, um grupo de controle. Todos os alunos começaram do zero a aprendizagem do japonês na mesma instituição e garantiu-se que nenhum deles tivesse conhecimento prévio sobre o tópico trabalhado através de uma pré-entrevista oral. Uma turma, denominada A, recebeu a combinação de tratamento: **IP** com o uso de técnica de saliência textual ＋ atividades de produção estruturadas e, a outra, denominada B, **ACR** com o uso de técnica de saliência textual ＋ atividades de produção estruturadas. As mesmas atividades de produção estruturadas foram aplicadas às duas turmas, garantindo isolar a variável independente. Foram também utilizados os mesmos instrumentos de avaliação de desempenho: cinco pós-testes (produção escrita) e um teste postergado (produção escrita). No total, foram 5 semanas de tratamento para cada turma, ou seja, 10 aulas de 2 horas de duração, entre o período de 5 de abril e 10 de maio de 2011. A tabela abaixo apresenta a distribuição das atividades realizadas em cada uma das semanas:

Semana	Tópico gramatical	Tipo de instrução	Atividade de produção estruturada	Pós-teste
1ª.	Adjetivo NA – forma: afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	Sim	Sim
2ª.	Adjetivo NA – forma: passada afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	Sim	Sim
3ª.	Adjetivo I – forma: afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	Sim	Sim
4ª.	Adjetivo I – forma: passada afirmativa	Turma A: IP Turma B: ACR	Sim	Sim
5ª.	Adjetivo I – forma: passada negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	Sim	Sim

Tabela 3. Distribuição das atividades e pós-testes realizados em cada semana

É importante salientar que as intervenções pedagógicas deste trabalho foram realizadas pela mesma pesquisadora-professora. As aulas da turma A já estavam sendo ministradas pela pesquisadora desde o início do semestre e, para que fosse possível aplicar o tratamento na turma B, foram concedidas pela professora responsável da turma, 5 semanas de sua grade de aula para que a pesquisadora pudesse realizar a intervenção.

3.2 Contexto da pesquisa: O curso de Japonês

O curso de japonês da instituição que serviu como campo desta pesquisa é oferecido como disciplina optativa da graduação de uma universidade pública do estado de São Paulo. Nela são oferecidos cursos de nível básico (nível 1 a 6), sendo que cada nível possui uma carga horária de 60 horas por semestre. Aulas de 2 horas de duração são realizadas 2 vezes por semana.

O ensino de língua japonesa como língua estrangeira oferece um maior destaque na habilidade oral (produção e compreensão). Excetuando o nível 1 no qual os alunos são introduzidos à escrita fonográfica (*hiragana* e *katakana*) e aos ideogramas (*kanji*), exigindo-se um enfoque maior na escrita dentro da sala de aula, nos demais níveis, a escrita é trabalhada principalmente nas lições de casa. A leitura é realizada tanto em sala de aula como em tarefas de casa por textos simples de materiais complementares.

O livro didático adotado no curso consiste no *Japanese for Busy People I* para os níveis 1,2 e 3 e o volume II para os níveis 4, 5 e 6. Ao término do nível 6, acredita-se que o aprendiz esteja capacitado para prestar o nível 4 do Exame de

Proficiência em Língua Japonesa[17].

De um modo geral, as aulas de japonês se aproximam ao formato APP (apresentação, prática e produção) com explicações gramaticais e uma variedade de exercícios contextualizados como forma de desenvolver a competência linguística. Apesar de atualmente as práticas de *drill* possuirem uma conotação negativa, entre as duas professoras responsáveis pelo curso, há um consenso de que no caso específico do japonês, até mesmo os *drills* mecânicos sejam importantes para a memorização e para o treino na pronúncia, dada a diferença com a língua portuguesa e pela dificuldade de contato dos aprendizes com a língua fora da sala de aula. No entanto, há a constante preocupação com a contextualização das atividades sempre considerando-se o objetivo desses exercícios baseados nas necessidades dos aprendizes. Como a maioria dos exercícios do livro didático utilizado no curso são mecânicos, é frequente a elaboração e a aplicação de outras atividades complementares que trabalhem o vocabulário, a gramática, a leitura de ideogramas e a conversação, este último através de atividades interativas realizadas em pares ou em grupos.

Um diferencial do curso é a existência de um ambiente virtual de aprendizagem, onde os professores postam arquivos relacionados à matéria, como também o conteúdo trabalhado em sala de aula. Dessa maneira, alunos que faltam em um determinado dia podem se atualizar em relação à matéria dada.

3.3 Contexto da pesquisa: os sujeitos

Em média, o curso de japonês atende 100 alunos por semestre e, por ser

[17] Esse exame é uma avaliação reconhecida mundialmente e realizada em vários países, inclusive no Brasil. A partir de 2010, houve uma reformulação dos níveis que passaram a ter 5 em contraposição aos anos anteriores que possuíam 4 níveis. O nível 5 é o mais elementar e o nível 1 o mais avançado.

uma disciplina optativa, os universitários ingressantes são oriundos de diversas áreas de conhecimento. Os sujeitos desta pesquisa são da graduação da área de exatas (ciência da computação, física, engenharias), humanas (ciências sociais, economia, letras, estudos literários, história) e biológicas (biologia, farmácia) e a faixa etária corresponde entre 18 e 24 anos. São aprendizes do nível básico 2 de japonês que iniciaram seus estudos da língua na própria instituição, tendo cursado o nível 1, no semestre anterior à coleta de dados.

São 2 turmas de nível 2 que denominaremos A e B. A turma A possui 19 alunos matriculados, dos quais 9 são não-descendentes, 5 são descendentes de japoneses e 5 são mestiços. A turma B tem 14 alunos matriculados dos quais 10 são não-descendentes, 3 são descedentes e 1 é mestiço. Vale a pena ressaltar que para todos os alunos, mesmo para os descendentes, a língua japonesa constitui uma língua estrangeira.

Entretanto, a presença dos alunos de nível 2 não foi constante e, por uma questão metodológica, foram excluídos os dados daqueles que faltaram em uma ou mais aulas no período em que foram aplicadas as intervenções pedagógicas referentes a esta pesquisa. Dessa forma, dos 19 alunos matriculados na turma A, apenas o desempenho de 9 alunos serão considerados: 5 não-descendentes, 2 descedentes e 2 mestiços dos quais 7 são do sexo masculino e 2 do feminino. Em relação à turma B, dos 14 alunos matriculados na turma B, o desempenho de também 9 alunos serão avaliados: 7 não-descendentes, 1 descendente e 1 mestiço dos quais 7 são do sexo masculino e 2 do feminino.

Perfil geral dos alunos matriculados no nível básico 2 do curso de japonês (1º. semestre/2011)

Por ascendência:

	TURMA A	TURMA B
Não descendente	09	10
Nikkei	05	03
Mestiço	05	01
TOTAL	19	14

Tabela 4. Perfil dos alunos matriculados por ascendência

Por sexo:

	TURMA A	TURMA B
Masculino	11	08
Feminino	08	06
TOTAL	19	14

Tabela 5. Perfil dos alunos matriculados por sexo

Perfil dos sujeitos selecionados para a pesquisa (1º. semestre/2011)

Por ascendência:

	TURMA A	TURMA B
não descendente	05	07
descendente	02	01
mestiço	02	01
TOTAL	09	09

Tabela 6. Perfil dos sujeitos da pesquisa por ascendência

Por sexo:

	TURMA A	TURMA B
Masculino	07	07
Feminino	02	02
TOTAL	09	09

Tabela 7. Perfil dos sujeitos da pesquisa por sexo

Pelos dados acima, é possível de se observar a semelhança entre os grupos no que se refere à distribuição da ascendência e ao sexo. Não somente isso, mas

os grupos se assemelham pela faixa etária, pois todos são universitários entre 18 a 24 anos, como também pelo *background* linguístico: eles iniciaram sua aprendizagem de língua japonesa na mesma instituição, tendo cursado o nível 1, encontrando-se no mesmo estágio de desenvolvimento linguístico. Por se tratar de uma pesquisa quase-experimental, essas semelhanças entre os grupos constituem um fator importante para a validação da pesquisa.

3.4 Materiais didáticos utilizados na pesquisa

Em ambas as turmas, o formato APP (apresentação-prática-produção) de aula e o uso do livro didático foram abolidos durante o período do experimento. Para a turma A (grupo IP – instrução para processamento) foram elaborados *handouts* e, para a turma B (grupo ACR – atividades de *consciousness raising*), slides no *power point* e *handouts*. Segue abaixo, uma descrição detalhada dos materiais.

3.4.1 Turma A: instrução para processamento

A turma A recebeu a seguinte combinação de tratamentos: instrução para processamento de insumo (**IP**) ＋ técnica de saliência textual ＋atividades de produção estruturada (**APE**). Para o grupo IP, foram elaborados 3 *handouts* para as seguintes formas dos adjetivos I da língua japonesa: (1) afirmativo ＋ negativo, (2) passado afirmativo e (3) passado negativo e, 2 *handouts* para as formas: (1) afirmativo ＋ negativo e (2) passado afirmativo ＋ passado negativo dos adjetivos NA. No levantamento de erros produzidos pelos alunos da turma anterior, no segundo semestre de 2010 (vide Introdução), foi constatado que os erros nas flexões dos adjetivos I foram superiores aos dos adjetivos NA, numa proporção de 27 para 7. Sendo que, dentre os adjetivos I, as formas que mais apresentaram problemas foram o passado afirmativo (10/27) e o passado negativo (08/27). Baseando-se nessa

constatação, foi considerado que essas correpondem às formas nas quais o aprendiz de japonês como LE pode apresentar mais dificuldade no processamento. Dessa maneira, procurou-se trabalhar cada uma delas separadamente. Cada semana, na primeira aula, foi trabalhado um *handout* e na segunda aula, **APE**. Como as mesmas **APE** foram aplicadas nas duas turmas A e B, essas serão descritas posteriormente.

Nos *handouts* (Apêndices A à E), constavam: uma breve explicação gramatical em relação à flexão do adjetivo com o uso de cores para destacar a forma (saliência textual) e atividades de insumo estruturado que visaram oferecer ao aprendiz oportunidades de interpretação da forma, levando-se em consideração as estratégias de processamento (conjunto de princípios de processamento de insumo de VanPatten). Lembrando que as atividades de insumo estruturado podem ser de dois tipos: a referencial com questões que exigem apenas uma resposta como certa e a afetiva que considera a opinião, crença ou experiência do aprendiz. A sequência das aulas durante a semana seguiu o seguinte padrão:

- Primeira aula da semana: (1) explicação explícita gramatical (*handout*) ⇒(2) informação sobre a tendência/estratégia do aprendiz no processamento da forma que podem afetar seu entendimento (oral) ⇒ (3) atividades de insumo estruturado referenciais e afetivas (*handout*)
- Segunda aula da semana: (1) revisão da última forma trabalhada (oral) ⇒ (2) atividade de produção estruturada (APE) ⇒ (3) pós teste

A explicação gramatical e a informação quanto à tendência do aprendiz no processamento da forma foram realizadas em língua portuguesa. As atividades de insumo estruturado, tinham como foco exercícios que trabalhavam a compreensão da forma e não sua produção. Sendo assim, há atividades de *listening* e de interpretação de textos compatíveis ao seu nível, com as formas linguísticas destacadas com cores e em negrito. Abaixo, seguem alguns trechos retirados de um

dos *handouts* utlizados em sala de aula contendo partes que ilustram: uma explicação gramatical, um tipo de atividade referencial e um tipo de atividade afetiva. Logo a seguir, está disponibilizada a versão traduzida para o português dessas mesmas partes para que o leitor desta dissertação, não falante de japonês, possa compreender o conteúdo.

Explicação gramatical da flexão do adjetivo NA na forma negativa

Os adjetivos do grupo な são aqueles cuja terminação **NÃO** é marcada pelo い na forma afirmativa (ex.しずかです). No entanto, temos exceções. Os adjetivos きれい e ゆうめい, por exemplo, apesar de terminarem com い**,** são considerados adjetivos do grupo な e, portanto, irão flexionar como tal. Na negativa, o adjetivo な apresenta a forma ではありません (ex. しずかではありません), assim como nos substantivos estudados no Japonês 1.

Afirmativa しずかです
Negativa しずかではありません
Afirmativa きれいです
Negativa きれいではありません

Atividade referencial (exige-se apenas uma resposta como correta)

A - Ler o texto abaixo prestando atenção nas partes destacadas:

今日は　日曜日ですから、ぜんぜん　いそがしくないです。お昼、ともだちと　いっしょに　映画(えいが)に行きます。デパートで　映画(えいが)を見ます。デパートは　ゆうめいですから、いつも　人が　たくさん　います。でも、デパートは　うちから　とおいですから、すこし　ふべんです。私と　ともだちは　車(くるま)がありませんから、バスで行きます。うちから　デパートまで　バスで　４０分(ぷん)です。

夜(よる)、ピザやで　ピザを食べます。ピザは　あまり　おいしくないです。そして、ピザやは　きれいではありません。でも、とても　安(やす)いですから、そのピザやで　いつも食べます。　その後、ともだちと　いっしょに　こうえんに　行(い)きます。　こうえんは　すこし　うるさいです。でも、とても　きれいです。

B - Marque a alternativa cujo significado seja o mesmo:

1. ぜんぜん　いそがしくないです　（　）ひまです　（　）ひまではありません
2. デパートは　うちから　とおいです（　）ちかいです　（　）ちかくないです
3. デパートは ふべんです　（　）べんりです　（　）べんりではありません
4. ピザやは　安いです　（　）高いです　（　）高くないです
5. こうえんは　うるさいです　（　）しずかです　（　）しずかではありません

Atividade afetiva (considera-se a opinião do aprendiz)

Marque a alternativa que corresponda à sua opinião:

1. マドンナは　（　）きれいです　（　）きれいではありません
2. パリス・ヒルトンは　（　）きれいです　（　）きれいではありません
3. Gordão は　（　）ゆうめいです　（　）ゆうめいではありません
4. Cachorrão のホットドッグは（　）ゆうめいです（　）ゆうめいではありません
5. 大学のとしょかんは　（　）しずかです　（　）しずかではありません
6. DALBEN のスーパーは　（　）べんりです　（　）べんりではありません
7. 日本語のじゅぎょうは　（　）にぎやかです　（　）にぎやかではりません

Versão traduzida para o português

Explicação gramatical da flexão do adjetivo NA na forma negativa

Os adjetivos do grupo **NA** são aqueles cuja terminação **NÃO** é marcada pelo **I** na forma afirmativa (ex. *shizukadesu*). No entanto, temos exceções. Os adjetivos *kirei* e *yuumei*, por exemplo, apesar de terminarem com **I,** são considerados adjetivos do grupo **NA** e, portanto, irão flexionar como tal. Na negativa, o adjetivo **NA** apresenta a forma *dewaarimasen* (ex. *shizukadewaarimasen*), assim como nos substantivos estudados no Japonês 1.

Afirmativa　*shizukadesu*　É silencioso
Negativa　*shizukadewaarimasen*　Não é silencioso
Afirmativa　*kireidesu*　É belo
Negativa　*kireidewaarimasen*　Não é belo

Atividade referencial (exige-se apenas uma resposta como correta).

A - Ler o texto abaixo prestando atenção nas partes destacadas:

Como hoje é domingo, não estou nem um pouco ocupado. À tarde assistirei a um filme com um amigo no shopping. Como o shopping é famoso, sempre está cheio

de gente, mas é longe de casa e, por isso, é um pouco inconveniente. Eu e meu amigo não temos carro. Assim, vamos de ônibus. De casa até o shopping, leva-se 40 minutos de ônibus.

À noite, iremos comer pizza numa pizzaria. A pizza não é muito gostosa. Além disso, essa pizzaria não é higiênica. Mas como é muito barata, sempre comemos nessa pizzaria. Depois disso, iremos ao parque. Esse parque é um pouco barulhento, mas é muito bonito.

B - Marque a alternativa cujo significado seja o mesmo:

1. Não estar nem um pouco ocupado ( ) estar com tempo ( ) estar sem tempo
2. O shopping é longe de casa ( ) é perto ( ) não é perto
3. O shopping é inconveniente ( ) é prático ( ) não é prático
4. A pizzaria é barata ( ) é cara ( ) não é cara
5. O parque é barulhento ( ) é silencioso ( ) não é silencioso

Atividade afetiva (considera-se a opinião do aprendiz)

Marque a alternativa que corresponda à sua opinião:

1. A Madonna ( ) é bela ( ) não é bela
2. A Paris Hilton ( ) é bela ( ) não é bela
3. O Gordão ( ) é famoso ( ) não é famoso
4. O cachorro-quente do Cachorrão ( ) é famoso ( ) não é famoso
5. A biblioteca da faculdade ( ) é silenciosa ( ) não é silenciosa
6. O supermercado DALBEN ( ) é prático ( ) não é prático
7. A aula de japonês ( ) é animada ( ) não é animada

Os textos e exemplos utilizados nos *handouts* foram elaborados pela pesquisadora, considerando-se o conhecimento prévio e o universo do aprendiz. Como pretendeu-se direcionar sua atenção às partes flexionáveis dos adjetivos, não seria do nosso interesse exaurir os recursos atencionais com outras informações novas. Alguns *handouts* contaram com ilustrações que foram retiradas dos seguintes sites da Fundação Japão: http://flashcards.jpf-sydney.net/ e http://minnanokyozai.jp/kyozai/home/en/render.do - que permitem o uso do material

disponível no site pelo professor, desde que não haja nenhuma finalidade comercial.

Os *handouts* completos poderão ser observados no Apêndice 1. A quantidade e a distribuição das questões dessas atividades estão citadas nas tabelas a seguir:

ADJETIVO I	Atividade referencial	Atividade afetiva
Afirmativa e Negativa	04	04
Passado afirmativo	06	02
Passado negativo	03	01

ADJETIVO NA	Atividade referencial	Atividade afetiva
Afirmativa e Negativa	03	02
Passado afirmativo e negativo	03	03

Tabela 8. Distribuição das atividades de produção estruturadas

Iniciamos o tratamento com o adjetivo NA por uma questão didática, pois sua flexão é semelhante ao dos substantivos, já introduzidos no estágio anterior (Japonês 1). Além disso, comparando os dados das tabelas dos erros de 2010 (vide a seção Introdução), verificou-se uma baixa incidência de erros nas flexões desses adjetivos em comparação aos dos adjetivos do grupo I.

3.4.2 Turma B: atividades de *consciousness raising*

A turma B recebeu a seguinte combinação de tratamentos: atividades de *consciousness raising* (**ACR**) ＋ técnica de saliência textual ＋ atividades de produção estruturadas (**APE**). A disposição dos tópicos gramaticais trabalhados durante as 5 semanas foram iguais à turma A: primeiramente os adjetivos NA (afirmativa/negativa; passado afirmativo/ passado negativo) e, depois, os da categoria I (afirmativa/negativa; passado afirmativo e passado negativo). Para as

ACR, foram elaborados *handouts* com textos simples e adequados ao nível do aprendiz. Nos textos foi usada a técnica de colorização das partes flexionáveis dos adjetivos (saliência do insumo). O objetivo do uso de exemplos e textos nos materiais foi de fornecer ao aprendiz amostras da língua, chamando-se atenção à forma dos adjetivos para que ele pudesse perceber as regularidades das flexões. Após a exposição e a leitura de textos, o aprendiz foi orientado a descobrir a regra por conta própria para depois, compartilhar seus achados com um colega de classe. Obviamente, como se tratam de alunos de nível básico 2, a língua de comunicação entre eles foi a língua portuguesa. Apesar da **ACR** não exigir a produção imediata pelo fato de ela focar primeiramente a percepção e o entendimento das regras, alguns exercícios de preenchimento de lacunas foram elaborados com o objetivo de chamar atenção à forma. As **ACR** completas estão nos Apêndices F à J. Seguem abaixo um exemplo de um *slide* e de texto de um *handout* utilizados em sala aula na sua versão original seguida da versão traduzida para o português.

Slide: adjetivo I – forma negativa (apresentação da forma)

やまださんとアナさんのかいわ

A： やまださん、ポルトガル語は　どうですか。むずかしいですか。

Y： すこし　むずかしいですね。日本語は？むずかしいですか。

A： あまり　むずかしくないです。

Y： ほんとうですか。かんじは？　むずかしくないですか。

A： あ。かんじは　すこし　むずかしいです。

Y： そうですよね。かんじは　むずかしいですよね。

Uma parte do *handout* da ACR : adjetivo I – forma negativa (atividade)

A - Leia o seguinte diálogo, como também as perguntas e respostas relacionadas ao texto. Preste atenção nas partes coloridas.

アナさんとペドロさんのかいわ

A：ペドロさん、そのくるまは　あたらしいですか。
P：あ、これですか。いいえ、あたらしくないです。
　ふるいです。１９９８年に　買いました。
A：そうですか。今、そのくるまは　いくらですか。
P：やすいですよ。１２０００レアルです。買いますか。
A：　１２０００レアルですか。やすくないですよ。
P：やすくないですか。
A：ぜんぜん　やすくないです。

Perguntas e respostas relacionadas ao texto:

1. P：ペドロさんのくるまは　あたらしいですか。
   R：いいえ、あたらしくないです。ふるいです。
2. P：ペドロさんにとって、くるまは　やすいですか。
   R：はい、やすいです。
3. P：アナさんにとって、ペドロさんのくるまは　やすいですか。
   R：いいえ、やすくないです。ぜんぜん　やすくないです。

1 - **O que seriam as partes destacadas em verde?**
2 - **Você percebeu algum padrão nas flexões dos adjetivos I? Qual seria esse padrão? Pense.**
3 – **Discuta e compare seu achado com o de seu colega.**

Versão traduzida para o português.

Slide: adjetivo I – forma negativa (apresentação da forma)

Diálogo entre o Sr. Yamada e a Sra. Ana

A：　Sr. Yamada, como é a língua portuguesa? É difícil?

Y：　É um pouco difícil, viu? E a língua japonesa? É difícil?

A：　Não é muito difícil.

Y：　Verdade? E os kanji? Não são difíceis?

A：　Ah. Os kanji são um pouco difíceis, sim.

Y：　São, né? Os kanji são realmente difíceis.

Versão traduzida para o português.

Uma parte do *handout* da ACR : adjetivo I – forma negativa (atividade)

A - Leia o seguinte diálogo, como também as perguntas e respostas relacionadas ao texto. Preste atenção nas partes coloridas.

Diálogo entre a Sra. Ana e o Sr. Pedro

A : Sr. Pedro, esse carro é novo?
P : Ah, este? Não, não é novo.
É velho. Comprei em 1998.
A : Ah, é? Quanto custa hoje esse carro?
P : É barato, viu? Custa12000 reais. Você quer comprar?
A : 12000 reais? Não é barato!
P : Não é barato?
A : Não é nem um pouco barato.

Perguntas e respostas relacionadas ao texto:

1. P : O carro do sr. Pedro é barato?
   R : Não, não é barato. É velho.
2. P : Para o sr. Pedro, o carro é barato?
   R : Sim, é barato.
3. P : Para a sra. Ana, o carro do sr. Pedro é barato?
   R : Não, não é barato. Não é nem um pouco barato.

1 - **O que seriam as partes destacadas em verde?**
2 - **Você percebeu algum padrão nas flexões dos adjetivos I? Qual seria esse padrão? Pense.**
3 – **Discuta e compare seu achado com o de seu colega.**

A sequência das aulas com as **ACR** durante a semana seguiu o seguinte padrão:

- Primeira aula da semana: (1) exposição da forma em diálogos escritos e frases-exemplos (*slide* e *handout*) ⇒ ACR (*handout*)
- Segunda aula da semana: (1) revisão breve da última forma trabalhada (oral) ⇒ atividade de produção estruturada (APE) ⇒ pós-teste

Como pode ser notado, a diferença principal entre a **IP** e a **ACR** está em relação à informação explícita. Enquanto que na **IP** a explicação gramatical é fornecida pelo professor, na **ACR** o aprendiz é conduzido a descobrir a regra gramatical sozinho ou com algum colega.

3.4.3 Turma A e B: atividades de produção estruturadas (APE)

Foram utilizadas as mesmas **APE** em ambas as turmas com o objetivo de isolar as variáveis independentes desta pesquisa: a **IP** e a **ACR**. Outro motivo que foi considerado para a incorporação das **APE** nas combinações de tratamento é a importância da produção no ensino de LE - crença defendida por alguns pesquisadores (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1994; Gass e Selinker, 2001; Skehan, 1998; Ellis, 2003, entre outros) de que ela desempenha um papel de destaque na aprendizagem, auxiliando na testagem de hipóteses e forçando a mudança do processamento semântico para o sintático. Lembrando que mesmo VanPatten (2004) acredita que a produção leva o aprendiz a processar melhor o insumo , mesmo que ela não promova por si só o desenvolvimento do sistema linguístico. Lee & VanPatten (2003) explicam que o benefício da **APE** encontra-se na oportunidade de acessar o sistema linguístico em desenvolvimento e processar o insumo do interlocutor simultaneamente, citando como exemplos de **APE**: entrevistas, atividades de *information gap* e outras tarefas com foco no significado.

Para a confecção das **APE**, seguimos as características levantadas por Lee e VanPatten (1995, 2003): elas devem promover a troca de informações desconhecidas e exigir que o aprendiz acesse a forma ou a estrutura para que possa expressar o significado. Consideramos também as diretrizes propostas pelos autores descritos na sub-seção 2.4. Algumas atividades foram retiradas e adaptadas de

materiais didáticos como o *Japanese for Young People* e *Otasuke Tasuku* e outras foram elaboradas pelo pesquisador. Basicamente as **APE** trabalhadas consistiram em entrevistas, *quiz*, discussão sobre determinados tópicos e jogos de adivinhação. Abaixo, segue a listagem dos tipos de **APE** realizado para cada tópico trabalhado:

- Adjetivo NA – forma afirmativa e negativa: elaboração de *quiz*/jogo de adivinhação; preenchimento de lacunas e *puzzle* para formação de diálogos; entrevista/jogo de adivinhação
- Adjetivo NA – forma passado afirmativo e negativo: discussão sobre tópicos variados
- Adjetivo I - forma afirmativa e negativa: jogo, elaboração de *quiz*, entrevista, *role play*
- Adjetivo I – forma passado afirmativo: elaboração de diálogo, discussão e entrevista.
- Adjetivo I – forma passado negativo: entrevista, elaboração de diálogo, *scenario play*

Abaixo, segue um exemplo de uma atividade de entrevista realizada no trabalho com a forma no passado afirmativo do adjetivo I. Assim como nos exemplos das AIE e das ACR há, na sequência, uma versão traduzida para o português considerando o leitor não falante do japonês. As outras **APE** podem ser conferidas nos apêndices A à H :

Atividade de produção estruturada: entrevista

Use os adjetivos listados abaixo e pergunte a seu colega a respeito de sua vida escolar aos 15 anos. Nos parênteses coloque ○（まる）para as respostas afirmativas e X（バツ） para as negativas. Abaixo segue um exemplo de como você pode conduzir sua entrevista.
アナ：　すみません、パウロさんが　１５さいのとき*<u>について</u>、**<u>おしえてください</u>。

パウロさんは　毎日　いそがしかったですか。
パウロ：　いいえ、ひまでした。あまり　勉強しませんでしたから。
アナ：　勉強は　むずかしかったですか。
パウロ：　はい、すこし　むずかしかったです。
・・・
アナ：　はい、おわりました。ありがとう　ございました。

*について：Em relação a, referente a, sobre (um assunto)
**おしえてください：Me informe

インタビュー:

１５さいの時、

1. 毎日　（　）いそがしい　（　）ひま　_____
2. じゅぎょうは　（　）おもしろい　（　）つまらない　_____
3. べんきょうは　（　）むずかしい　（　）やさしい　_____
4. しゅくだいは　（　）おおい　（　）すくない　_____
5. 友だちは　（　）おおい　（　）すくない　_____
6. 学校は　うちから　（　）ちかい　（　）とおい　_____
7. 学校は　（　）おおきい　（　）ちいさい　_____
8. 学校のしせつは　（　）いい　（　）わるい　_____
9. 学校のイベントは（　）たのしい　（　）つまらない　_____
10. げっしゃは　（　）たかい　（　）やすい　（　）ただ　_____
11. 先生は　（　）やさしい　（　）きびしい　_____

Versão traduzida para o português.

