

**YŪKI MUKAI**

**A INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES BRASILEIROS  
DE LÍNGUA JAPONESA COMO LE, COM ENFOQUE  
NO USO DAS PARTÍCULAS WA E GA**

CAMPINAS  
2009

**YŪKI MUKAI**

**A INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES BRASILEIROS  
DE LÍNGUA JAPONESA COMO LE, COM ENFOQUE  
NO USO DAS PARTÍCULAS WA E GA**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Taeko Doi

CAMPINAS  
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

M896i

Mukai, Yûki.

A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como le, com enfoque no uso das partículas wa e ga / Yuki Mukai. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Elza Taeko Doi.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 2. Teoria dos erros. 3. Língua japonesa – Estudo e ensino. 4. Língua japonesa - Gramática. 5. Língua japonesa – Partículas. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The interlanguage of Brazilian learners of Japanese as a Foreign Language, with a focus on the use of the particles wa and ga.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Interlanguage (Learning of languages); Theory of the errors; Japanese language - Study and education; Japanese language - Grammatical; Japanese language - Particles.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Prof. Dr. Elza Taeko Doi (orientadora), Profa. Dra. Tae Suzuki, Profa. Dra. Eliza Atsuko Tashiro Perez, Profa. Dra. Junko Ota, Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra. Cecília Kimie Jo Shioda (suplente), Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales (suplente), Profa. Dra. Linda Gentry El Dash (suplente).

Data da defesa: 04/12/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Elza Taeko Doi

*Elza Doi*

Tae Suzuki

*Tae Suzuki*

Eliza Atsuko Tashiro Perez

*Eliza A. T. Perez*

Junko Ota

*Junko Ota*

Terezinha de Jesus Machado Maher

*Terezinha Maher*

Cecilia Kimie Jo Shioda

Leiko Matsubara Morales

Linda Gentry El Dash

IEL/UNICAMP  
2009

Dedico este trabalho aos meus pais que estão no Japão, pelo apoio incondicional e imensurável e também pela compreensão da importância dos estudos na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Taeko Doi, minha orientadora, pela orientação dedicada e segura, pelo incentivo e pela inestimável paciência, provando ser possível aliar grande saber intelectual à humildade e à honestidade pessoal e acadêmica.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hiroko Noro, da Victoria University (Uvic) no Canadá, que me aceitou e proporcionou uma oportunidade preciosa para a realização de doutorado-sanduíche na mesma universidade, que contribuiu de maneira expressiva para o enriquecimento deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha de Jesus Machado Maher, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pelas valiosas sugestões e comentários com relação à Linguística Aplicada, no exame de qualificação do projeto e da tese.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junko Ota, da Universidade de São Paulo (USP), pelas relevantes sugestões e comentários, em especial quanto à gramática da língua japonesa, no exame de qualificação do projeto e da tese.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tae Suzuki, da Universidade de Brasília (UnB) e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliza Atsuko Tashiro Perez, da USP, pela leitura cuidadosa desta tese e pelos valiosos comentários e informações por ocasião da defesa.

À Prof.<sup>a</sup> Mayumi Edna Iko Yoshikawa, da Fundação Japão em São Paulo, pelo valioso apoio e carinhosa acolhida em Campinas.

À Prof.<sup>a</sup> Kyoko Sekino, da UnB, pelas valiosas sugestões quanto à referência bibliográfica.

À Prof.<sup>a</sup> Ikuko Ito, da University of British Columbia no Canadá (UBC), pela doação de livros sobre a Linguística Aplicada indispensáveis para a realização de meus estudos.

Aos colegas da Área de Japonês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da UnB, pela inestimável ajuda e incentivo, e pela compreensão de minha ausência durante meus estudos no curso de doutorado, tornando possível a realização deste trabalho.

Às bibliotecas da Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa - Japão, da UBC, da Uvic e do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, por colocarem-me à disposição livros relacionados à Linguística Aplicada.

Aos meus amigos especiais Ilze Maria Teixeira Maeda e Wagner Barros Alvim, pela leitura, revisão e discussão sobre a minha “interlíngua” deste trabalho, e pela paciência nos momentos laboriosos da redação desta tese.

Aos meus pais, pelo constante apoio emocional e moral para a realização deste trabalho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Meu especial agradecimento a todos os alunos que colaboraram como sujeitos da pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa envolve a análise da interlíngua referente ao uso real das partículas gramaticais *wa* e *ga* na produção de textos escritos pelos alunos de língua japonesa como LE. Elegeram-se essas partículas, pois se observou que a maioria dos alunos tinha dificuldades em utilizar corretamente a partícula *wa*, marcadora de tópico, trocando-a comumente pela partícula *ga*, de caso nominativo, ou vice-versa. O principal objetivo desta pesquisa é, então, o de identificar e sistematizar o uso dessas partículas utilizadas pelos alunos, e verificar as tendências na aprendizagem das mesmas, além das hipóteses levantadas por eles, concernentes a esse uso, como estratégias de aprendizagem e de comunicação. Para isso, adotou-se a abordagem dos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2, envolvendo a Análise de Erros. No entanto, diferentemente do que propõe essa abordagem em termos estritos, realizou-se a análise tanto de “erros” quanto de “acertos”, para se poder compreender melhor o processo de aprendizagem e a competência (extra-)linguística dos alunos num dado momento de aprendizagem. Como procedimento de análise, adotaram-se os métodos quantitativo e qualitativo. Na análise quantitativa, verificou-se que os alunos tendem a atribuir, de maneira geral, apenas uma função a cada partícula, ou seja, trata-se do processo de simplificação das regras gramaticais. Verificou-se, também, que os alunos do nível básico consideraram *ga* como marcadora de sujeito gramatical, enquanto que os alunos do nível intermediário apreenderam *ga* como marcadora de objeto direto. Essa atribuição de diferentes funções à partícula *ga* é uma das provas de que a interlíngua é flexível, dinâmica e se encontra em processo de transformação no qual os aprendizes levantam hipóteses sobre as regras gramaticais, socioculturais, pragmáticas da língua-alvo, testando-as, reformando-as e negociando o sentido. Revelou-se, também, que, de modo geral, eles utilizam *wa* e *ga* adequadamente no nível da frase. Por outro lado, os resultados da análise qualitativa, realizada à luz da dimensão do texto, desvendaram que eles não levaram em consideração a gramática do texto/discurso, preocupando-se simplesmente com a natureza sintática e morfológica do sintagma acoplado por *wa* ou *ga*. Uma vez que a escolha entre *wa* e *ga* depende, também, do fluxo do texto/discurso e da intenção do emissor, *ga* já não se limita apenas a “partícula de caso”, mas é também discursiva e pragmaticamente utilizada para expressar efeitos significativos no texto/discurso, tal como *wa*. Ou seja, *wa* e *ga* são as “partículas de negociação discursivo-pragmática” na comunicação. Portanto, dos

professores, espera-se uma reavaliação da partícula *ga*, definida nas gramáticas do japonês como mera indicadora de caso. No ensino-aprendizagem de LE/L2, além da gramática da língua proposta pelos teóricos, o conhecimento da “gramática da interlíngua” torna-se imprescindível, pois é esta última que se configura como alicerce da gramática pedagógica voltada aos aprendizes não-nativos. Sem consciência, não ocorre a aquisição, ou seja, o papel dos professores deve ser considerado como “desestabilizador” e “conscientizador” no ensino de LE/L2.

**Palavras-chave:** Interlíngua; Análise de Erros; Ensino da produção de textos em LE; Ensino da língua japonesa; Partículas *wa* e *ga* da língua japonesa.

## ABSTRACT

This study involves the analysis of the interlanguage corresponding to the actual use of grammatical particles *wa* and *ga* in the production of texts written by students of Japanese as a Foreign Language (FL). Such particles were selected due to the observation that most students presented difficulties in using correctly *wa*, a topic marker, and commonly replaced it with *ga*, a marker of the nominative case, or vice versa. The main objective of this research is, thus, to identify and systematize the use of these particles by the students and verify the trends in the learning of such particles, and the hypotheses raised by the students concerning their use, both as communicative and learning strategies. With that in mind, the approach adopted was found in the Studies in FL/L2 (Second Language) Acquisition/Learning and involves Error Analysis. However, differently from what that approach proposes originally, analysis was conducted not only of the “wrong” choices, but also of “right” ones, so that one could reach a better understanding of the learning process and of the students’ (extra-)linguistic competence at a given moment of their learning. Both the qualitative and quantitative methods were used as analysis procedure. In the quantitative analysis, it was found that students tend to attribute, in general, a single function to each particle, that is, the process of grammatical rule simplification is manifested. It was also found that basic level students consider *ga* a marker of the grammatical subject, while intermediate level students perceived *ga* as a direct object marker. Such attribution of different functions to the particle *ga* is evidence that interlanguage is flexible and dynamic, and involves a transformation process, in which learners raise hypotheses about grammatical, sociocultural and pragmatic rules of the target-language, test them and review them while negotiating meaning. It was also revealed that, in general, students use *wa* and *ga* adequately at sentence level. On the other hand, the results of the qualitative analysis, approached in the dimension of the text, reveal that they did not take into consideration the text/discourse grammar, only being concerned with the morphosyntactic nature of the syntagma adjoined to *wa* or *ga*. Since the choice between *wa* and *ga* also depends on the flow of the text/discourse and on the speaker’s/writer’s intention, *ga* is not limited only to the role of “case-indicative particle”, but is also discursively and pragmatically used to express meaningful effects in the text/discourse, like *wa* is. In other words, *wa* and *ga* are the “particles for discursive-pragmatic negotiation” in communication. Therefore, one expects of teachers a reassessment of the particle *ga*, defined in Japanese grammars merely as indicative of case. In the teaching-learning of FL/L2, besides the grammar

of the language proposed by theorists, knowledge of the “interlanguage grammar” becomes indispensable, for it is the latter that can be characterized as the foundation of the pedagogic grammar for non-native learners. Without awareness there is no acquisition, thus, the role of the FL/L2 teacher should be one of “destabilizer” and “awareness promoter”.

**Key words:** Interlanguage; Error Analysis; Writing education in foreign language; Japanese Language teaching; Japanese particles *wa* and *ga*.

## NOTAS PRELIMINARES

a) As frases dos exemplos e redações citadas em japonês serão apresentadas na seguinte ordem:

- 1) transcrição conforme o original, ou seja, utilizando-se o sistema da escrita de língua japonesa;
- 2) transcrição em letras romanizadas, utilizando-se o sistema de escrita Hepburn<sup>1</sup>.
- 3) tradução em português colocada entre colchetes.

Neste estudo, as frases em japonês foram transcritas, divididas por palavras, com a intenção de destacar o uso das partículas gramaticais, como segue:

|                           |                                     |
|---------------------------|-------------------------------------|
| Ex.: 私は日本人です。             | (transcrição original em japonês)   |
| Watashi wa nihonjin desu. | (transcrição em letras romanizadas) |
| [Eu sou japonês.]         | (tradução em português)             |

Obs.: Em certos lugares, omitimos a transcrição original em japonês para facilitar a leitura.

b) Adotou-se o acento circunflexo para indicar as seguintes vogais longas das palavras da língua japonesa:

|           |       |                  |   |                 |         |
|-----------|-------|------------------|---|-----------------|---------|
| Ex.: [aa] | おかあさん | oka <u>a</u> san | → | ok <u>â</u> san | [mãe]   |
| [uu]      | ふうふ   | fu <u>u</u> fu   | → | f <u>û</u> fu   | [casal] |

---

<sup>1</sup> O sistema foi denominado de acordo com o nome de quem o introduziu, ou seja, James Curtis Hepburn (1815-1911), que era missionário americano e morou no Japão de 1859 até 1892 (TAKAMIZAWA et al. [Orgs.], 2004, p. 241).

[ou] おとうさん otousan → otôsan  
[oo] おおきい ookii → ôkii

[pai]  
[grande]

## LISTA DE QUADROS

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| QUADRO 1 -  | OS CONCEITOS DE INTERLÍNGUA CONFORME PESQUISADOR.....   | 26  |
| QUADRO 2 -  | OS CONCEITOS DE FOSSILIZAÇÃO APRESENTADOS POR PESQUISADOR.....  | 33  |
| QUADRO 3 -  | FOCOS DE ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE/L2.....                                     | 64  |
| QUADRO 4 -  | SUMÁRIO DAS ORIENTAÇÕES PRINCIPAIS PARA O ENSINO DA REDAÇÃO EM LE/L2 CONFORME HYLAND (2003).....          | 65  |
| QUADRO 5 -  | AS FUNÇÕES DE WA NO NÍVEL DA FRASE.....   | 95  |
| QUADRO 6 -  | AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DO WA (TOPICALIZAÇÃO).....   | 102 |
| QUADRO 7 -  | OS CONCEITOS DE <i>GENSHÖBUN</i> [FRASE EM QUE SE EXPRESSAM FENÔMENOS NATURAIS/ESTADOS TEMPORÁRIOS].....  | 104 |
| QUADRO 8 -  | GA DE DESCRIÇÃO NEUTRA VS WA DE TÓPICO.....   | 109 |
| QUADRO 9 -  | AS FUNÇÕES DE GA.....   | 120 |
| QUADRO 10 - | A FRASE DE DESCRIÇÃO NEUTRA (GA DE PERCEPÇÃO).....  | 121 |
| QUADRO 11 - | A FRASE DE SELEÇÃO DE UM ITEM DA LISTA (GA DE FOCO).....  | 121 |
| QUADRO 12 - | A SENTENÇA-PADRÃO “ ‘A’ WA (SUJEITO) + ‘B’ GA (OBJETO DIRETO) + [PREDICADO]”.....                         | 122 |
| QUADRO 13 - | DISTINÇÃO NO USO DE WA E GA.....  | 137 |
| QUADRO 14 - | ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM DAS PARTÍCULAS WA E GA POR NÃO-NATIVOS DA LÍNGUA JAPONESA.....               | 140 |
| QUADRO 15 - | RELAÇÃO DE DISCIPLINAS OBRIGATORIAS E SEUS NÍVEIS/CONTEÚDOS/CARGA HORÁRIA NO CURSO DE JAPONÊS DA UNB..... | 154 |
| QUADRO 16 - | INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....  | 155 |
| QUADRO 17 - | OS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO.....   | 156 |
| QUADRO 18 - | CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS.....   | 156 |
| QUADRO 19 - | INFORMAÇÕES BÁSICAS REFERENTES AO LEVANTAMENTO DE DADOS.....  | 158 |
| QUADRO 20 - | NÚMERO TOTAL DE REDAÇÕES E DE OCORRÊNCIAS DAS PARTÍCULAS WA E GA.....                                     | 159 |
| QUADRO 21 - | CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS DE REDAÇÃO.....   | 159 |

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| QUADRO 22 - | USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA<br>CONFORME AS SUAS FUNÇÕES:<br>NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2).....                 | 170 |
| QUADRO 23 - | USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA<br>CONFORME AS SUAS FUNÇÕES:<br>NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7).....          | 171 |
| QUADRO 24 - | USOS DESVIANTES DE WA CONFORME AS SUAS<br>FUNÇÕES: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2).....                                     | 175 |
| QUADRO 25 - | USOS DESVIANTES DE GA CONFORME AS SUAS<br>FUNÇÕES: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2).....                                     | 175 |
| QUADRO 26 - | USOS DESVIANTES DE WA CONFORME AS SUAS<br>FUNÇÕES: NÍVEL INTERMEDIÁRIO<br>(JAPONÊS 7).....                           | 176 |
| QUADRO 27 - | USOS DESVIANTES DE GA CONFORME AS SUAS<br>FUNÇÕES: NÍVEL INTERMEDIÁRIO<br>(JAPONÊS 7).....                           | 176 |
| QUADRO 28 - | USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA<br>CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS:<br>NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2).....          | 180 |
| QUADRO 29 - | USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA<br>CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS:<br>NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7).....   | 181 |
| QUADRO 30 - | USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA<br>CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS:<br>NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2).....        | 183 |
| QUADRO 31 - | USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA<br>CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS:<br>NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)..... | 184 |
| QUADRO 32 - | HIPÓTESES LEVANTADAS PELOS ALUNOS SOBRE<br>AS REGRAS GRAMATICAIS DE WA E GA.....                                     | 192 |
| QUADRO 33 - | APRENDIZAGEM “MAL-SUCEDIDA” QUANTO ÀS<br>PARTÍCULAS WA E GA.....   | 193 |

## LISTA DE FIGURAS

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| FIGURA 1 -  | INTERLÍNGUA CONFORME SELINKER.....   | 22  |
| FIGURA 2 -  | COMPONENTES DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA<br>SEGUNDO BACHMAN (1997).....  | 44  |
| FIGURA 3 -  | SÍNTESE DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS<br>POR PESQUISADOR.....   | 49  |
| FIGURA 4 -  | ESTRUTURA DO MODELO DE PROCESSAMENTO<br>REFERENTE À PRODUÇÃO DE TEXTOS APRESENTADO<br>POR FLOWER E HAYES (1981).....   | 56  |
| FIGURA 5 -  | PROCESSO COGNITIVO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS.....  | 58  |
| FIGURA 6 -  | MODELO PROCESSUAL-COGNITIVO REFERENTE À<br>PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE/L2 SEGUNDO<br>SASAKI E HIROSE (1996).....          | 60  |
| FIGURA 7 -  | ORDEM NA AQUISIÇÃO DAS PARTÍCULAS WA E GA<br>PELOS APRENDIZES NÃO-NATIVOS DA<br>LÍNGUA JAPONESA.....                   | 143 |
| FIGURA 8 -  | RESULTADO DA ORDEM NA AQUISIÇÃO DAS<br>PARTÍCULAS WA E GA SEGUNDO SAKAMOTO (1996).....                                 | 143 |
| FIGURA 9 -  | ÍNDICE DOS USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE<br>WA E GA PELOS ALUNOS DOS NÍVEIS BÁSICO E<br>INTERMEDIÁRIO.....            | 186 |
| FIGURA 10 - | ÍNDICE DOS USOS ADEQUADOS DE WA E GA PELOS<br>ALUNOS DOS NÍVEIS BÁSICO E INTERMEDIÁRIO,<br>EM TERMOS SINTÁTICOS.....   | 187 |
| FIGURA 11 - | ÍNDICE DOS USOS ADEQUADOS DE WA E GA PELOS<br>ALUNOS DOS NÍVEIS BÁSICO E INTERMEDIÁRIO,<br>EM TERMOS MORFOLÓGICOS..... | 188 |
| FIGURA 12 - | TENDÊNCIA NA APRENDIZAGEM DAS PARTÍCULAS<br>WA E GA, CONFORME SUAS FUNÇÕES,<br>PELOS ALUNOS DE JAPONÊS COMO LE.....    | 194 |

## LISTA DE SIGLAS

- IL - Interlíngua
- L1 - Língua Materna
- L2 - Segunda Língua
- L3 - Qualquer outra língua estrangeira que não seja L1, L2 e LE
- LE - Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 01 |
| <b>1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E DEFINIÇÃO DE TERMOS</b> .....                             | 06 |
| <b>1.2 OS CAPÍTULOS</b> .....  | 11 |
| <b>2 ESTUDOS DA AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM DE LE/L2</b> .....                                  | 15 |
| <b>2.1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 15 |
| <b>2.2 ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS</b> .....                                    | 17 |
| <b>2.3 INTERLÍNGUA</b> .....   | 21 |
| <b>2.4 FOSSILIZAÇÃO</b> .....  | 30 |
| <b>2.5 AQUISIÇÃO <i>VERSUS</i> APRENDIZAGEM</b> .....                                      | 35 |
| <b>2.6 CONSCIÊNCIA E FOCO NA FORMA</b> .....   | 38 |
| <b>2.7 COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E EXTRALINGUÍSTICAS</b> .....                             | 42 |
| <b>2.8 SÍNTESE</b> .....   | 49 |
| <b>3 TEORIA E ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE</b> .....                                 | 53 |
| <b>3.1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 53 |
| <b>3.2 TEORIA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE:<br/>    MODELO PROCESSUAL E COGNITIVO</b> ..... | 54 |
| <b>3.3 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E<br/>    METACOGNITIVAS DE APRENDIZAGEM</b> .....           | 61 |
| <b>3.4 ORIENTAÇÕES PRINCIPAIS PARA O ENSINO DA<br/>    PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE</b> .....  | 63 |
| <b>3.5 SÍNTESE</b> .....   | 68 |
| <b>4 AS PARTÍCULAS <i>WA</i> E <i>GA</i> DA LÍNGUA JAPONESA</b> .....                      | 71 |
| <b>4.1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 71 |
| <b>4.2 AS FUNÇÕES DE <i>WA</i></b> .....   | 75 |
| 4.2.1 TÓPICO [ <i>SHUDA</i> ].....   | 75 |
| 4.2.2 CONTRASTE [ <i>TAIHI</i> ].....  | 81 |
| 4.2.2.1 Contraste explícito.....   | 84 |
| 4.2.2.2 Contraste implícito.....   | 86 |
| 4.2.2.3 Limitação e Sentido negativo.....  | 90 |
| 4.2.3 SÍNTESE DE <i>WA</i> DE TÓPICO E DE CONTRASTE<br>NA DIMENSÃO DA FRASE.....           | 94 |
| 4.2.4 <i>WA</i> NA DIMENSÃO DO TEXTO/DISCURSO.....   | 96 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.5 SÍNTESE DE WA NA DIMENSÃO DO TEXTO/DISCURSO  | 101 |
| <b>4.3 AS FUNÇÕES DE GA</b>  | 103 |
| 4.3.1 DESCRIÇÃO NEUTRA [CHÛRITSU JOJUTSU]  | 103 |
| 4.3.2 SELEÇÃO DE UM ITEM DA LISTA (MENTAL) [SÔKI]  | 109 |
| 4.3.3 OBJETO DIRETO [MOKUTEKIKAKU]   | 113 |
| 4.3.4 SÍNTESE DAS FUNÇÕES DE GA  | 119 |
| <b>4.4 DISTINÇÃO NO USO DE WA E GA</b>   | 123 |
| 4.4.1 NA DIMENSÃO SINTÁTICA (ORAÇÃO COMPOSTA)  | 123 |
| 4.4.1.1 Quando o sujeito gramatical da oração subordinada<br>é diferente do da oração principal                                | 123 |
| 4.4.1.2 Quando o sujeito gramatical da oração subordinada<br>é igual ao da oração principal                                    | 127 |
| 4.4.2 NA DIMENSÃO TEXTUAL-DISCURSIVA   | 129 |
| 4.4.3 NA DIMENSÃO PRAGMÁTICA   | 132 |
| 4.4.4 SÍNTESE  | 134 |
| <b>4.5 ESTUDOS DA APRENDIZAGEM DE WA E GA DA LÍNGUA<br/>JAPONESA PELOS NÃO-NATIVOS</b>   | 139 |
| 4.5.1 A ORDEM NA AQUISIÇÃO DAS PARTÍCULAS WA E GA  | 142 |
| 4.5.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O USO DAS PARTÍCULAS<br>WA E GA POR ALUNOS NÃO-NATIVOS DE LÍNGUA JAPONESA<br>SEGUNDO YAGI (2000) | 145 |
| 4.5.3 SÍNTESE  | 147 |
| <b>5 METODOLOGIA</b>   | 149 |
| <b>5.1 INTRODUÇÃO</b>  | 149 |
| <b>5.2 MÉTODO</b>  | 150 |
| <b>5.3 DESCRIÇÃO DO CURSO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>   | 153 |
| 5.3.1 DESCRIÇÃO DO CURSO   | 153 |
| 5.3.2 PARTICIPANTES  | 155 |
| 5.3.3 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS   | 156 |
| <b>5.4 LEVANTAMENTO DE DADOS</b>   | 158 |
| <b>5.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS</b>  | 162 |
| <b>6 ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES<br/>BRASILEIROS DE LÍNGUA JAPONESA</b>  | 167 |
| <b>6.1 INTRODUÇÃO</b>  | 167 |
| <b>6.2 ANÁLISE PRELIMINAR</b>  | 167 |
| <b>6.3 ANÁLISE QUANTITATIVA</b>  | 169 |
| 6.3.1 USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA   |     |

|  |            |
|--|------------|
| CONFORME AS SUAS FUNÇÕES E O NÍVEL DOS ALUNOS .....  | 170        |
| 6.3.2 ENFOQUE NO USO DESVIANTE DAS FUNÇÕES DE<br>WA E GA CONFORME O NÍVEL DOS ALUNOS.....  | 173        |
| 6.3.3 USOS ADEQUADOS E DESVIANTE DE WA E GA<br>CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS.....  | 179        |
| 6.3.4 USOS ADEQUADOS E DESVIANTE DE WA E GA<br>CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS .....   | 182        |
| 6.3.5 SÍNTESE.....   | 186        |
| <b>6.4 IDENTIFICAÇÃO DAS REGRAS GRAMATICAIS DA INTERLÍNGUA.....</b>  | <b>189</b> |
| <b>6.5 ANÁLISE QUALITATIVA.....</b>  | <b>195</b> |
| 6.5.1 ANÁLISE QUALITATIVA DO USO DE WA E GA<br>À LUZ DO FLUXO DO TEXTO .....   | 195        |
| 6.5.2 SÍNTESE.....   | 207        |
| <b>6.6 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA GRAMATICAL, ESTRATÉGICA E<br/>        PRAGMÁTICO-DISCURSIVA DOS APRENDIZES BRASILEIROS<br/>        DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE.....</b> | <b>208</b> |
| <b>6.7 APLICAÇÃO NO ENSINO DAS PARTÍCULAS WA E GA<br/>        DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE.....</b>  | <b>210</b> |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>215</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>223</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>   | <b>237</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>247</b> |
| <b>ÍNDICE.....</b>   | <b>259</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

*As teorias propostas pelos gramáticos, bem como a análise de frases gramaticalmente “corretas” produzidas pelos “nativos”, são suficientes para se entender o processo de aprendizagem dos alunos “não-nativos” no ensino de uma língua estrangeira (LE)?*

*No caso específico de língua japonesa, em relação às partículas *wa* e *ga*, essas teorias podem explicitar as causas das ocorrências frequentes de uso desviante dessas partículas pelos aprendizes “não-nativos”?*

Essas questões nos surgiram depois de termos defendido a nossa dissertação de mestrado<sup>2</sup> e voltado a lecionar japonês na Universidade de Brasília<sup>3</sup>, ou seja, o nosso interesse em relação à presente pesquisa foi despertado em sala de aula.

No mestrado, procuramos elucidar as funções discursivas da partícula *wa* da língua japonesa que funciona como “posposicional”<sup>4</sup>, pois naquela época, observamos notadamente que a maioria dos alunos brasileiros tinha dificuldades em utilizar corretamente a partícula *wa*, marcadora de tópico, trocando-a, na maioria das vezes, pela partícula *ga*, de caso nominativo, ou vice-versa, como segue:

(1a) 空が青い。 (Exemplo simplificado de Kuno [1973a, p. 32]) (grifo nosso)

---

<sup>2</sup> MUKAI, Yûki. **O morfema “*wa*” da língua japonesa: suas funções do ponto de vista da estrutura informacional**. São Paulo, 2003, 355 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

<sup>3</sup> Em 1998, vim do Japão para o Brasil a fim de lecionar japonês como professor substituto no curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília (UnB) (1998-2000), e depois tive a oportunidade de fazer mestrado na área de Língua Japonesa na Universidade de São Paulo (2000-2003). Em 2004, tornei-me professor efetivo do quadro permanente da área de Japonês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da UnB.

<sup>4</sup> As partículas da língua japonesa funcionam como “posposicionais”, sendo colocadas depois de uma palavra ou sintagma nominal na cadeia sintagmática.

Sora ga aoi. [O céu está azul.]  
/céu; GA; azul/\*

(1b) 空は青い。 (Exemplo nosso)  
Sora wa aoi. [O céu é azul.]  
/céu; WA; azul/

Obs. \*: Especialmente neste capítulo, colocamos, entre barras, a tradução de cada palavra correspondente ao japonês, porém mantivemos *wa* e *ga* em maiúscula.

Percebe-se que tanto o sintagma nominal “Sora ga” do exemplo (1a) quanto o “Sora wa” do (1b) constituem o sujeito gramatical, ou seja, o confronto na mesma natureza sintática quanto à presença de *ga* e *wa* dificulta aos alunos o uso correto das partículas em questão. Como verificaremos no capítulo 4, o uso da partícula *ga* do exemplo acima está relacionado ao conteúdo semântico de caráter temporário e à percepção do falante baseada nos cinco sentidos, ou seja, àquilo que ele sentiu exatamente no momento da enunciação. O uso da partícula *wa* do exemplo (1b), por sua vez, está ligado ao conteúdo semântico de natureza permanente e universal, bem como ao julgamento, avaliação do falante.

Outra questão que surgiu naquela época é que, quando explicávamos o uso de *wa* e *ga* em sala de aula, percebíamos que não era possível elucidar seus sentidos e empregos somente no nível da frase, e sentimos a necessidade de abordá-los, também, na dimensão do texto/discurso, uma vez que o uso dessas partículas envolve a intenção do enunciador, o fluxo do texto/discurso, bem como a quantidade e qualidade informacional, semelhante aos artigos definidos e indefinidos da língua portuguesa. Vejamos os exemplos a seguir:

(2) 風が吹いてきた。 風は北風である。 (NAGANO, 1996, p. 163) (grifo nosso)  
Kaze ga fuitekita. Kaze wa kitakaze dearu.  
/vento; GA; começou a soprar/ /vento; WA; vento-norte; é/  
[Começou a ventar. O vento é vento-norte.]

Conforme exposto, na dimensão textual/discursiva, via de regra, usa-se a partícula *ga* para o primeiro elemento introduzido no texto/discurso, e a partícula *wa*, para o mesmo elemento a partir da segunda vez. Ou seja, *ga* possui a função discursiva de introduzir uma informação nova no texto/discurso, enquanto que *wa* desempenha a função anafórica (para retomar aquilo que já foi mencionado anteriormente no texto/discurso) e coesiva (para dar sequência ao conteúdo da frase ou ao diálogo anterior) (quanto aos detalhes, cf. capítulo 4).

Embora o uso desviante de *wa* pelos aprendizes não-nativos tivesse despertado o nosso interesse pela pesquisa de mestrado, naquela época, preocupávamo-nos com a elucidação do funcionamento e do uso dessa partícula pelos “nativos” no nível discursivo-pragmático (i.e., com enfoque na dimensão do texto/discurso e na intenção e suposição dos interlocutores), mediante os pressupostos teóricos dos gramáticos e pesquisadores japoneses, e a análise de textos produzidos pelos “nativos” daquele idioma.

Com o passar do tempo, no entanto, surgiram-nos as questões acima referidas, pois notamos que as teorias propostas pelos gramáticos e pesquisadores, bem como a análise de frases gramaticalmente “corretas” produzidas pelos “nativos”, que possuem a intuição daquela língua, não eram satisfatórias nem tampouco suficientes para o entendimento do processo de aprendizagem e da causa do uso desviante de uma LE por parte dos alunos. Assim, sentimos a necessidade de uma pesquisa que tratasse da língua(gem) utilizada pelos “aprendizes”, à luz da Linguística Aplicada, e que envolvesse, em particular, os Estudos da Aquisição-Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) / Segunda Língua (L2) (quanto às noções dos termos “LE” e “L2”, vide adiante).

Até hoje, no Brasil, o foco das pesquisas relacionadas à língua japonesa estava (ou está) voltado à elucidação do sistema linguístico daquele idioma no âmbito da “Linguística” e não propriamente ao estudo do japonês dentro da área de seu ensino-aprendizagem.

Esse fato pode ser constatado nas dissertações de mestrado e teses de

doutorado defendidas até hoje, na área de “Língua Japonesa” no Brasil. A maioria das dissertações e teses dessa área, de fato, aborda seu respectivo tema do ponto de vista da “Linguística”<sup>5</sup>, enquanto as dissertações e teses abordadas à luz do “Ensino de Língua Japonesa”<sup>6</sup> no Brasil têm sido raras, entre elas.

Dentro desse contexto, é importante realizarmos uma pesquisa voltada aos temas relacionados à Linguística Aplicada, mais especificamente aos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2 no âmbito do ensino de língua japonesa.

Como foco central deste estudo, elegemos as partículas *wa* e *ga* da língua japonesa, no entanto, diferentemente da abordagem adotada no mestrado, o enfoque do presente trabalho recai sobre a análise do uso dessas partículas pelos “não-nativos”. Esta pesquisa envolve, então, a “análise da interlíngua”<sup>7</sup>: textos escritos pelos alunos brasileiros de língua japonesa do curso de Letras-Japonês da Universidade de Brasília, tema que é pouco desenvolvido no Brasil. Vejamos alguns exemplos da interlíngua com enfoque no uso das partículas *wa* e *ga*:

- (3) カナバールは毎年二月にがあります。(No.19-jap7)<sup>8</sup>  
Kanabâru wa maitoshi nigatsu ni ga arimasu.  
/Carnaval; WA; todos os anos; fevereiro; em; GA; acontece/  
[O carnaval se realiza em fevereiro todos os anos.]
- (4) いろいろなことがおもい出します。(No.7-jap7)

---

<sup>5</sup> A seguir, elencamos as dissertações e teses defendidas na subárea da Linguística: na Morfossintaxe (OTA, 1996 entre outros); na Semântica (OKATA, 2002; MORALES, 2002 entre outros); na Fonética e Fonologia (DOI, 1983; JOKO, 1987 entre outros); na Análise de Discurso/Pragmática (FUKASAWA, 1991; NISHIKITO, 2001; MUKAI, 2003; YAMADA, 2004 entre outros); e na Sociolinguística (SUZUKI, 1985; NAWA, 1988; KUYAMA, 2000; KANASHIRO, 2000; KIKUCHI, 2003; MATSUZAKI, 2005 entre outros).

<sup>6</sup> A seguir, as dissertações e teses defendidas na área de Ensino de Língua Japonesa no Brasil: SUZUKI, 1990; TAKASU, 1999; OGASSAWARA, 2006; MORALES, 2009.

<sup>7</sup> Selinker (1972) introduziu o conceito de interlíngua, para se referir ao sistema linguístico intermediário dos falantes não-nativos, que muda de acordo com cada momento (etapa) de aprendizagem em direção à língua-alvo, afirmando, ainda, que a língua utilizada por eles não pertence ao sistema linguístico da língua-alvo nem ao da sua língua materna. Discutiremos a definição desse termo na seção 2.3 do capítulo 2.

<sup>8</sup> A identificação do(a) aluno(a) e da redação compõe-se de número da redação e turma. Obs.: jap2 = Japonês 2 (nível básico, 2º semestre); jap7 = Japonês 7 (nível intermediário, 7º semestre).

Iroirona koto ga omoidashimasu.  
/várias; coisas; GA; lembro/  
[Lembro-me de várias coisas.]

- (5) 毎日は大学へ行きます。(No.31-jap2)  
Mainichi wa daigaku e ikimasu.  
/todos os dias; WA; faculdade; à; vou/  
[Todos os dias vou à faculdade.]

O uso das partículas *ga* e *wa* dos exemplos (3) e (5) respectivamente é supérfluo. Quanto ao exemplo (3), o aluno utilizou *ga* supostamente devido ao verbo “arimasu”, que se aprende, primeiramente, junto com a sentença-padrão “(alguma coisa) ga arimasu [há/existe algo.]”. Neste caso, o aluno deve ter confundido com a sentença “Maitoshi nigatsu ni Kânibaru *ga* arimasu [Todos os anos em fevereiro, *realiza-se* o carnaval.]”. Quanto ao exemplo (5), o aluno hipergeneralizou<sup>9</sup> o uso de *wa*, provavelmente devido ao insumo excessivo que ele tenha recebido em sala de aula onde os professores da língua japonesa usam comumente *wa* junto com os sintagmas adverbiais, tais como *kyô wa* [hoje], *kinô wa* [ontem], *kotoshi wa* [este ano] (cf. quanto aos detalhes, capítulo 6).

Já no caso do exemplo (4), o aluno usou erroneamente *ga* com o sintagma que não constitui o sujeito gramatical. Nesse caso, a partícula adequada é “o” que indica o caso acusativo, dado que “*omoidashimasu* [lembrar]” é um verbo transitivo.

Como já mencionamos acima, só a análise de frases (que contêm *wa* e *ga*) gramaticalmente corretas produzidas pelos “nativos” não é adequada nem suficiente para descobrirmos as causas do uso desviante das partículas em questão no âmbito do ensino da língua japonesa. Tendo em vista este fato, é importante analisarmos a “interlíngua” dos aprendizes brasileiros, correlacionada com o ensino da língua japonesa, pois só depois de analisá-la, é possível

---

<sup>9</sup> O processo de hipergeneralização [*overgeneralization*] refere-se àquele no qual os erros são atribuídos à generalização das regras gramaticais de LE/L2, aplicadas pelo aprendiz (SELINKER, 1972, p. 215) (cf. seção 2.4).

compreendermos, de forma global<sup>10</sup>, o processo que caracteriza a aprendizagem das partículas *wa* e *ga* por parte dos alunos não-nativos.

Desse modo, o maior interesse deste trabalho encontra-se na análise da “interlíngua” dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, e o principal objetivo desta pesquisa é o de identificar e sistematizar a interlíngua, tendo como foco o uso das partículas *wa* e *ga*, e verificar as tendências na aprendizagem das mesmas, bem como as hipóteses levantadas por eles, concernentes a esse uso como estratégias de aprendizagem e de comunicação. Visamos, assim, refletir sobre as duas questões iniciais deste capítulo, além dos resultados obtidos através da análise para a melhoria e desenvolvimento da metodologia de ensino da língua japonesa no Brasil, envolvendo a gramática pedagógica e o ensino da produção de textos, no que se refere às partículas em questão.

## 1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E DEFINIÇÃO DE TERMOS

Antes de entrarmos na discussão propriamente dita, convém apresentar, desde já, algumas notas e conceitos dos termos mais importantes deste trabalho, pois aparecem frequentemente ao longo desta tese.

- a) Neste estudo da “interlíngua” dos estudantes universitários de língua japonesa no contexto de ensino formal, serão enfocados apenas os aspectos morfossintáticos e discursivo-pragmáticos<sup>11</sup> da sua “interlíngua”. Isso não significa, no entanto, a desconsideração de demais aspectos tais como sociocultural, político, identitário;

---

<sup>10</sup> Na nossa análise da “interlíngua”, serão analisadas as ocorrências de uso tanto adequado quanto desviante.

<sup>11</sup> Neste estudo, o nível discursivo (textual) refere-se ao nível no qual se levam em consideração o fluxo do discurso (texto) e o contexto onde os interlocutores estão presentes. Já o nível pragmático diz respeito ao nível no qual se consideram a intenção e a (pré-) suposição dos interlocutores, com relação à informação/conhecimento que eles possuem no momento da enunciação.

- b) A noção de “interlíngua”: Selinker (1972), como já dito, foi quem introduziu o conceito de interlíngua, para se referir ao sistema linguístico intermediário dos falantes não-nativos, que muda de acordo com cada momento (etapa) de aprendizagem em direção à língua-alvo. Segundo o autor, a língua utilizada por eles não pertence ao sistema linguístico da língua-alvo nem à sua língua materna (veremos as críticas ao conceito desse termo na seção 2.3 do capítulo 2). Gostaríamos de deixar claro desde agora que a “interlíngua”, para nós, não é um sistema linguístico estático que se desenvolve simplesmente em direção à “língua-alvo”, de uma etapa para outra. Ela é dinâmica, mutuamente permeável entre a L1 dos aprendizes, a “língua-alvo” (LE/L2) e outro(s) idioma(s) que eles conheçam (L3), idiossincrática, estratégica (por exemplo, negociando o sentido) e identitária. Como o nosso conceito de interlíngua difere daquele que foi proposto originalmente por Selinker (op. cit.), doravante colocaremos aspas no termo “interlíngua”.
- c) Nesta pesquisa, enfoca-se a habilidade escrita dos estudantes universitários, especialmente para os quais a língua estrangeira (LE) é o japonês. Convém lembrar que, neste estudo, não serão tratadas as questões relativas à ortografia, como a escrita do fonograma nem do ideograma, mas será focalizada a produção de textos escritos.
- d) Como trabalharemos com a “interlíngua escrita” dos alunos, interessa-nos o processo de aprendizagem de LE (japonês) por parte dos mesmos, e não a questão de o aprendiz enfrentar uma situação comunicativa real e momentânea.
- e) O enfoque do presente trabalho recai sobre a análise do uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* pelos alunos do curso de língua japonesa da UnB.
- f) Neste estudo, não serão enfocadas variáveis dos informantes (sexo, idade, características idiossincráticas, etc.) como em estudos de caso, porque na nossa pesquisa, focaliza-se o fenômeno linguístico mais geral e global visto nos informantes, e não os comportamentos linguísticos individuais de

aprendizes e de falantes nativos. Estamos cientes de que as variáveis de cada aprendiz e falante nativo também são importantes, mas convém lembrar que esse enfoque não pode nos oferecer uma imagem geral e abrangente concernente ao fenômeno linguístico deles.

- g) Neste estudo, não distinguiremos a noção de erro (sistemático) da de engano (erro não-sistemático), utilizando o termo “erro” (entre aspas) ou “uso desviante” para todo tipo de desvios linguísticos realizados pelos aprendizes da língua.
- h) “L1” (Língua Materna) refere-se à primeira língua de um sujeito, adquirida, na maioria das vezes, na infância em casa;
- i) “Falante nativo” refere-se àquele que domina e utiliza inconscientemente a primeira língua (L1) (Língua Materna). Estamos cientes das variáveis (idade, sexo, etc.) que afetam os comportamentos linguísticos entre falantes nativos, mas neste estudo, não será focado o aspecto sociocultural e idiossincrático;
- j) As noções de “LE/L2”: nos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, atualmente, as noções LE e L2 diferenciam-se com base no contexto onde se aprende uma língua estrangeira: caso se aprenda o inglês, por exemplo, nos países ou comunidade em que se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, considera-a como segunda língua (L2); caso se aprenda o inglês nos países ou comunidade em que não se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, considera-a como língua estrangeira (LE). Ellis define o termo *second language* [segunda língua]:

[...] a “segunda” pode se referir a qualquer outra língua ensinada depois da língua materna. Portanto, essa pode se referir à aprendizagem de terceira ou quarta língua. (ELLIS, 1997, p. 3) (tradução nossa)

No entanto, Cook critica esse termo, e sugere outro termo *additional*

*language* [língua adicional], afirmando:

o ponto de crítica [...] é a implicação frequente na qual o monolinguismo é o ponto de partida normal para aprendizes de língua. Não estão sendo considerados os aprendizes da Aquisição de L2 [*Second Language Acquisition*] que estão adicionando uma língua em um repertório no qual já existe mais de uma. “Aquisição de língua adicional [*Additional language acquisition*]” seria um termo mais apropriado. (COOK, 2003, p. 72) (tradução nossa)

Apesar da crítica supracitada, neste estudo, utilizaremos os termos LE e L2 separadamente, como se viu acima a definição de cada termo, pelas principais razões a seguir:

1) no caso da língua japonesa, o contexto sociopolítico e mundial onde se fala esse idioma não é tão complexo como o de inglês e francês, por exemplo. Ou seja, a língua japonesa como língua oficial se fala apenas no Japão.

Nota-se que, no caso da língua japonesa, não é muito complexo distinguir o japonês como LE, do japonês como L2, comparado, por exemplo, ao inglês que se fala na África do Sul, Filipinas, Índia como língua oficial e/ou L2.

2) o Brasil é o país que abriga a maior colônia nipônica do mundo e, atualmente, residem neste país, aproximadamente 1,5 milhão de japoneses e seus descendentes. Diante dessa realidade, é natural se encontrarem aqueles que aprenderam o japonês na comunidade nipônica (ou na família) onde se fala o japonês como L2.

No caso do nosso curso de japonês da UnB, a maioria dos alunos matricula-se no curso para aprender o japonês como LE, mas vale mencionar que existem alguns que já tinham aprendido o japonês como L2 no Japão e/ou numa comunidade japonesa (ou na família) no Brasil.

Dentro desse contexto, é conveniente distinguir LE de L2 no contexto do

ensino de língua japonesa no Brasil.

- k) A noção de “língua-alvo”: o termo “língua-alvo”, na presente pesquisa, refere-se ao *hyôjungo* [língua japonesa padrão] designado pelo Conselho Nacional de Pesquisa da Língua [National Language Research Council] em 1961, e baseado no dialeto de Tóquio, que é falado e compreendido em todo o Japão (GOTTLIEB, 2005, p. 7).

A razão dessa escolha se deve ao fato de que, como Gottlieb (op. cit., loc. cit.) afirma, é a língua padrão que nós, “professores da língua japonesa”, ensinamos de forma sistemática fora do Japão. Em outras palavras, não ensinamos, de forma aleatória, a língua japonesa baseada no dialeto de Osaka nem na linguagem masculina ou juvenil. Portanto, a escolha tampouco está baseada na diglossia<sup>12</sup>, ou seja, na diferença de *status* ou poder sociopolítico entre a língua japonesa padrão baseada no dialeto de Tóquio e o de outra região, como bem afirma Cook (2003, p. 15): “o padrão não é superior nem mais estável do que quaisquer outras variedades” (tradução nossa).

Nota-se que estamos considerando o conceito de língua-alvo com enfoque no contexto de ensino “formal” de línguas, uma vez que os sujeitos desta pesquisa estão aprendendo o japonês no ensino superior. Dentro desse contexto, a língua-alvo pode se referir à língua japonesa que os professores do mesmo idioma utilizam como meio de comunicação. Isso não significa, no entanto, que não estamos admitindo dialetos, idioletos, a identidade cultural e a variedade (idade, sexo, etc.) imensa dos falantes da língua japonesa. Em outras palavras, estamos cientes de que a língua-alvo não é uma língua estática, fixa, totalmente unificada e idealizada, mas está ininterruptamente em processo de mudança, assim como o conceito de identidade apresentado por Hall (2006, p. 13): a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, e ela “sempre

---

<sup>12</sup> No Brasil (principalmente em São Paulo), encontram-se comumente os *nissei* [filhos de imigrantes japoneses] e *sansei* [bisnetos dos mesmos] que aprenderam um dialeto da língua japonesa como L2, falado na família e/ou naquela comunidade onde eles vivem.

permanece incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ ” (HALL, op. cit., p. 38). Levando em consideração essa realidade, doravante colocaremos aspas no termo “língua-alvo”.

## 1.2 OS CAPÍTULOS

Levando-se em consideração o exposto acima, o presente trabalho constitui-se de sete capítulos a seguir:

- Capítulo 1 Introdução (este capítulo)
- Capítulo 2 Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2;
- Capítulo 3 Teoria e ensino da produção de textos em LE;
- Capítulo 4 As partículas *wa* e *ga* da língua japonesa;
- Capítulo 5 Metodologia;
- Capítulo 6 Análise da interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa;
- Capítulo 7 Considerações finais

No segundo capítulo, abordamos um breve histórico dos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2 para verificarmos o *background* em que o termo “interlíngua” foi apresentado, e depois discutimos a principal questão deste estudo, i.e., a noção de “interlíngua”. Para isso, com foco na ordem cronológica, apresentamo-lo desde os anos 50 dividindo-o em três grandes partes, conforme os subtemas agrupados a seguir:

- a) “a visão histórica dos pressupostos teóricos da análise contrastiva e Análise de Erros”, apresentados por Corder (1961, 1974, 1981), Richards (1971, 1973), Ellis (1994, 1996), Sakoda (2002), Koyanagi (2004) entre outros: a noção de interlíngua (SELINKER, 1972;

CORDER, 1971, 1978, 1981; ADJEMIAN, 1976; RICHARDS, 1978; RUTHERFORD, 1984) e de fossilização (SELINKER, 1972; MCLAUGHLIN, 1987; SAVILLE-TROIKE, 2006; LARSEN-FREEMAN, 2006);

- b) “a questão voltada para a aprendizagem e a didática no ensino de LE”: a noção de aquisição, aprendizagem (KRASHEN, 1976, 1981, 1987), consciência (LEVELT; SINCLAIR; JARVELLA, 1978; RUTHERFORD; SMITH, 1985; SCHMIDT, 1990) e foco na forma (LONG, 1991; SCHMIDT, 1990);
- c) “os fatores subjacentes e concernentes à ‘interlíngua’ ”: a noção de competências linguísticas e extralinguísticas (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; BACHMAN, 1997).

No terceiro capítulo, para uma melhor compreensão do processo cognitivo e metacognitivo de aprendizagem dos alunos referente à produção de textos, tratamos de modo especial: a) modelos processual-cognitivos concernentes à produção de textos (FLOWER; HAYES, 1981; SASAKAI; HIROSE, 1996); b) estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem (RAIMES, 1983; ELLIS, 1997), utilizadas pelos alunos no ato da redação; 3) orientação para o ensino da produção de textos em LE/L2 (HYLAND, 2003), uma vez que o nosso *corpus* consiste em redações produzidas pelos alunos de japonês como LE.

No quarto capítulo, procuramos resgatar os estudos sobre as partículas *wa* e *ga* da língua japonesa moderna (KUNO, 1973a, 1973b; NODA, 1985, 1996 entre outros), e depois tentamos definir os conceitos dessas partículas. Abordamos, também, os estudos antecedentes sobre a aprendizagem das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa pelos alunos “não-nativos” (SAKAMOTO, 1996; YAGI, 1996, 1998, 2000), uma vez que realizamos análises sobre o uso e processo de aprendizagem dessas partículas pelos alunos não-nativos de japonês.

No quinto capítulo, abordamos a metodologia de pesquisa utilizada para o presente trabalho, contemplando a descrição do curso de Japonês da UnB, os participantes da pesquisa, o levantamento de dados e, finalmente, o procedimento para a análise de dados.

Já o sexto capítulo foi dedicado inteiramente à análise do *corpus* sob a perspectiva quantitativa e qualitativa. Nesse capítulo foram realizadas: 1) uma análise preliminar dos dados com o intuito de verificarmos se o uso desviante de *wa* e *ga* constitui um “erro local” ou “erro global” (quanto à definição, vide capítulo 2); 2) uma análise quantitativa com a intenção de compreendermos, de forma estatística, a situação de uso real das partículas *wa* e *ga* pelos alunos; 3) uma análise qualitativa, com base nos resultados da análise quantitativa, para descobrirmos as hipóteses levantadas pelos alunos sobre as regras dessas partículas; 4) uma análise qualitativa sobre o uso desviante de *wa* e *ga* à luz do fluxo dos textos produzidos pelos alunos; 5) uma análise sobre a competência gramatical, pragmático-discursiva e estratégica dos alunos, com base nos resultados das análises realizadas em [2] a [4]. Ainda, procuramos fazer considerações sobre a aplicação no ensino das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa como LE no Brasil.

Finalmente, no sétimo capítulo, procuramos tecer considerações finais, através de uma recapitulação sintética dos resultados e da discussão do trabalho apresentado, correspondentes aos objetivos aqui tratados, além de propor uma posição teórica concernente aos dois questionamentos (vistos no início deste capítulo), envolvendo a noção de interlíngua e as partículas *wa* e *ga*.

Esta pesquisa procurou, assim, contribuir para os Estudos da Aquisição-Aprendizagem de japonês como LE, e para o ensino e aprendizado do idioma no Brasil, tendo como foco as partículas *wa* e *ga*. Esperamos que a presente pesquisa possa vir a preencher as lacunas existentes atualmente no universo epistemológico e prático do ensino da língua japonesa no Brasil<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Atualmente, sete universidades oferecem o curso de graduação em Letras-Japonês no ensino superior no Brasil: USP, 1964 (ano de implantação do curso); UFRJ, 1979; UFRGS, 1986;

---

UNESP-Assis, 1992; UnB, 1997; UERJ, 2003; UFPR, 2008. Três universidades (Unicamp, 1985; UnB, 1986; PUS-RG, 2000) oferecem aulas de japonês como disciplina optativa de graduação. No nível de pós-graduação, por outro lado, existe apenas um curso de mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa no Brasil, implantado na Universidade de São Paulo em 1995. Esta situação é precária, pois quem pretende fazer o mestrado na própria área de Língua Japonesa não tem outra opção, e quem pretende fazer o doutorado nessa área deve procurar outra instituição que ofereça o curso de Letras, Linguística ou Linguística Aplicada entre outros. Essa é a realidade da área de Estudos Japoneses no Brasil. (Cf. <<http://www.fjisp.org.br/lingua/instituicoes/index.htm>>. Acesso em 05 de agosto de 2009.)

## 2 ESTUDOS DA AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM DE LE/L2

“Em termos de língua do aprendiz, os seus enunciados idiossincráticos são, de fato, gramaticais, ou seja, eles se devem às regras idiossincráticas e não às regras compartilhadas.” (CORDER, 1981, p. 19) (tradução nossa)

A interlíngua é “fluída, maleável, esporádica, permeável, amorfa, penetrante e dinâmica”. (RUTHERFORD, 1984, p. 137) (tradução nossa)

### 2.1 INTRODUÇÃO

Só depois de conhecer e analisar a “interlíngua” dos alunos, é possível desvendar em quais itens gramaticais eles sentem dificuldades ou facilidades, e quais as funções de uma determinada partícula gramatical são empregadas mais ou menos por eles na expressão oral e escrita. Assim, para compreender melhor, de forma não tendenciosa, o uso real da “interlíngua” dos aprendizes de LE/L2, é imprescindível analisar tanto o uso desviante quanto o adequado de itens gramaticais predeterminados pelo pesquisador/professor.

Abordaremos, então, um breve histórico dos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2, que constituem alicerces na presente pesquisa, tendo em vista uma análise da “interlíngua” propriamente dita dos alunos brasileiros de língua japonesa como LE, no que se refere ao uso das partículas *wa* e *ga*.

Com foco na ordem cronológica, apresentá-lo-emos a partir dos anos 50 dividindo-o em três grandes partes, conforme os subtemas agrupados a seguir:

- a) “a visão histórica dos pressupostos teóricos da análise contrastiva e Análise de Erros”, apresentados por Corder (1961, 1974, 1981), Richards (1971, 1973), Ellis (1994, 1996), Sakoda (2002), Koyanagi (2004) (cf. seção 2.2) entre outros: a noção de interlíngua (SELINKER, 1972; CORDER, 1971,

1978, 1981; ADJEMIAN, 1976; RICHARDS, 1978; RUTHERFORD, 1984) (cf. seção 2.3) e de fossilização (SELINKER, 1972; MCLAUGHLIN, 1987; SAVILLE-TROIKE, 2006; LARSEN-FREEMAN, 2006) (cf. seção 2.4).

Abordaremos a visão histórica dos pressupostos teóricos, principalmente da Análise de Erros para verificarmos o *background* em que o termo “interlíngua” foi apresentado, e depois discutiremos a principal questão deste estudo, i.e., a noção de “interlíngua”, já que faremos uma análise de desempenho linguístico da “interlíngua” dos aprendizes de língua japonesa como LE (cf. capítulo 6);

- b) “a questão voltada para a aprendizagem e a didática no ensino de LE”: a noção de aquisição, aprendizagem (KRASHEN, 1976, 1981, 1987) (cf. seção 2.5), consciência (LEVELT; SINCLAIR; JARVELLA, 1978; RUTHERFORD; SMITH, 1985; SCHMIDT, 1990) e foco na forma (LONG, 1991; SCHMIDT, 1990) (cf. seção 2.6).

Enfocaremos a questão voltada para a aprendizagem e a didática no ensino de LE, no qual se envolve uma forma linguística, como, por exemplo, as partículas da língua japonesa. Para isso, procuraremos verificar a noção de aquisição/aprendizagem, a de consciência e a abordagem chamada “foco na forma”;

- c) “os fatores subjacentes e concernentes à ‘interlíngua’ ”: a noção de competências linguísticas e extralinguísticas (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; BACHMAN, 1997) (cf. seção 2.7).

Verificaremos os fatores subjacentes e concernentes à “interlíngua”, ou seja, a noção de competências linguísticas (i.e., morfossintáticas) e extralinguísticas (i.e., estratégico-pragmáticas), uma vez que este trabalho envolve também a análise dessas competências dos alunos brasileiros de língua japonesa, no que tange ao uso das partículas *wa* e *ga*.

## 2.2 ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS

Os estudos sobre LE/L2 desenvolveram-se, originalmente, na área de Ensino de LE na década de 40 e foram estabelecidos no final da década de 60 (ELLIS, 1996, p. 1).

Na década de 50, o método audiolingual e a análise contrastiva, que se apoiaram no estruturalismo e no behaviorismo, em voga na época, considerava-se que os “erros” cometidos pelos aprendizes de LE/L2 eram resultantes das diferenças linguísticas entre sua língua materna e a “língua-alvo” (i.e., transferência negativa). Os “erros” deveriam ser eliminados, porque se acreditava que os mesmos formavam um mau hábito. Ou seja, na análise contrastiva, os “erros” supostamente ocorreriam porque os “costumes” antigos dos aprendizes (i.e., de L1) influenciariam os novos “costumes” (i.e., de LE/L2) como interferência<sup>14</sup> de L1, quando eles aprendem uma nova língua.

Contudo, a hipótese proposta pela análise contrastiva, principalmente a visão de que os “erros” resultam em um mau hábito, foi criticada por Chomsky (1973, p. 29-30) que afirmou que a língua não é uma “estrutura de hábitos [*habit structure*]” e por Corder que assinalou:

[...] é melhor não considerá-los [os erros] como persistência de costumes antigos [de língua materna], mas como sinal de que o aprendiz está examinando os sistemas da nova língua. [...] os erros não são considerados como sinal de inibição, mas simplesmente como evidência de suas estratégias de aprendizagem. (CORDER, 1974, p. 27) (tradução nossa)

A hipótese de análise contrastiva foi derrubada, também, pelo fato de que surgiram “erros” semelhantes entre aprendizes, cujas línguas maternas eram *diferentes* (BURT; KIPARSKY, 1972; RICHARDS, 1973; LONG, 1991).

---

<sup>14</sup> Segundo Sakoda (2002, p. 210), a interferência da língua materna diz respeito ao “processo de aquisição da LE/L2, no qual se considera que os erros dos aprendizes são atribuídos à influência de sua língua materna”, ou seja, os aprendizes “transferem” o conhecimento não apenas linguístico, mas também cultural de sua língua materna para a “língua-alvo”.

Burt e Kiparsky (1972, p. 3), por exemplo, afirmaram já na década de 70, que a maioria dos “erros” sintáticos dos aprendizes não se devia à sintaxe de sua língua nativa, mas da “língua-alvo”. Long (1991, p. 42) também fez observações semelhantes às de Burt e Kiparsky, nas quais foram verificadas as mesmas sequências de desenvolvimento nas “interlínguas” de crianças e adultos, cujo *background* da L1 é diferente, independentemente do contexto de seu ensino-aprendizagem (formal ou não-formal).

Foi assim que os estudos sobre “erros” (Análise de Erros) de aprendizes não-nativos se tornaram alvo de atenção pelos pesquisadores.

A Análise de Erros que, segundo Ellis (1996, p. 29), foi reconhecida como uma subárea da Linguística Aplicada na década de 70, tem como procedimento: a coleta dos “erros” linguísticos dos aprendizes; a análise de suas causas para a elucidação do processo de aprendizagem; e a melhoria da metodologia para o ensino de línguas. São utilizados, em princípio, redações e enunciados produzidos pelos aprendizes como objeto de análise, e os “erros” são classificados conforme um critério preestabelecido pelo pesquisador.

As causas dos “erros”, por exemplo, podem ser divididas em “erro interlingual” e “erro intralingual”. Segundo Richards (1971), o erro interlingual diz respeito aos “erros” decorrentes da influência da língua materna (L1) dos aprendizes, enquanto que o erro intralingual se refere aos “erros” resultantes da falta de conhecimento linguístico da “língua-alvo” (LE/L2) por parte dos aprendizes, isto é, os “erros” que ocorrem no processo de aprendizagem da “língua-alvo” (LE/L2), independentemente da influência de L1.

Quanto ao “erro intralingual”, Richards, que analisou o inglês como L2, reforça o seu conceito, como segue:

Os erros [...] não são ligados, em sua maioria, ao *background* do idioma [L1] do aprendiz. Eles podem ser chamados *erros intralinguais e de desenvolvimento*. [...] [Eles] refletem a competência do aprendiz numa etapa particular e ilustram algumas das características gerais concernentes à aquisição de língua. As suas origens encontram-se dentro da própria estrutura da língua inglesa e através da

estratégia pela qual a segunda língua é adquirida e ensinada. [...] Nós, então, localizamos erros que são comuns para os aprendizes que possuem línguas maternas bem diferentes. (RICHARDS, 1973, p. 97) (grifo do autor; tradução nossa)

Nota-se que Richards enfatiza, assim como Burt e Kiparsky (1972) e Long (1991), a existência dos “erros” que ocorrem comumente dentro da própria estrutura de uma “língua-alvo” (LE/L2) dos aprendizes, cujas línguas maternas são *diferentes*. Assim, pode-se observar a posição unânime dos autores supracitados, em relação à crítica à hipótese da análise contrastiva, na qual se afirma que os erros estão ligados à língua materna dos aprendizes.

Ainda, além da natureza dos “erros” acima vista, eles podem ser classificados comumente em “erro global” e “erro local”. O erro global diz respeito às frases e enunciados que são incompreensíveis na totalidade, enquanto que o erro local se refere às frases e enunciados que, mesmo contendo erros gramaticais, são compreensíveis (KOYANAGI, 2004, p. 55).

Na década de 60, Corder ressaltou a importância da Análise de Erros dos aprendizes, e distinguiu a noção de *error* [erro] e *mistake* [engano, equívoco]. Segundo o teórico (1974, p. 25), a primeira noção refere-se aos “erros sistemáticos”, ou seja, aos “erros” que aparecem de forma consistente, independentemente do contexto situacional. Já a segunda diz respeito aos “erros não-sistemáticos”, os quais aparecem “acidentalmente (sem querer)”, de forma inconsistente. Já que *mistakes* surgem de forma inconsistente, Corder (op. cit., loc. cit.) considerou-os insignificantes para o processo de aprendizagem da “língua-alvo”.

Na Análise de Erros, conforme Corder, considera-se que os alunos aprendem LE/L2 “cometendo erros”, e também que os “erros” são prova do desenvolvimento de sua aprendizagem. Ou seja, os “erros” são inevitáveis, porém produtivos para o processo de aprendizagem da “língua-alvo”.

Nota-se que o ponto de vista referente aos “erros” é distinto entre a abordagem da análise contrastiva e a da Análise de Erros. A primeira parte do

princípio de que a língua é um conjunto de hábitos, razão pela qual os “erros” dos aprendizes são vistos com temor, como transgressão e mau hábito, que devem ser eliminados mediante exercícios repetitivos na aprendizagem de LE/L2. Ou seja, preocupa-se com a precisão da forma linguística. Já a Análise de Erros parte do princípio de que a ocorrência de “erros” pelos aprendizes é necessária e faz parte do processo de aprendizagem de LE/L2.

Com o desenvolvimento da Análise de Erros, surgiram, na realidade, as dificuldades em classificar os “erros”, se eles pertencem à categoria de erro (sistemático) ou de engano (erro não-sistemático). Neste estudo, portanto, não distinguiremos essas duas noções, utilizando o termo “erro” (entre aspas) ou “uso desviante” para todo tipo de desvios linguísticos realizados pelos aprendizes da língua.

Surgiu, ainda, uma outra crítica ao fato de que apenas os “erros” são objeto de pesquisa, sem poder compreender aquilo que não aparece superficialmente nas produções orais e escritas (ELLIS, 1996, p. 51). Além disso, a abordagem dessa análise não pode nos oferecer uma imagem clara e abrangente em relação à competência comunicativa do aprendiz, pois não nos permite prever como ele enfrenta uma situação real onde há a demanda do uso da “língua-alvo” (CORDER, 1981, p. 54). Levando em consideração essas críticas, novamente ressaltamos que, neste trabalho, analisaremos não apenas o uso desviante, mas também o adequado das partículas *wa* e *ga*, encontradas na produção de textos “escritos” pelos alunos.

Apesar das críticas acima, podemos admitir que a Análise de Erros contribui, de certa maneira, para o ensino de LE/L2, principalmente na melhoria e desenvolvimento da metodologia de ensino de línguas por parte dos professores, porque possibilita conjecturar as causas dos “erros” cometidos pelos aprendizes, e tomar algumas providências para evitá-los. Quanto às vantagens da Análise de Erros no ensino-aprendizagem de LE/L2, Corder levanta três itens, como segue:

Primeiro, para o professor; [...] eles [erros] expõem ao professor [...] até onde

o aprendiz tem progredido em direção à meta e, conseqüentemente, o que resta para ele aprender;

Segundo, eles [erros] apresentam ao pesquisador a evidência de como se aprende e se adquire uma língua, quais estratégias ou procedimentos o aprendiz emprega, descobrindo os mecanismos da língua [-alvo];

Terceiro (e este é o aspecto mais importante num sentido), eles [erros] são indispensáveis para o próprio aprendiz, porque podemos considerar o cometimento de erros como o dispositivo que ele utiliza para aprender. (CORDER, 1974, p. 25) (tradução nossa)

Percebe-se que a abordagem da Análise de Erros seria adequada para todos os que estão envolvidos no ensino de LE/L2 quais sejam professor, pesquisador e aprendiz: a Análise de Erros possibilita aos professores presumir a causa dos “erros” e as dificuldades dos alunos na aprendizagem, e aproveitar os resultados no ensino propriamente dito; auxilia os pesquisadores a revelar e compreender uma parte do sistema linguístico dos aprendizes e seu processo de aprendizagem da “língua-alvo”; proporciona aos aprendizes uma oportunidade de saber que o cometimento de erros é inevitável, porém produtivo, e funciona como estratégia de aprendizagem.

Ellis (1996, p. 54) afirma que a Análise de Erros é útil e positiva, principalmente para os pesquisadores que enfocam, em seu trabalho, um item gramatical referente ao uso desviante pelos aprendizes, para que depois se possam aproveitar os resultados no ensino de línguas. Por essas vantagens, a Análise de Erros começou a ser reavaliada de forma positiva na década de 80 e 90, nos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2 (ELLIS, 1994, p. 53).

### **2.3 INTERLÍNGUA**

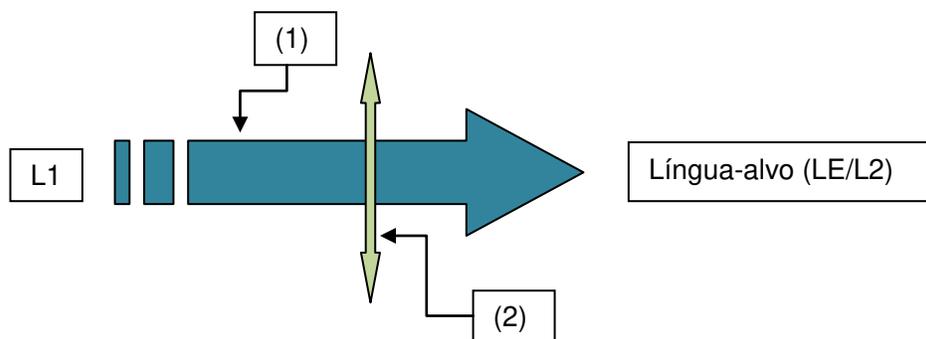
Apesar das vantagens da Análise de Erros verificadas na seção anterior, vimos que, nessa abordagem, apenas os “erros” são objeto de pesquisa.

Com os limites da Análise de Erros, verificamos, na década de 70<sup>15</sup>, o surgimento de um novo conceito, “*interlanguage* [interlíngua]”, introduzido por Selinker (1972). Segundo esse conceito, os aprendizes de LE/L2 desenvolvem um sistema linguístico em comum, ou seja, a *interlíngua*, independentemente da Língua Materna (L1), dado que os aprendizes de línguas maternas diferentes produzem o mesmo tipo de “erros”.

Para Selinker (op. cit., p. 214), a interlíngua revela-se como um sistema criado pelos próprios aprendizes, sendo diferente do sistema da “língua-alvo” e da língua materna dos aprendizes. O autor afirma, ainda, que esse sistema muda de acordo com cada momento (etapa) de aprendizagem em direção à “língua-alvo”. Esse postulado é semelhante ao de Nemser (1974) que denominou a interlíngua “*approximative system* [sistema aproximado]”, sob a perspectiva de que o sistema linguístico da interlíngua é diferente da L1 e da LE/L2, e se aproxima, de forma linear, do da “língua-alvo”.

Logo, a interlíngua refere-se ao (1) sistema linguístico inteiro como um sistema contínuo, ou ao (2) sistema linguístico de um aprendiz em “um momento” do processo de aprendizagem (cf. também MCLAUGHLIN, 1987, p. 60), como mostra a figura a seguir:

**FIGURA 1: INTERLÍNGUA CONFORME SELINKER**



<sup>15</sup> Na década de 1970, além de Selinker, outros linguistas também procuraram elucidar o sistema linguístico dos falantes não-nativos, utilizando os termos diferentes como, por exemplo, *idiosyncratic dialects* [dialetos idiossincráticos] (CORDER, 1971), *approximative system* [sistema aproximado] (NEMSER, 1971).

Obs.:

(1) sistema linguístico inteiro como um sistema contínuo;

(2) sistema linguístico de um aprendiz em “um momento” do processo de aprendizagem.

(figura nossa baseada em Selinker [1972])

Adjemian (1976), em vez de utilizar o termo “interlíngua” para elucidar o sistema linguístico dos falantes não-nativos, introduziu a noção de “*permeability* [permeabilidade]”, como segue:

A penetração no sistema de regras da interlíngua, independentemente de sua sistematicidade interna, ou a hipergeneralização ou distorção de regras da interlíngua, é uma das características que define as interlínguas como sendo diferentes de todos os sistemas das línguas naturais. A propriedade das interlínguas que permite essa penetração ou generalização, eu chamo a *permeabilidade* das interlínguas. (ADJEMIAN, 1976, p. 308) (grifo do autor; tradução nossa)

Segundo o autor (op. cit., p. 309-310), a existência da noção de interlíngua se deve ao fato de que, diferentemente das línguas naturais, a interlíngua permite que algumas regras gramaticais ou itens linguísticos da língua nativa (L1) dos aprendizes penetrem-na (i.e., interlíngua), enquanto que a gramática da língua nativa (L1) não se deixa “ser permeada”, pois ela é consistente e relativamente estável.

É preciso verificar, no entanto, esta afirmação de Adjemian em relação à permeabilidade, pois em alguns contextos migratórios e bilíngues, é possível observar a existência de um sistema linguístico de L1 que fica “mesclado” com o de L2, conforme a afirmação de Doi:

Em situações de contato de línguas, como em contextos de imigração, a mistura de línguas é fato comum [...]. Na comunidade nikkei (imigrantes japoneses e seus descendentes) no Brasil, *koronia-go*, literalmente “língua da colônia”, é a

denominação que se dá ao japonês falado entre os imigrantes e que se caracteriza pela mistura de dialetos diversos do japonês com o português [...]. *Koronia-go* é, assim, definida como a língua predominantemente oral, usada entre os membros da comunidade japonesa, também chamada de colônia japonesa. (DOI, 2007, p. 243)

Com relação à mistura de línguas, Kuyama (2001, p. 331), que analisou, o japonês falado entre *isseis* (imigrantes japoneses, ou seja, de primeira geração) do Distrito Federal, afirma que a característica mais relevante da “*koronia-go* [língua da colônia]” é o empréstimo lexical do português brasileiro, como consequência natural do contato linguístico. Em conformidade com a pesquisadora (op. cit., p. 340), “para os *isseis* do Brasil, o uso de empréstimos lexicais do português no japonês por eles falado, torna-se uma ‘estratégia’ importante para uma maior fluidez e dinamicidade de comunicação na comunidade de fala a que pertencem.”

A afirmação de Doi (2007) e Kuyama (2001) é uma das evidências de fenômenos resultantes do contato linguístico, i.e., a mistura do japonês com o português <sup>16</sup>, comumente realizada pelos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil.

A posição de Doi (2007) e Kuyama (2001) é semelhante à de Maher (2007, p. 77-78) no que se refere à permeabilidade das línguas no âmbito do bilinguismo e da interculturalidade: “o bilíngüe cria para si uma inter-língua<sup>17</sup>; ele funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção” (sic). Percebe-se que essa afirmação também reforça o fato de que a “interlíngua” não é de caráter fixo, estático e unilateral em direção à “língua-alvo”, mas de natureza inconstante, dinâmica e interpermeável no contexto bilíngue.

---

<sup>16</sup> Doi (2007, p. 248) levanta seis fatores relativos às razões pelas quais ocorre a mistura de línguas: (a) um meio para a comunicação; (b) um resultado da falta de competência nas línguas envolvidas; (c) uma forma de acomodação à fala do interlocutor; (d) uma adequação ao contexto brasileiro; (e) uma expressão de cunho afetivo; (f) uma expressão da identidade de *nikkei* [imigrantes japoneses e seus descendentes] brasileiro. (palavras entre colchetes nossas).

<sup>17</sup> Maher (2007) alerta ao fato de que essa inter-língua a que a mesma se refere não corresponde à noção de interlíngua definida na Teoria de Aquisição de LE/L2. Quanto à crítica à noção de interlíngua, feita pela autora, veja adiante.

O postulado teórico das pesquisadoras acima (Doi, Kuyama e Maher) é, afinal, uma antítese do de Adjemian (1976) que considerou a gramática da língua nativa (L1) impermeável, consistente e relativamente estável.

Com relação ao sistema linguístico dos falantes não-nativos, Corder, por sua vez, apresenta os termos *idiosyncratic dialects* [dialetos idiossincráticos] (1971) e “*transitional dialect* [dialetos transicionais]” (1981, p. 18)<sup>18</sup>, considerando a interlíngua como se fosse um dialeto peculiar da “língua-alvo”, além de enfatizar o fato de que a natureza desse dialeto é instável. Em seguida, o autor (op. cit., p. 19) afirma que, em termos da língua do aprendiz, os seus enunciados idiossincráticos são, de fato, “gramaticais”, ou seja, eles se devem às regras idiossincráticas e não às regras compartilhadas pelos falantes nativos daquela língua.

Richards (1978, p. 2), assim como Corder (1971, 1981), vê a interlíngua como um sistema linguístico dinâmico, originado da aplicação de regras regulares e sistemáticas, estratégias e hipóteses por parte dos aprendizes, assim como Rutherford (1984, p. 137) que a considera “fluída, maleável, esporádica, permeável, amorfa, penetrante e dinâmica [*fluid, malleable, sporadic, permeable, amorphous, pervasive, and dynamic*]”. McLaughlin (1987, p. 73), por sua vez, afirma que é essa natureza instável da interlíngua que constitui os alicerces no processo de aquisição da “língua-alvo”.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos conceitos de interlíngua discutidos pelos pesquisadores nesta seção:

---

<sup>18</sup> Corder (op. cit., p. 61) chamou a competência linguística dos falantes não-nativos “*transitional competence* [competência transicional]”.

### QUADRO 1 - OS CONCEITOS DE INTERLÍNGUA CONFORME PESQUISADOR

| Pesquisador         | Conceito  |
|---------------------|---|
| Selinker (1972)     | Independentemente da Língua Materna (L1), os aprendizes de LE/L2 desenvolvem um sistema linguístico em comum em direção à língua-alvo. A interlíngua pode se referir ao (1) sistema linguístico inteiro como um sistema contínuo, ou ao (2) sistema linguístico de um aprendiz em um momento do processo de aprendizagem.<br>⇒ Hoje adota-se comumente este conceito na literatura. |
| Nemser (1974)       | Denominou a interlíngua “sistema aproximado” sob a perspectiva de que o sistema da interlíngua se aproxima, de forma linear, do sistema da língua-alvo.   |
| Adjemian (1976)     | Uma das características que define as interlínguas como sendo diferentes de todos os sistemas das línguas naturais é a “permeabilidade”, ou seja, a interlíngua permite que algumas regras gramaticais ou itens linguísticos da língua nativa (L1) dos aprendizes penetrem-na (i.e., interlíngua), enquanto que a gramática da língua nativa (L1) não se deixa ser permeada.        |
| Corder (1971, 1981) | Apresentando os termos “dialetos idiossincráticos” e “dialetos transicionais”, considera o sistema linguístico dos falantes não-nativos como se fosse um dialeto peculiar da língua-alvo, cuja natureza é instável. Em termos de língua do aprendiz, os seus enunciados idiossincráticos são, de fato, gramaticais.   |
| Richards (1978)     | Considera a interlíngua como um sistema linguístico dinâmico, originado da aplicação de regras regulares e sistemáticas, estratégias e hipóteses por parte dos aprendizes.  |
| Rutherford (1984)   | Considera a interlíngua fluída, maleável, esporádica, permeável, amorfa, penetrante e dinâmica.   |

Nota-se que existem dois postulados teóricos referentes ao conceito de interlíngua: o primeiro é posicionado por Selinker, Nemser e Adjemian que veem a interlíngua do ponto de vista de uma certa linearidade entre dois polos distintos (L1 e língua-alvo); e o segundo por Corder, Richards e Rutherford que a consideram de forma mais dinâmica, atenuando a característica linear enfatizada por Selinker. Esse último foi adotado para o presente trabalho, em conformidade com os seus autores, pois consideramos que a “interlíngua” não é um sistema linguístico estático que se desenvolve simplesmente de uma etapa para outra em

direção à “língua-alvo”, mas ela é dinâmica, mutuamente permeável entre a L1 dos aprendizes e a “língua-alvo” (LE/L2), estratégica e, enfim, está sujeita a transformações no processo de aprendizagem de uma LE/L2.

Com relação à primeira posição, comumente encontram-se as críticas (PEIRCE, 1995; MAHER, 1996; FERGUSON, 2006 entre outros) nas quais se questiona a definição dos termos “falante nativo” e “língua-alvo” do ponto de vista da identidade cultural, ou seja, a idealização desses termos e a linearidade do desenvolvimento da interlíngua em direção à “língua-alvo”.

A posição dessas críticas pode se resumir neste argumento de Maher:

Alguém poderia contra-argumentar que o conceito de interlíngua não determina, em nenhum momento, um modelo de competência e que, nele, estaria contemplada a possibilidade de se tomar, imparcialmente, a competência de falantes de variedades tidas como sub-padrões como base para investigação. [...] Nele [no conceito de interlíngua] há, na verdade, uma idealização do comportamento do sujeito bilíngüe, uma vez que este comportamento é definido como linearmente evolutivo [...]. (MAHER, 1996, p. 204-205)

Com relação às críticas acima, do ponto de vista do Bilinguismo, relacionado com a identidade cultural, convém apresentar o postulado teórico de Corder, no que tange à natureza da interlíngua. O pesquisador (1978, p. 73-74; 1981, p. 67-68) compreende a interlíngua como segue:

- a) A língua é [...] uma manifestação *particular* do fenômeno da língua humana. [...] Da mesma maneira, o fenômeno de interlínguas se manifesta uma variedade de formas (1981);
- b) As interlínguas, em todo o caso, não são em formas de comportamento socialmente institucionalizadas (exceto talvez alguns casos raros) e, por conseguinte, nós não chamamos [o sistema linguístico dos falantes não-nativos] de ‘*approximative systems* [sistemas aproximados]’ (op. cit.);
- c) O problema teórico principal é que a teoria linguística tem sido desenvolvida tradicionalmente para a descrição de manifestações estáveis, institucionalizadas e, portanto, relativamente bem definidas. Elas

- [interlínguas] não são manifestações institucionalizadas da língua (op. cit.);
- d) Elas [interlínguas], portanto, não desenvolvem “normas”. De fato, as normas que os falantes de interlínguas aceitam implicitamente e visam são aquelas da língua-alvo (op. cit.);
  - e) O sistema linguístico do aprendiz se absorve *mutuamente* [entre L1 e LE/L2] aos poucos ao invés de alterar de um estado distinto para outro (op. cit.) (grifo nosso);
  - f) O comportamento linguístico está longe de ser homogêneo e os sistemas linguísticos não são, nem tampouco podem ser, de forma adequada, descritos por meio das regras categóricas favorecidas pelos linguistas, que têm forçado, como consequência, a invenção de tais existências fictícias como “falantes-ouvintes ideais numa sociedade homogênea”, para acomodarem seus dados em suas teorias (1978);
  - g) Esta forma de idealização é essencialmente contraintuitiva; nem a criança nem o aprendiz de uma língua saltam, de certo modo, de um dia para outro, de um sistema ou estado de conhecimento para o outro em série (op. cit.);
  - h) A interlíngua, como a língua das crianças, é um *continuum* de uma mudança mais ou menos regular [*smooth*], e nós podemos localizar os aprendizes tal como as crianças, ao longo do *continuum* de mudança ou desenvolvimento. Isto é o que nós entendemos por sistema dinâmico (op. cit.).

(grifo do autor; sistematização, enumeração e tradução nossas, baseadas em CORDER [1978 e 1981])

Nota-se que Corder (1978, 1981) compreende a “interlíngua” como um sistema dinâmico, não-institucionalizado e mutuamente permeável entre L1 e LE/L2, e critica os linguistas que consideram o comportamento linguístico “homogêneo”, idealizando os falantes e ouvintes numa sociedade homogênea. De fato, o mesmo pesquisador (1978, p. 74) criticou as duas posições teóricas: (1) a de Nemser (1974) que denominou a interlíngua “*approximative system* [sistema aproximado]”, cujo sistema da interlíngua se aproxima, de forma linear, do sistema da “língua-alvo”; (2) a de Brown (1973) que chamou “*developmental sequence* [sequência de desenvolvimento]”, na qual a identificação de uma etapa para a outra na aprendizagem de línguas é arbitrária.

Em conformidade com a posição teórica de Corder (1978, 1981), podemos

ressaltar que, no ensino-aprendizagem de uma LE/L2, os alunos não a aprendem de forma linear, como se subissem escadas, e as “interlínguas” não são manifestações socialmente institucionalizadas nem idealizadas, já que nelas são observadas as características idiossincráticas das línguas naturais e, acima de tudo, não existem, na realidade, falantes e ouvintes idealizados, tampouco comunidade homogênea.

Assim, quanto ao termo propriamente dito, podemos afirmar que a “interlíngua” não se refere meramente a um sistema linguístico “*intermediário*” existente entre a L1 e a LE/L2 dos aprendizes, mas diz respeito, na realidade, à “*interpenetração*” das línguas, como uma forma de manifestação inconsciente de identidade dos usuários não-nativos daquela língua.

Com base nas discussões acima feitas, podemos definir a “interlíngua” como um sistema linguístico dos falantes não-nativos da “língua-alvo” (LE/L2), ora como um sistema linguístico inteiro, ora como um sistema linguístico de um indivíduo em um momento do processo de aprendizagem. É importante frisar que a “interlíngua” não é um sistema linguístico estático que se desenvolve simplesmente de uma etapa para outra em direção à “língua-alvo”. Ela é dinâmica, mutuamente permeável entre a L1 dos aprendizes, a “língua-alvo” (LE/L2) e outro(s) idioma(s) que eles conheçam (L3) no sentido de *interpenetração* dessas línguas. Além disso, é idiossincrática (não-institucionalizada) e estratégica, pois os aprendizes levantam hipóteses concernentes às regras gramaticais, socioculturais, pragmáticas da “língua-alvo”, testam-nas, negociam o sentido, e constroem a sua identidade cultural <sup>19</sup> por meio da sua própria produção oral e escrita. A “interlíngua” é, assim, uma manifestação linguística, autônoma e identitária pelos usuários não-nativos daquela língua.

---

<sup>19</sup> Em relação à construção de identidade cultural, Kramsch (2001) ressalta o fato de que o uso da mesma língua(gem) (acento, vocabulário, etc.), que o grupo social a que o sujeito pertence, são alicerces da construção de sua identidade cultural, afirmando como segue: “[...] há uma conexão natural entre a língua falada pelos membros de um grupo social e a identidade desse grupo. Através de seu acento, seu vocabulário e seus parceiros de discurso, os locutores se identificam e são identificados como membros dessa ou daquela comunidade de fala/discurso.” (KRAMSCH, 2001, p. 65-66) (tradução nossa)

## 2.4 FOSSILIZAÇÃO

Para se referir a um fenômeno linguístico particular observado na “interlíngua” utilizada pelos aprendizes, Selinker (1972) apresenta outro conceito importante: “*fossilization* [fossilização]”. O termo propriamente dito e seus conceitos são polêmicos na literatura, e às vezes, são questionados os fenômenos fossilizados em si.

Conforme Selinker (1972, p. 215), entende-se que a fossilização diz respeito ao fenômeno em que alguns itens linguísticos (fonéticos, gramaticais, etc.) permanecem sem aprimoração no processo de aprendizagem da “língua-alvo”, isto é, “fossilizados”. O autor (op. cit., loc. cit.) afirma que a fossilização ocorre independentemente das condições do aluno (por ex., a idade) e dos fatores contextuais de ensino-aprendizagem (por ex., a quantidade de instrução que ele tenha recebido na “língua-alvo”), e se o aprendiz cessar de aperfeiçoar a sua “interlíngua” em algum aspecto (fonético, gramatical, etc.), tal aspecto será considerado como “fossilizado”. Pode-se perceber uma característica linear, também, no conceito de fossilização, tal como no de interlíngua, definido pelo mesmo autor.

Segundo Selinker (op. cit., loc. cit.), existem cinco processos principais que estão relacionados intimamente aos fenômenos linguísticos fossilizados:

- a) “transferência linguística [*language transfer*]”.  
Os erros podem ser atribuídos à transferência da L1 do aprendiz para a LE/L2 em aspectos morfossintático, lexical e semântico;
- b) “transferência de instrução [*transfer-of-training*]”.  
Os erros podem ser atribuídos à natureza dos materiais didáticos de aprendizagem ou aos procedimentos de ensino da LE/L2 em sala de aula;
- c) “estratégias de aprendizagem de L2 [*strategies of second-language learning*]”.  
Os erros podem ser atribuídos ao tipo de abordagem que o aluno faz do material a ser utilizado na aprendizagem;

- d) “estratégias de comunicação em L2 [*strategies of second-language communication*]”.  
Os erros podem ser resultantes da comunicação real com os falantes nativos da LE/L2;
- e) “hipergeneralização de regras da língua-alvo [*overgeneralization of TL linguistic material*]”.  
Os erros podem ser atribuídos à generalização das regras gramaticais da LE/L2, aplicadas pelo aprendiz.

(enumeração, sistematização e tradução nossas, baseadas em SELINKER, 1972, p. 215)

Os cinco tipos de processos supracitados são tentativas de classificar as causas relacionadas à produção de “erros” por parte dos aprendizes. Para o ensino-aprendizagem de LE/L2, a classificação acima propiciaria uma reflexão sobre nossa didática, sugerindo as causas dos fenômenos linguísticos fossilizados observados na “interlíngua” dos aprendizes. No entanto, como o próprio autor considera, é difícil classificar os fenômenos linguísticos fossilizados de fato, dado que eles estão relacionados de maneira complexa com diversos fatores: linguístico (L1/L2/LE), didático (material didático), estratégico (estratégias de aprendizagem) e contextual (onde se realiza a comunicação em LE/L2).

A definição de fossilização apresentada por outros pesquisadores, tal como McLaughlin (1987, p. 61)<sup>20</sup> e Saville-Troike (2006, p. 41 seq.), também é semelhante à de Selinker, pois eles afirmam que o fenômeno de fossilização não ocorre na L1 e também que está relacionado com o processo de aprendizagem de uma LE/L2, no qual os aprendizes “param” de desenvolver e aperfeiçoar a sua “interlíngua” em alguns aspectos linguísticos. Vale notar que Saville-Troike (op. cit., loc. cit.) considera, ainda, que uma das causas do fenômeno de fossilização se deve aos fatores socioculturais (i.e., identidade social e necessidade

---

<sup>20</sup> O autor (1987, p. 61) afirma: “A fossilização é o estado de casos particulares em que o aprendiz para de aperfeiçoar a sua interlíngua em alguns aspectos, independentemente do tempo de exposição, dados novos ou novo ensino. [...] Como a fossilização não ocorre no desenvolvimento da L1, pensa-se que a aquisição da interlíngua é diferente da aquisição da L1.” (tradução nossa)

comunicativa), afirmando:

Este fenômeno [de fossilização] está relacionado com a idade de aprendizagem; os aprendizes de L2 mais velhos são mais suscetíveis a fossilização do que os mais novos; e também com os fatores de identidade social e necessidade comunicativa. (SAVILLE-TROIKE, 2006, p. 41-42) (tradução noss)

Assim, a aprendizagem de uma LE/L2 torna-se mais vantajosa, se o aprendiz se identificar, de forma positiva, com os falantes nativos ou com a comunidade onde a L2 é falada, e se sentir socialmente aceito por eles. Caso o aprendiz não sinta a necessidade de se comunicar naquela “língua-alvo” (LE/L2), ele será até capaz de ficar indiferente e desinteressado, parando conseqüentemente de aperfeiçoar a sua “interlíngua” em alguns aspectos linguísticos.

Larsen-Freeman (2006, p. 190), por sua vez, aborda a natureza da fossilização, ressaltando que existem dois tipos: a “fossilização como produto” e a “fossilização como processo”. A pesquisadora alerta ao fato de que essas duas naturezas não devem ser confundidas, embora muitos pesquisadores de LE/L2 estejam empregando o termo fossilização no sentido de “processo” nos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2.

Quanto ao conceito de cada natureza, não estamos consoantes com o postulado teórico da autora, pois a “fossilização como produto” não deveria ser vista como o resultado de uma “falha” da aprendizagem de LE/L2, e a “fossilização como processo” não deveria ser considerada como “interrupção ou cessação” de desenvolvimento da aprendizagem de LE/L2, uma vez que a “interlíngua” não é um sistema linguístico estático nem fossilizado, mas é dinâmica, permeável, idiossincrática e estratégica, como verificamos na seção anterior.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos conceitos de fossilização discutidos pelos pesquisadores nesta seção:

**QUADRO 2 - OS CONCEITOS DE FOSSILIZAÇÃO APRESENTADOS POR PESQUISADOR**

| Pesquisador           | Conceito  |
|-----------------------|---|
|                       | <p><b>Conceito comum:</b><br/>O fenômeno de fossilização está relacionado com o processo de aprendizagem de uma LE/L2, no qual os aprendizes “param” de desenvolver e aperfeiçoar alguns aspectos (gramatical, fonético, por ex.) de sua interlíngua, apesar do insumo contínuo de LE/L2 ao longo do tempo.</p> |
| Selinker (1972)       | A fossilização ocorre independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explanação e instrução recebida na língua-alvo.   |
| McLaughlin (1987)     | Como a fossilização não ocorre no desenvolvimento da L1, a aquisição da interlíngua é diferente da aquisição da L1.   |
| Saville-Troike (2006) | A aquisição da interlíngua é distinta da aquisição da L1. O fenômeno está relacionado com o fator idade (os aprendizes de L2 mais velhos são mais suscetíveis a fossilização do que os mais novos) e também com os fatores socioculturais (i.e., identidade social e necessidade comunicativa).                 |
| Larsen-Freeman (2006) | A “fossilização como produto” diz respeito ao resultado de uma falha da aprendizagem de LE/L2, enquanto que a “fossilização como processo” refere-se à interrupção ou cessação de desenvolvimento da aprendizagem de LE/L2.   |

Como exposto acima, com relação ao conceito de fossilização, cada pesquisador se posiciona com base no “conceito comum” de fossilização. Dentre os conceitos apresentados pelos pesquisadores, existem algumas diferenças sutis referentes a cada postulado teórico, como o de Selinker (1972) e o de Saville-Troike (2006). Selinker não considera a idade do aprendiz como fator de fossilização, diferentemente do posicionamento de Saville-Troike (2006). No entanto, de maneira geral, os fenômenos de fossilização são vistos de forma negativa, como aprendizagem “mal-sucedida” e, em conformidade com as críticas de Maher (1996, p. 205-206), o termo “fóssil” conota ausência de progresso. Ou seja, o próprio termo “fossilização” acarreta um sentido negativo de que os aprendizes já não conseguem mais “recuperar” aqueles aspectos linguísticos

“fossilizados” em sua interlíngua, conforme abaixo:

Se dissermos que algum item linguístico se tornou fossilizado, teremos que afirmar que já não é possível recuperá-lo. Além disso, o termo fossilização dá a impressão de que todos os itens linguísticos de um aprendiz ficaram parados em certo nível. Entretanto, há elementos linguísticos como, por exemplo, vocabulário, que continua se expandindo no nível avançado. (KOYANAGI, 2004, p. 78) (tradução nossa)

Diante dessa realidade, Koyanagi (op. cit., loc. cit.) considera que há uma tendência de se evitar o termo fossilização, e de se preferir o termo “*stabilization* [estabilização]” no ensino de LE/L2. A autora (op. cit., p. 79) afirma que são os professores que devem procurar “desestabilizar” aquilo que foi estabilizado como “erro”.

O problema da “fossilização” não reside apenas na questão terminológica e conceitual, mas também na questão procedimental para análise. Antes, devemos questionar a maneira como podemos considerar um fenômeno linguístico “fossilizado (estabilizado)” e outro “não-fossilizado (não-estabilizado)”.

Quanto a essa questão, Birdsong (2006) aponta que o problema referente ao julgamento de fossilização reside no fato de que esse fenômeno costuma ser analisado com base no critério de *nativelike* [como nativo]. A questão de “*nativelike*” – para julgar se um item linguístico observado na interlíngua de um aprendiz é fossilizado ou não – demonstra a dificuldade em comprovar quais fenômenos linguísticos podem ser determinados como fossilizados, dado que o próprio conceito de *nativelike* é problemático, como aponta o pesquisador.

Para podermos considerar um fenômeno linguístico “fossilizado (estabilizado)”, devemos observá-lo e analisá-lo de maneira longitudinal, pois um “erro” cometido pelo aprendiz tanto poderia ser “temporário/momentâneo” quanto ter surgido “acidentalmente” de forma inconstante, no momento da enunciação ou da produção escrita.

Ainda, devemos questionar o nível de LE/L2 dos alunos ao verificarmos os

fenômenos de fossilização. O nível adequado para essa verificação seria o intermediário ou superior, pois para os alunos do nível básico, os itens gramaticais ainda não estão fixos, uma vez que um item gramatical novo é apresentado a cada aula, fato que nos leva a considerar difícil a comprovação dos fenômenos de fossilização na “interlíngua” dos alunos nesse nível. Por outro lado, os alunos do nível intermediário, teoricamente, já aprenderam a maioria dos itens gramaticais e estariam na fase de internalização para aplicá-los na produção oral e escrita.

Levando em consideração as discussões acima, no presente estudo, utilizaremos o termo “estabilização” para definir um fenômeno linguístico no qual se observa consistente e constantemente o mesmo tipo de “erro” ao longo da aprendizagem no ensino de LE/L2, como uma forma não adequada da “língua-alvo” em termos gramaticais, fonéticos, socioculturais e pragmáticos, utilizada pelos aprendizes de uma LE/L2. No entanto, para que se possa afirmar que esse fenômeno está ligado à estabilização, faz-se necessária a realização de uma pesquisa de caráter longitudinal, não transversal, razão pela qual não seria possível verificar esse fenômeno no nível de aprendizagem elementar e básico de uma LE/L2.

## **2.5 AQUISIÇÃO *VERSUS* APRENDIZAGEM**

Veremos, agora, outros conceitos importantes para os Estudos de LE/L2: “*acquisition* [aquisição]” e “*learning* [aprendizagem]”, postulados por Krashen (1976, 1981, 1987).

Segundo Krashen (1987, p. 10) que propôs o “*Monitor Model* [Modelo do Monitor]”<sup>21</sup>, a “aquisição” refere-se ao processo natural, subconsciente, informal de

---

<sup>21</sup> A teoria de Krashen (1987, p. 10-32) compreende cinco hipóteses: 1) The Acquisition-Learning Hypothesis [Hipótese da aquisição-aprendizagem] segundo a qual a aquisição subconsciente é diferente da aprendizagem consciente; 2) The Natural Order Hypothesis [Hipótese da ordem natural] segundo a qual existe uma ordem universal na aquisição de LE/L2; 3) The Monitor Hypothesis [Hipótese do monitor] segundo a qual, na aprendizagem, o conhecimento linguístico dos aprendizes pode ajudá-los a usufruir do monitor, ou seja, o monitor é posto em

aprendizagem tal como se aprende a Língua Materna (L1). Já a “aprendizagem” diz respeito ao processo analítico, consciente e formal de aprendizagem como o que ocorre em sala de aula. O teórico (op. cit., p. 15) afirma que, para os aprendizes de LE/L2, não pode faltar a “aquisição”, pois a competência comunicativa, principalmente, a fluência é atribuída ao processo de “aquisição”.

Essa questão binária de “aprendizagem” e “aquisição” está relacionada com a noção de “conhecimentos linguísticos explícitos” e “conhecimentos linguísticos implícitos”, respectivamente. Conforme Bialystok, (1978, p. 72), a primeira noção diz respeito aos conhecimentos linguísticos (principalmente gramaticais) dos aprendizes, adquiridos por meio de materiais didáticos ou em sala de aula, ou seja, no ensino formal. Já a segunda refere-se aos conhecimentos linguísticos dos aprendizes, relacionados ao uso automático e espontâneo da “língua-alvo”, como se fosse um falante nativo que domina e usa, de forma inconsciente, a sua Língua Materna. Em resumo, os conhecimentos linguísticos explícitos dizem respeito à aprendizagem consciente e formal, e os implícitos, à aprendizagem inconsciente e informal (i.e., aquisição), de Krashen.

Krashen (1987, p. 83) defende que, embora os dois processos possam ocorrer concomitantemente, a aprendizagem não influencia necessariamente a aquisição [*“learning does not ‘turn into’ acquisition”*], não havendo nenhuma relação entre elas (i.e., “non-interface hypothesis [hipótese da não-interface]”). Entende-se que o autor ressaltou essa posição, dando maior importância à noção de “(in)consciência” e “intuição”. Para ele, os conhecimentos explícitos adquiridos pela aprendizagem “consciente” não terão interconexão com os conhecimentos

---

funcionamento quando os aprendizes tentam utilizar seu conhecimento linguístico corretamente sob as condições a seguir: os mesmos têm tempo suficiente para refletirem o seu próprio enunciado; os mesmos possuem o conhecimento linguístico; o foco da atividade linguística é colocado na forma (não no significado); 4) The Input Hypothesis [Hipótese do insumo] segundo a qual, para uma aquisição eficaz, deve-se fornecer, aos aprendizes, um insumo compreensível de um nível um pouco mais elevado do que o nível atual dos mesmos; 5) The Affective Filter Hypothesis [Hipótese do filtro afetivo] segundo a qual se deve fornecer, aos aprendizes, um ambiente tranquilo e seguro, para que os mesmos possam receber o insumo, de forma eficaz, no processo de aquisição. A motivação, a autoconfiança e a ansiedade/insegurança, por exemplo, podem facilitar ou impedir o recebimento do insumo. Se o filtro afetivo for baixo, a aquisição de LE/L2 será realizada, de forma eficaz, do contrário, ou seja, se o filtro afetivo for alto, provavelmente, impedirá a aquisição.

implícitos adquiridos pela aprendizagem inconsciente.

Ao contrário dessa hipótese da não-interface, existe uma posição conhecida como “posição da interface” segundo Sakoda (2002, p. 45), na qual se afirma que o conhecimento linguístico adquirido por meio da “aprendizagem consciente” pode influir no processo de “aquisição”, principalmente no contexto de uma L2.

Estamos consoantes com a “posição da interface”, com base em dois ex-alunos do curso de japonês da UnB. Eles começaram a aprender japonês sem nenhum conhecimento prévio desse idioma no contexto de ensino formal e foram morar no Japão por cerca de dois anos e meio, para a realização do curso de mestrado. Hoje, eles falam fluentemente o japonês. Certamente eles “adquiriram” com o auxílio de conhecimentos explícitos (i.e., aprendizagem consciente) e por meio da vivência onde se fala L2. Afinal, sem a interseção desses dois tipos de conhecimentos, seria difícil para os aprendizes adultos<sup>22</sup> adquirirem uma LE/L2, diferente do que ocorre na L1. Como afirma Ellis (1995, p. 89): “sem consciência, não ocorre a aquisição [*No noticing, no acquisition*]” no ensino-aprendizagem de LE/L2.

Encontram-se, ainda, outras críticas à posição teórica de Krashen acima mencionada (GREGG, 1984; MCLAUGHLIN, 1987; SCHMIDT, 1990; SAKODA, 2002), mas o ponto mais debatido em sua teoria é que o critério para distinguir as noções de aquisição e de aprendizagem é ambíguo, e que esses processos podem se relacionar entre si (SAKODA, op. cit., p. 45), como já verificado acima. Gregg (1984, p. 81-82), por exemplo, critica a Hipótese da Aquisição-Aprendizagem de Krashen (cf. nota 21), considerando-a apenas uma observação e não uma hipótese, já que faltam evidências empíricas relacionadas às observações. McLaughlin (1987, p. 21), por sua vez, aponta que Krashen não definiu, de forma clara, os termos “*conscious* [consciente]” e “*subconscious*

---

<sup>22</sup> Koyanagi (2004, p. 46) aponta que o método indutivo (método direto) e a aprendizagem analógica devem ser não-econômicos em termos de tempo para os adultos, cuja competência cognitiva (por ex., pensamentos lógicos e abstratos) já está desenvolvida diferentemente das crianças.

[subconsciente]” (retomaremos a questão na próxima seção).

Apesar dessas críticas, as noções de aquisição e aprendizagem são úteis no contexto do ensino da língua japonesa no Brasil – que abriga a maior comunidade nipônica do mundo – para distinguirmos um aprendiz que “adquiriu” uma LE/L2 naturalmente em casa, fora do contexto formal, de outro que “aprendeu” uma LE/L2 de maneira sistemático-formal. Na presente pesquisa, portanto, utilizaremos esses termos de acordo com o contexto de aprendizagem (formal ou não-formal) dos sujeitos.

Na seção a seguir, veremos o conceito de consciência e a posição de Long (1991) e Schmidt (1990), que ressaltaram a importância de “*awareness* [consciência]” por parte dos aprendizes de uma “língua-alvo”, em relação à “forma” linguística no ensino-aprendizagem da mesma.

## 2.6 CONSCIÊNCIA E FOCO NA FORMA

Na seção anterior, vimos brevemente a posição teórica de Krashen, na qual foi ressaltado que a aprendizagem (processo consciente) não se transformaria em aquisição (processo subconsciente), bem como a antítese na qual se afirma que esses dois processos poderiam ser correlatos.

Com relação ao conceito de consciência, Levelt, Sinclair e Jarvella (1978, p. 5) afirmam: “[...] a consciência é o conhecimento implícito que se tornou explícito [[...] *awareness is implicit knowledge that has become explicit*]”. Para uma melhor compreensão dessa colocação dos autores, vejamos dois exemplos levantados por Sakoda (2002, p. 66) (tradução e grifo nossos):

- (6) 東京へ行く。Tokyo e iku.  
[(Alguém) vai para (em direção a) Tóquio.]

- (7) 東京に行く。Tokyo ni iku.  
[(Alguém) vai para Tóquio (como ponto de chegada).]

A maioria dos falantes nativos da língua japonesa, sem formação para atuarem como professores desse idioma, não sabe explicar a distinção no uso das partículas gramaticais encontradas nos exemplos acima (“e” e “ni”), mas eles sabem que os dois enunciados são gramaticais e o conteúdo semântico de cada um é igual. Ou seja, os conhecimentos linguísticos deles são “implícitos” em relação ao mecanismo linguístico da língua japonesa.

No entanto, se eles forem instruídos de forma consciente que a partícula “e” indica direção (cf. exemplo [6]), e a partícula “ni”, ponto de chegada (cf. exemplo [7]), os conhecimentos linguísticos implícitos tornar-se-ão explícitos nesse momento.

Quanto à questão do termo “consciência”, Schmidt (1990, p. 132), que morou no Brasil para realizar uma análise sobre o processo de sua própria aprendizagem da língua portuguesa, afirma que “notar [*noticing*]” diz respeito à “consciência focal [*focal awareness*]”, destacando, ainda, que a percepção [*perception*] não é necessariamente consciente, e uma percepção subliminar é possível. Em resumo, para o autor, “notar [*noticing*]” é sinônimo de “consciência focal [*focal awareness*]”, i.e., notar algo com consciência.

À luz da aquisição de LE/L2, Schmidt (op. cit., p. 129), criticando a posição de Krashen, ressalta o fato de que os “adultos” não aprendem a LE/L2 sem consciência [*awareness*], ou seja, a aprendizagem subliminar de uma LE/L2 não é possível, a consciência focal [*noticing*] é uma condição necessária e suficiente para se transformar o insumo [*input*] em insumo absorvido [*intake*]<sup>23</sup>. Em outras

---

<sup>23</sup> Segundo Schmidt (op. cit., p. 149), *intake* diz respeito a “uma parte do *input* no qual o aprendiz notou/reparou de forma consciente”.

palavras, o processo consciente é uma condição necessária para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma LE/L2 (SCHMIDT, op. cit., p. 131), assim como já mencionado, “sem consciência, não ocorre a aquisição” (ELLIS, 1995, p. 89).

Rutherford e Smith (1985, p. 280) também consideram que o aumento de consciência [*consciousness-raising*] por parte dos aprendizes no ensino-aprendizagem de LE/L2 facilita a aquisição de competência linguística, mas ressaltam o fato de que esse aumento não está relacionado diretamente com o uso dessa competência para a realização de objetivos comunicativos específicos com fluência, que resultaria no controle automático de estruturas linguísticas.

Dentro desse contexto, na década de 90, Long (1991, p. 46) propôs a noção de “*focus on form* [foco na forma dentro da abordagem comunicativa]” como uma técnica da didática em sala de aula de LE/L2, segundo a qual o professor chama a atenção dos alunos, de forma clara e consciente, aos elementos linguísticos dentro da abordagem comunicativa. É uma abordagem que se preocupa com a forma linguística, mas a atividade principal em sala de aula não é a aprendizagem das formas gramaticais, e sim voltada à apreensão do significado [*meaning*] dos enunciados e à comunicação.

No entanto, o pesquisador (op. cit., p. 44), alerta ao fato de que a noção de “foco na forma [*focus on form*]” é distinta da de “foco nas formas [*focus on forms*]” que diz respeito ao conteúdo do *syllabus* e de aulas, baseado nos itens linguísticos em si (estruturas, noções e itens lexicais, etc.).

Já Doughty e Williams (1998, p. 3) definem o foco na forma como aquilo que está vinculado a um trabalho previamente engajado no significado antes de se dar a atenção às formas linguísticas supostamente efetivas, enquanto que o foco nas formas se refere àquilo que está sempre vinculado à isolação ou extração das formas linguísticas, a partir do contexto ou da atividade comunicativa.

Nota-se que a noção de foco na forma é bem diferente da de foco nas formas, e é a primeira que nos interessa, pois na comunicação real, não é suficiente apenas entender a estrutura sintática e o significado de cada palavra,

mas é necessário saber o contexto situacional e cultural. Tendo em vista esse fato, o ensino baseado no foco nas formas, que não leva em consideração o contexto, parece não ser adequado ao ensino de línguas modernas (não-clássicas) cujo objetivo, em princípio, é o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão oral/escrita e expressão oral/escrita) dos aprendizes.

Para o ensino da língua japonesa, mais especificamente das partículas *wa* e *ga*, a abordagem de foco na forma será produtiva e aplicável, por exemplo, no nível intermediário como uma forma de revisão, já que os alunos aprendem essas funções no nível elementar e básico. Em outras palavras, essa técnica será positiva para o professor chamar a atenção dos alunos, repetidas vezes e de forma consciente, aos elementos linguísticos (no nosso caso, as partículas *wa* e *ga*), mesmo que a abordagem adotada seja a comunicativa.

Dentro desse contexto<sup>24</sup>, podemos afirmar que, em conformidade com o postulado de Long (1991, p. 47), o ensino de LE/L2 baseado no foco nas formas [*focus on forms*] é contraprodutivo em termos de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas dos aprendizes, enquanto que o ensino baseado no foco na forma [*focus on form*] propiciaria uma aprendizagem mais contextual e equilibrada em relação à competência linguística (gramatical) e comunicativa dos alunos.

Nesta seção, consideramos a importância da noção de consciência por parte dos aprendizes no ensino-aprendizagem de LE/L2, que levou Schmidt (1990) e Ellis (1995) a afirmarem que, sem consciência (focal), não ocorre a aquisição de línguas. Rutherford e Smith (1985), no entanto, criticaram que o aumento de consciência referente às formas linguísticas não garante o uso automático da língua pelos aprendizes. Assim, verificamos que a técnica da didática chamada “foco na forma” proposta por Long (1991) mantém o foco na forma linguística dentro da abordagem comunicativa e que esta, portanto, visa o

---

<sup>24</sup> Long e Robinson (1998) mencionam que o ensino de LE/L2 tem mudado historicamente do foco nas formas [*focus on forms*] para o foco no significado [*focus on meaning*] e, finalmente, para o foco na forma [*focus on form*].

desenvolvimento da competência linguística (gramatical) e comunicativa, de maneira equilibrada, por parte dos aprendizes.

## 2.7 COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E EXTRALINGUÍSTICAS

Nesta seção, abordaremos, de forma breve, um dos fatores subjacentes e concernentes à “interlíngua” dos aprendizes, que são as competências linguísticas e extralinguísticas (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; BACHMAN, 1997).

Do ponto de vista diacrônico, em se tratando da competência linguística, já na década de 60, Chomsky (1965, p. 4) distinguiu a competência linguística do desempenho linguístico no âmbito da gramática gerativa, definindo-as respectivamente como o conhecimento linguístico do falante nativo e o uso linguístico efetivo em situações concretas. Segundo o linguista, é pela competência linguística que os falantes nativos são capazes de criar e entender frases novas que nunca ouviram, e também de julgar se uma frase é gramatical ou não.

Chomsky e seus seguidores que trabalham com a Gramática Universal têm procedido a sua análise com ênfase na competência linguística inata dos falantes (i.e., *Language Acquisition Device* [Dispositivo para Aquisição de Línguas]), independentemente do desempenho linguístico, enquanto que os sociolinguistas têm focado o desempenho linguístico do indivíduo, tanto nativo quanto não-nativo, no contexto sociocultural.

Por outro lado, os sociolinguistas já tinham percebido que, para a comunicação real, não era suficiente possuir apenas a competência linguística. Sakoda (2002, p. 42) aponta que há uma contradição no procedimento de análise chomskyana, afirmando que os dados linguísticos do indivíduo não poderão ser obtidos se não houver um *output* linguístico, pois só é possível analisar a competência linguística do indivíduo por meio dos enunciados que ele produz. Tais

razões impediram que a dicotomia introduzida por Chomsky fosse aceita, de forma satisfatória, principalmente pelos sociolinguistas.

Hymes (1972), que reconheceu os fatores socioculturais na comunicação real e enfatizou a socialização do indivíduo para a aquisição de língua, propôs a noção de competência comunicativa<sup>25</sup> e definiu-a como a competência necessária para o uso linguístico, sobretudo para o uso adequado da língua, levando em consideração o contexto situacional e sociocultural: quando, para quem e de que maneira se fala.

Tendo como base a teoria de Hymes (op. cit.), Canale e Swain (1980) afirmaram que a competência comunicativa inclui, no mínimo, três principais competências<sup>26</sup>: a gramatical<sup>27</sup>, a sociocultural e a estratégica<sup>28</sup>.

No caso da língua japonesa, para perguntar sobre o desejo do interlocutor, por exemplo, pode-se fazer, via de regra, a pergunta direta com o auxiliar verbal “*tai* [querer]” para as pessoas com quem mantém relações de intimidade ou igualdade. Eis um exemplo levantado por Ôso (1997, p. 64) (grifo nosso):

(8) 先生、アイスクリームが食べたいんですか。

Sensei, aisukuriimu ga tabe tai n desu ka.

[Professor(a), quer tomar um sorvete?]

O enunciado acima não é errado gramaticalmente, mas no contexto onde o falante está conversando com um(a) “professor(a)”, não é natural devido à falta de polidez (ÔSO, op. cit., p. 65). Esse uso, quando o interlocutor for superior,

---

<sup>25</sup> Neste estudo, utilizaremos o termo “competência comunicativa” conforme a definição de Hymes.

<sup>26</sup> Posteriormente, a “competência discursiva” foi acrescentada por Canale (1983), como uma competência autônoma, separando-a da competência sociolinguística. A competência discursiva de Canale corresponde, grosso modo, à competência textual apresentada por Bachman (1997). Vide adiante.

<sup>27</sup> Canale e Swain (1980, p. 29) afirmam que este tipo de competência compreenderia “o conhecimento de itens lexicais e regras da morfologia, a sintaxe, a semântica da gramática frasal, e a fonologia” (tradução nossa).

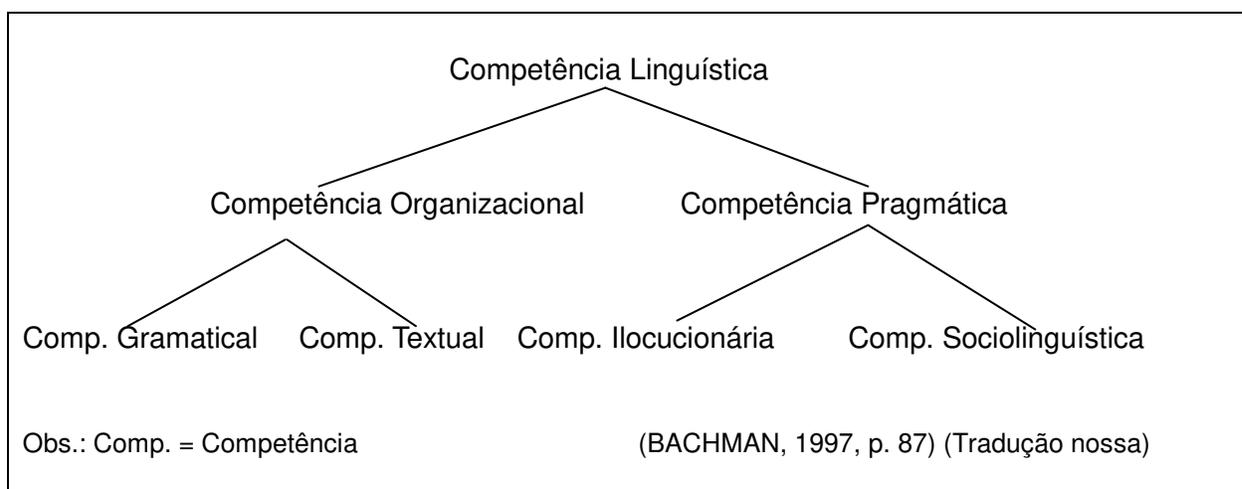
<sup>28</sup> No capítulo 3, trataremos, especialmente, da noção de estratégia que envolve a aprendizagem de LE/L2.

geralmente será considerado falta de educação. Para o superior, é mais adequada a formação de perguntas indiretas, utilizando expressões de sugestão, como, por exemplo: “Aisukuriimu wa ikaga desu ka. [Que tal tomar um sorvete?]” (exemplo nosso).

O fato demonstra que além da competência gramatical, a sociocultural que envolve fatores extralinguísticos é necessária, para que seja possível alcançar os objetivos comunicativos de forma satisfatória.

Diferentemente dos pesquisadores supracitados, Bachman (1997) juntou a noção de competência linguística tradicional (de Chomsky [1965] e Canale e Swain [1980] entre outros) e a competência extralinguística sob o controle de uma única competência denominada “competência linguística”<sup>29</sup>, como demonstra a seguinte figura:

**FIGURA 2 - COMPONENTES DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA SEGUNDO BACHMAN (1997)**



Conforme o exposto, para Bachman (op. cit., p. 98), o conceito de

<sup>29</sup> Neste estudo, utilizaremos o termo “competência linguística” no sentido estrito de “competência gramatical”, apresentada por Bachman (1997). Quanto à noção do termo, vide adiante.

competência linguística<sup>30</sup> é composto de “competência organizacional” e “competência pragmática”. Vejamos primeiramente a definição do primeiro termo:

A competência organizacional compreende aquelas habilidades envolvidas no controle da estrutura formal de línguas, para produzir ou reconhecer gramaticalmente sentenças corretas, compreender seus conteúdos proposicionais, e organizá-los para formar textos. Estas habilidades são de dois tipos: gramatical<sup>31</sup> e textual. (BACHMAN, 1997, p. 87) (tradução nossa)

Em resumo, a competência organizacional refere-se aos fatores linguísticos, mais especificamente à gramática da frase e do texto/discurso, e compreende a competência gramatical (cf. nota 31) e textual. A seguir, focalizaremos a competência textual, dado que o nosso *corpus* consiste na produção de textos.

A competência textual diz respeito ao

conhecimento de convenções a fim de juntar enunciados para formar um texto, o qual é essencialmente uma unidade de língua – *falada* ou *escrita* – consistindo em dois ou mais de dois enunciados ou sentenças, estruturadas de acordo com as regras de coesão e organização retórica. (BACHMAN, 1997, p. 88) (grifo da autora; tradução nossa)

Entende-se que, para a produção de um texto elaborado, seja verbal seja escrito, apenas a competência gramatical não é suficiente, mas precisa-se,

---

<sup>30</sup> Nota-se que o conceito do termo “competência linguística” acima empregado pelos pesquisadores é diferente, fato que Bohn (1988, p. 18) critica: “é a falta de unidade terminológica e a proliferação de novos termos que não só confundem o neófito mas, às vezes, até o cientista experiente.”

<sup>31</sup> Segundo Bachman (1997, p. 87), a competência gramatical refere-se ao “conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia [estudo geral da escrita e dos sistemas de escrita]. Esses controlam a escolha de palavras para expressar significados específicos, suas formas, sua organização nos enunciados para expressar proposições, e suas realizações físicas como sons ou símbolos escritos” (tradução nossa). Neste estudo, utilizaremos o termo “competência gramatical” conforme esta definição de Bachman.

também, da competência textual<sup>32</sup>, pois é essa que determinará a coerência ao texto. Ou seja, no nível textual/discursivo, não basta respeitar apenas a gramática da frase, mas é necessário seguir, também, a gramática do texto/discurso (i.e., coesão, estrutura informacional, fluxo da quantidade e qualidade informacional, etc.).

Como verificaremos no capítulo 4, no caso da língua japonesa, a partícula *wa* possui a função discursiva coesiva (cf. seção 4.2.4), ou seja, o uso dessa partícula depende, em princípio, do contexto anterior e situacional na dimensão textual/discursiva. No nosso *corpus*, encontramos casos em que caberiam gramaticalmente tanto a partícula *wa* quanto a partícula *ga* no nível da frase, mas na dimensão do texto/discurso, caberia apenas uma dessas partículas (cf. seção 6.5.1). Esse fato demonstra que a competência textual sob o controle da competência organizacional desempenha um papel importante no ato da produção de textos orais e escritos.

Já quanto ao conceito de competência pragmática, Bachman define:

[...] a competência pragmática [...] inclui a competência ilocucionária ou o conhecimento das convenções pragmáticas para executar funções linguísticas aceitáveis e a competência sociolinguística ou o conhecimento das convenções sociolinguísticas para executar funções linguísticas apropriadamente dentro de um dado contexto. (BACHMAN, op. cit., p. 90) (tradução nossa)

Nota-se que a competência pragmática compreende o conhecimento da competência ilocucionária (funções linguísticas) e, ao mesmo tempo, da competência sociolinguística<sup>33</sup> (o conhecimento das regras sociolinguísticas apropriadas). Essa competência é, então, empregada tanto no desempenho

---

<sup>32</sup> Neste estudo, utilizaremos o termo competência seja textual seja discursiva, conforme a definição de “competência textual”, apresentada por Bachman (1997).

<sup>33</sup> Segundo Bachman (op. cit., p. 94-95), a competência sociolinguística trata-se da “sensibilidade” à naturalidade e às diferenças vistas em dialetos ou variantes, e registro; da habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem; e do controle das convenções do uso de língua/linguagem, determinadas pelas características de um contexto específico.

contextualizado quanto na interpretação de atos ilocucionários e regras socioculturalmente apropriadas. Vejamos um exemplo da “interlíngua” em japonês, dado por Ôso (1997, p. 64) (tradução em português e grifo nossos):

- (9) 先生、いつか僕の成績について話しましょうか。  
Sensei, itsuka boku no seiseki nitsuite hanashi mashô ka.  
[Professora, vamos discutir sobre a minha nota um dia?]  
[Shall we discuss my grade?]

Esse enunciado é correto gramaticalmente, porém não é adequado no contexto acima. Segundo a autora (op. cit., p. 69-70), a expressão “mashô ka [vamos]” implica a posição de igualdade entre o locutor e o interlocutor<sup>34</sup>. O enunciado (9), portanto, não será adequado caso o interlocutor seja hierarquicamente superior ao locutor.

O locutor do exemplo (9), na realidade, cometeu um erro quanto à escolha do ato de fala: em vez de utilizar o ato de convite para a posição de igualdade, poderia empregar, por exemplo, o ato de solicitação pela forma indireta e polida “-te itadake nai deshô ka [Poderia fazer a gentileza ...]” (ÔSO, op. cit., loc. cit.), considerando que o nível social do interlocutor – o professor – é mais elevado naquele contexto. O exemplo (9) revela, então, satisfatória a competência gramatical do locutor, mas inadequada a competência pragmática tanto ilocucionária quanto sociolinguística.

No ensino-aprendizagem de LE/L2, Gass (2009, p. 117) considera que a Pragmática é a área mais difícil para os aprendizes, pois em geral, eles não têm consciência desse aspecto da língua e, principalmente, da reação negativa por parte dos interlocutores nativos, que resulta dos “erros pragmáticos” cometidos.

---

<sup>34</sup> Ôso (1997, p. 70) afirma que isso não ocorrerá quando o agente da expressão “*mashôka*” se referir apenas ao próprio falante, pois o ato de fala não será mais o de convite, mas o de proposta pelo falante. Exemplo levantado pela autora (op. cit., p. 69-70) (grifo nosso): コピー、とってきましょうか。Kopii, totte ki mashô ka. [Quer que tire a cópia?] (Obs.: O falante não está dizendo que “vamos” tirar a cópia.)

Percebe-se que os “erros” no nível pragmático podem afetar até mesmo o relacionamento interpessoal entre o aprendiz e o interlocutor nativo daquela língua.

Dentro desse contexto, vale ressaltar que, no ensino de LE/L2, é necessário que os professores se preocupem com as competências pragmática e sociolinguística dos alunos (além da morfossintática), uma vez que, na “interlíngua” seja oral seja escrita, comumente se encontram frases gramaticalmente corretas no nível da frase, mas inadequadas ao contexto sociocultural e pragmático.

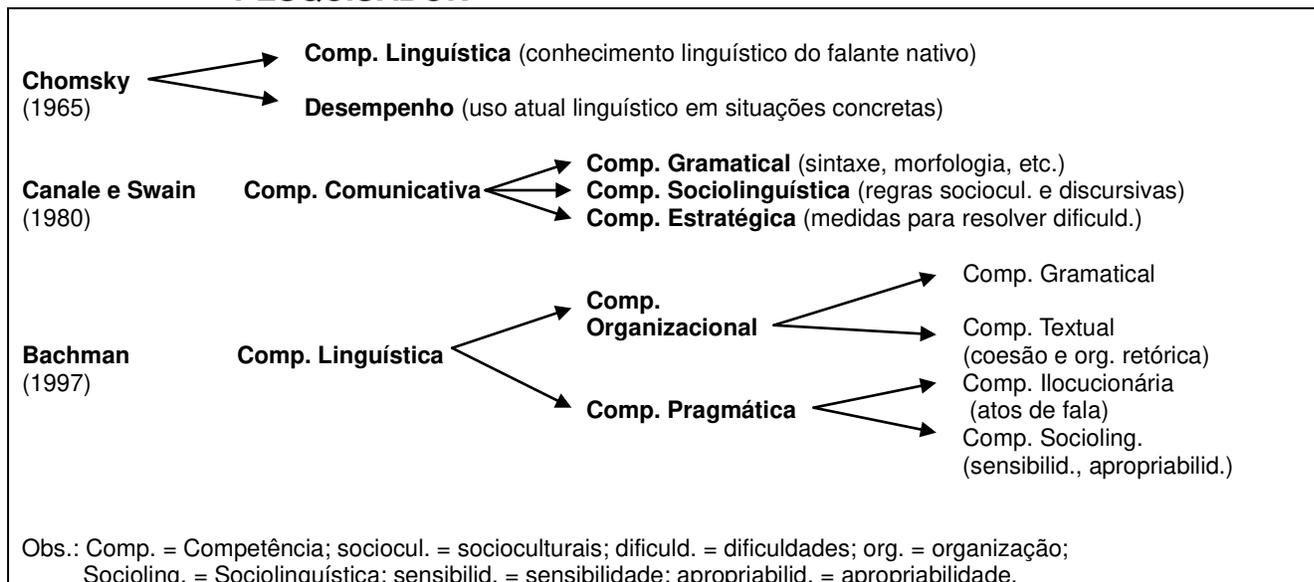
Nesta seção, enfocamos as competências e os conhecimentos linguísticos concernentes à aquisição de LE/L2 no âmbito do ensino-aprendizagem.

Os professores devem ter consciência do fato de que o alto nível da competência gramatical na “língua-alvo” dos aprendizes não garante, concomitantemente, o alto nível da competência sociocultural e pragmática, uma vez que, no caso da língua japonesa, o uso adequado das partículas *wa* e *ga* envolve não apenas a competência gramatical, mas também a competência textual e pragmática dos usuários (cf. capítulo 4). Como Bachman apontou, nenhuma competência, seja organizacional seja pragmática, poderá faltar para o sucesso na comunicação oral e escrita.

Conforme Kasper (2001, p. 522), os professores não precisam ser nativos da “língua-alvo” dos aprendizes. O que é exigido, na realidade, é que os próprios professores estejam suficientemente socializados com as práticas pragmáticas de LE/L2, pois é sua consciência metapragmática que lhes permite apoiar, de forma eficaz, a aquisição da competência pragmática de LE/L2 por parte dos aprendizes.

Assim, com base nas concepções referentes à competência linguística, abordadas pelos pesquisadores apresentados nesta seção, podemos sintetizá-las como segue:

**FIGURA 3 - SÍNTESE DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS POR PESQUISADOR**



## 2.8 SÍNTESE

Neste capítulo, vimos que, com o florescimento dos estudos sobre a aprendizagem-aquisição de LE/L2 na década de 50 a 70 (cf. seção 2.2), a língua(gem) utilizada pelos falantes “não-nativos” passou a ser objeto de estudo e os pesquisadores referidos nas seções 2.3 e 2.4 (SELINKER, 1972; CORDER, 1971, 1978, 1981; ADJEMIAN, 1976; RICHARDS, 1978; RUTHERFORD, 1984; MCLAUGHLIN, 1987; SAVILLE-TROIKE, 2006; LARSEN-FREEMAN, 2006) procuraram elucidar o sistema linguístico dos falantes em questão, utilizando, em princípio, os termos “interlíngua” e “fossilização”.

Verificamos que a “interlíngua” pode se referir ao (1) sistema linguístico inteiro como um sistema contínuo, ou ao (2) sistema linguístico de um aprendiz em um determinado momento do processo de aprendizagem. No entanto, para nós, a “interlíngua” não é um sistema linguístico estático que se desenvolve simplesmente de uma etapa para outra em direção à “língua-alvo”, mas ela é

dinâmica, mutuamente permeável entre a L1, a “língua-alvo” (LE/L2) e L3, idiossincrática (i.e., não-institucionalizada), estratégica e identitária. Adotamos o termo “interlíngua” com enfoque na noção de “*interpenetração*” das línguas (L1, LE/L2/L3) que os aprendizes utilizam.

Quanto ao termo fossilização, verificamos que ela conota um conceito negativo de “parar de aprender” a “língua-alvo”, razão pela qual adotamos o termo “estabilização”. A estabilização diz respeito a um fenômeno linguístico e extralinguístico observado no processo de aprendizagem de LE/L2, no qual aparece consistente e constantemente o mesmo tipo de “erro” ao longo da aprendizagem no ensino de LE/L2, como uma forma desviante da “língua-alvo” em termos gramaticais, fonéticos, socioculturais, pragmáticos, etc. Também consideramos que, para se poder afirmar que esse fenômeno está ligado à estabilização, faz-se necessária a realização de uma pesquisa de caráter longitudinal.

Na seção 2.5, abordamos a noção binária de aquisição e aprendizagem (KRASHEN, 1976, 1981, 1987) e suas críticas (GREGG, 1984; MCLAUGHLIN, 1987; SCHMIDT, 1990; SAKODA, 2002). Apesar das críticas observadas na referida seção, verificamos que, ao levar em consideração o contexto do ensino de língua japonesa no Brasil – que abriga a maior comunidade japonesa do mundo – seria conveniente utilizar esses dois termos para distinguir um sujeito que aprendeu uma LE/L2 no contexto formal (i.e., aprendizagem), de outro que aprendeu no contexto não-formal (i.e., aquisição).

Já na seção 2.6, vimos a importância da consciência no ensino de LE/L2, o que levou Ellis (1995, p. 89) a afirmar: “sem consciência, não ocorre a aquisição” de línguas. Já Schmidt (1990) apresentou uma antítese em relação à Hipótese de Aquisição-Aprendizagem de Krashen, afirmando que os “adultos” não aprendem a LE/L2 sem consciência, ou seja, a aprendizagem subliminar de uma LE/L2 pelos adultos não seria possível, principalmente no contexto de ensino formal.

Verificamos, também, as críticas feitas por Rutherford e Smith (1985), segundo as quais ter consciência na aprendizagem não se relaciona diretamente

ao uso real da língua. Esse fato levou Long (1991) a enfatizar o ensino baseado no “foco na forma” dentro da abordagem comunicativa, e afirmar que essa técnica didática é mais produtiva do que o ensino sem esse foco, pois a primeira abordagem visa o desenvolvimento da competência linguística (gramatical) e comunicativa, de maneira equilibrada, por parte dos aprendizes de LE/L2.

Finalmente, na seção 2.7, vimos, de forma diacrônica, os fatores subjacentes e concernentes à “interlíngua”, ou seja, os conceitos de competência linguística e desempenho linguístico (competência extralinguística), apresentados pelos pesquisadores (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; BACHMAN, 1997). Verificamos as duas posições opostas quanto ao procedimento de análise: (1) Chomsky (1965) tem procedido a sua análise com ênfase na competência linguística inata dos falantes nativos, independentemente de seu desempenho linguístico, enquanto que (2) os sociolinguistas, tais como Hymes (1972), Canale e Swain (1980), repararam que, para a comunicação real, não era suficiente possuir apenas a competência linguística (gramatical), razão pela qual têm focado o desempenho linguístico do indivíduo, tanto nativo quanto não-nativo, no contexto sociocultural.

Todas as concepções e argumentações consideradas neste capítulo constituem alicerces imprescindíveis da presente pesquisa, uma vez que estamos engajados na análise da “interlíngua” dos alunos brasileiros de língua japonesa como LE, no contexto de ensino formal.