Atividade de produção estruturada: entrevista

Use os adjetivos listados abaixo e pergunte a seu colega a respeito de sua vida escolar aos 15 anos. Nos parênteses coloque ○（まる）para as respostas afirmativas e X（バツ） para as negativas. Abaixo segue um exemplo de como você pode conduzir sua entrevista.

Ana: Com licença, você poderia me falar sobre quando você tinha 15 anos de idade? Você sempre estava ocupado?
Paulo: Não, tinha tempo livre. Porque não estudava muito.
Ana: Os estudos eram difíceis?

Paulo: Sim, eram um pouco difíceis.

(continuação da entrevista)

Ana: Pronto, finalizei. Muito obrigada.

Entrevista

Quando você tinha 15 anos de idade:

1. Todos os dias ( ) ocupado ( ) com tempo sobrando _____
2. As aulas ( ) divertidas ( ) sem graça _____
3. O estudo ( ) difícil ( ) fácil _____
4. As lições de casa ( ) muitas ( ) poucas _____
5. Amigos ( ) muitos ( ) poucos _____
6. Distância entre sua casa e a escola ( ) perto ( ) longe_____
7. A escola ( ) grande ( ) pequena _____
8. As instalações da escola ( ) boas ( ) ruins _____
9. Eventos da escola ( ) divertidos ( ) sem graça _____
10. Mensalidade ( ) cara ( ) barata ( ) gratuita_____
11. Professores ( ) bonzinhos ( ) rigorosos _____

As **APE** foram aplicadas após o trabalho com cada uma das intervenções pedagógicas: a **IP** e a **ACR**. Lembrando que uma aula da semana fora reservada para as intervenções e a aula seguinte, para as **APE**.

Semana	Tópico gramatical	1ª. AULA	2ª. AULA
1ª.	Adjetivo NA – forma: afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	Turma A: APE Turma B: APE
2ª.	Adjetivo NA – forma: afirmativa e negativa no passado	Turma A: IP Turma B: ACR	Turma A: APE Turma B: APE
3ª.	Adjetivo I – forma: afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	Turma A: APE Turma B: APE
4ª.	Adjetivo I – forma: afirmativa no passado	Turma A: IP Turma B: ACR	Turma A: APE Turma B: APE
5ª.	Adjetivo I – forma: negativa no passado	Turma A: IP Turma B: ACR	Turma A: APE Turma B: APE

Tabela 9. Distruibuição das intervenções pedagógicas durante a semana

3.5 Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação de aprendizagem consistiram basicamente em cinco pós-testes de produção escrita, cada um deles aplicado após as combinações de tratamento de cada tópico trabalhado e em um teste postergado de produção também escrita aplicado após um intervalo de trinta dias após o último pós-teste. O objetivo dos pós-testes foi de verificar o efeito a curto prazo das combinações de tratamento, e o do teste postergado, averiguar o efeito a longo prazo. Na elaboração dos testes, preocupamos-nos em trabalhar apenas o conteúdo trabalhado em sala de aula e, que na ocasião da correção, essa pudesse ser realizada de forma objetiva e sem discrepância nos resultados. Os tópicos gramaticais e vocabulário aprendidos no estágio anterior e nas lições trabalhadas antes das intervenções também foram explorados nos testes (ex. advérbios de intensidade とても *totemo* ¨muito¨、すこし *sukoshi* ¨pouco¨、あまり *amari* ¨não muito¨ e ぜんぜん *zenzen* ¨nem um pouco) .

Aula	Tópico gramatical	Tipo de instrução	Pós-teste
1ª. aula 05/04/11	Adjetivo NA – forma: afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	
2ª. aula 07/04/11	Adjetivo NA – forma: afirmativa e negativa	Turma A: APE Turma B: APE	Pós-teste 1
3ª. aula 12/04/11	Adjetivo NA – forma: passada afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	
4ª. aula 14/04/11	Adjetivo NA – forma: afirmativa e negativa no passado	Turma A: APE Turma B: APE	Pós-teste 2
5ª. aula 19/04/11	Adjetivo I – forma: afirmativa e negativa	Turma A: IP Turma B: ACR	
6ª. aula 26/04/11	Adjetivo I – forma: afirmativa e negativa	Turma A: APE Turma B: APE	Pós-teste 3
7ª. aula 28/04/11	Adjetivo I – forma: afirmativa no passado	Turma A: IP Turma B: ACR	
8ª. aula 03/05/11	Adjetivo I – forma: afirmativa no passado	Turma A: APE Turma B: APE	Pós-teste 4
9ª. aula	Adjetivo I – forma: negativa no	Turma A: IP	

05/05/11	passado	Turma B: ACR	
10ª. aula 10/05/11	Adjetivo I – forma: negativa no passado	Turma A: APE Turma B: APE	Pós-teste 5
INTERVALO DE 30 DIAS			
10/06/11			Teste Postergado 1

Tabela 10. Distribuição dos pós-testes e teste postergado

As questões dos pós-testes escritos exigiram o preenchimento de lacunas com os adjetivos flexionados dentro de um enquadramento de diálogo, constituindo questões semi-abertas, pois permitiu-se que as respostas fossem elaboradas pelo aprendiz, mas delimitadas por contextos. Dessa maneira, para que o aprendiz pudesse preencher a lacuna, foi necessário que ele também levasse em consideração o sentido do diálogo, trabalhando-se também a interpretação. Abaixo segue um exemplo retirado de um pós-teste aplicado após o trabalho com os adjetivos NA em suas formas de passado afirmativo e negativo. Os testes completos podem ser verificados nos Apêndices P, Q, R, S e T:

Situação : A e B são estudantes.
A：しゅうまつは　どうでしたか。*Como foi o fim de semana?*
B：たいへんでした。ぜんぜん　_____。（ひま）
Foi duro. _____*nem um pouco (tempo livre)*
A：また　べんきょうですか。*De novo por causa dos estudos?*
B：ええ、いつも　そうです。 *Sim, é sempre assim.*
A：ほんとうに　たいへんですね。*Realmente é difícil (para você).*
B：Aさんは　あまり　べんきょうをしませんね。*Você não estuda muito, né?*
A：え？べんきょうしますよ。*Quê? Eu estudo, sim!*
B：じゃ、しゅうまつ、何を　しましたか。*Então, o que você fez no fim de semana?*
A：このしゅうまつは　_____から、すこし　あそびました。（ひま）
Neste fim de semana, como _____*, me diverti um pouco (tempo livre)*
でも、つぎのしゅうまつは　べんきょうしますよ。
Mas, no próximo, irei estudar, viu?

O teste postergado contava com dez perguntas e, em relação aos

pós-testes, foi menos contextualizado, com um formato de perguntas e respostas que direcionava o aprendiz a responder afirmativa ou negativamente. A justificativa para essa configuração do teste, se deve ao fato de que sua aplicação deveria tomar pouco tempo da aula para não prejudicar o andamento do curso. As questões desse teste abrangeram todas as formas dos adjetivos I e NA trabalhados. Segue um exemplo de questão retirado do teste aplicado. As demais questões podem ser verificadas no Apêndice U:

A： あなたのへやは きれいですか。
Seu quarto é limpo?
B： はい、_____。
Sim, _____.
A： しずかですか。
É silencioso?
B： いいえ、_____。
Não, _____.

3.6 Procedimento para análise dos dados

O desempenho dos sujeitos de cada turma da pesquisa foi avaliado computando-se os acertos e erros cometidos em cada pós-teste (PT) e no teste postergado (TP). Como mencionado antes, pretendeu-se verificar nos PTs, o efeito imediato das combinações de tratamento e, no TP, a retenção e a aprendizagem a longo prazo dos tópicos trabalhados. Após a computação dos usos adequados e desviantes em cada turma, foram identificados os erros mais recorrentes, bem como os sujeitos que os produziram. Aprendizes que produziram erros no TP foram questionados acerca de sua produção desviante: o TP foi devolvido sem marcas de correção para constar se o aprendiz seria capaz de identificar o erro e realizar a auto correção. Foram considerados desviantes os erros morfológicos de flexão, bem como

o uso de adjetivos fora do contexto. Por exemplo, no pós-teste 3, há a seguinte situação:

Situação: A é o cliente e B o atendente.

A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。
Sumimasen, sono keeki wo hitotsu onegaishimasu.
Por favor, gostaria de levar esse bolo.

B: はい。これですか。
Hai. Kore desuka.
Sim. Seria este?

A: う～ん。そのケーキは　あまり_____ね。
Uun. Sono keeki wa amari _____ne.
Uhm. Esse bolo é um pouco _____

B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
Dja, kono keeki wa doudesuka. Ookiidesuyo.
Então, que tal este bolo? É grande, viu?

A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。
Soudesune. Dja, sore wo onegaishimasu.
Tem razão. Então, levarei esse.

Consideramos desviantes respostas como おおきないです oo*kinaidesu* ¨não é grande¨ onde há um erro na forma flexionada (forma correta: おおき**く**ないです ooki**ku**naidesu), assim como ちいさくないです *chiisakunaidesu* ¨não é pequeno¨ que apresenta uma flexão correta, mas um desvio relacionado à escolha do adjetivo dentro do contexto do diálogo.

Num segundo momento, a partir dos dados do desempenho e dos erros produzidos, foi feita uma comparação geral do rendimento dos aprendizes para averiguar qual das duas turmas avaliadas obteve um melhor resultado. E, na terceira etapa, procurou-se analisar e explicar os resultados que serão descritos no capítulo seguinte.

4. RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, inicialmente apresentaremos os resultados de cada um dos cinco pós-testes para, então, realizarmos uma análise do panorama geral desses dados. Como o objetivo deste trabalho é verificar o efeito de duas combinações de intervenção pedagógica na aprendizagem das flexões dos adjetivos, o dados serão expostos sempre comparando-se os resultados de ambas as turmas. Cabe aqui lembrar que os pós-testes são independentes entre si, pois cada um deles avalia o desempenho do aprendiz após o trabalho desenvolvido com determinadas formas de adjetivos. Por exempo, o pós-teste 1 foi aplicado após o trabalho com o adjetivo NA em suas flexões na afirmativa e negativa e o pós-teste 2 após o tratamento com o adjetivo NA em suas flexões no passado. Em outras palavras, os pós-testes não avaliam a evolução do rendimento do aprendiz de uma única forma, mas sim, a aprendizagem imediata de cada uma das formas trabalhadas. Na etapa seguinte, serão detalhados os erros cometidos pelos participantes nesses pós-testes com o objetivo de verificar o tipo de desvio e a forma gramatical com maior incidência de erros.

Seguindo o mesmo formato de apresentação dos pós-testes, num segundo momento, iremos expor e discutir os dados do teste postergado. Lembramos que foi aplicado para ambas as turmas um único teste postergado após um intervalo de 1 mês, contando o último pós-teste. Esse teste postergado abrangeu todas as formas dos adjetivos I e NA com a intenção de constatar o efeito das respectivas intervenções na aprendizagem a longo prazo.

4.1 Resultado dos pós-testes: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*)

Pós-teste 1 (adjetivo NA – formas presentes afirmativa e negativa)

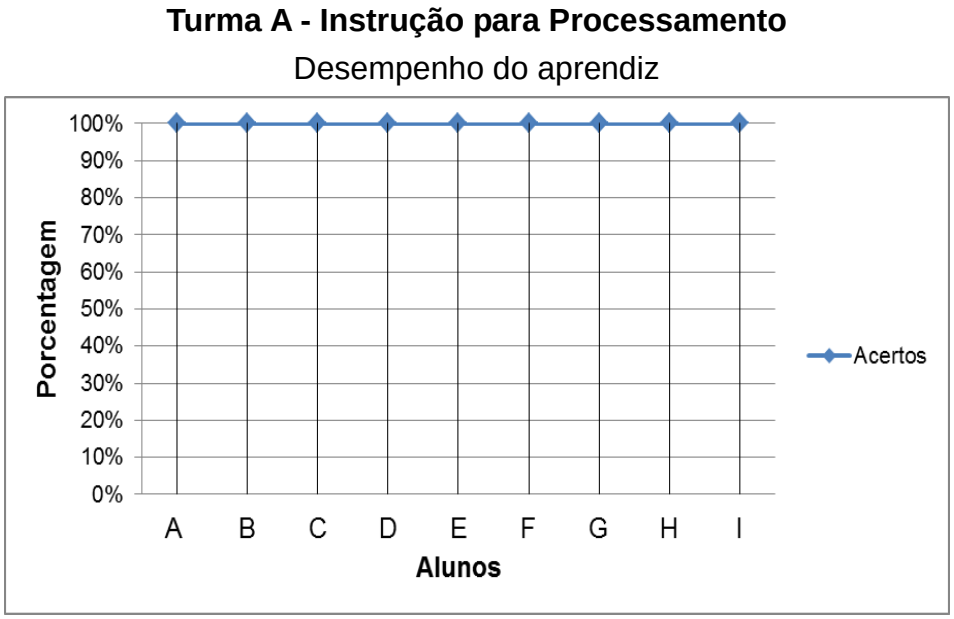


Gráfico 1. Desempenho da turma A no pós-teste 1

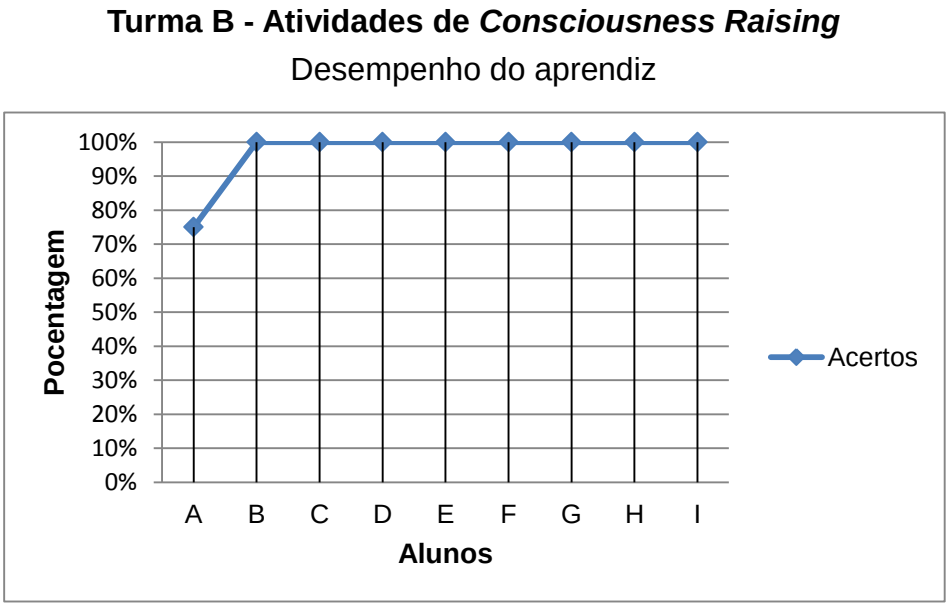


Gráfico 2. Desempenho da turma B no pós-teste 1

O Pós-teste 1 foi aplicado após as combinações de tratamento instrução para processamento (IP) ＋ atividades de produção estruturadas (APE) para a **turma A** e, atividades de *consciousness raising* (ACR) ＋APE para a **turma B** no trabalho com o tópico gramatical do adjetivo NA nas formas presentes afirmativa e negativa (terminação *–desu* e *–dewaarimasen*) . Como pode ser observado nos gráficos acima,

o desempenho dos aprendizes da **turma A** foi melhor que a da **turma B**, porém não com uma margem significativa, pois apenas um aluno desse grupo não obteve 100% de acertos, registrando 75% - também considerado um bom resultado. Dessa forma, podemos considerar que em relação à aprendizagem imediata da referida forma gramatical, tanto a **IP** quanto a **ACR** foram eficazes, com uma ligeira vantagem da **IP**.

Pós-teste 2 (adjetivo NA – formas passadas afirmativa e negativa)

Turma A - Instrução para Processamento: desempenho do aprendiz

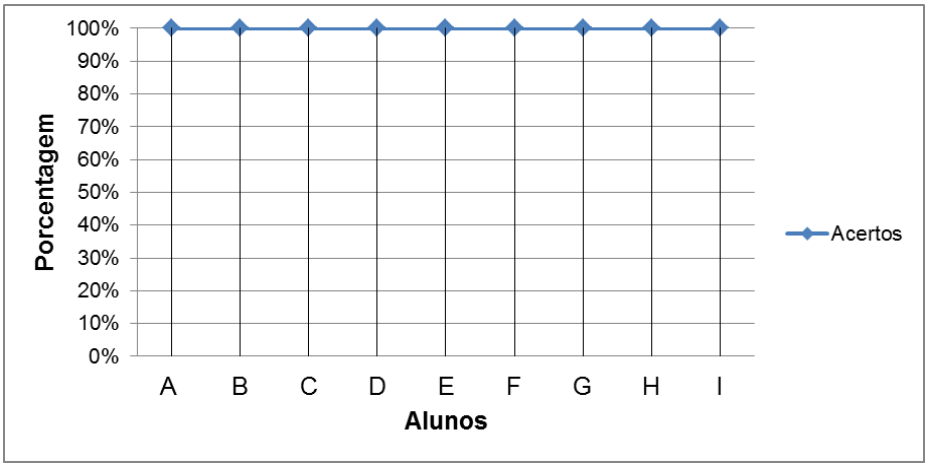


Gráfico 3. Desempenho da turma A no pós-teste 2

Turma B - Atividades de *Consciousness Raising:* desempenho do aprendiz

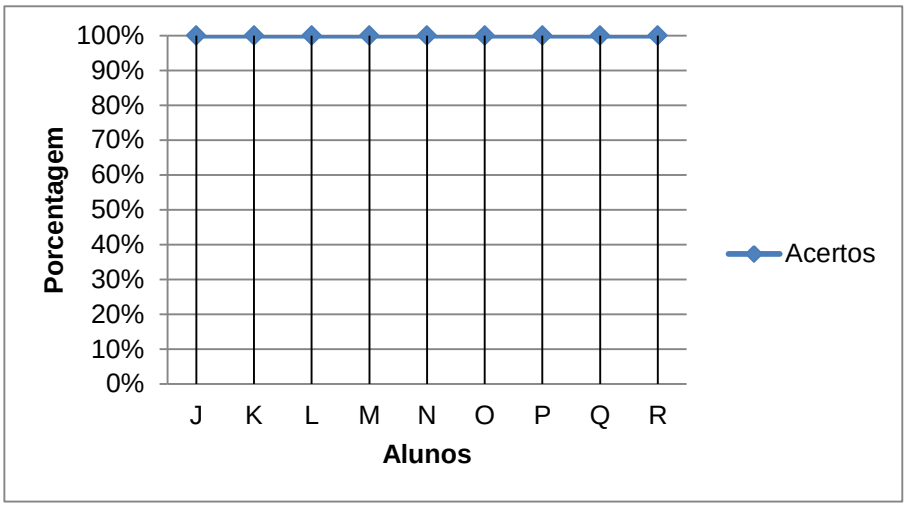


Gráfico 4. Desempenho da turma B no pós-teste 2

Em relação à aprendizagem a curto prazo das formas passadas afirmativa e

negativa dos adjetivos NA (terminação *–deshita* e *–dewaarimasendeshita*), ambas combinações de tratamento foram bem sucedidas, resultando em 100% de acertos no pós-teste 2 por todos os aprendizes dos dois grupos avaliados.

Pós-teste 3 (adjetivo I – formas afirmativa e negativa)

Turma A - Instrução para Processamento: desempenho do aprendiz

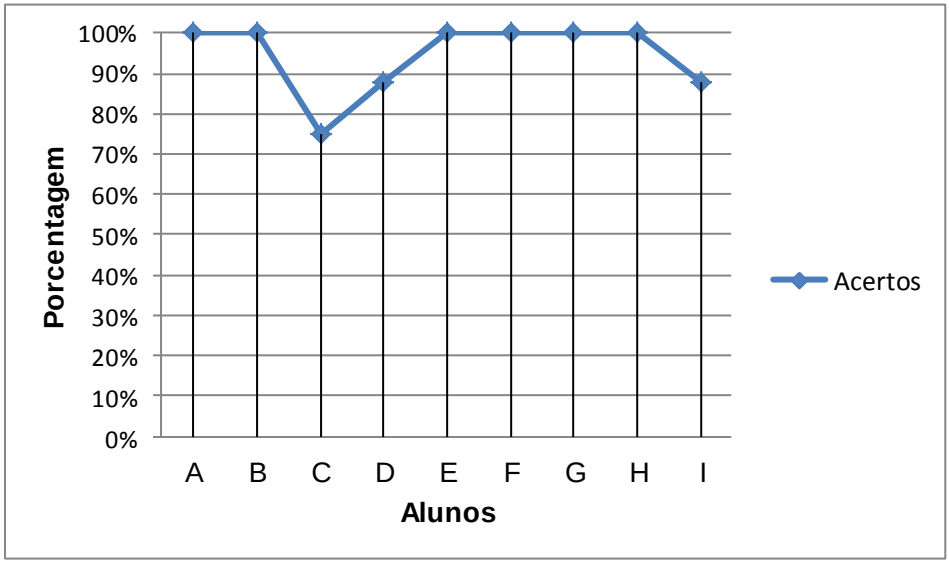


Gráfico 5. Desempenho da turma A no pós-teste 3

Turma B - Atividades de *Consciousness Raising* : desempenho do aprendiz

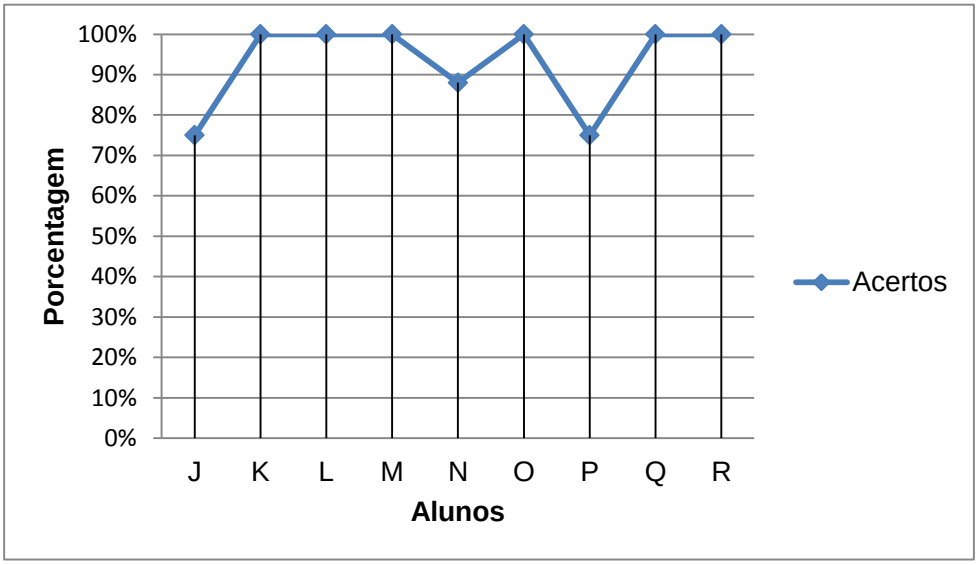


Gráfico 6. Desempenho da turma B no pós-teste 3

O pós-teste 3 consistiu em uma avaliação aplicada após o trabalho com as

flexões afirmativa e negativa dos adjetivos I (terminação – *idesu* e –*kunaidesu)* . Comparando este pós-teste com os resultados dos pós-testes anteriores, observa-se uma queda no desempenho dos aprendizes de ambas as turmas, apesar da porcentagem mínima de acertos registrada estar na faixa dos 75%. Na **turma A**, dos nove alunos avaliados, três deles (C, D e I) obtiveram 75%, 88% e 88% de acertos respectivamente, e os seis restantes atingiram 100% de acerto. Na **turma B**, do total de nove alunos, três também não atingiram a nota máxima (J, N e P), obtendo-se 75%, 88% e 75% de acertos respectivos. Como a média da porcentagem de erros cometidos foi maior na **turma B** (aproximadamente 20,7%) que na **turma A** (aproximadamente 16,4%), podemos dizer que a IP fora mais eficaz na aprendizagem imediata do tópico gramatical em questão.

Pós-teste 4 (adjetivo I – forma passada afirmativa)

Turma A - Instrução para Processamento

Desempenho do aprendiz

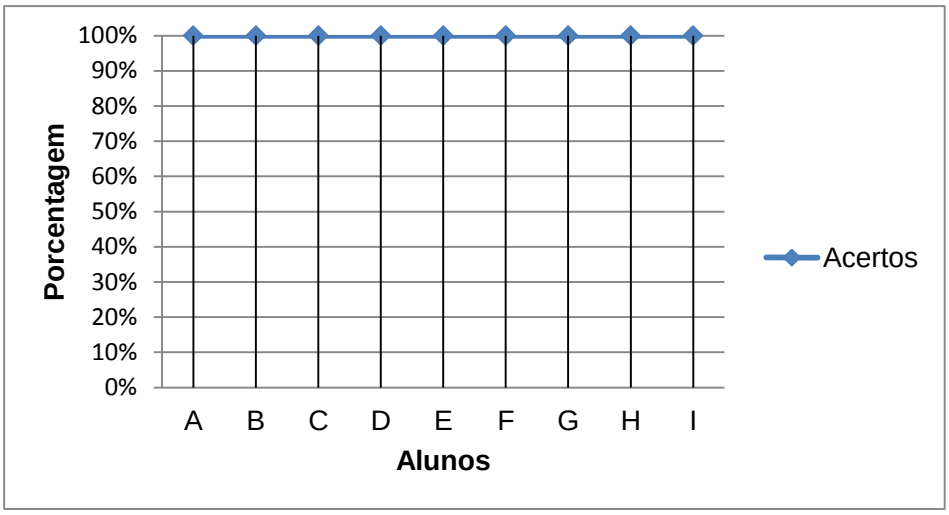


Gráfico 7. Desempenho da turma A no pós-teste 4

Turma B- Atividades de *Consciousness Raising*

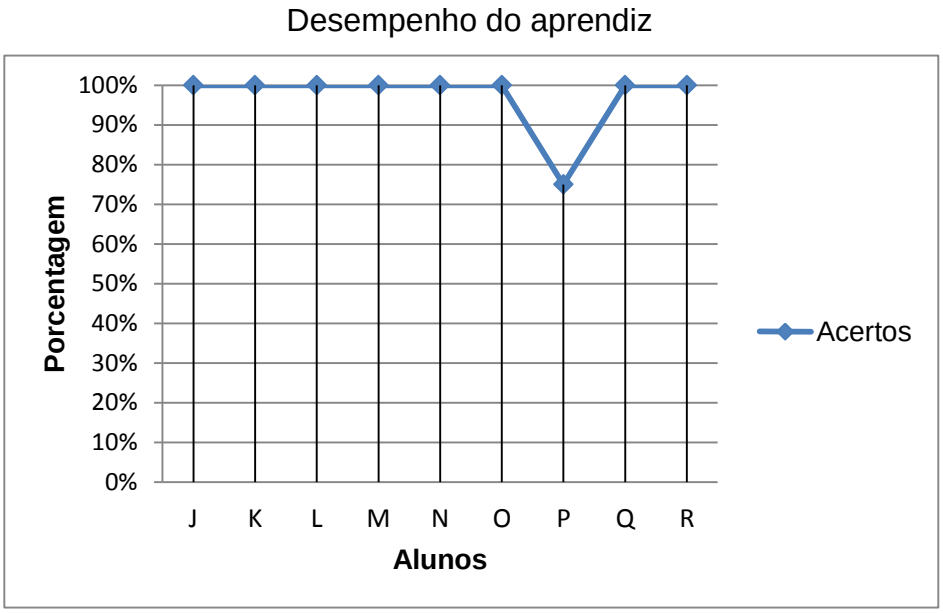


Gráfico 8. Desempenho da turma B no pós-teste 4

Como resultado de aprendizagem imediata da flexão afirmativa passada do adjetivo I (terminação *–kattadesu*), a combinação IP＋APE também apresentou melhores resultados que a combinação ACR ＋APE. Todos os aprendizes da **turma A** obtiveram 100% de acerto neste pós-teste e, da **turma B**, oito deles obtiveram 100%. Dessa última turma, apenas o aprendiz P não atingiu 100% de acerto, obtendo-se 75%. Vale ressaltar que esse aprendiz também não obtive a nota máxima no Pós-teste 3.

Pós-teste 5 (adjetivo I – forma passada negativa)

Turma A - Instrução para Processamento: Desempenho do aprendiz

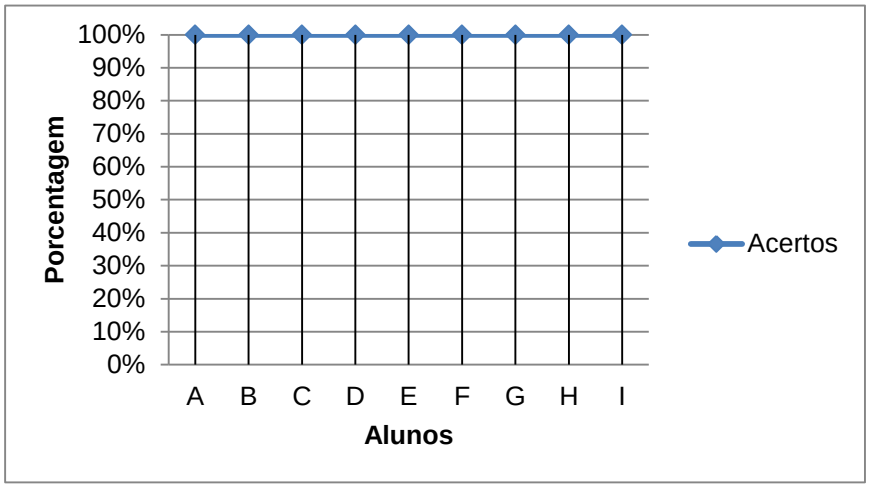


Gráfico 9. Desempenho da turma A no pós-teste 5

Turma B - Atividades de *Consciousness Raising*

Desempenho do aprendiz

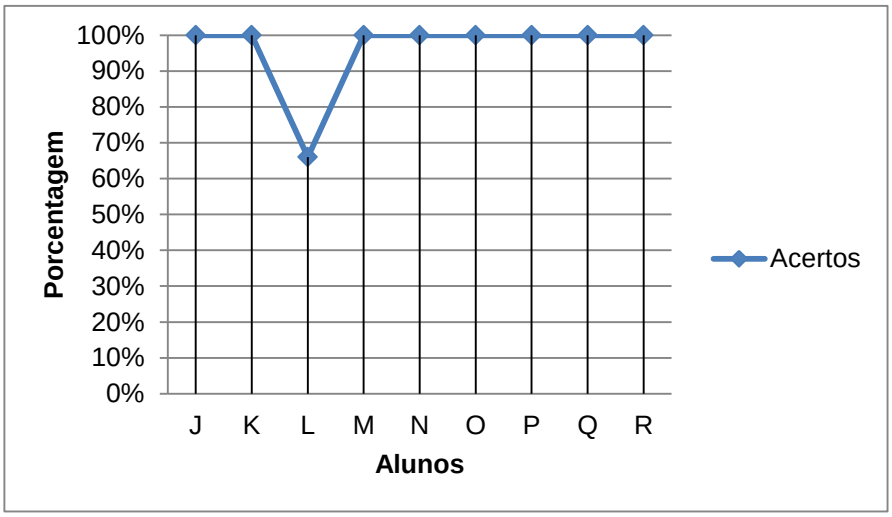
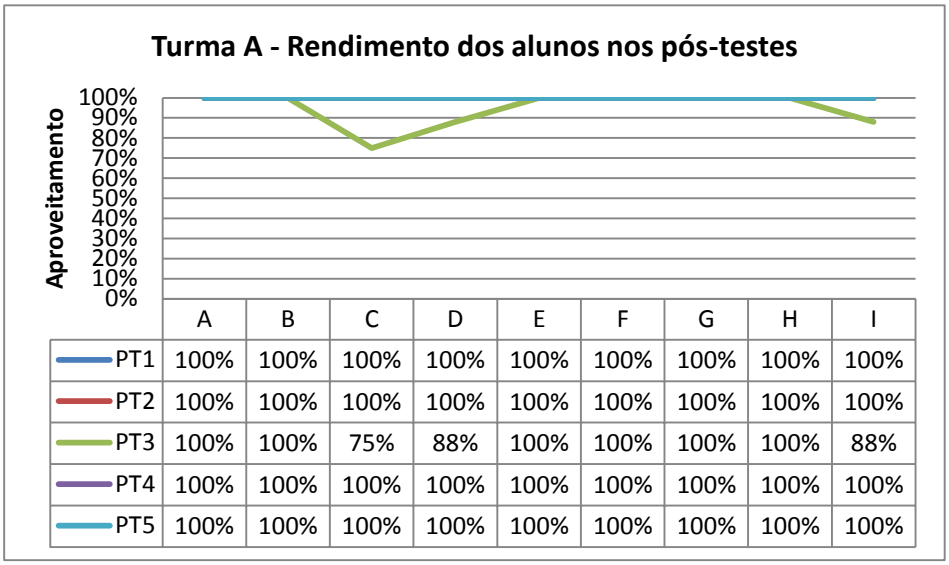


Gráfico 10. Desempenho da turma B no pós-teste 5

Esse quinto pós-teste fora realizado após o ensino da flexão passada negativa do adjetivo I (terminação *–kunakattadesu*). Todos os participantes do grupo que receberam a **IP** apresentaram 100% de acerto, como também oito dos nove alunos do grupo submetido a **ACR**. Desse segundo grupo, apenas um aluno obteve uma

média não satisfatória (aluno L): aproximadamente 68% de acertos.

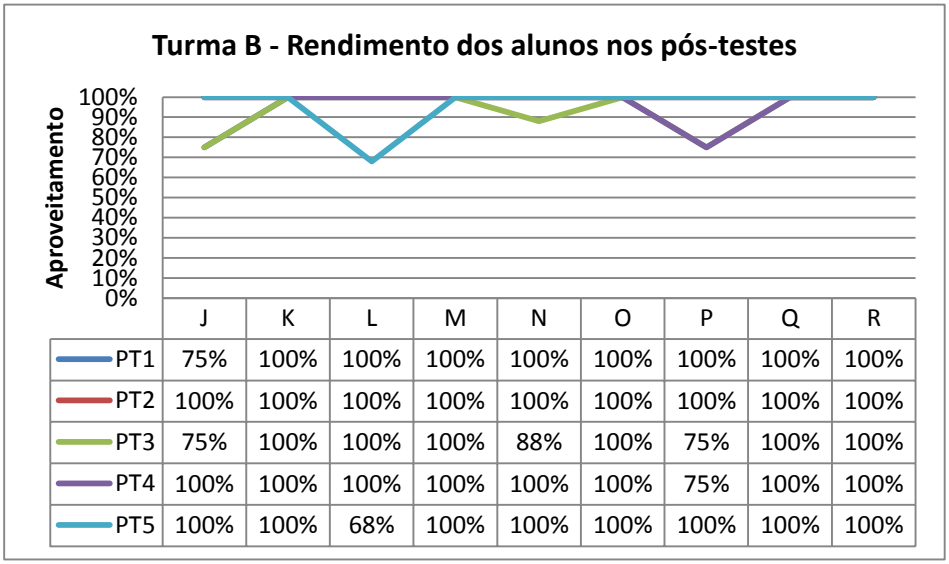
Um panorama geral do desempenho dos alunos de cada grupo pode ser observado nos gráficos abaixo:



	A	B	C	D	E	F	G	H	I
PT1	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT3	100%	100%	75%	88%	100%	100%	100%	100%	88%
PT4	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legenda: PT1: Pós-teste 1/PT2: Pós-teste 2/PT3: Pós-teste 3/PT4: Pós-teste 4/PT5: Pós-teste 5

Gráfico 11. Rendimento dos alunos da turma A nos pós-testes



	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
PT1	75%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT3	75%	100%	100%	100%	88%	100%	75%	100%	100%
PT4	100%	100%	100%	100%	100%	100%	75%	100%	100%
PT5	100%	100%	68%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legenda: PT1: Pós-teste 1/PT2: Pós-teste 2/PT3: Pós-teste 3/PT4: Pós-teste 4/PT5: Pós-teste 5

Gráfico 12. Rendimento dos alunos da turma B nos pós-testes

Analisando-se os gráficos acima, podemos constatar que, a partir de uma visão geral, a **turma A** apresentou um desempenho melhor que o da **turma B**.

Enquanto seis participantes (total de nove) da **turma A** apresentaram 100% de acertos em todos os pós-testes aplicados, na **turma B**, foram cinco sujeitos (total de nove) que obtiveram o mesmo resultado. Entretanto, na **turma A**, percebemos que os valores de acerto: 75%, 88% e 88% alcançados pelos aprendizes C, D e I, respectivamente, foram pontuais, ou seja, os erros ocorreram no mesmo pós-teste 3, quando foram trabalhadas as formas presente afirmativa e negativa dos adjetivos I – fato que pode estar relacionado ao grau de dificuldade da forma, visto que ao contrário dos adjetivos NA, que possuem uma flexão semelhante aos substantivos, já introduzidos no estágio anterior (Japonês 1), as flexões dos adjetivos I não puderam ser correlacionadas a outras formas estudadas pelos aprendizes desta pesquisa. Tanto que nos pós-testes 1 e 2 aplicados após o trabalho com os adjetivos NA, a taxa de acertos foi de 100% para todos os participantes. Dessa forma, deduzimos que o primeiro contato com os adjetivos I possa ter causado um certo estranhamento pelos aprendizes pelo fato de não ter sido possível recorrerem a algum conhecimento prévio que pudesse facilitar de alguma maneira a aprendizagem. Entretanto, a partir do momento em que os aprendizes se familiarizaram com essa nova forma introduzida, as demais flexões trabalhadas puderam ser melhor assimiladas, fato que pode ser observado no desempenho dos pós-testes seguintes. Além disso, o aproveitamento desses alunos pode ser considerado satisfatório, pois a taxa mínima de acerto foi de 75% (aprendiz C).

Por outro lado, os erros dos sujeitos da **turma B** foram mais distribuídos. O aluno J apresentou os indices de 75% de acertos no pós-teste 1 e 75% no pós-teste 3; L apresentou erros apenas no pós-teste 5, alcançando 68% de acertos; N atingiu 88% de acertos no pós-teste 3, e P obteve 75% de acertos nos pós-testes 3 e 4. A incidência maior dos erros neste grupo também concentrou-se no pós-teste 3, após a intervenção pedagógica com as formas afirmativa/negativa do adjetivo I. Pode-se

dizer que assim como na **turma A**, os participantes deste grupo não tiveram apoio em qualquer conhecimento prévio, dificultando a aprendizagem inicial do adjetivo I. Contudo, diferente da **turma A,** dois sujeitos cometeram erros após o estágio inicial da exposição ao adjetivo I, os aprendizes P e L. Tal fato, somado a incidência maior dos erros na **turma B**, sugere que a combinação de tratamento com a IP seja mais eficaz que aquela com a **ACR** no que se refere à aprendizagem imediata das flexões dos adjetivos. Todavia, vale a pena ressaltar que os índices de acertos de ambos os grupos foram satisfatórios. Apesar do aluno L (**turma B**) ter registrado a porcentagem mais baixa nos pós-testes (68% de acertos no pós-teste 5), observa-se que o mesmo obteve 100% de acertos em todos os outros pós-testes. Ao calcularmos a média aritmética de seu desempenho nos cinco pós-testes, podemos verificar que seu desempenho (93,6%) supera a dos seus colegas J e P (90%).

A seguir, apresentaremos os erros cometidos pelos aprendizes de ambas as turmas nos pós-testes. Apesar do foco desta pesquisa não ser a análise de erros, consideramos importante verificar se o tipo de erro cometido realmente relaciona-se à forma ou a outro tipo de erro como a seleção de vocabulário. Tendo em vista que o foco deste trabalho relaciona-se à aprendizagem das diferentes formas dos adjetivos, será julgado como erro apenas o desvio em relação à forma.

4.1.1 Erros nos pós-testes: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*)

Turma A - instrução para processamento

Na turma A, os erros concentraram-se apenas no pós-teste 3 que avaliou o aproveitamento do aprendiz no que se refere à aprendizagem imediata do adjetivo I em suas flexões no presente afirmativo e negativo. Esse pós-teste consistiu no preenchimento de lacunas em cinco diálogos diferentes e exigiu que o aprendiz

interpretasse a situação de forma adequada para que pudesse inserir o adjetivo apropriado em sua forma correta (afirmativa ou negativa).

São apenas três os alunos que não atingiram 100% de acertos: C, D e I (75%, 88% e 88% de acertos respectivamente). Abaixo, seguem os detalhes dos erros cometidos pelos sujeitos deste grupo no pós-teste 3. Os erros estão sublinhados e com marcação de × ao lado da sentença :

Turma A – caso do aluno C (taxa de erro de 25% no pós-teste 3)
Pós-teste 3 (adjetivo I – forma afirmativa e negativa)

Situação 1: A é o cliente e B o atendente.
A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。
Sumimasen, sono keeki wo hitotsu onegaishimasu.
Por favor, gostaria de levar esse bolo.
B: はい。これですか。
Hai. Kore desuka.
Sim. Seria este?
A: う～ん。そのケーキは　あまり　たかいですね。×
*Uun. Sono keeki wa amari **takai desu**ne.*
Uhm. Esse bolo não é muito caro.
B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
Dja, kono keeki wa doudesuka. Ookiidesuyo.
Então, que tal este bolo? É grande, viu?
A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。
Soudesune. Dja, sore wo onegaishimasu.
Tem razão. Então, levarei esse.

Pelo contexto do diálogo, seria esperado que o aprendiz usasse o adjetivo I 大きい (*ookii*, grande), flexionado na negativa (大きくない *ookikunai*, não grande). No entanto, o sujeito C escolheu a palavra たかい (*takai*, caro) em sua forma afirmativa. Não somente o contexto exige um adjetivo na negativa, como também o advérbio de intensidade あまり (*amari*, não muito) que fora colocado antes da lacuna propositalmente pelo pesquisador nesse diálogo para não haver dúvidas

quanto à forma a ser preenchida. Dessa forma, o aprendiz errou tanto na escolha de vocabulário quanto em sua flexão.

Situação 5: Aluno A reclama da prova para o professor

Ａ：先生、このしけんは　とても　むずかしいです。

Sensei, kono shiken wa totemo muzukashiidesu.

Professor, esta prova está muito difícil.

Ｂ：え？ぜんぜん　やすくないですよ。×

*E? Zenzen **yasukunaidesu**yo.*

Quê? Não é nem um pouco barato.

Ａ：むずかしいですよ、先生。

Muzukashiidesuyo, sensei.

É difícil, sim, professor.

Assim como o あまり (*amari*, não muito), o advérbio de intensidade ぜんぜん (*zenzen*, nem um pouco/nada) exige que o adjetivo seguinte venha na negativa. O sujeito C flexionou na negativa, mas escolheu o adjetivo errado, comprometendo o sentido geral do diálogo. Ao invés do adjetivo むずかしい (*muzukashii*, difícil) flexionado na negativa むずかしくない (*muzukashikunai*, não difícil), o aprendiz C utilizou o adjetivo やすい (*yasui*, barato) na negativa.

Turma A - caso do aluno D (taxa de erro de 12% no pós-teste 3)

Pós-teste 3 (adjetivo I – forma afirmativa e negativa)

Situação 1: A é o cliente e B o atendente.

A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。

Sumimasen, sono keeki wo hitotsu onegaishimasu.

Por favor, gostaria de levar esse bolo.

B: はい。これですか。

Hai. Kore desuka.

Sim. Seria este?

A: う～ん。そのケーキは　あまり　ちいさくないですね。×

Uun. Sono keeki wa amari chiisakunaidesune.

Uhm. Esse bolo não é muito pequeno.

B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
Dja, kono keeki wa doudesuka. Ookiidesuyo.
Então, que tal este bolo? É grande, viu?
A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。
Soudesune. Dja, sore wo onegaishimasu.
Tem razão. Então, levarei esse.

No caso de D, o erro cometido relaciona-se à escolha do vocabulário e não em sua forma. Ao invés de usar o adjetivo 大きい (*ookii*, grande) na negativa (大きくない *ookikunai*, não grande), o sujeito utilizou o adjetivo ちいさい (*chiisai*, pequeno) na negativa ちいさくない (*chiisakunai*, não pequeno), comprometendo o sentido do diálogo.

Turma A - caso do aluno I (taxa de erro de 12% no pós-teste 3)

Pós-teste 3 (adjetivo I – forma afirmativa e negativa)
Situação 1: A é o cliente e B o atendente.
A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。
Sumimasen, sono keeki wo hitotsu onegaishimasu.
Por favor, gostaria de levar esse bolo.
B: はい。これですか。
Hai. Kore desuka.
Sim. Seria este?
A: う～ん。そのケーキは　あまり　たかくないですね。×
Uun. Sono keeki wa amari takakunaidesune.
Uhm. Esse bolo não é muito caro.
B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
Dja, kono keeki wa doudesuka. Ookiidesuyo.
Então, que tal este bolo? É grande, viu?
A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。
Soudesune. Dja, sore wo onegaishimasu.
Tem razão. Então, levarei esse.

Este caso se assemelha com o do aluno D, pois não se observa erro relacionado à flexão, mas à escolha do vocabulário. O aluno em questão usou o

adjetivo たかい (takai, grande) flexionado na negativa, prejudicando a coerência do discurso.

Turma B – atividades de *consciousness raising*

Como antes mencionado, a incidência dos erros da turma B pode ser observada em diferentes pós-testes: 1, 3, 4 e 5. São quatro os sujeitos que cometeram erros nesses pós-testes: J, N, P e L e seus desempenhos variaram em cada avaliação. Todos os pós-testes consistiram no preenchimento de lacunas dentro de um contexto de diálogo. Vejamos quais são eles a seguir.

Turma B – caso do aluno J (taxa de erro de 25% no Pós-teste 1 e 25% no Pós-teste 3)

Pós-teste 1 (adjetivos NA – forma afirmativa e negativa)

Situação 2: A convida B para almoçar

Ａ：Ｂさん、昼ごはんを　食べますか。
Bsan, hirugohan wo tabemasuka.
Sr. B, você irá almoçar?

Ｂ：はい。Ａさんは？
Hai. Asan wa?
Sim. E você, sr. A?

Ａ：私は　今　¨Empadão¨に　行きます。Ｂさんも　行きますか。
Watashi wa ima ¨Empadão¨ni ikimasu. Bsan mo ikimasuka.
Eu irei agora para o ¨Empadão¨. Você também vai, sr. B?

Ｂ：その¨Empadão¨は　ゆうめいですか。
Sono ¨Empadão¨ wa yuumei desuka.
Esse ¨Empadão¨ é famoso?

Ａ：いいえ、あまり　ゆうめいです。でも、おいしいですよ。×
Iie, amari yuumeidesu. Demo, oishii desuyo.
Não, não é muito famoso. Mas é gostoso, viu?

Ｂ：じゃ、行きます。

Dja, ikimasu.
Então, eu irei.

O aluno J esqueceu de flexionar na negativa o adjetivo NA ゆうめい (*yuumei*, .famoso). A indicação de que esse adjetivo deveria estar na negativa está sugerido pelo uso de いいえ (*iie*, não) no início da sentença, assim como pela presença do advérbio de intensidade あまり (*amari*, não muito).

Pós-teste 3 (adjetivos I – forma afirmativa e negativa)

Situação 1: A é o cliente e B o atendente.
A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。
Sumimasen, sono keeki wo hitotsu onegaishimasu.
Por favor, gostaria de levar esse bolo.
B: はい。これですか。
Hai. Kore desuka.
Sim. Seria este?
A: う～ん。そのケーキは　あまり　小さいですね。×
Uun. Sono keeki wa amari chiisaidesune.
Uhm. Esse bolo não é muito pequeno.
B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
Dja, kono keeki wa doudesuka. Ookiidesuyo.
Então, que tal este bolo? É grande, viu?
A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。
Soudesune. Dja, sore wo onegaishimasu.
Tem razão. Então, levarei esse.

Neste caso, o aprendiz J fez o uso de vocabulário inadequado. Utilizou o adjetivo I 小さい (*chiisai*, pequeno) ao invés de 大きい (*ookii*, grande). Além disso, errou na flexão, pois como visto acima, o uso do advérbio あまり (*amari*, não muito) exige que a sentença esteja na negativa.

Pós-teste 3　(adjetivos I – forma afirmativa e negativa)

Situação 4: A e B estão no restaurante:____
A: Ｂさんは　カレーを　食べますか。
Bsan wa karee wo tabemasuka.
O sr. B come curry[18]*?*
B: カレーですか。<u>からい</u>ですから、食べませんが・・・
Karee desuka. <u>Karai</u> desukara, tabemasenga...
Cury? Não como porque é ardido...
A: でも　このレストランのカレーは　あまり　<u>あまい</u>ですよ。×
Demo kono resutoran no karee wa amari amaidesuyo.
Mas o cury deste restaurante não é muito doce, viu?
B: う～ん。私は　カレーは　ちょっと・・・
Uun. Watashi wa karee wa chotto...
Uhm. Eu não posso muito com cury…

Assim como na situação acima, o sujeito J errou na escolha lexical, como também em sua flexão. Como J havia selecionado o adjetivo からい (*karai*, ardido) na lacuna da segunda fala, esperava-se que o mesmo preenchesse com o mesmo adjetivo na negativa na lacuna da próxima fala para que houvesse coerência no diálogo. Ao invés disso, J utilizou o adjetivo あまい (*amai*, doce). Como os erros foram produzidos justamente nas sentenças com o uso de あまり (*amari*, não muito), podemos deduzir que haja uma falha na aprendizagem não da flexão do adjetivo e, sim, desse advérbio de intensidade.

Turma B – caso do aluno N (taxa de erro de 12% no Pós-teste 3)

Pós-teste 3　(adjetivos I – forma afirmativa e negativa)

Situação 1: A é o cliente e B o atendente.
A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。

---

[18] Neste contexto, o ¨*curry*¨é uma abreviação de ¨*curry rice*¨, um prato popular no Japão que consiste num ensopado de legumes e/ou carnes temperado com o condimento curry e servido com arroz.

Sumimasen, sono keeki wo hitotsu onegaishimasu.
Por favor, gostaria de levar esse bolo.
B: はい。これですか。
Hai. Kore desuka.
Sim. Seria este?
A: う～ん。そのケーキは　あまり　小さいですね。×
Uun. Sono keeki wa amari chiisaidesune.
Uhm. Esse bolo não é muito pequeno.
B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
Dja, kono keeki wa doudesuka. Ookiidesuyo.
Então, que tal este bolo? É grande, viu?
A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。
Soudesune. Dja, sore wo onegaishimasu.
Tem razão. Então, levarei esse.

Como pode ser notado, o erro cometido por N é idêntico ao do caso do aprendiz J deste grupo. Há o uso inapropriado do vocabulário（小さい *chiisai*, pequeno）e erro de flexão（uso do adjetivo na afirmativa ao invés de na negativa）. Entretanto, diferente do aprendiz J, não podemos atribuir a produção do erro ao uso de あまり (*amari*, não muito), pois numa outra situação trabalhada nesse mesmo pós-teste, havia a presença desse mesmo advérbio, mas com o preenchimento correto da lacuna.

Turma B – caso do aluno P (taxa de erro de 25% no Pós-teste 3 e 25% no Pós-teste 4)

- Pós-teste 3　(adjetivos I – forma afirmativa e negativa)

Situação 1: A é o cliente e B o atendente.
A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。
Sumimasen, sono keeki wo hitotsu onegaishimasu.
Por favor, gostaria de levar esse bolo.
B: はい。これですか。
Hai. Kore desuka.
Sim. Seria este?

A: う～ん。そのケーキは　あまり　小さいですね。×
Uun. Sono keeki wa amari chiisaidesune.
Uhm. Esse bolo não é muito pequeno.
B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
Dja, kono keeki wa doudesuka. Ookiidesuyo.
Então, que tal este bolo? É grande, viu?
A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。
Soudesune. Dja, sore wo onegaishimasu.
Tem razão. Então, levarei esse.

Da mesma forma que os aprendizes J e N, o aluno P utilizou o adjetivo I 小さい (*chiisai*, pequeno) na terceira fala, cometendo erros relacionados à escolha de vocabulário e flexão.