Contudo, entendemos que, para compreender melhor o processo de aprendizagem de LE/L2 por parte dos aprendizes, é também importante levar em conta que: “[...] toda aprendizagem é baseada em exposição contínua, hipotetização, testagem e reforço de idéias, reformulação e (co)construção de sentido”, conforme afirma Benedetti (2005, p. 133). Ou seja, o processo de aprendizagem não é estático, imóvel, fossilizável, mas concordando com a posição teórica de Benedetti, defendemos que:

[...] o percurso traçado pelo aprendiz na (co)construção de uma identidade na L-

alvo [língua-alvo], que, segundo Pierce (1995), é dinâmica, tensa e sujeita a transformações. Nesse processo, o aluno vai adquirindo uma série de ferramentas gramaticais, lexicais, funcionais e culturais, e vai desenvolvendo suas estratégias de aprendizagem e comunicação, buscando aumentar sua competência lingüístico-comunicativa. (BENEDETTI, 2005, p. 130)

## 3 TEORIA E ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE/L2

### 3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordaremos os modelos processual-cognitivos<sup>35</sup> referentes à produção de textos (FLOWER; HAYES, 1981; SASAKAI; HIROSE, 1996) (cf. seção 3.2), estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem (RAIMES, 1983; ELLIS, 1997), utilizadas pelos alunos no ato da redação (cf. seção 3.3) e a orientação para o ensino da produção de textos em LE/L2 (HYLAND, 2003) (cf. seção 3.4), uma vez que o nosso *corpus* se constitui de redações produzidas pelos alunos de japonês como LE. As primeiras duas seções (os modelos processual-cognitivos e estratégias [meta]cognitivas) tratam dos fatores extralinguísticos e subjacentes à produção de textos por parte dos alunos, enquanto que a última (a orientação para o ensino da produção de textos), dos fatores pedagógicos voltados para os professores de LE/L2.

É importante abordarmos os modelos processual-cognitivos concernentes à produção de textos, porque isso nos possibilita compreender o processo cognitivo e metacognitivo de aprendizagem dos alunos no ato da redação em LE/L2. Enfocaremos, ainda, as noções de estratégias cognitivas e metacognitivas verificadas nesses modelos, nos quais os aprendizes as utilizam no ato da produção de textos. Tais teorias nos darão um direcionamento para a análise a ser realizada no capítulo 6, mais especificamente a análise qualitativa referente à competência estratégica, no que tange ao uso das partículas *wa* e *ga* pelos alunos.

É necessário tratar, também, da orientação para o ensino da produção de textos em LE/L2, para que possamos considerar os pontos menos ou mais

---

<sup>35</sup> Como Meurer (1993, p. 39-40) aponta em seu artigo, estamos cientes de que às vezes, se critica que os modelos processuais prescindem de uma dimensão social, convenções discursivas. No entanto, como o maior interesse do presente trabalho recai sobre o processo de aprendizagem dos “itens gramaticais” (partículas *wa* e *ga*), essas dimensões não serão tratadas neste capítulo.

vantajosos de cada foco de orientação, além de justificar os focos de orientação adotados para a presente pesquisa.

### 3.2 TEORIA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE: MODELO PROCESSUAL E COGNITIVO

O primeiro modelo processual-cognitivo (FLOWER; HAYES, 1981) que apresentaremos nesta seção é voltado para a produção de textos em geral (inclusive L1). O segundo (SASAKI; HIROSE, 1996) é voltado especificamente para a produção de textos em LE/L2.

A razão da apresentação do modelo de Flower e Hayes (1981) – apesar de não ser voltado especificamente para LE/L2 – deve-se ao fato de que, como Sasaki e Hirose (op. cit.) discutem em sua teoria, a experiência e a capacidade de redigir em L1 estão intimamente relacionadas, em termos processual-cognitivos, com a produção escrita em LE/L2.

A teoria de Flower e Hayes (1981, p. 369) apresenta o modelo que engloba três unidades principais:

- a) o contexto da tarefa [*task environment*];
- b) a memória a longo prazo do escrevente [*writer's long-term memory*]<sup>36</sup>;
- c) os processos de produção de textos [*writing processes*].

Segundo os autores, o contexto da tarefa compreende todos os fatores que não pertencem fisicamente ao escrevente, como as questões retóricas em

---

<sup>36</sup> Flower e Hayes (1981, p. 371) definem a memória a longo-prazo como “uma entidade relativamente estável que possui a sua própria organização interna de informação.” (tradução nossa)

que se envolvem a produção de textos propriamente dita (tais como o tópico, meta da redação), leitor, exigência/demanda (dever de casa, por ex.), relacionamento do aluno com o professor, etc.

A segunda unidade refere-se ao conhecimento armazenado na memória a longo prazo do escrevente, no que concerne ao tópico da redação, leitor e plano de escrita. É dessa memória que o escrevente procura obter informações pertinentes ao tópico, tentando recuperar a rede de informações úteis e, finalmente, busca reorganizar tais informações para se adaptar às demandas acima referidas (FLOWER; HAYES, op. cit., p. 371).

Já a terceira unidade (processos de produção de textos) compreende, ainda, três processos básicos, a seguir:

- a) planejamento [*planning*];
- b) tradução [*translating*];
- c) revisão [*reviewing*].

O primeiro processo (planejamento) envolve os subprocessos de gerar ideias [*generating ideas*], organizá-las [*organizing*] para a linguagem escrita e estabelecer a meta [*goal-setting*] para a produção de textos (FLOWER; HAYES, op. cit., p. 372).

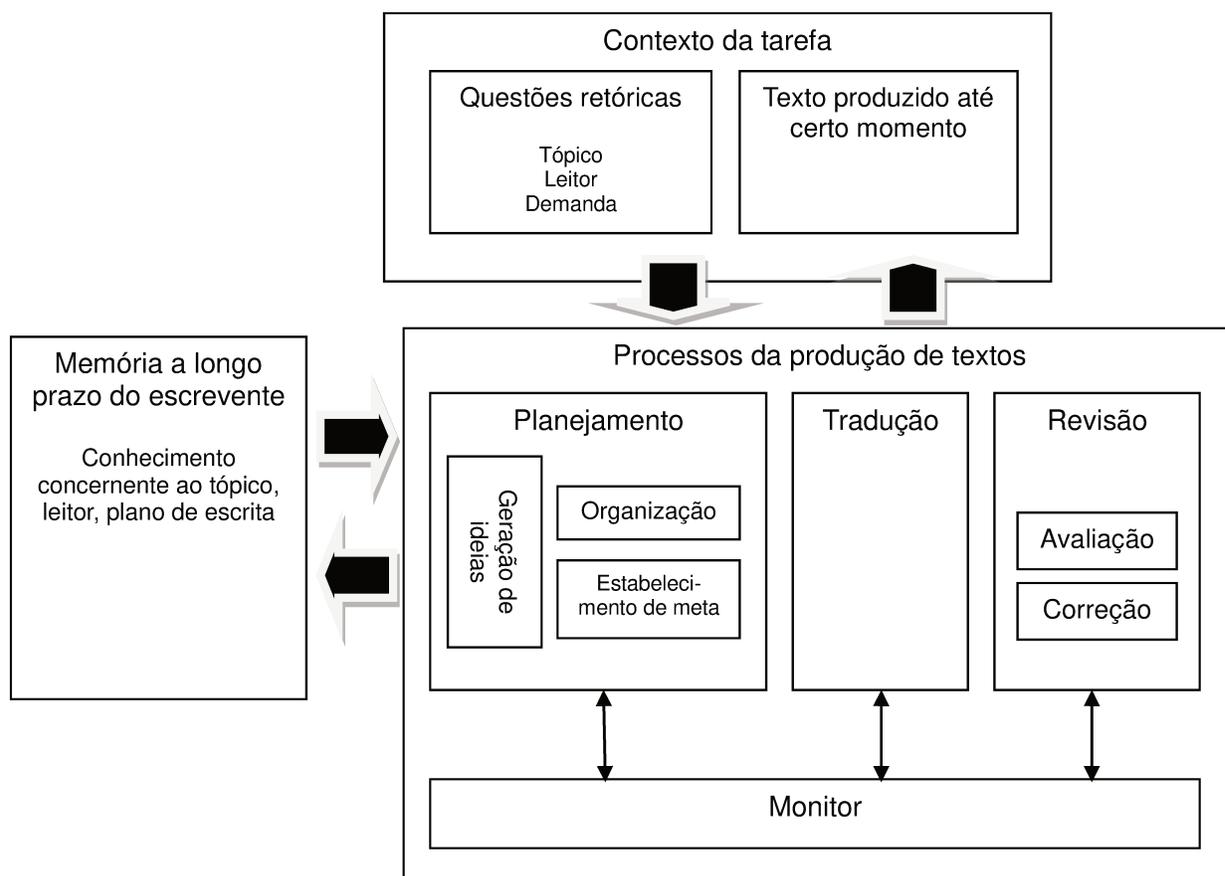
O segundo processo (tradução) diz respeito ao ato de colocar ideias com uma forma “visível”, i.e., “transcrever” ou “escrever” em um idioma. Esse processo está ligado ao ato de representar seus pensamentos na linguagem escrita (FLOWER; HAYES, op. cit., p. 373). Nesse sentido, o processo de traduzir acima mencionado não se refere necessariamente ao ato de passar uma ideia, de língua “x” para outra “y”.

O terceiro processo (revisão) compreende os subprocessos de avaliar [*evaluating*] e corrigir [*revising*] o texto produzido ou em elaboração. Flower e Hayes (op. cit., p. 374) afirmam que o processo de revisar se refere não apenas à produção escrita propriamente dita, mas também aos pensamentos e ideias do

escrevente, e esse processo pode ocorrer a qualquer momento no ato da redação, criando outro ciclo de cadeias processuais de planejamento, tradução e revisão.

Sintetizando as discussões acima, Flower e Hayes apresentam a figura a seguir:

**FIGURA 4 - MODELO DE PROCESSAMENTO REFERENTE À PRODUÇÃO DE TEXTOS APRESENTADO POR FLOWER E HAYES (1981)**



(FLOWER; HAYES, 1981, p. 370) (tradução nossa)

Flower e Hayes (op. cit., p. 375) afirmam que o escrevente não desenvolve a produção de textos, seguindo cada processo cognitivo, de forma sucessiva e linear, mas todos estão inter-relacionados por meio da monitoração que o

escrevente utiliza, como demonstram as setas finas entre o monitor e cada processo (cf. figura 4).

Para os autores, o monitor funciona como uma estratégia cognitiva e metacognitiva para a produção de textos, utilizada pelo escrevente em cada processo: planejamento, tradução e revisão. O escrevente utiliza a estratégia de monitoração antes, durante e após a redação, preocupando-se com o tempo, leitor, estilo de texto (mais formal ou usual, por ex.), etc. Neste modelo, é o monitor que, de forma global, está controlando cada processo apresentado por Flower e Hayes.

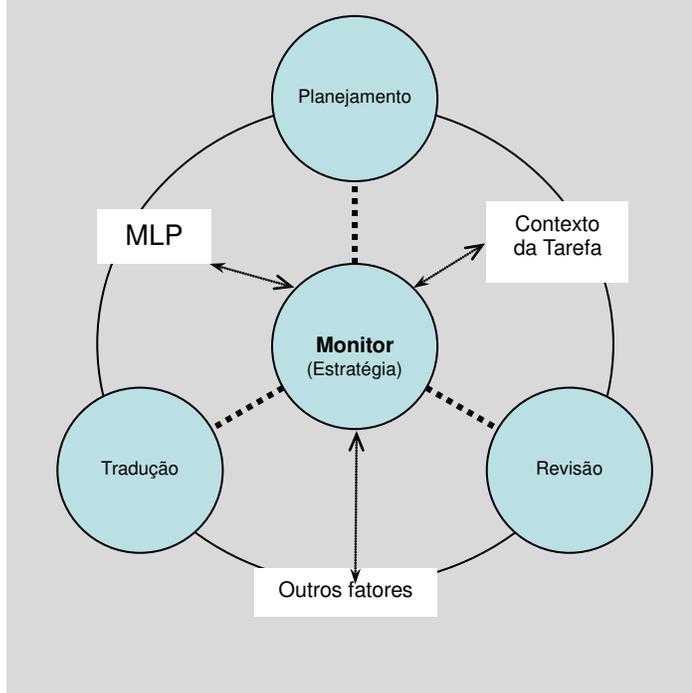
Embora os autores não definam a noção de monitoração de forma detalhada em sua teoria, é possível entender que, para eles, o monitor tem como função vigiar e controlar, amplamente, os subprocessos existentes em cada processo, interligando-os como se aquele fosse um organizador/administrador cognitivo-mental para o escrevente. Assim, pode-se dizer que o monitor desempenha uma função de “deslinearizar” os processos, conforme afirma Rojo (1992, p. 102).

A autora (op. cit., loc. cit.), no entanto, questiona uma certa linearidade apresentada no modelo de Flower e Hayes (1981), onde as habilidades de planejamento precedem as de tradução. Quanto a esta questão, Flower e Hayes se posicionam:

[...] a primeira asserção desta teoria cognitiva é que os escreventes não seguem aqueles processos em uma ordem simples como 1, 2, 3. [...] Um dado processo pode ser recorrido a qualquer momento e encaixado dentro de outro processo ou até dentro do mesmo processo em outro momento [...]. (FLOWER; HAYES, 1981, p. 375) (tradução nossa)

Assim, com o intuito de demonstrarmos um diagrama que atenua a linearidade supracitada, elaboramos uma figura baseada no modelo de Flower e Hayes (op. cit.), com enfoque nos “processos da produção de textos” referidos na figura 4:

**FIGURA 5 - PROCESSO COGNITIVO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS**



Obs. MLP = Memória a longo prazo  
Outros fatores = competência linguística, textual, sociocultural, pragmática; conhecimentos metalinguísticos, etc.

A figura acima demonstra que não existe hierarquia referente à ordem de processamento entre planejamento, tradução e revisão, estando os três interligados através da monitoração (estratégia) utilizada pelo escrevente.

No pano de fundo do modelo, existem o contexto da tarefa, memória a longo prazo e outros fatores tais como a competência linguística, textual, sociocultural, pragmática, conhecimentos metalinguísticos de L1/L2/LE, etc. Todos esses fatores dizem respeito às “ferramentas” a que o escrevente recorre a qualquer momento, por meio da ativação de monitoração/estratégia no ato da redação. Na seção 3.3, retomaremos esta questão.

A seguir, veremos o modelo processual-cognitivo concernente à produção de textos especificamente em LE/L2, proposto por Sasaki e Hirose (1996). As autoras afirmam que os seguintes fatores processual-cognitivos estão envolvidos e intimamente correlacionados com a produção de textos em LE/L2:

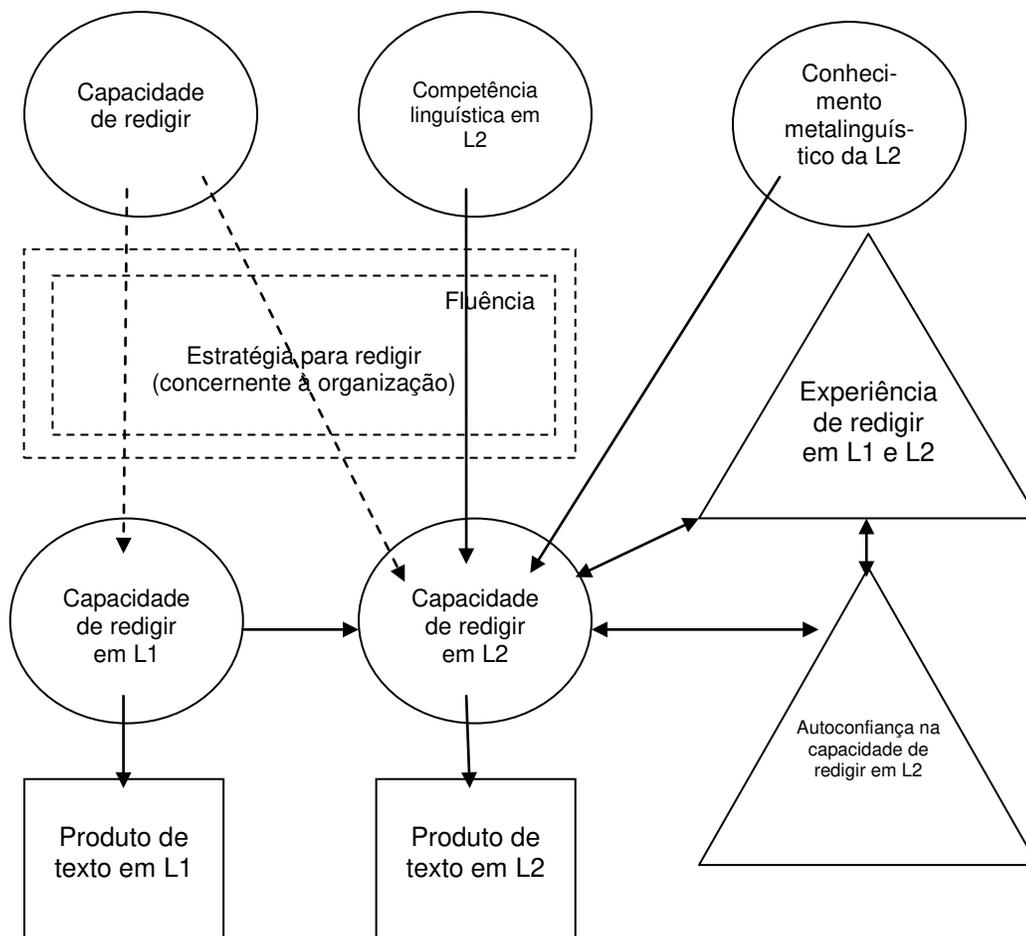
- a) a capacidade de redigir em L1, a competência linguística na L2 e o conhecimento metalinguístico da L2 do aprendiz influenciam a capacidade de redigir em L2;
- b) a experiência de redigir em L1 e L2, a autoconfiança na capacidade de redigir em L2 e a própria capacidade de redigir em L2 estão inter-relacionadas e se influenciam mutuamente no ato da redação em L2.

(tradução e sistematização nossas, baseadas em SASAKI e HIROSE [1996, p. 160])

Obs.: As autoras utilizam o termo “L2” no sentido amplo, ou seja, LE/L2.

Com base nos fatores processual-cognitivos mencionados nos itens (a) e (b) acima, Sasaki e Hirose (op. cit., p. 161) apresentam a figura:

**FIGURA 6 - MODELO PROCESSUAL-COGNITIVO REFERENTE À PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE/L2 SEGUNDO SASAKI E HIROSE (1996)**



Obs.: Círculos: fatores latentes não-mensuráveis [*unmeasured latent factors*]  
 Quadrados: variáveis mensuráveis [*measured variables*]  
 Triângulos: fatores *background* latentes [*latent background factors*]  
 Setas unidirecionais: representam relações casuais de uma direção.  
 Setas com linha reta: são baseadas nos resultados da pesquisa das autoras.  
 Setas com linha tracejada: são baseadas na presunção.

(SASAKI; HIROSE, 1996, p. 161) (tradução nossa)

É importante observar que os fatores do item (a) – a capacidade do aprendiz em redigir em L1/L2/LE, a competência linguística na LE/L2 – pertencem

à competência linguística (gramatical) de LE/L2 por parte do aprendiz. Já os fatores do item (b) – a experiência do aprendiz quanto à redação em L1/L2/LE e a autoconfiança do aprendiz em redigir em LE/L2 – dizem respeito à competência implícita (ALMEIDA FILHO, 2004)<sup>37</sup> que envolve conhecimentos informais, como percepções, intuições, memórias, crenças, atitudes, motivação, etc.

No modelo processual-cognitivo referente à produção de textos em LE/L2 (como em L1), tanto os fatores linguísticos propriamente ditos quanto os extralinguísticos, tais como os pragmáticos, cognitivos e implícitos, estão envolvidos entre si e são fundamentalmente necessários. No ato da redação, especificamente em “LE/L2”, no entanto, convém salientar que, em conformidade com a posição teórica de Sasaki e Hirose (1996), a capacidade e a experiência de redigir em “L1” são imprescindíveis como pré-condição no processo cognitivo concernente à produção de textos em LE/L2.

Com relação à noção de estratégia para redação, ela é semelhante à noção de monitor apresentada por Flower e Hayes (1981) (cf. figura 4). No entanto, para Sasaki e Hirose (1996), a noção de estratégia refere-se apenas à organização textual e a ela é atribuída a fluência no ato da redação em LE/L2.

### **3.3 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DE APRENDIZAGEM**

Nesta seção, verificaremos as noções de estratégias cognitivas e metacognitivas (RAIMES, 1983; ELLIS, 1997) utilizadas pelos alunos no âmbito de aprendizagem de LE/L2, mais especificamente no ato da redação em LE/L2.

Como realizaremos uma análise qualitativa sobre a competência cognitiva dos aprendizes (cf. capítulo 6), é importante revisar os conceitos de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem por parte dos alunos. Neste trabalho, não será enfocada a competência “metacognitiva” dos alunos, no entanto, é

---

<sup>37</sup> Apesar de Almeida Filho (2004) ter-se referido, no seu artigo, à competência implícita dentro de uma discussão sobre competências de professores de língua(s), empregamos esse termo no nosso texto, para representar um conjunto de conhecimentos informais do aprendiz.

necessário abordar as duas naturezas distintas cognitivas e metacognitivas, uma vez que ambas estão inter-relacionadas no ato da redação, como verificaremos abaixo.

Ellis (1997, p. 77) classifica as estratégias de aprendizagem<sup>38</sup> em três subcategorias: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas<sup>39</sup>. Vejamos, aqui, as duas primeiras noções, que estão relacionadas ao processo cognitivo no ato da redação. Conforme o autor (op. cit., loc. cit.), “estratégias cognitivas” estão ligadas à compreensão e produção de novas frases/enunciados mediante a manipulação e a transformação da “língua-alvo” pelos aprendizes, como, por exemplo, o ato de analisar expressões em termos morfosintáticos, aplicar regras, fazer resumos, recombinar/unir orações, etc. Já “estratégias metacognitivas” referem-se ao planejamento, monitoração/controle e avaliação da aprendizagem de uma LE/L2, como, por exemplo, o ato de estabelecer metas e objetivos, planejar uma tarefa, identificar erros da própria redação, avaliar a redação, etc.

Raimes (1983, p. 6), por sua vez, afirma que, no ato da redação, o bom escrevente deve ter consciência da: 1. sintaxe; 2. gramática; 3. mecanismo (pontuação e ortografia); 4. configuração de texto; 5. seleção de palavras adequadas; 6. conteúdo; 7. processo de escrever; 8. Leitor; e 9. objetivo.

Percebe-se que, dentre os itens levantados por Raimes, os itens de 1 a 6 estão relacionados às estratégias cognitivas (fatores linguísticos), e os itens de 7 a 9, às estratégias metacognitivas (fatores extralinguísticos), conforme a definição dada por Ellis (1997).

Convém lembrar, ainda, que a noção de estratégias metacognitivas de Ellis é semelhante à noção de “monitor” mencionada por Flower e Hayes (1981) (cf. seção 3.2), que o escrevente utiliza no processo de planejamento, tradução e revisão.

---

<sup>38</sup> O autor (1997, p. 76-77) afirma que as estratégias de aprendizagem dizem respeito a técnicas ou recursos que os aprendizes utilizam para adquirirem conhecimentos linguísticos de uma LE/L2.

<sup>39</sup> As estratégias socioafetivas referem-se à preocupação com as maneiras escolhidas pelo aprendiz para a interação com outros falantes (ELLIS, op. cit., p. 77).

Comparando as duas naturezas de estratégias em questão, vale observar que o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes de LE/L2 está associado, de forma mais direta, à aquisição de conhecimento linguístico da “língua-alvo”, enquanto que o desenvolvimento metacognitivo está relacionado, de forma indireta, a essa aquisição, pois o primeiro se preocupa com a construção de frases e a organização do texto propriamente dito, enquanto o segundo, com o ambiente/contexto, a fim de alcançar o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes de LE/L2. Percebe-se, então, que, no ato da redação, não podem faltar as duas naturezas de estratégias distintas.

Assim, Ellis sintetiza o perfil do bom aprendiz de línguas, como segue:

Os bons aprendizes de línguas são muito ativos (i.e., eles utilizam estratégias para assumirem a responsabilidade de sua própria aprendizagem), mostram a consciência do processo de aprendizagem e seu próprio estilo pessoal de aprendizagem e, acima de tudo, são flexíveis e adequados no uso de suas estratégias de aprendizagem. Eles parecem competentes especialmente em utilizarem estratégias metacognitivas. (ELLIS, 1997, p. 77) (tradução nossa)

Com isso, podemos afirmar que o ensino-aprendizagem de LE/L2 bem-sucedido depende não apenas de técnicas da didática por parte dos professores, mas também do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte dos alunos. Portanto, para que os aprendizes possam ter consciência em relação ao uso dessas estratégias e usufruí-las no ato da redação, os professores são responsáveis por essa conscientização, e devem orientá-los, de forma explícita, no ensino da produção de textos em LE/L2.

### **3.4 ORIENTAÇÕES PRINCIPAIS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE**

Veremos, de forma breve, outros fatores imprescindíveis à nossa pesquisa, isto é, as orientações para o ensino da produção de textos em LE/L2 (HYLAND,

2003), focalizando o que os professores devem ministrar aos alunos e o que os alunos precisam aprender no ensino da redação em LE/L2.

Segundo Grabe e Kaplan (1996, p. 7), a habilidade escrita não se adquire naturalmente, mas deve ser adquirida, de forma mais cultural do que biológica, de uma geração para outra no contexto sociocultural, tais como nas escolas ou em demais ambientes educacionais. Logo, para a aquisição da habilidade escrita, o peso do ensino formal é maior em relação às outras habilidades.

Dentro desse contexto, convém apresentar a abordagem pedagógica levantada por Hyland (2003, p. 2), em relação às orientações principais para o ensino da produção de textos em LE/L2, como segue:

### **QUADRO 3 - FOCOS DE ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LE/L2**

- a) Estruturas linguísticas [*language structures*]
- b) Funções textuais [*text functions*]
- c) Expressão criativa [*creative expression*]
- d) Processos de composição [*composing processes*]
- e) Conteúdo [*content*] e temas ou tópicos [*themes or topics*]
- f) Gênero e contextos da produção de texto [*genre and contexts of writing*]

(HYLAND, 2003, p. 2) (enumeração e tradução nossas)

Os itens acima são comumente abordados no ensino da redação em LE/L2. No entanto, para um ensino bem-sucedido da produção de textos em LE/L2, os professores devem escolher um ou alguns focos de orientação pedagógica, conforme o(s) objetivo(s) ou meta(s) do curso ou da necessidade dos aprendizes.

O quadro a seguir é uma síntese das orientações principais de cada item acima levantado para o ensino da redação em LE/L2:

**QUADRO 4 - SUMÁRIO DAS ORIENTAÇÕES PRINCIPAIS PARA O ENSINO DA REDAÇÃO EM LE/L2 CONFORME HYLAND (2003)**

|    | <b>Foco de orientação</b>  | <b>Orientação</b>  | <b>Ênfase</b>     | <b>Metas</b>   |
|----|--|--|-------------------|--|
| a) | <b>Estruturas linguísticas</b> <sup>40</sup><br>[ <i>language structures</i> ] | Referem-se ao conhecimento linguístico e à escolha de vocabulário, formas sintáticas e recursos coesivos que se constituem de blocos de construção essenciais de textos.   | Forma linguística | exatidão gramatical; construção de vocabulário; proficiência em LE |
| b) | <b>Funções textuais</b><br>[ <i>text functions</i> ]                           | <i>Formas</i> linguísticas particulares exercem certas <i>funções</i> comunicativas. Ensinam-se as funções mais relevantes para a necessidade dos aprendizes.  | Uso da língua     | organização de parágrafo e texto                                   |
| c) | <b>Expressão criativa</b><br>[ <i>creative expression</i> ]                    | Enfocam-se as experiências e opiniões pessoais e considera-se a produção de texto como um ato criativo de autodescobrimento. Isto pode ajudar a gerar a autoconsciência relativa à posição social do escrevente e às possibilidades literárias.  | Escrevente        | criatividade individual; auto-descobrimto                          |
| d) | <b>Processos de composição</b><br>[ <i>composing processes</i> ]               | Trata-se da “estrutura de planejamento-redação-revisão [ <i>planning-writing-reviewing framework</i> ]”. Ex.: 1. seleção de um tópico; 2. pré-escrita; 3. composição; 4. revisão; 5. leitura para correção; 6. avaliação; 7. publicação.<br>A prioridade dos professores é a de desenvolver o processo da consciência metacognitiva dos alunos, isto é, a habilidade para refletir sobre as estratégias que eles utilizam para escrever. | Escrevente        | controle de técnica  |
| e) | <b>Conteúdo e temas ou tópicos</b><br>[ <i>content and themes or topics</i> ]  | Os professores devem ajudar os aprendizes a adquirirem o esquema [ <i>schema</i> ] cognitivo adequado ou conhecimento de tópicos e vocabulário de que eles precisam para produzir um texto eficaz.<br>Ex. questão pessoal; questão social, etc.  | Assunto           | produção de textos mediante um conteúdo relevante e leitura        |

<sup>40</sup> Segundo Hyland (2003, p. 3-4), nessa abordagem, é focalizado o processo cognitivo de quatro etapas apresentadas a seguir: (1) familiarização [*familiarization*]: ensinam-se a gramática e vocabulário comumente através de um texto; (2) produção de textos controlada [*controlled writing*]: os aprendizes utilizam formas fixas, frequentemente através de exercícios de substituição; (3) produção de textos orientada [*guided writing*]: os aprendizes imitam modelos de texto; (4) produção de textos livre [*free writing*]: os alunos empregam as formas que aprenderam para escrever um ensaio, carta, etc.

|    |  |   |                  |  |
|----|--|---|------------------|--|
| f) | <b>Gênero e contextos da produção de texto</b><br><b>[genre and contexts of writing]</b> | Ensina-se como se utilizam as formas linguísticas para alcançar um texto coerente e objetivo.<br>Seguimos certas convenções sociais para organizarmos mensagens, pois queremos que nossos leitores reconheçam nosso objetivo. | Texto e contexto | controle de estrutura retórica de tipos específicos de texto |
|----|--|---|------------------|--|

(sistematização e tradução nossas, baseadas em HYLAND [2003])

Os professores de LE/L2 devem atentar para as diferenças nas ênfases de cada item supracitado, e entendê-las antes de aplicar cada orientação no ensino da redação em LE/L2.

Para a presente pesquisa, adotamos o foco nas “estruturas linguísticas”, nas “funções textuais” e no “conteúdo e temas ou tópicos”, porque, como esclareceremos no capítulo 5 (Metodologia), nosso maior interesse de análise recai sobre o uso das partículas gramaticais *wa* e *ga* encontradas nas redações, com alguns temas predeterminados.

Convém lembrar que a abordagem de foco na “estrutura linguística” é uma herança de linha estruturalista e behaviorista, que parte do princípio de que a língua é um conjunto de hábitos, razão pela qual os “erros” dos aprendizes são vistos com temor, como transgressão e mau hábito, que devem ser eliminados mediante exercícios repetitivos na aprendizagem de LE/L2. No entanto, diferentemente dessa visão teórica, não consideraremos os “erros” cometidos pelos alunos como transgressão, mas como uma prova de desenvolvimento no processo de aprendizagem de LE/L2 dos alunos, uma vez que os “erros” são inevitáveis, porém produtivos para o processo de sua aprendizagem da “língua-alvo”, como já discutimos no capítulo 2.

Hyland (op. cit., p. 4 seq.) critica essa abordagem que enfatiza a exatidão da forma linguística e o conhecimento das regras gramaticais, relegando, a um

---

<sup>41</sup> Os gêneros levantados por Hyland (2003, p. 19) são: carta de propaganda, piada, anedota, etiqueta, poema, memorando, inventário, anúncio, relatório, nota, bate-papo, seminário, ensaio, manifesto, brinde, argumento, canção, novela, aviso, biografia, sermão, consulta, música de propaganda, artigo, mandado, *ticket*, aula, manual, testamento, conversação, cardápio, receita, telegrama, editorial, assinatura, crítica de filme entre outros. (tradução nossa)

segundo plano, o conteúdo comunicativo real, i.e., o “significado” da mensagem. Estamos cientes de que o foco apenas na “estrutura linguística” permite tal possibilidade e, exatamente, para não deixar de contemplar o conteúdo comunicativo, adotamos, também, a abordagem de foco nas “funções textuais”<sup>42</sup>, visando equilibrar a aprendizagem da “forma” e da “função”.

Por sua vez, os focos nas “funções textuais” e no “gênero e contextos da produção de texto” visam a comunicação funcional, para que os aprendizes se interessem e se capacitem no uso da “língua-alvo” num contexto social e real, e são comumente utilizados na abordagem comunicativa no ensino de LE/L2. Contudo, é importante lembrar que essa abordagem reduz, a um segundo plano, as formas linguísticas, ou seja, a exatidão gramatical.

Percebe-se que, também no ensino da redação em LE/L2, alude-se àquele contraste tradicional e polêmico: abordagem gramatical *versus* comunicativa. A primeira abordagem, que teve seu início no século XVIII como é o caso do Método da Tradução e Gramática, tinha como foco aprender “sobre a língua”: o estudo da gramática, suas regras morfosintáticas e funcionamentos. Já a segunda, a abordagem comunicativa, que se expandiu na década de 70, tinha a preocupação de aprender “como usar a língua”, como meio de comunicação e de interação social dentro de um determinado contexto. Em termos gerais, pode-se dizer que a abordagem gramatical visa o desenvolvimento da competência linguística (gramatical) enquanto que a abordagem comunicativa, o da competência comunicativa. Assim, percebe-se que o “foco na forma” (LONG, 1991) adotou essas duas abordagens, aparentemente contraditórias, dentro de abordagem comunicativa (cf. seção 2.6).

Outra abordagem que adotamos refere-se ao foco no “conteúdo e temas ou tópicos”. Nessa abordagem, focaliza-se a aquisição de conhecimentos culturais, no que tange a determinados temas principais e tópicos secundários de redação e

---

<sup>42</sup> Não informamos, no entanto, aos alunos sobre o foco da pesquisa (i.e., a análise do uso das partículas de *wa* e *ga*), nem enfatizamos suas funções antes de aplicarmos as redações, para que eles não as escrevessem tendo consciência focal em relação ao uso e funções dessas partículas (cf. capítulo 5).

ao vocabulário a eles relacionado, que são necessários para os alunos produzirem um texto eficaz e coerente conforme um tema preestabelecido. Adotamos essa abordagem de forma estratégica, visando enriquecer o vocabulário e o conhecimento cultural dos alunos, em relação aos temas pré-selecionados (cf. capítulo 5).

Por fim, o foco na “expressão criativa” (cf. item [c] do quadro 4) respeita a criatividade do aprendiz em relação aos filtros afetivos tais como autoconfiança, motivação, ansiedade; enquanto que o foco nos “processos de composição” (cf. item [d] do quadro 4) enfoca o planejamento e o procedimento para escrever uma redação, com a finalidade de desenvolver o processo da consciência metacognitiva dos alunos. Estamos cientes de que o ato de redigir é, também, interacional e social, conforme afirma Hyland. No entanto, os focos na “expressão criativa” e nos “processos de composição” não foram adotados para o presente trabalho, uma vez que, na nossa pesquisa, não serão enfocados os fatores socioafetivos (como já dito no capítulo 1) e o processo da consciência metacognitiva dos alunos, no âmbito da produção de textos.

### **3.5 SÍNTESE**

Neste capítulo, vimos de forma breve os modelos processual-cognitivos concernentes à produção de textos, apresentados pelas duplas Flower e Hayes (1981); Sasaki e Hirose (1996), com a finalidade de compreendermos o processo (meta)cognitivo de aprendizagem dos alunos no ato da redação em LE/L2. Uma vez que os modelos processual-cognitivos englobam as estratégias (meta)cognitivas dos usuários de uma LE/L2, conforme verificado na seção 3.2, a compreensão desse processo cognitivo nos auxiliará na análise das estratégias cognitivas utilizadas pelos nossos sujeitos no ato da redação.

Verificamos, também, que o bom escrevente em LE/L2 é aquele que possui a experiência e a capacidade de redigir, a competência gramatical e

comunicativa em L1, além de uma consciência ativa em relação à utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas com as quais ele envolve a gramática (morfossintática), organização textual, demandas (tema e meta da redação), leitor, planejamento, revisão (avaliação e correção) em LE/L2 no ato da redação (cf. seção 3.3).

Abordamos, também, as orientações principais para o ensino da produção de textos em LE/L2, apresentadas por Hyland (2003), e verificamos que cada orientação possui características, focos e metas diferentes (cf. seção 3.4). Para que esse ensino se torne mais eficiente, consideramos que os professores de LE/L2 devem escolher um ou alguns focos de orientação pedagógica para a produção de textos em LE/L2, de acordo com o(s) objetivo(s) ou meta(s) do curso ou do professor, ou até mesmo a necessidade dos aprendizes; estimulando o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte dos mesmos (cf. seção 3.3). Ou seja, o ensino-aprendizagem bem-sucedido de LE/L2 na produção de textos depende tanto das técnicas de didática por parte dos professores, quanto das estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem utilizadas pelos alunos.

## 4 AS PARTÍCULAS *WA* E *GA* DA LÍNGUA JAPONESA

### 4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordaremos os estudos das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa moderna.

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

As partículas da língua japonesa são “posposicionais”, sendo colocadas “depois” de uma palavra ou sintagma nominal, como mostra o exemplo a seguir, em que a partícula “*ga*” indica o sujeito gramatical (caso nominativo), e “*o*”, o objeto direto (caso acusativo):

(10) 私がパンを食べる。(exemplo nosso)

Watashi ga pan o taberu.

(Watashi ga = Eu [sujeito]; pan o = pão [objeto direto]; taberu = verbo comer [predicado])

[Eu como pão.]

No caso do exemplo acima, o sintagma nominal “*watashi ga*” é composto do pronome pessoal “*watashi* [eu]” e da partícula “*ga*” que marca o caso nominativo, enquanto que o sintagma nominal “*pan o*” é formado pelo substantivo “*pan* [pão]” e pela partícula “*o*” que indica o caso acusativo.

Já na nossa dissertação de Mestrado, apontamos que, dentre as partículas da língua japonesa moderna, a partícula *wa* tem sido bastante estudada por inúmeros pesquisadores japoneses, tendo sido também considerada como

uma das questões mais complexas da língua japonesa <sup>43</sup>, tanto para os pesquisadores, quanto para os estudantes do idioma como LE/L2, porque *wa* possui características bastante peculiares. Como verificaremos neste capítulo, a partícula *wa*, grosso modo, possui duas funções principais dentre outras: a de indicar o “tópico da frase” e o “contraste”. Por exemplo, seja dada a seguinte frase (tradução e grifo nossos):

(11a) 太郎はその本を読んだ <sup>44</sup>. (KUNO, 1973a, p. 30)

Tarô wa sono hon o yonda.

[Tarô leu esse livro.]

No exemplo acima, como o próprio autor considera, pode-se interpretar que os interlocutores estavam conversando “sobre Tarô” ou estavam “contrastando” Tarô com outra pessoa (por ex., Tarô leu esse livro, mas outra pessoa não.). Percebe-se que a função de *wa* fica ambígua sem o contexto, fato que nos permite considerar que não podemos analisar as funções de *wa* apenas no nível da frase, mas devemos incluir uma análise na dimensão do texto/discurso, levando em conta o fluxo textual/discursivo e o contexto onde os interlocutores se encontram (cf. seção 4.2.4).

Como característica peculiar da partícula *wa*, podemos, ainda, citar que pode topicalizar o objeto direto por meio do deslocamento desse sintagma à esquerda da frase e substituição da partícula *o* de caso acusativo por *wa*. Temos o seguinte exemplo com base na frase (11a):

(11b) その本は太郎は読んだ. (Exemplo nosso)

Sono hon wa Tarô wa yonda.

[Esse livro, Tarô leu.]

---

<sup>43</sup> Noda, 1996, p. xiii.

<sup>44</sup> As frases originais estão escritas em *katakana* [fonograma] o qual se utiliza, hoje, para grafar as palavras de origem estrangeira.

Percebe-se que o sintagma nominal “sono hon o [esse livro]” do exemplo (11a), que indica o objeto direto, foi deslocado à esquerda tornando-se o primeiro sintagma e, ao mesmo tempo, a partícula *o* foi substituída por *wa*. No exemplo (11b), apenas com a expressão “sono hon *wa* [esse livro]”, o receptor não seria capaz de compreender o que esse sintagma designa sintaticamente (se sujeito gramatical ou objeto direto) podendo até o mesmo ser concatenado com o predicado, uma vez que a ordem canônica do japonês é SOV. Na ausência do predicado, tal sintagma não poderia estabelecer a relação de sentido lógico na frase. Em outras palavras, a partícula *wa* não marca o caso gramatical diferentemente da partícula *ga* (cf. seção 4.3).

Ainda, pode-se observar que a frase (11b) contém duas partículas *wa*. Como verificaremos na seção 4.2.2, no nível da frase, nesse caso, o primeiro *wa* indica o tópico da frase, e o segundo, o contraste entre Tarô e outra(s) pessoa(s).

Outra característica peculiar que envolve a partícula *wa* é que o sujeito gramatical<sup>45</sup> da oração principal (cf. exemplos ([10] e [11a]), pode ser acoplado tanto pela partícula *wa* quanto pela *ga*. Mesmo trocando a partícula *wa* por *ga*, ou vice-versa, a frase mantém o mesmo conteúdo proposicional. O que muda é o “sentido” da frase e as “intencionalidades” imprimidas pelos interlocutores (cf. seção 4.4.3). Percebe-se, então, que cada partícula acarreta os efeitos de sentidos e funções diferentes, e que o uso das partículas *wa* e *ga* está ligado não apenas ao nível sintático, mas também ao nível textual-discursivo e pragmático<sup>46</sup>. É por essa razão que existe a variedade de uso dessas partículas até mesmo entre os nativos da língua japonesa (NAGATOMO, 1993, p. 11). A dificuldade dos

---

<sup>45</sup> No caso da língua japonesa, o sujeito gramatical da frase diz respeito ao “elemento com o qual concorda o predicado”, ou seja, o sujeito da ação ou estado (qualidade, natureza) expresso no predicado (HAYASHI et al. [Orgs.], 2004, p. 148-149). O predicado, por sua vez, refere-se àquele que “expressa ação, natureza, estado, existência, etc. do sujeito” (Id., p. 152).

<sup>46</sup> Neste estudo, o nível textual-discursivo refere-se ao nível no qual se levam em consideração o fluxo do texto/discurso, o contexto onde os interlocutores estão presentes, enquanto que o nível pragmático diz respeito ao nível no qual se consideram a intenção e a (pré-) suposição dos interlocutores, com relação à informação/conhecimento que eles possuem no momento da enunciação.

alunos na aprendizagem de *wa* e *ga* se deve, exatamente, a essa complexidade dos níveis e variedades linguísticas que envolvem o uso dessas partículas.

Veremos, então, as discussões sobre as partículas *wa* (cf. seção 4.2) e *ga* (cf. seção 4.3), em princípio, com base nos postulados teóricos propostos por Kuno (1973a, 1973b) e Noda (1985, 1996), que merecem ser destacadas aqui.

Kuno apresentou os termos *chûritsu jojutsu* 中立叙述 [*neutral description*] [descrição neutra] (cf. seção 4.3.1), *sôki* 総記 [*exhausting list*] [seleção de apenas um item da lista (mental)] (cf. seção 4.3.2) e seus conceitos referentes à partícula *ga*, os quais exercem, ainda hoje, uma grande influência sobre o ensino da língua japonesa por serem utilizados em diversos materiais didáticos<sup>47</sup>. Já Noda é um dos pesquisadores que, do ponto de vista do ensino da língua japonesa, tem abordado a parte teórica das partículas em questão, o que interessa para o presente trabalho, uma vez que se situa no âmbito da Linguística Aplicada.

Com base nas discussões sobre os conceitos das partículas *wa* e *ga*, feitas pelos autores supracitados, levantaremos seus pontos insatisfatórios e alguns problemas correlacionados ao ensino das mesmas, além de apresentarmos nossa posição teórica quanto a essas questões.

Na seção 4.4, focalizaremos a “distinção” no uso das partículas *wa* e *ga*, à luz das dimensões linguísticas a seguir: sintática, com enfoque na oração composta (NODA, 1985, 1996; TERAMURA, 1991) (cf. seção 4.4.1), textual-discursiva (MAYNARD, 1997; NAGANO, 1996) (cf. seção 4.4.2) e pragmática (NODA, 1996; TÔYAMA, 2005) (cf. seção 4.4.3). Na seção 4.4.4, procuraremos definir os conceitos de *wa* e *ga* de acordo com cada função principal, com base nas discussões apresentadas nas seções 4.3 e 4.4.

Finalmente, na seção 4.5, abordaremos os estudos antecedentes sobre a aprendizagem de *wa* e *ga* da língua japonesa pelos não-nativos (SAKAMOTO, 1996; YAGI, 1996, 1998, 2000), com enfoque na ordem na aquisição/aprendizagem dessas partículas por eles, tema que está relacionado,

---

<sup>47</sup> Cf. bibliografia.

também, com o presente trabalho.

## 4.2 AS FUNÇÕES DE *WA*

No ensino da língua japonesa, diz-se comumente que a partícula *wa* tem por função principal indicar o “tópico da frase” (cf. seção 4.2.1) ou “contraste” entre alguns itens (cf. seção 4.2.2). Verificaremos, então, as discussões sobre cada função de *wa*, principalmente com base na posição teórica de Kuno (1973a, 1973b) (do ponto de vista semântico) e de Noda (1985, 1996) (do ponto de vista sintático) com enfoque no nível da frase.

### 4.2.1 TÓPICO [*SHUDAI*]

O tópico da frase<sup>48</sup> refere-se ao tópico da estrutura binária de “tópico-comentário”, onde o primeiro corresponde à noção de informação dada (compartilhada pelos interlocutores) e o segundo, à de informação nova (para o receptor) (KUNO, 1973a, 1973b)<sup>49</sup>.

A frase “X *wa* Y” em japonês compõe-se dessa estrutura (“X” corresponde ao tópico, e “Y”, ao comentário), portanto o sintagma “X *wa*” não coincide, necessariamente, com o sujeito gramatical, e vice-versa, ou seja, a estrutura “X *wa* Y” não está ligada, necessariamente, à relação gramatical de “sujeito-predicado” no nível sintático (cf. exemplos [11b] e [18a]).

---

<sup>48</sup> Não é equivalente a “tópico discursivo” (por ex., tema de uma redação) embora possa coincidir com ele.

<sup>49</sup> Kuno (1973a e 1973b) é um dos gramáticos pioneiros que analisa as partículas *wa* e *ga* do ponto de vista da estrutura informacional. A estrutura informacional parte do pressuposto de que “a informação semântica contida no texto vai distribuir-se em (pelo menos) dois grandes blocos: o *dado* e o *novo* [...]” (VILELA; KOCH, 2001, p. 508-509) (grifo dos autores). De maneira geral, entende-se por *informação dada* a informação que o locutor julga que o destinatário já possui como dado de seu conhecimento, e *informação nova* a informação que o locutor considera ainda não existir no conhecimento do destinatário.

Kuno (1973b, p. 59-60) afirma que, do ponto de vista semântico, o sintagma nominal acoplado por *wa* deve ser anafórico<sup>50</sup> ou genérico, caso contrário, a frase torna-se agramatical. Eis os exemplos de *wa* de tópico, levantados pelo autor (tradução e grifo nossos):

(12) John wa gakusei desu. (*wa* de tópico anafórico) (op. cit., p. 59)  
[John é estudante.]

(13) Kujira wa honyû dôbutsu desu. (*wa* de tópico genérico) (op. cit., p. 44)  
[As baleias são mamíferos.]

Quanto ao exemplo da frase (12), o sintagma nominal “John wa” poderia ser considerado como anafórico, se um dos interlocutores tivesse se referido à palavra “John” no contexto anterior, conforme Kuno. Assim, entende-se que o *wa* dessa natureza é usado junto com o sintagma nominal que foi retomado a partir do co-texto/contexto anterior. Essa explicação de Kuno dá a impressão de que sua análise foi feita considerando o contexto do texto/discurso. Contudo, o autor preocupa-se, estritamente, com a natureza semântica da “palavra” acoplada por *wa*, dado que levanta apenas as frases independentes para sua análise, além de não questionar a razão pela qual se usa a partícula *wa* com o referente retomado. Como veremos na seção 4.2.4, o *wa* de tópico anafórico possui, na realidade, a função discursiva “coesiva”, i.e., a função de manter o sentido do texto/discurso. É por isso que se usa *wa* com o referente retomado a partir do co-texto/contexto precedente.

No caso do exemplo da frase (13), por sua vez, Kuno explica que *wa* é usado, também, com as palavras genéricas como “kujira [baleia]”. Embora o autor não defina a palavra “genérica” em sua teoria, podemos entender que a palavra genérica diz respeito àquilo que abrange a totalidade ou a maioria de um conjunto de objetos ou seres vivos, não definidos como, por exemplo, “esta” baleia. O que

---

<sup>50</sup> A anáfora refere-se ao processo pelo qual uma palavra retoma a referência de um sintagma anteriormente usado na mesma frase ou no mesmo texto/discurso.

determina se a palavra é genérica ou não, no entanto, não é apenas a palavra em si (como Kuno enfoca), mas também o conteúdo semântico da “frase”. O falante do exemplo (13) está se referindo, na realidade, ao fato de as baleias serem mamíferos, ou seja, ao fato universal. Assim, podemos afirmar que o sentido genérico do sintagma “X *wa*” depende tanto da natureza semântica da *palavra* acoplada por *wa*, quanto do conteúdo semântico da *frase*.

Com relação às condições semânticas para o uso de *wa* de tópico genérico, outros pesquisadores (TERAMURA, 1991; NODA, 1996; MORITA, 2007 entre outros) e livros didáticos de hoje (cf. bibliografia) afirmam que se observa esse *wa* nas “frases em que se expressa o julgamento do falante/escritor [handambun 判断文]<sup>51</sup>” com relação ao conteúdo semântico. Ou seja, o *wa* de tópico genérico é usado nas frases em que se reflete a afirmação ou opinião do emissor no que se refere ao conteúdo semântico genérico da frase (fato universal).

Para uma melhor compreensão do *wa* de tópico genérico, seguem, abaixo, seus conceitos e os exemplos correspondentes, apresentados por Teramura (1991), Noda (1996) e Morita (2007) (tradução e grifo nossos):

a) proposição genérica [*hanshôteki meida*] (TERAMURA, 1991. p. 54)

(14) 人はいつかは死ぬ。

Hito wa itsuka wa shinu. [Os seres humanos, um dia, morrerão.]

b) leis universais [*ippantekina monogoto no kimari*] (Id., p. 55)

(15) 地球は一年に一回太陽の周りをまわる。

Chikyû wa ichinen ni ikkai taiyô no mawari o mawaru. [A Terra gira em torno do sol uma vez por ano.]

c) práticas universais [*kôjôtekina jijitsu*] (NODA, 1996, p. 128)

---

<sup>51</sup> Convém lembrar que, em termos semânticos, o conceito de *handambun* 判断文 [frase de julgamento] é o oposto do conceito de *chûritsu jojutsu* 中立叙述 [descrição neutra] proposto por Kuno (1973a) ou *genshōbun* 現象文 [frase em que se expressam fenômenos temporários] (NODA, 1985; NAGANO, 1996; ICHIKAWA, 2005), pois no *chûritsu jojutsu* ou *genshōbun*, expressa-se aquilo que o locutor captou através dos cinco sentidos, manifestando sua reação sem que haja julgamento (afirmação). (cf. seção 4.3.1).

(16) 消防車はみな赤い。  
Shôbôsha wa mina akai. [Os carros de bombeiro são todos vermelhos.]

d) ideias fixas [*kotei kan'nen*] (MORITA, 2007, p. 162)

(17) 花の命は短い。  
Hana no inochi wa mijikai. [A vida das flores é curta.]

Vale observar que o conceito de “palavra genérica” apresentado por Kuno (1973b) foi subdividido em quatro (cf. [a] a [d]) pelos pesquisadores acima. Quanto à natureza do *wa* de tópico genérico, em cada conceito encontra-se uma característica em comum, pois o uso desse *wa* é uma manifestação lexical do falante/escrevente que processa, no momento da enunciação ou da produção de textos, o ato de julgamento (afirmação) com relação ao conteúdo semântico. Quanto ao exemplo (17), por exemplo, o locutor enunciou a frase não apenas para se referir ao fato universal, mas também para demonstrar uma postura afirmativa como “eu acho/afirmo que a vida das flores é curta”.

Noda (1996, p. 8), por sua vez, aborda as funções de *wa*, do ponto de vista sintático, afirmando, assim como Kuno, que *wa* é uma partícula que indica o tópico da frase. O autor ressalta o fato de que *wa* não marca o caso gramatical, diferentemente de outras partículas, tais como *ga* (caso nominativo) e *o* (caso acusativo). Portanto, a função sintática do sintagma acoplado por *wa* fica determinada somente depois de este sintagma ser concatenado com o predicado<sup>52</sup>, isto é, sem o predicado, tal sintagma não poderá estabelecer a relação de sentido. Vejamos um exemplo levantado por Noda (op. cit., p. 2) (tradução e grifo nossos):

---

<sup>52</sup> Convém lembrar que, na língua japonesa, via de regra, enuncia-se uma frase pela seguinte ordem canônica: sujeito gramatical + complemento verbal + predicado (SOV).

- (18a) カレーは子供たちが作っています。(wa de tópico)  
Karê **wa** kodomotachi ga tsukutte imasu.  
[O ensopado com curry, as crianças estão preparando.]

O sintagma nominal “Karê wa”, que indica o objeto direto, na realidade, foi deslocado sintaticamente à esquerda tornando-se o primeiro sintagma da frase, e nessa operação, a partícula *o* de caso acusativo foi substituída por *wa*. Esse mecanismo morfossintático é chamado “topicalização”. Antes de ser topicalizado o sintagma em questão, a frase (18a) era como segue:

- (18b) 子供たちがカレーを作っています。  
[Kodomotachi ga] [karê o] [tsukutte imasu.]  
(S) (O) (V)  
[As crianças estão preparando o ensopado com curry.]

No exemplo acima, o objeto direto vem explicitado pela partícula *o*, que marca o caso acusativo (cf. karê o [o ensopado com curry]). Vale ressaltar que, no mecanismo morfossintático da topicalização, envolvem-se o deslocamento de um sintagma à esquerda (i.e., para o início da frase) e a substituição da partícula (acoplada a esse sintagma) por *wa*. Segundo Noda, a topicalização com o uso de *wa* ocorre sob as condições a seguir:

Na dimensão da frase, a topicalização pode ocorrer com o sintagma nominal que indica o caso nominativo, acusativo, etc.; o substantivo acoplado pelo sintagma nominal ou adjunto adnominal; o substantivo modificado pela oração adjetiva, etc. (NODA, 1996, p. 8) (tradução nossa)

Em japonês, é a partícula *wa* que fica encarregada do mecanismo de topicalização e nessa operação, o sintagma nominal topicalizado por ela é deslocado sintaticamente à esquerda da frase tornando-se o primeiro sintagma, ao mesmo tempo em que a partícula originalmente acoplada à palavra é substituída

por *wa*.

No ensino da língua japonesa, é importante para os professores se referirem ao mecanismo de topicalização, pois, como foi verificado no nosso *corpus*, os alunos utilizaram pouco a partícula *wa* com o sintagma nominal que indica o caso acusativo, apesar de tê-la empregado comumente com o sintagma nominal que indica o caso nominativo (cf. capítulo 6). Isso significa que o uso de recurso da topicalização pelos alunos é parcial, o que nos levou a considerar que eles não são instruídos sobre essa função, ou têm dificuldades em topicalizar o objeto direto com a partícula *wa*.

Conforme vimos, para Kuno, a função do *wa* de tópico pode ser dividida em dois subgrupos: *wa* de tópico anafórico e *wa* de tópico genérico. Verificamos que o primeiro envolve a noção semântico-discursiva, porque a palavra acoplada por *wa* retoma a referência de um sintagma anteriormente usado no mesmo contexto (frase ou texto/discurso), enquanto que o segundo está ligado à noção semântico-lexical, dado que o conteúdo semântico da frase determina se o léxico acoplado por *wa* é genérico. Vimos que a abordagem semântica de Kuno não era satisfatória, pois apesar de o autor ter mencionado a função anafórica de *wa*, faltou uma análise à luz da dimensão textual/discursiva. Ou seja, Kuno preocupou-se, em princípio, com a natureza semântica da palavra em si, acoplada por *wa*, não questionando a razão pela qual se utiliza *wa* sob as condições semânticas relativas à natureza anafórica e genérica.

Noda (1996), por sua vez, abordou a função de *wa*, do ponto de vista sintático, ressaltando o mecanismo de topicalização no qual se envolve o uso da partícula *wa*, i.e., o deslocamento de um sintagma à esquerda e a substituição da partícula (acoplada a esse sintagma) por *wa*. Verificamos que, no ensino da língua japonesa, devemos enfatizar o recurso de topicalização que ocorre, também, com o “caso acusativo” (como no exemplo [18a]), pois os alunos costumam produzir uma frase, mantendo a ordem sintagmática canônica, i.e., SOV (como no exemplo [18b]). Portanto, uma das nossas tarefas é de “desestabilizar” esse hábito dos

alunos, ressaltando o fato de que, dependendo do fluxo do texto/discurso, a ordem OSV fica mais adequada no contexto.

#### 4.2.2 CONTRASTE [TAIHI]

Abordaremos, agora, outra função essencial de *wa*, i.e., a de indicar o “contraste”. O conceito de contraste consiste na função de acarretar um sentido contrastivo/sugestivo “X<sub>2</sub>” a partir do sintagma “X<sub>1</sub>”, como, por exemplo, “X<sub>1</sub> é tal, mas X<sub>2</sub> é tal”.

Do ponto de vista semântico, Kuno (1973b, p. 50-60) afirma que a palavra acoplada por *wa* de contraste pode ser anafórica ou não-anafórica, ou genérica ou não-genérica. Percebe-se que não há restrições semânticas como em *wa* de tópico. Vejamos um exemplo de *wa* contrastivo levantado por Kuno (op. cit., p. 60) (tradução e grifo nossos):

(19) Ôzei no hito **wa** party ni kimashita ga, omoshiroi hito **wa** kimasen deshita.

(*wa* contrastivo não-anafórico e não-genérico)

[(Tradução literal) Muitas pessoas vieram à festa, mas as pessoas interessantes não vieram.]

Segundo Kuno (op. cit., loc. cit.), no exemplo acima, o falante está contrastando “ôzei no hito [muitas pessoas]” com “omoshiroi hito [pessoas interessantes]”, utilizando a partícula *wa*, e esses dois sintagmas nominais acoplados pelo *wa* contrastivo não são anafóricos nem genéricos. No entanto, esse pressuposto semântico vale somente sob as condições de que, no momento da enunciação, o falante não retome um sintagma anteriormente usado no mesmo texto/discurso e, ao mesmo tempo, o conteúdo semântico da frase não se refira à proposição genérica (fato universal). No exemplo (19), então, entende-se que

foram introduzidos, pela primeira vez, os sintagmas nominais acoplados por *wa* no contexto, o que nos permite considerar que o *wa* contrastivo não é tão dependente da natureza semântica do léxico acoplado por *wa*, nem do co-texto/contexto anterior, como o *wa* de tópico.

Caso o sintagma acoplado por *wa* seja anafórico ou genérico, a sua função poderia ser interpretada tanto como tópico quanto como contraste, conforme Kuno (1973a, p. 30). Retomemos o exemplo (11a) (tradução e grifo nossos):

(11a) 太郎はその本を読んだ。

Tarô wa sono hon o yonda.

[Tarô leu esse livro.]

Segundo o autor, o locutor acima poderia estar se referindo ao Tarô como a continuação do tópico da frase anterior, ou poderia estar contrastando Tarô com outra pessoa (por ex., Tarô leu esse livro, mas outra pessoa não.). Novamente, essa ambiguidade concernente à identificação das funções de *wa* demonstra que existe um limite na abordagem semântica de Kuno, o que nos permite considerar que, além dos fatores semânticos, existem, na realidade, outros fatores que auxiliam a determinar a função de *wa*, tais como os discursivo-pragmáticos, como já apontamos anteriormente.

Noda (1996, p. 8) também afirma que outra função importante de *wa* é a de indicar o “contraste”, e *wa* sugere um sentido mais contrastivo do que o tópico da frase, dependendo do contexto ou estrutura frasal tais como “A é X, mas B é Y” (oração coordenada adversativa), “A é X e B é Y” (oração coordenada aditiva). Eis os exemplos levantados pelo mesmo pesquisador (op. cit., p. 7) (tradução e grifo nossos):

- (20) 子供たちはカレーは作っているが、ごはんは炊いていない。(wa contrastivo)  
 Kodomotachi wa karê wa tsukutte iru ga, gohan wa taite inai.  
 (S) (O) (V) (O) (V)  
 [As crianças estão preparando o ensopado com curry, mas o arroz não.]

No caso do exemplo acima, a oração coordenada adversativa “A é X, mas B é Y” contribuiu para expressar o sentido contrastivo de *wa*, conforme Noda. Ou seja, na medida em que um elemento é apresentado em oposição/contraste com um outro, o receptor identifica, com o auxílio da estrutura frasal, que esses elementos estão sendo contrastados.

Percebe-se que cada sintagma contrastado no exemplo (20) (cf. “karê [ensopado com curry]” e “gohan [arroz]”) constitui o objeto direto. Mesmo assim, não foi utilizada a partícula *o* que indica o caso acusativo, nem ocorreu o deslocamento sintático à esquerda, diferentemente do *wa* de tópico (como verificado no exemplo [18a]). Isso significa que a partícula *wa* de contraste é utilizada sem alterar, necessariamente, a ordem sintagmática canônica da frase.

Nesta seção, verificamos, de forma breve, a partícula *wa* que desempenha a função de indicar o contraste. Vimos que Kuno (1973b) abordou as funções de *wa* do ponto de vista semântico, introduzindo a noção de “anáfora” e “léxico genérico”. O próprio autor, no entanto, demonstrou uma certa dificuldade quanto à identificação das funções de *wa*, o que nos levou a afirmar que devemos analisá-las, também, à luz do fluxo do texto/discurso.

Noda (1996), por outro lado, abordou o conceito de contraste do ponto de vista sintático, afirmando que a partícula *wa* é usada para contrastar um sintagma com um outro dentro de um contexto ou algumas estruturas frasais (por ex., orações coordenadas aditiva e adversativa), ou seja, nessas condições, *wa* acarreta mais o sentido contrastivo do que o tópico da frase.

Em resumo, além dos fatores semânticos referidos por Kuno (1973b), os

sintáticos também envolvem a identificação das funções de *wa* (tópico ou contraste) pelos interlocutores.

#### 4.2.2.1 Contraste explícito

Como verificado na seção anterior, dentro da oração coordenada aditiva ou adversativa, mais de um sintagma acoplado por *wa* podem produzir o sentido contrastivo, comparando-se explicitamente um ao outro em termos léxico-estruturais.

Esse tipo de contraste é chamado “contraste explícito” (NODA, 1996, p. 200), pois um sintagma acoplado por *wa* fica contrastado, explicitamente, com um outro em termos léxico-estruturais. Eis os exemplos levantados pelo autor (tradução e grifo nossos):

- (21) 兄は肉が好きだが、弟は魚が好きだ。 (op. cit., p. 200)  
Ani wa niku ga suki da ga, otôto wa sakana ga sukida.  
[O irmão mais velho gosta de carne, mas o irmão mais novo gosta de peixe.]
- (22) 天気はいいけど、風は冷たい。 (op. cit., p. 209)  
Tenki wa ii kedo, kaze wa tsumetai.  
[O tempo está bom, mas o vento está gelado.]
- (23) 私は肉はスーパーで買い、魚は市場で買う。 (op. cit., p. 202)  
Watashi wa niku wa suupâ de kai, sakana wa ichiba de kau.  
[A carne, eu compro no supermercado, e o peixe, compro na feira.]

Em cada exemplo acima, dois sintagmas nominais (sublinhados) são contrastados léxico-estruturalmente, i.e., com a presença da partícula *wa* dentro da oração coordenada aditiva ou adversativa.

Teramura (1991, p. 67), no entanto, alerta ao fato de que, embora haja

palavras/conceitos que não se podem contrastar mesmo dentro da oração coordenada aditiva ou adversativa, existem palavras/conceitos que podem ser contrastados facilmente em termos semânticos, tais como os substantivos de oposição binária (ex. danshi-joshi [homem-mulher], kanemochi-bimbô [rico-pobre], etc.) e substantivos de oposição múltipla (ex. dias da semana, meses e quatro estações, etc.). Retomemos o exemplo da frase (20):

- (20) 子供たちはカレーは作っているが、ごはんは炊いていない。  
Kodomotachi wa karê wa tsukutte iru ga, gohan wa taite inai.  
[As crianças estão preparando o ensopado com curry, mas o arroz não.]

No caso da frase acima, que é uma oração adversativa, os dois sintagmas nominais “karê [ensopado com curry]” e “gohan [arroz]” estão sendo contrastados. Parece que um componente não tem nenhuma ligação com o outro, em particular para quem não possui o conhecimento cultural compartilhado pelo locutor do exemplo (20), ou conhecimento do mundo que envolve essas palavras/conceitos. No entanto, quem entende a culinária japonesa sabe que o falante dessa frase está se referindo a um prato comum, de arroz branco acompanhado de um ensopado picante chamado “curry”.

Dentro desse contexto, podemos afirmar que o sentido contrastivo será produzido, de forma explícita, por meio da estrutura sintática, natureza semântica do léxico e, principalmente, conhecimentos cultural-pragmáticos dos interlocutores.

Na seção anterior, mencionamos que o uso do *wa* contrastivo possui menos restrições semânticas do que o *wa* de tópico, conforme Kuno (1973b). No entanto, o que dificulta o uso e a compreensão do *wa* contrastivo pelos alunos de japonês como LE é o fato de que o sentido contrastivo é produzido pelo conjunto complexo de fatores sintáticos, semânticos e cultural-pragmáticos.

#### 4.2.2.2 Contraste implícito

A frase em que não há léxico-estruturalmente o “parceiro” de um sintagma contrastado por *wa* chama-se “contraste implícito” (NODA, 1996, p. 210), diferentemente do contraste explícito verificado na seção anterior. Para uma melhor compreensão desse conceito, vejamos um exemplo levantado pelo autor (op. cit., p. 7) (tradução e grifo nossos):

(24) 子供たちはカレーは作っています。

[Kodomotachi wa] [karê wa] [tsukutte imasu.]  
(S) (O) (V) (nível sintático)

[Kodomotachi wa] [karê wa] tsukutte imasu.]  
(T) (C) (nível discursivo)

[As crianças estão preparando o ensopado com curry.]