Situação 4 : A e B estão no restaurante:___
A: Ｂさんは　カレーを　食べますか。
Bsan wa karee wo tabemasuka.
O sr. B come cury?
B: カレーですか。まずいですから、食べませんが・・・
Karee desuka. Mazui desukara, tabemasenga...
Cury? Não como porque é ruim...
A: でも　このレストランのカレーは　あまり　からいですよ。×
Demo kono resutoran no karee wa amari karaidesuyo.
Mas o cury deste restaurante não é muito ardido, viu?
B: う～ん。私は　カレーは　ちょっと・・・
Uun. Watashi wa karee wa chotto...
Uhm. Eu não posso muito com cury…

O erro encontrado acima é semelhante ao do aprendiz J. Na segunda fala, o aprendiz P escolheu o adjetivo まずい (*mazui*, ruim). Sendo assim, ele deveria utilizar o mesmo adjetivo na negativa na terceira fala - まずくない (*mazukunai*, não é ruim) para que não comprometesse o sentido geral do diálogo. Nas outras três situações deste pós-teste, P não cometeu nenhum desvio. Comparando-se a

diferença dessas com aquelas situações onde o aprendiz produziu erros, constatou-se que os erros apareceram quando havia a presença do termo あまり (*amari*, não muito), podendo ser um indicativo de que o uso desse advérbio não esteja claro para o aprendiz.

- Pós-teste 4: adjetivos I – forma passada afirmativa

Situação 1: A pergunta B sobre a prova de japonês

Ａ：日本語のしけんは　どうでしたか。
Nihongo no shiken wa doudeshitaka.
Como foi a prova de japonês?
Ｂ：やさいかったです。（やさしい）×
Yasaikatta desu.
Foi fácil (grafado erroneamente)
Ａ：へえ。ほんとうですか。
Hee. Hontou desuka.
Ah, é? Verdade?
Ｂ：ええ、かんたんでした。
Ee, kantan deshita.
Sim, foi fácil.

P errou na flexão do adjetivo I やさしい (*yasashii*, fácil). O correto seria やさしかった (*yasashikatta*, foi fácil), mas grafou erroneamente como やさいかった (*yasaikatta*). Dessa forma, neste caso temos um erro relacionado à forma.

Turma B – caso do aluno L (taxa de erro de 32% no Pós-teste 5)

Pós-teste 5: adjetivos I – forma passada negativa

Situação: A e B conversam sobre o que fizeram

Ｂ：Ａさんは、きのう　何をしましたか。
A san wa kinou naniwo shimashitaka.
Sra. A, o que você fez ontem?
Ａ：きのうは　山田さんとデートをしました。

Kinou wa Yamadasan to deeto wo shimashita.
Ontem saí com o sr. Yamada.
Ｂ：へえ。デートは　どうでしたか。
Hee. Deeto wa doudeshitaka.
É? Como foi esse encontro?
Ａ：ぜんぜん　よかったです。　たくさん　けんかをしました。もう　山田さんと　デートはしません。×
Zenzen yokattadesu. Takusan kenka wo shimashita. Mou Yamada-san to deeto wa shimasen.
Foi muito bom. Brigamos bastante. Não irei mais sair com o sr. Yamada.

Embora a sentença produzida pelo aluno I ぜんぜん　よかったです（*Zenzen yokattadesu,* Foi muito bom) seja gramatical, não pode ser considerada apropriada no contexto do diálogo. Para que o sentido do diálogo permanecesse coerente, seria necessário que o aprendiz transformasse o adjetivo いい (*ii*, bom) para a forma passada negativa よくなかった (*yokunakatta*, não foi bom). A indicação de que ele deveria ter usado o adjetivo na negativa não está somente no contexto, mas também no uso de ぜんぜん（*zenzen*).

Realizando um comparativo entre os tipos de erros cometidos pelos dois grupos nos pós-testes, temos o seguinte resultado.

Turma A – Instrução para Processamento

Aluno	Tópico gramatical	Erro na forma	Erro na seleção de vocabulário
C	Adjetivo I – afirmativa/negativa	01	02
D	Adjetivo I – afirmativa/negativa		01
I	Adjetivo I – afirmativa/negativa		01
	TOTAL	**01**	**04**

Tabela 11. Natureza dos erros cometidos pela turma A nos pós-testes

Turma B – Atividades de *Consciousness Raising*

Aluno	Tópico gramatical	Erro na forma	Erro na seleção de vocabulário
J	Adjetivo NA– afirmativa/negativa	01	
	Adjetivo I – afirmativa/negativa	02	02
N	Adjetivo I – afirmativa/negativa	01	01
P	Adjetivo I – afirmativa/negativa	02	02
	Adjetivo I – passado afirmativo	01	
L	Adjetivo I – passado negativo	01	
	TOTAL	**08**	**05**

Tabela 12. Natureza dos erros cometidos pela turma B nos pós-testes

A partir dos dados acima, podemos observar que, na **turma A**, o erro na forma (flexão) corresponde apenas a 20% do erro total. Em contrapartida, na **turma B**, a proporção do erro na forma é maior – aproximadamente 61,53% - a maioria deles relacionada à forma afirmativa/negativa do adjetivo I. Somando esse resultado aos dados obtidos pelos gráficos de desempenho dos aprendizes reforça a ideia de que na aprendizagem imediata das flexões dos adjetivos, a instrução para processamento (**IP**) apresenta-se mais eficaz no direcionamento da atenção do aprendiz à forma. A maior incidência de erros na forma afirmativa/negativa do adjetivo I pela **turma B** pode ser um indicador de que na introdução de um tópico gramatical novo cuja forma não seja familiar ao aprendiz, o modo indutivo de instrução, tal como as **ACR** aplicadas neste trabalho, seja menos eficaz que o modo dedutivo.

4.2 Resultado do Teste Postergado: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*)

Teste postergado

Turma A – Instrução para Processamento

Desempenho do aprendiz

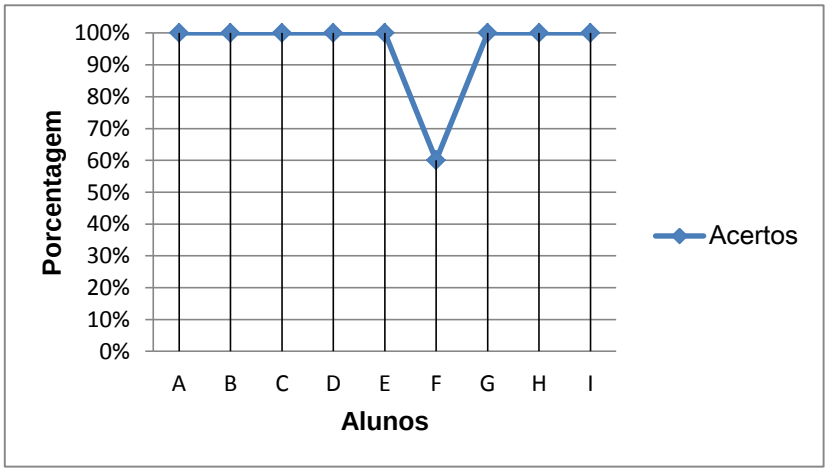


Gráfico 13. Desempenho da turma A no teste postergado

Turma B – Atividades de *Consciousness Raising*

Desempenho do aprendiz

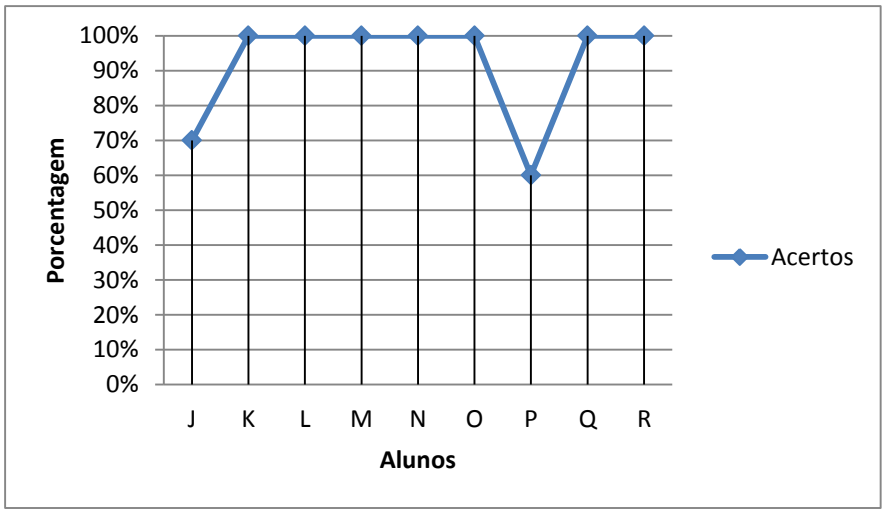


Gráfico 14. Desempenho da turma B no teste postergado

O teste postergado (TP) foi aplicado após 1 mês da realização do último

pós-teste 5 (adjetivos I – forma passada negativa) e seu objetivo consistiu em verificar o efeito das duas combinações de instrução na aprendizagem a longo prazo dos adjetivos. Isso significa que entre o pós-teste 1 e o TP houve um intervalo de quase 2 meses; do pós-teste 2, 1 mês e 3 semanas; do pós-teste 3, 1 mês e 2 semanas e, do pós-teste 4, 1 mês e 1 semana. Consistiu num teste de preenchimento de dez lacunas cujo conteúdo abarcava todas as formas trabalhadas dos adjetivos (quatro formas de flexão do adjetivo NA e quatro formas de flexão do adjetivo I). Coube ao aprendiz preencher cada lacuna com a forma que achasse adequada. Cada lacuna correspondia a uma forma dos adjetivos I e NA, excetuando-se as formas passadas afirmativa e negativa do adjetivo I que possuíam cada uma 2 lacunas correspondentes. Cabe aqui mencionar que, durante o período entre a realização do último pós-teste e do teste postergado, os adjetivos não foram trabalhados em sala de aula.

A partir dos gráficos referentes ao teste postergado, podemos verificar que o desempenho de ambos os grupos foi satisfatório, apesar da **turma A** ter obtido um melhor resultado. Na **turma A**, o único aprendiz que não obteve 100% de acerto foi o aluno F, que havia gabaritado os cinco pós-testes realizados anteriormente. No teste postergado, esse aluno obteve 60% de acertos. Por outro lado, na **turma B**, foram dois os aprendizes (J e P) que não obtiveram 100% de acerto, conquistando 70% e 60%, respectivamente. Os dois aprendizes em questão, diferentes do aprendiz F do outro grupo, já haviam apresentado erros nos pós-testes anteriores. O aprendiz J nos pós-testes 1 e 3 e o P, nos pós-testes 3 e 4.

Vejamos a seguir os erros produzidos por esses sujeitos.

4.2.1 Erros no teste postergado: turma A (instrução para processamento) x turma B (atividades de *consciousness raising*)

Turma A – caso do aluno F (taxa de erro de 40% no Teste Postergado)

Questão 5

A：しけんは　どうでしたか。

Shiken wa doudeshitaka.

Como foi a prova?

B：とても　やさしいです。

Totemo yasashiidesu. ×

É muito fácil.

Questão 6

A：今日の学食のごはんは　どうでしたか。

Kyou no gakushoku no gohan wa doudeshitaka.

Como estava a comida do refeitório estudantil de hoje?

B：とても　おいしいです。×

Totemo oishiidesu.

Está muito gostoso.

Questão 7

A：りょこうは　どうでしたか。

Ryokou wa doudeshitaka.

Como foi a viagem?

B：あまり　つまらなくないです。×

Amari tsumaranakunaidesu.

Não é muito sem graça.

Questão 8

A：えいがは　どうでしたか。

Eiga wa doudeshitaka.

Como foi o filme?

B：ぜんぜん　おもしろくないです。×

Zenzen omoshirokunaidesu.

Não é nada interessante.

Os erros do aprendiz F concentraram na forma passada dos adjetivos I – manteve as sentenças no presente quando o contexto exigia que fossem flexionadas no passado (Ex. とても　やさしいです *Totemo yasashiidesu*, ao invés de とても　やさし

かったです *Totemo yasashikattadesu)*. A marcação de que a resposta deveria estar no passado está no uso do interrogativo どうでしたか *doudeshitaka* (Como foi?) nas perguntas. Os erros de produção de F podem estar relacionados à falta de atenção ou à má recepção/compreensão da mensagem contida na pergunta, como também ao esquecimento da forma aprendida. No momento da autocorreção realizada após a entrega do teste postergado, uma semana depois, F foi capaz de identificar e corrigir seus erros e alegou que não tinha prestado atenção na marcação do passado encontrada no interrogativo.

Turma B – caso do aluno J (taxa de erro de 30% no Teste Postergado)

Questão 5
A：しけんは　どうでしたか。
Shiken wa doudeshitaka.
Como foi a prova?
B：とても　やすいです。×
Totemo yasuidesu.
É muito barato.

Questão 6
A：今日の学食のごはんは　どうでしたか。
Kyou no gakushoku no gohan wa doudeshitaka.
Como estava a comida do refeitório estudantil de hoje?
B：おいしいです。×
Oishiidesu.
Está gostoso.

Questão 9
A：しゅうまつは　ひまでしたか。
Shuumatsu wa himadeshitaka.
No fim de semana, você teve tempo livre?
B：いいえ、ひまではありません。×
Iie, hima dewa arimasen.

Não, não estou com tempo livre.

O aprendiz J apresentou erros relacionados aos adjetivos I em duas ocasiões e, em ambos os casos, não os flexionou no passado, tal como o aprendiz F da turma A. O interessante no caso de J é que ele flexionou corretamente as outras duas lacunas que exigiam a flexão do adjetivo no passado. Isso significa que J tinha o conhecimento sobre a flexão no passado no momento da execução do teste, mas por algum motivo não o aplicou. Outro erro de J foi observado na flexão do adjetivo NA em sua forma passada negativa. J flexionou corretamente na negativa ひまではありません *Himadewa arimasen* (não estou com tempo livre), mas não flexionou no passado ひまではありませんでした *Himadewa arimasendeshita* (não estava com tempo livre). Após a entrega do teste postergado, J soube identificar e corrigir todos os seus erros, e ao ser questionado sobre o porquê dos desvios, respondeu que foi falta de atenção e pressa em terminar o teste.

Turma B – caso do aluno P (taxa de erro de 40% no Teste Postergado)

Questão 5
A：しけんは　どうでしたか。
Shiken wa doudeshitaka.
Como foi a prova?
B：とても　むずかしいです。×
Totemo muzukashiidesu.
É muito difícil.

Questão 6
A：今日の学食のごはんは　どうでしたか。
Kyou no gakushoku no gohan wa doudeshitaka.
Como estava a comida do refeitório estudantil de hoje?
B：おいしいです。×
Oishiidesu.
Está gostoso.

Questão 7
A：りょこうは　どうでしたか。
Ryokou wa doudeshitaka.
Como foi a viagem?
B：あまり　おそかったです。×
Amari osokattadesu.
Foi muito tarde.

Questão 9
A：しゅうまつは　ひまでしたか。
Shuumatsu wa himadeshitaka.
No fim de semana você estava livre?
B：いいえ、いそがしいです。×
Iie, isogashiidesu.
Não, estou ocupado.

No caso de P, todos os desvios cometidos foram relacionados à flexão do adjetivo I. Em três casos, P esqueceu-se de flexionar os adjetivos no passado afirmativo e, em um caso, além de ele não realizar a flexão na negativa, errou na escolha do adjetivo (A：りょこうは　どうでしたか *Ryokou wa doudeshitaka* Como foi a viagem? B：あまり おそかったです *Amari osokattadesu* Foi muito tarde), prejudicando a compreensibilidade da mensagem. Curioso é que em uma outra questão que exigia o preenchimento de um adjetivo I no passado negativo, o aprendiz P respondeu de forma correta (A：えいがは　どうでしたか *Eiga wa doudeshitaka* Como foi o filme? B：あまり　おもしろくなかったです *Amari omoshirokunakattadesu* Não foi muito interessante). Novamente, podemos especular que P tem o conhecimento da forma, mas não soube aplicá-lo adequadamente. Na autocorreção, P soube identificar e realizar a correção dos três casos que necessitavam da flexão do adjetivo no passado afirmativo, mas na questão onde ele havia selecionado um adjetivo fora de contexto, só soube identificar o erro, mas não corrigí-lo. P alegou não saber o significado da

palavra りょこう *Ryokou* (viagem). Após ser informado sobre o sentido da palavra, selecionou um vocabulário apropriado たのしいです *Tanoshiidesu* (divertido), flexionou-o no passado afirmativo たのしかったです *Tanoshikattadesu* (foi divertido), mas não na negativa como era esperado: たのしくなかったです *Tanoshikunakattadesu* (não foi divertido), visto que a presença do advérbio あまり *amari* no início da sentença, exige que o adjetivo esteja na negativa. Como P flexionou corretamente o adjetivo na questão ¨Como foi o filme? ¨ (えいがは どうでしたか *Eiga wa doudeshitaka)* onde esse advérbio apareceu de forma idêntica, especulamos que a fixação do advébio あまり *amari* não tenha ocorrida provavelmente de forma adequada, pois no Pós-teste 3, ele apresentou o mesmo tipo de erro nas sentenças que faziam o uso de あまり *amari*. Dessa forma, foi perguntado sobre o uso e significado do termo em questão e P soube responder corretamente. Questionado sobre o motivo do erro, P alegou falta de atenção.

Abaixo, seguem os dados referentes aos tipos de erros apresentados no teste postergado:

Turma A – Instrução para Processamento

Tipos de erros no teste postergado

Aluno	Tópico gramatical	Erro na forma	Erro na seleção de vocabulário
F	Adjetivo I – passado afirmativo	02	
	Adjetivo I – passado negativo	02	
	TOTAL	**04**	**00**

Tabela 13. Natureza dos erros cometidos pela turma A no teste postergado

Turma B – Atividades de *Consciousness Raising*

Tipos de erros no teste postergado

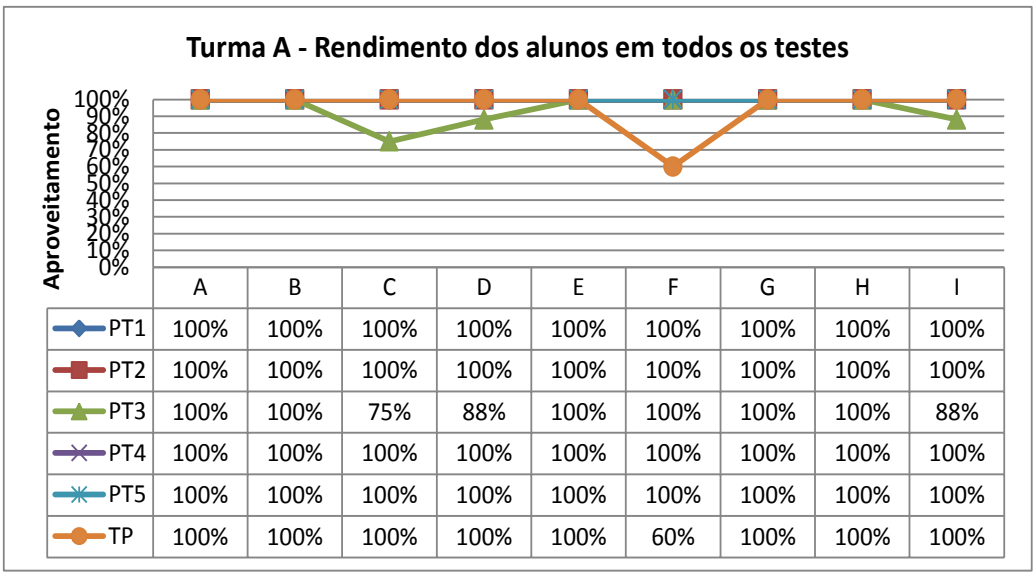
Aluno	Tópico gramatical	Erro na forma	Erro na seleção de vocabulário
J	Adjetivo I – passado afirmativo	02	
	Adjetivo NA – passado negativo	01	
P	Adjetivo I – passado afirmativo	03	
	Adjetivo I – passado negativo	01	01
	TOTAL	**07**	**01**

Tabela 14. Natureza dos erros cometidos pela turma B no teste postergado

Tal como nos pós-testes, os erros nas flexões dos adjetivos I superaram os dos adjetivos NA. Entretanto, se nos pós-testes os erros concentraram-se mais na forma afirmativa e negativa desses adjetivos (terminação *–idesu* e *–kunaidesu*), no teste postergado, os erros foram mais recorrentes nas formas passadas afirmativa e negativa (terminação *–kattadesu* e *–kunakattadesu*). Nos pós-testes, houve um (01) erro na **turma A** relacionado à flexão do adjetivo I na forma presente afirmativa/negativa e seis (06) erros na **turma B**. Sendo que no teste postergado, nenhum desvio dessa forma foi observada em ambos os grupos. Em relação aos erros na forma passada afirmativa e negativa do adjetivo I, nos pós-testes, nenhum erro foi registrado pela **turma A** e apenas um (1) erro fora produzido pela **turma B**. No entanto, no teste postergado, dois (2) erros na forma passada afirmativa (terminação *–kattadesu*) e dois (2) erros na forma passada negativa (terminação *–kunakattadesu)* foram cometidos por um único aprendiz da **turma A** (aprendiz F) e, na **turma B**, foram contabilizados cinco (5) erros na forma passada afirmativa e um (1) erro na forma passada negativa do adjetivo I, provocados por dois aprendizes (J e

P). Ressaltamos neste momento que tais erros estão relacionados à falta de atenção dos participantes e não à falta de conhecimento dos mesmos sobre às diferentes formas de flexão dos adjetivos, pois após os erros serem revelados aos participantes, todos eles conseguiram identificar seus desvios. Alguns fatores podem ter contribuído para dificultar a atenção desses sujeitos: o tempo, pois os aprendizes tiveram de concluir o teste postergado em 15 minutos e a ausência de saliência textual – recurso utilizado em ambas as intervenções pedagógicas.

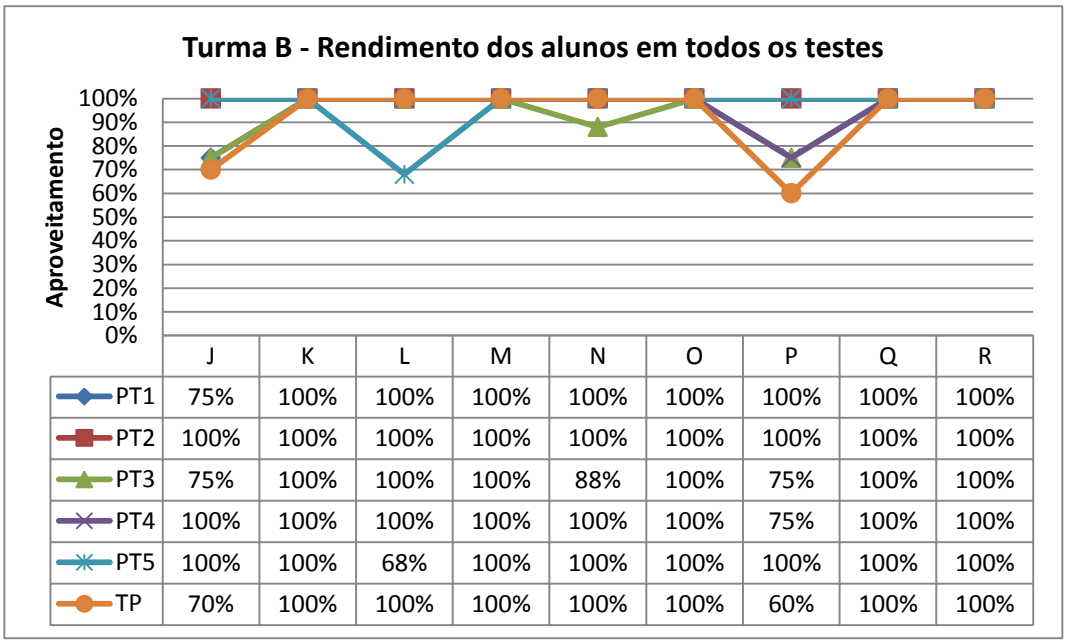
Apesar da presença desses erros, podemos dizer que ambos os grupos obtiveram um bom desempenho no teste postergado, pois na **turma A,** apenas um aprendiz (do total de nove participantes) não obteve 100% de acertos e, **na turma B**, dois aprendizes (do total de nove participantes) – o que significa que os demais participantes que produziram erros nos pós-testes (os aprendizes C, D e I da turma A e, os aprendizes N e L da turma B) deixaram de produzí-los e que outros com excelente resultado continuaram com o mesmo desempenho (os aprendizes A,B,E,G e H da turma A e os aprendizes K, M,O, Q e R da turma B), tal como pode ser observado nos gráficos abaixo:



	A	B	C	D	E	F	G	H	I
PT1	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT3	100%	100%	75%	88%	100%	100%	100%	100%	88%
PT4	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
TP	100%	100%	100%	100%	100%	60%	100%	100%	100%

Legenda: PT1: Pós-teste 1/PT2: Pós-teste 2/PT3: Pós-teste 3/PT4: Pós-teste 4/PT5: Pós-teste 5
TP: Teste Postergado

Gráfico 15. Rendimento da turma A em todos os testes



	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
PT1	75%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PT3	75%	100%	100%	100%	88%	100%	75%	100%	100%
PT4	100%	100%	100%	100%	100%	100%	75%	100%	100%
PT5	100%	100%	68%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
TP	70%	100%	100%	100%	100%	100%	60%	100%	100%

Legenda: PT1: Pós-teste 1/PT2: Pós-teste 2/PT3: Pós-teste 3/PT4: Pós-teste 4/PT5: Pós-teste 5
TP: Teste Postergado

Gráfico 16. Rendimento da turma B em todos os testes

Embora ambos os grupos tenham obtido bons resultados, ao calcularmos a média aritmética do desempenho de cada turma no teste postergado, a **turma A** atinge uma porcentagem de 95,5% de aproveitamento, enquanto a **turma B**, 92,2%. Além disso, ao observarmos atentamente o desempenho individual, podemos constatar que na **turma A**, apenas o aprendiz F teve seu rendimento prejudicado entre a aplicação dos pós-testes e o teste postergado, mas na **turma B**, foram dois os aprendizes que apresentaram uma piora no rendimento. Dessa forma, podemos afirmar que a **instrução para processamento** tenha um efeito mais duradouro que as **atividades de *consciousness raising*** na produção escrita das flexões dos adjetivos I e NA.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos pelos pós-testes e pelo teste postergado, podemos concluir que no que se refere à produção escrita, a **instrução para processamento (IP)** é mais eficaz tanto na aprendizagem imediata quanto na de longo prazo das flexões dos adjetivos I e NA em sua forma predicativa quando comparada às **atividades de *consciousness raising* (ACR).** Entretanto, apesar do grupo submetido à **IP** manter sempre um desempenho superior ao outro grupo, não se pode afirmar que as **ACR** não sejam eficazes, pois nessa turma (turma B), de um total de 9 aprendizes, 5 deles obtiveram 100% de acertos em todos os pós-testes e no teste postergado. A diferença entre os dois grupos emerge quando observamos o desempenho individual e seus respectivos erros.

Nos pós-testes, os erros da **turma A (IP)** concentraram-se somente na forma presente afirmativa e negativa dos adjetivos I, produzidos por 3 aprendizes de um total de 9 participantes. Sendo que, dos 5 erros registrados, apenas 1 erro correspondia a um desvio da forma (a flexão deveria estar na negativa, mas foi flexionada na afirmativa). Os outros erros estavam relacionados a desvios de seleção de vocabulário. Em contrapartida, os erros da **turma B (ACR)** foram cometidos em diferentes pós-testes (1,3,4 e 5). E, do total de 13 erros apurados em todos os pós-testes, 8 constituiram desvio na forma, e dentre eles, 5 referentes à forma presente afirmativa e negativa dos adjetivos I (a a resposta deveria ser estar na forma negativa, mas foi dada na afirmativa). Foram 4 aprendizes do grupo B que cometeram erros nos pós-testes, e 2 deles produziram erros em mais de um pós-teste. Tais dados demonstram que a **IP** possui uma capacidade maior em direcionar a atenção do aprendiz às propriedades formais dos adjetivos com um efeito positivo na aprendizagem de curto prazo. Lembrando que, para VanPatten (1996), além desse

direcionamento, é necessário que o sistema de desenvolvimento linguístico do aprendiz seja continuamente alimentado com dados que exemplifiquem corretamente a relação forma-significado para que ocorra o processamento da informação. Podemos dizer que as atividades de insumo estruturados da **IP** promovem essa alimentação, envolvendo um processamento mais elaborado do insumo.

Em relação às **ACR**, é provável que as atividades aplicadas nesta pesquisa tenham exaurido o recurso da atenção, pois foi exigido que o aprendiz prestasse atenção à forma gramatical e ao sentido simultaneamente. Isso porque nas **ACR** foram fornecidas amostras da língua ao aprendiz que, por sua vez, teve de analisar não somente a forma, como também o seu significado, com o objetivo de descobrir e entender o funcionamento das flexões dos adjetivos. Partindo do pressuposto de que a atenção é limitada e seletiva (VanPatten, 1994; Schmidt, 2001), quando há uma sobrecarga no recurso da atenção, o processador trabalhará apenas sobre alguns aspectos dos dados linguísticos, com uma tendência em focar primeiramente à extração do significado (VanPatten, 2006). Dessa forma, a exigência das **ACR** em atentar à forma e ao significado pode ter prejudicado a transformação do insumo em *intake* (assimilação do material linguístico) nos processadores internos dos aprendizes.

O teste postergado (TP) teve como objetivo averiguar o efeito das combinações de tratamento na aprendizagem a longo prazo das flexões dos adjetivos e foi aplicado após 1 mês de realização do último pós-teste. Analisando-se o desempenho dos sujeitos nos pós-testes e no teste postergado, foi observada na **turma A (IP)** uma queda no rendimento de um único aprendiz que cometeu erros relacionados às formas do adjetivo I (passado afirmativo e passado negativo) no TP. Como dito na análise dos resultados, há uma grande possibilidade de tais erros terem sido provocados pelo fator tempo e por falta de atenção do aprendiz e não por falta

de conhecimento, visto que após a devolução do teste, o mesmo aprendiz foi capaz de identificar e corrigir seu próprio erro. Cabe aqui relembrar que, de acordo com Gass (1994), o *output* nem sempre reflete a gramática do aprendiz, pois diversos fatores podem influenciar essa produção. Dessa maneira, acreditamos que o fator atenção desse aprendiz tenha sido prejudicado pela pressão do tempo, pois foram atribuídos somente 15 minutos para a conclusão do teste. Todos os outros integrantes desse grupo obtiveram 100% de acerto no TP provando que a **IP** é também eficaz na aprendizagem a longo prazo das flexões dos adjetivos. Isso significa que o insumo foi percebido, compreendido, processado adequadamente e armazenado na memória de trabalho.

Na **turma B (ACR)**, foram dois os aprendizes que apresentaram queda no rendimento entre os pós-testes e o TP. São aprendizes que mais cometeram erros dentro do grupo, provando que para eles, as **ACR** não foram tão eficientes quanto foram para os demais integrantes que obtiveram 100% de acertos no TP. Isso indica que o efeito de um determinado método de ensino não é unânime por conta das diferenças individuais. Tal como no resultado obtido pelos pós-testes, a demanda das **ACR** pode ter prejudicado a integração do insumo no sistema linguístico desses aprendizes, prejudicando a recuperação de informações no momento da produção. Novamente, não se pode afirmar que os aprendizes em questão não tinham o conhecimento acerca das formas dos adjetivos, pois foram capazes de identificar seus próprios erros após a devolução do teste, ou seja, houve um armazenamento da informação. É possível que, para esses aprendizes, fosse necessária uma exposição inicial maior ao insumo que trabalhasse a compreensão para depois canalizar a atenção para a forma ou então, mais prática da língua com exercícios que envolvam o aspecto semântico para auxiliá-los no resgate do conhecimento. Especulamos que, assim como no resultado obtido por Mohamed (2001), as **ACR** sejam mais eficazes

quando aplicadas em níveis de proficiência mais altos, quando o processador do aprendiz estiver mais disponível para trabalhar com informações novas. De acordo com Pienemann (1999, 2007), no estágio inicial de desenvolvimento, há um grande esforço cognitivo em processar palavras e sons, impedindo o processamento de outros aspectos da língua. No entanto, à medida que a interlíngua do aprendiz se desenvolve, essa restrição no processamento diminui, possibilitando o trabalho com elementos mais complexos da língua.

Podemos dizer que o papel das **atividades de produção estruturadas** (**APE**) foi de grande importância para os resultados positivos de ambas as intervenções pedagógicas, pois tanto a **IP** quando a **ACR** não possuem uma relação direta com a competência do uso da língua – ambas preparam o terreno da aprendizagem para uma futura integração da nova informação no sistema linguístico do aprendiz. Lembrando que para VanPatten (2004), a produção auxilia o aprendiz a processar melhor o insumo, mesmo que não aja diretamente na criação do sistema de interlíngua. Dessa forma, acreditamos que a combinação de cada uma das intervenções com as **APE** auxiliou na automatização do conhecimento sobre as flexões dos adjetivos, fornecendo-se oportunidades de experiência com a língua.

Um recurso adicional que poderia contribuir na aprendizagem dos adjetivos seria a execução de *feedbacks* corretivos que não foram efetuados nesta pesquisa, pois apenas a evidência positiva pode não ser suficiente para que o aprendiz atente sobre as formas, fazendo-se também necessária a indicação de o que está errado para auxiliar no desenvolvimento da precisão linguística. É possível que, se após cada erro, o aprendiz tivesse recebido indicações de suas falhas, haveria um reforço no foco na forma, possibilitando um desempenho ainda melhor na aprendizagem.

Apesar do resultado positivo da combinação **IP＋APE** na aprendizagem dos adjetivos, um aspecto que pode ser levantado como um empecilho na aplicação da

mesma em sala de aula seria o grande tempo consumido. Sabemos que o professor dispõe de um cronograma e um tempo limitado para trabalhar cada conteúdo, porém acreditamos que o investimento desse tempo em tarefas relevantes da aprendizagem acaba se tornando um ganho a longo prazo. Empregar um tempo a mais em tópicos que o professor julgue serem mais difíceis para o aluno pode prevenir contra possíveis fossilizações de formas incorretas. Para tanto, um bom planejamento quanto a distribuição do tempo na estrutura do curso se faz necessário.

Para que possamos afirmar que a combinação de tratamento **IP＋APE** realmente proporciona ganhos em todas as habilidades linguísticas das flexões dos adjetivos em sua forma predicativa, é preciso que se realizem investigações quanto sua eficiência na produção oral e em atividades de interpretação. Além disso, seria interessante também que fosse testada em outros itens linguísticos, em especial os mais complexos e difíceis de serem adquiridos pelos aprendizes, assim como fez Nakaue (2009), que investigou o efeito da **IP** na construção causativa e nas expressões de humildade da língua japonesa.

Os achados desta pesquisa indicam a possibilidade de outros caminhos no ensino das flexões dos adjetivos da LJ. Sabemos que no mercado, há alguns livros de *syllabus* estrutural muito utilizados pelos professores de LJ como LE, cuja atividade central consiste em *drills* de repetição e de substituição, muitas vezes de caráter mecânico e sem função comunicativa. Podemos dizer que esses materiais são próprios para o modelo APP (apresentação, prática e produção) de instrução que não considera as etapas de processamento do insumo, fazendo com que o aprendiz produza imediatamente após a apresentação do tópico. No entanto, não pretendemos dizer que esse formato de ensino seja ineficaz ou impróprio. Ele tem as suas vantagens em oferecer segurança ao aprendiz pela previsibilidade da estrutura da aula, como também facilidade ao professor no que se refere ao planejamento e

apresentação gradual do conteúdo (Souza, 2007). Contudo, a **IP** traz uma nova proposta ao respeitar a capacidade limitada da atenção, as estratégias utilizadas pelo aprendiz e o modo como é realizado o processamento de novas informações que, em conjunto com as **APE**, podem auxiliar na assimilação do material linguístico – aspectos que podem ser considerados na elaboração de futuros materiais didáticos pelo professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J.A.; FIELD, M.L. *From reader to reading teaching*: issues and strategies for second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Al-HEJIN, B. Attention and awareness: Evidence from cognitive and second language acquisition research. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics, 4*(1), 2005.

ALANEN*,* R*.*. Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In: R. Schmidt, Ed., *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawai`i, National Foreign Language Resource Center, p. 259-302,1995.

ALLEN, L. Q. Form-meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 69-84, 2000.

BENATI, A. A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research,* 5, p. 95-127, 2001.

_____. The effects of processing instruction, traditional instruction, and meaning output instruction on the acquisition of the English past simple tense . *Language Teaching Research*, 9, p. 67– 93, 2005.

BIALYSTOK, E. An analytical view of scond language competence: a model and some evidence. *The Modern Language Journal* LXIII, p. 257-262, 1979.

BUNKA GAIKOKUGO SENMON GAKKOU. *Tanoshiku yomou*: bunka shokyuu nihongo dokkai kyouzai. Japan: Bonjinsha, 2007.

CADIERNO, T. Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal, 79* (2), 179-193, 1995.

_____. La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: El caso del aspecto en español. [Grammatical instruction and grammar learning: On Spanish aspect]. *Revista Española de Lingüística Aplicada, 14*, 53-74, 2000-2001.

CARROL, S. *Input and evidence*: the raw material of second Language acquisition. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

CHAUDRON, C. Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1-14, 1985
CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press, Cambridge, MA, 1965.

COMBS, H.C. What cognitive processes are triggered by input enhancement? *TESOL & Apllied Linguistics*, v.04, 1-14, 2004

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics 5*: 161-9, 1967.

DEKEYSER, R., & SOKALSKI, K. The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46, 613- 642, 1996.

DEKEYSER, R. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, p. 195-121, 1997.

DEKEYSER, R. & SOKALSKI, K. The differential role of comprehension and production practice. In Rod Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell, p. 81-112, 2001.

DO VALE, D. R. Processamento de textos escritos sob a ótica do princípio da distribuição paralela. In: Figueiredo, C.A.; de Jesus, O.F (org.) *Lingüística Aplicada*: aspectos de leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDFU, 2005.

DOUGHTY, C . Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-69, 1991.

_____. Cognitive Underpinnings of Focus on Form. In P. Robinson. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

DUSKOVA, L. On sources of errors in foreign language learning. In: B. Robinett and J. Schachter (Eds), *Second Language Learning*: contrastive analysis, error analysis, and related aspects, Ann Arbor: University of Michigan Press, p. 215-233, 1983.

ELLIS, N. Introduction: Implicit and explicit language learning - an overview. In N. C.Ellis (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages,* pp.1- 31, San Diego, CA: Academic Press, 1994.

ELLIS, R. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 1990.

_____. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

_____. Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis. *ELT Journal*, vol. 47/1, p. 3-11, 1992.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

_____. *Understanding second language acquisition*. New York: Oxford University Press, 1996.

_____. SLA *Research and language teaching*. United Kingdom: Oxford University Press, 1997.

_____. Second language acquisition. In *Oxford Introduction to Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 2: 223-236, 2002.

_____. Grammar teaching: practice or consciousness-raising? In Jack C. Richards (Ed.) *Methodology in language teaching*: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, p. 167-174, 2002.

_____. *Task-based language learning teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning* v. 54, n.2, p. 227-275, 2004.

_____.; Barkhuizen, G. *Analyzing Learner Language.* Oxford: Oxford University

Press, 2005.

_____. *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2008a.

_____. Principles of instructed second language acquisition. In: *CAL Digest, Center for Applied Linguistics*, dezembro de 2008. Disponível em: < http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf>. Acesso em13 de maio de 2011.

FAERCH, C., & G. KASPER. Strategic Competence in Foreign Language Teaching. In G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 1986.

FARLEY, A. P. Processing instruction and meaning-based output instruction: a comparative study. In: *Studies in Applied Linguistics*, 5, 57–93, 2001.

_____. Processing instruction and the Spanish subjunctive: Is explicit information needed? In B. VanPatten (Eds.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 227-239, 2004.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R.; FINGER, I. *Teorias de Aquisição de linguagem* . Ed. UFSC, p.17-44, 2008.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, p. 605-628, 1991.

FOTOS, S. Consciousness-raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics 14(4),* 385-407, 1993.

_____. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28/2: 323-351, 1994.

FUNDAÇÃO JAPÃO. *Introdução – o ensino de língua japonesa no Brasil*. Disponível no site: <http://www.fjsp.org.br/guia/cap16.htm>. Acesso em 02 de maio de 2011.

GASS, S. M. Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies In *Applied Linguistics,* Oxford University Press, 9 (2), 1988, pp.198-217.

_____. & VARONIS. E.M. Input, Interaction and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition,* 16:283-302, 1994.

_____. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

_____. & SELINKER, L. *Second Language Acquisition: an introductory course*. London: Routledge**,** 2008.

HAN, Z-H., PARK, E.S., & COMBS, C.. Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistics*, 29(4), 597-618, 2008.

HARLEY, B.. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition,* 15, 245-260, 1993.

HATCH, E.M.. *Psycholinguistics: A second language perspective.* Rowley, MA: Newbury House, 1983.

IZUMI*,* S. *Focus on form wo toriireta atarashii eigo kyouiku. Tokyo: Taisyuukan Shoten, 2009.*

JOURDENAIS, R.; OTA,M.; STAUFFER,S.; BOYSON, B.; DOUGHTY,C. Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In: R. Schmidt, Ed., *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawai`i, National Foreign Language Resource Center, p. 183-216, 1995.

JUST, M. A., & CARPENTER, P. A. A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 98, 122–149, 1992.

KEATING, G.D.; FARLEY, A.P. Processing instruction, meaning-based output instruction, and meaning-based drills: impacts on classroom L2 acquisition of Spanish object pronouns. *Hispania*, 91 (3), p. 636-650, 2008.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon , 1982.

_____. & Terrell, T. D. *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

_____. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London and New York: Longman, 1985.

KUBOTA, S. *Input enhancement in classroom second language acquisition of Japanese.* Dissertação de mestrado. 2000. Purdue University, United States – Indiana. ETD Collection for Purdue University, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching*: from method to postmethod. New Jersey: Routledge, 2006.

LEE, J. F., & VANPATTEN, B. *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill, 1995.

_____. ; VAN PATTEN, B. *Making Communicative Language Teaching Happen*, 2nd. Edition. New York: McGraw-Hill, Inc., 2003.

_____.; BENATI, A. *Delivering processing instruction in classroom and in virtual contexts: research and practice*. London: Equinox, 2007.

_____.; BENATI, A. Research and perspectives on processing instruction. *Studies on language acquisition*, 36, Germany: Walter de Gruyter GmbH, 2009.

LEOW, R. Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania, 84,* 496-509, 2001

LIGHTBOWN, P. M. The importance of timing in focus on form. In C. Doughty and J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LONG, M. H. Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31, 1981.

_____. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M. Clark, M., & Handscombe, J. (eds.), *On TESOL '82*. *Pacific perspectives on language learning*. Washington, D.C.: TESOL, p. 207-225,1983.

_____.; ROSS, S. Modifications that preserve language and content. In: M.L. Tikoo (Ed.), *Simplification: theory and applications*. Singapore: SEAMEO Regional

Language Centre, 1993.

_____.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MAKINO, A. ; TANAKA, Y.; KITAGAWA, I. *Minna no nihongo:* choukai tasuku 25 shokyu I (Livro e áudio). Tóquio: 3A Corporation, 2003.

MCLAUGHLIN, B. The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning,* 28, 309– 332, 1978.

MENEZES, V. Modelo conexionista. Disponível em: < http://www.veramenezes.com/conexionismo.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2011.

MITCHELL, R; MYLES, F. Cognitive approaches to second language learning. In: MITCHELL, R; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, p. 95-130, 2004.

MOHAMMED, N. *Teaching grammar through consciousness-raising tasks: learning outcomes, learner preferences and task performance*. Unpublished MA thesis. Department of Applied Language Studies and Linguistics, University of Auckland, 2001.

MORALES, L. M. *Cem anos de imigração japonesa no Brasil*: o japonês como ensino de língua estrangeira. 2009. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOROISHI, M. Explicit vs. implicit learning: Acquisition of the Japanese conjectural auxiliaries under explicit and implicit conditions. In N. Jungheim & P. Robinson (Eds.), *Pragmatics and pedagogy: Proceedings of the 3rd Pacific Second Language Research Forum, Volume 2,* p. 217-230, Tokyo: PacSLRF, 1999.

NAKAUE, A. Shori shidou no kouka ni kansuru kenkyuu – nihongo no keiyoushi hikaku no shidou wo tooshite. In: *Kyouikugaku Kenkyuu Jaanaru*. Chuugoku Shikoku Kyouiku Gakkai, (6), 41-50, março de 2010.

_____. Shori shidou no kouka ni kansuru kenkyuu – nihongo no shieki to kenjou

hyougen no koumokukan no hikaku (The effects of processing instruction on the acquisition of causative construction and humble expressions on Japanese). In: *Hiroshima daigaku - daigaku in kyouikugaku kenkyuuka kiyou*. Vol. 58, p.245-252, 2009.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ODLIN, T. *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORTEGA, L. *Understanding second language acquisition*. London: Hodder, 2009.

OTA, J. Formação de palavras da língua japonesa: sobre os keiyôshi compostos. In *Estudos Japoneses*, São Paulo, v. 11, p. 21-31, 1991

OZAKI, A. Sesshoku bamen no teisei sutoratejii ¨kikikaeshi¨no hatsuwa koukan wo megutte. In *Nihongo kyouiku chuukangengo kenkyuu tokushuu*. Vol. 81, Nihongo kyouiku gakkai, p.19-30, 1993.

PARADIS, M. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, p. 393-420, 1994.

PETERSON, J. Grammar consciousness raising tasks. Unpublished MA Assignment. University of Reading, England, 1997.

PIENEMANN, M. *Language processing and second language development*: *processability theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

_____. Processability theory. In: B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 137-154, 2007.

POERSCH, J.M. Simulações conexionistas: a inteligência artificial moderna. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso,* v.4, n. 2, jan./jun. 2004

PURPURA, J.E. An analysis of the relationships between test takers`s cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. In *Language*

Learning, 47:2, p. 289-325, junho 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.

RANALLI, J.M. *Consciousness-raising versus deductive approaches to language instruction*: a study of learner preferences. 2001. Disponível em: < http://www.bhamlive3.bham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/languageteaching/Ranalli1.pdf> Acesso em: fevereiro de 2012.

RAST, R. *Foreign language input:* initial processing. *Clevedon, UK:* Multilingual Matters, 2008.

RICHARDS, J. C. & SCHIMDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Essex: Longman, 2002.

ROBERTS, M. A.. Awareness and the efficacy of error correction. In: Richard Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning.* Honolulu, HI: University of Hawai`i, National Foreign Language Resource Center, p.163-182,1995.

ROBINSON, P. Attention, memory, and the 'noticing hypothesis. *Language Learning* 45: 283-331, 1995.

_____.Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, p. 223-247, 1997.

.

RUTHERFORD, W., & SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics 6,* p. 274-282, 1985.

RUTHERFORD, W. *Second language grammar:* learning and teaching. London: Longman, 1987.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 3. Ed, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTOS, R. Aquisição da Linguagem. In J. L. Fiorin (ed.) *Introdução à Linguística*: *objetos teóricos,* Contexto: São Paulo, 2002, p. 217.

SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2006

SCHMIDT, R., & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, p. 237-326, 1986.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11,* p.129-158, 1990.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In Hulstijn, J.H., & Schmidt, R. (Eds.) *Consciousness and second language learning*: conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching, *Thematic issue of AILA Review - Revue de l'AILA, 11*, p.11-26, 1994.

_____. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on attention and awareness in learning. In R. Schmidt, Ed., *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawai`i, National Foreign Language Resource Center, p. 1-63, 1995.

_____. Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction,* Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SELIGER, H.W. On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly* 13, p. 359-369, 1979.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2: p. 159-68, 1981

_____. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7 (2), p.118-132, 1991.

_____. Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 15, p. 165-179,1993.

_____. Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information. *Second Language Research*, 7, 118-132, 1991.

_____. Second language acquisition: theoretical foundations. Longman: London, 1994.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUSA, D. A. *Estratégias de processamento de insumo e a alternância das formas dativas em inglês*. Dissertação de mestrado. 2006. Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

SOUZA, G. R.S de. *A aula comunicativa no contexto escolar*: entre a tradição e a inovação. 2007. 128f. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 1997.

SUGIHARTO, S. Grammar Consciousness-raising: research, theory, and application. *Indonesian Journal of English Language Teaching*. Vol. 2/no.2 , outubro de 2006.
SUNAKAWA, Y. et.al. *Otasuke Task*. Kurosio Shuppan: Japan, 2008.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, New York: Newbury House, p. 235-256, 1985.

_____. & LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 370-391, 1994.

_____. Three functions of output in second language learning. In Cook, G. and Seidelhofer, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson.* Oxford: Oxford University Press, p. 125-144, 1995.

_____. Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TAKIMOTO, M. The effects of various kind of form-focused instruction on learner`s

ability to comprehend and produce polite requests in English. *TESL Canada Journal*, Vol. 28, no. 01, p. 31-51, 2008.

TEIXEIRA, J. de F.. *Mentes e máquinas*: uma introdução à ciência cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TERRELL, T. D. The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*. V. 75, p. 53-63, 1991.

THE ASSOCIATION FOR JAPANESE-LANGUAGE TEACHING. *Japanese for Young People* I: Student Book. Kondansha: Japan, 1998.

THE JAPAN FOUNDATION. *Minna no kyouzai saito*: teaching materials for everyone. Disponível em: <http://minnanokyozai.jp/kyozai/home/en/render.do>. Acesso em fevereiro e março de 2011.

THE JAPAN FOUNDATION. *Sydney Classroom Resources*: flashcards. Disponível em: < http://flashcards.jpf-sydney.net/>. Acesso em janeiro de 2011.

TOMLIN, R. S. & VILLA, V. Attention in cognitive science and SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 183-203, 1994.

UEDA, N.N.; MORALES, L.M. A Presença da Mídia na Socialização Contemporânea dos Jovens: o caso do anime como convite ao estudo da língua japonesa. In: *Revista Estudos Japoneses*, São Paulo, no. 26, 2006.

ULUDAG, Onur. *The effects of processing instruction and dictogloss on the acquisition of the english passive by speakers of Turkish*. 2010. Dissertação de mestrado. Texas Tech University, Texas, maio de 2010.

VANPATTEN, B; CADIERNO, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15,* 225-241, 1993.

VANPATTEN, B; OIKKENON, S.. Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 18*, 495-510, 1996.

_____. Processing Instruction: An Update. *Language Learning, 52,* 755-803, 2002.

_____. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary.* Mahwah, NJ:

Lawrence Erlbaum, 2004.

_____. & WONG, W. Processing Instruction and the French causative: another replication. In B.VanPatten (ed.) *Processing Instruction*: theory, research and commentary. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, p 97-118.

_____. Processing Instruction. In: *Mind and context in adult second language acquisition*. Washington: Georgetown University Press, 2005.

_____.; WILLIANS, J. *Theories in second language acquisition*: an introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.) *Theories in second language acquisition*: an introduction. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 115-135, 2007.

_____. ; FARMER, J. L.; CLARDY, C. L. Processing Instruction and Meaningbased Output Instruction: A Response to Keating and Farley (2008), *Hispania*, 92, 116-126, 2009.

YIP, V. Grammatical consciousness-raising and learnability. In T. Odlin (Ed.), *Perspective on pedagogical grammar.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 123-139, 1994.

WAJNRYB, R. *Grammar dictation.* Oxford: Oxford University Press, 1990.

WHITE, J. Getting the learner`s attention: a typographical enhancement study. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHITE, L. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. In: *Applied Linguistics*, v. 2, n.2, p. 95-110, 1987.

_____., SPADA, N., LIGHTBOWN, P. M. & RANTA, L. Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, v.12, n. 4, p. 417-432, 1991.

WILLIAMS, J. Memory, attention and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 1–48, 1999.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIS, D.; WILLIS, J. Consciousness-raising activities in the language classroom. In Jane Willis and Dave Willis (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford: Heinemann, 1996

WONG, W. Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. In B. VanPatten (Eds.), *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004 , p.187-205.

APÊNDICE A

Hand out (turma IP)

Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa

Os adjetivos do grupo な são aqueles cuja terminação NÂO é marcada pelo い na forma afirmativa (ex.しずかです). No entanto, temos exceções. Os adjetivos きれい e ゆうめい, por exemplo, apesar de terminarem com い, são considerados adjetivos do grupo な e, portanto, irão flexionar como tal. Na negativa, o adjetivo な apresenta a forma ではありません (ex. しずかではありません), assim como nos substantivos estudados no Japonês 1.