Obs.: (T) = Tópico; (C) = Comentário.

Nota-se que a frase acima não é uma oração coordenada aditiva nem adversativa, logo, em termos léxico-estruturais, não há o “parceiro” contrastivo do sintagma “Kodomotachi [crianças]”, nem o de “karê [ensopado com curry]”. Mesmo assim, o segundo *wa* da frase – que foi utilizado no lugar da partícula *o* de caso acusativo – gerou o sentido contrastivo.

Noda (op. cit.) afirma que se produziu o sentido contrastivo de *wa* do sintagma “karê [ensopado com curry]” com base em dois fatores: a substituição morfológica e a posição sintática. Com relação ao primeiro fator, a partícula *o* foi substituída pela partícula *wa*, sendo mantida a cadeia sintagmática-padrão, isto é, SOV. Quanto ao segundo fator, não ocorreu o deslocamento à esquerda com o sintagma “karê wa”.

A partícula *wa* pode surgir mais de uma vez numa frase como se vê na

frase (24), e nesse caso, via de regra, o primeiro *wa* desempenha a função de tópico da frase, e o(s) outro(s), a de contraste no nível da frase, pois apenas um tópico é possível (MIKAMI, 1953; SAJI, 1991; IORI et al., 2000, p. 257). Yamada (2004, p. 53) reforça esse postulado teórico, afirmando: “caso *wa* se acople a um elemento que não seja o primeiro da frase e acompanhe uma ênfase fonética<sup>53</sup>, significa, normalmente, um contraste com os demais elementos.”

Com relação à prevalência sintática relativa à identificação das funções de *wa* (i.e., o 1º *wa* fica encarregado de indicar o tópico e o 2º *wa*, o contraste), Saji (1991) afirma que, na dimensão da frase<sup>54</sup>, a função de tópico da frase é a de concatenar a parte chamada “comentário” (cf. exemplo [24]), ou seja, modificar sintaticamente toda essa parte. Para o autor, o segundo sintagma “X<sub>2</sub> *wa*” não desempenha a função de indicar o tópico, porque ele surge, linearmente, depois do primeiro sintagma “X<sub>1</sub> *wa*”, i.e., na parte considerada como “comentário”.

Sintetizando a posição dos autores (MIKAMI, 1953; SAJI, 1991; IORI et al., 2000; YAMADA, 2004), caso haja mais de um *wa* numa frase, o primeiro *wa* desempenha a função topicalizadora e os demais *wa* acarretam um sentido contrastivo na dimensão da frase.

A seguir, verifiquemos outros exemplos de frases que contêm mais de um *wa*:

(25) 私はパリには行かない。 Watashi wa Pari ni wa ika nai.  
[A Paris, eu não vou (mas à outra cidade, sim).] (IORI et al., 2000, p. 257)

(26) パリには 私は行かない。 Pari ni wa watashi wa ika nai.  
[Eu, a Paris, não vou (mas outra pessoa vai).] (Id., ibid.)

---

<sup>53</sup> Neste estudo, não será tratado o fator fonético e fonológico, pois o presente trabalho envolve a produção de textos “escritos”.

<sup>54</sup> Com relação à identificação das funções de *wa*, os autores mencionados nesta seção analisam-na apenas no nível frasal, e afirmam que o primeiro *wa* fica encarregado de indicar o tópico e o segundo, o contraste. Contudo, é igualmente importante analisarmos à luz da dimensão textual-discursiva, pois verificamos na nossa dissertação de mestrado, que nessa dimensão, a identificação da função de *wa* está relacionada, também, ao fluxo do texto/discurso, contexto situacional, intenção e (pré-) suposição do locutor.

- (27) 私は みかんは好きです。 Watashiwa wa mikan wa suki desu.  
[De tangerina, eu gosto (mas de outra fruta, não gosto).] (Id., ibid.)

Conforme o postulado teórico de Mikami (1953), Saji (1991), Iori et al. (2000) e Yamada (2004), na frase (25), supõe-se que o falante (tópico da frase) não vai para “Paris (item contrastivo explícito)”, mas vai para “outra cidade (item contrastivo implícito)”, enquanto que, na frase (26), “o falante (item contrastivo explícito)” não vai para Paris (tópico da frase), mas “outra pessoa (item contrastivo implícito)” vai.

Percebe-se que o segundo sintagma do exemplo (25) e o primeiro do (26) são “aparentemente” iguais, ou seja, a partícula *wa* de cada exemplo está acoplada à partícula *ni*, que indica ponto de chegada (Pari ni wa [para Paris]). Mesmo assim, a função de cada *wa* é diferente. Caso haja mais de um *wa* na frase<sup>55</sup>, o acoplamento de *wa* a outra(s) partícula(s) não interfere na identificação da função de *wa* (tópico ou contraste), mas o que prevalece é a ordem sintagmática de surgimento de *wa* no nível da “frase”.

Por sua vez, a frase (27) é configurada da sentença-padrão “ ‘A’ wa ‘B’ ga suki desu. [‘A’ gosta de ‘B’]”<sup>56</sup>, tratada no ensino da língua japonesa (neste caso, “ ‘A’ wa” corresponde ao sintagma “Watashi wa [Eu]”, e “ ‘B’ ga”, ao “mikan ga [tangerina]”), e a partícula *ga* foi substituída por *wa* (i.e., segundo *wa* da frase). Conforme o segundo *wa* acarreta o sentido contrastivo, ele implica que o falante gosta de “tangerina (item contrastivo explícito)”, mas não gosta de “outra fruta

---

<sup>55</sup> Caso haja apenas um *wa* na frase, segundo a teoria de Tambo (1986, p. 18), *wa* terá o sentido de contraste ou ênfase, quando ocorrer a ligação de “um elemento + partícula de caso + *wa*”. O teórico explica (op. cit., p. 16) que, comparado ao sintagma “substantivo + partícula de caso + *wa*”, o sintagma “substantivo + *wa*” chama mais a atenção do receptor, pois não se pode compreender o que o substantivo designa (se sujeito, objeto direto ou direção) até o sintagma ser concatenado com o predicado, isto é, sem o predicado, tal sintagma não poderá estabelecer a relação de sentido lógico da frase. Em conformidade com a posição de Tambo, caso haja apenas um *wa* acoplado a uma partícula de caso, podemos considerar a sua função como contraste no nível da frase. No entanto, é importante ressaltar que o fator contextual influi sobre a identificação das funções de *wa*.

<sup>56</sup> Cf. seção 4.3.3.

(item contrastivo implícito)”.

Caso haja mais de um *wa* na frase, a operação de substituição por outra partícula não interfere na identificação da função de *wa*, como já verificado na frase (20).

Se trocarmos a ordem do primeiro sintagma e do segundo da frase (27), temos o exemplo a seguir:

(28) みかんは 私は好きです。 **Mikan wa watashi wa** suki desu. (exemplo nosso)  
[Falando da tangerina, eu gosto (mas outra pessoa não gosta).]

No exemplo acima, o primeiro sintagma “Mikan **wa** [a tangerina]” indica o tópico da frase, e o segundo “watashi **wa** [eu]”, contraste implícito. Ou seja, foi invertida a função de *wa* de cada sintagma entre o exemplo (27) e (28), devido à ordem sintagmática de surgimento de *wa*.

A seguir, apresentaremos uma fórmula quanto à identificação das funções de *wa*, caso haja mais de um *wa* numa frase:

(29) “X”**wa** (tópico) + “Y<sub>1</sub>” **wa** (contraste) + Predicado = Frase

(contraste implícito = [sintagma “Y<sub>2</sub>”])

Na medida em que os sintagmas acoplados pelo primeiro e segundo *wa* (“X *wa*” e “Y<sub>1</sub> *wa*”) são apresentados, o receptor apreende o sentido contrastivo do segundo *wa* da frase. Para que o receptor (ouvinte/leitor) possa conceber a que se refere, concretamente, o sintagma implícito “Y<sub>2</sub>” a partir do sintagma explícito “Y<sub>1</sub>”, os interlocutores devem possuir informações compartilhadas ou conhecimento similar de mundo.

Nesta seção, verificamos o conceito de contraste implícito, i.e., o caso em

que não há, em termos léxico-estruturais, o “parceiro” de um sintagma contrastado por *wa*.

No ensino da língua japonesa, percebemos em sala de aula que os alunos têm dificuldades em identificar a função do segundo *wa* (a de contraste), pois não surge explicitamente o parceiro do contraste, fato que nos permite considerar que para eles, a compreensão e o uso do “*wa* de contraste implícito” são bem mais difíceis do que o contraste explícito.

Na análise deste trabalho, constatamos que os alunos do nível intermediário utilizaram pouco a partícula *wa* de contraste ou simplesmente a evitaram, embora já tivessem sido instruídos sobre essa função. Dentro desse contexto, é essencial aprofundarmos a conscientização dos alunos sobre a função de contraste através da abordagem de “foco na forma” (cf. seção 2.6), a cada vez que aparecer esse *wa*.

#### **4.2.2.3 Limitação e Sentido negativo**

No ensino da língua japonesa, não se enfatiza que o *wa* produz, sob certas condições, o sentido de limitação, talvez porque os materiais didáticos não tratem, explicitamente, tal uso. Provavelmente por essa razão, a maioria dos alunos não tem “conhecimento explícito” de que a partícula *wa* pode acarretar o sentido de limitação. De fato, não foi constatado o uso desse *wa* no *corpus* das redações produzidas pelos alunos. Dentro desse contexto, é importante verificarmos aqui a natureza desse *wa*.

Noda (1996) e Katô (2006), assim, se manifestam sobre o sentido de limitação:

A partícula “*wa*” acoplada ao sintagma adverbial que expressa quantidade produz o sentido de [...] “ao menos”. (NODA, 1996, p. 224) (tradução nossa)

Quando o *wa* se acopla aos numerais (mais sufixos), o *wa* produz o sentido de

um limite a partir do contraste entre “aquele número (valor)” e “menos daquele número (valor)” e, então, interpreta-se como limite mínimo. [...] Pode-se considerar que o uso de limitação/limite é uma derivação do uso de contraste.” (KATÔ, 2006, p. 96) (tradução nossa)

Resumindo, quando a partícula *wa* se junta aos numerais (mais sufixos), produz-se o sentido de limitação. A seguir, encontram-se os exemplos acompanhados dessa função de *wa* (tradução e grifo nossos):

- (30) 三千元はかかる。(KATÔ, 2006, p. 96)  
Sanzen en wa kakaru. [Custa, no mínimo, três mil ienes.]

Cf. 三千元かかる。  
Sanzen en kakaru. [Custa três mil ienes.]

- (31) 二百本は売れる。(exemplo nosso baseado no exemplo [32])  
Nihyappon wa ureru. [(Tradução literal) É possível vender, no mínimo, duzentos. ⇒ Chega a vender, no mínimo, duzentos.]

- (32) 二百本は売れない。(NODA, 1996, p. 224)  
Nihyappon wa urenai. [(Tradução literal) Não é possível vender duzentos.  
⇒ Não chega a vender duzentos.]

No caso das frases “afirmativas” (30) e (31), o falante estabeleceu o limite “mínimo” por meio do uso da partícula *wa*, ou seja, o falante enunciou o exemplo (30), acreditando que uma coisa custa qualquer valor “acima de” três mil ienes, enquanto que o falante de (31) afirmou, com o uso de *wa*, que se podem vender “mais de” duzentos.

No caso da frase “negativa” como o exemplo (32), o falante negou o fato de “não” conseguir vender “mais de” duzentos, ou seja, estabeleceu-se o limite “máximo” de venda, sendo sua implicação: “podem-se vender, no máximo, duzentos, porém mais que isso, não”.

Da mesma forma, a unidade composta por “numerais + partículas de caso + *wa*” também expressa limite, conforme afirma Machida (2000, p. 98) (tradução e grifo nossos):

(33) 十日まではだめです。 Tôka made wa dame desu.  
[Até o dia dez, não dá.]

(34) 四時からはいっています。 Yoji kara wa aite imasu.  
[Apenas a partir das 4 horas, estou livre (está aberto).]

Vale ressaltar o fato de que, mediante o uso do *wa* acompanhado de numerais (mais sufixos), o falante demonstra sua crença e postura em relação ao valor limite daquele assunto, estabelecendo, assim, o contraste entre um valor superior ou inferior àquele valor limite.

*Wa* que produz o sentido negativo, por sua vez, é comumente tratado já na primeira lição dos livros didáticos (por ex., THE JAPAN FOUNDATION (Org.), “*Nihongo shoho* [Japonês básico]”, 1981). Contudo, no ensino da língua japonesa, não se refere, de maneira explícita, que o *wa* de sentido negativo é uma derivação do sentido de contraste. Com relação a essa questão, Ichikawa afirma:

No nosso julgamento, primeiramente existe uma frase afirmativa, e deve-se negar a frase afirmativa. A frase negativa é o ato de negar a afirmação, ou seja, contrapõe-se à afirmação. Por isso, a frase negativa torna-se contrastiva e há uma tendência de surgir o “*wa*”. (ICHIKAWA, 2005, p. 175) (tradução nossa)

Convém notar que *wa* é utilizado não apenas para expressar o sentido negativo, mas também para contrastar com o conteúdo afirmativo da frase. Eis os exemplos (MORITA, 2007, p. 178) do *wa* dessa natureza (tradução e grifo

nossos):

(a) Negação do caso nominativo

(35) 雨が 降っている ⇒ 雨は 降っていない

Ame ga futte iru ⇒ Ame wa futte inai

[Está chovendo. ⇒ Não está chovendo.]

(b) Negação de demais casos

(36) 豚肉を 食べる ⇒ 豚肉は 食べない (caso acusativo)

Butaniku o taberu ⇒ Butakuni wa tabe nai

[Como a carne de porco. ⇒ A carne de porco, não como.]

(37) 食堂で 食べる ⇒ 食堂では 食べない (caso locativo)

Shokudô de taberu ⇒ Shokudô de wa tabe nai

[Como no refeitório. ⇒ No refeitório, não como.]

(c) Negação da cópula

(38) 彼は学生だ ⇒ 彼は学生ではない。

Kare wa gakusei da ⇒ Kare wa gakusei de wa nai.

[Ele é estudante. ⇒ Ele não é estudante]

Vale notar que, nos exemplos acima, a partícula *wa* surge em frases negativas, contrastando semanticamente com o conteúdo afirmativo da frase e, ao mesmo tempo, enfatizando o sentido negativo da frase, já que o uso desse *wa* não é obrigatório (ICHIKAWA, 2005). Logo, podemos afirmar que esse *wa* também é uma derivação do sentido contrastivo, assim como o *wa* de limitação.

### 4.2.3 SÍNTESE DE *wa* DE TÓPICO E DE CONTRASTE NA DIMENSÃO DA FRASE

Até agora, vimos as funções básicas da partícula *wa* (tópico da frase e contraste) discutidas principalmente por Kuno (1973b) e Noda (1996), com enfoque na dimensão da frase. Kuno as analisou do ponto de vista semântico, enquanto que Noda as abordou à luz da sintática.

Verificamos que Kuno tentou identificar as funções de *wa* com base na noção de anáfora e substantivo genérico acoplado por *wa*, e afirmou que a função de tópico deve ser anafórica ou genérica, enquanto que a função de contraste não exige tal condição semântica. Verificamos, também, que o autor focalizou, na sua análise, a natureza semântica do vocábulo acoplado por *wa* e relegou, a um segundo plano, o conteúdo semântico e contexto da frase. Com os limites da abordagem semântica, o próprio autor considerou que o *wa* anafórico ou genérico poderia indicar tanto o tópico quanto o contraste, o que nos levou a afirmar que, para se poder obter uma informação correta quanto à identificação das funções de *wa*, deve-se incluir uma análise do ponto de vista textual-discursivo (levando-se em consideração o fluxo do texto/discurso).

Noda (1996), por sua vez, enfatizou o mecanismo de topicalização no qual envolve a mudança morfossintática: o sintagma nominal topicalizado é deslocado linearmente à esquerda tornando-se o primeiro sintagma da frase e, ao mesmo tempo, a partícula originalmente acoplada a esse sintagma é substituída por *wa*.

O autor (op. cit.) ponderou, ainda, que o *wa* é usado, também, para acarretar o sentido contrastivo dentro de um contexto ou algumas estruturas frasais (por ex., oração coordenada aditiva ou adversativa), além de mencionar dois tipos de contraste: contraste explícito e contraste implícito.

Verificamos, também, que, caso haja mais de um *wa* numa frase, a identificação das funções de *wa* dependerá da ordem sintagmática da frase (o 1º *wa* indica o tópico, e o 2º *wa*, o contraste), no entanto, o primeiro sintagma da frase, acoplado por *wa* nem sempre indica o tópico, se analisarmos as funções do

*wa* na dimensão textual/discursiva.

Finalmente, verificamos as derivações do sentido contrastivo produzido por *wa*: limitação e sentido negativo. Referimo-nos ao fato de que, no ensino da língua japonesa, é importante abordar o uso do *wa* que acarreta o sentido de limitação, dado que, como os materiais didáticos em si não o enfocam, os alunos não foram instruídos, de forma explícita, sobre essa função.

A seguir, apresentaremos uma síntese das discussões sobre as funções principais da partícula *wa*, verificadas nas seções 4.2.1 e 4.2.2:

**QUADRO 5 - AS FUNÇÕES DE *WA* NO NÍVEL DA FRASE**

| <b>Funções</b>   | <b>Funções e sentidos mais detalhados</b>  | <b>Escopo</b>       |
|------------------|--|---------------------|
| <b>Tópico</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tópico: anafórico (KUNO, 1973b)</li> </ul>  | Semântico           |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tópico: genérico (KUNO, 1973b) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Julgamento (proposição genérica, regras gerais, fatos universais, ideias fixas) (TERAMURA, 1991; NODA, 1996; MORITA, 2007)</li> </ul> </li> </ul> |                     |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Topicalização de um sintagma da frase (NODA, 1996)</li> </ul>   | Sintático           |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tópico: 1ª <i>wa</i> na frase (caso haja mais de um <i>wa</i>) (MIKAMI, 1953, 1960; NODA, 1996; IORI et al., 2000; YAMADA, 2004)</li> </ul>   |                     |
| <b>Contraste</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contraste: anafórico ou não-anafórico, ou genérico ou não-genérico (KUNO, 1973b)</li> </ul>   | Semântico           |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contraste explícito e implícito (NODA, 1996)</li> </ul>   | Sintático-semântico |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Limitação (NODA, 1996; KATO, 2006)</li> </ul>   | Semântico           |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentido negativo (ICHIKAWA, 2005; MORITA 2007)</li> </ul>   | Semântico           |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contraste: demais <i>wa</i> (menos o 1ª) na frase (caso haja mais de um <i>wa</i>) (MIKAMI, 1953, 1960; NODA, 1996; IORI et al., 2000; YAMADA, 2004)</li> </ul>   | Sintático           |

#### 4.2.4 WA NA DIMENSÃO DO TEXTO/DISCURSO

Nesta seção, abordaremos as funções da partícula *wa* à luz da dimensão do texto/discurso, pois, como verificamos nas seções anteriores (cf. seção 4.2.1 e 4.2.2), não podemos considerar as funções de *wa* apenas na dimensão da frase, mas devemos incluir uma análise do ponto de vista do texto/discurso:

Na dimensão do texto/discurso, transforma-se, no tópico da frase, aquilo que já foi mencionado anteriormente ou aquilo que é pertinente ao assunto anterior ou presente. No texto/discurso, utiliza-se *wa* para a continuação do tópico discursivo. (NODA, 1996, p. 8) (tradução nossa)

Conforme a afirmação acima, podemos sintetizar as funções discursivas de *wa* de tópico, como segue: a) função anafórica (cf. “aquilo que já foi mencionado anteriormente”); b) função coesiva (cf. “aquilo que é pertinente ao assunto anterior ou presente [...] para a continuação do tópico discursivo”). Para verificarmos cada uma dessas funções discursivas de *wa* de tópico, vejamos os exemplos levantados por Noda (op. cit., p. 5):

(39) おじいちゃん：子供たちがいないね。  
Ojiichan: Kodomotachi **ga** inai ne.  
[Avô: As crianças não estão, não?]

おばあちゃん：子供たちは今むこうでカレーを作ってるよ。  
Obâchan: Kodomotachi **wa** ima mukô de karê o tsukutteru yo.  
[Avó: As crianças estão preparando o curry agora, viu?]

(40) きょうはトロピカルカレーを作しましょう。材料は...  
Kyô wa toropikaru karê o tsukurimashô. Zairyô **wa** ...  
[Hoje vamos preparar o curry tropical. Os ingredientes são ...]

Quanto ao enunciado (39), o sintagma nominal “Kodomotachi **ga** [as

crianças]” enunciado pelo avô transformou-se no tópico da frase (“Kodomotachi **wa**” [as crianças]) na fala da avó, isto é, aquilo que já foi mencionado anteriormente foi retomado e topicalizado na frase subsequente enunciada pela avó. Já no enunciado (40), aquilo que é pertinente ao assunto anterior ou presente transformou-se no tópico da frase [“Zairyô **wa**”]. Percebe-se, então, que o *wa* do exemplo (39) desempenha a função anafórica, enquanto que o *do* (40), a função coesiva.

Mikami (1960), que também é um dos pesquisadores que analisa as funções da partícula *wa* à luz da dimensão textual/discursiva, observou a função discursiva do *wa* em modificar a(s) frase(s) subsequente(s), sem repetir o referente já topicalizado anteriormente no texto/discurso, ou seja, a de manter o tópico oculto no contexto posterior. O autor (op. cit., p. 117) chamou essa função de “escopo suprassentencial”<sup>57</sup>, equivalente ao conceito de “tema oculto” [*ryakudai* 略題]. Eis um exemplo dessa função de *wa*:

(41) 新宿は大きな町だ。夜 11 時でも大勢の人でにぎわっている。若者が好きな町だ。

Shinjuku wa ôkina machi da. Yoru 11ji demo ôzei no hito de nigiwatte iru. Wakamono ga sukina machi da.

[Shinjuku é um bairro grande. (Shinjuku) É agitado com muitas pessoas mesmo às 11 horas da noite. (Shinjuku) É um bairro do qual os jovens gostam.] (CHIKAWA, 2005, p. 171) (tradução, grifo e palavras entre parênteses nossos)

Nota-se que o tópico da segunda e terceira frase também é “Shinjuku (nome de um bairro)” como o da primeira, mas está oculto nas últimas duas frases do texto acima. De fato, esta função de escopo suprassentencial é um dos mecanismos de coesão, ou seja, a elipse que seria “uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado,

---

<sup>57</sup> O termo original em japonês é “*wa no piriodo goe*” (MIKAMI, 1960,p. 117).

facilmente recuperáveis pelo contexto”, conforme afirma Koch (1997, p. 22). Esse recurso é, então, usado para não repetir o mesmo tópico da frase no contexto posterior do texto/discurso.

Por sua vez, Nagano (1996) levanta à luz de perspectivas múltiplas, os sintagmas que podem ser topicalizados pela partícula *wa*, como segue:

- a) os fatos gerais (proposição genérica, regras gerais, fatos universais, ideias fixas);
- b) aquilo que já apareceu uma vez no texto/discurso (anáfora);
- c) aquilo que foi designado pelo uso de pronomes demonstrativos;
- d) os seres (inanimados ou animados) existentes na frente dos interlocutores, mesmo sendo particulares;
- e) as questões já compreendidas pelos interlocutores.

(sistematização e tradução nossas, baseadas em NAGANO [1996, p. 155])

Percebe-se que Nagano classificou, em cinco subgrupos, as condições linguísticas e extralinguísticas para o uso do *wa*: a) as semânticas; b) as semântico-discursivas; c) as semântico-lexicais; d) as situacionais (contextuais); e) as pragmáticas e da estrutura informacional.

Como já verificamos os fatores semântico-discursivos anteriormente, enfocaremos, a seguir, os itens (d) e (e) acima que estão relacionados com os fatores extralinguísticos.

Com relação ao item (d), nota-se que o uso de *wa* está ligado, além do co-texto/contexto anterior, também ao contexto situacional onde os interlocutores estão presentes. Quanto a essa questão, Teramura (1991, p. 52) afirma que normalmente o locutor começa a frase com o sintagma topicalizado “X *wa*”, mesmo que ele surja “pela primeira vez”<sup>58</sup> no discurso, sob as condições discursivas abaixo (tradução e grifo nossos):

---

<sup>58</sup> Como veremos na seção 4.4.2, para o componente que aparece pela primeira vez no texto/discurso, via de regra, utiliza-se a partícula *ga*, que se liga aos componentes que introduzem informações novas aos interlocutores.

- a) Quando o locutor falar de si próprio
- (42) わたしはタイから来た留学生で、.....  
Watashi wa tai kara kita ryûgakusei de, ...  
 [Eu sou um estudante estrangeiro, vindo da Tailândia e ...]
- b) Quando o locutor perguntar algo para o interlocutor
- (43) あれは何という魚?  
Are wa nan toiu sakana?  
 [(tradução literal) Aquele peixe é chamado como? (Como é que se chama aquele peixe?)]
- c) Quando o locutor falar ou perguntar sobre um objeto existente no campo visual dos interlocutores
- (44) (魚屋で) これはブリ?  
 (Sakanaya de) Kore wa buri?  
 [(Na peixaria) Este é olhete?]

Conforme exposto acima, é possível topicalizar até o sintagma que surge pela primeira vez no discurso, sob as condições acima vistas, ou seja, *wa* de tópico é uma partícula de caráter dependente do discurso/contexto onde se encontram os interlocutores. Em outras palavras, os objetos e os próprios interlocutores envolvidos no discurso são suscetíveis de se tornarem tópico.

Quanto ao item (e) levantado por Nagano, isto é, no que se refere às questões já compreendidas pelos interlocutores, o autor (1996, p. 145) afirma que, do ponto de vista pragmático e da estrutura informacional, o tópico da frase se compõe de informações compartilhadas pelos interlocutores (i.e., o tópico não contém a natureza de introduzir informações novas para eles). Em outras palavras, quando o locutor utiliza o sintagma “X *wa*”, ele (pré-)supõe que o interlocutor já possui a informação/conhecimento sobre “X”, ou o elemento “X” é, ao menos, identificável para o interlocutor no momento da enunciação (IWASAKI, 1987). Com isso, podemos afirmar que, quando o locutor utiliza a partícula *wa* de tópico, a sua atitude com relação ao interlocutor é recíproca, sendo alto o grau de (pré-

)suposição no ato de comunicação seja oral seja escrita.

Já Yamada (2004, p. 52) assinala que “o tópico é um substantivo que o locutor introduz, supondo que o interlocutor saiba da sua existência”. Ou seja, no momento da enunciação, o locutor preocupa-se com a quantidade de informações que o interlocutor possui. Podemos afirmar, então, que a introdução de um tópico com o uso da partícula *wa* reflete a (pré-)suposição por parte dos interlocutores no discurso.

No entanto, existe um fator semântico-cognitivo que prevalece às condições discursivo-pragmáticas acima verificadas; se a natureza da frase enunciada estiver relacionada ao conteúdo semântico de um estado temporário e à sensação do falante (cf. seção 4.3.1), a partícula *ga* será mantida, mesmo que o locutor se refira a um objeto existente no campo visual dos interlocutores. Para uma melhor compreensão do uso prevalente de *ga*, vejamos um exemplo levantado por Kuno (1973a, p. 32):

(45) 空が青いね。(estado temporário)  
Sora ga aoi ne. [O céu está azul, né?!]

Percebe-se que “sora [céu]” existe no campo visível dos interlocutores, e o locutor expressou o que percebeu através dos cinco sentidos naquele momento da enunciação. É possível utilizar a partícula *wa* no lugar de *ga* desta frase, como “Sora **wa** aoi [O céu é azul.]”. Nesse caso, embora o conteúdo proposicional de cada exemplo seja idêntico, mudará o “sentido” da frase, pois esse *wa* desempenhará a função de indicar o tópico genérico (KUNO, 1973b). Como foi verificado na seção 4.2.1, o *wa* de tópico genérico é empregado nas frases em que se reflete a afirmação do locutor com relação ao conteúdo semântico genérico da frase, i.e., trata-se do fato universal de “o céu ser azul”. Assim, com o uso do *wa*, a frase significa: “(Eu acho/afirmo que) o céu é azul”. Nota-se que as partículas *wa* e *ga* são usadas de acordo com aquilo que o locutor sentiu ou

ponderou no momento da enunciação. Quanto ao uso da partícula *ga* dessa natureza, retomaremos na seção 4.3.1.

#### 4.2.5 SÍNTESE DE *WA* NA DIMENSÃO DO TEXTO/DISCURSO

Verificamos a importância das funções discursivas da partícula *wa* como elemento anafórico, coesivo e situacional (contextual), que mantém a continuidade de sentido no discurso/texto, e contribui para a construção da textualidade no mesmo (NODA, 1996; TERAMURA, 1996; NAGANO, 1996; YAMADA, 2004). Portanto, a topicalização na qual se envolve a partícula *wa* não deve ser vista apenas como um mecanismo morfossintático (i.e., deslocamento à esquerda e substituição de partícula), nem tampouco deve ser analisada só no nível da frase, para que se possam compreender, de forma global, as funções múltiplas de *wa*.

Além das funções discursivo-textuais, verificamos, também, no nível pragmático, que o sintagma topicalizado “X *wa*” reflete o estado mental dos usuários, tais como a (pré-)suposição dos interlocutores, referente à proposição (mais especificamente, ao vocábulo “X”), o conhecimento mútuo dos mesmos, ou a quantidade relativa informacional que eles possuem em um dado contexto. Por essa razão, do ponto de vista da estrutura informacional, o sintagma “X *wa*” está ligado à noção de “informação compartilhada” pelos interlocutores (e não à informação nova). A informatividade do tópico é pouca, já que não possui a característica de veicular informação nova no texto/discurso, mas é a partícula *wa* que mantém a continuidade de sentido no texto/discurso.

Dentro desse contexto, podemos afirmar que, na dimensão do texto/discurso, a partícula *wa* de tópico é:

- a) dependente do co-texto, discurso e contexto onde se encontram os interlocutores;
- b) manifestada lexicalmente no seu uso em que é refletida a (pré-)

suposição dos interlocutores, com relação ao vocábulo “X” do sintagma “X *wa*”.

Com base nas discussões feitas nesta seção, podemos sintetizar as funções discursivas de *wa* como segue:

**QUADRO 6 - AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DO *WA* (TOPICALIZAÇÃO)**

| Escopo             | Contexto para o uso de <i>wa</i><br>(na dimensão do texto/discurso)   |
|--------------------|---|
| Discursivo-textual | <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="639 716 1390 869">➤ Quando o locutor se referir àquilo que já foi mencionado anteriormente ou àquilo que é pertinente ao assunto anterior ou presente (NODA, 1996).</li> <li data-bbox="639 869 1390 947">➤ Quando o locutor falar de si próprio (TERAMURA, 1996)</li> <li data-bbox="639 947 1390 1024">➤ Quando o locutor perguntar algo para o interlocutor (TERAMURA, 1996)</li> <li data-bbox="639 1024 1390 1184">➤ Quando o locutor falar ou perguntar sobre um ser (inanimado ou animado) existente dentro do campo visual dos interlocutores (NAGANO, 1996; TERAMURA, 1996)</li> </ul> |
| Pragmático         | <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="639 1184 1390 1297">➤ Quando o locutor introduzir um léxico no discurso, supondo que o interlocutor já o saiba (YAMADA, 2004)</li> <li data-bbox="639 1297 1390 1411">➤ Quando o locutor se referir às questões, supondo que já estão compreendidas pelos interlocutores (NAGANO, 1996).</li> </ul>   |

### 4.3 AS FUNÇÕES DE GA

Ao longo desta seção, veremos as funções da partícula *ga*, cuja natureza é, conforme Noda (1996, p. 16), a de indicar a relação de caso gramatical (caso nominativo)<sup>59</sup> entre o predicado e o sujeito, diferentemente da partícula *wa* que não marca um caso determinado (cf. exemplo [18a] da seção 4.2.1). Além dessa natureza sintática básica, *ga* indica conforme Kuno (1973a, p. 28):

- a) descrição neutra [*neutral description*] [中立叙述 *chûritsu jojutsu*];
- b) seleção de um item da lista [*exhaustive listing*] [総記 *sôki*];
- c) objeto direto [*object*] [目的格 *mokutekikaku*].

Abordaremos cada conceito acima apresentado por Kuno (op. cit.) nas seções 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3, respectivamente.

#### 4.3.1 DESCRIÇÃO NEUTRA [CHÛRITSU JOJUTSU]

Alguns pesquisadores utilizam o termo “*chûritsu jojutsu* 中立叙述 [descrição neutra]” (KUNO, 1973a, 1973b; IORI et al., 2000) e outros, “*genshōbun* 現象文 [frase em que se expressam fenômenos naturais/estados temporários]” (NAGANO, 1996; NODA, 1985; ICHIKAWA, 2005), para se referirem a um mesmo conceito. Primeiramente, verificaremos os conceitos de *genshōbun*, propostos por Nagano (1996), Noda (1985) e Ichikawa (2005), e depois, os de *chûritsu jojutsu*,

---

<sup>59</sup> A partícula *ga* é classificada como partícula de caso (caso nominativo) no ensino da língua japonesa. Segundo a definição tradicional, as partículas que pertencem a essa categoria chamada *kakujoshi* [partículas de caso] determinam apenas as funções sintáticas dos sintagmas nominais a que se ligam (FUKASAWA et al., 2001, p. 34). Ono, Thompson e Suzuki (2000), no entanto, afirmam que, na conversação, é omitida a partícula *ga* com muita frequência nas situações “pragmaticamente” marcadas. Por essa razão, eles consideram *ga* não apenas como marcador de “sujeito gramatical (caso nominativo)”, mas também como marcador de “discurso pragmático”.

apresentados por Kuno (1973a) do ponto de vista semântico.

O *genshōbun* não possui o tópico da frase, nem expressa a afirmação do locutor (NODA, 1996), contrapondo-se semanticamente ao *handambun* [frase em que se expressa o julgamento/afirmação do locutor/escrevente] visto na seção 4.2.1. Quanto aos conceitos de *genshōbun*, há duas posições conforme o quadro abaixo (tradução e grifo nossos):

**QUADRO 7 - OS CONCEITOS DE GENSHŌBUN [FRASE EM QUE SE EXPRESSAM FENÔMENOS NATURAIS/ESTADOS TEMPORÁRIOS]**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Posição 1:</b><br/>do ponto de vista da natureza semântica da frase “enunciada”.</p> | <p>Através desse tipo de frase, o locutor relata um <b>fenômeno [natural]</b> do tal qual se apresenta. Trata-se da frase na qual se expressa aquilo que o locutor percebeu através dos <b>cinco sentidos</b>, sem processar qualquer ato de julgamento [afirmação]. (NAGANO, 1996, p. 135)</p>  |
| <p><b>Posição 2:</b><br/>do ponto de vista da “enunciação”.</p>                            | <p>É expresso um estado de “normalmente ser diferente e estar assim <b>só naquele momento</b>” [...] além de ser enunciada uma <b>surpresa</b>. (NODA, 1985, p. 41)<sup>60</sup><br/>É utilizada a partícula “<i>ga</i>” nas frases cujo locutor <b>relata</b> uma <b>surpresa</b> ou <b>descoberta</b><sup>61</sup>. (ICHIKAWA, 2005, p. 175)</p> |

Parece que a afirmação de Nagano (1996) se contrapõe à de Noda (1985) e Ichikawa (2005), dado que a primeira posição está relacionada com uma observação objetiva (fenômenos naturais) por parte do locutor, enquanto que a segunda está ligada à subjetividade (impressão) do mesmo. Isto se deve à diferença de pontos de vista de quem tentou conceituar o *genshōbun*: a primeira posição acima referida define-o do ponto de vista da natureza semântica da frase

<sup>60</sup> Esta definição é semelhante à definição proposta por Teramura (1991, p. 59): “expressa-se uma impressão do falante no momento da enunciação.”

<sup>61</sup> No ensino da língua japonesa, este *ga* é chamado “*ga* de constatação (descoberta) [*hakken no 'ga'*]”. Seguem, abaixo, os exemplos do *ga* dessa natureza: バスが来た。 **Basu ga** kita. [Chegou o ônibus.] (ICHIKAWA, 2005, p. 173); あっ、財布がない。A, **saifu ga** nai. [Ah, minha carteira não está (aqui)!] (IORI et al., 2000, p. 265); あっ、かぎがかかっている。A, **kagi ga** kakatteinai. [Ah, não está trancada!] (Id., ibid.).

“enunciada (como produto)”, enquanto que a segunda observa-o à luz da “enunciação (produção)”, mais especificamente antes da enunciação. Temos o seguinte exemplo:

- (46) あっ、西の空がまっ赤だ。 A, nishi no sora ga makka da.  
[Ah, o céu do oeste está bem vermelho.] (NODA, 1985, p. 41) (tradução nossa)

Supõe-se que (1) o locutor olhou para o céu, (2) ficou surpreso com a sua cor e (3) enunciou a frase acima, apenas para transmitir a impressão que teve no momento da enunciação.

O ponto crítico é que os autores supracitados não se referiram, de forma explícita, ao pressuposto de que o uso de *ga* no *genshōbun* é, na realidade, baseado na “percepção” por parte do locutor, ou seja, naquilo que ele sentiu exatamente no momento da enunciação. Por essa razão, o conteúdo semântico acaba se relacionando com um estado ou uma descrição de caráter temporário.

Para uma melhor compreensão do conceito deste *ga*, apresentaremos, ainda, outros exemplos a seguir (tradução e grifo nossos):

- (47) 波が静かだ。 Nami ga shizuka da. [As ondas estão calmas.] (MORITA, 2007. p. 174)
- (48) ほら、あそこに 南十字星が 見える。 Hora, asoko ni minami jūjisei ga mieru. [Olha, lá se vê o Cruzeiro do Sul.] (TERAMURA, 1991. p. 65)
- (49) 鐘の音が きこえる。 Kane no ne ga kikoeru. [O badalar dos sinos se faz ouvir.] (Id., ibid.)
- (50) コーヒーの匂いが する。 Kōhii no nioi ga suru. [Paira um cheiro de café.] (Id., ibid.)

Em cada exemplo, pode-se constatar o uso da partícula *ga*, e expressa-se uma descrição de caráter temporário, enunciada com base na percepção por parte do locutor.

Kuno (1973a, p. 32), por sua vez, afirma que, do ponto de vista semântico, a partícula *ga*, indicadora do conceito de “descrição neutra”, é usada quando o predicado<sup>62</sup> expressa:

- a) uma ação “observável” (não subjetiva nem intencional);
- b) existência de algo ou um estado temporário (principalmente de fenômenos naturais).

Já que o predicado não indica uma ação subjetiva nem intencional no caso da frase de descrição neutra, entende-se que o sujeito da ação, ou seja, o agente não pode se referir ao próprio locutor.

Eis os exemplos<sup>63</sup> dados por Kuno (tradução e grifo nossos):

- (51) 手紙が来た。  
Tegami ga kita. [Chegou uma carta.] (ação observável) (KUNO, 1973a, p. 32)
- (52) 雨が降っている。  
Ame ga futte iru. [Está chovendo.] (ação observável) (Id., ibid.)
- (53) おや、あそこに太郎がいる。  
Oya, asoko ni Tarô ga iru. [Olha, lá está Tarô.] (existência) (Id., ibid.)

---

<sup>62</sup> Quando o predicado representa um estado estável/permanente como *desu* [ser] ou uma ação costumeira, Kuno (1973a, p. 32) afirma que o sujeito gramatical acoplado por *ga* indica apenas o conceito de “seleção de um item da lista (mental) [*sôki*]”, independentemente do contexto anterior. Quanto ao conceito de “*sôki*”, ver a próxima seção.

<sup>63</sup> As frases originais estão escritas em *katakana* [fonograma] o qual se utiliza, hoje, para grafar as palavras de origem estrangeira.

(54) 太郎が病気だ。

Tarô **ga** byôki da. [O Tarô está doente.] (estado temporário) (Id., ibid. [exemplo simplificado])

Nota-se que os predicados dos exemplos (51) e (52) indicam uma ação observável, enquanto que os predicados (53) e (54), a existência de algo e um estado temporário, respectivamente.

Em cada exemplo acima, caberia a partícula *wa* no lugar de *ga*, porém, nesse caso, a natureza da frase muda de “*genshōbun* [frase de fenômenos naturais]” / “*chūritsu jojutsu* [descrição neutra]” para “*handambun* [frase de julgamento/afirmação]”. Ou seja, além da intenção e percepção por parte do locutor, o próprio uso das partículas *wa* e *ga* está relacionado com a determinação da natureza de frases.

Como já verificamos, o *ga* de descrição neutra é utilizado de modo repentino só no momento da enunciação, para se expressar uma descoberta ou surpresa por parte do locutor baseada na sua percepção. Portanto, o uso do *ga* dessa natureza não depende do fluxo do texto/discurso, co-texto/contexto anterior, razão pela qual se emprega esse *ga* para a introdução de um tópico (da frase ou do texto/discurso) ou para a mudança de tópico (NODA, 1996, p. 16). De fato, do ponto de vista da estrutura informacional, encontra-se o conteúdo informativo novo para o interlocutor na “frase inteira” (KUNO, 1973a, p. 210) (cf. exemplo [51]). Retomemos os exemplos (51) e (12):

(51) Tegami **ga** kita.    [Chegou uma carta.] (KUNO, 1973a, p. 32)  
[inf. nova]

(12) John **wa**    gakusei desu.    [John é estudante.] (KUNO, 1973b, p. 59)  
[inf. comp.]            [inf. nova]

Obs.: inf. = informação; comp. = compartilhada.

A borda ao redor das palavras corresponde a informação nova.

O enunciado (51) compõe-se apenas de informação nova, enquanto que o (12), de informação compartilhada e nova. O locutor do exemplo (51) enunciou a frase, supondo que o interlocutor ainda não tivesse conhecimento aquela informação, enquanto que o locutor do (12) introduziu o sintagma “John wa”, supondo que o interlocutor já possuía o conhecimento dessa pessoa (ao menos, o nome). Ou seja, no uso do *ga* de descrição neutra<sup>64</sup> não está envolvida a (pré-) suposição dos interlocutores.

Nesta seção, verificamos que a partícula *ga* é usada nas frases de fenômenos naturais/estados temporários; descrição neutra [*genshōbun*; *chūritsu jojutsu*], por meio das quais o falante expressa o que percebeu naquele momento da enunciação, com base nos cinco sentidos. Embora os termos “*genshōbun*” e “*chūritsu jojutsu*” já tivessem sido cristalizados no ensino da língua japonesa, podemos denominar o *ga* desta natureza de “*ga* de percepção [em japonês, *chikaku no ‘ga’* (知覚の「が」)]” com enfoque no fato de que seu uso é baseado nos cinco sentidos por parte do locutor.

Verificamos, também, que a natureza semântica deste *ga* é o oposto de *wa* de tópico (cf. quadro 8), pois utiliza-se esse *ga* sem o procedimento de julgamento/afirmação por parte do locutor com relação ao conteúdo semântico. O uso do *ga* de percepção, portanto, não depende do contexto anterior, razão pela qual são introduzidas informações novas no texto/discurso. Com isso, podemos afirmar que o *ga* de percepção possui o caráter de uso momentâneo, não-coesivo, não-afirmativo e livre do contexto antecedente.

---

<sup>64</sup> Convém lembrar que esta natureza de *ga* é distinta da de *wa* de tópico, cujo caráter é anafórico, coesivo e situacional, i.e., dependente do contexto anterior principalmente. É por essa razão que o sintagma “X wa (de tópico)” não possui as características de veicular informação nova para os interlocutores.

**QUADRO 8 - GA DE DESCRIÇÃO NEUTRA VS WA DE TÓPICO**

| <b>Escopo</b>           | <b>Ga de descrição neutra<br/>(Ga de percepção)</b>  | <b>Wa de tópico</b>  |
|-------------------------|--|--|
| Conteúdo semântico      | Descrevem-se fenômenos naturais/estados temporários.   | Expressam-se julgamento; avaliação; afirmação; proposição genérica, etc.                         |
|                         | O sintagma “X <i>ga</i> ” não é anafórico.   | O sintagma “X <i>wa</i> ” é anafórico.   |
|                         | O conteúdo semântico é de caráter momentâneo.  | O conteúdo semântico é de caráter permanente, universal.   |
| Cognitivo               | Expressam-se uma surpresa, descoberta através da percepção baseada nos cinco sentidos.               | Enuncia-se através do processamento de pressupor, avaliar, julgar e afirmar.                     |
| Discursivo              | Não-dependente do contexto anterior.   | Dependente do contexto anterior.   |
|                         | Não-coesivo  | Coesivo  |
| Estrutura informacional | Informação nova para o receptor  | Informação compartilhada pelos interlocutores  |
| Pragmático              | O conteúdo semântico do “X <i>ga</i> ” não é pressuposto como informação compartilhada pelo locutor. | O conteúdo semântico do “X <i>wa</i> ” é pressuposto como informação compartilhada pelo locutor. |

#### 4.3.2 SELEÇÃO DE UM ITEM DA LISTA (MENTAL)<sup>65</sup> [SÔKI]

Segundo Kuno (1973a), o conceito de “*sôki*” envolve o sentido de “apenas” e “exclusivamente aquilo”, ou seja, esta função diz respeito à escolha de apenas um item da lista (mental), no sentido de “não é ‘X’, nem ‘Y’. É ‘Z!’”. Com base nessa ideia de “listar todos os itens [*exhausting list*]” e de “destacar exclusivamente um item da lista”, o autor denominou “seleção de um item da lista” (doravante grafaremos apenas “seleção”).

Do ponto de vista da estrutura informacional, esta função é também chamada “foco” da frase, pois dentro de uma frase, apenas o sintagma acoplado

<sup>65</sup> Interpretação e tradução nossas. *Sôki* (総記) significa literalmente “listar todos os itens”, mas o seu conceito é “selecionar (indicar) um item de uma lista (mental)” conforme Kuno (1973a). Vide adiante.

pela partícula *ga* revela a informação nova para o interlocutor (KUNO, op. cit., p. 209). Por essa razão, o *ga* desta natureza é utilizado comumente como resposta a uma pergunta (na maioria das vezes, com pronomes interrogativos<sup>66</sup>) (IORI et al., 2000) na qual existe uma pressuposição por partes dos interlocutores. Ou seja, para a partícula *ga* de “seleção”, precisa-se de um contexto pressuposto, diferentemente do *ga* de “descrição neutra”. Vejamos os exemplos levantados por Kuno (1973a, p. 32) (tradução e grifo nossos):

(55) A: 誰が学生ですか。 Dare ga gakusei desu ka.  
[Quem é aluno?]

B: 太郎が学生です。 Tarô ga gakusei desu.  
[(Tradução literal) Tarô é estudante.] [É Tarô o estudante.]

No exemplo acima, a pressuposição já existente entre os interlocutores corresponde ao fato de “alguém ser estudante” e a informação nova (aquilo de que o interlocutor deseja tomar conhecimento), i.e., o foco da frase (55B) corresponde ao sintagma “Tarô **ga**”. Em outras palavras, na estrutura (55B), o predicado da frase é topicalizado (NODA, 1996, p. 16). Retomemos o exemplo (55B):

(55B) Tarô ga           gakusei desu.  
Foco                    Predicado topicalizado (Pressuposição)  
(informação nova)   (informação compartilhada)

[(Tradução literal) Tarô é estudante.] [É o Tarô o estudante.]

---

<sup>66</sup> Convém lembrar que a partícula “*wa*” não se coloca sintaticamente depois dos pronomes interrogativos (cf. exemplo [55A]) (IORI et al., 2000, p. 259), pois, como verificado na seção 4.2.4 e nesta seção, *wa* está relacionado com as informações compartilhadas pelos interlocutores, ou seja, *wa* não se liga com os elementos que tenham a natureza de introduzir informações novas do ponto de vista da estrutura informacional. Exemplo: えきはどこですか。 Eki wa doko desu ka. [A estação fica onde?] (THE JAPAN FOUNDATION [Org.], “*Nihongo shoho* [Japonês básico]”, 1981, p. 17) (tradução e grifo nossos)

Na frase acima, o sintagma focal corresponde a “Tarô **ga** [Tarô]”, e o predicado topicalizado, a “gakusei desu [é estudante]”. Se invertermos o sintagma focal e o topicalizado do mesmo exemplo, podemos ter teoricamente a seguinte frase (exemplo nosso):

- (56) Gakusei wa Tarô desu.  
Tópico Predicado focal  
(informação compartilhada) (informação nova)  
[O estudante é Tarô.]

Os exemplos (55B) e (56) permitem-nos afirmar que o sintagma topicalizado apresenta uma informação menos relevante para o interlocutor, ao contrário do sintagma focal, porque as partes topicalizadas são pressupostas como informação compartilhada entre os interlocutores, e as partes focais, como informação nova para o receptor (ouvinte/leitor). Assim, tendo como base a estrutura informacional, o falante poderia manipular, estrategicamente, a estrutura da frase, o fluxo de tópico e o foco no texto/discurso, através do uso das partículas *wa* e *ga*.

Uma vez que o conceito de “*sôki*” envolve o sentido de “apenas” e “exclusivamente aquilo”, refletindo o ato de o locutor eleger um item, de maneira intencional, podemos considerar que a partícula *ga* já não se limita apenas a “partícula de caso [*kakujoshi*]” (cf. nota 59) que concatena meramente um nome [*taigen*]<sup>67</sup> a um predicado ou a um equivalente, mas é também discursiva e pragmaticamente utilizada. Dentro desse contexto, vale considerar o uso de *ga* de “seleção” do ponto de vista pragmático, além da estrutura informacional e do fluxo do texto/discurso, o que faltou na análise de Kuno. Quanto a essa questão, retomaremos na seção 4.4.3 (cf. distinção no uso de *wa* e *ga* na dimensão

---

<sup>67</sup> O *taigen* refere-se a substantivos, pronomes, numerais, *keishiki meishi* (ver nota 88), etc.

pragmática).

No ensino da língua japonesa, é importante reforçar o conceito de *ga* de *sôki*, pois no nosso *corpus*, revelou-se que os alunos do nível intermediário empregaram comumente a frase “[Tópico + *wa*] + Predicado focal” nos lugares em que deveria ser aplicada a frase “[Foco + *ga*] + Predicado topicalizado” (cf. capítulo 6). Esse fato nos permitiu considerar que os alunos não levaram em conta a gramática do texto/discurso no ato da redação, e também que têm mais dificuldades em utilizar o *ga* de “seleção” do que o *wa* de tópico.

Embora a maioria dos livros didáticos (cf. bibliografia) não mencione de forma explícita, a partícula *ga* dessa natureza é utilizada, também, nas frases comparativas e superlativas. Vejamos cada um desses exemplos:

(57) バスよりタクシーの方が はやいですか。(Frases comparativa)

Basu yori takushii no hô ga hayai desu ka.

[O táxi é mais rápido do que o ônibus?]

ええ、タクシーの方がはやいですよ。Ee, takushii no hô ga hayai desu yo.

[Sim, o táxi é mais rápido.] (NODA, 1985, p. 16)

(58) アルゼンチンでは1年のうちで1月がいちばん暑い。(Frases superlativa)

Aruzenchin de wa ichinen no uchi de ichigatsu ga ichiban atsui.

[Na Argentina, o mês de janeiro é o mais quente do ano.] (NODA, op. cit., p. 17)

No caso do exemplo (57), o falante escolheu a palavra “takushii [táxi]” dentre dois itens de transporte (táxi e ônibus), enquanto que, no exemplo (58), ele selecionou o mês de janeiro dentre todos os meses do ano. Percebe-se que o uso de *ga* dessa natureza envolve o ato de selecionar e destacar um item da lista (mental), ou seja, “dentre alguns itens, elege-se exclusivamente um” (TERAMURA, 1991, p. 58). Assim, podemos afirmar que o *ga* utilizado nas frases comparativas e superlativas também é relacionado com a noção de “*sôki*”, ou seja, “seleção de um

item da lista (mental)”.

### 4.3.3 OBJETO DIRETO [*MOKUTEKIKAKU*]

Segundo Kuno (1973a), via de regra, a partícula *ga* é marcadora de caso nominativo (sujeito gramatical) e a partícula *o* é marcadora de caso acusativo (objeto direto), como mostra o seguinte exemplo dado pelo mesmo pesquisador (grifo do autor; tradução nossa):

- (59) 太郎が花子をなぐった。(op. cit., p. 48)  
Tarô ga Hanako o nagutta.  
[Sujeito = Tarô ga; Objeto direto = Hanako o]  
[Tarô bateu em Hanako.]

Obs.: O verbo “naguru” em japonês é verbo transitivo.

No entanto, Kuno (op. cit., loc. cit.) afirma que existem certas estruturas (denominadas “sentenças-padrão” no ensino da língua japonesa) nas quais a partícula *ga* aparece no lugar onde poderia se esperar *o* de caso acusativo, conforme a seguinte frase (exemplo nosso):

- (60) 私は車がほしい。  
Watashi wa kuruma ga hoshii.  
[Eu quero um carro.]

Na frase acima, a partícula *o* que indica o objeto direto não foi utilizada devido à natureza semântica do predicado. Segundo Kuno (op. cit.), a partícula *ga* que indica o objeto direto (como no exemplo [60]) é usada quando o predicado é expresso semanticamente por:

- a) predicadores de qualidade/estado (adjetivos<sup>68</sup>) que expressam sentimento/sensação (por ex., *suki* [“gostável”, gostar], *hoshii*<sup>69</sup> [desejável, querer]);
- b) predicadores de qualidade/estado que expressam capacidade/habilidade (por ex., *jôzu* [habilidoso], *heta* [não habilidoso]);
- c) verbos que expressam capacidade/possibilidade (por ex., *dekiru* [poder/saber], *wakaru* [entender]);
- d) verbos que expressam posse/necessidade (por ex., *aru* [haver/ter], *iru* [necessitar]).

(sistematização resumida, baseada em KUNO [1973a, p. 50])

Eis os exemplos correspondentes a cada um desses itens (tradução e grifo nossos):

(61) John wa Mary **ga** suki desu. (predicador de qualidade/estado que expressa sentimento/sensação)

(Trad. literal) [John considera Mary “gostável”.]

[John gosta de Mary.] (1973b, p. 55)

(62) Dare ga eigo **ga** jôzu desu ka. (predicador de qualidade/estado que expressa habilidade)

(Trad. literal) [Quem é habilidoso em inglês?]

[Quem sabe bem inglês?] (1973a, p. 50)

(63) John wa eigo **ga** dekiru. (verbo que expressa capacidade)

[John sabe inglês.] (1973b, p. 61)

---

<sup>68</sup> Em português, usam-se mais verbos, diferentemente do japonês. Para a tradução de “*keiyôshi*”, utilizaremos o termo “predicadores de qualidade/estado” conforme a posição teórica de Suzuki (1995, p. 18): “comumente traduzido por ‘adjetivo’, o *keiyôshi* difere dos adjetivos de línguas européias porque não só indica mas também *afirma* a qualidade ou o estado (exemplo: *hana-wa utsukushii*, ‘a flor é bela’), onde *utsukushii* [*keiyôshi*] significa ‘é bela’ e não somente ‘bela’); o *keiyôshi* tem força de predicação como o verbo, razão pela qual denomino-o ‘predicativo de qualidade’ [...]”.

<sup>69</sup> Na língua falada contemporânea, começou a ser utilizada a partícula “o” de caso acusativo (ICHIKAWA, 2005, p. 179-180). Eis o exemplo levantado pela autora: Kamera o hoshii. [Quero uma câmera.] (grifo nosso)

(64) Watashi wa kane **ga** iru. (verbo que expressa necessidade) [Eu preciso de dinheiro.] (1973a, p. 50)

(65) Anata wa okane **ga** aru. (verbo que expressa posse)  
[Você tem dinheiro.] (Exemplo simplificado baseado em KUNO, op. cit., loc. cit.)

Com os exemplos acima, Kuno (1973a, p. 51) afirma que os verbos e predicadores de qualidade/estado que expressam uma situação momentânea [*jôta*] pedem o uso da partícula *ga* que indica o objeto direto [*mokutekigo*] da frase, ou seja, as palavras com a sublinha ondulada em cada exemplo acima indicam o objeto direto para o autor. Com base nessa ideia, Kuno (op. cit.) chamou esta função de *ga* de “objeto direto”.

Quanto à identificação das funções de *ga*, o autor (1973b, p. 55) considera que a partícula *ga* utilizada nos exemplos acima não reflete o conceito de “seleção” verificada na seção anterior, pois a frase (63), por exemplo, não está dizendo que John sabe *apenas* o inglês. No entanto, se houvesse uma pressuposição “John wa nani ga dekiru ka? [John sabe o quê?]”, o *ga* da frase (63) poderia sugerir o sentido de “seleção”, além de indicar o objeto direto da frase. Ou seja, nesse caso, sobrepõem-se duas funções de *ga*: uma sintática (a de objeto direto) e outra que acarreta o sentido de “seleção” pelo contexto. Esse fato corrobora novamente que *ga* já não é mais apenas a partícula que indica um caso gramatical, ou seja, *kakujoshi*.

Em posição oposta à de Kuno, na qual se considera o *ga* em questão como o caso nominativo (SAJI, 1991; Horiguchi, 1995 entre outros), Horiguchi (op. cit., p. 133) levanta o seguinte exemplo (tradução e grifo nossos):

(66) 私はそのカメラがほしいです。Watashi wa sono kamera ga hoshii desu. [Eu quero essa câmera.]

Para o autor, o sintagma acoplado por *wa* (i.e., “Watashi wa [Eu]”) pode ser considerado como “sujeito subjetivo [*shukanteki shugo* (主觀的主語)]” e o sintagma acoplado por *ga* (i.e., sono kamera ga [essa câmera]), como “sujeito do mundo objetivo [*kyakkanteki shugo* (客觀的主語)]”, uma vez que a primeira noção se refere à pessoa que sente a emoção, enquanto que a segunda, ao objeto pertencente ao mundo objetivo exterior. Horiguchi (op. cit., p. 134) afirma, ainda, que essas duas noções correspondem a “sujeito maior [*sôshugo* (総主語)]” e “sujeito menor [*shôshugo* (小主語)]”, respectivamente, dado que ambos surgem em ordem sintática sequencial. Assim, entende-se que o exemplo (66) possui “dois” sujeitos gramaticais conforme o pesquisador.

Neste estudo, seguimos a linha teórica de Kuno, pois, além de a natureza do *ga* em questão ser cristalizada e tratada como “objeto direto” tanto no ensino da língua japonesa quanto nos estudos antecedentes sobre a aquisição e aprendizagem de *ga* (cf. seção 4.5), não consideramos que uma única frase possa conter dois sujeitos gramaticais, embora admitamos que existem frases que possuem, simultaneamente, um tópico e um sujeito gramatical como verificaremos adiante.

No ensino da língua japonesa, a partícula *ga* de objeto direto discutida por Kuno é tratada como sentença-padrão de “A *wa* + B *ga* [+ predicado]”, pois em uma única frase, surge linearmente o sintagma “A *wa*” e depois, “B *ga*”.

Ichikawa (2005, p. 179) classifica a sentença-padrão supracitada em dois grupos: a) “Tópico *wa* + Sujeito gramatical *ga* [+ predicado]” e b) “Tópico *wa* + Objeto direto *ga* [+ predicado]”.

No caso do grupo (a), aparece sequencialmente o sintagma que indica o tópico da frase (cf. “A *wa*”) e depois, outro sintagma que indica o sujeito gramatical (cf. “B *ga*”), sendo acoplado por *wa* e *ga*, respectivamente. Já no caso do grupo (b), o primeiro sintagma indica o tópico da frase (cf. “A *wa*”) e o segundo, o objeto direto (cf. “B *ga*”), sendo ligados por *wa* e *ga*, respectivamente. Eis os exemplos

de cada grupo levantados pela autora (op. cit., loc. cit.) (tradução e grifo nossos):

a) “Tópico **wa** + Sujeito gramatical **ga** [+ predicado]”

(67a) 象は鼻が長い。Zô **wa** hana **ga** nagai. [Quanto ao elefante, sua tromba é comprida.] (Quanto ao exemplo (67b), vide adiante.)

(68) 日本は季節が四つあります。Nihon **wa** kisetsu **ga** yottsu arimasu. [Quanto ao Japão, há quatro estações.]

b) “Tópico **wa** + Objeto direto **ga** [+ predicado]”

(69) 私は猫が好きです。Watashi **wa** neko **ga** suki desu. [Eu gosto de gatos.]

Ichikawa (op. cit., loc. cit.) afirma que, no caso do exemplo (67a), o conteúdo semântico do segundo sintagma da frase acoplado por *ga* (cf. hana **ga** [tromba]), expressa uma parte intrínseca do conteúdo semântico do primeiro sintagma acoplado por *wa* (cf. Zô **wa** [O elefante]), enquanto que, no (68), o segundo sintagma acoplado por *ga* (cf. kisetsu **ga** [estações]) expressa uma condição/situação do conteúdo semântico do primeiro sintagma acoplado por *wa* (cf. Nihon **wa** [O Japão]).

É importante ressaltar que a natureza semântica do verbo “arimasu” (a sua forma de dicionário é “aru”) visto no exemplo (68), é diferente da natureza do mesmo verbo referido no item (d), levantado por Kuno (i.e., verbos que expressam posse/necessidade) no início desta seção. O verbo “aru”, via de regra, indica “posse” ou “existência”<sup>70</sup>, mas quando o sujeito gramatical se configura de sujeito “animado”, o verbo “aru” revela apenas “posse” (KUNO, 1973a; IORI et al., 2000) como o exemplo (65). Por essa razão, o “aru” do exemplo (68) significa

---

<sup>70</sup> Eis o exemplo de “aru” que expressa existência: あそこに郵便局があります。Asoko ni yûbinkyoku **ga** arimasu. [Ali há um correio.] (exemplo levantado por Ichikawa [2005, p. 35]) (tradução e grifo nossos). Segundo Iori et al. (2000), quando o verbo “aru” indica “posse”, a frase pertence à natureza de *shoyûbun* [frase que expressa posse] e quando significa “existência”, à de *sonzaibun* [frase que expressa a existência de algo/alguém].

“existência”, e a partícula *ga* dessa frase não indica o objeto direto.

Já quanto ao exemplo (69), diferentemente do grupo (a), o sintagma acoplado por *ga* indica o objeto direto da frase. Segundo Ichikawa (2005), pertencem ao grupo (b) os seguintes predicadores de qualidade/estado e auxiliares verbais (exemplos levantados pela autora [tradução e grifo nossos]):

- jôzu da [ser habilidoso] (Ex.: Watashi wa dansu ga jôzu da. [Eu sei dançar bem.]);
- hoshii [querer (algo)] (Ex.: Watashi wa dejikame ga hoshii. [Eu quero uma câmera digital.]);
- auxiliar verbal “tai” (Ex.: Watashi wa misuterii ga yomitai. [Eu quero ler um romance de suspense.]);
- forma potencial dos verbos (Ex.: Watashi wa kanji ga kakemasu. [Eu sei escrever ideogramas chineses.]).

(Sistematização nossa baseada em ICHIKAWA [2005, p. 179-180])

Diferentemente do sintagma acoplado por *wa* do grupo (a), percebe-se que o do grupo (b) indica o sujeito gramatical, além do tópico da frase.

No ensino da língua japonesa, constata-se o fato de que, para os alunos, a sentença-padrão “Tópico ***wa*** + Objeto direto ***ga*** [+ predicado]” (cf. exemplo [69]) é fácil de utilizar, pois, como foi revelado no nosso *corpus* de redações, eles “memorizam” algumas expressões com *ga*, como se fosse um bloco de expressões fixas: “... ***ga*** suki [gosto de ...]”, “... ***ga*** kirai [não gosto de ...]”, “... ***ga*** hoshii [quero ...]”, “atama ***ga*** ii [inteligente]”. Isso significa que, na realidade, os alunos não haviam aprendido, de forma satisfatória, essa sentença-padrão, mas empregavam-na como estratégia de comunicação (cf. capítulo 6).

Quanto à sentença-padrão “Tópico ***wa*** + Sujeito gramatical ***ga*** [+ predicado]” (cf. exemplo [67a] e [68]), por outro lado, os aprendizes têm mais dificuldades em utilizá-la corretamente. Retomaremos o exemplo (67a) e apresentaremos um exemplo comumente produzido pelos alunos (cf. exemplo [67b]):

(67a) 象は鼻が長い。 Zô wa hana ga nagai. [Quanto ao elefante, sua tromba é comprida.]

(67b) 象の鼻は長い。 Zô no hana wa nagai. [A tromba do elefante é comprida.]

As duas frases acima são gramaticalmente corretas e os seus conteúdos semânticos são idênticos. No entanto, percebe-se que o tópico de cada frase, ou seja, aquilo de que os interlocutores estão tratando é diferente: “zô **wa** [o elefante]” e “hana **wa** [a tromba]”, respectivamente. Isso significa que essas frases são utilizadas de acordo com contextos distintos. Mesmo assim, os alunos produzem frases como no exemplo (67b), desconsiderando o contexto e/ou o fluxo do texto/discurso, porque eles já tinham estabelecido uma hipótese na qual a partícula *wa* é marcadora de sujeito gramatical e, ao mesmo tempo, tópico da frase (cf. capítulo 6). Portanto, para eles, a frase (67a) não é aceitável, pois aparenta possuir dois sujeitos gramaticais. Dentro desse contexto, é importante para os professores “desestabelecerem” essa pseudo-hipótese levantada pelos aprendizes, enfatizando a sentença-padrão “Tópico **wa** + Sujeito gramatical **ga** [+ predicado]” no ensino da língua japonesa.