Afirmativa しずかです　　Afirmativa きれいです

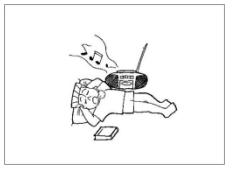
Negativa しずかではありません　　Negativa きれいではありません

Atividade 1: Relacione as ilustrações de acordo com as sentenças abaixo:

A

B

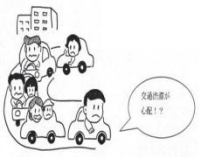
C



D

E

F



G

H

1. パウロさんは　今日、何もしません。ひまです。
2. ポールさんは　とても　いい人です。しんせつです。
3. ここは　しずかですから、いつも　ここで　勉強します。
4. ペドロさんは　たくさん　しごとが　あります。ひまではありません。
5. たけしは　ぜんぜん　しんせつではありません。
6. このレストランは　今日、たくさん人がいますから、しずかではありません。

Atividade 2: Marque a alternativa que corresponda à sua opinião:

8. マドンナは　　(　)きれいです　　(　)きれいではありません
9. パリス・ヒルトンは　　(　)きれいです　　(　)きれいではありません
10. Gordão は　　(　)ゆうめいです　　(　)ゆうめいではありません

11. Cachorrão のホットドッグは　(　)ゆうめいです　(　)ゆうめいではありません
12. 大学のとしょかんは　(　)しずかです　(　)しずかではありません
13. DALBEN のスーパーは　(　)べんりです　(　)べんりではありません
14. 日本語のじゅぎょうは　(　)にぎやかです　(　)にぎやかではりません

Atividade 3: Tente acertar o que seu colega acha sobre as seguintes sentenças. Marque a alternativa que você acha que seu colega irá responder:

_____さんにとって、

1. フェルナンダ トヘスは　(　)きれいです　(　)きれいではありません
2. カンピーナス大学は　(　)きれいです　(　)きれいではありません
3. 日本語の本は　(　)べんりです　(　)べんりではありません
4. Circular のバスは　(　)ふべんです　(　)ふべんではありません
5. タランチーノは　(　)ゆうめいです　(　)ゆうめいではありません
6. バロン・ジェラルドは　(　)とても　きれいです　(　)あまり　きれいではありません
7. 学食は　(　)とても　べんりです　(　)あまり　べんりではありません
8. 大学のクラスは　(　)すこし　にぎやかです　(　)ぜんぜん　にぎやかではありません
9. 日本語のクラスは　(　)すこし　しずかです　(　)ぜんぜん　しずかではありません
10. 日曜日は　(　)ときどき　ひまです　(　)ぜんぜん　ひまではありません

Atividade 4: Ler o texto abaixo prestando atenção nas partes destacadas:

今日は　日曜日ですから、　ひまです。お昼、ともだちと　いっしょに　映画(えいが)に行きます。デパートで　映画(えいが)を見ます。デパートは　ゆうめいですから、いつも　人が　たくさん　います。でも、デパートは　うちから　とおいですから、すこし　ふべんです。私と　ともだちは　車(くるま)がありませんから、バスで行きます。うちから　デパートまで　バスで　40分(ぷん)です。

夜(よる)、ピザやで　いろいろなピザを食べます。　そこのピザは　まずいです。そして、みせは　きれいではありません。でも、とても　安(やす)いですから、そのピザやで　いつも　食べます。　その後、ともだちと　いっしょに　こうえんに　行(い)きます。　こうえんは　すこし　うるさいです。でも、とても　きれいです。

Atividade 5: De acordo com o texto acima, marque ○ para a alternativa correta e × para a errada:

6. ( )まいにち ひまです
7. ( )デパートは ゆうめいではありません
8. ( )デパートは べんりではありません
9. ( )みせは きれいですが、こうえんは きれいではありません。
10. ( )みせは きれいではありませんが、こうえんは きれいです。
11. ( )こうえんは しずかです。

APÊNDICE B

Hand out (turma IP)

Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa no passado

Vimos que o adjetivo な na negativa, possui a forma ではありません (ex. しずかではありません), assim como nos substantivos estudados no Japonês 1. O passado e o passado negativo também são semelhantes aos substantivos. Assim, o passado será marcado pela terminação でした e o passado negativo pela terminação ではありませんでした
Afirmativa しずかです Passado しずかでした
Negativa しずかではありません Passado negativo しずかではありませんでした

Atividade 1: Escute o texto e marque a alternativa correta:

1. ホテルは ( )きれいでした ( )きれいではありませんでした
2. へやは ( )しずかでした ( )しずかではありませんでした
3. プールは ( )きれいでした ( )きれいではありませんでした
4. まいにち ( )ひまでした ( )ひまではありませんでした
5. サッカープレーヤーは ( )ゆうめいでした ( )ゆうめいではありませんでした
   ( ) しんせつでした ( ) しんせつではありませんでした
6. パーティーは ( )にぎやかでした ( )にぎやかではありませんでした

Atividade 2: Leia o texto escrito e confirme suas respostas:

私は しゅうまつに リオに 行きました。
ホテルは きれいではありませんでしたが、へやの中は しずかでした。
大きいプールが ありましたが、きれいではありませんでした。
まいにち、しごとが ありましたから ひまではありませんでした。
でも、インターネットが ありましたから、べんりでした。
土曜日の夜、ゆうめいな人が ホテルに来ました。
ブラジルのサッカープレーヤーです。
その人に サインを もらいました。とても しんせつでした。
その後、ホテルのロビーで パーティーが ありました。
人が あまり いませんでしたから、にぎやかではありませんでした。
でも、おもしろいしゅうまつでした。

Atividade 3: Sem ler o texto novamente, tente responder às seguintes perguntas:

1.どうして　パーティーは　にぎやかではありませんでしたか。
2.ホテルは　どうして　べんりでしたか。

Atividade 4: Junto com o seu colega, leia as seguintes afirmações e tentem descobrir de quem se trata:

この人はだれですか。
じょゆうでした。(じょゆう＝atriz) 79さいでした。 とても　きれいでした。　そして、ゆうめいでした。 クレオパトラのえいがで　クレオパトラをしました。 今年　しにました。(しにます＝morrer)

この人はだれですか。
1997年の9月に　しにました。(しにます＝morrer) とても　ゆうめいでした。 ぜんぜん　ひまではありませんでした。 しんせつでした。 イギリスのひめでした。(ひめ＝princesa)

Atividade 5: Relembre como você era quando criança e marque as alternativas que condizem com você.

こどものとき、私は･･･
(　　)ゆうめいでした　(　　)ゆうめいではありませんでした
(　　)ひまでした　(　　)ひまではありませんでした
(　　)しんせつでした　(　　)しんせつではありませんでした
(　　)きれい／ハンサムでした　(　　)きれい／ハンサムではありませんでした

こどものとき、私のうちは
(　　)きれいでした　(　　)きれいではありませんでした
(　　)しずかでした　(　　)しずかではありませんでした
(　　)ふべんでした　(　　)ふべんではありませんでした

Compare suas respostas com as de seu colega

Atividade 6: Marque a sua opinião em relação aos temas abaixo.

むかし、マドンナは　( )きれいでした　( )きれいではありませんでした
今は／今も　( )きれいです　( )きれいではありません

むかし、カルラ・ペレスは　( )きれいでした　( )きれいではありませんでした
今は／今も　( )きれいです　( )きれいではありません

むかし、ジョニー・デップは　( )ハンサムでした　( )ハンサムではありませんでした
今は／今も　( )ハンサムです　( )ハンサムではありません

むかし、ジョゼ・マーイェルは　( )ハンサムでした　( )ハンサムではありませんでした
今は／今も　( )ハンサムです　( )ハンサムではありません

むかし、オバマは　( )ゆうめいでした　( )ゆうめいではありませんでした
今は／今も　( )ゆうめいです　( )ゆうめいではありません

むかし、ジェイジーアフダは　( )ゆうめいでした　( )ゆうめいではありませんでした
今は／今も　( )ゆうめいです　( )ゆうめいではありません

むかしの人は　( )しんせつでした　( )しんせつではありませんでした
今は／今も　( )しんせつです　( )しんせつではありません

むかしの人は　( )けんこうでした　( )けんこうではありませんでした
今は／今も　( )けんこうです　( )けんこうではありません

むかしのわかものは　( )まじめでした　( )まじめではありませんでした
今は／今も　( )まじめです　( )まじめではありません

むかしのわかものは　( )ひまでした　( )ひまではありませんでした
今は／今も　( )ひまです　( )ひまではありません

むかしのタレントは　( )すてきでした　( )すてきではありませんでした
今は／今も　( )すてきです　( )すてきではありません

むかしのタレントは　( )まじめでした　( )まじめではありませんでした
今は／今も　( )まじめです　( )まじめではありません

APÊNDICE C

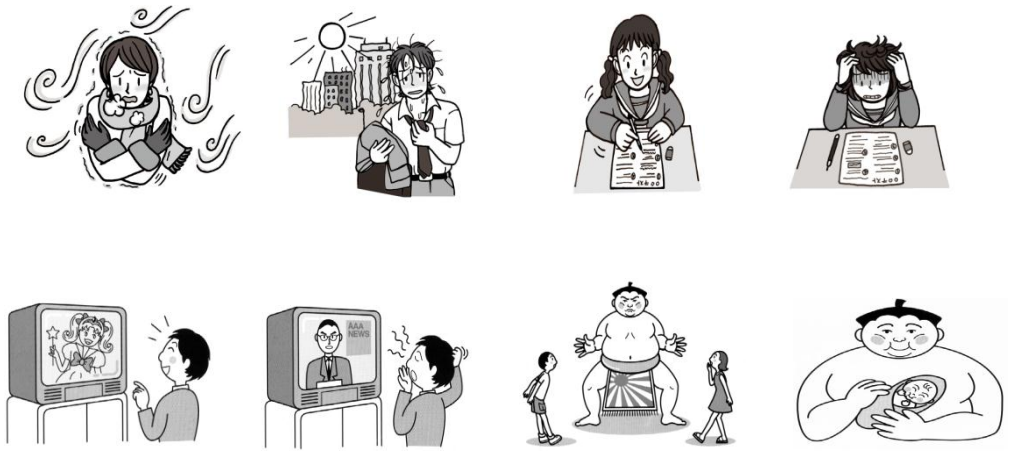
Hand out (turma IP)

Adjetivos I – forma afirmativa e negativa

Os adjetivos do grupo い são aqueles cuja terminação é marcada pelo い na forma afirmativa (ex.ふるいです). Na negativa, o adjetivo い flexiona-se em くない (ex. ふるくないです). Lembre-se que é o い que flexiona e, portanto, na forma negativa o い desaparece. Afirmativa ふるいです Negativa ふるくないです

Atividade 1: Relacione as ilustrações de acordo com as sentenças abaixo:

1. このえいがは とても つまらないです。
2. この子は とても ちいさいです。
3. あのひとは とても 大きいです。
4. このテストは ぜんぜん むずかしくないです。
5. 今日は ぜんぜん さむくないです。
6. 今日は ぜんぜん あつくないです。



Atividade 2

A - Um cliente vai a uma loja comprar uma camiseta. Escute o diálogo entre o cliente e o vendedor e preste atenção sobre o que o cliente acha dos preços dos produtos apresentados pelo vendedor. Assinale a alternativa correta.

Pelo ponto de vista do comprador:

A primeira camiseta mostrada pela vendedora: ( )高いです( )高くないです。
A segunda camiseta mostrada pela vendedora: ( )高いです( )高くないです。
A terceira camiseta mostrada pela vendedora: ( )高いです( )高くないです。
O suéter mencionado pela vendedora: ( )安いです ( )安くないです

B - O que você acha dos preços das camisetas?

私にとって、30レアルのTーシャツは ( )とても 高いです
( )すこし 高いです
( )あまり 高くないです
( )ぜんぜん 高くないです

私にとって、65レアルのTーシャツは ( )とても 高いです
( )すこし 高いです
( )あまり 高くないです
( )ぜんぜん 高くないです

私にとって、55レアルのセーターは ( )とても 安いです
( )すこし 安いです
( )あまり 安くないです
( )ぜんぜん 安くないです

Troque sua opinião com seu colega

Atividade 3: Leia o texto seguinte e preste atenção nas flexões dos adjetivos い (afirmativa e negativa):

マリアさんの毎日

私は毎日 とても **いそがし**いです。朝、五時半に起きます。そして朝ごはんを食べます。朝ごはんは いつも パンやで 食べます。朝ごはんは 毎日、パンとオレンジジュースです。とても **おいし**いです。

大学のクラスは午前7時からです。勉強は **おもしろ**いです**が**、すこし **むずかし**いです。午前のクラスは11時20までです。11時半に 学しょくで 昼ごはんを食べます。学しょくの ごはん

は　**やす**いです**が**、あまり　**おいし**くないです。お金が　ありませんから、いつも　そこで　食べます。

午後1時から2時まで　ともだちと　としょかんで　勉強します。学しょくから　としょかんまで　あるいて　行きます。あるいて、20分です。**あまり　ちか**くないです。としょかんは　とても　**大き**いです。ふるい本が　たくさん　あります。

午後のクラスは　2時15分から6時までです。たくさん　勉強します。そして、6時半に　帰ります。ばんごはんは　パンやで　買いますが、家で　食べます。**あまり　やす**くないですが、とても**おいし**いです。きのうは　スパゲッティを食べました。デザートは　チョコレートのムースでした。

午後8時から9時半まで　本を読みます。そして　レポートも　書きます。テレビは　見ません。ラジオも　聞きません。毎日　**いそがし**いですが、勉強が好きです。

Atividade 3

A - De acordo com o texto, assinale a resposta correta:

1. マリアさんは、まいにち：
   (　)いそがしい　です　(　)いそがしくない　です

2. パンやの朝ごはんは：
   (　)おいしい　です　(　)おいしくない　です

3. 大学の勉強は：
   (　)やさしい　です　(　)やさしくない　です

4. としょかんは　学しょくから：
   (　)とおい　です　(　)とおくない　です

5. パンやのばんごはんは：
   (　)たかい　です　(　)たかくない　です

B – マリアさんは　まいにち　ほんとうに　いそがしいですか。
　　あなたも　まいにち　いそがしいですか。

Marque a alternativa que mais se aproxima de seu dia a dia:

1. 月曜日 （ ）いそがしいです （ ）いそがしくないです
2. 火曜日 （ ）いそがしいです （ ）いそがしくないです
3. 水曜日 （ ）いそがしいです （ ）いそがしくないです
4. 木曜日 （ ）いそがしいです （ ）いそがしくないです
5. 金曜日 （ ）いそがしいです （ ）いそがしくないです
6. 土曜日 （ ）いそがしいです （ ）いそがしくないです
7. 日曜日 （ ）いそがしいです （ ）いそがしくないです

C - Compare sua resposta com a de seu colega e pergunte o que ele faz em um dia que ele alega estar ocupado e o que ele faz em um dia que alega não estar ocupado.

Ex. 1

A：Bさん、火曜日は いそがしいですね。何をしますか。

B：大学で午前 7 時から午後 4 時まで 勉強します。そして 午後 5 時から 9 時までしごとをします。うちで また 勉強をします。そして 12 時半にねます。

Ex.2

A：Bさん、水曜日は いそがしくないですね。何をしますか。

B：午前11時におきます。そして お昼から夜まで ビデオゲームをします。

Atividade 4

Tente acertar o que seu colega acha sobre as seguintes sentenças. Marque a alternativa que você acha que seu colega irá responder:

_____さんにとって、

1. 日本語は （ ）やさしいです （ ）やさしくないです
2. カタカナは （ ）むずかしいです （ ）むずかしくないです
3. かんじは （ ）おもしろいです （ ）おもしろくないです
4. マックは （ ）高いです （ ）あまり 高くないです
5. Outback は （ ）おいしいです （ ）あまり おいしくないです
6. バスだいは （ ）安いです （ ）安くないです
7. 大学は （ ）いいです （ ）よくないです
8. Adjetivo は （ ）やさしいです （ ）やさしくないです

9. 学しょくはここから（ ）とおいです （ ）とおくないです
10. クラスのパソコンは（ ）あたらしいです （ ）あたらしくないです
11. えみこ先生のカレーは（ ）とても からいです（ ）あまり からくないです
12. 学しょくのごはんは（ ）すこし おいしいです（ ）ぜんぜん おいしくないです

Texto utilizado na Atividade 2

おみせで：

みせの人：いらっしゃいませ。
おきゃく：すみません、赤いＴーシャツをおねがいします。
みせの人：はい。これは どうですか。
おきゃく：いくらですか。
みせの人：65レアルです。
おきゃく：たかいですね。
みせの人：じゃ、このＴーシャツは どうですか。あまり たかくないです。
おきゃく：いくらですか。
みせの人：45レアルです。
おきゃく：そうですね。あまり たかくないですが、すこし小さいです。
みせの人：じゃ、これは どうですか。これも 45レアルです。
おきゃく：あ、いいですね。そのＴーシャツを買います。
みせの人：はい。ありがとうございます。
きょうは セーターも やすいです。どうですか。
おきゃく：やすいですか。いくらですか。
みせの人：55レアルです。
おきゃく：55レアルですか。あまり やすくないです・・・
みせの人：あ、そうですか。
きのうまで、このせ―ターは 75レアルでした。
おきゃく：そうですか。でも 今日は ちょっと・・・
らいしゅう また 来ます。
みせの人：はい、わかりました。
じゃ、今日は Ｔーシャツだけですね。
おきゃく：はい。おねがいします。
みせの人：ありがとうございました。

APÊNDICE D

Hand out (turma IP)

Adjetivos I – forma passada afirmativa

Vimos na lição 12 que os adjetivos do grupo い são aqueles cuja terminação é marcada pelo い na forma afirmativa (ex.ふるいです), e que na negativa o adjetivo い flexiona-se em くない (ex. ふるくないです). Como é o い que flexiona, na forma negativa o い desaparece.

Nesta lição veremos uma outra flexão: a forma passada que é marcada pela terminação em かった(ex. ふるかったです). Não se esqueça que é o い que flexiona e, portanto, na forma passada o い também desaparece.

Afirmativa ふるいです
Negativa ふるくないです
Passado ふるかったです

A - Escute as senteças e marque se elas se referem ao presente ou ao passado.

1. ( ) presente ( ) passado
2. ( ) presente ( ) passado
3. ( ) presente ( ) passado
4. ( ) presente ( ) passado
5. ( ) presente ( ) passado
6. ( ) presente ( ) passado
7. ( ) presente ( ) passado
8. ( ) presente ( ) passado
9. ( ) presente ( ) passado
10. ( ) presente ( ) passado

B - Relacione as sentenças abaixo com as figuras:

1. にぎやかでした。そして、たのしかったです。
2. きれいでしたが、とおかったです。
3. 大きかったですが、安かったです。
4. 小さかったですが、高かったです。
5. いそがしかったですが、よかったです。
6. ながかったですが、おもしろかったです。
7. 高かったですが、おいしかったです。

a)_____ b) _____ c) _____ d) _____

e) _____ f) _____ g) _____

C - Leia o seguinte diálogo:

A：休みに　どこに　行きましたか。
B：ハワイに　行きました。
A：ほんとうですか。すごいですね。ハワイで　何を　しましたか。
B：サーフィンを　しました。
A：そうですか。うみは　どうでしたか。
B：とても　きれいでした。
A：パイナップルを　たくさん　食べましたか。
B：はい。とても　あまかったですから、おいしかったです。
A：ホテルは　どうでしたか。
B：ホテルは　とても　よかったですが、高かったですね。
A：ホテルのレストランは？
B：レストランも　高かったです。でも、りょこうは　たのしかったです。
A：そうですか。よかったですね。

a) Considerando o diálogo, marque com um X os adjetivos que correspondam à opinão de B sobre o Havaí.

ハワイは
(　)つまらなかったです、(　)たのしかったです、(　)おいしかったです、(　)高かったです、
(　)安かったです、(　)よかったです、(　)わるかったです、(　) あまかったです

b) Há 2 adjetivos que estão deslocados, ou seja, não podem estar relacionados diretamente ao termo Havaí . Quais são eles?

ハワイは
(　)つまらなかったです、(　)たのしかったです、(　)おいしかったです、(　)高かったです、
(　)安かったです、(　)よかったです、(　)わるかったです、(　) あまかったです

D - Ler o texto 沖縄旅行 (A viagem em Okinawa):

Vocabulário
きゅうしゅう: Uma das 4 ilhas principais do Japão; みなみ: sul
ふね: navio
東南アジア: sudeste asiático
海: praia; 魚: peixe
おんがく: música; ことば:palavra

沖縄旅行

私は 今年の 3月に 沖縄に 行きました。

沖縄は きゅうしゅうのみなみに あります。大阪から 沖縄まで ふねで 行きました。

沖縄は 毎日 いい天気でしたが、 すこし あつかったです。

沖縄の 那覇に行きました。 那覇は とても 大きいところです。たいわんや 東南アジアの

人が たくさん いました。 お店に おもしろいものが たくさん ありました。

沖縄の海は ほんとうに きれいでした。そして 珊瑚礁に きれいな魚が たくさん いました。

ときどき、沖縄のことばが わかりませんでしたが、人は しんせつでした。 沖縄の食べものは

おいしかったです。 それに 沖縄の おんがくも たのしかったです。私は 沖縄が 大好きで

す。

Marque as seguintes sentenças como verdadeiro（〇）ou falso（×）:

れい：（〇）沖縄は　きゅうしゅうのみなみに　あります。

1.（　　）沖縄(おきなわ)の3月は　あついです。

2.（　　）那覇(なは)は　とても　にぎやかなところです。

3.（　　）沖縄の海(うみ)は　あまり　きれいではありません。

4.（　　）旅行(りょこう)は　とても　よかったです。

E - Marque a alternativa que encaixa com a sua opinião:

a）私にとって、

1. 日本語のテストは　とても　むずかしかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
2. カレーパーティーは　たのしかったです。（　　）はい　（　　）いいえ　（　　）しりません
3. しゅうまつは　いそがしかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
4. しゅうまつは　よかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
5. しゅうまつは　おもしろかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
6. きのうは　とても　さむかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
7. きのうの　ばんごはんは　おいしかったです。（　　）はい　（　　）いいえ　（　　）食べませんでした

b) Agora, marque a alternativa que você acha que encaixa com a opinião de seu colega:

ともだちにとって、

1. 日本語のテストは　とても　難しかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
2. カレーパーティーは　楽しかったです。（　　）はい　（　　）いいえ　（　　）しりません
3. しゅうまつは　いそがしかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
4. しゅうまつは　よかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
5. しゅうまつは　おもしろかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
6. きのうは　とても　さむかったです。（　　）はい　（　　）いいえ
7. きのうの　ばんごはんは　おいしかったです。（　　）はい　（　　）いいえ　（　　）食べませんでした

Sentenças lidas na Atividade 1

1. 映画は　面白かったです。
2. カレーはおいしいです。
3. あの店は　高いです。
4. テストは　難しかったです。
5. シャツは　安かったです。
6. かばんは　大きいです。
7. 私のけいたいは　とても　小さいです。
8. 休みは　忙しかったです。
9. イギリスは　寒かったです。
10. その映画は　つまらないです。

APÊNDICE E

Hand out (turma IP)

Adjetivos I – forma passada negativa

Vimos que a forma passada do adjetivo い é marcada pela terminação em かった (ex. ふるかったです). A flexão na forma passada-negativa será marcada pela terminação em くなかった (ex. ふるくなかったです). Não se esqueça que é o い que flexiona e, portanto, na forma passada-negativa o い também desaparece.	
Afirmativa	ふるいです
Negativa	ふるくないです
Passado	ふるかったです
Passado negativo	ふるくなかったです

Exemplo:

けんじ： テストは やさしかったですね。

ヘレン： え？ぜんぜん やさしくなかったですよ。

A - Assinale a alternativa correta de acordo com o contexto:

1.

A： ホテルは どうでしたか。

B： あまり（ ）よかったです （ ） よくなかったです

A： どうしてですか。

B： ホテルは くうこうから （ ）ちかかったです （ ）ちかくなかったです

2.

A： レストランは どうでしたか。

B： きれいでした。 そして、 （ ）よかったです （ ） よくなかったです

3.

A： 休みに りょこうしましたか。

B： はい。 （ ）たのしかったです （ ）たのしくなかったです

A： そうですか。よかったですね。

4.

A： しゅうまつは ひまでしたか。

B： いいえ、（ ）いそがしかったです （ ）いそがしくなかったです

勉強しました。 そして、しごとも しました。

5.
A： あのレストランのサービスは　あまり　よくないです。
B： ほんとうですか。　私、せんしゅう　そのレストランに　行きました。
　でも、　サービスは　（　）わるかったですよ　（　）わるくなかったですよ

6.
A： えいがは　どうでしたか。
B： （　）おもしろかったです　（　）おもしろくなかったです
　そして、とても　高かったです。

B - Relacione os adjetivos com o mesmo significado:

A.　高くなかったです　　（　　）むずかしかったです
B.　おもしろくなかったです　　（　　）わるかったです
C.　よくなかったです　　（　　）さむかったです
D.　やさしくなかったです　　（　　）やすかったです
E.　あつくなかったです　　（　　）つまらなかったです

C - Leia os três diálogos a seguir:

Diálogo 1

たけし： パウロさん、旅行(りょこう)は　楽(たの)しかったですか。

パウロ： はい。　海(うみ)はとても　きれいでした。

たけし： よかったですね。　私も　海(うみ)が　好(す)きです。　ひこうきの　きっぷは　高かったですか。

パウロ： いいえ、高くなかったです。

たけし： そうですか。　いくらでしたか。

パウロ： 80レアルでした。

Diálogo 2

マリア： まり子さん、きのうのデートは　どうでしたか。

まり子： よかったです。とても楽(たの)しかったです。　マリアさんのしゅうまつは　どうでしたか。

マリア： ぜんぜん おもしろくなかったです。

まり子： どうして ですか。

マリア： 一人(ひとり)で 家(うち)に いましたから。

Diálogo 3

メリー： ジェニーさん、 イギリスは どうでしたか。

ジェニー： とても きれいでした。

メリー： お天気は どうでしたか。

ジェニー： 昼は すこし あつかったですが、 朝と夜は あまり あつくなかったです。

メリー： そうですか。 楽(たの)しかったですか。

ジェニー： はい。 毎日(まいにち) 楽しかったです。 でも、 ホテルは あまり よくなかったです。高かったですが、サービスは よくなかったです。

D - Releia os diálogos e marque a opção correta:

1) パウロさんのりょこうは （ ）楽しかったです （ ）楽しくなかったです
2) きっぷは （ ）安かったです （ ）安くなかったです
3) まり子さんのデートは （ ）わるかったです （ ）わるくなかったです
4) マリアさんのしゅうまつは （ ）つまらなかったです （ ）つまらなくなかったです
5) イギリスの天気は お昼は （ ）さむかったです （ ）さむくなかったです
朝は （ ）さむかったです （ ）さむくなかったです
夜は （ ）さむかったです （ ）さむくなかったです
6) イギリスのホテルは （ ）安かったです （ ）安くなかったです
7) ホテルのサービスは （ ）わるかったです （ ）わるくなかったです

E - Em uma das atividades anteriores, você teve de assinalar a resposta que você achava que mais se encaixava com a opinião de seu colega. Vejamos se sua memória está boa e assinale a resposta que seu colega lhe deu às seguintes afirmações. As sentenças foram modificadas para a forma negativa:

ともだちにとって、

1. 日本語のテストは　やさしくなかったです。　　(　)はい　(　)いいえ
2. カレーパーティーは　たのしくなかったです。　(　)はい　(　)いいえ　(　)しりません
3. しゅうまつは　いそがしくなかったです。　　(　)はい　(　)いいえ
4. しゅうまつは　よくなかったです。　　(　)はい　(　)いいえ
5. しゅうまつは　おもしろくなかったです。　　(　)はい　(　)いいえ
6. きのうは　あまり　さむくなかったです。　　(　)はい　(　)いいえ
7. きのうの　ばんごはんは　おいしくなかったです。(　)はい　(　)いいえ　(　)食べませんでした

APÊNDICE F

Hand out (turma ACR)

Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa

Atividade A

1) Com o colega, leia os diálogos prestando atenção às partes coloridas. Discutam sobre o sentido geral de cada diálogo.

マリアさんとパウロさんのかいわ

M：パウロさん、あしたは　ひまですか。
P：ええ、ひまです。
M：じゃ、デパートに　行きませんか。
P：いいですね。　デパートで　何を　しますか。
M：えいがは　どうですか。
P：どの　えいがですか。
M：「イングロリアス・バスターズ」は　どうですか。
　　タランチーノのえいがです。
P：タランチーノですか。しりません・・・その人は　ゆうめいですか。
M：はい。とても　ゆうめいですよ。

あゆみさんとマルコスさんのかいわ

M：もうすぐ　７月ですね。
A：ええ。りょこうしますか。
M：かぞくとナタールに　行きます。
A：いいですね。ひこうきで　行きますか。
M：ええ。
A：リッチですね。
M：え？　リッチではありませんよ。クーポンサイトで買いましたから。
A：ホテルは？
M：ホテルもクーポンサイトで・・・あまり　きれいではありませんが、いいホテルですよ。
A：へえ。クーポンサイトは　ほんとうに　べんりですね。
M：ええ。

ジェニーさんとメリーさんのかいわ

Ｊ：そのけいたいは　ショニーのですか。
Ｍ：はい、そうです。
Ｊ：きれいですね。
Ｍ：ええ、でも　べんりではありません。
Ｊ：え？どうしてですか。
Ｍ：**Wi－Fi** が　ありませんから。
Ｊ：それは　ほんとうに　べんりではありませんね。

2) Escreva os adjetivos NA que você encontrou nos diálogos acima:

3) Discuta com o colega o significado dos adjetivos NA que você listou acima.

4) O que seria a parte destacada em verde? Discuta com seu colega.

Atividade B

1) Relacione a primeira coluna com a segunda:

1. アンジェリナ・ジョリーは	べんりです。
2. 今日は	ゆうめいでは　ありません。
3. としょかんは　いつも	しずかではありません。
4. インターネットは　とても	ひまではありません。
5. バンデコは　いつも	ひまです。
6. バンデコは	ゆうめいです。
7. この大学の　学生は	きれいです。
8. ピカソは	しずかです。
9. ジョゼは	にぎやかです。

2) Compare sua resposta com a de seu colega. Não há uma única resposta correta. Se você achar estranho ou discordar de alguma resposta do colega, pergunte e confirme o sentido da resposta.

Atividade C

A - Leia o seguinte texto e marque ○ para as sentenças verdadeiras e × para as sentenças falsas.

日本が好きです

インタビュー

S:　パウロさんのうちは　どこですか。
P:　ながのです。　ながので　うちを　買いました。
　たたみのへやは　とても　べんりですから、好きです。　そのへやで　しごとをします。　ごはんも　そこで　食べます。そして、ねます。
S:　ながのは　どうですか。
P: とても　さむいですから、　こたつを　買いました。でも、私は　ながのの　ふゆが　好きです。　冬のやまは　とても　きれいです。
S: パウロさんのおくさんは　日本人ですね。どんな人ですか。
P: つまは　いつも　げんきです。　そして　りょうりが　好きです。　まいにち、つまのりょうりを　食べますから、私も　元気です。（つま＝minha esposa）
S: 日本のせいかつはどうですか。（せいかつ＝dia-a-dia, vida no cotidiano）
P: とても　おもしろいです。　私は日本が　大好きです。
S: ありがとう　ございました。

(　)パウロさんの　うちは　きれいです。
(　)たたみ の へやは　ふべんではありません。
(　)たたみ の へやで　しごとを　します。
(　) パウロさんとおくさんは　ときどき　げんきです。
(　)パウロさんのおくさんは　りょうりが　好きではありません。

Texto e exercício adaptado do material Minna no Nihongo – shokyû de yomeru toppiku 25. 3ª Network, 2000.

Atividade D

Marque a alternativa que condiz com a sua situação:

A：　あなたのうちは　きれいですか。
(　)はい、きれいです。
(　)いいえ、きれいではありません

A：　あなたのへやは　きれいですか。
(　)はい、きれいです。
(　)いいえ、きれいではありません

Ａ：　あなたの地域はべんりですか。
　　(　)はい、べんりです。
　　(　)いいえ、べんりではありません。

Ａ：　あなたの町が好きですか。
　　(　)はい、好きです。
　　(　)いいえ、好きではありません。

Ａ：　あなたはいつもげんきですか。
　　(　)はい、いつも　げんきです。
　　(　)いいえ、いつも　げんきではありません。

Atividade E

1 - Pense em uma cidade conhecida e assinale a alternativa mais apropriada a ela:.

a.（　）とても　ゆうめいです　（　）すこし　ゆうめいです
（　）ゆうめいではありません

b.（　）とても　きれいです　（　）すこし　きれいです
（　）きれいではありません

c.（　）とても　しずかです　（　）すこし　しずかです
（　）しずかではありません

d.（　）とても　にぎやかです　（　）すこし　にぎやかです
（　）にぎやかではありません

2 - Escreva uma sentença que possa caracterizar bem essa cidade. Aqui, não é necessário usar adjetivos. Pode ser usado verbos e substantivos também.

_____

3 - Leia para seu colega suas respostas assinaladas e a sentença que você formulou. Seu colega tentará adivinhar sua cidade.

Atividade F

1 - Junto com o seu par, você irá escutar um diálogo lido pelos seus colegar nativos. Eles irão discutir onde comer. Para cada restaurante mencionado você irá listar o(s) adjetivo(s) correspondente(s).

ベリベリレストラン_____
ハウスレストラン_____
カリカリレストラン_____
クスクスレストラン_____

Qual restaurante eles escolheram? _____

2 - Com as tiras do diálogo em mãos, monte com seu colega a estrutura do diálogo:

A:今日のおひる、どこで食べますか。
A:う～ん、そこは　きれいですよね。でも、ここから　あるいて　４０分ですから・・・
B:カリカリレストランは？
B:クスクスレストランは　好きではありません。あまりしずかではありませんから。
A:あ、そこは　あまり　きれいではありません。
B:でも、ここから　５分ですよ。店の人もしんせつです。
B:ベリベリレストランは　どうですか。
A:じゃ、今日は　車で行きましょう。あるいて４０分ですが、車で１０分ですよ。
A:ベリベリレストランの人は　あまり　しんせつではありませんよ。
B:そうですか。じゃ、ハウスレストランは？とても　ゆうめいですよ。
A:う～ん、カリカリレストランはちょっと・・・クスクスレストランはどうですか。
B:ええ、そこに行きましょう。

Atividade G.

No início da aula, foi pedido para que vocês refletissem e discutissem sobre a parte destacada em verde nos textos. O achado inicial permanece? É possível estabelecer um regra com os adjetivos NA? Se sim, qual seria essa regra?

APÊNDICE G

Hand out (turma ACR)

Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa no passado

Atividade A

Leia com seu colega o diálogo abaixo alternando os papéis. Na segunda leitura, vocês podem discutir o significado de cada fala:

あけみ：しゃしんですか。
マリナ：ええ、家族のです。むかしのしゃしんです。
あけみ：この人は　だれですか。
マリナ：父です。
あけみ：へえ、ハンサムでしたね。このとなりの女の人は？
マリナ：母です。
あけみ：お母さん？すごいきれいでしたね。モデルさんでしたか。
マリナ：いいえ、じょゆうでした。
あけみ：じょゆう？すごいですね。
マリナ：でも、げきのじょゆうでしたから、ゆうめいではありませんでしたが・・・
あけみ：今は？
マリナ：今は　もうじょゆうではありません。しゅふです。
あけみ：でも、すごいです。ほんとうに。お父さんは？
マリナ：父は　むかし　画家でしたが、今は会社員です。
あけみ：へえ。で、この人は？
マリナ：祖父です。もうしにました。祖父は、むかしから　あまり元気ではありませんでした。
あけみ：おじいさんも　アーティストでしたか。
マリナ：いいえ、アーティストではありませんでした。べんごしでした。
あけみ：そうですか。すごい　家族ですね。ここは　どこですか。
マリナ：サンパウロのチエテ川です。
あけみ：え？チエテ川？ほんとうですか。
マリナ：ええ。むかし　両親はチエテ川でピクニックをしていました。
あけみ：へえ・・・
マリナ：それに　人があまりいませんでしたから、しずかでした。
あけみ：今とは　ぜんぜん　ちがいますね。ざんねんですね。でも、マリナさんの家族はとてもすてきです。
マリナ：ありがとうございます。

1 - **No diálogo acima, há substantivos e adjetivos NA. Liste esses elementos do jeito que aparece no texto.**
2 - Percebeu alguma semelhança entre eles? Qual seria essa semelhança?
3 - Confirme se seu colega conclui o mesmo que você.
4 - Responda:

マリナさんの

お父さんは　（　）ぶさいくでした　　（　）ぶさいくではありませんでした
　　（　）かいしゃいんでした　（　）かいしゃいんではありませんでした

お母さんは　（　）きれいでした　（　）きれいではありませんでした
　　（　）かしゅでした　（　）かしゅではありませんでした

おじいさんは　（　）元気でした　　（　）元気ではありませんでした
　　（　）がかでした　　（　）がかではありませんでした

Atividade B

Complete as lacunas usando でした ou ではありませんでした

むかし、

サンパウロは　しずか_____が、今は　しずか_____。
チエテ川は　きれい_____が、今は　きれい_____。
サンパウロのバスは　べんり_____が、今は　べんり_____。
２５ de março は　にぎやか_____が、今は　にぎやか_____。
ジゼレ・ブンチェンは　ゆうめい_____が、今は　ゆうめい_____
ペレは　ゆうめい_____。そして　今も　ゆうめい_____。
シュシャは　ゆうめい_____。そして　今も　ゆうめい_____。
ロナウジーニョは　ハンサム_____。そして　今も　ハンサム_____。

むかし、

私のまちは_____が　今は_____。
私は_____が　今は_____。
私のまちは_____。そして　今も_____。
私は_____。そして　今も_____。

Atividade C

1- Com o colega, dê continuidade ao diálogo abaixo, encaixando em ordem as falas de B:

Ａ：Ｂさん、夏休みに　何をしましたか。
Ｂ：パリに　行きました。
Ａ：すごいですね。パリは　どうでしたか。
Ｂ：
Ａ：パリの人は？
Ｂ：
Ａ：パリのちかてつは？
Ｂ：
Ａ：エッフェルとうは？
Ｂ：
Ａ：ルーヴルびじゅつかんに　行きましたか。
Ｂ：
Ａ：後、どこに　行きましたか。
Ｂ：
Ａ：ムーラン・ルージュは　何ですか。
Ｂ：
Ａ：あ～。わかりました。で、きれいでしたか。
Ｂ：
Ａ：いい旅行でしたね。
Ｂ：

Ｂ：あまり　きれいではありませんでした。
Ｂ：とても　きれいでした。
Ｂ：モンマルトルのキャバレーです。うたやフレンチカンカンがゆうめいです。
Ｂ：さいこうでした。夜　行きましたから、ほんとうに　きれいでした。
Ｂ：ええ。それに、とても　にぎやかでした。
Ｂ：ムーラン・ルージュに　行きました。
Ｂ：ええ、もちろん。でも、人がたくさん　いましたから、すこし　つかれました。
Ｂ：う～ん。あまり　しんせつではありませんでしたね。
Ｂ：ええ、さいこうでした。

2 - Complete com o adjetivos しんせつ、にぎやか e きれい flexionados no passado:

1. パリは_____。
2. パリの人は　あまり_____。
3. ムーラン・ルージュは_____。
4. パリのちかてつは_____。

APÊNDICE H

Hand out (turma ACR)

Adjetivos I – forma afirmativa e negativa

Atividade A

Leia o seguinte diálogo, como também as perguntas e respostas relacionadas ao texto. Preste atenção nas partes coloridas.

アナさんとペドロさんのかいわ

Ａ：ペドロさん、そのくるまは　あたらしいですか。
Ｐ：あ、これですか。いいえ、あたらしくないです。
　　ふるいです。１９９８年に　買いました。
Ａ：そうですか。今、そのくるまは　いくらですか。
Ｐ：やすいですよ。１２０００レアルです。買いますか。
Ａ：　１２０００レアルですか。やすくないですよ。
Ｐ：やすくないですか。
Ａ：ぜんぜん　やすくないです。

Perguntas e respostas relacionadas ao texto:

4. Ｐ：ペドロさんのくるまは　あたらしいですか。
   Ｒ：いいえ、あたらしくないです。ふるいです。

5. Ｐ：ペドロさんにとって、くるまは　やすいですか。
   Ｒ：はい、やすいです。

6. Ｐ：アナさんにとって、ペドロさんのくるまは　やすいですか。
   Ｒ：いいえ、やすくないです。ぜんぜん　やすくないです。

1 -　O que seriam as partes destacadas em verde?

2 -　Você percebeu algum padrão na flexão do adjetivo I? Qual seria esse padrão? Pense.

3 – Discuta e compare seu achado com o de seu colega.

Atividade B

Com o colega, tente advinhar os seguintes QUIZ

1 - ここは　どこですか。

- 大学の中にあります。
- 小さくないです。大きいです。
- ビールも、ワインも　ありません。
- 今日は　タンジェリンのジュースが　あります。
- デザートは　バナナです。
- たべものは　たかくないです。やすいです。
- やすいですから、学生が　たくさん　います。

2 - これは　何ですか。

- これは　おもしろいです。でも、すこし　むずかしいです。
- あたらしくないです。ふるいです。
- ちゅうごくから　来ました。
- みなさんは　日本語のじゅぎょうで　勉強します。
- 本やしんぶんに　たくさん　あります。

3 - これは　何ですか。

- これは　食べものです。
- おいしいですが、あまくないです。
- 小さいです。そして、あかいです。
- ブラジルに　あります。
- 日本に　ありません。
- これの　飲みものが　あります。
- スーパやレストランに　あります。

1 - Releia as partes destacadas dos adjetivos. Você acha que o padrão de flexão que você encontrou na **atividade A** pode ser aplicado nos textos acima?

2 - Qual seria esse padrão? Exemplifique com um ou mais adjetivos (Atividade A ou B):

Atividade C

1) Tente descobrir o que sua professora acha sobre os seguintes itens. Assinale a alternativa que você supõe ser a opinião dela:

1 -学しょくのごはんは　（　）おいしいです　（　）おいしくないです
2 -日本語は　（　）やさしいです　（　）やさしくないです
3 -英語は　（　）やさしいです　（　）やさしくないです
4 -毎日　（　）いそがしいです（　）いそがしくないです
5 -バスだいは　（　）たかいです　（　）たかくないです
6 -ＣＱＣのばんぐみは　（　）おもしろいです（　）おもしろくないです
7 -かんじは　（　）むずかしいです　（　）むずかしくないです
8 -けいたいは　（　）あたらしいです　（　）あたらしくないです

2) Agora complete as lacunas com as suas opinões. Preencha com い ou くない :

1 -学しょくのごはんは　おいし_____です
2 -日本語は　やさし_____です
3 -英語は　やさし_____です
4 -毎日　いそがし_____です
5 -バスだいは　たか_____です
6 -ＣＱＣのばんぐみは　おもしろ_____です
7 -かんじは　むずかし_____です
8 -けいたいは　あたらし_____です

3) **Você irá preencher novamente as lacunas com い ou くない, mas agora, você tentará adivinhar o que seu par irá responder:**

Nome do colega:_____,

1 -学しょくのごはんは　おいし_____です
2 -日本語は　やさし_____です
3 -英語は　やさし_____です
4 -毎日　いそがし_____です
5 -バスだいは　たか_____です
6 -ＣＱＣのばんぐみは　おもしろ_____です
7 -かんじは　むずかし_____です
8 -けいたいは　あたらし_____です

4) Compare suas respostas. Veja o quanto você conhece seu colega.

Atividade E

Responda:

Os adjetivos I em sua forma afirmativa é indicado por: (　) い　(　) くない

Os adjetivos I em sua forma negativa é indicado por: (　) い　(　) くない

Atividade F

Responda:

日本語は　おもしろ_____です

日本語の＊けいようしは　むずかし_____です (＊けいようし＝adjetivo)

Atividade G

Leia os textos a seguir e descubra os apartamentos dos personagens:

Vocabulário:

わしつ：　quarto com estilo oriental　　ようしつ：　quarto com estilo ocidental

だいどころ：　cozinha　　おふろ：　banheira　　たんす：　armário

やちん：　aluguel

あかちゃん：　bebê

それから：　e então

きっさてん：　café (estabelecimento)

え：　pintura, desenho

清水(しみず)ゆき子

私のへやは　マンションの４かいに　あります。

へやは　ようしつです。　だいどころと　トイレが　あります。おふろは　ありません。

下のへやに　あかちゃんが　います。

やちんは　高くないです。７５，０００円です。

小西(こにし)けんじ

私は学生です。　私のアパートは　小さいです。

へやは　わしつです。　せまいへやです。へやに　ベッドが　あります。
だいどころと　おてあらいが　あります。　おふろは　ありません。
やちんは　４０，０００円です。

川口よしお

私の　マンションは　きれいです。
だいどころと　おふろと　トイレが　あります。それから、　エアコンも　あります。
へやは　ようしつです。そして、ひろいです。へやに　ステレオが　あります。
やちんは　１５５，０００円です。

大木ひろし

私の　マンションのとなりに　きっさてんが　あります。
私のへやは　１っかいです。おふろと　おてあらいと　だいどころが　あります。
へやは　わしつです。　あまり　大きくないです。
へやに　ねこが　います。　やちんは　１４５，０００円です。

佐野とも子

私の　マンションの１っかいは　きっさてんです。
古いです。　へやは　ようしつです。　だいどころと　おてあらいが　あります。
おふろは　ありません。　下のへやは　あまり　きれいではありません。
やちんは　７０，０００円です。

山田さち子

私のへやは　１っかいに　あります。

へやは　ようしつです。ひろいです。だいどころと　おふろが　あります。　トイレもあります。

へやに　きれいなえが　あります。
やちんは　１５０，０００円です。　高いです。

早川(はやかわ)みち子

私のマンションは　新しいです。わたしのへやは　２かいに　あります。
だいどころと　おふろと　トイレが　あります。　へやは　ようしつです。きれいなへやです。
となりのへやは　しずかではありません。
やちんは　１３０，０００円です。

Texto extraído de たのしく読(よ)もう 文化初級日本語読解教材(ぶんかしょきゅうにほんごどっかいきょうざい)　10－11p

OBS: Na atividade realizada em sala de aula, foi usada uma ilustração de um prédio retirado do livro *Tanoshiku Yomou* – Bunka shyokyuunihongo dokkaikyouzai na qual o aluno relacionava a descrição das moradias acima com os desenhos dos apartamentos.

APÊNDICE I

Hand out (turma ACR)

Adjetivos I – forma afirmativa no passado

Atividade A

1) Ler o texto 沖縄旅行 (A viagem em Okinawa):

Vocabulário

きゅうしゅう：Uma das 4 ilhas principais do Japão/ みなみ: sul

ふね: navio/ 東南アジア: sudeste asiático

海: praia/ 魚: peixe

おんがく: música/ ことば：palavra

沖縄旅行

Texto extraído de: Minna no nihongo shokyû I: shokyû de yomeru topikku 25

私は　今年の　３月に　沖縄に　行きました。

沖縄は　きゅうしゅうのみなみに　あります。大阪から　沖縄まで　ふねで　行きました。

沖縄は　毎日　いい天気でしたが、　すこし　あつかったです。

沖縄の　那覇に行きました。　那覇は　とても　大きいところです。たいわんや東南アジアの　人が　たくさん　いました。　お店に　おもしろいものが　たくさん　ありました。

沖縄の海は　ほんとうに　きれいでした。そして　珊瑚礁に　きれいな魚が　たくさん　いました。

ときどき、沖縄のことばが　わかりませんでしたが、人は　しんせつでした。　沖縄の食べものは　おいしかったです。　それに　沖縄の　おんがくも　たのしかったで

す。私は　沖縄が　大好(だいす)きです。

2 - Marque as seguintes sentenças como verdadeiro（〇）ou falso（×）:

れい：　（〇）沖縄は　きゅうしゅうのみなみに　あります。

1.（　　）沖縄(おきなわ)の３月は　あついです。

2.（　　）那覇(なは)は　とても　にぎやかです。

3.（　　）沖縄の海(うみ)は　あまり　きれいではありません。

4.（　　）旅行(りょこう)は　とても　よかったです。

Atividade B

1) Ler o texto: ナターウ旅行(りょこう)

Vocabulário

北東(ほくとう)：nordeste/ ホテル代(だい)：taxa do hotel/ フォホ：forró

ナターウ旅行(りょこう)

私は　今年(ことし)のカーニバルに　ナターウに　行きました。

ナターウは　ブラジルの　北東(ほくとう)にあります。サンパウロからナターウまで　ひこうきで行(い)きました。

ナターウは毎日(まいにち)　雨(あめ)でした。そして　とても　あつかったです。

ナターウのプライア・ダ・ピパに　行きました。プライア・ダ・ピパは　小(ちい)さいところですが、にぎやかです。アメリカ人やヨーロッパの人(ひと)が　たくさん　いました。お店(みせ)に　かわいいものが　たくさん　ありました。プライア・ダ・ピパの海(うみ)は　ほんと

うに　きれいでした。そして　魚(さかな)が　たくさん　いました。

プライア・ダ・ピパの人は　しんせつでした。食(た)べものは　おいしかったですが、とても　たかかったです。それに　ホテル代(だい)も　たかかったです。プライア・ダ・ピパで　フォホを　たくさん　聞(き)きましたが、すこし　つまらなかったです。でも、旅行(りょこう)は　とても　楽(たの)しかったです。

2) Marque as seguintes sentenças como verdadeiro（〇）ou falso（×）:

1. （　　）ナターウは　すこし　あつかったです。
2. （　　）プライア・ダ・ピパは　大きいところですから、にぎやかです。
3. （　　）食べものは　やすかったです。そして、おいしかったです。
4. （　　）フォホは　おもしろいです。

Atividade C

1) Releia os dois textos o de Okinawa e o de Natal

2) Quais as diferenças entre a viagem à Okinawa e à Natal? Complete o quadro abaixo, reproduzindo os termos dos próprios textos.

	沖縄	ナターウ
Meio de locomoção	ふね	ひこうき
Tempo (clima)		雨でした。とても　あつかったです。
Turistas		
Praia		
Nativos	しんせつでした	
Comida	おいしかったです	
Hospedagem	————————	
Música		

3) Compare seu quadro com o seu colega e discutam sobre a diferença entre o passado do adjetivo NA e do adjetivo I.

4) Como o passado afirmativo do adjetivo NA é construído?

5) Como o passado afirmativo do adjetivo I é construído?

Atividade D

1 **- Complete as lacunas com os adjetivos no passado afirmativo, considerando o contexto do diálogo[19]:**

カリナさんは　旅行(りょこう)のアンケートをしました。佐野(さの)さんの答(こた)えはどうでしたか。

Ｋ：これから、旅行のアンケートをします。答えをお願いします。
Ｓ：はい、いいですよ。
Ｋ：しつれいですが、お名前は？
Ｓ：佐野ゆきおです。
Ｋ：佐野さん、しつれいですが、おいくつですか。
Ｓ：７５さいです。
Ｋ：へえ、お元気ですね。佐野さんは　今まで　どんなくにへ　行きましたか。
Ｓ：わたしは　アジアが好きですから、アジアのいろいろなくにへ　行きました。

①
Ｋ：どこが　いちばん　きれいでしたか。
Ｓ：うーん。かんこくは　とても_____。シンガポールも_____。
でも、ベトナムが　いちばん　_____ね。

②
Ｋ：どこのりょうりが　いちばん　おいしかったですか。タイりょうりですか。ちゅうごくりょうりですか。
Ｓ：うーん。ちゅうごくりょうりより・・・
Ｋ：えっ、みなさんは　ちゅうごくりょうりが　いちばん　好きですよ。
Ｓ：わたしは、かんこくのりょうりが　いちばん　_____ね。

③
Ｋ：佐野さん、いろいろなものを　見ましたね。何が　いちばん　おもしろかったで

[19] Material e *script* de audio reproduzido de *Minna no Nihongo*: choukai tasuku 25.

すか。
Ｓ：そうですね。たくさん　見ましたからね。でも・・・。
Ｋ：何ですか。
Ｓ：インドネシアのダンスが　いちばん　_____ね。おんがくも　_____よ。
Ｋ：そうですか。今日は　どうも　ありがとうございました。

2 – Troque sua folha com o seu colega. Vocês escutarão o CD para checar se as respostas estão corretas. Se encontrar algum erro na resposta de seu colega, sublinhe o trecho que você julga estar incorreto.

Atividade E

1) Circule a alternativa correta:

１）　きのうは　{ひまでした・ひまかったです・ひまかったでした}
２）　パリは {きれでした・きれいでした・きれかったです}
３）　きのうのパーティーは　{にぎやかったです・にぎやかです・にぎやかでした}
４）　りょこうは　{たのしかたです・たのしかったです・たのしかったでした}
５）　えいがは　{おもしろかったです・おもしろいでした・おもしろかったでした}
６）　ホテルのサービスは {いいかったです・よくかったです・よかったです}

2) Transcreva as respostas corretas abaixo:
Adjetivos NA: _____, _____, _____,
Adjetivos I: _____, _____, _____,

3) Sublinhe nas respostas acima, onde ocorre a marcação do passado.

Atividade F

Exemplifique como ocorre a marcação do passado com o adjetivo I, usando 3 adjetivos I.

Ex. Adjetivo NA
きれいでした＝きれい＋でした　（でした＝marcando passado）
ゆうめいでした＝ゆうめい＋でした
べんりでした＝べんり＋でした

APÊNDICE J

Hand out (turma ACR)

Adjetivos I – forma negativa no passado

Atividade A

1) Paulo foi ao Havaí e Takeshi quer saber como foi a viagem. Leia o diálogo abaixo e preste atenção nas flexões dos adjetivos Na e I:

たけし：パウロさん、りょこうは　たのしかったですか。
パウロ：はい。ハワイのうみは　とても　きれい**でした**よ。
たけし：よかったですね。ハワイは　あつかったですか。
パウロ：いいえ。あまり　あつくなかったですが、いい天気でした。
たけし：そうですか。で、ハワイで　何を　しましたか。
パウロ：サーフィンを　しました。おもしろかったです。
たけし：え？サーフィンですか。むずかしくないですか。
パウロ：すこし　むずかしいですが、おもしろいですよ。
たけし：へえ。
パウロ：ルアウショーにも　行きました。
たけし：ルアウショーですか。すごいですね。
パウロ：きれい**でした**が、あまり　にぎやか**ではありませんでした**。
たけし：え？どうしてですか。
パウロ：あまり人が　いませんでしたから。
たけし：ハワイのホテルは　どうでしたか。
パウロ：う～ん。あまり　きれい**ではありませんでした**。でも、ぜんぜん　たかくなかったですから、よかったです。
たけし：いくら　でしたか。
パウロ：一日、６０レアルでした。
たけし：へえ。ほんとうに　やすかったですね。私も　来年　行きたいです。

2) No diálogo acima, aparece uma forma de flexão do adjetivo I que vocês ainda não aprenderam, representados no texto como あつくなかったです e たかくなかったです. Qual o sentido desses termos?