#### 4.3.4 SÍNTESE DAS FUNÇÕES DA PARTÍCULA GA

O quadro abaixo trata da sistematização das funções de *ga* verificadas ao longo da seção 4.3:

### QUADRO 9 - AS FUNÇÕES DE GA

| Escopo              | Estrutura, conteúdo semântico, funções, sentidos, etc.   |
|---------------------|--|
| Semântico-cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Descrição neutra de fenômenos naturais/estados temporários [<i>chûritsu jojutsu</i>] [<i>genshōbun</i>] (KUNO, 1973a, 1973b; NODA, 1985; NAGANO, 1996; IORI et al., 2000; ICHIKAWA, 2005) (cf. 4.3.1), enunciada com base na:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepção (cinco sentidos) (NAGANO, 1996);</li> <li>▪ Surpresa; Constatação (Descoberta) (ICHIKAWA, 2005)</li> </ul> </li> </ul> |
| Semântico           | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seleção de um item da lista (mental) [<i>sōki</i>] (KUNO, 1973a, 1973b; TERAMURA, 1996, IORI et al., 2000, 2001) (cf. 4.3.2)</li> </ul>   |
| Sintático-semântico | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Objeto direto [<i>mokutekikaku</i>]: quando se usa <i>ga</i> com certos verbos, auxiliares verbais e predicadores de qualidade/estado (KUNO, 1973a, 1973b) (cf. 4.3.3).</li> </ul>  |

Na seção 4.3, verificamos as três funções principais da partícula *ga*, postuladas por Kuno (1973a; 1973b): 1) descrição neutra (fenômenos naturais/estados temporários); 2) seleção de um item da lista (mental); 3) objeto direto.

Verificamos que a frase que descreve “fenômenos naturais/estados temporários” está relacionada à percepção do falante baseada nos cinco sentidos. Além do fator cognitivo, Kuno (1973a, p. 32) afirmou que, do ponto de vista semântico, este *ga* é usado quando o predicado expressa uma ação “observável” (não subjetiva nem intencional), existência de algo ou estados temporários/fenômenos. Esse tipo de frase, então, desempenha a função de enunciar (de imediato) aquilo que o locutor “sentiu/percebeu” no momento da fala, razão pela qual denominamos o *ga* desta natureza de “*ga* de percepção”.

O uso de *ga* desta natureza está ligado ao caráter momentâneo, cognitivo, informativo (i.e., transmissão de informação nova aos interlocutores) e

independente do co-texto/contexto anterior, diferente do *wa* de tópico que possui características opostas, i.e, o caráter pressupositivo e dependente do co-texto/contexto. Noda (1996, p. 16), portanto, afirmou que este *ga* é utilizado para a introdução de um tópico (da frase ou do texto/discurso) ou para a mudança de tópico.

#### QUADRO 10 - A FRASE DE DESCRIÇÃO NEUTRA (GA DE PERCEPÇÃO)

|                         | Sujeito + GA    | Predicado  | Obs.                  |
|-------------------------|-----------------|--|-----------------------|
| Estrutura informacional | informação nova | informação nova  | Sem o tópico da frase |
| Natureza semântica      |                 | uma ação observável (não subjetiva nem intencional); existência de algo; estado temporário |                       |

Quanto à segunda função de *ga*, vimos que foi Kuno (1973a) quem denominou “*sôki* [seleção de um item da lista (mental)]”, com base na ideia de “listar todos os itens” e de “escolher (destacar) exclusivamente um item da lista”. Do ponto de vista da estrutura informacional, constatamos que apenas o sintagma acoplado pela partícula *ga* revela a informação nova para o interlocutor, ou seja, é o predicado que está topicalizado e pressuposto como informação compartilhada pelos interlocutores, diferentemente do *ga* de descrição neutra (*ga* de percepção), uma vez que, neste caso, toda a frase (tanto o sujeito quanto o predicado) é constituída de informação nova para os interlocutores.

#### QUADRO 11 - A FRASE DE SELEÇÃO DE UM ITEM DA LISTA (GA DE FOCO)

|                         | Sujeito + GA          | Predicado   |
|-------------------------|-----------------------|---|
| Estrutura informacional | informação nova; foco | informação compartilhada; pressuposta; topicalizada |

Verificamos que o sintagma nominal que veicula informação nova para o interlocutor é chamado, também, “foco” da frase, ou seja, refere-se àquilo que o emissor deseja transmitir de fato ao receptor. Por essa razão, a frase que começa com o sintagma “X *ga* (de seleção)” chama mais atenção dos receptores do que a frase cujo primeiro sintagma é “X *wa* (de tópico)”. Assim, podemos afirmar que o uso de *ga* dessa natureza está ligado ao caráter seletivo, exclusivo e focal.

Finalmente, com relação à terceira função (a de indicar o objeto direto), verificamos que se usa esse *ga* quando o predicado é expresso semanticamente pelos seguintes elementos (cf. quadro 12):

**QUADRO 12 - A SENTENÇA-PADRÃO “ ‘A’ WA (SUJEITO) + ‘B’ GA (OBJETO DIRETO) + [PREDICADO]”**

| Predicado  |
|--|
| ➤ predicadores de qualidade/estado que expressam sentimento/sensação (por ex., <i>suki</i> [“gostável”, gostar], <i>hoshii</i> [desejável, querer])      |
| ➤ predicadores de qualidade/estado que expressam capacidade/habilidade (por ex., <i>jôzu</i> [habilidoso], <i>heta</i> [não habilidoso])                 |
| ➤ verbos que expressam capacidade/possibilidade (por ex., <i>dekiru</i> [poder/saber], <i>wakaru</i> [entender]), inclusive a forma potencial dos verbos |
| ➤ verbos que expressam posse/necessidade (por ex., <i>aru</i> [haver/ter], <i>iru</i> [necessitar])  |

(sistematização nossa baseada em KUNO [1973a] e ICHIKAWA [2005])

Vimos que numa única frase surgem linearmente o sintagma “A *wa* (sujeito)” e depois “B *ga* (objeto direto)” e, independentemente do contexto, o *ga* desta natureza indica o objeto direto.

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

## 4.4 DISTINÇÃO NO USO DE *WA* E *GA*

Até agora, discutimos a parte teórica das partículas *wa* (cf. seção 4.2) e *ga* (cf. seção 4.3), com enfoque em suas respectivas funções, e temos observado que a natureza semântica e sintática de cada partícula é bem distinta.

Nesta seção, abordaremos as teorias sobre *wa* e *ga* sob outro ângulo, com enfoque na “distinção” do uso das partículas *wa* e *ga* à luz das dimensões linguísticas a seguir: sintática, focada nas orações compostas (cf. seção 4.4.1); textual-discursiva (cf. seção 4.4.2) e pragmática (cf. seção 4.4.3). Como já se deve ter notado, só é possível analisar as funções de *wa* e *ga* de forma global, sob uma perspectiva múltipla, envolvendo as dimensões acima. Na seção 4.4.4, procuraremos definir os conceitos de *wa* e *ga* de acordo com suas funções essenciais, com base nas discussões apresentadas nas seções 4.3 e 4.4.

### 4.4.1 NA DIMENSÃO SINTÁTICA (ORAÇÃO COMPOSTA<sup>71</sup>)

#### 4.4.1.1 Quando o sujeito gramatical da oração subordinada é diferente do da oração principal

Há algumas restrições sintáticas no que concerne ao uso das partículas *wa* e *ga*, principalmente quando o sujeito gramatical da oração subordinada difere do da oração principal.

Teramura (1991, p. 51) afirma que existem algumas orações subordinadas que não podem ser topicalizadas pela partícula *wa*<sup>72</sup>, levantando as seguintes

---

<sup>71</sup> Na língua japonesa, existem, grosso modo, dois tipos de oração composta: oração subordinada [*jûzokusetsu*] e oração coordenada [*heiretsusetsu*] (aditiva, como, por exemplo, “uma oração + *te* [e]”, e adversativa, como, por exemplo, “uma oração + *ga* [mas]”) (IORI et al., 2000, p. 239).

<sup>72</sup> Morita (2007, p. 168) afirma que o *wa* que indica o contraste pode surgir mesmo dentro da oração subordinada, levantando o seguinte exemplo (grifo do autor; tradução nossa): 小型車は

orações subordinadas: orações condicionais<sup>73</sup> que expressam condição com *tara*, *ba* [no original, *reba*], *to*, *nara*, etc., e orações subordinadas que se relacionam ao tempo, em que surgem *toki(wa)* [quando], *bâi* [caso], *aida* [enquanto], *maeni* [antes], *madeni* [até], *tekara* [depois], etc.

Noda (1985, p. 68 seq.), por sua vez, levanta os seguintes elementos presentes nas orações subordinadas: aqueles que expressam tempo (por ex., *toki* [quando], *made* [até], *tekara* [depois], etc.), condição (por ex., *tara* [se], etc.), finalidade (por ex., *tame(ni)* [para], etc.), causa (por ex., *tame(ni)* [como], *node* [como], etc.).

Sintetizando os levantamentos feitos por Teramura e Noda, a partícula *wa* de tópico não surge nas orações subordinadas que expressam, grosso modo, condição, tempo, finalidade e causa.

Vejam, abaixo, um exemplo de oração composta (subordinada) que expressa causa, levantado por Noda (op. cit., p. 71):

(70) <電車が遅れたために、> 私は大事な会議に遅刻してしまった。  
<Densha ga okureta tameni,> watashi wa daijina kaigi ni chikoku shite shimatta.  
[<Como o trem se atrasou,> eu acabei chegando atrasado a uma reunião importante.]

Obs.: A oração subordinada encontra-se dentro dos símbolos “<” e “>”.  
Tradução e grifo nossos.

Nota-se que o sujeito gramatical da oração subordinada (*densha ga* [o trem]) é diferente do da oração principal (*watashi wa* [eu]).

---

渡れるそのつり橋は.....だ。Kogatasha wa watareru sono tsuribashi wa ..... da. [A ponte suspensa onde podem passar os carros pequenos é.....]

<sup>73</sup> Exemplos levantados por Teramura (1991, p. 51) (tradução e grifo nossos): あした雨がふったら、パーティーは中止です。Ashita ame ga futtara, pâtii wa chûshi desu. (Se chover amanhã, a festa será cancelada.); 戦争がおわったとき、父はフィリピンにいました。Sensô ga owatta toki, chichi wa firipin ni imashita. (Quando terminou a guerra, o meu pai estava nas Filipinas.)

Vejam os outros exemplos de oração composta (coordenada aditiva), dado por Teramura (1991, p. 66):

- (71) <物価が<sup>3</sup>高くて、> この町ではもうくらししていけない。  
<Bukka **ga** takakute,> kono machi dewa mô kurashite ikenai.  
[<O custo de vida é alto,> e (portanto) não posso/podemos viver mais nesta cidade.]

Diferentemente do exemplo (70), o sujeito gramatical da oração principal (eu ou nós) está implícito. Contudo, é possível entender que o sujeito gramatical da oração coordenada aditiva (i.e., bukka **ga** [o custo de vida]) não corresponde ao sujeito da oração principal, porque o predicado “não pode viver” pressupõe um substantivo “animado”. Em outras palavras, o sujeito gramatical da oração principal deve ser um sujeito “animado” nesse caso.

Vale ressaltar aqui o fato de que, via de regra, usa-se a partícula *ga* dentro da oração subordinada, principalmente quando o sujeito gramatical da mesma difere do da oração principal (veremos, na próxima seção, casos em que o sujeito da oração subordinada é igual ao da oração principal).

No entanto, Murata (2007, p. 264) afirma que pode surgir a partícula *wa* que indica o tópico dentro das orações subordinadas em que os elementos “kara [como]”, “node [como]” e “noni [apesar de; embora]” estão presentes, pois o grau de subordinação<sup>74</sup> dessas orações em relação à oração principal é relativamente baixo. Em outras palavras, o grau de subordinação dessas orações torna-se baixo, quando o foco da frase (ou seja, aquilo que realmente o locutor deseja transmitir ao interlocutor) *não* recai sobre a oração subordinada (NODA, 1996, p. 177). O baixo grau de subordinação significa que a oração subordinada é apreendida como uma oração “quase” independente da oração principal. É por essa razão que

---

<sup>74</sup> Segundo Teramura (1991, p.52), “a obrigatoriedade do uso de ‘ga’ [dentro da oração subordinada] significa que o grau de subordinação da oração subordinada é alta” (tradução nossa), ou seja, o grau de dependência da oração subordinada em relação à oração principal é alto. Por essa razão, é difícil surgir a partícula *wa* que indica o tópico da frase.

a partícula *wa* que indica o tópico pode surgir mesmo dentro das orações subordinadas acopladas pelos elementos acima mencionados. Do contrário, ou seja, se o foco da frase recair sobre a oração subordinada, o grau de subordinação torna-se alto e, conseqüentemente, há a ocorrência da partícula *ga* no sintagma que indica o sujeito gramatical da oração subordinada, como nos exemplos (70) e (71).

Eis o exemplo de uma oração subordinada acoplada pelo elemento “node [como]”, em que a partícula *wa* está presente (MURATA, 2007, p. 264):

(72) <手紙以外の個人的な交流は一切禁じられておりますので、> 今後このようなお気遣いなきようお願いいたします。

<Tegami igai no kojintekina kôryû wa issai kinjirarete orimasu node,> kongo kono yôna okizukai naki yô onegai shimasu.

[<Como o intercâmbio pessoal exceto por carta é totalmente proibido,> por favor, futuramente, não se preocupe como desta vez.]

Pelo fato de que foi utilizada a partícula *wa*, dentro da oração subordinada, percebe-se que o foco da frase (72) não se encontra na oração subordinada, mas na oração principal, ou seja, a mensagem que o locutor realmente desejava transmitir ao seu interlocutor era o conteúdo da solicitação, para o receptor não se preocupar mais com o emissor. Em resumo, o sintagma “kôryû wa [o intercâmbio]” é o tópico da oração subordinada, e o tópico da oração principal está oculto, dado que essa oração principal possui natureza imperativa.

Assim como Noda e Murata<sup>75</sup>, percebemos que o uso das partículas *wa* e

---

<sup>75</sup> Noda (1996, p. 179) e Murata (2007, p. 263) afirmam, ainda, que pode aparecer a partícula *wa*, também, dentro das orações (compostas) de citação [*in'yôsetsu*] em que “to iu [de que]”, “to no [de que]”, “to omou [achar que]”, etc. estão presentes, pois o grau de independência da oração de citação em relação à oração principal é alto, ou seja, permite-se utilizar o tópico da frase dentro da oração de citação (NODA, 1996, p. 179). O uso das partículas *wa* e *ga* dentro dessa oração, portanto, segue as mesmas regras observadas para a oração simples. Eis o exemplo levantado por Murata (2007, p. 263) (grifo da autora; tradução nossa): <食事は文化の一部であるという>観点は、むかしから確立しております。<Shokuji wa bunka no ichibu de aru to iu> kanten wa, mukashi kara kakuritsu shite orimasu. [O ponto de vista <de que a refeição é uma parte

*ga* em orações subordinadas está envolvido com fatores tanto sintático quanto pragmático. A maioria dos livros didáticos refere-se a essa questão apenas em termos morfossintáticos, o que nos permite considerar que os professores devem abordá-la, também, à luz da Pragmática em sala de aula.

Nesta seção, vimos que, como Teramura (1991, p. 66) afirma, caso a oração subordinada modifique a oração principal adverbialmente, em geral, não se pode topicalizar a oração subordinada, ou seja, a partícula *ga* será utilizada para o sujeito gramatical da oração subordinada. No entanto, isso não ocorre necessariamente nas orações subordinadas acopladas pelos elementos “*kara* [como]”, “*node* [como]” e “*noni* [apesar de; embora]”, nem em orações de citação (vide nota 75) tais como “*to iu* [de que]”, “*to no* [de que]”, “*to omou* [achar que]”, conforme Noda (1996) e Murata (2007).

A distinção no uso das partículas *wa* e *ga* é bastante complexa na oração composta, pois, como verificamos nesta seção, a distinção está ligada não apenas à natureza das orações subordinadas, mas também ao foco da mensagem que o emissor deseja transmitir ao receptor. Assim, podemos afirmar que, independentemente da natureza da oração, seja simples seja composta, o uso de *wa* e *ga* está relacionado aos níveis sintático e pragmático, o que nos permite considerar que essa complexidade envolvida nos fatores linguísticos e extralinguísticos dificulta a aprendizagem dessas partículas por parte dos alunos.

#### **4.4.1.2 Quando o sujeito gramatical da oração subordinada é igual ao da oração principal**

Noda (1985, p. 72) afirma que, diferentemente da seção anterior, caso o sujeito gramatical da oração subordinada seja igual ao da oração principal, usa-se apenas a partícula *wa* de tópico na oração principal, ou seja, não há o sujeito

---

da cultura> está estabelecido desde antigamente.]

gramatical acoplado pela partícula *ga* na oração subordinada, conforme o seguinte exemplo (NODA, op. cit., loc. cit.) (tradução e grifo nossos):

- (73) 私は < (私が) 家を建てるために、 > ボーナスをほとんど貯金している。  
Watashi wa <(watashi ga) ie o tateru tameni,> bônasu o hotondo chokin shiteiru.  
[Eu estou poupando a maior parte do bônus, <para (eu) construir uma casa>.]

Obs.: As palavras entre parênteses são nossas.

Na frase acima, existe apenas um sujeito acoplado pela partícula *wa*, diferentemente dos exemplos vistos na seção anterior, pois, nesse caso, o sujeito da oração subordinada está oculto, sendo igual ao da oração principal.

No entanto, em orações subordinadas que expressam uma “condição hipotética”, surge comumente o sujeito gramatical (mesmo que o sujeito gramatical da oração subordinada seja igual ao da oração principal). Nesse caso, o sujeito gramatical da oração subordinada será acompanhado pela partícula *ga*, como mostra o seguinte exemplo (NODA, op. cit., loc. cit.) (tradução e grifo nossos):

- (74) <私がもし男だったら、 > 和子さんみたいな人と結婚するわ。  
<Watashi ga moshi otoko dattara,> Kazuko san mitaina hito to kekkon suru wa.  
[<Se eu fosse homem,> (eu) me casaria com uma pessoa como a senhorita Kazuko.]

Nesse caso (e como verificado na seção anterior), *wa* não pode tornar-se tópico dentro da oração subordinada, mas apenas na oração principal (NODA, 1996, p. 8). Isso significa que o grau de dependência da oração subordinada em relação à oração principal é alto e, ao mesmo tempo, o foco da frase recai sobre a

oração subordinada.

Podemos sistematizar, então, o uso das partículas *wa* e *ga* que surgem nas orações compostas como segue:

- a) Caso o sujeito gramatical da oração subordinada ou coordenada (aditiva ou adversativa) seja diferente do da oração principal, via de regra, usa-se *ga* para o sujeito gramatical da primeira oração subordinada, e *wa* para o da oração principal;
- b) Caso o sujeito gramatical da oração subordinada ou coordenada (aditiva ou adversativa) seja igual ao da oração principal, usa-se apenas *wa* para o sujeito gramatical da oração principal (entende-se que o sujeito gramatical da oração subordinada ou coordenada [aditiva ou adversativa] está oculto);
- c) Mesmo sendo iguais o sujeito gramatical da oração subordinada e o da principal, se a oração subordinada expressa condição hipotética, usa-se *ga* para o sujeito gramatical da oração subordinada, e *wa* para o da oração principal, como a regra do item (a).

#### 4.4.2 NA DIMENSÃO TEXTUAL-DISCURSIVA

A análise da distinção das partículas *wa* e *ga* em níveis superiores aos da frase é de suma importância para a compreensão das funcionalidades dessas partículas, pois seu uso está ligado ao fluxo do texto/discurso, como verificaremos abaixo.

Maynard (1997) e Nagano (1996) afirmam que a partícula *wa* possui a função coesiva, ou seja, dá sequência ao conteúdo da frase ou ao diálogo anterior, para que se mantenha a continuidade de sentido no texto/discurso. Vejamos alguns exemplos desse mecanismo de coesão (tradução e grifo nossos):

- (75) むかし、むかし、あるところに、おじいさんとおばあさんが、住んでおりました。[...] おじいさんは山へシバかりに出かけました。(MAYNARD, 1997, p. 103)  
 Mukashi, mukashi, arutokoro ni, ojiisan to obâsan ga sunde orimashita.  
 [...] Ojiisan wa yama e shibakari ni dekakemashita.  
 [Era uma vez, moraram em um lugar um avô e uma avó. [...] O avô foi à montanha para cortar gravetos.]
- (76) 風が吹いてきた。風は北風である。(NAGANO, 1996, p. 163)  
Kaze ga fuitekita. Kaze wa kitakaze dearu.  
 [Começou a ventar. O vento é vento-norte.]
- (77) ゆうべ、火事があった。火事の原因は、アイロンの不始末であった。(Id., ibid.)  
 Yûbe, kaji ga atta. Kaji no gen'in wa, airon no fushimatsu deatta.  
 [Ontem, houve um incêndio. A causa do incêndio foi um descuido com o ferro de passar.]
- (78) A: 「馬鹿だね、私って……。」 B: 「馬鹿は、おれや」 (NODA, 1996, p. 132)  
 A: “Baka dane, watashitte...” B: “Baka wa, ore ya.”  
 A: “Como sou idiota, eu...” B: “O idiota, sou eu.”

Nos exemplos acima, usa-se a partícula *ga* na primeira vez que o elemento é introduzido no texto/discurso (exceto o exemplo [78]), e a partícula *wa*, para o mesmo elemento a partir da segunda vez (cf. exemplos [75] e [76]) ou para o elemento derivado daquele que já tenha aparecido no texto/discurso (cf. exemplo [77]). Já no exemplo (78), nota-se que o referente apresentado pelo locutor “A” (*baka* [idiota], ou seja, aquele que foi introduzido no contexto anterior) foi retomado pelo “B” como tópico de sua frase (*baka wa* [o idiota]).

Com isso, podemos afirmar que a partícula *wa* no texto/discurso exerce uma função semelhante à coesão referencial, ou seja, “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 1997, p. 30). Em outras palavras, no desenrolar do texto/discurso em japonês, a partícula *wa* desempenha uma função equivalente ao artigo definido, e a partícula *ga*, como o artigo indefinido, embora as funções

respectivas nem sempre correspondam às dos artigos definidos e indefinidos.

Com o fato de *wa* e *ga* desempenharem as funções semelhantes aos artigos definidos e indefinidos no texto/discurso, os pesquisadores, tais como Kuno (1973a, 1973b), Ôno (1978), Kitahara (1981), Maynard (1997) entre outros, afirmam que, do ponto de vista da estrutura informacional, a partícula *wa* se liga aos componentes que contêm informações dadas (“*furui jôhô*” ou “*kichi*” em japonês e “*old information*” ou “*given information*” em inglês) para o destinatário, enquanto que *ga* se liga aos componentes que contêm informações novas / desconhecidas (“*atarashii jôhô*” ou “*michi*” em japonês e “*new information*” em inglês).

No entanto, Teramura (1991, p. 64) alerta ao fato de que a explicação da partícula *ga* como informação “desconhecida [*michi*]” poderia causar um equívoco quanto à compreensão de enunciado, levantando o exemplo a seguir (tradução e grifo nossos):

(79) 先生が 来たぞ。 Sensei ga kita zo. [Chegou o professor!]

Teramura (op. cit., p. 61) questiona se o professor é “desconhecido” para os alunos, afirmando que, na realidade, essa frase é *songembun* (存現文) (termo empregado por Teramura), equivalente ao conceito de *genshōbun* [frase em que se expressa aquilo que o falante percebeu através dos cinco sentidos no ato da enunciação] visto na seção 4.3.1. Podemos considerar, então, que o enunciado se deu no momento exato em que a vinda do professor foi constatada através de percepção visual ou auditiva.

Nesta seção, verificamos que *wa* possui a função coesiva, dando sequência ao conteúdo da frase ou ao diálogo anterior, enquanto que *ga* introduz um item novo no texto/discurso. Com isso, observamos que a partícula *wa* poderia possuir uma interface com a função de artigo definido, e a partícula *ga*, com a de

artigo indefinido na dimensão textual/discursiva.

No ensino da língua japonesa é crucial ressaltar as funções discursivas de *wa* e *ga*, pois no nosso *corpus* foram encontrados casos em que seus usos eram adequados no nível da frase, mas desviantes na dimensão do texto/discurso (cf. capítulo 6). Isso significa que os alunos não haviam aprendido, de forma satisfatória, as funções discursivas dessas partículas, fato que se deve ao enfoque da aprendizagem da gramática apenas na dimensão da frase no nível básico do ensino da língua japonesa, e justifica a necessidade de os professores (principalmente do nível intermediário) abordarem, de maneira consciente, a “gramática do texto/discurso”, envolvendo as partículas *wa* e *ga*.

#### 4.4.3 NA DIMENSÃO PRAGMÁTICA

Para os alunos de língua japonesa, a distinção do uso de *wa* e *ga* na dimensão pragmática é ainda mais difícil do que a distinção na dimensão textual-discursiva, pois, diferentemente da última, na dimensão pragmática, envolvem-se fatores extralinguísticos, tais como a (pré-) suposição e a intenção subjacentes aos usuários dessas partículas. Quanto a essa questão, Tôyama (2005, p. 215) afirma: “ao julgar o uso das partículas como certo ou errado, deve-se ponderá-lo dentro de um contexto, levando-se em consideração a intenção de quem enunciou.” Existem, pois, diversas frases nas quais caberiam tanto *wa* quanto *ga* gramaticalmente, como mostram os seguintes exemplos levantados por Noda (1996, p. 234) (tradução e grifo nossos):

(80) あいつが許せない。 Aitsu ga yurusenai. [Aquele cara, não posso perdoar.]

(81) あいつは許せない。 Aitsu wa yurusenai. [Não posso perdoar aquele cara.]

Percebe-se que a única diferença entre a frase (80) e (81) é a partícula usada pelo locutor, apesar de o conteúdo proposicional ser igual.

No caso do exemplo (80), a partícula *ga*, além de indicar o objeto direto, possui o conceito de “seleção”, i.e., o foco da frase, sem sugerir o conceito de “descrição neutra”, pois, como verificamos na seção 4.3.1 (KUNO, 1973a), o predicado da frase (80) não representa uma ação observável, existência de algo, nem estado temporário/fenômenos naturais, mas uma ação subjetiva e intencional do próprio locutor.

A função da partícula *wa* do exemplo (81), por sua vez, fica ambígua sem o contexto: pode acarretar o sentido contrastivo, se o locutor está contrastando com outra pessoa no momento da enunciação; ou pode desempenhar a função de tópico da frase, se os interlocutores se referiam a “aquele cara” no contexto anterior. Isso significa que, nesse caso, a identificação das funções de *wa* depende do contexto anterior ou situacional onde se encontram os interlocutores.

Como vimos nas seções anteriores, a escolha dessas partículas depende dos fatores sintáticos (estrutura da frase como, por exemplo, em orações compostas), semânticos (natureza semântica do predicado) e textual-discursivos (fluxo do texto/discurso). No entanto, é importante lembrar que essa escolha depende, também, da atitude psicológica, principalmente, da intenção do locutor/escrevente.

Do ponto de vista da estrutura informacional, Noda (1996) explica que, no caso da partícula *ga*, a informação que se deseja transmitir vem antes, enquanto que, no caso da partícula *wa*, essa informação vem depois, como mostra o esquema seguinte:

[a informação que deseja transmitir] **ga** + [tópico]

[tópico] **wa** + [a informação que deseja transmitir]

(NODA, 1996, p. 234)

Retomemos os exemplos levantados por Noda (op. cit., loc. cit.):

(80) あいつが許せない。 Aitsu **ga** yurusenai. [Aquele cara, não posso perdoar.]

(81) あいつは許せない。 Aitsu **wa** yurusenai. [Não posso perdoar aquele cara.]

Obs.: O sintagma sublinhado corresponde à informação que o locutor deseja transmitir verdadeiramente.

Assim, podemos afirmar que a ordem da informação que o locutor/escrevente deseja transmitir de fato é diferente entre os enunciados (80) e (81), apesar de o conteúdo semântico desses enunciados ser idêntico. Em outras palavras, no caso dos exemplos (80) e (81), quem controla ou manipula o fluxo de informação e o efeito expressivo acarretado pelo uso da partícula *wa* ou *ga* é o próprio locutor/escrevente. Se o locutor/escrevente pretender focalizar o sentido de “apenas/exclusividade” (i.e., “seleção”), utilizará a partícula *ga*, e se ele desejar expressar mais o sentido contrastivo, seja de forma explícita ou implícita, utilizará a partícula *wa* conforme o contexto. Assim, podemos afirmar que as partículas *wa* e *ga* – além de ser meramente indicadoras de tópico e do caso nominativo, respectivamente – são marcadoras pragmáticas na comunicação, sendo manifestadas lexicalmente no seu uso em que são refletidas as intencionalidades do locutor/escrevente. Dentro desse contexto, a partícula *ga* (de “seleção”) já não é apenas “partícula de caso [*kakujoshi*]”, mas é discursiva e pragmaticamente utilizada para expressar efeitos significativos no texto/discurso, tal como a partícula *wa* que acrescenta um valor conotativo a determinados sintagmas por ela acoplados.

#### 4.4.4 SÍNTESE

Verificamos que o *wa* possui as funções principais de indicar o tópico da

frase ou contraste, dependendo da estrutura sintática e conteúdo semântico (cf. seções 4.2.1 e 4.2.2), enquanto que o *ga* produz o conceito de descrição neutra, seleção de um item da lista (mental) ou objeto direto, dependendo da natureza semântica do predicado (KUNO, 1973a) (cf. seção 4.3).

Por exemplo, verificamos que se usa a partícula *wa* para frases cujo conteúdo semântico expressa a proposição genérica, fatos universais (i.e., *handambun*) (cf. seção 4.2.1), enquanto que se usa *ga* para frases que refletem a percepção do falante através dos cinco sentidos no momento da enunciação (i.e., *genshōbun*; *chūritsu jojutsu*) (cf. seção 4.3.1).

Observamos, também, que se utiliza a partícula *ga* depois dos pronomes interrogativos (cf. seção 4.3.2) e dentro de orações subordinadas (cf. seção 4.4.1), porque, no primeiro caso, *wa* não se liga aos componentes que contêm a natureza de introduzirem informações novas (ou seja, *wa* está ligado a informações compartilhadas pelos interlocutores), e no segundo caso, via de regra, *wa* não pode se tornar tópico da frase dentro de orações subordinadas.

Já do ponto de vista da dimensão textual/discursiva, verificamos que se emprega a partícula *ga* para o primeiro sintagma que surge no texto/discurso (cf. seção 4.4.2), e se usa a partícula *wa* para o sintagma nominal que já apareceu uma vez ou para o elemento derivado daquele que tenha aparecido no texto/discurso, tendo uma função de coesão (cf. seção 4.4.2). Ou seja, nesse caso, as partículas *wa* e *ga* desempenham uma função equivalente aos artigos definidos e indefinidos, respectivamente.

Verificamos, do ponto de vista pragmático, que os interlocutores utilizam as partículas *wa* e *ga* de acordo com a sua atitude psicológica, i.e., a sua intenção. Eles podem “manipular” o uso das partículas em questão, com o auxílio da transformação de estrutura frasal, fluxo e/ou contexto situacional do texto/discurso, etc. Em outras palavras, quem escolhe a partícula *wa* ou *ga* é o próprio locutor/escrevente.

Do exposto, podemos considerar que as dificuldades enfrentadas pela

maioria dos estudantes de japonês como LE quanto ao uso de *wa* e *ga*, estão baseadas provavelmente nos seguintes fatos:

Aspectos gramaticais:

- a) as marcas linguísticas equivalentes às partículas *wa* e *ga* não existem nas línguas ocidentais, embora o sentido expresso por elas possa ser materializado por outra forma como, por exemplo, artigos definidos e indefinidos ou pela posição dos sintagmas dentro da frase;
- b) o sujeito gramatical da oração principal em japonês, formado de um sintagma nominal, é indicado tanto pela partícula *wa*, marcadora de tópico da frase quanto pela partícula *ga*, marcadora do caso nominativo;
- c) o objeto direto é acoplado, via de regra, à partícula *ga*, quando o predicado é expresso semanticamente por certos predicadores (cf. quadro 12), mas pode ser indicado, também, pela partícula *wa* de contraste;
- d) a restrição sintática imposta à partícula *wa* dentro de orações subordinadas, diferentemente de *ga*, via de regra, não pode ser acoplada ao sintagma nominal que exerce a função de sujeito gramatical;

Aspectos semânticos:

- e) a distinção semântica entre *handambun* [frases em que se expressa o julgamento do falante/escrevente] e *genshōbun* [frases em que se expressam fenômenos naturais/estados temporários] é difícil;

Aspectos textual-discursivos:

- f) a partícula *wa*, diferentemente de *ga*, possui uma função discursiva, como marcadora de coesão (MAYNARD, 1997, p. 103) ou escopo suprasentencial (MIKAMI, 1960, p. 117) (cf. seção 4.2.4);

Aspectos pragmáticos:

- g) o uso de *wa* e *ga* deve ser considerado até mesmo no nível pragmático, já que essas partículas estão relacionadas à intenção do usuário (locutor/escrevente) (TÔYAMA, 2005, p. 212).

Com o exposto acima, podemos afirmar que a complexidade da distinção do uso das partículas *wa* e *ga* pelos aprendizes não-nativos se deve ao fato de que os interlocutores utilizam-nas e/ou controlam seu uso de acordo com o seu estado psicológico e cada contexto situacional, visando os efeitos expressivos e pragmáticos que surgem a partir da natureza semântica e estrutura sintática das frases que possuem essas partículas.

A tabela, a seguir, é a sistematização sobre a distinção do uso de *wa* e *ga*, baseada nas teorias discutidas ao longo das seções 4.2, 4.3 e 4.4:

### QUADRO 13 - DISTINÇÃO NO USO DE *WA* E *GA*

| Escopo              | Estrutura, conteúdo semântico, funções, sentidos, etc.   | <i>Wa / Ga</i>   |
|---------------------|--|--|
| Semântico           | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tópico da frase: anafórico ou genérico               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Frase de julgamento (proposição genérica, fatos universais)</li> </ul> </li> </ul>  | <i>Wa</i>  |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contraste               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Limitação</li> <li>▪ Sentido negativo</li> </ul> </li> </ul>   | <i>Wa</i>  |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seleção de um item da lista (mental)</li> </ul>   | <i>Ga</i>  |
| Semântico-cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Descrição neutra de fenômenos naturais/estados temporários, enunciada com base na:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepção (cinco sentidos)</li> <li>▪ Constatação (descoberta)</li> </ul> </li> </ul> | <i>Ga</i>  |
| Sintático-semântico | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Objeto direto: quando se usa <i>ga</i> com certos verbos, auxiliares verbais e predicadores de qualidade/estado (cf. seção 4.3.3)</li> </ul>  | <i>Ga</i>  |
| Sintático           | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tópico da frase: 1º <i>wa</i> na frase caso haja mais de um <i>wa</i></li> </ul>  | <i>Wa</i>  |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sentido contrastivo: demais <i>wa</i> na frase (menos o 1º) caso haja mais de um <i>wa</i></li> </ul>   | <i>Wa</i>  |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Depois dos pronomes interrogativos</li> </ul>   | <i>Ga</i>  |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nas frases comparativas e superlativas</li> </ul>   | <i>Ga</i>  |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Na oração composta (principalmente nas condicionais): quando o sujeito da oração subordinada é diferente do da oração principal</li> </ul>  | <i>Ga</i> (oração subordinada)<br><i>Wa</i> (oração principal) |

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
|                    | ➤ Na oração composta: quando o sujeito da oração subordinada é igual ao da oração principal  | <i>Wa</i>  |
|                    | ➤ Na oração composta: mesmo sendo iguais o sujeito gramatical da oração subordinada e o da principal, se a oração subordinada expressa uma condição hipotética | <i>Ga</i> (oração subordinada)<br><i>Wa</i> (oração principal) |
| Textual-discursivo | ➤ Topicalização: quando o locutor falar de si próprio  | <i>Wa</i>  |
|                    | ➤ Topicalização: quando o locutor perguntar algo para o interlocutor   | <i>Wa</i>  |
|                    | ➤ Topicalização: quando o locutor falar ou perguntar sobre um ser (inanimado ou animado) existente no campo visual dos interlocutores                          | <i>Wa</i>  |
|                    | ➤ Topicalização: Escopo suprasentencial; Coesão  | <i>Wa</i>  |
| Pragmático         | ➤ Topicalização: quando o locutor introduzir um substantivo no discurso, supondo que o interlocutor já o saiba   | <i>Wa</i>  |
|                    | ➤ Quando o locutor estiver com a intenção de acarretar o sentido exclusivo de “apenas aquilo”  | <i>Ga</i>  |
|                    | ➤ Quando o locutor estiver com a intenção de acarretar o sentido de “contraste”  | <i>Wa</i>  |

Considerando as discussões verificadas nesta seção, podemos definir as naturezas de *wa* e *ga* como segue:

- a) O uso do *wa* de “tópico” é mais recíproco e interacional entre os interlocutores, porque eles procuram manter a continuidade de sentido no texto/discurso através do ato de pressuposição mútua. Com o sintagma “X *wa* (de tópico)”, o locutor tenta apresentar, em termos semântico-lexicais, um vocábulo familiar, identificável ou compartilhado entre os interlocutores, (pré-) supondo que o interlocutor deve ter conhecimento dessa informação veiculada pelo vocábulo, ou está pronto para reconhecê-lo no momento da enunciação. Já o uso do *wa* de “contraste”, diferentemente do *wa* de tópico, não precisa ser recíproco nem interacional entre os interlocutores, pois a sua função

básica é a de “contrastar”, de maneira explícita ou implícita, um item de outro, razão pela qual os interlocutores podem contrastar aquilo que aparece pela primeira vez no texto/discurso;

- b) O uso do *ga* de “objeto direto” também não é necessário ser tão recíproco, nem interacional entre os interlocutores, como o *wa* de “contraste”, dado que esse *ga* tem a função de “caso acusativo”, quando o predicado é expresso semanticamente por certos predicadores de estado/qualidade e verbos (cf. seção 4.3.3). Já o uso do *ga* de “descrição neutra” e de “seleção de um item da lista” é mais unilateral (locutor → interlocutor) e menos interacional, dado que a sua natureza é, além de introduzir informações novas/relevantes no texto/discurso, a de apresentar para o receptor, aquilo que o emissor percebeu com base na percepção no momento da enunciação (“descrição neutra”), ou aquilo que realmente o locutor deseja transmitir ao interlocutor (“seleção de um item da lista”). O *ga* de seleção não é apenas partícula de caso, uma vez que é utilizado discursiva e pragmaticamente para expressar efeitos significativos (por ex., “apenas”, “exclusivamente aquilo”) no texto/discurso.

#### **4.5 ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM DAS PARTÍCULAS WA E GA PELOS NÃO-NATIVOS DA LÍNGUA JAPONESA**

Como faremos uma análise concernente ao uso e processo de aprendizagem de *wa* e *ga* pelos alunos da língua japonesa como LE, nesta seção, abordaremos os estudos antecedentes sobre esse tema, os quais têm sido desenvolvidos por diversos pesquisadores, tais como Ichikawa (1989), Doi; Yoshioka (1990), Nagatomo (1991), Yokobayashi (1994), Iuchi (1995), Sakamoto (1996), Tomita (1997), Yagi (1992, 1996, 1998, 2000), Tôyama (2005) entre outros.

Alguns analisam e/ou classificam o uso equivocado de *wa* e/ou *ga*, e outros averiguam a ordem na aquisição/aprendizagem das partículas *wa* e *ga*. A seguir, apresentaremos uma síntese desses estudos:

**QUADRO 14 - ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM DAS PARTÍCULAS WA E GA POR NÃO-NATIVOS DA LÍNGUA JAPONESA**

| Pesquisador (ano)    | L1 e no. dos aprendizes                           | Nível dos aprendizes     | Metodologia / procedimento de pesquisa   | Resultado   |
|----------------------|---|--------------------------|--|---|
| Ichikawa (1989)      | Diversas (sem dados)                              | Diversos                 | Análise do uso de <i>wa</i> em 4601 redações de temas tanto livres quanto predeterminados        | Uso incorreto de <i>wa</i> 43% <sup>76</sup><br>Omissão de <i>wa</i> 29%<br>Uso confundido com outra partícula 28%  |
| Doi; Yoshioka (1990) | L. <sup>1)</sup> inglesa (24)                     | Básico                   | Entrevistas em japonês por 15 minutos  | Ordem na aquisição das partículas:<br><i>wa</i> > <i>wo</i> <sup>2)</sup> > <i>ga</i> (objeto direto)> <i>ga</i> (sujeito gramatical)   |
| Nagatomo (1991)      | Diversas (83)                                     | Avançado                 | Teste de preenchimento de <i>wa</i> ou <i>ga</i> em 26 lacunas de uma parte da novela "Yukiguni" | A facilidade de aprendizagem de <i>wa</i> e <i>ga</i> depende da L1 dos aprendizes:<br>aprendizes coreanos (aqueles que têm mais facilidade)> outros aprendizes > aprendizes chineses (aqueles que têm menos facilidade). |
| Yokobayashi (1994)   | L. inglesa (7)<br>L. alemã (2)<br>L. italiana (1) | Intermediário e Avançado | Análise de enunciados em sala de aula  | Ordem na aquisição das partículas:<br><i>o</i> > <i>wa</i> (tópico)> <i>ga</i> (sujeito gramatical)   |
| Iuchi (1995)         | L. inglesa (3)<br>L. dinamarquesa (1)             | Básico                   | Teste de preenchimento de <i>wa</i> , <i>ga</i> ou <i>o</i> em lacunas e redações livres         | Ordem na aprendizagem das partículas:<br><i>wa</i> > <i>o</i> > <i>ga</i>   |

<sup>76</sup> Os resultados de Ichikawa comprovaram que os aprendizes cometem predominantemente mais "erros" com o uso de *wa* em caso nominativo (partícula *ga*) do que em caso dativo (partícula *ni*) e em caso comitativo (partícula *to*) (ICHIKAWA, 1989, p. 160-161).

|                 |  |                          |   |   |
|-----------------|--|--------------------------|---|---|
| Sakamoto (1996) | Diversas (35)  | Básico                   | Teste de julgamento sobre a gramaticalidade do uso de <i>wa</i> e <i>ga</i> em certo ou errado  | Ordem na aquisição das partículas:<br><i>ga</i> (objeto direto)><br><i>wa</i> (tópico)(contraste);<br><i>ga</i> (dentro da oração subordinada) (descrição neutra)><br><i>ga</i> (seleção de um item da lista) |
| Tomita (1997)   | L. inglesa (29)<br>L. coreana (3)<br>L. chinesa (3)  | Intermediário e Avançado | (1) Questionário sobre o <i>background</i> linguístico; (2) Teste de preenchimento de <i>wa</i> ou <i>ga</i> em lacunas; (3) Entrevista | Ordem na aprendizagem das partículas:<br><i>wa&gt;ga</i>  |
| Yagi (1992)     | Diversas (predominância da língua inglesa) (38)  | Intermediário            | Análise do uso de várias partículas em redação  | Ordem na aquisição das partículas:<br><i>wa&gt;o&gt;ga</i>  |
| Yagi (1996)     | L. tailandesa, indonésia, malaia, tagala (17)  | Básico                   | Análise do uso de várias partículas em redação  | Ordem na aquisição das partículas:<br><i>ga</i> (objeto direto)> <i>wa</i> (tópico)> <i>ga</i> (descrição neutra)> <i>wa</i> (contraste)  |
| Yagi (1998)     | Sistematização dos estudos antecedentes sobre a ordem na aprendizagem das partículas <i>wa</i> e <i>ga</i> , realizados por diversos pesquisadores |                          |   | Ordem na aquisição das partículas:<br><i>wa&gt;ga</i>   |
| Yagi (2000)     | L. tailandesa, indonésia, malaica, tagala, vietnamita (27)   | Básico                   | Análise do uso de <i>wa</i> e <i>ga</i> em redação e entrevista em inglês sobre esse uso  | O uso de <i>wa</i> se deve à influência do ensino, transferência funcional da L1 dos aprendizes e abundância do insumo. O uso de <i>ga</i> se deve às expressões idiomáticas e fixas.                         |

|               |                 |  |   |  |
|---------------|-----------------|--|---|--|
| Tôyama (2005) | L. filipina (1) | Aquisição natural no Japão (durante 16 anos) | Análise de enunciados de conversação com a pesquisadora | Ordem na aquisição das partículas:<br><i>wa</i> (tópico);<br><i>wa</i> (contraste) de expressão idiomática;<br><i>ga</i> (dentro da oração subordinada);<br><i>ga</i> (objeto direto)><br><i>ga</i> (descrição neutra);<br><i>ga</i> (seleção de um item da lista)><br><i>wa</i> (contraste);<br><i>wa</i> (tópico) da estrutura “[tópico] + [sujeito-predicado]”. |
|---------------|-----------------|--|---|--|

Obs.: 1) “L.” significa “Língua”.

2) “o” é caso acusativo, ou seja, aquele que indica o objeto direto.

Abordaremos, primeiramente, as discussões especialmente feitas por Sakamoto (1996) e Yagi (1998), referentes à ordem na aquisição das partículas *wa* e *ga* (cf. seção 4.5.1), pois as suas posições teóricas são opostas e, além disso, eles apresentam, de forma sistemática, os resultados dos estudos anteriormente realizados sobre a aprendizagem e ordem na aquisição de *wa* e *ga* pelos alunos não-nativos da língua japonesa.

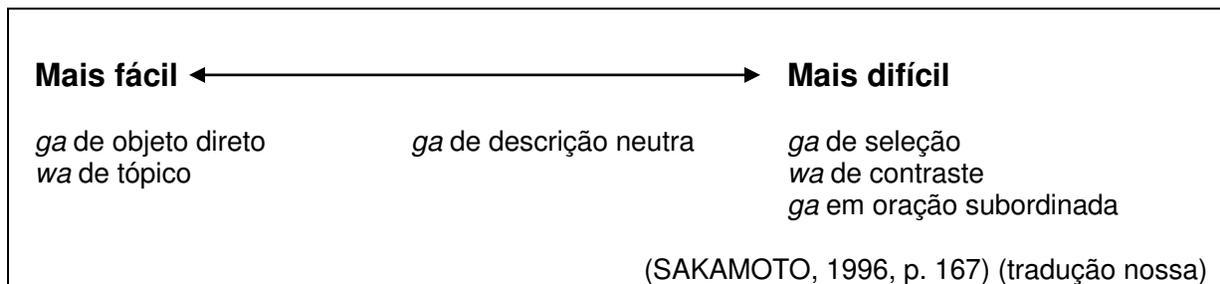
Posteriormente, referir-nos-emos às reflexões feitas por Yagi (2000), no que tange ao uso de *wa* e *ga* pelos alunos não-nativos da língua japonesa (cf. seção 4.5.2). É importante considerar os resultados das pesquisas antecedentes sobre esse tema, pois eles servirão como base de referência para nossa pesquisa.

#### 4.5.1 A ORDEM NA AQUISIÇÃO DAS PARTÍCULAS WA E GA

Segundo Sakamoto (1996, p. 167), os resultados da maioria das pesquisas (testes e/ou análise de redações, etc.) sobre a ordem na aquisição/aprendizagem de *wa* e *ga*, realizadas por outros pesquisadores até hoje, demonstram que os aprendizes acertam mais a partícula *wa* do que a partícula *ga*,

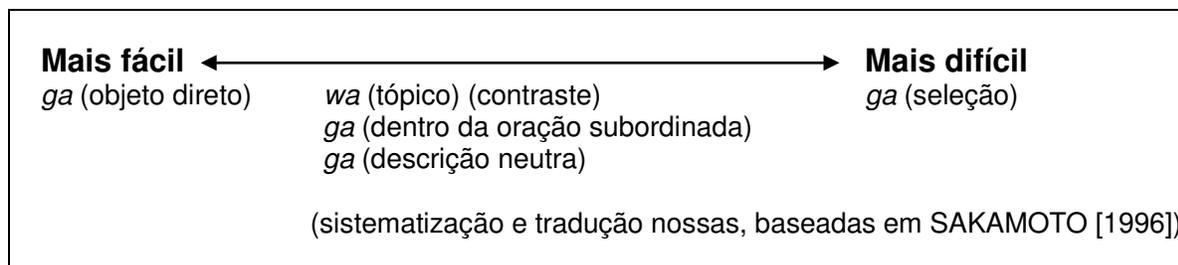
conforme a figura seguinte:

**FIGURA 7 - ORDEM NA AQUISIÇÃO DAS PARTÍCULAS WA E GA PELOS APRENDIZES NÃO-NATIVOS DA LÍNGUA JAPONESA**



Levando em consideração o resultado acima, o pesquisador (op., cit.) aplicou a 35 alunos de língua japonesa do nível básico numa faculdade no Japão, um teste de julgamento sobre a gramaticalidade referente ao uso das partículas *wa* e *ga* encontradas em frases independentes (sem levar em conta o contexto) e pequenas conversações (dentro de um contexto), ou seja, eles deveriam avaliar se o uso de cada partícula era certo ou errado, além de sugerir uma partícula alternativa para as partículas consideradas como “equivocadas”.

**FIGURA 8 - RESULTADO DA ORDEM NA AQUISIÇÃO DAS PARTÍCULAS WA E GA SEGUNDO SAKAMOTO (1996)**



Sakamoto conclui que o resultado acima demonstrado é, grosso modo,

semelhante aos resultados da maioria dos estudos antecedentes sobre o tema, apresentados por outros pesquisadores (cf. figura 7), afirmando, ainda, que os resultados dependem do contexto da pesquisa e metodologia utilizados pelo avaliador (testes, redações, entrevistas, etc.).

Yagi (1998, p. 63), por outro lado, ressalta o fato de que, independentemente da L1, do nível de LE/L2 dos aprendizes e do procedimento da pesquisa, os resultados das pesquisas antecedentes demonstram que se aprende a partícula *wa* que indica o tópico, antes da partícula *ga* que indica o sujeito gramatical, ou seja, no processo de aquisição de LE/L2, o uso da função de “tópico” prevalece ao uso de sujeito gramatical, independentemente da L1 dos aprendizes. Com isso, a pesquisadora conclui que a ordem na aquisição de línguas (L1, LE/L2) está relacionada com a “prevalência universal de tópico”.

Na análise de Yagi (1996) (cf. quadro 14), no entanto, o resultado demonstrou o contrário daquilo que a própria pesquisadora afirmou, ou seja, os alunos aprendem a partícula *ga* que indica o objeto direto, antes da partícula *wa* que indica o tópico da frase. Quanto a essa questão, a autora considera as razões a seguir:

- a) os alunos, supostamente, deveriam ter decorado algumas expressões mais comuns e idiomáticas particulares como se fosse um bloco de expressões. Portanto, não deveriam ter aprendido as regras referentes ao uso de *wa* e *ga*;
- b) há a tendência de que os alunos evitem o uso das partículas das quais não têm muita certeza/segurança e procurem mais o uso das partículas em que têm autoconfiança.

(sistematização e tradução nossas, baseadas em YAGI [1996, p. 76])

Como se vê acima, é difícil afirmar sobre a existência da “prevalência universal de tópico”, mencionada por Yagi (1998), pois a exposição do item gramatical e o material didático que os aprendizes utilizam influiriam na ordem na aquisição/aprendizagem de *wa* e *ga*.

Dentro desse contexto, estamos consoantes com o postulado de Sakamoto (1996), segundo quem o resultado da pesquisa sobre a aquisição/aprendizagem das partículas *wa* e *ga* está sujeito, de certa maneira, ao procedimento aplicado para a pesquisa (testes, redações, entrevistas, etc.) e ao *background* dos aprendizes (nível, tempo de estudo, exposição ao assunto, L1, etc.).

#### **4.5.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O USO DAS PARTÍCULAS *WA* E *GA* POR ALUNOS NÃO-NATIVOS DE LÍNGUA JAPONESA SEGUNDO YAGI (2000)**

Nesta seção, verificaremos, de forma breve, algumas considerações tecidas por Yagi (2000), sobre a análise do uso de *wa* e *ga* pelos alunos de L2.

Quanto ao uso da partícula *wa*, pelos alunos do nível básico, Yagi (op. cit., p. 105) considera que é relevante o uso “adequado” do *wa* de “tópico”, que coincide com a função de sujeito gramatical da frase (por exemplo, “X” ***wa*** “Y” desu [“X” é “Y”]). No entanto, a autora afirma que isso não significa a aprendizagem bem-sucedida das funções de *wa* pelos alunos, mas que provavelmente se deve a:

- a) influência do ensino (material didático);
- b) transferência funcional da L1 dos aprendizes;
- c) abundância do insumo.

Quanto à influência do ensino, Yagi (op. cit.) constatou em sua pesquisa que a partícula *wa* de tópico, que coincide com a função de sujeito gramatical, foi introduzida em sala de aula, antes do *wa* que topicaliza outros sintagmas (objeto direto, indireto, etc.) e o *ga* que indica o sujeito gramatical.

Quanto ao item (b), Yagi (op. cit., p. 101) considera que os alunos

supostamente aplicaram, ao sintagma “X” de “ ‘X’ é ‘Y’ ”, a partícula *wa* de tópico, pois existem muitas línguas cujo sujeito gramatical da frase coincide com a função topicalizadora. Ou seja, quanto à frase “X” *wa* “Y” desu [“X” é “Y”.]), os alunos empregaram a função de indicar, concomitantemente, o sujeito gramatical e o tópico da frase, que existe em sua língua materna.

Já o item (c) refere-se ao insumo abundante de *wa* acoplado aos advérbios temporais (por ex., kyô wa [hoje]) (YAGI, op. cit., loc. cit.). Ou seja, os alunos utilizaram comumente *wa* que topicaliza advérbios temporais, provavelmente ouvindo os nativos da língua (por ex., professores) utilizando frequentemente essa aplicação de *wa*.

Quanto ao uso da partícula *ga* pelos alunos, Yagi (op. cit.) verificou, em sua pesquisa, que seu uso está restrito a:

- a) algumas expressões idiomáticas como “*atama ga ii* [inteligente]”;
- b) alguns predicados específicos tais como “*aru/iru* [estar, existir]”, “*dekiru* [conseguir, poder]”, “*suki da* [gostar de]”, etc.

A pesquisadora (op. cit.) considera o resultado supracitado como segue:

Os alunos já tinham estabelecido uma hipótese de que “*wa* indica concomitantemente o sujeito gramatical e tópico”. Portanto, para não contrariar essa hipótese, alguns alunos chegaram a levantar, quanto à partícula *ga*, outra hipótese de que “*ga* indica o objeto direto” enquanto que outros associaram o uso de *ga* a algumas expressões idiomáticas e predicados específicos. (YAGI, 2000, p. 103) (tradução nossa)

No que se refere ao estabelecimento de hipóteses pelos alunos, Yagi (op. cit., loc. cit.) afirma que, ao integrar uma nova regra ao sistema linguístico da “interlíngua” dos aprendizes, é menos trabalhoso criar-se, de forma separada, uma nova regra ou uma nova hipótese, pois, assim, não é necessário reestruturar a hipótese preexistente. Em resumo, o que a autora afirma é que os alunos atribuem,

de maneira geral, apenas uma função a cada partícula. Dentro desse contexto, é importante para os professores desestabilizarem a pseudo-hipótese estabelecida pelos alunos, pois supostamente é essa hipótese que causa a estabilização no processo de aprendizagem dos alunos.

### 4.5.3 SÍNTESE

Verificamos que a ordem na aquisição de *wa* e *ga* pelos aprendizes é sujeita ao procedimento de pesquisa (testes, redações, entrevistas, etc.) que cada analisador adota (SAKAMOTO, 1996), e o uso dessas partículas está relacionado a fatores como a influência do ensino (material didático), transferência de certas funções de L1 do aluno (aplicação de certas funções de L1 do aprendiz à “língua-alvo”), quantidade do insumo, influência do uso de certas partículas pelos falantes nativos num contexto (por ex., advérbios temporais), expressões idiomáticas e predicados específicos, etc (conforme Yagi [2000]). Vimos, também, que existe uma tendência na qual os alunos atribuem apenas uma função a cada partícula (YAGI, op. cit.), ou seja, para os alunos, uma única partícula não deve desempenhar mais de uma função.

Na nossa análise, identificaremos, considerando os resultados apresentados por Yagi (op. cit.) e Sakamoto (1996), as tendências nos usos adequados e desviantes das partículas *wa* e *ga* pelos alunos, bem como as hipóteses sobre as regras gramaticais de *wa* e *ga*, por eles levantadas (cf. seção 6.4), para que possamos aproveitar, de forma pedagógica, os resultados obtidos para a melhoria da metodologia de ensino da língua japonesa, além de elucidar uma parte do processo de aprendizagem, no que se refere às partículas em questão.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordaremos os métodos de pesquisa aplicados no presente trabalho (cf. seção 5.2), a descrição do curso de Japonês da UnB e os participantes da pesquisa (cf. seção 5.3), o levantamento de dados (cf. seção 5.4) e, finalmente, o procedimento para a análise de dados (cf. seção 5.5).

O método da presente pesquisa é principalmente qualitativo, ou seja, é o método que se baseia em descrições cuidadosas e detalhadas (MACKEY; GASS, 2005, p. 162), tendo como objetivo específico identificar, mediante a análise das redações produzidas pelos alunos: 1) o uso real das partículas *wa* e *ga*; 2) as hipóteses levantadas pelos mesmos sobre as regras gramaticais de *wa* e *ga*; 3) as estratégias de aprendizagem, no que se refere ao uso dessas partículas.

Para podermos realizar a generalização das regras levantadas pelos alunos, o método quantitativo também foi utilizado por meio da apresentação de dados estatísticos (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 11), baseados nos resultados da análise de 834 ocorrências de *wa* e *ga* (572 *wa* e 262 *ga*) encontradas em 93 redações (cf. seção 5.4). A utilização do método múltiplo [*multiple method*]<sup>77</sup> (MACKEY; GASS, 2005, p. 164) (no nosso caso, qualitativo e quantitativo) foi adotada para o presente trabalho a fim de reforçar a veracidade dos resultados obtidos na análise.

Os sujeitos da pesquisa aprendem a língua japonesa como alunos regulares no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da UnB (cf. seção 5.3.2), mais especificamente aqueles que se matricularam nas disciplinas ministradas por este pesquisador no 1º semestre de 2007. O presente trabalho,

---

<sup>77</sup> Esse método está relacionado com a triangulação metodológica (MACKEY; GASS, 2005, p. 181).

portanto, não é um estudo longitudinal, mas um estudo transversal.

O *corpus* é constituído das redações produzidas pelos alunos supracitados durante o período acima mencionado (cf. seção 5.4). A coleta dos dados foi realizada por meio de redações, com a finalidade de analisar o uso das partículas *wa* e *ga*, registradas nos textos produzidos pelos aprendizes.

O procedimento da análise para o presente trabalho é baseado na “Análise de Erros” (CORDER, 1974, 1981; ELLIS; BARKHUIZEN, 2005) de uma “língua-alvo” (no nosso caso, o japonês) dos aprendizes. No entanto, alertamos ao fato de que, diferentemente da abordagem adotada por Corder (1974, 1981), não analisamos apenas os “erros” em termos estritos, pois, com a análise tanto de “erros” quanto de “acertos”, é possível investigar e considerar, de forma global, o processo de aprendizagem e a competência linguística (gramatical) e extralinguística (estratégica, pragmático-discursiva) dos aprendizes num dado momento de aprendizagem. Não pretendemos, no entanto, que este trabalho desvende todo o processo de aprendizagem da língua japonesa como LE, até porque esta não é a nossa proposta, mas sim compreender como se dá, pelo menos em parte, esse processo no que concerne às partículas *wa* e *ga*.

## 5.2 MÉTODO

Nesta seção, abordaremos os métodos de pesquisa, principalmente aqueles que servirão de base para o presente trabalho. Verificaremos as metas principais e os métodos adotados quais sejam: qualitativo e quantitativo e, finalmente, o efeito da utilização do método múltiplo [*multiple method*] (MACKEY; GASS, 2005).

Primeiramente, veremos as metas principais sobre a análise da “interlíngua” dos alunos brasileiros de língua japonesa como LE:

- a) a descrição dos sistemas linguísticos que os aprendizes constroem nas diferentes etapas (níveis básico e intermediário);
- b) a generalização das formas “adequadas” e “desviantes”;
- c) a explicação do uso real e dos fatores envolvidos na aprendizagem da LE (japonês).

O procedimento (a) diz respeito à descrição da “interlíngua” com enfoque no uso das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa escrita. O procedimento (b) trata-se da generalização das formas “adequadas” e “desviantes” no que se refere ao uso dessas partículas, e a sistematização dos dados através de ocorrências representadas em porcentagens (cf. seção 5.5). Já o procedimento (c) refere-se à análise qualitativa e explicação do uso das partículas *wa* e *ga*, mediante a identificação das regras gramaticais levantadas pelos próprios estudantes, como estratégias de aprendizagem (cf. seção 5.5).

Para a realização dos procedimentos (a) e (c), acima referidos, adotou-se o método qualitativo, e para o procedimento (b), o método quantitativo<sup>78</sup>, visto que a abordagem qualitativa envolve comumente o fornecimento de descrições cuidadosas e detalhadas, enquanto que a quantificação aborda dados por meio de medidas, frequências, notas e classificações (MACKEY; GASS, 2005, p. 162).

Larsen-Freeman e Long, assim, se manifestam sobre cada método em questão:

A metodologia de protótipo qualitativo é um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não partem para testar hipóteses, mas para observar, com

---

<sup>78</sup> A utilização do método associado com mais de dois tipos em uma única pesquisa é chamada método dividido [*split method*] ou método múltiplo [*multiple method*] (MACKEY; GASS, 2005, p. 164). Esse método é comumente utilizado nas pesquisas relacionadas a LE/L2 (Id., ibid.), porque, de fato, como Larsen-Freeman e Long (1991, p. 14) afirmam, os dois paradigmas de métodos qualitativo e quantitativo estão ligados como uma forma de *continuum*. O método múltiplo é aplicado para reforçar a validade e a confiabilidade do resultado de uma pesquisa e reduzir os preconceitos dos pesquisadores, e sabe-se que esse procedimento é denominado *triangulação*. Mackey e Gass (op. cit., p. 181) definem a triangulação como segue: “a definição mais comum de triangulação [...] é aquela que implica o uso de métodos independentes e múltiplos para se obterem dados em uma única investigação, e se chegar à mesma conclusão da pesquisa.” (tradução nossa)

seus focos, o que está presente e, conseqüentemente, os dados, livres para variar durante o decorrer da observação. O estudo quantitativo, por outro lado, é mais caracterizado por um experimento projetado para testar uma hipótese por meio do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas. (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 11) (tradução nossa)

A vantagem da utilização do método qualitativo pode ser reforçada, também, pelo postulado de Seliger e Shohamy:

A última meta da pesquisa qualitativa é a de descobrir os fenômenos tais como os padrões [*patterns*] do comportamento de L2 não previamente descritos, e compreender aqueles fenômenos a partir da perspectiva dos participantes na atividade. (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 120) (tradução nossa)

Dentro desse contexto, convém considerar o efeito da utilização do método associado a mais de dois tipos. Com relação ao papel da quantificação na pesquisa qualitativa, Mackey e Gass afirmam:

A quantificação pode desempenhar um papel tanto na geração de hipóteses quanto na verificação de padrões [*patterns*] que foram notados; essa pode ser também utilizada, posteriormente, com o objetivo de apresentar os dados. [...] A quantificação é valiosa, pois aquelas descrições numéricas podem deixar clara a razão pela qual os pesquisadores fizeram inferências particulares, e a maneira como suas teorias refletem bem os dados. (MACKEY; GASS, 2005, p. 182) (tradução nossa)

Conforme também afirmaram Mackey e Gass, a utilização de quantificação na pesquisa qualitativa é útil, também, para a nossa pesquisa, pois seus resultados quantitativos constituirão os alicerces para a realização da análise qualitativa, i.e., a identificação das regras levantadas pelos alunos (cf. seção 6.4), bem como das competências linguística e extralinguística (cf. seção 6.6). Em outras palavras, os resultados obtidos na análise quantitativa auxiliarão as

considerações a serem tecidas na análise qualitativa.

Assim, na presente pesquisa, utilizamos o método múltiplo (principalmente qualitativo e quantitativo), tendo como enfoque a triangulação metodológica e do investigador (cf. seção 5.5), para que possamos obter os resultados mais neutros e imparciais que validem a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

### **5.3 DESCRIÇÃO DO CURSO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Convém apresentar informações básicas referentes aos alunos participantes e às condições em que os mesmos aprendem a “língua-alvo”, considerações que nos auxiliarão nas reflexões sobre os resultados em relação à aprendizagem de LE. Primeiramente faremos, de forma breve, uma descrição do curso em que os alunos participantes aprendem o japonês.

#### **5.3.1 DESCRIÇÃO DO CURSO**

Os alunos participantes estudam o japonês como alunos regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Letras-Japonês, que foi implantado em 1997, no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB).

O curso de Japonês compõe-se de dois níveis, básico e intermediário, distribuídos em nove semestres. A duração de uma aula é de 1 hora e 40 minutos (100 minutos), e cada disciplina é oferecida duas vezes por semana, num total 30 aulas por semestre.

O nível básico corresponde ao período de quatro semestres, do 1º até o 4º, e são oferecidas aulas teóricas (com enfoque na gramática) e práticas (com enfoque na expressão oral e escrita), de forma separada, com a mesma carga horária do curso básico. O nível intermediário tem início no 5º e termina no 8º

semestre, quando são oferecidas aulas compostas de teoria e prática, cumprindo uma carga horária de 3 horas e 20 minutos (200 minutos) por semana, com um total de 100 horas por semestre. O nono semestre é destinado ao projeto de curso<sup>79</sup>.

A divisão em níveis corresponde ao nível dos livros didáticos adotados pelo curso: “*Nihongo Shoho* [Japonês básico]” para o 1º ao 4º semestre; “*Nihongo Chûkyû 1* [Japonês intermediário 1]” para o 5º e 6º semestre, e “*Nihongo Chûkyû 2* (Japonês intermediário 2)” para o 7º e 8º semestre, publicados pela Fundação Japão, respectivamente (cf. referências).

**QUADRO 15 - RELAÇÃO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E SEUS NÍVEIS/CONTEÚDOS/CARGA HORÁRIA NO CURSO DE JAPONÊS DA UNB**

| Semestre | Nível     | Disciplinas obrigatórias*           | Carga horária: semanal; semestral | Conteúdo                 | Funções das partículas <i>wa</i> e <i>ga</i>   |
|----------|-----------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|
| 1º       | Elementar | Japonês 1                           | 3 horas e 20 minutos; 100 horas   | Gramática                | <i>Wa</i> de tópico;<br><i>Wa</i> de negativo;<br><i>Ga</i> de descrição neutra;<br><i>Ga</i> de seleção                   |
|          |           | Prática do Japonês Oral e Escrito 1 | 3 horas e 20 minutos; 100 horas   | Prática (oral e escrita) |  |
| 2º       | Básico    | Japonês 2                           | 3 horas e 20 minutos; 100 horas   | Gramática                | <i>Ga</i> de descrição neutra com enfoque nos fenômenos naturais;<br><i>Ga</i> de seleção com enfoque em frase superlativa |
|          |           | Prática do Japonês Oral e Escrito 2 | 3 horas e 20 minutos; 100 horas   | Prática (oral e escrita) |  |
| 3º       |           | Japonês 3                           | 3 horas e 20 minutos; 100 horas   | Gramática                | <i>Ga</i> de objeto;<br><i>Ga</i> de seleção com enfoque em frase comparativa  |
|          |           | Prática do Japonês Oral e Escrito 3 | 3 horas e 20 minutos; 100 horas   | Prática (oral e escrita) |  |
| 4º       |           | Japonês 4                           | 3 horas e 20 minutos; 100 horas   | Gramática                | <i>Wa</i> de contraste dentro da sentença-   |

<sup>79</sup> Trata-se de trabalho monográfico que expressa a prática da metodologia de trabalho científico em áreas específicas de língua, cultura e literatura japonesa.

|    |               |                                     |   |                          |   |
|----|---------------|-------------------------------------|---|--------------------------|---|
|    |               |                                     |   |                          | padrão “A wa B ga [predicado]”;<br>Ga em oração subordinada |
|    |               | Prática do Japonês Oral e Escrito 4 | 3 horas e 20 minutos; 100 horas                         | Prática (oral e escrita) |   |
| 5º | Intermediário | Japonês 5                           | 3 horas e 20 minutos por semana; 100 horas por semestre | Gramática e Prática      |   |
| 6º |               | Japonês 6                           | 3 horas e 20 minutos; 100 horas                         | Gramática e Prática      | Wa de topicalização;<br>Ga de focalização                   |
| 7º |               | Japonês 7                           | 3 horas e 20 minutos; 100 horas                         | Gramática e Prática      |   |
| 8º |               | Laboratório de Língua Japonesa      | 3 horas e 20 minutos; 100 horas                         | Gramática e Prática      |   |
| 9º |               | Projeto de Curso                    | 1 hora e 40 minutos; 50 horas                           | Monografia               |   |

### 5.3.2 PARTICIPANTES

A maioria dos alunos entra no Curso de Letras-Japonês sem nenhum conhecimento da língua japonesa, e tem como Língua Materna e/ou língua dominante a língua portuguesa<sup>80</sup> (cf. quadro 16).

**QUADRO 16 - INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO**

|  |   |                         |
|--|---|-------------------------|
| Língua Materna                                   | ⇒ | Língua Portuguesa       |
| <i>Background</i> da aprendizagem da língua-alvo | ⇒ | Instruído (não-natural) |
| Nível de proficiência na língua-alvo             | ⇒ | Básico e Intermediário  |

Os 30 alunos que participaram da nossa pesquisa faziam parte do corpo discente regular e se matricularam nas turmas ministradas por este pesquisador no 1º semestre de 2007. Portanto, não foram “selecionados” especificamente para

<sup>80</sup> Tivemos um aluno de Taiwan, cuja L1 é o chinês, e alguns alunos nipo-descendentes, cuja L1 é o japonês. No entanto, esses casos são raros no Curso de Letras-Japonês da UnB.

o presente trabalho (cf. quadro 17).

#### QUADRO 17 - OS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO

| Período | Turma     | Semestre | Nível da turma | No. dos alunos da turma* | Obs.                   |
|---------|-----------|----------|----------------|--------------------------|------------------------|
| 1º/2007 | Japonês 2 | 2º       | Básico         | 16                       | Disciplina obrigatória |
| 1º/2007 | Japonês 7 | 7º       | Intermediário  | 14                       | Disciplina obrigatória |
|         |           |          | Total          | <b>30</b>                |                        |

Obs. \*: Não foram computados, no quadro, aqueles que trancaram o curso durante o semestre e/ou nunca entregaram a redação.

#### 5.3.3 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

É importante traçar algumas características dos alunos participantes, porque o resultado de pesquisa depende muito delas, e as variáveis nos auxiliarão a considerar a influência de L1 e de outros aspectos relevantes, tais como as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem. Ou seja, conforme citam Ellis e Barkhuizen (2005, p. 336), a produção oral e escrita dos aprendizes é atribuída a suas variáveis.

A tabela abaixo mostra as características dos alunos para a nossa pesquisa:

#### QUADRO 18 - CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

|  | Características  |
|--|--|
| Local onde se estuda o Japonês           | ⇒ Ensino superior (UnB)  |
| Tipo do curso em que se estuda o Japonês | ⇒ Licenciatura em Letras-Japonês   |
| Status do aluno no local                 | ⇒ Aluno regular  |
| Língua Materna                           | ⇒ Língua Portuguesa  |
| Idade                                    | ⇒ A maioria pertence à faixa etária de 18 a 29.                                |
| Sexo                                     | ⇒ Sexo masculino: 17 alunos<br>⇒ Sexo feminino: 13 alunas                      |
| Tempo de estudo do Japonês               | ⇒ Nível básico: aqueles que terminaram o Japonês 1 e Prática do Japonês Oral e |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Escrito 1, ou seja, 200 horas no mínimo (cf. quadro 15)</p> <p>⇒ Nível intermediário: aqueles que terminaram o Japonês 4 e Prática do Japonês Oral e Escrito 4, ou seja, 800 horas no mínimo (cf. quadro 15)</p> |
| Oportunidade para a aquisição de forma natural e/ou para a viagem ao Japão | <p>⇒ A oportunidade existe, mas há poucas vagas.</p>  |

Conforme o exposto acima, o papel dos informantes são alunos que estudam a língua japonesa no ensino superior, e entram no Curso de Letras-Japonês como aluno regular. Ainda, vale mencionar que os alunos “escolhem” o curso antes de entrar na faculdade, ou seja, no momento da inscrição para o vestibular. Em outras palavras, na nossa pesquisa, não existem alunos de outros cursos, tampouco aqueles que aprendem o japonês em cursos de extensão universitária.

Quanto à idade dos alunos, observa-se uma certa uniformidade, embora existam alguns alunos com mais de 30 anos de idade, e que trabalhem durante o dia, uma vez que o curso é noturno. No entanto, a maioria deles pertence à faixa etária de 18 a 29.

Em relação à oportunidade para a aquisição de forma natural da língua japonesa e/ou para a viagem ao Japão, alguns programas de intercâmbio são oferecidos pelas universidades japonesas conveniadas<sup>81</sup> com a UnB. No entanto, as vagas são poucas, e as possibilidades restritas.

---

<sup>81</sup> Elas são: o Instituto de Tecnologia de Nagoya, a Universidade de Nagoya, a Universidade Sofia de Tóquio, a Universidade de Waseda, e a Universidade de Kyoto (segundo o site da Assessoria de Assuntos Internacionais da UnB: <<http://www.unb.br/int/universidades.php#japao>>. Acesso em 21 de novembro de 2008).

## 5.4 LEVANTAMENTO DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizada uma folha de redação elaborada por este pesquisador na qual constam o nome da disciplina, período, data da redação, nome e matrícula do aluno e tema da redação, etc (cf. anexo 1).

### QUADRO 19 - INFORMAÇÕES BÁSICAS REFERENTES AO LEVANTAMENTO DE DADOS

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Tipo de dados</b> | ⇒ Redação  |
| <b>Quem</b>          | ⇒ Os alunos que se matricularam nas aulas ministradas por este pesquisador (cf. quadro 17) |
| <b>Quando</b>        | ⇒ 1º semestre de 2007  |
| <b>Onde</b>          | ⇒ Em sala de aula ministrada por este pesquisador na UnB (Levantamento de dados)*          |
| <b>Quantidade</b>    | ⇒ 93 redações  |

Obs.\*: O recolhimento de dados foi realizado em “sala de aula”, mas os alunos podiam escrever as redações em casa.

Para os alunos do nível básico, pedimos três redações de temas diferentes (cf. quadro 21), e demos prazo de uma semana para cada redação. Já para os alunos do intermediário, no início do semestre, distribuimos uma lista com oito temas de redação (cf. quadro 21), e pedimos que entregassem a metade das tarefas até o meio do semestre, e a outra metade até o final do semestre. As redações foram solicitadas na forma de dever de casa tanto para os alunos do nível básico quanto para os do nível intermediário.

O quadro abaixo mostra a quantidade de redações que recolhemos no semestre supracitado e o número total de ocorrências das partículas *wa* e *ga*:

**QUADRO 20 - NÚMERO TOTAL DE REDAÇÕES E DE OCORRÊNCIAS DAS PARTÍCULAS WA E GA**

| Turma                        | No. de textos | Partículas wa e ga | Número das ocorrências de wa e ga |
|------------------------------|---------------|--------------------|-----------------------------------|
| Japonês 2<br>(Básico)        | 39            | Wa                 | 305                               |
|                              |               | Ga                 | 97                                |
| Japonês 7<br>(Intermediário) | 54            | Wa                 | 267                               |
|                              |               | Ga                 | 165                               |
| <b>Número total</b>          | <b>93</b>     |                    | <b>834</b>                        |

O quadro a seguir demonstra as condições para a realização das tarefas de redação:

**QUADRO 21 - CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS DE REDAÇÃO**

| Variáveis das tarefas de redação |  | Obs.  |
|----------------------------------|--|---|
| Tipo de dados                    | Redação  | Os alunos podiam escrever as redações de forma livre (quanto ao uso de vocabulário, formas linguísticas, etc.), se respeitassem o tema.   |
| Idioma                           | Língua Japonesa  |   |
| Meio                             | Língua escrita   | Escrita horizontal  |
| Local                            | Fora da sala de aula; num ambiente informal  | Pedimos redações como dever de casa. (O recolhimento de dados foi realizado em sala de aula.)   |
| Tema                             | Assuntos cotidianos e pessoais<br>-----<br>Assuntos cotidianos, pessoais e culturais | Para os alunos do nível básico: “Minha cidade”, “Minha família” e “Minha casa”.<br>-----<br>Para os alunos do nível intermediário: “Meu hobby”, “Eu e a Língua Japonesa”, “As metas para o ano 2007”, “Meu futuro: minha profissão”, “As festas (tradicionais) no Japão”, “As festas (tradicionais) no Brasil”, “As diferenças entre os japoneses e os brasileiros”, “As diferenças entre a cultura japonesa e a cultura brasileira”. |
| Quantidade                       | No mínimo, 100 caracteres sob o sistema da escrita da língua japonesa                | Por exemplo, かぞく [família] (escrita em <i>hiragana</i> [fonograma]) possui três caracteres, e 家族 [família] (escrita em <i>kanji</i> [ideograma]), dois caracteres. O ponto final e vírgula também foram considerados caracteres.  |

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
| Tempo para a realização de tarefa        | Flexível;<br>Semicontrolado | As tarefas foram pedidas na forma de dever de casa, ou seja, não foram feitas em sala de aula, com controle de tempo para a realização das mesmas.<br>Para os alunos do nível básico: com o prazo de uma semana;<br>Para os alunos do nível intermediário: a metade das tarefas até o meio do semestre e a outra metade até o final do semestre. |
| Planejamento para a realização de tarefa | Permitido                   | Os alunos podiam redigir com planejamento.   |
| Consulta de materiais                    | Permitida                   | Por exemplo, materiais didáticos, dicionários, internet, etc.  |
| Consulta a nativos da língua japonesa*   | Não-permitida               | Não foi permitida a consulta, também, aos colegas, ou seja, o trabalho era individual.   |

Obs.\*: Ficamos atentos à naturalidade das redações escritas pelos alunos e eliminamos cinco redações do *corpus*, porque apresentavam sinais claros de terem sido realizadas com o auxílio de um(a) nativo(a) da língua japonesa.

Como fonte de dados, escolhemos a “redação (produção de textos)” para esta pesquisa, porque, como verificamos no capítulo 4, o uso das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa está relacionado ao nível do “texto/discurso”, seja sob a forma oral, seja sob a forma escrita. Em outras palavras, não é possível analisar o uso das partículas em questão no nível da frase independente, sem considerar o fluxo textual/discursivo. Além disso, nosso maior interesse recai sobre uma análise da língua escrita, i.e., o uso mais refletido e cuidadoso das partículas *wa* e *ga* por parte dos alunos, uma vez que a nossa intenção não é a de analisar o uso mais espontâneo e momentâneo dessas partículas na língua falada.

Quanto às condições para a realização das tarefas de redação, os alunos participantes podiam escrever “de forma livre” em relação ao uso de formas linguísticas, expressões e vocabulário, desde que respeitassem o tema e o limite mínimo de caracteres (cf. quadro 21).

Com relação às vantagens do procedimento da análise de redação de forma livre (quanto ao uso de vocabulário e formas linguísticas), Larsen-Freeman

e Long afirmam:

Talvez o procedimento menos controlado de todos os procedimentos de extração seja a redação livre. Com exceção do estabelecimento de um tema, não há nenhuma intervenção por parte do pesquisador. (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 30) (tradução nossa)

Escolhemos, como assunto a ser desenvolvido na redação, a experiência pessoal por ser um tema acessível para os alunos do nível básico. Para os alunos do nível intermediário, acrescentamos, ainda, temas relacionados a assuntos culturais. A razão dessa última escolha se deve ao fato de que a maioria dos nossos alunos possui interesse pela cultura japonesa, ou seja, a nossa intenção era a de deixar os alunos mais à vontade para escreverem sem pressão.

Estamos cientes de que, como ressaltam Ellis e Barkhuizen (2005, p. 29), a escolha do tema pode influenciar as características linguísticas dos dados no nível macro (texto) e micro (frase). De fato, com relação ao tema e o uso das partículas *wa* e *ga*, Nagano (1986) afirma que *wa* é mais empregado em textos argumentativos e dissertativos, enquanto que *ga* é mais usado em descrições de paisagem, natureza, etc. Nesta pesquisa, no entanto, além do fato de que não tínhamos muitas opções em relação à escolha de temas devido ao nível de proficiência na língua dos alunos, foi dada maior importância ao interesse dos alunos, para que eles pudessem escrever redações sem se sentirem restringidos.

Procuramos estabelecer o ambiente mais natural possível para a realização de tarefas, pois, como bem afirma Corder (1981, p. 77), os dados da “interlíngua” devem ser coletados num ambiente informal. Assim, não controlamos o tempo (em sala de aula) para a realização de tarefas, solicitando como dever de casa, e permitimos que os alunos usassem ferramentas de referência, tais como dicionários, livros de gramática e internet. No entanto, não permitimos a ajuda de nativos da língua japonesa, tampouco a de outros colegas, impedindo qualquer influência, pois a nossa intenção era investigar a “interlíngua” e as competências

linguísticas e extralinguísticas de cada aluno.

Do ponto de vista ético, informamos aos alunos que iríamos utilizar seus dados para uma pesquisa, sem precisar seu foco, para que eles não se preocupassem com o uso das partículas *wa* e *ga* em suas redações. Para obtermos um desempenho mais natural dos aprendizes, seria ideal que lhes fosse omitido o foco da pesquisa (por ex., itens gramaticais), conforme Larsen-Freeman e Long (1991, p. 27).

Informamos aos alunos, também, que a avaliação das redações não seria feita com base no número dos erros gramaticais ocorridos, mas na quantidade de trabalhos entregues, para que eles pudessem redigir de forma mais confortável e tranquila.

Preocupamo-nos com o fator afetivo dos alunos e o contexto envolvido na realização de tarefas, para que diminuísse o Paradoxo do Observador:

[...] o objetivo da pesquisa linguística na comunidade deve ser o de descobrir a maneira como as pessoas falam no momento em que elas não estão sendo observadas de forma sistemática. No entanto, podemos obter os dados mediante uma observação sistemática. (LABOV, 1970, p. 47) (tradução nossa)

## 5.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

Como procedimento de pesquisa, utilizamos, em princípio, a Análise de Erros que “consiste de um conjunto de procedimentos para a: identificação, descrição e explicação dos erros dos aprendizes” (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005, p. 51).

No entanto, ressaltamos mais uma vez que, nesta pesquisa, analisamos não apenas o uso desviante das partículas *wa* e *ga* pelos alunos, mas também o uso “adequado” das mesmas, tendo como objetivo principal identificar o uso real

(seja desviante seja adequado) das partículas *wa* e *ga*, além das hipóteses levantadas pelos mesmos sobre as regras gramaticais dessas partículas.

Nesse sentido, a nossa análise pode ser considerada “Análise de Desempenho [*Performance Analysis*]” (BROWN, 1980, p. 167; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 62; JAMES, 1998, p. 3; ELLIS, BARKHUIZEN, 2005, p. 73) de uma “língua-alvo” dos aprendizes. Adotamos, no entanto, o termo “Análise da Interlíngua”, com ênfase na noção de “interlíngua” discutida e definida no capítulo 2.

Com base no procedimento de Análise de Erros, apresentado por Corder (1974), a nossa “Análise de Interlíngua” seguiu o roteiro abaixo:

- a) Coleta dos dados da “interlíngua” dos aprendizes, relativos às partículas *wa* e *ga*;
- b) Quanto às partículas *wa* e *ga*,
  - i. Identificar seus usos adequados e desviantes;
  - ii. Descrevê-los;
  - iii. Sistematizá-los;
  - iv. Analisá-los e explicá-los.

Quanto ao procedimento de coleta dos dados (item [a] acima), já nos referimos na seção anterior (cf. seção 5.4).

Quanto à identificação do uso das partículas *wa* e *ga* e ao julgamento como adequado ou desviante (item [b, i] acima) na análise qualitativa, pedimos a colaboração de uma nativa<sup>82</sup> da língua japonesa, que cursou a universidade na cidade de Tóquio. Esse procedimento de colaboração para o julgamento por outro nativo é exatamente para reforçar a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, ou seja, a triangulação do investigador (MACKEY; GASS, 2005, p. 181).

Quanto ao julgamento do uso das partículas em questão, levamos em conta o postulado de Corder (1974, p. 124; 1981, p. 40) no qual se devem

---

<sup>82</sup> A colaboradora é japonesa (sua língua materna é a língua japonesa), nascida perto de Tóquio.

considerar não apenas a aceitabilidade em termos da gramática da “interlíngua” dos aprendizes, mas também a sua apropriabilidade ligada ao contexto/fluxo do texto.

Com base nessa posição metodológica, estabelecemos os critérios como seguem:

- a) Se o uso de *wa* ou *ga* dos aprendizes é aceitável e apropriado, esse uso será considerado “adequado”;
- b) Se o uso de *wa* ou *ga* dos aprendizes é aceitável, mas não apropriado, ou vice-versa, esse uso será considerado “desviante”;
- c) Se este pesquisador ou a colaboradora julgar o uso de *wa* ou *ga* “desviante”, esse uso será considerado “desviante”.

Quanto à descrição do uso de *wa* e *ga*, apresentamos, nos anexos 2 a 6, “bons” exemplos de equívocos e de acertos. Já a análise supracitada foi realizada com enfoque no aspecto:

- a) sintático: a função do sintagma acoplado por *wa* ou *ga*;  
Ex.: sujeito gramatical, objeto direto, etc.
- b) morfológico: a classe das palavras acopladas por *wa* e *ga*;  
Ex.: advérbio, substantivo, pronome, etc.
- c) textual: o fluxo da redação, ou seja, o contexto em que se encontra(m) *wa* e/ou *ga*.

O objetivo desse procedimento foi de descobrirmos as tendências nesses usos do ponto de vista sintático, morfológico e textual.

Para esta pesquisa, formulamos as perguntas específicas a seguir:

- a) O uso desviante de *wa* e *ga* constitui um erro local ou erro global?

- b) Dentre as funções de *wa* e *ga*, quais são aquelas que os alunos “erram” e “acertam” mais? Quais funções são mais fáceis ou difíceis para o aprendizado?
- c) Existe uma hipótese levantada pelos alunos sobre as regras gramaticais das partículas *wa* e *ga*?
- d) Quais estratégias os alunos utilizam no processo de aprendizagem de *wa* e *ga*?
- e) Qual é o nível da competência linguística e extralinguística dos alunos, no que se refere ao uso das partículas *wa* e *ga*?
- f) Como podemos aplicar os resultados obtidos nesta pesquisa no ensino das partículas *wa* e *ga*?

Para respondermos à pergunta (a) acima, primeiramente, fizemos uma análise preliminar de “erros”, se esses constituem um erro “local” ou “global” (quanto à definição dos termos, cf. capítulo 2), em seguida, realizamos uma análise quantitativa (estatística) relativa ao uso de *wa* e *ga*, do ponto de vista dos aspectos sintático e morfológico, e apresentamos, em termos numéricos e quantitativos, os usos adequados e desviantes de *wa* e *ga*, de acordo com os aspectos supracitados (cf. [b] acima).

Com base nos resultados estatísticos levantados na análise quantitativa, procuramos identificar: 1) as hipóteses levantadas pelos alunos sobre as regras gramaticais de *wa* e *ga*; 2) as funções mais difíceis ou fáceis para o aprendizado; 3) as estratégias empregadas durante o processo de aprendizagem dessas partículas (cf. [b], [c] e [d] acima).

Em seguida, realizamos uma análise qualitativa concernente ao uso de *wa* e *ga* na dimensão do texto. O motivo da realização de análise desta natureza se deve ao fato de que, diferentemente da análise quantitativa, esta nos permite verificar, de forma mais detalhada e intrínseca, a aprendizagem das partículas *wa* e *ga* pelos alunos. Além disso, é importante analisá-las no nível do texto, pois, como foi verificado no capítulo 4, o uso de *wa* e *ga* está relacionado com o contexto principalmente anterior e com a intenção do emissor (escrevente/falante).

Isso significa que não é possível analisar o uso dessas partículas apenas na dimensão da frase.

Em seguida, considerando os resultados obtidos na análise quantitativa e qualitativa, fizemos uma análise relativa à competência linguística (gramatical) e extralinguística (estratégica, pragmático-discursiva) dos alunos, no que tange ao uso das partículas *wa* e *ga* (cf. [e] acima). É importante realizar essa análise de vários ângulos, para podermos verificar a maneira como eles aprendem ou aprenderam, e utilizam as partículas *wa* e *ga* (por ex., analisamos se os alunos haviam aprendido, de forma global, as funções dessas partículas tanto na dimensão da frase quanto na do texto).

Finalmente, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, na seção 6.7, tecemos algumas considerações sobre a aplicação no ensino das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa, do ponto de vista didático (cf. [f] acima).

## 6 ANÁLISE DA INTERLÍNGUA DOS APRENDIZES BRASILEIROS DE LÍNGUA JAPONESA

### 6.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa concernente ao uso das partículas *wa* e *ga* pelos alunos brasileiros de língua japonesa como LE.

Na seção 6.2, fizemos, de forma breve, uma análise preliminar dos dados com o intuito de verificarmos se o uso desviante de *wa* e *ga* constitui um “erro local” ou “erro global” (quanto à definição do termo, cf. seção 2.2), e na seção 6.3, procedemos a uma análise quantitativa com a intenção de mostrarmos, estatisticamente, a situação de uso real das partículas *wa* e *ga* pelos alunos. Já na seção 6.4, realizamos uma análise qualitativa, baseada nos resultados da análise quantitativa, a fim de examinarmos as hipóteses levantadas pelos alunos sobre as regras gramaticais dessas partículas, e na seção 6.5, fizemos uma análise qualitativa sobre o uso desviante de *wa* e *ga* à luz do fluxo dos textos produzidos pelos alunos. Na seção 6.6, com base na análise das seções anteriores, consideramos a competência gramatical, estratégica e pragmático-discursiva dos alunos. Finalmente, na seção 6.7, procuramos fazer considerações sobre a aplicação dos resultados aqui obtidos no ensino das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa como LE no Brasil.

### 6.2 ANÁLISE PRELIMINAR

Nesta seção, realizamos, de forma sucinta, uma análise preliminar dos dados com o intuito de verificarmos se o uso desviante de *wa* e *ga* constitui um

“erro local” ou “erro global”. Convém lembrar que o erro local se refere às frases e enunciados que, mesmo contendo erros gramaticais, são compreensíveis, enquanto que o erro global diz respeito às frases e enunciados que não são compreensíveis na totalidade (KOYANAGI, 2004, p. 55).

Por meio da análise das frases contendo as partículas *wa* e *ga*, revelou-se a baixa ocorrência de frases incompreensíveis no sentido global, mesmo que nelas houvesse o uso desviante de *wa* ou *ga*. Ou seja, a maioria do uso desviante dessas partículas pertence à categoria de “erro local” como mostram os exemplos a seguir (grifo nosso):

- (82) 私のうちは町の北が~~あり~~ます。(No.38-jap2)<sup>83</sup>  
Watashi no uchi wa machi no kita ga arimasu.  
[Minha casa fica o norte da cidade.]  
⇒ (Uso adequado) Watashi no uchi wa machi no kita ni arimasu.  
⇒ [Minha casa fica ao norte da cidade.]
- (83) ブラジルの祭はいちばん大きいカナバール~~です~~。<sup>84</sup>(No.19-jap7)  
Burajiru no matsuri wa ichiban ôkii kanabâru desu.  
[A festa do Brasil é o maior carnaval.]  
⇒ (Uso adequado) Burajiru de ichiban ôkii matsuri wa kânibaru desu.  
⇒ [A maior festa no Brasil é o carnaval.]

Quanto ao exemplo (82), o aluno provavelmente generalizou a função da partícula *ga* de caso nominativo, aplicando-a para o sintagma que não constitui o sujeito gramatical, mas o complemento verbal que indica local ou direção (cf. *kita* [norte]) que, na língua japonesa, pede a partícula “ni”. A razão dessa aplicação errônea se deve, supostamente, à sentença-padrão “‘X’ *ga* arimasu [existe ‘X’]” à qual os alunos são expostos, repetidas vezes, no nível básico (como é o caso desse aluno).

---

<sup>83</sup> A identificação do(a) aluno(a) e da redação compõe-se de número da redação e turma.

<sup>84</sup> Os exemplos de uso desviante sublinhados por linha ondulada significam o uso desviante ligado à gramática (morfossintática), ortografia, escolha da palavra, etc.

Quanto ao exemplo (83), o aluno utilizou a partícula *wa* para o primeiro sintagma nominal da frase, supostamente achando que ele é o sujeito gramatical da frase. No entanto, esse sintagma (cf. Burajiru no matsuri **wa** [a festa do Brasil]) não compõe o sujeito gramatical, pois não combina, em termos sintático-semânticos, com o predicado (cf. ichiban ôkii kanabâru desu [é o maior carnaval]). Contudo, se invertermos, sintaticamente, a ordem do sintagma nominal “matsuri wa [a festa]” e do sintagma adjetivo “ichiban ôkii [a maior]”, o sintagma “matsuri wa [a festa]” poderá assumir o papel sintático de sujeito gramatical, como mostra o uso adequado no exemplo. Observamos, no *corpus*, comumente a tendência de os alunos utilizarem a partícula *wa* para o primeiro sintagma da frase, independentemente da sua natureza sintática.

Como se vê, os dois exemplos acima destacados não estão corretos gramaticalmente, em princípio, devido ao uso desviante da partícula *wa* ou *ga*. Isso, no entanto, não impediu a nossa compreensão da frase, pois o significado de cada sintagma nos facilitou a recuperação semântica do sentido lógico da frase, ou seja, aquilo que o(a) aluno(a) queria expressar. Assim, podemos dizer que o uso desviante das partículas em questão não afeta, de forma global, a compreensão da frase, mas apenas de forma local (vide anexos 2 a 6B).

### **6.3 ANÁLISE QUANTITATIVA**

Com o intuito de sistematizarmos, de forma estatística, os usos adequados e desviantes das partículas *wa* e *ga* pelos alunos, fizemos uma análise quantitativa, conforme as funções das partículas e o nível dos alunos (cf. 6.3.1), os aspectos sintático (cf. 6.3.3) e morfológico (cf. 6.3.4). Ainda, na seção 6.3.2, focalizamos os usos desviantes de *wa* e *ga*, com a intenção de apresentarmos a natureza desses usos.

### 6.3.1 USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES E O NÍVEL DOS ALUNOS

A seguir, apresentaremos os quadros com dados sobre os usos adequados e desviantes de *wa* e *ga*, das turmas do nível básico (Japonês 2) e do nível intermediário (Japonês 7) (quanto aos exemplos de usos adequados e desviantes de cada função de *wa* e *ga*, vide anexos 2 e 3):

**QUADRO 22 - USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2)**

| Funções                                       | No. de ocorrências de uso adequado <sup>1)</sup> | No. de ocorrências de uso desviante <sup>2)</sup> | No. total <sup>3)</sup> e (%)       |
|---|--|---|-------------------------------------|
| <b>Wa de tópico<sup>7)</sup></b>              | <b>223</b><br>(76,4%) <sup>4)</sup>              | 5<br>(38,5%) <sup>5)</sup>                        | <b>228</b><br>(74,8%) <sup>6)</sup> |
| <b>Wa de contraste<sup>8)</sup></b>           | 66<br>(22,7%)                                    | 6<br>(46,2%)                                      | <b>72</b><br>(23,6%)                |
| <b>Wa de negativo<sup>9)</sup></b>            | 3<br>(1,0%)                                      | 2<br>(14,3%)                                      | <b>5</b><br>(1,6%)                  |
| <b>Subtotal (Wa)</b>                          | <b>292</b><br>(95,7%)                            | <b>13</b><br>(4,3%)                               | <b>305</b><br>(100%)                |
| <b>Ga de sujeito/ descrição<sup>10)</sup></b> | <b>65</b><br>(75,6%)                             | 6<br>(54,5%)                                      | <b>71</b><br>(73,2%)                |
| <b>Ga de sujeito/ seleção<sup>11)</sup></b>   | 3<br>(3,5%)                                      | 5<br>(45,6%)                                      | <b>8</b><br>(8,2%)                  |
| <b>Ga de objeto direto<sup>12)</sup></b>      | 17<br>(19,8%)                                    | 0<br>(0%)   | <b>17</b><br>(17,5%)                |
| <b>Ga em oração subordinada<sup>13)</sup></b> | 1<br>(1,2%)                                      | 0<br>(0%)   | <b>1</b><br>(1,0%)                  |
| <b>Subtotal (Ga)</b>                          | <b>86</b><br>(88,7%)                             | <b>11</b><br>(11,3%)                              | <b>97</b><br>(100%)                 |
| <b>Total (Wa e Ga)</b>                        | <b>377</b><br>(92,4%)                            | <b>31</b><br>(7,6%)                               | <b>402</b><br>(100%)                |

Obs.:

- 1) Não foram computadas as ocorrências das partículas *wa* e *ga* “omitidas” na frase, nem de outras partículas utilizadas no lugar de *wa* ou *ga*.
- 2) Não foram computadas as partículas *wa* utilizadas em conjunções, tais como *soredewa* [então], *dewa* [então], etc.
- 3) A segunda casa decimal do índice (%) foi arredondada para mais quando o número era maior que 5 (cinco) e para menos quando menor que 4 (quatro). Ex.: 46,83% → 46,8%;

46,85% → 46,9%.

**QUADRO 23 - USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)**

| Funções                         | No. de ocorrências de uso adequado | No. de ocorrências de uso desviante | No. total e (%)       |
|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| <b>Wa de tema</b>               | <b>203</b><br>(85,7%)              | 20<br>(66,7%)                       | <b>223</b><br>(83,5%) |
| <b>Wa de contraste</b>          | 26<br>(11,0%)                      | 3<br>(10,0%)                        | <b>29</b><br>(10,9%)  |
| <b>Wa de negativo</b>           | 8<br>(3,4%)                        | 7<br>(23,3%)                        | <b>15</b><br>(5,6%)   |
| <b>Subtotal (Wa)</b>            | <b>237</b><br>(88,8%)              | <b>30</b><br>(11,2%)                | <b>267</b><br>(100%)  |
| <b>Ga de sujeito/descrição</b>  | 23<br>(18,7%)                      | 2<br>(4,8%)                         | <b>25</b><br>(15,2%)  |
| <b>Ga de sujeito/seleção</b>    | 12<br>(9,8%)                       | 17<br>(40,5%)                       | <b>31</b><br>(18,8%)  |
| <b>Ga de objeto direto</b>      | <b>66</b><br>(53,7%)               | 22<br>(52,4%)                       | <b>86</b><br>(52,1%)  |
| <b>Ga em oração subordinada</b> | 22<br>(17,9%)                      | 1<br>(2,4%)                         | <b>23</b><br>(13,9%)  |
| <b>Subtotal (Ga)</b>            | <b>123</b><br>(74,5%)              | <b>42</b><br>(25,5%)                | <b>165</b><br>(100%)  |
| <b>Total (Wa e Ga)</b>          | <b>360</b><br>(83,3%)              | <b>72</b><br>(16,7%)                | <b>432</b><br>(100%)  |

Levando-se em consideração os dados acima, nota-se que, de modo geral, os alunos tanto do nível básico quanto do intermediário utilizaram adequadamente as partículas *wa* e *ga*, fato que o índice de uso adequado das mesmas é alto em cada nível, perfazendo 95,7% (quanto à partícula *wa*) e 88,7% (quanto à partícula *ga*) no nível básico, e 88,8% (quanto à *wa*) e 74,5% (quanto à *ga*) no nível intermediário (verificaremos, no entanto, essa questão de forma qualitativa nas seções 6.4 e 6.5).

Apenas com esses resultados numéricos e quantitativos, no entanto, ainda não podemos afirmar que os alunos haviam adquirido bem as funções de *wa* e *ga*

tanto no nível sintático quanto no nível discursivo, pois a maioria dos sintagmas acoplados por *wa* indicava o sujeito gramatical da frase (cf. quadros 28 e 29), e quando fizemos uma análise qualitativa dos usos desviantes de *wa* e *ga* à luz do fluxo dos textos produzidos pelos alunos (cf. seção 6.5), descobrimos que eles não tinham assimilado, na realidade, a função discursiva de *wa* (cf. seção 4.2.4 e 4.4.2). Esse fato nos permite supor que os alunos utilizaram a partícula *wa*, considerando-a como marcadora de sujeito gramatical, não levando em conta o fluxo textual (cf. seção 6.4).

Vale apontar, ainda, outra tendência verificada no uso de *ga* (cf. quadros 22 e 23). O índice de uso adequado de *ga* que indica o objeto direto e *ga* que surge dentro da oração subordinada aumentou de forma significativa no nível intermediário, comparado ao básico, enquanto que o percentual de uso adequado de *ga* que indica o sujeito/descrição é alto no nível básico, comparado ao intermediário.

Esse fenômeno referente ao uso de *ga* se deve, provavelmente, à influência do livro didático que os alunos utilizam. De fato, no nível básico, surgem, com muita frequência, expressões com a partícula *ga*, cujo conteúdo semântico é descrição neutra, tais como *hon ga arimasu* [há um livro], *hito ga imasu* [há uma pessoa]. Ainda, devemos mencionar que os resultados do nível básico refletiram o fato de que os alunos deste nível não tinham ainda instruídos sobre o *ga* de objeto direto e de oração subordinada até o momento em que ocorreu o levantamento de dados (cf. quadro 15). Mesmo assim, realizamos o mesmo tipo de análise para ambos os níveis, pois além de apresentar simplesmente as tendências no uso real de *wa* e *ga* pelos alunos de dois níveis distintos num dado momento de aprendizagem, tínhamos a intenção de comprovar a hipótese na qual, independentemente da quantidade de instrução que tenham recebido, existem certas funções de *wa* e *ga* que dificultam a sua aprendizagem e o seu uso durante o tempo em que são estudantes universitários (cf. seção 6.5).

### 6.3.2 ENFOQUE NO USO DESVIANTE DAS FUNÇÕES DE WA E GA CONFORME O NÍVEL DOS ALUNOS

Nesta seção, focalizaremos os usos desviantes das partículas *wa* e *ga* conforme as suas funções e o nível dos alunos, com o intuito de verificarmos a natureza desses usos. Nos capítulos 2 e 5, já tínhamos mencionado que o nosso objetivo principal não é classificar os usos desviantes, no entanto, por meio dos levantamentos das frases contendo *wa* e/ou *ga*, revelou-se que existem, grosso modo, quatro características distintas referentes ao uso desviante dessas partículas:

(84)

- a) Omissão:  
Ex.: いえ∅<sup>85</sup>せまいです。 le ∅ semai desu. [A casa é pequena.] (No.7-jap2);
- b) Uso de outra partícula que não seja *wa* ou *ga*:  
Ex.: いろいろな 花を あります。 Iroirona hana o arimasu. [Há várias flores.] (No.11-jap2);
- c) Supérfluo:  
Ex.: 毎日は大学に行きます。 Mainichi wa daigaku ni ikimasu. [Todos os dias vou à faculdade.] (No.31-jap2);
- d) Hipergeneralização do uso de *wa* ou *ga*:  
Ex.: バレイボール<バレーボール><sup>86</sup>のことがあまりしりません。 Baruibôru <Barêbôru> no koto ga amari shirimasen. [Não sei muito de voleibol.] (No.21-jap7).

A omissão (cf. [84a]) refere-se à ausência da partícula *wa* ou *ga* no lugar onde caberia uma delas. Nesse caso, o aluno deveria usar a partícula *wa* de

---

<sup>85</sup> Este símbolo (∅) significa a falta de uso da partícula *wa*, *ga* ou demais partículas.

<sup>86</sup> As palavras entre os símbolos “<” e “>” são correções nossas de grafias errôneas do original.

tópico, pois a palavra “casa” já tinha sido mencionada no contexto anterior (função anafórica de *wa*).

O uso de outra partícula (cf. [84b]) diz respeito ao emprego das demais partículas tais como *o* de caso acusativo, *ni* de caso dativo, *no* de caso genitivo, etc. no lugar onde caberia *wa* ou *ga*. O aluno empregou, de forma errônea, a partícula *o* que indica o objeto direto para o sintagma que constitui o sujeito gramatical da frase. No caso, a partícula adequada seria *ga* de descrição neutra (não *wa*), pois o aluno descreveu na sua redação, item por item, o que havia em casa e, além disso, referiu-se à existência de flores pela primeira vez como informação nova, no contexto da redação.

Já no supérfluo (cf. [84c]), o aluno utilizou *wa* para o sintagma adverbial de tempo (cf. Mainichi [Todos os dias]), e foi produzido o sentido de contraste (cf. seção 4.2.2) sem necessidade no contexto (anterior e posterior). Nesse caso, não precisava acrescentar a partícula *wa*, pois pelo fluxo do conteúdo da redação, foi possível perceber que o aluno não tinha intenção de destacar “todos os dias”, contrastando com um dia da semana determinado. Esse exemplo, assim como a frase (83), comprova o fato de que os alunos tendem a empregar a partícula *wa* para o primeiro sintagma da frase.

Quanto à hipergeneralização do uso de *wa* ou *ga* (cf. [84d]), o aluno, supostamente, deve ter confundido o verbo intransitivo “*wakaru* [compreender]” que pede o uso da partícula *ga* (cf. seção 4.3.3), com o verbo transitivo “*shiru* [saber]” utilizado, que exige a partícula *o*, de caso acusativo. A partícula adequada no exemplo, então, seria “*wa*” de negativo, uma vez que a frase é negativa, ou “*o*” que indica o objeto direto. Nota-se que esse tipo de uso desviante não pertence a nenhuma das categorias anteriormente vistas (ou seja, [84a, 84b e 84c]).

Todos esses casos mostram que os alunos ainda estão inseguros quanto ao uso das partículas *wa* e *ga*, o que nos permite considerar que isso é uma situação típica da “interlíngua” dos aprendizes de LE/L2.

Vejam, então, os resultados estatísticos (cf. quadros 24 a 27) referentes ao uso desviante de *wa* e *ga* conforme as suas funções, o nível dos alunos e as

quatro categorias mencionadas em (84) (quanto aos exemplos de cada categoria, vide anexo 4):

**QUADRO 24 - USOS DESVIANTES DE WA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2)**

| Funções de <i>Wa</i>     | Omissão*             | Uso de outra partícula* | supérfluo           | Hiper-generalização do uso de <i>wa</i> ou <i>ga</i> | No. total e (%)     |
|--------------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|--|---------------------|
| <i>Wa</i> de tópico      | 11                   | 3                       | 1                   | 4  | 19<br>(57,6%)       |
| <i>Wa</i> de contraste   | 5                    | 1                       | 4                   | 2  | 12<br>(36,4%)       |
| <i>Wa</i> de negativo    | 0                    | 0                       | 0                   | 2  | 2<br>(6,1%)         |
| <b>Total (<i>Wa</i>)</b> | <b>16</b><br>(48,5%) | <b>4</b><br>(12,1%)     | <b>5</b><br>(15,2%) | <b>8</b><br>(24,2%)                                  | <b>33</b><br>(100%) |

Obs.\*: Essas ocorrências não foram computadas no quadro 22, sendo que não são “erros” concernentes ao uso propriamente dito de *wa* e *ga*.

**QUADRO 25 - USOS DESVIANTES DE GA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2)**

| Funções de <i>Ga</i>            | Omissão             | Uso de outra partícula | supérfluo        | Hiper-generalização do uso de <i>wa</i> ou <i>ga</i> | No. total e (%)     |
|---------------------------------|---------------------|------------------------|------------------|--|---------------------|
| <i>Ga</i> de sujeito/descrição  | 5                   | 1                      | 0                | 6  | 12<br>(57,1%)       |
| <i>Ga</i> de sujeito/seleção    | 0                   | 0                      | 0                | 5  | 5<br>(23,8%)        |
| <i>Ga</i> de objeto direto      | 1                   | 0                      | 0                | 0  | 1<br>(4,8%)         |
| <i>Ga</i> em oração subordinada | 1                   | 0                      | 0                | 0  | 1<br>(4,8%)         |
| <b>Total (<i>Ga</i>)</b>        | <b>7</b><br>(33,3%) | <b>1</b><br>(4,8%)     | <b>0</b><br>(0%) | <b>11</b><br>(52,4%)                                 | <b>21</b><br>(100%) |

**QUADRO 26 - USOS DESVIANTES DE WA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)**

| Funções de <i>Wa</i>     | Omissão               | Uso de outra partícula | supérfluo           | Hiper-generalização do uso de <i>wa</i> ou <i>ga</i> | No. total e (%)      |
|--------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|--|----------------------|
| <i>Wa</i> de tópico      | 10                    | 11                     | 2                   | 18   | 41<br>(66,1%)        |
| <i>Wa</i> de contraste   | 11                    | 0                      | 1                   | 2  | 14<br>(22,6%)        |
| <i>Wa</i> de negativo    | 0                     | 0                      | 0                   | 7  | 7<br>(11,3%)         |
| <b>Total (<i>Wa</i>)</b> | <b>21<br/>(33,9%)</b> | <b>11<br/>(17,7%)</b>  | <b>3<br/>(4,8%)</b> | <b>27<br/>(43,5%)</b>                                | <b>62<br/>(100%)</b> |

**QUADRO 27 - USOS DESVIANTES DE GA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)**

| Funções de <i>Ga</i>            | Omissão               | Uso de outra partícula | supérfluo         | Hiper-generalização do uso de <i>wa</i> ou <i>ga</i> | No. total e (%)      |
|---------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------|--|----------------------|
| <i>Ga</i> de sujeito/descrição  | 2                     | 0                      | 0                 | 2  | 4<br>(6,5%)          |
| <i>Ga</i> de sujeito/seleção    | 0                     | 0                      | 0                 | 17   | 17<br>(27,4%)        |
| <i>Ga</i> de objeto direto      | 5                     | 8                      | 0                 | 22   | 35<br>(56,5%)        |
| <i>Ga</i> em oração subordinada | 3                     | 2                      | 0                 | 1  | 6<br>(9,7%)          |
| <b>Total (<i>Ga</i>)</b>        | <b>10<br/>(16,1%)</b> | <b>10<br/>(16,1%)</b>  | <b>0<br/>(0%)</b> | <b>42<br/>(67,7%)</b>                                | <b>62<br/>(100%)</b> |

Conforme exposto acima, percebe-se que os índices de “omissão” e de “hipergeneralização do uso de *wa* ou *ga*” são altos.

A omissão ocorreu mais com o *wa* de tópico e de contraste e com o *ga* de objeto direto. No caso da omissão do *wa* de tópico e *ga* de objeto direto, isto se deve, provavelmente, ao fato de que, quando *wa* e *ga* desempenham a função de tópico e objeto direto, respectivamente, até os nativos da língua japonesa omitem,

com muita frequência, essas partículas na linguagem informal e coloquial, inclusive em animê, mangá, etc. Outra hipótese que podemos levantar é que os alunos simplesmente “se esqueceram” de utilizar as partículas em função da influência da L1, ou as evitaram devido à insegurança. As duas frases a seguir são exemplos da omissão do *wa* de tópico e *ga* de objeto direto, respectivamente:

- (85) 私の家 $\emptyset$ あまり大きくないです。 Watashi no ie  $\emptyset$  amari ôkiku nai desu.  
[Minha casa não é muito grande.] (No.2-jap2)
- (86) 私は日本語 $\emptyset$ きらいです。 Watashi wa nihongo  $\emptyset$  kirai desu.  
[Eu não gosto da língua japonesa.] (No.23-jap7)

Com relação à omissão do *wa* de contraste, consideramos que a maioria dos alunos do nível intermediário<sup>87</sup> não havia dominado tal uso, mesmo já tendo sido expostos ao tema (retomaremos essa questão na análise qualitativa). Vejamos um exemplo desse tipo de omissão:

- (87) 私は今 $\emptyset$ 少ししかしゅみがありません。 子供の時 $\emptyset$ いろいろなしゅみがありました。  
Watashi wa ima  $\emptyset$  sukoshi shika shumiga arimasen. Kodomo no toki  $\emptyset$  iroirona shumiga arimashita.  
[Agora tenho poucos passatempos. Quando era criança, tinha vários passatempos.] (Exemplo simplificado de No.49-jap7)

Verificamos, na parte teórica, que os sintagmas ficam destacados e contrastados com o uso de *wa*, diferentemente do sintagma topicalizado (não contrastado) que permite omitir o próprio sintagma inteiro, a fim de evitar a repetição em contexto posterior (cf. seção 4.2.4).

---

<sup>87</sup> Quanto aos alunos do nível básico, ainda não haviam sido instruídos sobre essa função de *wa*.

Já quanto à hipergeneralização do uso de *wa* e *ga*, observa-se que os percentuais do “*wa* de tópico”, “*ga* de sujeito/seleção” e “*ga* de objeto direto” são proeminentemente superiores no nível intermediário.

No caso do *wa* de tópico, os alunos generalizaram o uso de *wa*, colocando o sintagma composto de “substantivo + *wa*” no início da frase, como mostra o seguinte exemplo:

(88) 日本語は勉強をしなければならぬ。

Nihongo wa benkyô o shinakereba naranai.

[O Japonês, tenho que estudar.] (Exemplo simplificado de No.37-jap7)

O uso desviante de *wa* acima se deve, supostamente, à transferência funcional da L1 dos alunos, ou seja, eles aplicam, a esse sintagma acoplado por *wa*, a função topicalizadora que existe em sua língua materna (cf. seção 4.5.2). Como a frase (88) aparenta possuir dois objetos diretos (“Nihongo wa [o japonês]” e “benkyô o [estudo]”), a expressão adequada seria: *Nihongo no benkyô o shinakereba naranai* ou *Nihongo wa benkyô shinakereba naranai*.

Quanto ao *ga* de sujeito/seleção, os alunos o utilizaram, na maioria das vezes, no lugar de *wa* de tópico onde o uso desviante de *ga* acabou produzindo o sentido de “apenas”, “exclusivamente”, como o exemplo a seguir:

(89) 日本人達がいつも時間のことを考えています。

Nihonjintachi ga itsumo jikan no koto o kangaete imasu.

[Os japoneses sempre estão pensando em horários.] (No.5-jap7)

Conforme verificamos na seção 4.3.1, quando o predicado expressa uma ação costumeira, o sujeito acoplado por *ga* indica apenas o conceito de “seleção”. Como o aluno não tinha intenção de focalizar o sintagma “Nihonjintachi ga [os

japoneses]”, nesse caso, a partícula adequada seria *wa* que desempenha a função de manter um determinado tópico (função coesiva).

Finalmente, no caso do *ga* de objeto direto, os alunos do nível intermediário o empregaram, comumente, no lugar da partícula *o* de objeto direto. Retomemos um dos exemplos citados no capítulo 1:

- (4) いろいろなことがおもい出します。Iroirona koto ga omoidashimasu.  
[Lembro-me de várias coisas.] (No.7-jap7)

Provavelmente, esse tipo de uso seja resultado de uma hipótese levantada pelos alunos na qual *ga* indica o objeto direto. Como verificaremos de forma mais detalhada na seção 6.4, os alunos do nível intermediário tendem a identificar a função de *ga* como objeto direto e não como sujeito gramatical da frase, diferentemente dos alunos do nível básico.

Nesta seção, enfocamos os usos desviantes de *wa* e *ga* e verificamos estatisticamente os altos índices de omissão e de hipergeneralização do uso dessas partículas.

Na seção a seguir, continuaremos a análise quantitativa sobre os usos adequados e desviantes de *wa* e *ga*, mas com enfoque nos aspectos sintáticos dos sintagmas acoplados por eles.

### **6.3.3 USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS**

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos de acordo com os níveis básico e intermediário, concernentes aos usos adequados e desviantes das partículas *wa* e *ga*, do ponto de vista sintático.

**QUADRO 28 - USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2)**

| Escopo:<br>Aspectos sintáticos                               | Uso<br>adequado de<br><i>Wa</i> e (%) | Uso<br>desviante de<br><i>Wa</i> e (%)  | Uso<br>adequado de<br><i>Ga</i> e (%) | Uso<br>desviante de<br><i>Ga</i> e (%) |
|--|---------------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Tópico da frase <sup>1)</sup>                                | 1<br>(0,3%)                           | 0<br>(0%)                               | 0<br>(0%)                             | 0<br>(0%)                              |
| Sujeito gramatical <sup>2)</sup>                             | 270<br>(92,5%)                        | 0<br>(0%)                               | 68<br>(79,1%)                         | 7<br>(63,6%)                           |
| Sintagma adverbial (de<br>lugar / tempo, etc.) <sup>3)</sup> | 18<br>(6,2%)                          | 8<br>(61,5%)                            | 0<br>(0%)                             | 4<br>(36,4%)                           |
| Objeto direto  | 0<br>(0%)                             | 2<br>(15,4%)                            | 17<br>(19,8%)                         | 0<br>(0%)                              |
| Predicado <sup>4)</sup>                                      | 2<br>(0,7%)                           | 2<br>(15,4%)                            | 0<br>(0%)                             | 0<br>(0%)                              |
| Sujeito/Objeto direto <sup>5)</sup><br>da oração subordinada | 1<br>(0,3%)                           | 1<br>(7,7%)                             | 1<br>(1,2%)                           | 0<br>(0%)                              |
| <b>Total</b>   | <b>292</b><br><b>(95,7%)</b>          | <b>13<sup>6)</sup></b><br><b>(4,3%)</b> | <b>86</b><br><b>(88,7%)</b>           | <b>11</b><br><b>(11,3%)</b>            |
|  | <b>305 partículas <i>wa</i></b>       |   | <b>97 partículas <i>ga</i></b>        |  |

Obs.: Exceto (2) abaixo, exemplos do *corpus*.

- 1) Refere-se ao tópico da sentença-padrão “A *wa* (tópico) + B *ga* (sujeito) + [predicado]” (cf. seção 4.3.3). Nesse caso, o sintagma “A *wa*” não compõe o sujeito gramatical da frase, mas indica o tópico, e o sintagma “B *ga*” constitui o sujeito gramatical da frase.  
Ex.: *Watashi wa kazoku ga chiisai*. [Trad. literal: Quanto a mim, (minha) família é pequena.];
- 2) Nesta categoria, inclui-se o sujeito da sentença-padrão “A *wa* (sujeito/tópico) + B *ga* (objeto direto) + [predicado]” (cf. seção 4.3.3).  
Ex.: *Watashi wa okane ga iru*. [Eu preciso de dinheiro.] (KUNO, 1973a, p. 50)  
Nesse caso, o sintagma “A *wa*” (*Watashi wa*) compõe o tópico e, ao mesmo tempo, o sujeito gramatical da frase, e o sintagma “B *ga*” constitui o objeto direto.
- 3) Ex.: *kongetsu wa* [neste mês]; *nichiyôbi ni wa* [no domingo]; *asoko wa* [ali]; *machi no naka wa* [dentro da cidade]; *watashi no kazoku ni wa* [na minha família];
- 4) Ex.: *kirei de wa arimasen* [não é bonito]; *shizuka de wa arimasen* [não está calmo];
- 5) Juntamos o sujeito e o objeto direto da oração subordinada em razão do baixo índice de ocorrência.  
Ex.: *apâto ga aru tokoro wa L2 no chikaku...* [o lugar onde existe o apartamento é perto da avenida L2...]; *Afurica no bunka ga tsuyoi desu kara...* [Como a cultura africana é forte, ...]; *jikan ga nai node...* [Como não tenho tempo, ...]; *kikai ga attara* [Se tiver oportunidade, ...];
- 6) Não fizemos levantamentos sobre o número de alunos que cometeram “erros” relativos ao uso de *wa* e *ga*.

**QUADRO 29 - USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)**

| Escopo:<br>Aspectos sintáticos                    | Uso adequado de<br><i>Wa</i> e (%) | Uso desviante<br>de <i>Wa</i> e (%) | Uso adequado de<br><i>Ga</i> e (%) | Uso desviante<br>de <i>Ga</i> e (%) |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Tópico da frase                                   | 2<br>(0,8%)                        | 0<br>(0%)                           | 0<br>(0%)                          | 0<br>(0%)                           |
| Sujeito gramatical                                | 184<br>(77,6%)                     | 7<br>(23,3%)                        | 35<br>(28,5%)                      | 16<br>(38,1%)                       |
| Sintagma adverbial<br>(de lugar / tempo,<br>etc.) | 29<br>(12,2%)                      | 11<br>(36,7%)                       | 0<br>(0%)                          | 4<br>(9,5%)                         |
| Objeto direto                                     | 10<br>(4,2%)                       | 4<br>(13,3%)                        | 66<br>(53,7%)                      | 17<br>(40,5%)                       |
| Predicado   | 5<br>(2,1%)                        | 8<br>(26,7%)                        | 0<br>(0%)                          | 4<br>(9,5%)                         |
| Sujeito/Objeto<br>direto da oração<br>subordinada | 7<br>(3,0%)                        | 0<br>(0%)                           | 22<br>(17,9%)                      | 1<br>(2,4%)                         |
| <b>Total</b>                                      | <b>237</b><br><b>(88,8%)</b>       | <b>30</b><br><b>(11,2%)</b>         | <b>123</b><br><b>(74,5%)</b>       | <b>42</b><br><b>(25,5%)</b>         |
|   | <b>267 partículas <i>wa</i></b>    |                                     | <b>165 partículas <i>ga</i></b>    |                                     |

Levando-se em consideração o exposto acima, ficou evidente o fato de que, na realidade, o uso das partículas *wa* e *ga* pelos aprendizes é bem limitado em termos sintáticos, ou seja, os alunos utilizam: 1) *wa* e *ga*, com muita frequência, para o sintagma com a função de indicar o sujeito gramatical da frase (por ex., Watashi no ie wa hiroi desu [Minha casa é espaçosa.]; Heya ga takusan arimasu. [Existem muitos quartos.]); 2) *wa* para o sintagma adverbial (de lugar/tempo, etc.) (por ex., kyô **wa** [hoje]; asoko **wa** [ali]); 3) *ga* para o sintagma de objeto direto da frase (por ex., Burajiria ga suki [gosto de Brasília]).

Quanto ao uso adequado de *ga*, vale observar que o percentual de *ga* de objeto direto é notável no nível intermediário, enquanto que o índice de *ga* de sujeito/descrição é alto no nível básico, provavelmente devido à influência do livro didático e à mudança das hipóteses levantadas pelos alunos sobre as funções da partícula *ga*. Novamente esse fato corrobora que a “interlíngua” é dinâmica,

flexível e está em processo de transformação no qual os aprendizes testam e constroem hipóteses distintas, em cada momento de sua aprendizagem.

Os resultados acima revelaram, ainda, que os alunos, principalmente do nível intermediário, não tinham sido instruídos de forma explícita, ou sentem dificuldades em topicalizar, com o uso de *wa*, um sintagma que indica o objeto direto. Convém lembrar que Noda (1996, p. 8) afirma que a topicalização pode ocorrer com o sintagma nominal que indica, também, o caso acusativo (cf. seção 4.2.1). Retomemos o exemplo (18a) da seção 4.2.1:

(18a) カレーは子供たちが作っています。(wa de tópico)

Karê wa kodomotachi ga tsukutte imasu. (wa de tópico)

[O ensopado com curry, as crianças estão preparando.]

Para topicalizar o objeto direto “Karê [ensopado com curry]”, houve o deslocamento do termo à esquerda tornando-se o primeiro sintagma da frase e, ao mesmo tempo, a substituição da partícula original por *wa*.

Em resumo, por meio dos nossos levantamentos estatísticos, desvendou-se que, para os alunos, a topicalização de um sintagma nominal que indica o caso nominativo (sujeito gramatical) é de uso mais acessível do que a topicalização de um sintagma nominal que indica o caso acusativo (objeto direto).

#### **6.3.4 USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS**

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos de acordo com os níveis básico e intermediário, concernentes aos usos adequados e desviantes das partículas *wa* e *ga*, do ponto de vista das ligações morfológicas pelas partículas em questão.

**QUADRO 30 - USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2)**

| Escopo:<br>Aspectos<br>morfológicos   | Uso adequado<br>de <i>Wa</i> e (%) | Uso desviante<br>de <i>Wa</i> e (%) | Uso adequado<br>de <i>Ga</i> e (%) | Uso desviante<br>de <i>Ga</i> e (%) |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Substantivo<br>(inclusive <i>keishiki<br/>meishi</i> <sup>88</sup> e numerais)          | 210<br>(71,9%)                     | 5<br>(38,5%)                        | 85<br>(98,8%)                      | 7<br>(63,6%)                        |
| Pronome <sup>1)</sup>   | 62<br>(21,2%)                      | 0<br>(0%)                           | 0<br>(0%)                          | 1<br>(9,1%)                         |
| Advérbio <sup>2)</sup> de lugar/<br>tempo, etc.   | 7<br>(2,4%)                        | 4<br>(30,8%)                        | 0<br>(0%)                          | 2<br>(18,2%)                        |
| Partícula <sup>3)</sup>   | 11<br>(3,8%)                       | 2<br>(15,4%)                        | 1<br>(1,2%)                        | 1<br>(9,1%)                         |
| Flexão dos<br>predicadores de<br>qualidade/estado e<br>auxiliares verbais <sup>4)</sup> | 2<br>(0,7%)                        | 2<br>(15,4%)                        | 0<br>(0%)                          | 0<br>(0%)                           |
| <b>Total</b>  | <b>292</b><br><b>(95,7%)</b>       | <b>13</b><br><b>(4,3%)</b>          | <b>86</b><br><b>(88,7%)</b>        | <b>11</b><br><b>(11,3%)</b>         |
|   | <b>305 partículas <i>wa</i></b>    |                                     | <b>97 partículas <i>ga</i></b>     |                                     |

Obs.:

- 1) Nesta classe, incluem-se os pronomes pessoais e demonstrativos;
- 2) Quanto a esta classe, existem dois postulados opostos<sup>89</sup>: a abordagem que enfoca a “função” dos sintagmas das frases (gramática funcional japonesa voltada para o ensino da língua japonesa como LE) (ICHIKAWA, 2005; KATÔ, 2006; MURATA, 2007) e aquela que enfatiza a “forma” dos mesmos (gramática tradicional japonesa voltada para o ensino da língua japonesa como L1) (HAYASHI et al. [Orgs.], 2004; YAMADA, 2004). Como nosso trabalho está engajado no ensino da língua japonesa e não na gramática tradicional japonesa, adotamos a primeira posição para nossa análise. Kato (2006, p. 133) afirma que os advérbios de tempo têm por função modificar o predicado, levantando os seguintes exemplos: mukashi [antigamente], ima [agora], izen [antigamente].

<sup>88</sup> *Keishiki meishi* [substantivo formal] é um nome [*taigen*] que encerra um conceito vago e abstrato, necessitando, portanto, ser precedido por aquilo que possui a função de complemento nominal, adjunto adnominal ou oração adjetiva, etc (FUKASAWA et al., 2001, p. 46). Exemplo desta classe: 漢字を覚えるのは大変だ。Kanji o oboeru no wa taihen da. [(Trad. literal) O fato de aprender ideogramas é algo laborioso.] (Id., ibid.)

<sup>89</sup> Teramura (1982, p. 75) afirma que existe uma interface quanto às classes de palavras, dado que elas estão ligadas como uma forma de *continuum*. Saji (1991, p. 209) denominou “jishi (時詞)” os advérbios que expressam tempo, que exercem função modificadora de predicado. Eis os exemplos levantados pelo autor: ima [agora], mukashi [antigamente], sengetsu [mês passado], sakuya [ontem à noite], kesa [hoje de manhã], asu [amanhã], etc.

Exemplos desta classe (exemplos do *corpus*): *nichiyôbi wa* [no domingo]; *raishû wa* [na semana que vem]; *koko wa* [aqui]; *shôrai wa* [no futuro]; *machi no naka wa* [dentro da cidade];

- 3) Exemplos desta classe (exemplos do *corpus*): *ie ni wa* [na casa]; *shoppingu nado ga* [shopping, etc.];
- 4) Exemplos desta classe (exemplos do *corpus*): *yasuku wa* *nai* [não é barato]; *shizuka de wa* *nai* [não está calmo].

**QUADRO 31 - USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)**

| Escopo:<br>Aspectos<br>morfológicos                                       | No. de<br>ocorrências<br>do uso<br>adequado de<br><i>Wa</i> e (%) | No. de<br>ocorrências<br>do uso<br>desviante de<br><i>Wa</i> e (%) | No. de<br>ocorrências<br>do uso<br>adequado de<br><i>Ga</i> e (%) | No. de<br>ocorrências<br>do uso<br>desviante de<br><i>Ga</i> e (%) |
|---|---|--|---|--|
| Substantivo<br>(inclusive <i>keishiki<br/>meishi</i> e numerais)          | 117<br>(49,4%)  | 10<br>(33,3%)  | 120<br>(97,6%)  | 34<br>(81,0%)  |
| Pronome   | 88<br>(37,1%)   | 2<br>(6,7%)  | 2<br>(1,6%)   | 2<br>(4,8%)  |
| Advérbio de lugar/<br>tempo, etc.   | 13<br>(5,5%)  | 4<br>(13,3%)   | 0<br>(0%)   | 1<br>(2,4%)  |
| Partícula   | 14<br>(5,9%)  | 5<br>(16,7%)   | 1<br>(0,8%)   | 1<br>(2,4%)  |
| Flexão dos<br>predicadores de<br>qualidade/estado e<br>auxiliares verbais | 5<br>(2,1%)   | 9<br>(30,0%)   | 0<br>(0%)   | 4<br>(9,5%)  |
| <b>Total</b>  | <b>237<br/>(88,8%)</b>  | <b>30<br/>(11,2%)</b>  | <b>123<br/>(74,5%)</b>  | <b>42<br/>(25,5%)</b>  |
|   | <b>267 partículas <i>wa</i></b>                                   |  | <b>165 partículas <i>ga</i></b>                                   |  |

Como já tínhamos imaginado com base nos resultados do levantamento dos aspectos sintáticos, os resultados acima mostram que há uma forte tendência de *wa* e *ga* serem utilizados com substantivos nos dois níveis. Convém notar que, quanto ao uso adequado de *wa*, o índice de pronome também é alto.

Do ponto de vista estatístico, no nível básico, 210 partículas *wa* encontram-se acopladas a substantivos e 62, a pronomes, perfazendo um

percentual de 71,9% e 21,2%, respectivamente. Isso significa que 272 partículas *wa* encontram-se acopladas a nomes [*taigen*] (tais como substantivos, pronomes, *keishiki meishi* [ver nota 88], etc.), perfazendo um índice de 93,1% (= 71,9 + 21,2). No nível intermediário também identificamos uma forte tendência no uso adequado de *wa* cujo percentual é 86,5% (49,4% de substantivo + 37,1% de pronome).

Já o índice de ocorrência das demais categorias morfológicas (advérbios, partículas e flexões dos predicadores de qualidade/estado e auxiliares verbais) é baixo nos dois níveis (básico e intermediário). Este fato nos levou a considerar que os alunos utilizam pouco a partícula *wa* de contraste, que comumente fica acoplada a outras partículas (vide nota 55, da seção 4.2.2.2), e *wa* de negativo que surge no predicado ou num equivalente (pode-se verificar, também, nos quadros 22 e 23).

Quanto à partícula *ga*, o uso por parte dos alunos é ainda mais limitado em aspectos morfológicos. Nos casos de uso adequado, 85 partículas *ga* no nível básico e 120 no nível intermediário encontram-se acopladas a substantivos, perfazendo um índice alto de 98,8% e 97,6%, respectivamente.