3) Leia novamente o diálogo com o colega e confirme se o sentido que você atribuiu à forma nova condiz com o contexto. Veja se seu colega também possui a mesma opinião.

4) Qual a diferença no sentido entre: おいしいです、おいしくないです、おいしかったです e おいしくなかったです?

Atividade B

1) Relacione as palavras com o seu sentido semelhante:

（1）おもしろいです	（　）つまらなくなかったです
（2）おもしろくないです	（　）つまらないです
（3）おもしろかったです	（　）つまらなかったです
（4）おもしろくなかったです	（　）つまらなくないです

（1） たかいです	（　）やすいです
（2） たかくないです	（　）やすかったです
（3） たかかったです	（　）やすくないです
（4） たかくなかったです	（　）やすくなかったです

（1） きたないです	（　）きれいではありませんでした
（2） きたなくないです	（　）きれいでした
（3） きたなかったです	（　）きれいではありません
（4） きたなくなかったです	（　）きれいです

（1） あぶないです	（　）あんぜんです
（2） あぶなくないです	（　）あんぜんでした
（3） あぶなかったです	（　）あんぜんではありません
（4） あぶなくなかったです	（　）あんぜんではありませんでした

Transforme os adjetivos destacados no texto para sua forma oposta (ex. きたなかったです＞きたなくなかったです) e reescreva as seguintes sentenças.

a) きのう、ともだちとスタンドアップコメディを　見ました。にぎやかでした。そして、たのしかったです。
b) おとといい、すうがくのしけんがありました。むずかしかったです。
c) 今年の１月、ニューヨークに　行きました。さむくなかったです。
d) ＦＧレストランは　よかったです。たべものも　おいしかったです。

Relacione as sentenças que você transformou com os desenhos abaixo:

( )

( )

( )

( )

( )

( )

( )

( )

( )

Figuras retiradas do site *Minna no kyouzai saito* da Fundação Japão

Atividade C

Com o seu colega, transforme o diálogo da Atividade A mudando primeiramente os adjetivos destacados nas falas de Paulo para o sentido contrário (adjetivo na afirmativa passada > adjetivo na negativa passada e vice-versa). Num segundo momento, você deverá fazer ajustes necessários na fala dele para que as sentenças tenham coerência (prestar atenção nos advérbios de intensidade como とても e あまり, como também no uso de adversativas ou elementos explicativos como が e から). Na terceira etapa, vocês irão fazer ajustes na fala de Takeshi.

APÊNDICE K

Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR)

Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa

Atividade 1

Cada aluno recebe um papel com o nome de uma personalidade. O aluno deve elaborar uma lista de características dessa personalidade, incluindo os adjetivos Na na afirmativa e negativa. As listas dos alunos são coletadas e distribuídas aleatoriamente pela classe. Com a lista do colega em mãos, esse deve ler em voz alta a lista e tentar descobrir de quem se trata. O responsável pela lista se identifica e responde se o colega acertou ou não. Caso tenha acertado, o colega fica com a tira do colega. Caso não haja acerto, o restante da classe pode se manifestar e tentar descobrir. Aquele que acertar fica com a tira. O aluno que obtiver mais tiras ganha.

Ex. Personalidade: Paris Hilton

女の人です。アメリカ人です。
きれいです。そして　ゆうめいです。
この人は　いつも　パーティーに　行きます。
とても　お金持ちです。びんぼうではありません。
その人の　お父さんは　ホテルのオーナーです。
ブラジルのビールのかいしゃのコマーシャルをしました。

Atividade 2

Tiras de falas de diálogos são distribuídas a cada dupla de alunos. Um aluno recebe a fala de um personagem e, o outro, de outro personagem. Em algumas falas será preciso que o aluno preencha a lacuna das falas com os adjetivos flexionados na afirmativa ou negativa. Após o preenchimento das lacunas, os alunos, com as tiras das falas em mãos, deverão montar o diálogo.

Diálogo 1
Ａ：７月の休みに　どこに　行きましょうか。
Ｂ：バイアは　どうですか。
Ａ：バイアはいいですね。バイアのＡＢＣリゾートは　どうですか。
Ｂ：ＡＢリゾートは　ちょっと・・・あまり　_____。（きれい）
Ａ：あまり_____が、とても_____よ。（きれい／しずか）
Ｂ：でも・・・ＥＦリゾートは？　とても　_____よ。（ゆうめい）
Ａ：ＥＦリゾートですか。ほんとうに　ゆうめいですか。

Ｂ：ええ。それに、町から　ちかいですから、_____よ。（べんり）
Ａ：じゃ、ＥＦリゾートに　行きましょう。

Diálogo 2

Ａ：マリアさんのたんじょうびは　明日ですね。
Ｂ：ええ。何を　買いましょうか。
Ａ：このりゅっくは　どうですか。
Ｂ：う～ん。そのりゅっくは　あまり　_____ね。（きれい）
Ａ：でも、とても_____よ。ポケットが　たくさん　ありますから。（べんり）
Ｂ：じゃ、これは？これも　ポケットがたくさん　ありますよ。
Ａ：いいですね。デザインも　_____ね。（ユニーク）
Ｂ：でも、このブランドは　どこのですか。_____か。（ゆうめい）
Ａ：う～ん。あまり　_____・・・（ゆうめい）
Ｂ：でも、これを　買いましょう。
Ａ：ええ。そうしましょう。

Diálogo 3

Ａ：そのパソコンは　Ｂさんのですか。
Ｂ：ええ、おととい　買いました。
Ａ：_____ね。（きれい）
Ｂ：ええ、でも　あまり　_____。（べんり）
Ａ：ほんとうですか。
Ｂ：ええ。メーカーは_____が　すこし_____です。（ゆうめい／ふべん）
Ａ：あ、そうですか。わたしのパソコンも　あまり_____。（べんり）
Ｂ：おなじ　メーカーですか。
Ａ：いいえ、ちがいます。ＡＢＣのパソコンです。
Ｂ：ＡＢＣのパソコンも　_____よね。（ゆうめい）
Ａ：ええ、でも　わたしは　あまり　_____。（好き）
Ｂ：どちらのパソコンもだめですね。

Atividade 3

Cada aluno sorteia 8 nomes de colegas diferentes e preenche cada um desses nas lacunas destinadas aos nomes, aleatoriamente. O aluno deverá adivinhar qual será a resposta de seus colegas, completando as lacunas das sentenças com os adjetivos NA indicados entre parênteses, na afirmativa ou negativa. Após preencher as lacunas, o aluno deve entrevistar seus colegas para checar seus acertos. Que acertar mais, ganha.

1. _____さんのへやは_____（きれい）
2. _____さんのいえは_____（しずか）
3. _____さんのともだちは_____（ゆうめい）
4. _____さんのけいたいは_____（べんり）
5. _____さんのパソコンは_____（べんり）
6. _____さんのかんじのじしょは_____（ふべん）
7. _____さんのおやは_____（しんせつ）
8. _____さんのしょくせいかつは_____（ヘルシー）

APÊNDICE L

Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR)

Adjetivos NA – forma afirmativa e negativa no passado

Adjetivos que podem aparecer na seguinte atividade
しずか、きれい、ゆうめい、べんり、ふべん、げんき、けんこう、ヘルシー、しんせつ、かんたん、ひま、すてき、ハンサム

Atividade 1

Com o seu par, discuta sobre os temas indicados no retângulo usando inclusive, os adjetivos NA trabalhados em sala de aula. Depois, escrevam suas opiniões num papel e troque com a dupla ao seu lado.

４０年前、 リモコン、インターネット、ちかてつ、車、バス、人、リサイクル、けいたい

れい：４０年前、リモコンが　ありませんでしたから、べんりではありませんでした。

１０年前、 人（人々(ひとびと)）、せいかつ、みち／どうろ、イビラプエラこうえん、ファストフード、チエテ川

Vocabulário que pode aparecer na próxima atividade:

才能(さいのう)がある、きれい、ハンサム、ゆうめい、すてき、まじめ、態度(たいど)がはで、上手・下手、しんせつ

Atividade 2

Em grupo, discutam sobre os seguintes temas.

Tema 1: ８０年代(ねんだい)のマドンナ マドンナは　８０年代から　かしゅです。 二回か三回ぐらい　けっこんをしました。そして、今は　１４さいのむすめが一人と５さいぐらいのむすこがいます。今は　ロンドンにいます。 むかしのマドンナと今のマドンナについて　話してください。

Tema 2: マイケル・ジャクソン

かしゅのマイケル・ジャクソンは　２０１０年に　しにました。
歌もダンスも　上手でした。
今でも　たくさんのファンがいます。
小さいときと　おとなのときのマイケル・ジャクソンについて　話してください。

Tema 3: むかしのタレント

今、ブラジルで　リアリテイ・ショーのばんぐみがたくさんあります。
「ア・ファゼンダ」や「イペル・テンソン」などのばんぐみがあります。
ゆうめいな「ビッグ・ブラザー」の　ばんぐみは　オランダから　きました。ブラジルで とてもにんきが　あります。リアリテイ・ショーのさんかしゃは　セレブリテイやタレントになります。そして、ざっしやテレビなどに　でます。２０年ぐらい前のタレントは　どうでしたか。グループで　話してください。

Atividade 3

Discussão em classe com os temas abordados acima.

Atividade 4

Com o seu par, fale sobre como era sua infância:

Se tinha tempo livre, se brincava bastante, quais as brincadeiras que fazia.
Se era sério, se estudava bastante, se o estudo era fácil, como ia para escola.
Se era saudável, quem fazia a comida etc.

会話のれい

Ａ：Ｂさんは　こどもの時、ひまでしたか。
Ｂ：ええ、とても　ひまでした。
Ａ：べんきょうは？
Ｂ：べんきょうは　あまり　しませんでした。好きではありませんでしたから。　いまは　ちがいます。Ａさんは？
Ａ：わたしは　えいごのじゅぎょうや、バレーのレッスンがありましたから、ぜんぜん　ひまではありませんでした。べんきょうも　たくさん　しました。
Ｂ：まじめでしたね。
Ａ：まあまあ　まじめでした。おやのめいれいでしたから・・・
Ｂ：外で　よく　あそびましたか。

Ａ：いいえ、家で　ビデオゲームで　あそびました。
Ｂ：今は　どうですか。
Ａ：今も　おなじです。Ｂさんは？
・・・
めいれい：ordem, imposição

APÊNDICE M

Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR)

Adjetivos I – forma afirmativa e negativa

Atividade 1

Jogo para descobrir qual o livro que o colega escolheu
Pág. 38 e 39 do livro Otasuke Tasuku

Atividade 2

Com o seu colega, elabore um *quiz* sobre um determinado lugar usando adjetivos na afirmativa ou negativa para que a classe tente descobrir.

Ex.
ここは　どこですか。

- 大学の中にあります。
- 小さくないです。大きいです。
- ビールも、ワインも　ありません。
- 今日は　タンジェリンのジュースが　あります。
- デザートは　バナナです。
- たべものは　たかくないです。やすいです。
- やすいですから、学生が　たくさん　います。

Atividade 3

Pergunte para seus colegas as questões abaixo:
Cada pergunta deve ser feita para apenas 1 colega. Como são 6 questões, você terá de perguntar a 6 colegas diferentes.
Caso a resposta seja negativa, use o adjetivo na negativa e não o antônimo.

Ex. パウロさん、マックのシェイクは　おいしいですか R1. パウロさん　**にとって**、マックのシェイクは　adjetivo na afirmativa です。 R2. パウロさん　**にとって**、マックのシェイクは　adjetivo na negativa　です。

１）ビデオゲームは　**つまらない**ですか。
_____さん　**にとっ**て、ビデオゲームは_____です。

２）日本語は　やさしいですか。
_____さん　にとって、日本語は_____です。

３）漢字(かんじ)は　やさしいですか。
_____さん　にとって、漢字は_____です。

４）日本語の*けいようしは　むずかしいですか。*adjetivo
_____さん　にとって、日本語のけいようしは_____です。

５）テレフォニカのサービスは　いいですか。
_____さん　にとって、テレフォニカのサービスは_____です。

６）がくしょくの　ごはんは　おいしいですか。
_____さん　にとって、がくしょくの　ごはんは_____です。

Atividade 4[20]

Use os adjetivos listados abaixo e pergunte a seu colega a respeito de sua vida na faculdade onde ele/a estuda. Nos parênteses coloque ○（まる）para as respostas afirmativas e X（バツ） para as negativas. Abaixo segue um exemplo de como você pode conduzir sua entrevista.

アナ：　すみません、パウロさんの大学*について、**おしえてください。
　パウロさんの大学のビルは　大きいですか。
パウロ：いいえ、あまり　大きくないです。
アナ：　新しいですか。
パウロ：いいえ、ぜんぜん　新しくないです。古いです。
・・・
アナ：　はい、おわりました。ありがとう　ございました。

*について：Em relação à, referente à, sobre (um assunto)
**おしえてください：Me informe

インタビュー

[20] Atividade adaptada do livro *Japanese for Young People I*

大学のビル　(X) grande　(○) novo　　あまり　大きくないです・新しくないです
きょうしつ　(　) ampla　(　) limpa　_____
_____
おてあらい　(　) ampla　(　) limpa　_____
_____
勉強　(　) interessante　(　) difícil　_____
_____
ともだち　(　) gentil　_____
昼休み　(　) comprida _____
としょかん　(　) silenciosa　(　) conveniente, prática　_____
先生　(　) gentil　_____
しゅくだい　(　) fácil　_____

Atividade 5

A) Dividir a classe em quatro grupos A, B, C e D. Os integrantes dos grupos A e B farão o papel dos vendedores e os do grupo C e D, serão os clientes. Os alunos do grupo A e B venderão produtos de papelaria e, para tanto, podem usar os próprios materiais ou desenhar os produtos. Cada grupo deve entrar num consenso do preço de cada produto. Em 5 minutos, os grupos A e B devem convencer os clientes a comprar. Para tanto, deverão usar frases com adjetivos como: このノートは　とても　やすいですよ。あちらのグループのノートは　ぜんぜん　やすくないですよ。
Os adjetivos NA também poderão ser usados. O grupo que conseguir vender mais ganha.

B) Troca-se os papéis, ou seja, os integrantes dos grupos C e D serão os vendedores. Os produtos a serem vendidos serão doces e salgados. A sequência da atividade é igual a anterior.

APÊNDICE N

Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR)

Adjetivos I – forma afirmativa passada

Atividades de output estruturado – Adjetivo I passado afirmativo

Atividade 1

Elaboração de diálogos seguindo a sequência de ilustrações.
retirada do livro Tanoshiku hanasou (1995), do Bunka Institute of Language.

Atividade 2

Elaboração de diálogos de acordo com as ilustrações e informações fornecidas.

Atividade 3

Conversar com o colega a respeito de uma viagem que trouxe boas lembranças, usando adjetivos I e NA no passado afirmativo.

食べもの、飲み物、天気、ホテル代、バス代／ひこうき代、旅行かつどう

Atividade 4

Use os adjetivos listados abaixo e pergunte a seu colega a respeito de sua vida escolar aos 15 anos. Nos parênteses coloque ○（まる）para as respostas afirmativas e X（バツ） para as negativas. Abaixo segue um exemplo de como você pode conduzir sua entrevista.

アナ：　すみません、パウロさんが　１５さいのとき*<u>について</u>、**<u>おしえてください</u>。
　　パウロさんは　毎日　いそがしかったですか。
パウロ：いいえ、ひまでした。あまり　勉強しませんでしたから。
アナ：　勉強は　むずかしかったですか。
パウロ：はい、すこし　むずかしかったです。
・・・
アナ：　はい、おわりました。ありがとう　ございました。

*について：Em relação à, referente à, sobre (um assunto)
**おしえてください：Me informe

インタビュー:

１５さいの時、

12. 毎日　（　）いそがしい　（　）ひま　_____
13. じゅぎょうは　（　）おもしろい　（　）つまらない　_____
14. べんきょうは　（　）むずかしい　（　）やさしい　_____
15. しゅくだいは　（　）おおい　（　）すくない　_____
16. 友だちは　（　）おおい　（　）すくない　_____
17. 学校は　うちから　（　）ちかい　（　）とおい　_____
18. 学校は　（　）おおきい　（　）ちいさい　_____
19. 学校のしせつは　（　）いい　（　）わるい　_____
20. 学校のイベントは（　）たのしい　（　）つまらない　_____
21. げっしゃは　（　）たかい　（　）やすい　（　）ただ　_____
22. 先生は　（　）やさしい　（　）きびしい　_____

APÊNDICE O

Atividades de produção estruturadas (turmas IP e ACR)

Adjetivos I – forma negativa passada

Atividade 1

Encontre alguém que tenha experienciado algo listado abaixo e pergunte como foi.

Exemplo: 漢字のしけん／difícil?

→ A：漢字のしけんをしましたか。

B：はい、しました。

A：どうでしたか。むずかしかったですか。

B：いいえ、あまり むずかしくなかったです。

1. なっとう (soja fermentada)／gostoso? (　　)さん

Como foi: _____

2. バンジージャンプ／legal? (　　)さん

Como foi: _____

3. リオ・デ・ジャネイロ／bonito? (　　)さん

Como foi: _____

4. フェスタ・ド・コントラリオ／animada? (　　)さん

Como foi: _____

5. 外国（がいこく）／sem graça? (　　)さん

Como foi: _____

6. “アイロンマン Ⅱ”／bom? (　　)さん

Como foi: _____

７．スペン語／difícil? （　　）さん

Como foi: _____

Atividade 2

Elaborar um diálogo em dupla, contendo obrigatoriamente 1 adjetivo い e 1 adjetivo な no passado negativo. Fiquem à vontade caso queiram usar mais adjetivos em suas diversas flexões (presente afirmativo/negativo; passado)

れい (exemplo):

Ａ：らいしゅう、ピラポラに　行きます。
Ｂ：ピラポラですか。　私は　きょねん　行きました。
Ａ：そうですか。どんなところですか。
Ｂ：きれいなところですが、すこし　小さいです。
Ａ：ピラポラのどこに　行きましたか。
Ｂ：ピラポラのみずうみに　行きましたが、あまり　よくなかったです。
Ａ：どうしてですか。
Ｂ：みずうみの　水は　ぜんぜん　きれいでは　ありませんでしたから。
Ａ：ざんねんでしたね。ピラポラに　いいところは　ありますか。
Ｂ：はい、たくさん　ありますよ。
Ａ：じゃ、おしえてください。

Sugestão de temas: えいが、アニメ、本、まんが、りょこう、レストラン、デパート、買いもの（compras）

Atividade 3

Em grupo, pense em uma celebridade. Um de vocês será essa celebridade. O restante do grupo serão os repórteres que estarão por perto para realizar a entrevista. Elaborem uma sequência de perguntas a serem feitas à celebridade. Em algum momento da entrevista, façam o uso dos adjetivos nas suas formas: passado e passado negativo. O restante da classe tentará advinhar de quem se trata essa celebridade.

Exemplo

A： Xさん、ちょっと いいですか。
X： ええ。何でしょうか。
A： せんしゅう、ロンドンに 行きましたね。 ロンドンで 何をしましたか。
X： ロンドンファッションショーに 行きました。
A： どうでしたか。
X： とても にぎやかでした。そして たのしかったです。
B： Xさん、むかし、Xさんのおかあさんも モデルでしたよね。
X： ええ。あまり ゆうめいではありませんでしたが・・・
B： おかあさんは 今日 Xさんと こちらに 来ましたか。
X： いいえ、ははは しゅじゅつを しましたから、来ませんでした。
C： おかあさんは だいじょうぶですか。
X： ええ、しゅじゅつは すこし あぶなかったですが、今は だいじょうぶです。
C： たいへんでしたね。
X： ええ。でも 今は もう 元気です。
C： おととい、Xさんは 入学しけんを うけましたよね。むずかしかったですか。
X： いいえ、あまり むずかしくなかったです。
C： どのコースのしけんを うけましたか。
X： 文学です。
・・・・

APÊNDICE P

Pós-teste 1 (turmas IP e ACR)

Preencha as lacunas com os adjetivos NA (afirmativo ou negativo):

Situação 1: A está numa festa e convida B pelo celular

A：Bさん、今　私は　パーティーに　います。とても　にぎやかですよ。
B：そうですか。どこのパーティーですか。
A：大学のパーティーです。Bさんは　今　ひまですか。パーティーに　来ますか。
B：すみません、Aさん。でも　今は、_____。
A：あ、そうですか。
B：はい。あした　しけんがありますから。
A：じゃ、*がんばってください。**Se esforçe* ou *Tenha garra*

Situação 2: A convida B para almoçar

A：Bさん、お昼ごはんを　食べますか。
B：はい。Aさんは？
A：私は　今　¨Empadão¨に　行きます。Bさんも　行きますか。
B：¨Empadão¨は　ゆうめいですか。
A：いいえ、あまり_____。でも、おいしいですよ。
B：じゃ、行きます。

Situaçao 3: A elogia C, mas B não gosta muito

A：Cさんは　ほんとうに　しんせつですね。
B：そうですか。私にとって、Cさんは　ぜんぜん_____。
A：いいえ、しんせつですよ。
　Cさんは　いつも　私に　プレゼントを買いますから。
B：じゃ、わたしも　しんせつですか。
A：え？
B：いつも　Aさんに　お金を　かしますから･･･
A：･･･

Situação 4: A pergunta sobre o celular de B

A：そのけいたい　だれのですか。
B：わたしのです。
A：へえ。いいですね。べんりですか。
B：　ええ。とても_____。カメラやラジオがあります。

APÊNDICE Q

Pós-teste 2 (turmas IP e ACR)

Preencha as lacunas com os adjetivos NA (passado afirmativo ou passado negativo):

Situação 1: B mostra fotos de uma revista para A

A：きれいな人ですね。だれですか。
B：ははです。
A：ほんとうですか。
B：はい。ははは　20年前　とても_____。（ゆうめい）
A：へえ。今は　どうですか。
B：今は　あまり…

Situação 2: A conversa com B sobre a festa

A：Bさん、きのう　パーティーに　行きませんでしたね。
B：ええ、お金が　ありませんでしたから。パーティーは　どうでしたか。
A：とても　_____。（にぎやか）

Situação 3: A e B conversam sobre o final de semana passado

A：　しゅうまつは　どうでしたか。
B：　たいへんでした。ぜんぜん　_____。（ひま）
A：　また　べんきょうですか。
B：　ええ、いつも　そうです。
A：　ほんとうに　たいへんですね。
B：　Aさんは　あまり　べんきょうをしませんね。
A：　え？べんきょうしますよ。
B：　じゃ、しゅうまつ、何を　しましたか。
A：　このしゅうまつは　_____から、すこし　あそびました。（ひま）
　　でも、つぎのしゅうまつは　べんきょうしますよ。

APÊNDICE R

Pós-teste 3 (turmas IP e ACR)

Preencha as lacunas com os adjetivos (afirmativo ou negativo):

1) **Situação: A é o cliente e B o atendente.**

A: すみません、そのケーキを一つおねがいします。
B: はい。これですか。
A: う～ん。そのケーキは　あまり_____ね。
B: じゃ、このケーキは　どうですか。大きいですよ。
A: そうですね。じゃ、それを　おねがいします。

2) **Situação: A pede por uma informação e B oferece a informação:**

A: すみません。
B: はい。
A: スーパーは　ここから　とおいですか。
B: スーパーですか。いいえ、_____。_____ですよ。あそこに　本やが　ありますね。
A: はい。
B: スーパーは　本やの後ろです。
A: あ、そうですか。ありがとう　ございます。
B: いいえ。どういたしまして。

3) **Situação: A convida B para sair**

A: Bさん、あしたは　いそがしいですか。
B: いいえ、_____。
A: じゃ、あした　いっしょに　デパートに　行きますか。
B: Aさん、そのデパートは　ここから　とおいですか。
A: いいえ、_____。__くるまで　行きますから。
B: じゃ、行きます。何時に行きますか。
A: お昼の3時半は　どうですか。
B: いいですよ。

4) **Situação: A e B estão no restaurante:____**

A: Bさんは　カレーを　食べますか。
B: カレーですか。_____ですから、食べませんが･･･
A: このレストランのカレーは　あまり_____よ。
B: う～ん。私は　カレーは　ちょっと･･･

5) **Situação: Aluno A reclama da prova para o professor**

A：先生、このしけんは　とても　むずかしいです。
B：え？ぜんぜん_____ですよ。
A：むずかしいですよ、先生。

APÊNDICE S

Pós-teste 4 (turmas IP e ACR)

Situação 1: A pergunta B sobre a prova de japonês

A：日本語のしけんは　どうでしたか。
B：_____。（やさしい）
A：ほんとうですか。
B：ええ、かんたんでした。

Situação 2: A e B conversam sobre detalhes de uma viagem feita por B

A：　りょこうは　どうでしたか。
B：　とても　_____。（たのしい）
A：　ひとりで　行きましたか。
B：　いいえ、かぞくと　行きました。Aさんは？
A：　私は　りょこうしませんでした。で、　ホテルは　どうでしたか。
B：　ホテルは　すこし　_____。（たかい）
　　でも、とても　きれいなホテルでした。
A：　しょくじは？
B：　しょくじも　_____。（おいしい）

APÊNDICE T

Pós-teste 5 (turmas IP e ACR)

Preencha com os seguintes adjetivos na forma passada negativa:

いい、おもしろい、いそがしい

A：きのうは　いそがしかったですか。

B：いいえ、ぜんぜん_____。　ひまでした。

A：何を　しましたか。

B：お昼は　えいがに　行きました。そして、夜は　パーティーに　行きました。

A：あ、そうですか。えいがは　どうでしたか。

B：あまり_____。　でも、パーティーは　おもしろかったですよ。

A：たのしかったですか。

B：はい。あまり　にぎやかではありませんでしたが、　たのしかったです。ともだちに　あいましたから。

A：よかったですね。

B：Aさんは、きのう　何をしましたか。

A：きのうは　山田さんとデートをしました。

B：へえ。デートは　どうでしたか。

A：ぜんぜん　_____。　たくさん　けんかをしました。もう　山田さんと　デートはしません。

APÊNDICE U

Teste postergado (turmas IP e ACR)

Complete as lacunas com os adjetivos abaixo, flexionando-os de acordo com o contexo:

ひま、むずかしい（2x）、やさしい、きれい（2x）、しずか、おもしろい、たのしい、おいしい

Questão 1
A：日本語は　むずかしいですか。
B：いいえ、_____です。
Questão 2
A：ポルトガル語は　どうですか。
B：_____です。
Questão 3
A：　あなたのへやは　きれいですか。
B：　はい、_____。
A：　しずかですか。
B：　いいえ、_____。
Questão 4
A：バロンジェラルドは　どうですか。
B：_____です。
Questão 5
A：しけんは　どうでしたか。
B：とても_____です。
Questão 6
A：今日のがくしょくのごはんは　どうでしたか。
B：_____です。
Questão 7
A：りょこうは　どうでしたか。
B：あまり_____です。
Questão 8
A：えいがは　どうでしたか。
B：あまり_____です。
Questão 9
A：しゅうまつは　ひまでしたか。
B：いいえ、_____。