Esses resultados nos permitem considerar que os alunos não sentem dificuldades quanto à ligação morfológica de *ga*, pois, diferentemente da partícula *wa*, cuja classe de palavras é denominada *fukujoshi* [partícula de limitação] – que acrescenta um valor conotativo a determinados elementos<sup>90</sup> sem, contudo, desempenhar uma função sintática determinada (FUKASAWA et al., 2001, p. 61) – a partícula *ga*, por sua vez, pertence a uma classe de palavras chamada *kakujoshi* [partícula de caso] (cf. nota 59).

Em resumo, o fato de a variedade da ligação morfológica de *ga* não ser tão complexa como o *wa* refletiu o alto índice do uso adequado de *ga* acoplado a

---

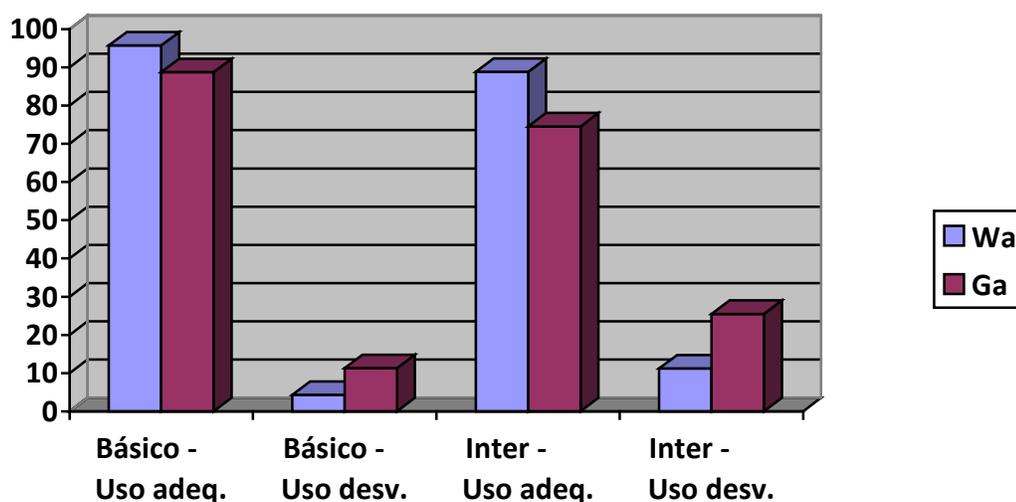
<sup>90</sup> Segundo *Nihon bumpô dai jiten* [Grande dicionário de gramática da Língua Japonesa] (1971, p. 667-668), a partícula *wa* junta-se 1. ao *taigen* [nomes] [...]; 2. à forma de ligação adverbial ou verbal [*ren'yōkei*] das palavras flexionáveis [*katsuyōgo*] [...]; 3. às partículas de caso (*ni* [para], *e* [para], *to* [com], *de* [com, em, por, etc.], *kara* [de, a partir de], *yor*i [do que], etc.) e às partículas de limitação (*made* [até], *nado* [etc.], *dake* [somente], *bakari* [somente], *kurai* [cerca de], *hodo* [cerca de], etc.) [...]; 4. a advérbios.

substantivos (quanto aos exemplos da ligação morfológica de *wa* e *ga*, que correspondem a cada uma das subcategorias, vistas nos quadros 30 e 31, vide anexos 6A e 6B.).

### 6.3.5 SÍNTESE

Na análise quantitativa, verificamos que, de modo geral, os alunos dos níveis básico e intermediário utilizaram adequadamente as partículas *wa* e *ga*, perfazendo, respectivamente, um índice de 95,7% e 88,8% no uso adequado de *wa*, e 88,7% e 74,5% no uso adequado de *ga* (cf. quadros 22 e 23; figura 9 abaixo).

**FIGURA 9 - ÍNDICE DOS USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA PELOS ALUNOS DOS NÍVEIS BÁSICO E INTERMEDIÁRIO**

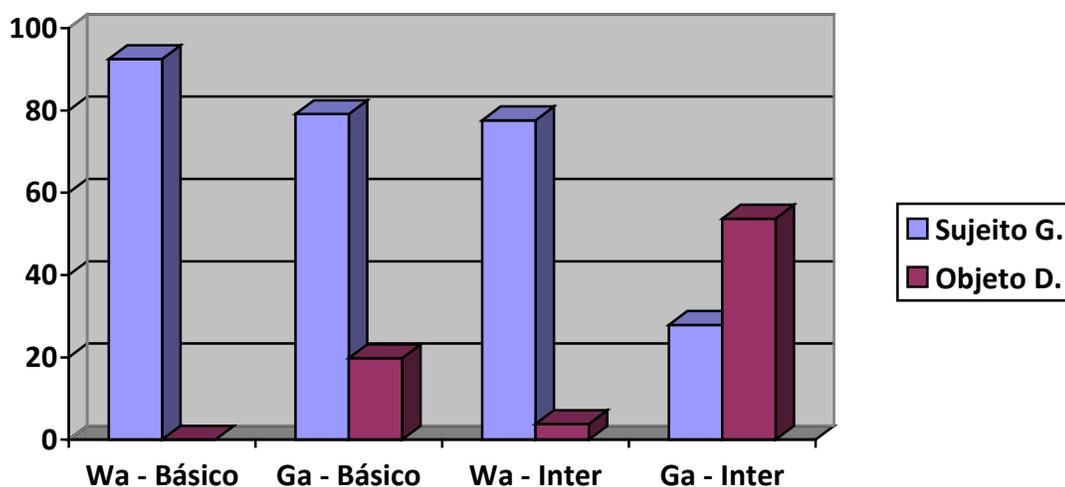


Obs.: Uso adeq. = Uso adequado; Uso desv. = Uso desviante; Inter = Intermediário.

Os resultados acima aparentam revelar que os alunos possuem a competência gramatical concernente ao uso das partículas *wa* e *ga*. No entanto, quando realizamos a análise focalizando os aspectos linguísticos, revelou-se que esse uso é limitado em termos sintáticos e morfológicos.

Do ponto de vista dos aspectos sintáticos (cf. quadros 28 e 29), verificamos que os alunos do nível básico utilizaram *wa* e *ga*, predominantemente, como marcador de sujeito gramatical da frase, perfazendo um percentual de 92,5% e 79,1%, respectivamente, enquanto que os do nível intermediário empregaram *wa* predominantemente como marcador de sujeito gramatical da frase, e *ga* como marcador de objeto direto, perfazendo um índice de 77,6% e 53,7%, respectivamente (cf. figura 10 abaixo).

**FIGURA 10 - ÍNDICE DOS USOS ADEQUADOS DE WA E GA PELOS ALUNOS DOS NÍVEIS BÁSICO E INTERMEDIÁRIO, EM TERMOS SINTÁTICOS**



Obs.: Sujeito G. = Sujeito gramatical; Objeto D. = Objeto direto; Inter = Intermediário.

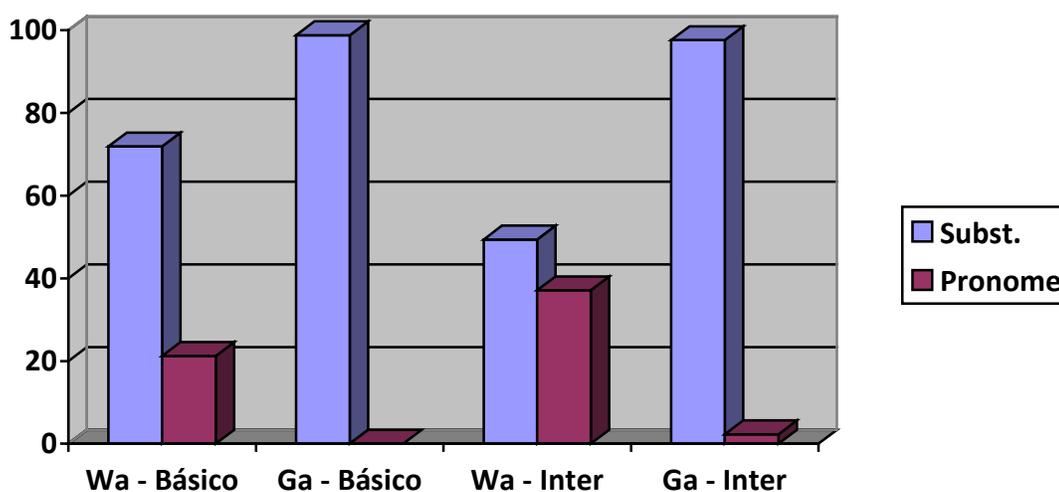
Quanto ao uso da partícula *wa* em termos sintáticos, os resultados acima demonstram que ele é restrito ao sintagma que constitui o sujeito gramatical tanto

no nível básico quanto no nível intermediário. Tendo como função de *wa* topicalizar ou contrastar outros sintagmas tais como objetos diretos, advérbios inclusive sintagmas adverbiais de tempo e lugar (como, por exemplo, “hoje”, “no restaurante”), os resultados da análise nos permitem afirmar que os alunos haviam aprendido apenas uma função sintática de *wa*, i.e., a de topicalizar o sintagma que corresponde ao sujeito gramatical da frase.

Já quanto ao uso da partícula *ga*, nota-se que os alunos do nível básico a utilizaram mais como marcador de sujeito gramatical da frase, enquanto que os do nível intermediário, como marcador de objeto direto. Essa atribuição de diferentes funções a *ga* é uma das provas de que a “interlândia” é flexível, dinâmica e se encontra em processo de transformação.

Em termos de aspectos morfológicos (cf. quadros 30 e 31), por sua vez, os alunos do nível básico utilizaram *wa* e *ga* acoplados mais a substantivos (71,9% e 98,8%, respectivamente), enquanto que os do nível intermediário usaram, com mais frequência, *wa* ligado a substantivos e pronomes (49,4% e 37,1%, respectivamente), e *ga*, a substantivos (97,6%) (cf. figura 11).

**FIGURA 11 - ÍNDICE DOS USOS ADEQUADOS DE WA E GA PELOS ALUNOS DOS NÍVEIS BÁSICO E INTERMEDIÁRIO, EM TERMOS MORFOLÓGICOS**



Obs.: Subst. = Substantivo; Inter = Intermediário.

A análise das palavras acopladas pela partícula *wa* revelou que o seu uso é limitado a substantivos e pronomes (no nível intermediário), diante da realidade de que *wa* se liga a diversas classes de palavras, tais como nomes, advérbios, outras partículas de limitação e de caso, etc (cf. nota 90). Isso significa que os alunos haviam aprendido, em termos morfológicos, apenas parcialmente o uso de *wa*. Quanto a *ga*, por outro lado, como a sua ligação morfológica é originalmente restrita a nomes (FUKASAWA et al., 2001, p. 34), consideramos que os resultados acima demonstraram a aprendizagem bem-sucedida pelos alunos em termos morfológicos.

Todos os resultados acima apresentados de forma estatística nos levaram a afirmar que os alunos do básico e do intermediário possuem “parcialmente”<sup>91</sup> a competência gramatical quanto ao uso das partículas *wa* e *ga*. Alertamos ao fato de que não consideramos a competência “parcial” como defeito ou falha ocorrida no processo de aprendizagem, mas apenas um estágio da competência linguística analisada num dado momento.

#### **6.4 IDENTIFICAÇÃO DAS REGRAS GRAMATICAIIS DA INTERLÍNGUA**

Nesta seção, procuramos identificar as hipóteses levantadas pelos alunos de japonês como LE, sobre as regras gramaticais das partículas *wa* e *ga*.

Na análise quantitativa (cf. seção 6.3.1), verificamos que, de maneira geral, os alunos dos níveis básico e intermediário utilizam adequadamente as partículas *wa* e *ga*. Contudo, o uso é restrito em termos sintáticos (cf. seção 6.3.3) e morfológicos (cf. seção 6.3.4), isso significa que os alunos haviam aprendido as funções dessas partículas apenas parcialmente.

---

<sup>91</sup> Estamos cientes de que não existe uma competência linguística “completa”, mas aqui se refere ao fato de que os alunos sabem empregar as partículas *wa* e *ga* limitadas a certas funções.

Do ponto de vista funcional, os dados (cf. quadros 22 e 23 da seção 6.3.1) revelaram que a limitação no uso das partículas *wa* e *ga* pelos alunos ocorre com as seguintes características:

Nível básico:

- a partícula *wa* como marcadora de sujeito gramatical e tópico da frase, ao mesmo tempo;
- a partícula *ga* como marcadora de sujeito gramatical e descrição neutra, simultaneamente.

Nível intermediário:

- a partícula *wa* como marcadora de sujeito gramatical e tópico da frase, ao mesmo tempo;
- a partícula *ga* como marcadora de objeto direto.

Os resultados acima nos permitem considerar que os alunos dos dois níveis têm dificuldades em utilizar a partícula *wa* que indica o contraste, e *ga* que indica o sujeito gramatical e, concomitantemente, seleção.

Do ponto de vista sintático, verificamos que os alunos do nível básico utilizaram, recorrentemente, as partículas *wa* e *ga* como marcadora de sujeito gramatical da frase (cf. quadro 28), enquanto que os alunos do nível intermediário empregaram a partícula *wa* como marcadora de sujeito gramatical, e *ga* como marcadora de objeto direto (cf. quadro 29).

Quanto ao uso de *wa*, percebe-se que a função atribuída e empregada pelos alunos não mudou desde o nível básico da língua japonesa, i.e., a de indicar o tópico e, ao mesmo tempo, sujeito gramatical da frase. Quanto ao uso de *ga*, nota-se que, à medida que a competência em japonês dos alunos alcança um nível mais elevado, eles tendem a identificar a função como objeto direto e não apenas como sujeito gramatical da frase, talvez pela influência do livro didático

que eles utilizam e pelas transformações das hipóteses que levantaram sobre as funções da partícula *ga*.

Os nossos resultados acima são semelhantes àqueles obtidos por Yagi (2000) que, sobre o processo de aprendizagem, afirmou que os alunos estabelecem uma hipótese diferente quanto às funções das partículas *wa* e *ga*. Retomemos a citação da autora como segue (cf. seção 4.5.2):

Os alunos já tinham estabelecido uma hipótese de que “*wa* indica concomitantemente o sujeito gramatical e tópico”. Portanto, para não contrariar essa hipótese, alguns alunos chegaram a levantar, quanto à partícula *ga*, outra hipótese de que “*ga* indica o objeto direto” enquanto que outros associaram o uso de *ga* a algumas expressões idiomáticas e predicados específicos. (YAGI, 2000, p. 103) (tradução nossa)

Como Yagi (2000) conclui a respeito do uso da partícula *ga*, também no nosso *corpus* (em princípio, dos alunos do nível intermediário), foram encontradas, comumente, as frases e expressões idiomáticas que apresentam *ga*, principalmente o *ga* que indica o objeto direto, como segue (grifo nosso):

Exemplos de usos adequados de *ga*:

(90) 私は日本語が大好きです。Watashi wa nihongo ga daisuki desu.

[Eu adoro a língua japonesa.] (No.13-jap7)

(91) ほかの仕事がほしい。Hoka no shigoto ga hoshii.

[Quero outro trabalho.] (No.29-jap7)

(92) 私は日本語がきらいです。Watashi wa nihongo ga kirai desu.

[Eu não gosto da língua japonesa.] (No.39-jap7)

(93) 興味がある。Kyômi ga aru.

[Tenho interesse.] (No.53-jap7)

(94) かのじよはあたまがいい。Kanojo wa atama ga ii.

[Ela é inteligente.] (No.17-jap2)

Exemplos de usos desviantes de *ga*:

- (4) いろいろなことがおもい出します。Iroirona koto ga omoidashimasu.  
[Lembro-me de várias coisas.] (No.7-jap7)
- (84d) バルイボールのことがあまりしりません。Baruibôru <Barêbôru> no koto ga amari shirimasen. [Não sei muito de voleibol.] (No.21-jap7)
- (95) ものがたりが書きました。Monogatari ga kakimashita.  
[Escrevi uma história.] (No.48-jap7)
- (96) 日本語が勉強をしなければなりません。Nihongo ga benkyô o shinakereba narimasen. [Tenho que estudar o japonês.] (No.39-jap7)

Os exemplos acima comprovam o fato de que os alunos do nível intermediário identificam a partícula *ga* como marcadora de objeto direto.

Já do ponto de vista morfológico, verificamos que, independentemente do nível de japonês dos alunos, *wa* foi acoplado, frequentemente, a substantivos e a pronomes, enquanto que *ga* foi utilizado juntamente com substantivos (cf. quadros 30 e 31). Com isso, podemos reafirmar que o uso de *wa* pelos alunos é restrito, diante da imensa variedade de ligações morfológicas (cf. nota 90) e, por outro lado, o uso de *ga* é bem-sucedido do ponto de vista morfológico, já que as suas ligações morfológicas não são tão complexas como *wa*.

Com os resultados acima, podemos considerar as hipóteses levantadas pelos alunos de japonês sobre as regras gramaticais de *wa* e *ga*, como segue:

#### QUADRO 32 - HIPÓTESES LEVANTADAS PELOS ALUNOS SOBRE AS REGRAS GRAMATICAIS DE WA E GA

➤ Partícula *wa*:

- Níveis básico e intermediário: utiliza-se, em princípio, acoplada a substantivos ou pronomes, com a função de indicar o sujeito gramatical e, ao mesmo tempo, o tópico da frase, como, por exemplo, わたしのいえはひろいです。Watashi no ie wa hiroi desu. [Minha casa é espaçosa.] (No.3-jap2) (grifo nosso).

➤ Partícula *ga*:

- Nível básico: utiliza-se, em princípio, acoplada a substantivos, com a função de indicar o sujeito gramatical e, ao mesmo tempo, descrição neutra como, por exemplo, へやがたくさんあります。 Heya ga takusan arimasu. [Há muitos quartos.] (No.3-jap2) (grifo nosso);
- Nível intermediário: em princípio, utiliza-se acoplada a substantivos, com a função de indicar o objeto direto, como, por exemplo, 私はもう仕事があります。 Watashi wa mou shigoto ga arimasu. [Eu já tenho trabalho.] (No.8-jap7) (grifo nosso).

Tendo como base as hipóteses referentes ao uso de *wa* e *ga*, levantadas pelos alunos, podemos deduzir que a aprendizagem “mal-sucedida”, no que se refere às funções das partículas, seria resultado de pouca exposição às mesmas durante o curso, como veremos abaixo:

### QUADRO 33 - APRENDIZAGEM “MAL-SUCEDIDA” QUANTO ÀS PARTÍCULAS *WA* E *GA*

Verificamos a baixa exposição dos alunos às seguintes funções de cada partícula:

➤ Partícula *wa*:

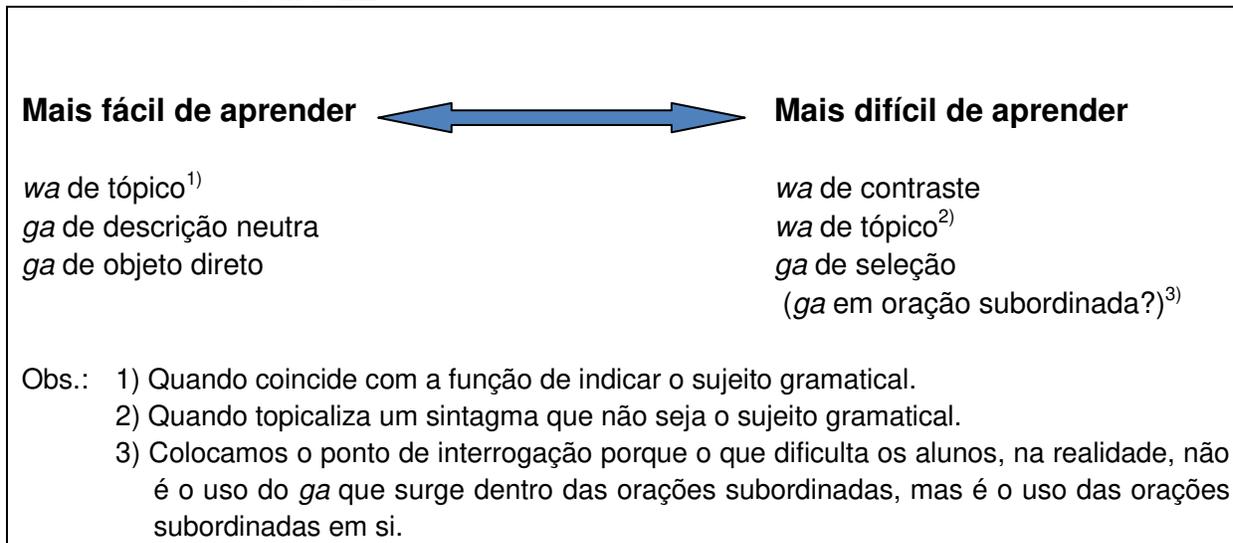
- Níveis básico e intermediário: *wa* que possui a função de indicar contraste.
- Nível intermediário: *wa* que possui a função de topicalizar um sintagma que não seja o sujeito gramatical (i.e., objeto direto, objeto indireto, sintagma adverbial, etc.).

➤ Partícula *ga*:

- Níveis básico e intermediário: *ga* que possui a função de indicar seleção.
- Nível intermediário: orações subordinadas dentro das quais a partícula *ga* deveria ser empregada como sujeito gramatical das mesmas.

Esquematizamos os resultados apresentados nos quadros (32) e (33) como segue:

**FIGURA 12 - TENDÊNCIA NA APRENDIZAGEM DAS PARTÍCULAS *WA* E *GA*, CONFORME SUAS FUNÇÕES, PELOS ALUNOS DE JAPONÊS COMO LE**



Nota-se que os nossos resultados são semelhantes àqueles apresentados por outros pesquisadores (cf. seção 4.5.1), inclusive Sakamoto (1996), como verificamos no capítulo 4. Em outras palavras, não há uma diferença dramática entre a tendência na aprendizagem de *wa* e *ga* pelos alunos “brasileiros” e de aprendizes falantes de outros idiomas. Isso significa que, quanto ao processo de aprendizagem das partículas *wa* e *ga*, independentemente da L1 dos alunos, as dificuldades de aprendizagem dessas partículas são semelhantes, o que vem a mostrar que existe uma universalidade quanto à aquisição/aprendizagem de *wa* e *ga*.

Quanto ao “*ga* em oração subordinada”, consideramos pelos resultados estatísticos (i.e., pouca ocorrência) que os alunos evitaram ou tinham dificuldades em utilizar as orações subordinadas em si. Portanto, o baixo índice deste tipo de

ocorrências não significaria que os alunos desconhecessem o uso de *ga*, pois a partícula *ga* dessa natureza está interligada ao uso de orações subordinadas<sup>92</sup>.

Nesta seção, com base nos resultados estatísticos levantados na seção 6.3, procuramos identificar as hipóteses levantadas pelos alunos, no que se refere ao uso de *wa* e *ga*. As análises dos usos, tanto adequado quanto desviante, nos permitiram compreender, de forma global, a aprendizagem dos alunos, i.e., a sua tendência no que tange à identificação das funções e ao uso das partículas *wa* e *ga* num dado momento da aprendizagem.

## 6.5 ANÁLISE QUALITATIVA

### 6.5.1 ANÁLISE QUALITATIVA DO USO DE *WA* E *GA* À LUZ DO FLUXO DO TEXTO

Nesta seção, fizemos uma análise qualitativa do uso das partículas *wa* e *ga*, considerando o fluxo do texto das redações. A realização da análise desta natureza nos permite verificar, de forma mais intrínseca, a aprendizagem das partículas *wa* e *ga* pelos alunos diferentemente da análise quantitativa.

É importante a análise à luz da dimensão do texto, pois, como foi verificado no capítulo 4, o uso de *wa* e *ga* está relacionado ao contexto, principalmente anterior, e à intenção do emissor (escrevente/falante). Isso significa que não é possível analisar o uso dessas partículas apenas na dimensão frasal.

Para isso, selecionamos quatro redações que valem ser apresentadas, visto que nelas se encontram os usos das partículas *wa* e *ga* adequados no nível da frase, mas desviantes no do texto.

---

<sup>92</sup> A presente pesquisa não enfatiza o uso de orações subordinadas pelos alunos. No entanto, estamos cientes de que é preciso realizar, de forma detalhada, outra análise focada no uso de orações subordinadas, que será nossa futura tarefa.

Nesta análise, enfocamos apenas as redações produzidas pelos alunos do nível intermediário (Japonês 7), pois, no nível básico, costumamos focalizar em sala de aula, a aprendizagem da gramática na dimensão da frase.

Ainda, quanto ao julgamento relativo aos usos de *wa* e *ga* (se eles são adequados ou desviantes), como já dito no capítulo 5, pedimos a colaboração de uma nativa da língua japonesa (ver nota 82). Esse procedimento de auxílio para o julgamento por outro nativo é exatamente para reforçar a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

No texto das redações analisadas, utilizamos as marcações a seguir:

- a) caracteres sublinhados por linha contínua no texto original em japonês e na tradução em português. Ex. 南ブラジルで (No sul do Brasil):  
⇒ para destacar a palavra japonesa em questão e a palavra correspondente a ela na tradução em português.
- b) partículas *wa* e *ga* em negrito e sublinhadas por linha contínua. Ex. が (**ga**):  
⇒ para destacar o uso adequado.
- c) partículas *wa* e *ga* em negrito com borda ao seu redor. Ex. **が** (**ga**):  
⇒ para destacar o uso desviante.
- d) caractere entre parênteses. Ex. (う) (u):  
⇒ nos casos de termos grafados indevidamente no original, incluído apenas para facilitar a leitura.
- e) caractere sublinhado por linha ondulada. Ex. ふしぎの (fushigi no):  
⇒ para indicar qualquer uso desviante que não seja o descrito no item (d) supra. Nos exemplos, no entanto, os trechos sublinhados por linha ondulada não serão considerados, uma vez que o foco da nossa análise recai sobre os usos adequados e desviantes de *wa* e *ga*.

(97) Redação No. 1 (Tema da redação: “Nihon no matsuri [As festas (tradicionais) no Japão]”)

(início da redação) 日本で祭りがいっぱいあります。しんと（う）とぶ（つ）きょうで日本人達が毎月何かを祭る。きせつときせつの代わりときにも祭る。[...] 日本で平安時代から祭りを祭る祭りがまだおこないます。日本人がふしぎのことも祭ります。たなばたがいいれいです。さいきんブラジルでも日本の祭りもおこないます。(fim da redação) (No.3-jap7)

(início da redação) Nihon de matsuri ga ippai arimasu. Shint(ô) to bu(k)kyô de nihonjintachi ga matsuki nanika o matsuru. Kisetsu to kisetsu no kawari toki ni mo matsuru. [...] Nihon de heian jidai kara matsuri o matsuru matsuri ga mada okonaimasu. Nihonjin ga fushigi no koto mo maturimasu. Tanabata ga ii rei desu. Saikin Burajiru de mo nihon no matsuri mo okonaimasu. (fim da redação)

(interpretação do pesquisador) [(início da redação) No Japão, há muitas festas (tradicionais). Todos os meses, os japoneses é que reverenciam algo que está relacionado com o xintoísmo e budismo. Comemoram também nas mudanças de estação. [...] No Japão, realiza-se ainda uma festa da era Heian (794 a 1192). São os japoneses que festejam também coisas estranhas. O Tanabata (a festa das estrelas) é um bom exemplo. Ultimamente, também no Brasil, realizam-se festas japonesas. (fim da redação)]

Nota-se que o aluno utilizou por cinco vezes a partícula *ga* no texto extraído da sua redação: 1) 祭りが matsuri ga [festas]; 2) 日本人達が nihonjintachi ga [os japoneses]; 3) 祭りが matsuri ga [uma festa]; 4) 日本人が nihonjin ga [os japoneses]; 5) たなばたが Tanabata ga [*Tanabata* (a festa das estrelas)].

O aluno começa a sua redação, introduzindo uma frase de descrição (cf. seção 4.3.1), de forma adequada, com a partícula *ga* (cf. 祭り が matsuri ga [festas]) e o verbo *あります* arimasu [há/existe] no predicado. Convém lembrar que Kuno (1973a) afirmou que, em termos semânticos, a partícula *ga* produz o sentido de descrição neutra, em princípio quando o predicado expressa uma ação observável (não subjetiva, nem intencional), existência de algo ou estados temporários/fenômenos naturais.

Se se mantivesse a ordem sintagmática da frase em questão, para o sintagma 祭り が matsuri ga [festas], não caberia a partícula *wa* que indica o tópico da frase ou contraste, pois, como foi verificado na seção 4.2.4, na dimensão do texto/discurso, esse tipo de *wa* é utilizado, em princípio, para um elemento que já apareceu uma vez no texto/discurso ou para as questões que já estão compreendidas ou compartilhadas entre os interlocutores. Se tivesse sido utilizada a partícula *wa*, a palavra “matsuri [festa]” ficaria especificada, de forma concreta, como, por exemplo, “aquela” festa, “a” festa universitária, ou ficaria contrastada de forma implícita.

O terceiro *ga* (cf. 祭り が matsuri ga [uma festa]), também, indica descrição neutra, e seu uso é adequado, pela mesma razão que o primeiro *ga*.

Quanto ao segundo *ga* (cf. 日本人達 が nihonjintachi ga [os japoneses]), em termos semânticos, ele não produz o sentido de descrição neutra, mas de “seleção”, pois o predicado é expresso por um verbo de ação costumeira (cf. 祭る [reverenciam]) (vide nota 62). Com o uso desse *ga*, parece que surgiu, de repente, uma resposta à indagação sobre “quem” reverencia algo que está relacionado com o xintoísmo e budismo, pois, como se recorda, do ponto de vista da estrutura informacional, somente o sintagma acoplado por *ga* que indica seleção contem a natureza de introduzir informações novas no texto, constituindo o foco da frase (cf. seção 4.3.2), e o resto da frase veicula informações compartilhadas pelos interlocutores (emissor e receptor). Pelo contexto acima, no entanto, entende-se que o autor não queria salientar, dentro dessa frase, a palavra “nihonjintachi [os

japoneses]”, mas enfatizar o que os japoneses fazem. Como o autor está se referindo a festas no “Japão” desde o início da redação, não seria necessário destacar a palavra “nihonjintachi [os japoneses]” como foco da frase, logo, aqui seria adequado utilizar a partícula *wa* que possui a função coesiva.

O quarto *ga* (cf. 日本人<sup>が</sup> nihonjin <sup>が</sup> [os japoneses]) também configura-se como uso desviante na dimensão do texto, pela mesma razão que o segundo *ga* (cf. 日本人達<sup>が</sup> nihonjintachi <sup>が</sup> [os japoneses]), já que, com base no fluxo textual, supõe-se que o aluno (escrevente) queria transmitir ao leitor, na realidade, o que os japoneses festejam, e não quem festeja. Assim, a partícula adequada para esse sintagma é *wa* (cf. 日本人<sup>は</sup> nihonjin <sup>は</sup> [os japoneses]). Como vimos na seção 4.4.3, a informação que o emissor deseja transmitir vem depois do sintagma “X *wa*”.

Quanto ao quinto *ga* (cf. たなばた<sup>が</sup> Tanabata <sup>が</sup> [*Tanabata* (a festa das estrelas)]), o aluno empregou, de forma adequada, a partícula *ga* que acarreta o sentido de seleção. Conforme a teoria semântica de Kuno (1973a), esse *ga* não produz o sentido de descrição neutra, pois o predicado não expressa uma ação observável nem existência de algo, e nem mesmo um estado temporário (vide também nota 62). Mesmo levando em consideração o fluxo do texto, podemos considerar que esse *ga* produz o sentido de seleção, pois, no contexto anterior, o aluno mencionou que os japoneses festejam as coisas estranhas, e na frase seguinte, referiu-se a *Tanabata* [a festa das estrelas], selecionando apenas uma festa determinada dentre as festas diferentes.

Convém lembrar que, do ponto de vista da estrutura informacional, o sintagma acoplado por esse *ga* compõe-se de informações novas para o receptor. O sintagma “Tanabata”, no entanto, poderia ser acoplado, também, pela partícula *wa* de tópico, se houvesse uma pressuposição por parte do emissor de que o receptor já possuía o conhecimento da festa de *Tanabata* (suas características, época da realização, etc.). Nesse caso, no entanto, tendo como base a estrutura informacional, o sintagma em questão perde o sentido de seleção exclusiva de um

item da lista, ou seja, a frase fica sem foco (a parte mais esperada pelo receptor), uma vez que o tópico é apresentado pelo emissor com base na pressuposição de que tal informação é já compartilhada pelos interlocutores.

Assim, percebe-se a complexidade no que tange ao uso e à escolha de *wa* ou *ga*, por estarem relacionados a diversos fatores (semântico, textual e pragmático) que determinam seu uso e efeito expressivo.

No caso do exemplo (97) (cf. Redação No. 1), ainda, podemos considerar o uso de *ga* como “hipergeneralização de regras”, pois nota-se que foi utilizado apenas o *ga* nesse trecho, e cada *ga* foi acoplado ao sintagma de sujeito gramatical da frase. Assim, podemos analisar, também, que o escrevente supostamente tenha levantado uma hipótese quanto ao uso de *ga*, como marcador de sujeito gramatical da frase.

(98) Redação No. 2 (Tema da redação: “Burajiru no matsuri [As festas (tradicionais) no Brasil]”)

[...] 南ブラジルで (は) ドイツとかポーランドとかそのヨ (一) ロ (ッ) パのよ  
うな文化があります[...]。 北ブラジルで (は) アフリカの文化が強いです[...]。 [...]   
でもブラジルでみんなをし (っ) ている祭りがあります。 カルナバルとか 6 月の  
祭 (り) とかクリスマスなどブラジル人が知 (っ) ています。 (fim da redação)  
(No.4-jap7)

[...] Minami Burajiru de (wa) Doitsu to ka Pôrando to ka sono Y(ô)ro(p)pa no  
yôna bunka ga arimasu [...]. Kita Burajiru de (wa) Afurika no bunka ga tsuyoi desu  
[...]. [...] Demo Burajiru de min'na o shi(t)te iru matsuri ga arimasu. Karunabaru to  
ka rokugatsu no matsuri to ka kurisumasu nado burajirujin ga shi(t)te imasu. (fim  
da redação)

(interpretação do pesquisador) [ [...] No sul do Brasil, encontra-se a cultura europeia tais como a alemã e a polonesa [...]. No norte do Brasil, a cultura africana é forte [...]. [...] No entanto, existem festas que todo mundo conhece no Brasil. Os brasileiros é que conhecem o carnaval, as festas juninas, o Natal, etc. (fim da redação)]

Nota-se que, na primeira e segunda frase do texto acima, o aluno está comparando, do ponto de vista cultural, o sul e o norte do Brasil (cf. 南ブラジルで minami Burajiru de [No sul do Brasil] e 北ブラジルで kita Burajiru de [no sul do Brasil]). Esses dois sintagmas estão corretos gramaticalmente, mas como o autor está comparando as características culturais dessas duas regiões, os dois sintagmas em questão poderiam ter sido acoplados pela partícula *wa*, para que eles ficassem contrastados de forma explícita, como 南ブラジルでは minami Burajiru de wa [no sul do Brasil] e 北ブラジルでは kita Burajiru de wa [no norte do Brasil].

Como já foi verificado na análise quantitativa (cf. seção 6.3.1), houve poucas ocorrências de uso da partícula *wa*, indicadora de contraste (14,4% = 11,0% [uso adequado de *wa* de contraste] + 3,4% [uso adequado de *wa* de negativo] no nível intermediário), e esse fato nos levou a considerar que os alunos não haviam aprendido, de forma satisfatória, a função contrastiva de *wa*, ou supostamente evitaram o seu uso devido à insegurança.

O primeiro *ga* do exemplo (98) (cf. 文化が bunka ga [cultura]), por sua vez, configura-se da mesma natureza do primeiro e do terceiro *ga* do exemplo (97) (cf. 祭り が matsuri ga [festas]), ou seja, trata-se de *ga* de descrição neutra.

Já o último *ga* (cf. ブラジル人 が burajirujin ga [os brasileiros]) do texto acima acarreta apenas o sentido de seleção, tendo em vista a natureza semântica do verbo no predicado (cf. 知 (っ) ています shi(t)te imasu [conhecem]) e o fluxo do texto. Ou seja, o uso desse *ga* acarreta uma sensação de que surgiu,

repentinamente, uma resposta à indagação sobre “quem” conhece o carnaval, as festas juninas, o Natal, etc.

Como foi apontado, do ponto de vista da estrutura informacional, o sintagma acoplado por *ga* que indica seleção torna-se o foco da frase, i.e., a parte mais esperada pelo leitor. Isso significa que, com esse uso, o autor acabou destacando o sintagma nominal ブラジル人 burajirujin [os brasileiros] como informação nova para o receptor (leitor). No entanto, como o autor tinha mencionado no contexto anterior, que existem festas que “みんな min’na [todo mundo (nesse caso, refere-se aos brasileiros)]” conhece, não era necessário destacar, no contexto seguinte, a informação que o receptor já possuía. O escrevente queria ressaltar ao receptor, na realidade, as festas que todos os brasileiros conhecem, isto é, o carnaval, as festas juninas e o Natal. Dentro desse contexto, podemos considerar que o uso da partícula *ga* em questão não é adequado, e seria esperado o uso da partícula *wa* de tópico, que não indica o foco da frase.

Quanto à frase que envolve o sintagma ブラジル人 burajirujin [os brasileiros], podemos, ainda, considerar que, do ponto de vista do fluxo do texto/discurso, ficaria mais natural sem esse sintagma. Convém lembrar a função discursiva chamada “escopo suprassentencial” (cf. seção 4.2.4): quando um sintagma se refere àquele que já apareceu no contexto, não é necessário repetir o mesmo referente com o uso de *wa* em contexto posterior. Assim, a última frase do texto acima ficaria como カーニバルとか 6月の祭りとかクリスマスなどです。Kânibaru to ka rokugatsu no matsuri to ka kurisumasu nado desu [São o carnaval, as festas juninas, o Natal, etc.].

(99) Redação no. 3 (Tema da redação: “Watashi no shumi [Meu hobby]”)

[...] T.D. (*tap dance*) 時代は13歳までだった。その頃、アナちゃんがT.D.をあきらめて、私はそうしなくて、[...] T.D.の練習をもっとまじめに続けるつもりだった。年が経って、T.D.が私の最大の趣味になった。[...] (No.53-jap7)

[...] T.D. (*tap dance*) jidai **wa** jûsan sai made datta. Sono koro, Ana chan **ga** T.D. o akiramete, watashi wa sô shinakute, [...] T.D. no rensû o motto majimeni tsuzukeru tsumori datta. Toshi **ga** tatte, T.D. **ga** watashi no saidai no shumi ni natta. [...]

(interpretação do pesquisador) [ [...] A minha época do T.D. (*tap dance* [sapateado]) (a época em que me dedicava ao T.D.) continuou até eu fazer 13 anos de idade. Naquela época, Ana desistiu do T.D., mas eu não, e pretendia continuar o treino de T.D. mais seriamente. Com o passar do tempo, o T.D. se tornou o meu maior hobby. [...] ]

Analisamos mais um exemplo no qual não foi utilizada a partícula *wa* de contraste. Na segunda frase do texto acima, percebe-se que se comparou Ana com o próprio autor, e foi utilizada uma partícula diferente para cada sintagma (cf. アナちゃんが Ana chan **ga** [Ana] e 私は watashi **wa** [eu]). Aqui seria adequado se cada sintagma fosse acoplado pela partícula *wa*, uma vez que é *wa* que possui a função de contrastar, de forma explícita, um sintagma de outro (cf. seção 4.2.2). Além disso, como está expressa uma ação contrária (uma desistiu do sapateado e a outra não), em vez de utilizar a forma aditiva formada pela partícula “*te*” (cf. あきらめて akiramete [desistiu e]), seria melhor utilizar uma partícula ou conjunção coordenada adversativa, que estabeleceria a relação de contrariedade entre as orações formando uma oração adversativa como, por exemplo, “*ga* [mas]”,

“shikashi [mas]”. Assim, esse trecho ficaria: アナちゃんはT.D.をあきらめたが、私はあきらめないで... Ana chan wa T.D. o akirameta ga, watashi wa akiramenaide... [Ana desistiu do T.D., mas eu não...].

O último *ga* no texto acima (cf. T.D.が; T.D. ga; [T.D.]) indica seleção, e não uma descrição neutra, conforme a estrutura informacional e o fluxo do texto. Como se recorda, no caso do *ga* de descrição neutra (cf. seção 4.3.1), na “frase inteira” encontra-se o conteúdo informativo novo para o receptor, o que não ocorreu com a frase em questão, porque a palavra “T.D.” já foi mencionada, repetidas vezes, no contexto anterior. Do ponto de vista textual, pode parecer que a partícula *wa* que indica o tópico seria adequada para esse sintagma, já que o autor se referia ao T.D. (*tap dance* [sapateado]) desde o início do trecho acima. Contudo, nesse caso, a partícula *ga* é mais adequada do ponto de vista pragmático-discursivo, pois, como já foi mencionado, o sintagma acoplado pela partícula *ga* que indica seleção veicula aquilo que o emissor deseja realmente transmitir ao receptor. O autor queria destacar a palavra selecionada “T.D.” no sentido de que não é samba nem salsa, mas é *tap dance* [sapateado]. Ou seja, o uso de *ga* desta natureza reflete o ato “intencional” de o emissor “escolher” exclusivamente um item da lista (mental). Se a partícula *wa* que indica o tópico tivesse sido utilizada, o receptor leria a frase em questão sem perceber nenhuma proeminência da mensagem intencionada pelo emissor, pois o sintagma acoplado por *wa* de tópico é apresentado com base na pressuposição por parte do emissor (escrevente) que o receptor (leitor) já possuía aquela informação.

Via de regra, um texto compõe-se de frases que contêm informações compartilhadas pelos interlocutores e novas para o receptor, e acrescentam-se as informações compartilhadas às novas, no fluxo regular do texto (ÔNO, 1978; KITAHARA, 1981). Nesse contexto, se a frase começar com o sintagma que veicula informações novas para o receptor (ou seja, o sintagma acoplado por *ga*), haverá um efeito discursivo de desequilíbrio do fluxo regular do texto, e acaba chamando a atenção do receptor para o termo. Em outras palavras, no caso da

língua japonesa, é a partícula *ga* de seleção, que desempenha a função de “quebrar o equilíbrio” (“*gap*”) do fluxo do texto para chamar a atenção dos leitores.

Afinal, quem controla o efeito expressivo discursivo é o próprio usuário das partículas *wa* e *ga*, o que nos permite afirmar que a partícula *ga* não é apenas uma partícula de caso (vide nota 59), mas é também uma partícula pragmaticamente utilizada para expressar efeitos significativos no nível pragmático-discursivo.

(100) Redação no. 4 (Tema da redação: “2007nen no mokuhyô [As metas para o ano 2007]”)

[...] 例えば、今年、私の第一の目的は日本に留学することだ。それは自分にも将来にもとても大切なものだ。その道を私が歩いている。けれど、もしかしたら何かがあっていけなくなったら、全くとがっかりしない。[...] (No.17-jap7)

[...] Tatoeba, kotoshi, watashi no daiichi no mokuhyô wa Nihon ni ryûgaku suru koto da. Sore wa jibun ni mo shôrai ni mo totemo taisetsu na mono da. Sono michi o watashi ga aruiteiru. Keredo, moshikashitara nanika ga atte ikenakunattara, mattaku gakkari shinai. [...]

(interpretação do pesquisador) [ [...] Por exemplo, a minha meta principal deste ano é ir ao Japão para estudar. Isso é muito importante para mim e para meu futuro. Sou eu quem está andando nesse caminho. No entanto, mesmo que não consiga ir (ao Japão) se acontecer algo, não ficarei decepcionado de forma alguma. [...] ]

Vale discutir aqui o único uso desviante de *ga* (cf. 私<sup>が</sup> watashi <sup>が</sup> [eu]) do texto acima. A partícula *ga* em questão não produz o sentido de descrição neutra, mas seleção, devido à natureza semântica do sujeito (cf. 私<sup>が</sup> watashi <sup>が</sup> [eu]), i.e., pronome de primeira pessoa, e à natureza semântica do verbo no predicado (cf. 歩いている aruiteiru [estou caminhando]), i.e., verbo de ação intencional. Convém lembrar que, no caso da frase de descrição neutra, o sujeito da ação não pode se referir ao próprio locutor (cf. seção 4.3.1). Tendo em vista este fato, a frase em questão dá a sensação de que a mesma seria uma resposta à indagação sobre “quem” está caminhando.

Do ponto de vista da intenção do escrevente, caberia a partícula *ga* dessa natureza, pois, nesse caso, poderíamos interpretar que o autor fazia questão de destacar, repentinamente, a pessoa que está caminhando para chamar a atenção dos leitores, no sentido de que “quem está caminhando não é ‘A’ nem ‘B’, mas sou eu”.

No entanto, apesar de o uso desse *ga* ser adequado gramaticalmente no nível da frase, ele foi considerado desviante tanto por este pesquisador quanto pela colaboradora nativa da língua japonesa. Como o autor não fez referência a “quem está caminhando” no contexto anterior e, além disso, estava falando de si próprio em todo o texto (cf. *a minha meta principal é tal. Para mim, aquilo é importante, e eu estou andando nesse caminho. Mesmo que (eu) não consiga ir ao Japão, não ficarei decepcionado*), julgamos que não seria necessário destacar com *ga* somente a palavra 私 (watashi [eu]) da frase em questão. No contexto descrito, se o escrevente estivesse se referindo a uma outra pessoa, o uso de *ga* teria tido um efeito discursivo, chamando a atenção do leitor para o sintagma “X *ga*” de sujeito gramatical. Dentro desse contexto, do ponto de vista do fluxo textual, seria adequado o uso da partícula *wa* que desempenha a função de manter um determinado tópico. Também à luz da Pragmática, o uso de *wa* seria melhor que o de *ga* neste caso, pois, como se recorda, depois do sintagma “X *wa*” vem a

informação que realmente o emissor deseja transmitir como a parte mais esperada pelo receptor.

Assim, percebe-se a importância da análise da “interlíngua” na dimensão textual, pois somente nessa dimensão, podemos descobrir os erros “idiossincráticos de forma implícita” [*covertly idiosyncratic*]<sup>93</sup>, uma vez que o uso e efeito expressivo das partículas *wa* e *ga* estão relacionados não apenas com fatores sintáticos e semânticos no nível da frase, mas também com fatores discursivos (textuais) e pragmáticos no do texto/discurso.

### 6.5.2 SÍNTESE

Na seção 6.5, realizamos uma análise qualitativa do uso das partículas *wa* e *ga* pelos alunos, à luz da dimensão textual, com o intuito de apresentarmos seus usos adequados no nível da frase, porém desviantes no do texto. Para isso, selecionamos quatro redações que revelam os usos desviantes mais comuns (na dimensão do texto) quanto às partículas em questão.

Como se recorda, os resultados obtidos na análise quantitativa (cf. seção 6.3) demonstraram um índice alto quanto ao uso adequado de *wa* e *ga* pelos alunos. Os resultados pela análise qualitativa, no entanto, nos permitem afirmar que os alunos não haviam aprendido, de forma global, o uso dessas partículas com diferentes funções, principalmente, o *wa* que indica o contraste e o *ga* que acarreta o sentido de seleção. Isto se deve às hipóteses sobre as regras gramaticais levantadas pelos alunos do nível intermediário (cf. seção 6.4) no processo de aprendizagem, ou seja, de que a partícula *wa* é marcadora de tópico e, ao mesmo tempo, de sujeito gramatical da frase, e a partícula *ga* é marcadora de objeto direto. Outrossim, como foi verificado na análise qualitativa, o uso de *wa* de tópico da frase (topicalização) e do *ga* de seleção (focalização) está relacionado com o fluxo do texto e a intenção do emissor (escrevente), que tem o

---

<sup>93</sup> Termo empregado por Corder (1981, p. 21).

controle dos recursos de topicalização e focalização. Dentro desse contexto, podemos afirmar que a dificuldade dos alunos na aprendizagem de *wa* e *ga* se deve ao fato de que tal uso está ligado não apenas aos fatores sintático-semânticos no nível da frase, mas principalmente aos fatores discursivo-pragmáticos na dimensão textual/discursiva. Afinal, as partículas *wa* e *ga* são empregadas discursivo-pragmaticamente na produção de textos orais e escritos.

## **6.6 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA GRAMATICAL, ESTRATÉGICA E PRAGMÁTICO-DISCURSIVA DOS APRENDIZES BRASILEIROS DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE**

Nesta seção, levando em consideração os resultados obtidos na análise quantitativa e qualitativa, analisamos a competência gramatical, estratégica e pragmático-discursiva, dos alunos brasileiros da língua japonesa como LE, no que se refere ao uso das partículas *wa* e *ga*.

Apesar do alto índice de uso adequado de *wa* e *ga* pelos alunos (cf. seção 6.3.1), convém lembrar que eles utilizaram pouco a partícula *wa* de contraste e *ga* de seleção, ou seja, eles empregaram comumente o *wa* de tópico e o *ga* de descrição neutra (no nível básico) e de objeto direto (no nível intermediário). Além disso, os resultados obtidos pela análise quantitativa realizada do ponto de vista sintático e morfológico revelaram que os usos dessas partículas são restritos a um determinado sintagma (por ex., sujeito gramatical) e classe de palavras (por ex., substantivos e pronomes). Os resultados estatísticos, então, nos levaram a afirmar que os alunos possuem uma competência gramatical “parcial” quanto ao uso das partículas *wa* e *ga*.

O uso parcial das funções de *wa* e *ga* se deve às hipóteses levantadas pelos alunos sobre as regras gramaticais no processo de aprendizagem (cf. seção 6.4), supostamente como facilitadoras da aprendizagem e do uso. Com base nos resultados da análise quantitativa, verificamos que os alunos do nível intermediário,

em sua maioria, levantaram hipóteses nas quais a partícula *wa* é marcadora de tópico e, ao mesmo tempo, de sujeito gramatical da frase, e a partícula *ga* é marcadora de objeto direto <sup>94</sup>. Como se pode perceber, os alunos do nível intermediário atribuíram cada função sintática diferente a *wa* e *ga*, respectivamente, para que supostamente uma hipótese concernente à função de *wa* não contrarie uma outra relativa à função de *ga*. As hipóteses sobre as regras gramaticais e funcionais de *wa* e *ga*, levantadas pelos alunos, são bem mais simples do que aquelas verificadas na parte teórica das partículas em questão (cf. capítulo 4), porém esses processos de simplificação<sup>95</sup> das regras de *wa* e *ga* no uso origina-se das estratégias de aprendizagem e de comunicação (recurso para o uso real), por eles utilizadas.

De certa maneira, as estratégias de aprendizagem e comunicação aplicadas pelos alunos funcionaram positivamente, pois, como mostraram os resultados obtidos na análise quantitativa, as partículas *wa* e *ga* foram utilizadas adequadamente na maioria das vezes. O uso adequado não é garantia da fixação dos itens gramaticais por parte dos alunos, uma vez que o sistema interlingual não é fixo nem estável, mas ao menos, podemos considerar que eles acionam a competência estratégica de maneira oportuna no uso real das partículas *wa* e *ga*.

Já na análise qualitativa realizada à luz da dimensão textual, verificamos alguns exemplos das frases cujo uso de *wa* e *ga* é adequado no nível da frase, mas não no do texto. Em princípio, observamos que os alunos não utilizaram, de maneira satisfatória, a partícula *wa* que desempenha a função de contrastar dois (ou mais) sintagmas, a topicalização de um sintagma que não seja o sujeito

---

<sup>94</sup> Alertamos ao fato de que existem casos em que alguns alunos do nível intermediário levantaram outro tipo de hipóteses quanto ao uso de *ga*, como, por exemplo, a partícula *ga* é apenas indicadora de sujeito gramatical da frase.

<sup>95</sup> O processo de “simplificação” aqui referido é equivalente ao de “hipergeneralização” das regras gramaticais da língua-alvo, apresentado por Littlewood (1984) e Selinker (1972). No entanto, utilizaremos o termo “simplificação” com enfoque no processo em que os alunos levantam hipóteses “simples” sobre as regras gramaticais de LE/L2. Neste estudo, portanto, o processo de simplificação não se refere meramente à “omissão” de algumas palavras em LE/L2, conforme mencionado por Littlewood (1984), que levantou três tipos de uso desviante: 1) hipergeneralização (das regras gramaticais da língua-alvo) [*overgeneralisation*]; 2) transferência (da L1) [*transfer*]; 3) simplificação (das regras gramaticais da língua-alvo) pela omissão [*simplification by omission*].

gramatical e a partícula *ga* que desempenha a função de focalização, ligada à noção de seleção e informação nova para o receptor. O fato demonstra que os alunos não foram instruídos, de forma explícita, em sala de aula, ou têm dificuldades em compreender que as partículas *wa* e *ga* são empregadas de acordo com o fluxo do texto/discurso e a intenção do emissor. Ou seja, eles possuem pouca competência pragmático-discursiva quanto ao uso das partículas em questão. Isso nos levou a constatar que os alunos se preocupam simplesmente com a natureza sintática (por ex., sujeito gramatical ou não) e morfológica (por ex., substantivo ou não) do sintagma acoplado por *wa* ou *ga* no nível da frase, mas não no nível macro, i.e., textual/discursivo. Nesse sentido, é crucial aplicarmos aos alunos o ensino de redação (cf. seção 3.4) e lhes mostrar que *wa* e *ga* são utilizados, também, de acordo com o fluxo do texto/discurso, apresentando-lhes alguns contextos em que ocorra a mudança de uso de partícula (por exemplo, de *ga* para *wa*), como verificamos na seção 4.4.2.

## **6.7 APLICAÇÃO NO ENSINO DAS PARTÍCULAS WA E GA DA LÍNGUA JAPONESA COMO LE**

Levando em conta as discussões e análises feitas até a seção anterior, tecemos uma consideração sobre a aplicação no ensino das partículas *wa* e *ga* da língua japonesa como LE.

A seguir, com base nos resultados da análise “quantitativa”, consideramos do ponto de vista didático, as prováveis causas da aprendizagem “mal-sucedida” dessas partículas e possíveis recursos.

Os alunos utilizaram pouco a partícula *wa* que indica o contraste, supostamente pelo fato de que i) o livro didático em si, adotado pelo curso de Japonês da UnB não enfoca essa função de *wa*; ii) por conseguinte, os professores também a mencionam pouco em sala de aula. No livro didático adotado pelo curso *Nihongo Shoho* [Japonês básico], aparece, de forma explícita,

o uso de *wa* de contraste apenas na lição 25 (no 3º semestre), com os exemplos da sentença-padrão “A wa B ga [+ predicado]” (cf. seção 4.3.3), como segue:

(101) 日本語は発音はやさしいが、文法はむずかしいです。

Nihongo wa hatsuon wa yasashii ga, bumpô wa muzukashii desu.

[Quanto à língua japonesa, a pronúncia é fácil, mas a gramática é difícil.]  
(THE JAPAN FOUNDATION [Org.], 1981, p. 208) (tradução e grifo nossos)

Para os alunos, o uso de *wa* que indica o contraste é mais difícil do que o *wa* que indica o tópico, pois pressupõe-se que eles já tinham estabelecido uma hipótese na qual a partícula *wa* é marcadora de tópico e, simultaneamente, do sujeito gramatical da frase. Os alunos do nível intermediário já tinham aprendido o *wa* de contraste, mas não houve “conscientização” de que *wa* pode desempenhar a função de indicar o contraste além do tópico da frase. Portanto, cada vez que aparecer o *wa* de contraste no livro didático ou num momento determinado, devemos deixar claro que a partícula é empregada, também, para contrastar, de forma explícita ou implícita (cf. seção 4.2.2.1 e 4.2.2.2), dois ou mais sintagmas por meio do auxílio de itens lexicais e/ou algumas estruturas como, por exemplo, orações coordenadas aditiva e adversativa. No nível intermediário, tão logo surja *wa* com essa função será melhor enfatizar, de maneira consciente, o contraste.

Quanto ao *wa* que indica o tópico, verificamos que, para os alunos, é mais fácil topicalizar um sintagma que componha um sujeito gramatical, do que um que constitua objeto direto, objeto indireto, sintagma adverbial, etc. Devemos apresentar, então, somente a partir da 2ª metade do nível básico (para não confundi-los no início do nível básico), muitos exemplos de *wa* que indica tópico, acoplado a sintagma que não seja o sujeito gramatical da frase. Para os alunos do nível intermediário, devemos enfatizar as funções discursivas de *wa* na dimensão do texto/discurso, quais sejam a topicalização, a função coesiva, a de escopo suprasentencial (cf. seção 4.2.4).

Com relação ao uso de *ga*, os alunos pouco utilizaram essa partícula como indicadora de seleção de um item da lista [*sôki*], supostamente pelo fato de que, no nível básico, a aprendizagem dessa partícula se dá, primeiramente, apenas como uma resposta a uma pergunta com pronome interrogativo.

(102) どこがトイレですか。

Doko ga toire desu ka. [Onde é o banheiro?]

あそこがトイレです。

Asoko ga toire desu. [(Trad. literal) Ali é o banheiro.] [É ali.]

(THE JAPAN FOUNDATION [Org.], 1981, p. 25) (tradução e grifo nossos)

Os alunos não foram instruídos sobre a natureza semântica desse *ga*, mas apenas sobre o uso automático do mesmo como “pronome interrogativo + *ga*” na pergunta e “substantivo + *ga*” na resposta. Dessa forma, torna-se difícil aos alunos utilizarem a partícula *ga* com essa função em outras situações/contextos.

Nesse cenário, devemos elucidá-los sobre essa função (cf. seção 4.3.2), e tentar demonstrar a diferença funcional e nocional entre o *ga* dessa natureza e o *ga* que indica descrição neutra (cf. seção 4.3.1). Para os alunos do nível básico, podemos explicitar a noção de “seleção de um item da lista”, apresentando as estruturas ou frases nas quais esse *ga* seja utilizado, tais como as frases comparativas e superlativas (cf. seção 4.3.2). Já para os alunos do nível intermediário, devemos explanar que, na dimensão textual/discursiva, esse *ga* pode ser utilizado, também, para focalizar algum sintagma da frase, introduzindo informações novas/relevantes para o receptor, conforme o fluxo do texto/discurso. Para isso, devemos preparar exemplos abundantes de contextos em que o *ga* de seleção seja utilizado, ou apontá-lo cada vez que aparecer nos materiais didáticos, ou seja, trata-se da gramática pedagógica e abordagem de “foco na forma” (cf. seção 2.6).

Verificamos, também, que os alunos empregaram pouco *ga* que surge dentro de orações subordinadas, mas isso se deve supostamente à dificuldade ou

evitamento [*avoidance*] do uso das orações subordinadas em si. O que nos levou a considerar que eles devem aprender, primeiro, as estruturas de orações subordinadas em que a partícula *ga* é utilizada.

Já os resultados da análise “qualitativa”, realizada à luz da dimensão textual, revelaram que os alunos tinham empregado as partículas em questão, desconsiderando o fluxo do texto e a sua intenção, apenas se preocupando com o sintagma a ser acoplado por *wa* ou *ga* no nível da frase.

As prováveis causas se devem ao fato de que os alunos (do nível intermediário) não haviam aprendido, de forma satisfatória, as funções das partículas *wa* e *ga* no nível pragmático-discursivo, dado que, no nível básico, enfoca-se a gramática (as funções de cada partícula) apenas dentro de uma estrutura ou na dimensão da frase.

Na lição 14 do livro didático *Nihongo chûkyû 1* [Japonês Intermediário 1]<sup>96</sup>, aparece, de forma explícita, uma sentença-padrão que está ligada ao uso de *wa* de topicalização e *ga* de focalização:

- (103) 日本語が一番心配でした。  
Nihongo ga ichiban shimpai deshita.  
[Foi a língua japonesa que me preocupou mais.]
- (104) 一番心配だったのは日本語です。  
Ichiban shimpai datta no wa nihongo desu.  
[O que me preocupou mais foi a língua japonesa.]

Os dois exemplos acima estão relacionados com a focalização e a topicalização, respectivamente. No livro didático, entretanto, não há explicações sobre os exemplos no que concerne a essas funções. Ou seja, cabe aos professores salientar, de maneira consciente, o uso e as funções discursivas de

---

<sup>96</sup> THE JAPAN FOUNDATION (Org.), 1990, p. 129.

cada partícula, para que os alunos atentem não apenas para a mudança estrutural e morfológica, mas também para o efeito expressivo no texto/discurso.

A fim de promover a formulação de outras hipóteses por parte dos alunos sobre o funcionamento e uso de *wa* e *ga*, devemos tentar esclarecê-los que as partículas possuem “mais de uma função”, cada vez que ensinarmos uma função nova de *wa* e *ga*, ou no momento da revisão das partículas, adotando a abordagem de “foco na forma”.

Para os alunos do nível intermediário, podemos aplicar redações e enfatizar o recurso de topicalização com *wa* e focalização com *ga*, considerando o fluxo do texto. É preciso reforçar as funções discursivas de *wa* e *ga* no ensino de redação, escolhendo, de maneira adequada, alguns focos de orientação pedagógica (cf. seção 3.4), para que os alunos aprendam essas funções não apenas no nível sintático, mas também, de forma global, no nível discursivo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As teorias propostas pelos gramáticos, bem como a análise de frases gramaticalmente “corretas” produzidas pelos “nativos”, são suficientes para se entender o processo de aprendizagem dos alunos “não-nativos” no ensino de uma língua estrangeira (LE)?*

*No caso específico de língua japonesa, em relação às partículas *wa* e *ga*, essas teorias podem explicitar as causas das ocorrências frequentes de uso desviante dessas partículas pelos aprendizes “não-nativos”?*

Para responder às perguntas iniciais desta pesquisa, apoiamo-nos nos Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2, tendo como base a Análise de Erros (CORDER, 1961, 1974, 1981) e as noções sobre a interlíngua (SELINKER, 1972; NEMSER, 1974; ADJEMIAN, 1976; CORDER, 1971; 1981; RICHARD, 1978; RUTHERFORD, 1984), a fim de analisar e sistematizar o uso real das partículas *wa* e *ga* pelos alunos de japonês como LE. Como verificamos no capítulo 2, a Análise de Erros mostrou-se apropriada para os pesquisadores e professores de LE/L2, porque lhes possibilita presumir a causa dos “erros” e as dificuldades dos alunos na aprendizagem, bem como aproveitar os resultados no ensino propriamente dito, além de permitir a compreensão de uma parte do sistema linguístico dos aprendizes no que se refere ao processo de aprendizagem da “língua-alvo”.

Por outro lado, diferentemente do que propõe a Análise de Erros em termos estritos, a análise tanto de “erros” quanto de “acertos” que realizamos nos permitiu compreender melhor, de maneira não-tendenciosa, o processo de aprendizagem e a competência linguística e extralinguística dos alunos num dado momento de aprendizagem. Dentro desse contexto, podemos considerar que a nossa análise tem como base a “Análise da Interlíngua” e não simplesmente Análise de Erros.

Como ressaltamos no capítulo 2, além de compreender a natureza de “interlíngua”, conhecer e analisar a “interlíngua” dos aprendizes é fundamental para nós, professores engajados no ensino de LE/L2 e, mais especificamente, na gramática pedagógica voltada aos aprendizes “não-nativos”. Fato que nos possibilita desvendar em quais itens gramaticais os alunos sentem dificuldades ou facilidades, e quais as funções de uma determinada partícula gramatical são empregadas mais ou menos por eles na expressão oral e escrita num momento pontual da aprendizagem. Entendemos que, sem o conhecimento da “interlíngua” dos aprendizes, o ensino de LE/L2 não será bem-sucedido.

Com a finalidade de refletir sobre as duas questões teóricas iniciais, além de elucidar a questão de aprendizagem e fins didáticos, realizamos a análise da “interlíngua” dos aprendizes – no que tange ao uso das partículas *wa* e *ga* – sob dois pontos de vista distintos: quantitativo e qualitativo.

Na análise quantitativa, revelou-se que, de modo geral, os alunos utilizaram adequadamente as partículas *wa* e *ga*, mas o uso era limitado em termos de funções, ou seja, para os alunos, o *wa* de tópico (quando se topicaliza um sintagma de sujeito gramatical) e o *ga* de descrição neutra e de objeto direto são mais fáceis de aprender e utilizar, enquanto que o *wa* de contraste e o *ga* de seleção são de difícil emprego. Quanto à tendência na ordem de aprendizagem de *wa* e *ga*, obtivemos resultados semelhantes aos apresentados por outros pesquisadores (cf. seção 4.5.1), demonstrando que existe uma universalidade quanto à ordem na aprendizagem dessas partículas.

Verificou-se, também, que os alunos tendem a atribuir, de maneira geral, apenas uma função a cada partícula. Em termos específicos, os alunos do nível intermediário atribuíram uma função sintática distinta à partícula *wa* (como marcadora de sujeito gramatical) e *ga* (como marcadora de objeto direto), para que supostamente uma hipótese concernente à função de *wa* não contrarie uma outra hipótese relativa à função de *ga*. Entendemos que esse processo de simplificação das regras de uso de *wa* e *ga* origina-se das estratégias de

aprendizagem (recurso para a aprendizagem) e de comunicação (recurso para o uso real), pelos alunos utilizadas.

Revelou-se, ainda, que os alunos do nível básico consideraram a partícula *ga* como marcadora de sujeito gramatical, enquanto que a maioria dos alunos do nível intermediário a apreendeu como marcadora de objeto direto. Essa atribuição de diferentes funções à partícula *ga* é uma das provas de que a “interlíngua” não se caracteriza por um sistema linguístico fixo, mas por um sistema flexível e dinâmico, que está em constante transformação. É nesse processo que os alunos constroem hipóteses distintas quanto às regras gramaticais (inclusive as socioculturais e pragmáticas), sejam adequadas sejam errôneas, testam-nas e reformam-nas, negociando o sentido em cada momento da aprendizagem.

Os resultados acima comprovam a proposta da abordagem “foco na forma [*focus on form*]” (LONG, 1991) como imprescindível ao ensino de LE/L2, a fim de evitar a estabilização de usos desviantes de algumas formas gramaticais e também para propiciar aos alunos que formulem outras hipóteses sobre o funcionamento das partículas *wa* e *ga*. Portanto, é necessário conscientizá-los das formas gramaticais mesmo dentro da abordagem comunicativa, porque no ensino de LE/L2, “sem consciência, não ocorre a aquisição” (ELLIS, 1995, p. 89). Logo, podemos considerar que os professores de LE/L2 devem ser “desestabilizadores” e “conscientizadores” em relação à aprendizagem das línguas.

Por sua vez, na análise qualitativa, realizada à luz da dimensão do texto, desvendou-se que alguns usos adequados de *wa* e *ga* no nível da frase configuravam-se como “desviantes” no nível do texto. Ou seja, os alunos não haviam aprendido, de forma satisfatória, o uso dessas partículas na dimensão textual. Tal resultado corroborou o fato de que a análise da “interlíngua” deve ser realizada, também, na dimensão textual/discursiva, pois a análise circunscrita na dimensão da frase nos permite descobrir apenas os erros “explícitos” [*overt error*], mas não os “implícitos” [*covert error*]<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> Os termos “*overt error*” e “*covert error*” foram empregados por Ellis e Barkhuizen (2005, p. 56).

Verificou-se, também, que os alunos tinham dificuldades em utilizar o *wa* de tópico (quando se topicaliza um sintagma que não seja o sujeito gramatical), o *wa* que indica o contraste [*taihi*] e o *ga* que indica seleção [*sôki*], i.e., focalização. Com esse resultado, entendemos que eles não levaram em consideração a gramática do texto/discurso, preocupando-se simplesmente com a natureza sintática (por ex., sujeito gramatical ou não) e morfológica (por ex., substantivo ou não) do sintagma acoplado por *wa* ou *ga*. Ou seja, os alunos não atentam ao uso dessas partículas no nível macro, o que revela pouca competência discursiva dos aprendizes. O fato se justifica pelo ensino da língua japonesa no nível básico ter focalizado a aprendizagem da gramática apenas na dimensão da frase. Tendo em vista essa realidade, no que tange às partículas *wa* e *ga*, vale ressaltar que a ampliação do foco na dimensão da “gramática do texto/discurso” no ensino de produção e interpretação de textos favorecerá o alargamento da atenção dos alunos, não apenas na mudança estrutural e morfológica que ocorre no fluxo do texto/discurso, mas também no efeito expressivo e pragmático produzido através dessas mudanças morfossintáticas.

Assim, os resultados tanto da análise quantitativa quanto da qualitativa corroboram a importância da “análise da interlíngua” no âmbito do ensino de LE/L2, pois é esta última que permite que os professores aproveitem os resultados para fins didáticos, além de nos possibilitar compreender diversos fenômenos interlinguais que os teóricos não haviam abordado de maneira didática.

Conforme demonstraram os resultados desta pesquisa, ficou evidente que a “interlíngua” não é um sistema linguístico estático que se desenvolve *de forma linear* em direção à “língua-alvo”, como afirmou Selinker (1972), mas é fluída, maleável, esporádica, amorfa, penetrante e dinâmica (RUTHERFORD, 1984). O que caracteriza a “interlíngua” como o sistema linguístico fluido e dinâmico se deve ao ciclo cognitivo de formulação, testagem e reformulação das hipóteses, que os alunos constroem no processo de aprendizagem. Esse ciclo é constantemente influenciado pela interação social com o professor, colegas e falantes nativos daquela língua, além do insumo a ser implementado através da

internet, televisão, música, livros, etc. O sistema linguístico interlingual dos aprendizes é configurado, assim, tanto pelos fatores interiores cognitivos quanto pelos fatores exteriores socioculturais. Dentro desse contexto, quanto ao primeiro questionamento inicial, já sabemos que a interlíngua e sua análise desempenham um papel imprescindível no ensino de LE/L2.

No caso específico de língua japonesa relativa à teoria das partículas *wa* e *ga*, verificamos no capítulo 4, que os postulados de Kuno (1973a, 1973b) e Noda (1985, 1996) se configuram como alicerce do ensino dessas partículas hoje. Diante desse fato, as nossas análises sobre o uso dessas partículas foram desenvolvidas conforme a classificação proposta por eles, qual seja: como indicadora de “tópico” e “contraste” para a partícula *wa*; e como indicadora de “descrição neutra”, “seleção” e “objeto direto” para a partícula *ga*.

Com base nas teorias propostas pelos autores acima mencionados, frisamos, do ponto de vista epistemológico, que a escolha no uso entre a partícula *wa* e *ga* depende da estrutura sintática, conteúdo semântico, fluxo do texto/discurso e, principalmente, da intenção do emissor (cf. seção 4.4.3). Ora, o próprio locutor/escrevente controla ou manipula a ordem, o fluxo de informação (topicalização e focalização) e o efeito expressivo acarretado pelo uso de *wa* ou *ga*. Nesse sentido, a partícula *ga* já não se apresenta apenas como “partícula de caso [*kakujoshi*]”, mas é também discursiva e pragmaticamente utilizada para expressar efeitos significativos no texto/discurso, tal como a partícula *wa*. Nessa perspectiva, *ga* seria pertencente a outra classe de palavras chamada “partícula de limitação [*fukujoshi*], que acrescenta um valor conotativo a determinados sintagmas por ela acoplados. Assim, podemos considerar *wa* e *ga* como “partículas de negociação discursivo-pragmática” na comunicação oral e escrita. Portanto, dos professores, que ensinam principalmente no nível intermediário, espera-se uma reavaliação da partícula *ga*, definida nas gramáticas do japonês como mera indicadora de caso.

As teorias concernentes às partículas *wa* e *ga* são úteis e apropriadas para a elucidação e compreensão do funcionamento das mesmas e, de fato,

através disso, os alunos podem adquirir os conhecimentos epistemológicos e metalinguísticos referentes ao sistema linguístico daquele idioma. Contudo, as teorias propriamente ditas não abordam, muitas vezes, a questão da aprendizagem, visando fins didáticos e não nos permitindo, assim, revelar o processo que caracteriza a aprendizagem de *wa* e *ga*, tais como as tendências nos usos adequados e desviantes, as causas de uso desviante dessas partículas. Em outras palavras, apenas a abordagem teórica não seria adequada nem suficiente no âmbito do ensino de LE/L2, pois os gramáticos levantam para sua análise, as frases “bem formadas” enunciadas pelos nativos, mas prescindem da análise da “interlíngua”. Na presente pesquisa, foi a análise da “interlíngua” que auxiliou na elucidação e na compreensão de uma parte do processo de aprendizagem, contribuindo para a construção da “gramática transitória da interlíngua” em relação às partículas *wa* e *ga*. Acreditamos que esta seja a resposta ao segundo questionamento, referido no início deste capítulo.

No ensino-aprendizagem de LE/L2, diante do exposto, podemos concluir que, além da gramática da língua proposta pelos teóricos, o conhecimento da “gramática (descritiva) da interlíngua” torna-se imprescindível, pois é esta última que se configura como alicerce da gramática (prescritiva) pedagógica voltada aos aprendizes não-nativos.

No ensino da língua japonesa como LE/L2, diz-se comumente que o ensino-aprendizagem das partículas *wa* e *ga* é complexo, mas os resultados da nossa análise revelaram uma situação favorável, ao contrário da nossa expectativa: de modo geral, os alunos utilizaram adequadamente as partículas em questão, embora a aplicação fosse discreta em termos de funções. Isso demonstra que este tema não é enigmático para professores e alunos de japonês. O que é exigido no ensino-aprendizagem é que, como já dito, os professores devem desempenhar papéis pedagógicos de “conscientizadores” e “desestabilizadores”, preocupando-se com a mobilidade interlingual por parte dos alunos, que estão descobrindo novos códigos linguísticos e socioculturais, através

da ativação cognitiva de ciclo “formulação-testagem-reformulação” das hipóteses por eles construídas. Ou seja, o ensino-aprendizagem bem-sucedido de LE/L2 depende não apenas das técnicas da didática por parte dos professores, mas também da motivação e das estratégias (meta)cognitivas de aprendizagem pelos alunos utilizadas. Assim, o ensino-aprendizagem em si será construído de forma positiva, mediante as atividades didáticas e a *cooperação* mútua entre professores e alunos.

Estamos, ainda, cientes da necessidade de realização tanto de uma investigação sobre a aprendizagem à luz da dimensão socioafetiva e identitária dos alunos, quanto de pesquisas que envolvam entrevistas com os informantes sobre o uso das partículas *wa* e *ga* encontradas nos textos produzidos. No entanto, não foi possível abarcar tal tarefa em nosso trabalho, ficando essas pesquisas postergadas, como tema de estudos futuros. Entretanto, através da análise de “erros” e “acertos” sob a perspectiva quantitativa e qualitativa realizada na dimensão textual, foi possível compreender o uso real das partículas *wa* e *ga* pelos alunos, bem como as dificuldades e facilidades que eles sentem nessa aprendizagem. Esperamos que nosso estudo tenha trazido à área de Estudos da Aquisição-Aprendizagem de LE/L2, em especial do ensino de língua japonesa, algumas contribuições para a compreensão do processo que caracteriza a aprendizagem das partículas *wa* e *ga* por parte dos alunos não-nativos desse idioma.

## REFERÊNCIAS

ADJEMIAN, C. On the nature of interlanguage system. **Language Learning**, v. 26, n. 2, p. 297-320, 1976.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. Revista **Horizontes** de Linguística Aplicada (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB), Brasília, v. 3, n.1, p. 7-18, 2004.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 1997 (1. ed., 1990).

BENEDETTI, A. M. “Variação lingüística e gerenciamento do erro: repensando a prática docente”. In: FREIRE, M. M. et al. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. 1. ed. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 125-134.

BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 69-83, 1978.

BIRDSONG, D. Why not fossilization. In: HAN, Z.; ODLIN, T (Orgs.). **Studies of Fossilization in Second Language Acquisition**. 1. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p. 173-188.

BROWN, R. **A First Language: the early states**. 1. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1973.

BURT, M. K.; KIPARSKY, C. **The Gooficon: a repair manual for English**. 1. ed. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CHOMSY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. 1. ed. The Massachusetts Institute of Technology, 1965.

\_\_\_\_\_. Linguistic theory. In: OLLER, J. W. Jr.; RICHARDS, J. C (Orgs.). **Focus on the Learner: pragmatic perspectives for the language teacher**. 1 ed. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1973, p. 29-35. (publicado originalmente em Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. MEAD, R. G. (Org.). Menasha, Wis.: George Banta, 1966, p. 43-49.)

COOK, G. **Applied Linguistics**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**, v. 9, no. 2, p. 147-160, maio, 1971.

\_\_\_\_\_. The significance of learners' errors. In: RICHARDS, Jack C. **Error Analysis: perspectives on Second Language Acquisition**. 1. ed. Essex: Longman, 1974, p. 19-54 (Originalmente, foi publicado na revista **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**, v. 5, no. 4, p. 161-170, 1967.)

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

\_\_\_\_\_. **Error Analysis and Interlanguage**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. "The study of interlanguage". In: CORDER, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1981, p. 65-78.

DOI, E. T. Atitude de imigrantes japoneses e descendentes em relação ao japonês falado nas comunidades nikkei. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C (Orgs.). **Lingüística Aplicada**: suas faces e interfaces. 1. ed., Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 243-254.

DOI, K.; YOSHIOKA, K. Joshi no shûtoku niokeru gengo un'yô jô no seiyaku: Pienemann-Johnston Model no nihongo shûtoku e no ôyô (Restrições do uso linguístico na aprendizagem de partículas: aplicação do modelo de Pienemann-Johnston para os Estudos de Aquisição de Japonês.). Heisei 2nendo **Nihongo kyôiku gakkai taikai yokôshû (Anais do Congresso do Ensino de Língua Japonesa - ano letivo 1990)**, Nihongo Kyôiku Gakkai (Congresso do Ensino de Língua Japonesa), p. 27-32, 1990.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Issues and terminology. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J (Orgs.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 1-11.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994. (Tradução em japonês: **Daini gengo shûtoku josetsu: gakushûsha gengo no kenkyû**. Trad. de Tomoko Kaneko. 1. ed. Tóquio: Kenkyûsha, 1996.)

\_\_\_\_\_. Interpretation tasks for grammar teaching. **TESOL Quarterly**. v. 29, n. 1, p. 87-105, 1995.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press,

1997.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. **Analysing Learner Language**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FERGUSON, G. **Language Planning and Education**. 1. ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, p. 365-387, dez. 1981.

FUKASAWA et al. **Introdução à gramática da língua japonesa**. 2. ed. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses da USP, 2001.

GOTTLIEB, N. **Language and Society in Japan**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

GASS, S. Second language acquisition. In: FOSTER-COHEN, S (Org.). **Language Acquisition**. 1. ed. Londres: Palgrave Macmillan, 2009, p. 109-139.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. **Theory and Practice of Writing**. 1. ed. Harlow: Longman, 1996.

GREGG, K. R. Krashen's Monitor and Occam's Razor. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 79-100, summer 1984.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAYASHI, O. et al. (Orgs.). **Nihongo bumpô ga wakaru jiten** (Dicionário para a

compreensão da gramática da língua japonesa). 1. ed. Tóquio: Tôkyôdô Shuppan, 2004.

HYLAND, K. **Second Language Writing**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE J.; HOLMES J (Orgs.). **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

ICHIKAWA, Y. Toritate joshi “wa” no goyô: danwa reberu no goyô o chûshin ni (Os usos desviantes da partícula de topicalização “wa”: principalmente no nível de discurso). **Nihongo kyôiku (Ensino de língua japonesa)**, v. 67, Nihongo Kyôiku Gakkai (Congresso do Ensino de Língua Japonesa), p. 159-172, março, 1989.

IORI, I. et al. **Shokyû o oshieru hito no tame no nihongo bumpô handbook (Manual de gramática da língua japonesa para quem ensina o japonês básico)**. 1. ed. Tóquio: Three A Network, 2000.

\_\_\_\_\_. **Chûjôkyû o oshieru hito no tame no nihongo bumpô handbook (Manual de gramática da língua japonesa para quem ensina o japonês intermediário e avançado)**. 1. ed. Tóquio: Three A Network, 2001.

IUCHI, M. Shokyû nihongo gakushûsha niyoru joshi “wa”, “ga”, “o” no shûtoku katei (O processo de aprendizagem sobre as partículas “wa”, “ga” e “o” pelos aprendizes do nível básico da língua japonesa). **Gengo bunka to Nihongo kyôiku (A cultura da língua e ensino do japonês)**, v. 9, p. 246-256, julho, 1995.

IWASAKI, S. Identifiability, scope-setting, and the particle wa: a study of Japanese spoken expository discourse. In: HINDS, J.; MAYNARD, S. K.; IWASAKI, S (Orgs.). **Perspectives on Topicalization**: the case of Japanese “wa”. 1. ed. Amsterdã:

John Benjamins Publishing Co., 1987, p. 107-141.

JAMES, C. **Errors in Language Learning and use**: exploring error analysis. 1. ed. Londres: Longman, 1998.

KASPER, G. Four perspectives on L2 pragmatic development. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 22, n. 4, p. 502-530, dez. 2001.

KATÔ, S. **Nihongo bumpô**: nyûmon handbook (**Gramática da língua japonesa**: introdução). 1. ed. Tóquio: Kenkyûsha, 2006.

KITAHARA, Y. **Nihongo no bumpô (Gramática da língua japonesa)**. Reimpresso. Tóquio: Chûôkôronsha, 1993 (1. ed., 1981) (col. Nihongo no sekai, n. 6).

KOYANAGI, K. **Nihongo kyôshi no tame no atarashii gengo shûtoku gairon (Language Acquisition Theories for Teachers of Japanese)**. 1. ed. Tóquio: Three A Network, 2004.

KRASHEN, S. D. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 10, n. 2, p. 157-168, 1976.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. **The Input Hypothesis**: issues and implications. 3. impressão. Essex: Longman, 1987 (1. ed., 1985).

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 1. ed. Londres: Prentice-Hall International, 1987 (Language teaching methodology series).

KUNO, S. **Nihon bumpô kenkyû (Estudos da gramática da língua japonesa)**. 17. ed. Tóquio: Taishûkan, 1996 (1. ed., 1973a).

\_\_\_\_\_. **The Structure of Japanese Language**. 11 ed. Massachusetts: The MIT Press, 1996 (1. ed., 1973b).

KUYAMA, M. O empréstimo lexical do português no japonês falado pelos imigrantes: a mudança de código situacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA JAPONESA, 11., ENCONTRO DE ESTUDOS JAPONESES, 1., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2001. p. 331-340.

LABOV, W. The study of language in its social context. **Sudium Generale: Journal for Interdisciplinary Studies**, v. 23, p. 30-87, 1970.

LARSEN-FREEMAN, D. Second Language Acquisition and the issue of fossilization: there is no end, and there is no state. In: HAN, Z.; ODLIN, T (Orgs.). **Studies of Fossilization in Second Language Acquisition**. 1. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p. 189-200.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. 1. ed. Essex: Longman Group UK Limited, 1991.

LEVELT, W. J. M.; SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J. Causes and functions of linguistics awareness in language acquisition: some introductory remarks. In: LEVELT, W. J. M.; SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J (Orgs.). **The Child's Conception of Language**. 1. ed. Berlin: Springer-Verlag, 1978, p. 1-14.

LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K. de; GINSBERG R.; KRAMSCH, C (Orgs.). **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. Amsterdã: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

MACHIDA, K. **Nihongo no shikumi ga wakaru hon (Livro para a compreensão da estrutura da língua japonesa)**. 1. ed. Tóquio: Kenkyûsha, 2000.

MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second Language Research: methodology and design**. 1. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MAHER, T. de J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Campinas-São Paulo, 1996, 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. 1. ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MAYNARD, S. K. **Danwa bunseki no kanôsei (Possibilidades da análise do discurso)**. 1. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 1997.

McLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning**. 1. ed. Londres: Edward Arnold, 1987.

MIKAMI, A. **Gendaigohô josetsu – Shintakusu no kokoromi – (Introdução às regras gramaticais do japonês moderno – Uma tentativa para a Sintaxe)**. 1 ed. Tóquio: Tôe Shoin, 1953.

\_\_\_\_\_. **Zô wa hana ga nagai (O elefante, sua tromba é longa)**. 24. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 1996 (1. ed., 1960).

MORITA, Y. **Joshi, jodôshi no jiten (Dicionário de partículas e auxiliares verbais)**. 1. ed. Tóquio: Tokyôdô Shuppan, 2007.

NAGANO, M. **Bunshôron sôsetsu (Um apanhado da análise de texto)**. 1. ed. Tóquio: Asakura Shoten, 1986.

NAGATOMO, K. Danwa niokeru “ga” “wa” to sono shûtoku nitsuite: systematic variation model (Aquisição das partículas “ga” e “wa” no discurso: modelo de variação sistemática). **Gengo riron to nihongo kyôiku no sôgo kasseika: dai 4kai nihongo shimpojiumu (Ativação mútua da teoria linguística e do ensino da língua japonesa: IV Simpósio da Língua Japonesa)**, p. 10-24, 1991.

\_\_\_\_\_. Nihongo no chûkan gengo kenkyû: gaikan (Estudos da interlíngua na língua japonesa – visão geral). **Nihongo kyôiku (Ensino de língua japonesa)**, v. 81, Nihongo Kyôiku Gakkai (Congresso do Ensino de Língua Japonesa), p.1-18, janeiro, 1993.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In: RICHARDS, J. C. **Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition**. 1. ed. Essex: Longman, 1974, p. 55-63. (Originalmente, foi publicado na **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**.) v. 9, no. 2, p. 219-227, 1971.)

NODA, H. **“Wa” to “ga” (As partículas “wa” e “ga”)**. 1. ed. Tóquio: Kuroshio, 1985 (Nihongo Bumpô Self Master Series 1).

\_\_\_\_\_. **“Wa” to “ga” (As partículas “wa” e “ga”)**. 1. ed. Tóquio: Kuroshio, 1996.

ÔNO, S. **Nihongo no bumpô o kangaeru (Refletindo sobre a gramática da língua japonesa)**. 40. ed. Tóquio: Iwanami Shoten, 1997 (1. ed., 1978).

ÔSO, M. Goyô buneki II (Análise de erros II). In: MEIJI SHOIN KIKAKU HENSHÛBU (Org.). **Zoku nihongo goyô bunseki (Análise de erros na língua japonesa – Continuação)**. 1. ed. Tóquio: Meiji Shoin, 1997, p. 57-99.

PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

RAIMES, A. **Techniques in Teaching Writing**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1983.

RICHARDS, J. C. Error analysis and second language strategies. **Language Sciences**, v. 17, p. 12-22, 1971.

\_\_\_\_\_. A noncontrastive approach to error analysis. In: OLLER, J. W. Jr.; RICHARDS, J. C (Orgs.). **Focus on the Learner: pragmatic perspectives for the language teacher**. 1 ed. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1973, p. 96-113 (publicado originalmente em **English Language Teaching**, v. 25, p. 204-219, 1971.)

\_\_\_\_\_. Introduction: understanding second and foreign language learning. In: RICHARDS, J. C (Org.). **Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues & approaches**. 1. ed. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1978, p. 1-14.

ROJO, R. H. R. Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A (Orgs.).

**Lingüística Aplicada**: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica (EDUC), 1992, p. 99-123.

RUTHERFORD, W. Description and explanation in interlanguage syntax: state of the art. **Language Learning**, v. 34, n. 1, p. 127-155, 1984.

RUTHERFORD, W. E.; SMITH, M. S. Consciousness-raising and universal grammar. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 3, p. 274-282, autumn 1985.

SAJI, K. **Nihongo no bumpô no kenkyû (Estudos da gramática da língua japonesa)**. 1. ed. Tóquio: Hitsuji Shobô, 1991.

SAKAMOTO, T. Joshi “wa” to “ga” no shûtoku nitsuite: bumpôsei handan testo o tôshite (Aquisição das partículas “wa” e “ga” através de teste de gramaticalidade). Heisei 8nendo **Nihongo kyôiku gakkai shûki taikai yokôshû (Anais do Congresso do Ensino de Língua Japonesa - ano letivo 1990, outono)**, Nihongo Kyôiku Gakkai (Congresso do Ensino de Língua Japonesa), p. 166-171, 1996.

SAKODA, K. **Nihongo kyôiku ni ikasu daini gengo shûtoku kenkyû (Estudos da aquisição de L2 para o ensino da língua japonesa)**. 3. ed. Tóquio: Alc, 2004 (1. ed., 2002)

SASAKI, M.; HIROSE, K. Explanatory variables for EFL students' expository writing. **Language Learning**, v. 46, n. 1, p. 137-174, 1996.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing Second Language Acquisition**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**. v. 10, n. 3, p.209-231, agosto, 1972.

SMITH, M. S. **Second Language Learning: theoretical foundations**. 1. ed. Essex: Longman Group UK Limited, 1994.

TERAMURA, H. **Nihongo no shintakusu to imi III (Sintaxe e semântica da língua japonesa III)**. 1. ed. Tóquio: Kuroshio, 1991.

THE JAPAN FOUNDATION (Org.). **Nihongo shoho**. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1981.

\_\_\_\_\_. **Nihongo chûkyû I**. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1990.

\_\_\_\_\_. **Nihongo chûkyû II**. 1. ed. Tóquio: Bonjinsha, 1996.

TOMITA, H. L2 nihongo gakushûsha niokeru “wa” to “wa” no shûtoku: kyû no tairitsu ga hikiokosu muzukashisa (O uso de “wa” pelos aprendizes da língua japonesa como L2 e sua aprendizagem: as dificuldades causadas pela oposição de “cue”). **Sekai no nihongo kyôiku (Ensino da língua japonesa no mundo)**, v. 7, Fundação Japão, p. 157-174, 1997.

TÔYAMA, C. Nihongo shizen shûtoku niyoru “wa” “ga” oyobi “mujoshi” no shûtoku: goyôronteki un’yô to tôgoronteki un’yô (A aquisição das partículas “wa”, “ga” e “omissão das partículas”: o uso pragmático e sintático). **Kanda gaigo daigaku**

kiyô (**Boletim da Universidade Kanda Gaigo**), v. 17, p. 211-228, mar. 2005.

YAGI, K. The accuracy order of Japanese particles. **Sekai no nihongo kyôiku (Ensino da língua japonesa no mundo)**, v. 2, Fundação Japão, p. 15-25, 1992.

\_\_\_\_\_. Shokyû gakushûsha no sakubun ni mirareru nihongo no joshi no seiyô junjo: joshi betsu, joshi no kinô betsu, kinô guruupu betsu ni. (A ordem de uso correto das partículas de língua japonesa nas redações escritas pelos aprendizes do nível básico, conforme as partículas, suas funções e grupos de funções). **Sekai no nihongo kyôiku (Ensino da língua japonesa no mundo)**, v. 6, Fundação Japão, p. 65-81, 1996.

\_\_\_\_\_. Chûkan gengo niokeru shudai no fuhenteki takuritsu: “wa” to “ga” no shûtoku kenkyû kara no kôsatsu (A proeminência de tópico na interlíngua: consideração do ponto de vista dos estudos de aquisição de “wa” e “ga”). **Dai2 gengo toshitenô shûtoku kenkyû (Estudos de aquisição de língua japonesa como L2)**, v. 2, p. 57-67, 1998.

\_\_\_\_\_. “Wa” to “ga” no shûtoku: shokyû gakushûsha no sakubun to follow-up interview no bunseki kara (A aquisição de “wa” e “ga”: do ponto de vista da análise de redações elaboradas pelos aprendizes do nível básico e entrevistas realizadas após a produção de textos). **Sekai no nihongo kyôiku (Ensino da língua japonesa no mundo)**, v. 10, p. 91-107, 2000.

YAMADA, T. **Kokugo kyôshi ga shitte okitai nihongo bumpô (A gramática de língua japonesa que os professores de língua vernácula precisam saber)**. 1. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 2004.

YOKOBAYASHI, H. Chûkyû/Jôkyû nihongo gakushûsha no chûkan gengo: joshi shûtoku o chûshin ni (A interlíngua dos aprendizes de língua japonesa dos níveis

intermediário e avançado: com enfoque na aquisição de partículas). **Nihongo kyôiku gakkai taikai yokôshû (Anais do Congresso do Ensino de Língua Japonesa - ano letivo 1994)**, Nihongo Kyôiku Gakkai (Congresso do Ensino de Língua Japonesa), p. 7-12, 1994.

## BIBLIOGRAFIA

BOHN, H. I. Lingüística Aplicada. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P (Orgs.). **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, p. 11-39.

ASSESSORIA DE ASSUNTOS INTERNACIONAIS (Org.). **Acordos de Cooperação:** universidades conveniadas. <<http://www.unb.br/int/universidades.php#japao>>. Acesso em 21 de novembro de 2008.

AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976 (1. ed., 1962).

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse Analysis**. Reimpresso, Cambridge: Cambridge University Press, 1998 (1. ed., 1983).

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 1. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W (Orgs.). **Language and Communication**. 1. ed. London: Longman, 1983, p. 2-27.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. 1. ed. Londres: The Macmillan Press Ltd., 1993.

COSTA, M. A. A trajetória sujeito/tópico no português no Brasil. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S (Orgs.). **Lingüística e educação:** gramática, discurso e

ensino. 1. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

DÔ, S. Nihongo no “wa” to “ga” no kinô ni tsuite (Sobre as funções das partículas “wa” e “ga” da língua japonesa). **Gengo (Língua)**, Tóquio, v. 9, n. 7, Taishûkan Shoten, p. 64-78, 1980.

DOI, E. T. **A interferência fonológica no português falado pelos japoneses na região de Campinas (SP)**. Campinas, SP, 1983. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ELLIS, R. Interpretation-based grammar teaching. **System**, v. 21, n. 1, p. 69-78, 1993.

FUKASAWA, L. M. **O sistema de estruturação das modalidades na língua japonesa**. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP).

FUNDAÇÃO JAPÃO SÃO PAULO (Org.). **Ensino de língua japonesa 2007**. <<http://www.fjisp.org.br/lingua/instituicoes/index.htm>>. Acesso em 05 de agosto de 2009.

GIVÓN, T. Universals of discourse structure and second language acquisition. In: RUTHERFORD, W (Org.). **Language Universals and Second Language Acquisition**. Amsterdã: John Benjamins, 1984, p. 109-133.

HINDS, J. Topic continuity in Japanese (1). In: GIVÓN, T (Org.). **Topic Continuity in Discourse: a quantitative cross-language study**. 1. ed. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co., 1983, p. 43-93.

\_\_\_\_\_. Thematization, assumed familiarity, staging, and syntactic binding in Japanese. In: HINDS, J.; MAYNARD, S. K.; IWASAKI, S (Orgs.). **Perspectives on Topicalization: the case of Japanese “wa”**. 1. ed. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co., 1987, p. 83-106.

HORIGUCHI, K. **“Wa” no hanashi (Explicações sobre a partícula wa)**. 1. ed. Tóquio: Hitsuji Shobô, 1995.

ICHIKAWA, Y. **Shokyû nihongo bumpô to oshiekata no pointo (A gramática da língua japonesa em nível básico e questões da metodologia de ensino)**. 1. ed. Tóquio: Three A Network, 2005.

IKUTA, Y. Burajirujin chûgakusei no daiichigengo nôryoku to dainigengo nôryoku no kankei: sakubun no tasuku o tôshite (Relação entre as competências de L1 e L2 dos alunos brasileiros do Ensino Médio, através de tarefas de produção de textos). **Sekai no nihongo kyôiku (Ensino da língua japonesa no mundo)**, v. 12, Fundação Japão, p. 63-78, 2002.

JOKO, A. T. **Análise contrastiva dos sistemas fonológicos do japonês e do português**: subsídios para o ensino de japonês para falantes do português do Brasil. Brasília, 1987, 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Expressão e Comunicação, Universidade de Brasília.

KANASHIRO, C. K. J. **A interferência da língua japonesa na língua portuguesa falada por nipo-brasileiros** – Estudo de aspectos da concordância nominal e verbal. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – FFLCH, USP.

KANAYA, T. **Nihongo ni shugo wa iranai (Não precisa de sujeito gramatical para o japonês)**. 1. ed. Tóquio: Kôdansha, 2002.

KASPER, G; SCHMIDT, R. Developmental issues in interlanguage pragmatics. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 18, n. 2, p. 149-169, jun. 1996.

KIKUCHI, W. **Pronomes pessoais e papéis sociais**: um estudo da sociedade japonesa sob a ótica da inter-relação língua e cultura. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

KOIKE, I. et al. (Orgs.). **Dai2 gengo shûtoku kenkyû no genzai (Pesquisas atuais sobre a aquisição de L2)**. 1. ed. Tóquio: Taishûkan shoten, 2004.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, S.; SCARCELLA, R. On routines and patterns in language acquisition. **Language Learning**, v. 28, n. 2, p. 283-300, 1978.

KUNO, S. **Danwa no bumpô (Gramática do discurso)**. 2. ed. Tóquio: Taishûkan Shoten, 1980 (1. ed., 1978).

\_\_\_\_\_. **Functional Syntax**: anaphora, discourse and empathy. 1. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KUYAMA, M. **O uso da língua japonesa na comunidade nipo-brasileira**: o empréstimo lexical no japonês falado pelos imigrantes – o caso de Distrito Federal. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

LAMBRECHT, K. **Information Structure and Sentence Form**: topic, focus and

the mental representations of discourse referents. Reimpresso, Nova York: Cambridge University Press, 1998 (1. ed., 1994) (Cambridge Studies in Linguistics, n. 71).

LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition and applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics (ARAL)**, v. 20, p. 165-181, 2000.

LI, C. N.; THOMPSON, S. A. Subject and topic: a new typology of language. In: LI, C. N. (Org.). **Subject and Topic**. Nova York: Academic Press, Inc., 1976, p. 457-489.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and Second Language Learning**: Language acquisition research and its implications for the classroom. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Second language learning. In: DAVIES, A.; ELDER, C (Orgs.). **The Handbook of Applied Linguistics**. 1. ed. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2004, p. 501-524.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on Form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J (Orgs.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 5-41.

MASUOKA, T.; NODA, H.; NUMATA, Y (Orgs.). **Nihongo no shudai to toritate (Tema e topicalização da língua japonesa)**. 2. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 1997 (1. ed., 1995).

MATSUMURA, A (Org.). **Nihon bumpô dai jiten (Grande dicionário de gramática da língua japonesa)**. 1. ed. Tóquio: Meiji Shoin, 1971.

MATSUZAKI, R. H. **O uso do tratamento na língua japonesa falada por nipo-brasileiros** – empresa Bratac de Bastos. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

MAYNARD, S. K. Thematization as a staging device in the Japanese narrative. In: HINDS, J.; MAYNARD, S. K.; IWASAKI, Shoichi (Orgs.). **Perspectives on Topicalization**: the case of Japanese “wa”. 1. ed. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co., 1987, p. 57-82.

\_\_\_\_\_. **Discourse Modality**: subjectivity, emotion and voice in the Japanese language. 1. ed. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co., 1993 (Pragmatics & Beyond: New Series, n. 24).

MEURER, J. L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 21, p. 37-48, jan./jun., 1993.

MORALES, L. M. **En**: do chinês para a diversidade conceptual do japonês no universo de Genji Monogatari (Narrativas de Genji). São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

\_\_\_\_\_. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonês como ensino de língua estrangeira. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – FFLCH, USP.

MUKAI, Y. **O morfema “wa” da língua japonesa**: suas funções do ponto de vista da estrutura informacional. São Paulo, 2003, 355 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

NAKUMA, C. K. Researching fossilization and Second Language (L2) attrition:

easy questions, difficult answers. In: HAN, Z.; ODLIN, T (Orgs.). **Studies of Fossilization in Second Language Acquisition**. 1. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p. 21-34.

NAWA, T. **Bilingüismo e mudança de código**: uma proposta de análise com os nipo-brasileiros residentes em Brasília. Brasília, 1988. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB).

NISHIKITO, E. M. **Estudo contrastivo dos fáticos retroalimentadores das línguas japonesa e portuguesa**. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

NITTA, Y.; MASUOKA, T. (Orgs.). **Nihongo no modality (Japanese Modality)**. 4. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 1998 (1. ed., 1989).

NIWA, T. Shudai no kôzô to shokeishiki (A estrutura do tema e algumas formas). **Nihongogaku (Estudos da língua japonesa)**, Tóquio, v. 19, n. 5, Meijishoin, p. 100-109, 2000.

OGASSAWARA, A. T. **O ensino da escrita japonesa**: um estudo terminológico bilíngüe (japonês-português). Brasília, 2006, 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IL, UnB.

OKATA, G. R. **Quebrar e kowasu**: verbos de “destruição” em português e japonês à luz da semântica cognitiva. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

ONO, T; THOMPSON, S. A., SUZUKI, R. The pragmatic nature of the so-called subject marker ga in Japanese: evidence from conversation. **Discourse Studies**, v. 2, n. 1, SAGE Publications, p. 55-84, 2000.

OTA, J. **O histórico do *keishikimeishi* e uma abordagem sintática e semântica em torno de *koto* e *mono* da língua japonesa.** São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – FFLCH, USP.

\_\_\_\_\_. Burajiru niokeru nihongo kenkyû no rekishi to genjô: gakujutsu rombun no shôkai (História e atualidades dos estudos da língua japonesa no Brasil: apresentação de dissertações/teses científico-acadêmicas). **Kokubungaku: Kaishaku to Kanshô (Literatura vernácula: interpretação e apreciação)**, Tóquio, v. 71, n. 7, Shibundo, p. 75-89, 2006.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: what every teacher should know.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990 (Rowley, MA: Newbury House, 1990).

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 329-348, Autumn, 1999.

RICHARDS, J. C. Social factors, interlanguage, and language learning. In: RICHARDS, J. C. **Error Analysis: perspectives on Second Language Acquisition.** 1. ed. Essex: Longman, 1974, p. 64-91.

RUSSELL, R. A. An analysis of student errors in the use of Japanese – wa and ga. **Papers in Linguistics**, vol. 18, n. 2, p. 197-221, 1985.

RUTHERFORD, W. Interlanguage and pragmatic word order. In: GASS, S. M.; SCHACHTER, J. **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition.** 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 163-182.

SAKAMOTO, T.; KOYAMA, S. Nihongo gakushûsha no bumpô shûsei nôryoku (Competência de correção da gramática pelos aprendizes de língua japonesa).

**Dai2 gengo toshite no nihongo no shûtoku kenkyû (Estudos de aquisição de língua japonesa como L2)**, v.1, p. 9-28, 1997.

SEARLE, J. R. **Speech Acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SELINKER, L. **Rediscovering Interlanguage**. New York: Longman, 1992.

SUGIMOTO, T. Daishugo kôbun to sôki no kaishaku (Interpretação da noção de seleção de um item da lista e das estruturas de sujeito maior [estruturas com mais de uma partícula de caso *ga* na frase]). In: MASUOKA, Takashi, NODA, Hisashi e NUMATA, Yoshiko (Orgs.). **Nihongo no shudai to toritate (Tema e topicalização da língua japonesa)**. 2. ed. Tóquio: Kuroshio Shuppan, 1997, p. 81-108 (1. ed., 1995).

SUZUKI, M. E. **O japonês em situação de pseudo-imersão**: o uso dos pronomes pessoais. Campinas, SP, 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, Unicamp.

SUZUKI, T. **As expressões de tratamento da língua japonesa no Brasil**: uso e processo de aculturação. São Paulo, 1985. Tese (Doutorado em Linguística) – FFLCH, USP. (Posteriormente, foi publicada pela Edusp em 1995 com o título de “As expressões de tratamento da língua japonesa”.)

TAKAMIZAWA, H. et al. (Orgs.). **Shin hajimete no nihongo kyôiku**: kihon yôgo jiten (**Ensino de língua japonesa para principiantes – Nova versão – Dicionário de termos básicos**). 1. ed. Tóquio: Ask, 2004.

\_\_\_\_\_. **Shin hajimete no nihongo kyôiku 1 (Ensino de língua japonesa para principiantes – Nova versão – Vol. 1)**. 1. ed. Tóquio: Ask, 2004.

TAKASU, F. **O silêncio na interação entre descendentes de não-descendentes na sala de aula de língua japonesa**. Campinas, SP, 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp.

TAMBO, K. Kakarijoshi 'wa' no rikai (Compreensão da partícula de efeito modalizador 'wa'). **Nihongogaku (Estudos da língua japonesa)**, vol. 5, n. 2, Tóquio: Meiji Shoin, 1986, p. 14-21.

TARONE, E.; FRAUENFELDER, U.; SELINKER, L. Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems: more data from Toronto French immersion. In: BROWN, H. D (Org.). **Papers in Second Language Acquisition** (Special Issue No.4, Language Learning) (Paper presented at the 1975 Applied Linguistics conference, University of Michigan), 1976.

TERAMURA, H. **Nihongo no shintakusu to imi I (Sintaxe e semântica da língua japonesa I)**. 1. ed. Tóquio: Kuroshio, 1982.

VASCO, S. L. **Construções de tópico na fala popular**. Rio de Janeiro, 2006, 216 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da língua portuguesa**. 1. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics 2**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1986 (1. ed., 1984).

YAMADA, E. A. **Os advérbios da língua japonesa: um olhar pragmático-enunciativo**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Japonesa) – FFLCH, USP.

## ANEXO I - FOLHA DE REDAÇÃO

|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|-------------------------|---|--|----------|--|--|--|--|-----|
| <b>Instituição:</b>     | Universidade de Brasília<br>Instituto de Letras<br>Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução<br>Área de Japonês |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Curso:</b>           | Graduação   |  | Extensão |  |  |  |  |     |
| <b>Disciplina:</b>      |   |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Código:</b>          |   |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Período:</b>         | 1º/2007   |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Professor:</b>       | Yûki Mukai  |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Data da redação:</b> |   |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Nome do Aluno:</b>   |   |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Matrícula:</b>       |   |  |          |  |  |  |  |     |
| <b>Tema da Redação:</b> |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  | 50  |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |
|                         |   |  |          |  |  |  |  | 100 |
|                         |   |  |          |  |  |  |  |     |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|-----|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  | 150 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  | 200 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  | 250 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |     |

**ANEXO 2 - EXEMPLOS DE USOS ADEQUADOS E DESVIANTES<sup>1)</sup> DE WA E GA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES (JAPONÊS 2)**

| Funções                             | Uso adequado  | Uso desviante   |
|-------------------------------------|---|---|
| <b>Wa de tópico</b>                 | わたしのいえは <sup>2)</sup> ひろいです。<br>はじめまして。わたしは <u>ロドリゴ</u> です。   | 毎日 <sup>3)</sup> 大学へ行きます。   |
| <b>Wa de contraste</b>              | えんがわは <u>すず</u> しいです。しかし <sup>だ</sup> い<br>どころは <sup>あ</sup> ついです。<br>私は日曜日 <sup>は</sup> こうえんに <sup>に</sup> さんぽを<br>します。              | 私のいえは <sup>は</sup> だいすき...<br>土曜日には <sup>は</sup> パルクダジの <sup>の</sup> こうえん<br>は <sup>は</sup> 行きます。   |
| <b>Wa de negativo</b>               | ブラジリアは <sup>は</sup> 雪は <sup>は</sup> ふりません。<br>木は <sup>は</sup> きれいで <sup>は</sup> ありません。  | あまり <sup>は</sup> 大きい <sup>い</sup> <sup>4)</sup> では <sup>は</sup> ありません。<br>ふゆは <sup>は</sup> さむくて <sup>は</sup> すこし <sup>は</sup> いぶんで <sup>は</sup> わ<br>ありません。         |
| <b>Ga de sujeito/<br/>descrição</b> | へやが <sup>は</sup> たくさんあります。<br>この町では <sup>は</sup> ものが <sup>は</sup> たかいです。  | 私のうちは <sup>は</sup> たても <sup>の</sup> に <sup>は</sup> あります。<br>私のうちは <sup>は</sup> 町の北 <sup>が</sup> あります。   |
| <b>Ga de sujeito/<br/>seleção</b>   | ブラジルではサンパウロ <sup>が</sup> 一ばんと<br>かいです。  | アドリアナ <sup>が</sup> 二十五さいでさゆり<br>ちゃんが <sup>は</sup> 三さいです。<br>私が <sup>は</sup> ブラジリアは <sup>は</sup> 大すきです。<br>あそこ <sup>が</sup> おもしろくて <sup>は</sup> にぎ <sup>あ</sup> かです。 |
| <b>Ga de objeto<br/>direto</b>      | 私は私のかぞく <sup>が</sup> 大好きです。<br>私には <sup>は</sup> 母父 <sup>が</sup> して兄 <sup>が</sup> 2人<br>います。父は <sup>は</sup> たばこ <sup>が</sup> すき<br>です。 | 私の町 <sup>が</sup> <sup>5)</sup> だいすき。  |
| <b>Ga em oração<br/>subordinada</b> | アパート <sup>が</sup> あるところは L2 Norte<br>の近く...   | らい年には <sup>は</sup> 私たちは <sup>は</sup> お金 <sup>が</sup> あれば日本<br>へ <sup>は</sup> いきます。  |

Obs. :

- 1) Como o uso de *wa* e *ga* está relacionado com o fluxo do texto, foi analisado cada uso (se é adequado ou desviante) à luz da dimensão do texto.
- 2) Os caracteres sublinhados por linha contínua no uso adequado significam uso adequado relativo à partícula *wa* ou *ga*.
- 3) Os caracteres sublinhados por linha contínua no uso desviante significam uso desviante relativo à partícula *wa* ou *ga*, tais como omissão, uso de outra partícula, supérfluo, hipergeneralização do uso de *wa* e *ga*.
- 4) Os caracteres sublinhados por linha ondulada no uso desviante significam uso desviante relativo à gramática (morfofossintática), ortografia, escolha da palavra, etc.
- 5) Este símbolo Ø significa a falta de uso da partícula *wa*, *ga* ou demais partícula.

**ANEXO 3 - EXEMPLOS DE USOS ADEQUADOS E DESVIANTES DE WA E GA CONFORME AS SUAS FUNÇÕES (JAPONÊS 7)**

| Funções                         | Uso adequado  | Uso desviante   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Wa de tópico</b>             | ブラジル文化と日本文化の違いはたくさんあります。<br>えんげきとぶようはちがいます。<br>それはいいですね。<br>映画は大好きです。<br>一年間はんべきだった。  | だいたい日本文化が春、夏、秋、冬を示します。<br>歩いてはストレスをはっさんさせます。<br>アントニオ・シリロはおんがくを歌います。  |
| <b>Wa de contraste</b>          | 母は日本人ですけど父はブラジル人ですから...   | さくらの花はおわります。  |
| <b>Wa de negativo</b>           | 人間の中で違いはありません。<br>それだけではありません。  | 日本の祭はぜんぶおおきいではありませんけど...<br>言うではありません。<br>悪いではありません<br>ほしいではありません。  |
| <b>Ga de sujeito/ descrição</b> | いろいろな国の文化がブラジルの文化に伝えられてきました。<br>日本語への気持がふかくなりました。<br>年が経って...   | ブラジル文化の元はヨーロッパが...アフリカ民族からきました。<br>カナバルは毎年二月にがあります。   |
| <b>Ga de sujeito/ seleção</b>   | ブラジルと日本の元が違います。<br>たなばたがいいれいです。<br>日本語のほうはポルトガル<語>よりむずかしいです。  | しんとやぶきょうで日本人達が毎月何かを祭る。<br>日本人達がいつも時間のことを考えています。<br>お金が悪くないです。<br>私は主婦がであります。<br>ブラジルではあまり人が日本語を話しません。<br>日本人がふしぎのことも祭ります。 |
| <b>Ga de objeto direto</b>      | 日本人はその点ではんたいで考えがあります。<br>私はもう仕事があります。<br>私は日本語が大好きです。<br>漫画を描く事が一番好きだ。<br>...先生が一番好きな漫画家だ。<br>もくひょうが必要である。<br>仕事できません。<br>私は日本語がいやです。 | いろいろなことがおもい出します。<br>バルイボールのことがあまりしりません。<br>私は日本語の先生ほしいがいません。<br>就職がほしがります。<br>そつぎょうがほしい。<br>ものがたりが書きました。                  |
| <b>Ga em oração subordinada</b> | 私は時間がないので...<br>ひまがあったので毎日...練習した。<br>時間がたりないので...<br>時間があれば...   | たとえ日本語がべんきょうをしても...   |

## ANEXO 4 - USOS DESVIANTES<sup>98</sup> CONFORME AS FUNÇÕES DE WA E GA (JAPONÊS 2 E 7)

1. Omissão
2. Uso de outra partícula
3. Supérfluo
4. Hipergeneralização do uso de *wa* e *ga*

### 1 Omissão

#### 1.1 WA de tema

私の家~~Ø~~あまり大きくないです。(Japonês 2) (=> は)  
わたしのいえ~~Ø~~人がおおぜいいます。(Japonês 2) (=> には)  
いえ ~~Ø~~せまいです。(Japonês 2) (= > は)  
父 ~~Ø~~同じいえにすんでいません。(Japonês 2) (=> は)  
将来のこと ~~Ø~~誰もしりません。(Japonês 7) (=> は)

#### 1.2 WA de contraste

わたしのいえから大学までくるまで~~Ø~~30 分かかります。しかしバスで~~Ø~~ 45 分ぐらいかかります。(Japonês 2) (=> では...では)  
私は日よう日による ~~Ø~~すぐねます。月よう日 ~~Ø~~早くおき~~て~~... (Japonês 2) (=> は...は)  
つまの名前 ~~Ø~~アドリアナでむすめはさゆりです。(Japonês 2) (=> は)

#### 1.3 GA de sujeito/descrição

わたしの母のうちのそばに大学 ~~Ø~~あります。(Japonês 2) (=> が)

#### 1.4 GA de objeto direto

私の町 ~~Ø~~だいすき。(Japonês 2) (=> が)  
私は日本語 ~~Ø~~きらいです。(Japonês 7) (=> が)

#### 1.5 GA em oração subordinada

らい年には私たちはお金 ~~Ø~~あれば日本へいきます。(Japonês 2) (=> が)  
もし、機会 ~~Ø~~あつたら、... (Japonês 7) (=> が)  
日本語 ~~Ø~~上手になりたいから。(Japonês 7) (=> が)

---

<sup>98</sup> Como o uso de *wa* e *ga* está relacionado com o fluxo do texto, foi analisado cada uso (se é adequado ou desviante) à luz da dimensão do texto.

## 2 Uso de outra partícula

### 2.1 WA de tema

私のいえはだいすきです。(Japonês 2) (=> 私はいえが...)

たんじょう日の二月二十六日でした。(Japonês 2) (=> は)

私の家のそばにに静できれいです。(Japonês 2) (=> は)

日本とブラジル人の目と髪の毛と身長が違います。(Japonês 7) (=> は)

未来の何も見えません。(Japonês 7) (=> は)

私のしょうらいを知らない。(Japonês 7) (=> は)

踊りを難しく...(Japonês 7) (=> は)

私とアナちゃんと一緒に...(Japonês 7) (=> は)

### 2.2 WA de contraste

こんげつはここにはるです。(Japonês 2) (=> は)

### 2.3 GA de sujeito/descrição

いろいろな花をあります。(Japonês 2) (=> が)

あるくをむずかしくなります。(Japonês 2) (=> のが)

### 2.4 GA de objeto direto

もくひょうをできました。(Japonês 7) (=> が)

日本語をできる...(Japonês 7) (=> が)

お金をひつようです。(Japonês 7) (=> が)

日本語にじょうずなります。(Japonês 7) (=> が)

## 3 Supérfluo

### 3.1 Wa de tópico

毎日は大学へ行きます。(Japonês 2) (=>Ø)

だいたいは日本文化が春、夏、秋、冬を示します。(Japonês 7) (=>Ø)

歩いてはストレスをはっさんさせます。(Japonês 7) (=>Ø)

### 3.2 Wa de contraste (ver nota 98)

らい年には私たちはお金Øあれば日本へいきます。(Japonês 2) (=>Ø)

らいしゅうはゴØヤニアへいきます。(Japonês 2) (=>Ø)

ときどき土よう日か日よう日には友だちがあそびに来ます。(Japonês 2) (=>Ø)

日本ではくらすことがいるのです。(Japonês 7) (=>Ø)

## 4 Hipergeneralização do uso de wa e ga

### 4.1 WA de tema

私のいえØは七人すんでいます。(Japonês 2) (=> には)

わたしはブラジリアがだいすきです。かぞくはここにすんでいますから。(Japonês 2) (=> が)  
このは...(Japonês 7) (=> これは)  
たべものは大きいちがひがあります。(Japonês 7) (=> には)  
日本語は勉強をしなければならぬ... (Japonês 7) (=> 日本語の)

#### 4.2 WA de contraste

私のいえはだいすきです。(Japonês 2) (=> 私はいえが)  
土よう日にはパルクダジのこうえんは行きます。(Japonês 2) (=> へ)  
らい年はべんきょうします。(Japonês 2) (=> らい年から)

#### 4.3 WA de negativo

言うではありません。(Japonês 7) (=> そう言いません。)  
悪いでわありません。(Japonês 7) (=> 悪くは)  
ほしいではありません。(Japonês 7) (=> ほしくはありません。)

#### 4.4 GA de sujeito/descrição

私のうちはたてものにがあります。(Japonês 2) (=> の中に∅)  
私のうちは町の北があります。(Japonês 2) (=> に)  
ブラジル文化の元はヨーロッパが...アフリカ民族からきました。(Japonês 7) (=> や)  
カナバルは毎年二月にがあります。(Japonês 7) (=> に∅)  
日本人がふしぎのことも祭ります。(Japonês 7) (=> は)

#### 4.5 GA de sujeito/seleção

私がブラジリアはだいすきです。(Japonês 2) (=> 私はブラジリアが...)  
日本人達がいつも時間のことを考えています。(Japonês 7) (=> は)  
私は主婦がであります。(Japonês 7) (=> ∅)

#### 4.6 GA de objeto direto

いろいろなことがおもい出します。(Japonês 7) (=> を)  
バレーボールのことがあまりしりません。(Japonês 7) (=> を)  
私は日本語の先生ほしいがいません。(Japonês 7) (=> ...先生になりたくありません。)  
(私は) 就職がほしがります。(Japonês 7) (=> 就職したいです。)  
ものがたりが書きました。(Japonês 7) (=> を)  
日本語が勉強をしなければなりません。(Japonês 7) (=> 日本語を勉強しなければ。。。)

#### 4.7 GA em oração subordinada

たとえ日本語がべんきょうをしても... (Japonês 7) (=> の)

**ANEXO 5A - EXEMPLOS DE USOS ADEQUADOS E DESVIANTES\* DE WA E GA  
CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2)**

| Escopo sintático                                   | Exemplos de uso adequado de <i>Wa</i>                          | Exemplos de uso desviante de <i>Wa</i>  | Exemplos de uso adequado de <i>Ga</i>     | Exemplos de uso desviante de <i>Ga</i>  |
|--|--|---|---|---|
| <b>Tópico da frase</b>                             | 私はかぞくが <u>少ない</u> (小さい)。                                       | Ocorrência zero   | Ocorrência zero                           | Ocorrência zero   |
| <b>Sujeito gramatical</b>                          | 初めまして。私はロドリゴです。  | Ocorrência zero   | へやが <u>三つ</u> あります。いろいろなものが <u>あり</u> ます。 | アドリアナが <u>二十五</u> さいで <u>さゆりちゃん</u> が <u>三</u> さいです。(erro de focalização => は)<br>私たちは <u>タグアチンガ</u> が <u>あり</u> ます。(uso desviante de partícula => に) |
| <b>Sintagma adverbial (de lugar / tempo, etc.)</b> | 日よう日 <u>は</u> にぎやかです。まちの中 <u>は</u> にぎやかです。                     | らいしゅう <u>は</u> ゴヤニアへいきます。(supérfluo - wa)<br>らい年 <u>は</u> べんきょうします。(uso desviante de partícula => から) | Ocorrência zero                           | あそこが <u>おもしろ</u> くてにぎ <u>あ</u> かです。(erro de focalização => は)   |
| <b>Objeto direto</b>                               | Ocorrência zero  | 私の <u>いえ</u> は <u>だい</u> すきです。(erro de topicalização => 私 <u>は</u> <u>いえ</u> が)                       | <u>いえ</u> が <u>だい</u> すきです。               | Ocorrência zero   |
| <b>Predicado</b>                                   | しずか <u>で</u> は <u>あり</u> ません。                                  | あまり <u>だい</u> き <u>い</u> では <u>あり</u> ません。(erro de flexão => <u>だい</u> き <u>く</u> は)                  | Ocorrência zero                           | Ocorrência zero   |
| <b>Sujeito/Objeto direto da oração subordinada</b> | わたし <u>は</u> むらさきいろが <u>だい</u> すきだから、わたしのへや <u>は</u> むらさきいろです。 | かぞく <u>は</u> ここに <u>すん</u> でいますから。(uso desviante de partícula => <u>が</u> )                           | アパート <u>が</u> あるところは L2 Norte の近く...      | Ocorrência zero   |

**ANEXO 5B - EXEMPLOS DE USOS ADEQUADOS E DESVIANTES\* DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS SINTÁTICOS: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)**

| Escopo sintático                                   | Exemplos de uso adequado de <i>Wa</i>                | Exemplos de uso desviante de <i>Wa</i>  | Exemplos de uso adequado de <i>Ga</i>  | Exemplos de uso desviante de <i>Ga</i>   |
|--|--|---|--|--|
| <b>Tópico da frase</b>                             | 日本人は <u>ごはん</u> の朝ごはんです。<br>日本人とブラジル人はたいへんちがいがありません。 | Ocorrência zero   | Ocorrência zero  | Ocorrência zero  |
| <b>Sujeito gramatical</b>                          | 日本人とブラジル人は人間です。                                      | もくひょうを <u>考えない</u> は普通なことです。(erro de ligação morfológica => <u>考えないのは</u> )   | いろいろな国の文化がブラジルの文化に <u>伝</u> られてきました。   | 皆が <u>お</u> 金をほしがります。(erro de focalização => <u>は</u> )<br>日本人が <u>ふしぎ</u> のことも祭ります。(erro de focalização => <u>は</u> ) |
| <b>Sintagma adverbial (de lugar / tempo, etc.)</b> | 今年 <u>は</u> たくさん仕事をします。                              | だいたい <u>は</u> 日本文化が春、夏、秋、冬を示します。(supérfluo – <i>wa</i> )<br>日本では <u>く</u> らすことが <u>い</u> るのです。(supérfluo – <i>wa</i> )              | Ocorrência zero  | 二月に <u>が</u> あります。(supérfluo – <i>ga</i> )<br>日本語が <u>話</u> したい。(=> <u>で</u> )   |
| <b>Objeto direto</b>                               | 日本語は2002年から <u>はじめ</u> ました。<br>映画は <u>大</u> 好きです。    | <u>この</u> はしょうらいほしいです。(uso desviante de pronome)<br>日本語は <u>勉強</u> をしなければならぬ... (uso desviante de partícula => <u>日本語を勉強</u> しなければ) | 私は <u>お</u> 金がありません。日本語を <u>話</u> すことができません。<br>日本語が <u>よ</u> く使えます。もくひょうが <u>必</u> 要である。<br>ほかの <u>仕事</u> がほしい。日本語の本が <u>読</u> めるようになりたいです。<br>いろいろな <u>しゅみ</u> がありました。 | バレーボールの <u>こと</u> があまりしりません。(uso desviante de partícula => <u>を</u> )<br>私の <u>しょうらい</u> の職業がまだ知りません。                  |
| <b>Predicado</b>                                   | それだけ <u>で</u> はありません。                                | 日本の祭は <u>ぜんぶ</u> おおいではありませんけど... (erro de flexão => <u>大き</u> くは)   | Ocorrência zero  | 主婦が <u>で</u> あります。(supérfluo – <i>ga</i> )   |
| <b>Sujeito/Objeto direto da oração subordinada</b> | 仕事でみんな <u>は</u> とてもやさしいですからあそこではたらくことはたのしいです。        | Ocorrência zero   | 町が <u>代</u> われば文化も代わると言うことです。<br>しゅみが <u>な</u> いということが普通です。<br>大学院が <u>あ</u> るから...<br>心に特別な場所が <u>あ</u> るのは...  | たとえ日本語が <u>べんき</u> ょうをしても... (uso desviante de partícula => <u>たとえ日本のべんきょうを</u> ...)                                   |

**ANEXO 6A - EXEMPLOS DE USOS ADEQUADOS E DESVIANTES\* DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS: NÍVEL BÁSICO (JAPONÊS 2)**

| Escopo morfológico   | Exemplos de uso adequado de <i>Wa</i> | Exemplos de uso desviante de <i>Wa</i>                                 | Exemplos de uso adequado de <i>Ga</i> | Exemplos de uso desviante de <i>Ga</i>                     |
|--|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| <b>Substantivo (inclusive <i>keishiki meishi</i> e numerais)</b> | 母はしゅふです。                              | 私のいえはだいきです。(erro de topicalização => 私はいえが)                            | 人がおおぜいいます。                            | アンドレヤがつまです。(erro de focalização => は)                      |
| <b>Pronome</b>   | 私はロドリゴです。ここはわたしのまちです。                 | Ocorrência zero  | Ocorrência zero                       | 私がブラジリアは大すぎです。(erro de focalização => 私はブラジリアが)            |
| <b>Advérbio de lugar / tempo, etc.</b>                           | 日曜日 <u>は</u> にぎやかです。                  | 毎に <u>ち</u> は(supérfluo - <i>wa</i> )                                  | Ocorrência zero                       | 北 <u>が</u> あります。( uso desviante de partícula => <u>に</u> ) |
| <b>Demais partícula</b>  | 私のいえ <u>には</u>                        | らい年 <u>には</u> (supérfluo - <i>wa</i> )                                 | ショッピング <u>など</u> があります。               | 私のうちはたても <u>の</u> に <u>が</u> あります。(supérfluo - <i>ga</i> ) |
| <b>Flexão dos adjetivos auxiliares verbais</b>                   | 木はきれい <u>では</u> ありません。                | 大 <u>き</u> い <u>では</u> ありません(erro de flexão => 大 <u>き</u> く <u>は</u> ) | Ocorrência zero                       | Ocorrência zero  |

**ANEXO 6B - EXEMPLOS DE USOS ADEQUADOS E DESVIANTES\* DE WA E GA CONFORME OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (JAPONÊS 7)**

| Escopo morfológico   | Exemplos de uso adequado de <i>Wa</i> | Exemplos de uso desviante de <i>Wa</i>   | Exemplos de uso adequado de <i>Ga</i> | Exemplos de uso desviante de <i>Ga</i>   |
|--|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| <b>Substantivo (inclusive <i>keishiki meishi e numerais</i>)</b> | 日本人とブラジル人は人間です。                       | ブラジルの祭りはいちばん大きいカナバルです。(uso desviante de partícula => では)   | 私はもう仕事がありま<br>す。                      | ブラジル文化の元はヨーロッパが[...]アフリカ民族からきました。(uso desviante de partícula => や)   |
| <b>Pronome</b>   | それは毎日のことです。                           | このはしょうらいほしいです。(uso desviante de pronome => これは) それは私のもくひょうです。(erro de topicalização => それが)        | 何かがあつて行けなくな<br>ったら...                 | 皆がお金をほしがります。(erro de focalização => は)   |
| <b>Advérbio de lugar / tempo, etc.</b>                           | 今年は                                   | だいたいは (supérfluo - <i>wa</i> )   | Ocorrência zero                       | Ocorrência zero  |
| <b>Demais partícula</b>  | 日本では                                  | 日本ではくらすことがい<br>ゑのです。(supérfluo - <i>wa</i> )<br>歩いてはストレスをはっ<br>さんさせます。<br>(supérfluo - <i>wa</i> ) | 漢字などが伝えられ...                          | 二月にがあります。<br>(supérfluo - <i>ga</i> )  |
| <b>Flexão dos adjetivos auxiliares verbais</b>                   | 好きではありません。                            | おおきいではありません<br>(erro de flexão => おお<br>きくは)   | Ocorrência zero                       | 南東はゆうめいが二月の<br>カルナヴァルです。<br>(erro de flexão => ゆう<br>めいなのが)<br>私は日本語の先生ほしい<br>がいません。(erro de<br>estrutura => ...先生にな<br>りたくありません。) |

# ÍNDICE

## A

|                                |            |
|--------------------------------|------------|
| abordagem comunicativa         | p. 67      |
| abordagem gramatical           | p. 67      |
| anáfora                        | p. 76      |
| análise contrastiva            | p. 17 seq. |
| Análise de Erros               | p. 18 seq. |
| aprendizagem (segundo Krashen) | p. 35 seq. |
| aquisição (segundo Krashen)    | p. 35 seq. |

## C

|  |            |
|--|------------|
| comentário (da estrutura binária de “tópico-comentário”) | p. 75      |
| competência comunicativa (segundo Canale e Swain)        | p. 43      |
| competência comunicativa (segundo Hymes)                 | p. 43      |
| competência extralinguística                             | p. 42 seq. |
| competência gramatical (segundo Bachman)                 | p. 45      |
| competência linguística                                  | p. 42 seq. |
| competência linguística (segundo Bachman)                | p. 44      |
| competência organizacional (segundo Bachman)             | p. 45      |
| competência pragmática (segundo Bachman)                 | p. 46      |
| competência sociolinguística (segundo Bachman)           | p. 46      |
| competência textual (segundo Bachman)                    | p. 45      |
| conhecimentos linguísticos explícitos                    | p. 36      |
| conhecimentos linguísticos implícitos                    | p. 36      |
| contraste [ <i>taihi</i> ]                               | p. 81 seq. |
| contraste explícito                                      | p. 84 seq. |

contraste implícito p. 86 seq.

## D

descrição neutra [*chûritsu jojutsu*] p. 103 seq.

## E

erro global p. 19

erro interlingual p. 18

erro intralingual p. 18

erro local p. 19

*error* (segundo Corder) p. 19

estratégias cognitivas p. 61 seq.

estratégias de aprendizagem (segundo Ellis) p. 62

estratégias metacognitivas p. 61 seq.

estrutura informacional p. 75

## F

foco (da frase) p. 109

foco na forma [*focus on form*] (segundo Long) p. 40

foco nas formas [*focus on forms*] (segundo Long) p. 40

fossilização p. 30 seq.

frase em que se expressa o julgamento do falante/escrevente  
[*handambun*] p. 77 seq.

frase em que se expressam fenômenos naturais/estados

temporários [*genshōbun*] p. 103 seq.

*fukujoshi* [partícula de limitação] p. 185

## I

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| informação dada                 | p. 75      |
| informação nova                 | p. 75      |
| interferência da língua materna | p. 17      |
| interlíngua                     | p. 21 seq. |

## K

|                                      |        |
|--------------------------------------|--------|
| <i>kakujoshi</i> [partícula de caso] | p. 103 |
|--------------------------------------|--------|

## L

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| limitação (de <i>wa</i> ) | p. 90 seq. |
|---------------------------|------------|

## M

|   |             |
|---|-------------|
| método dividido [ <i>split method</i> ]   | p. 151      |
| método múltiplo [ <i>multiple method</i> ]  | p. 151      |
| método qualitativo  | p. 151 seq. |
| método quantitativo   | p. 151 seq. |
| <i>mistake</i> (segundo Corder)   | p. 19       |
| modelo do monitor (segundo Krashen)   | p. 35       |
| modelo processual-cognitivo referente à produção de textos<br>(segundo Flower e Hayes)  | p. 54 seq.  |
| modelo processual-cognitivo referente à produção de textos<br>(segundo Sasaki e Hirose) | p. 59 seq.  |

## O

objeto direto [*mokutekikaku*] p. 113 seq.

## P

partícula de caso p. 103

Paradoxo do Observador p. 162

permeabilidade (segundo Adjemian) p. 23

## S

seleção de um item da lista (mental)[*sôki*] p. 109 seq.

sentido negativo (de *wa*) p. 90 seq.

*shoyûbun* [frase que expressa posse] p. 117

*sonzaibun* [frase que expressa a existência de algo/alguém] p. 117

## T

*taigen* [nome] p. 111

topicalização (segundo Noda) p. 79

tópico [*shuda*] p. 75 seq.

tópico da frase p. 75

transferência negativa p. 17

triangulação p. 151