



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA**

SHEILA SALES MASSUDA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE IDEOGRAMAS DA LÍNGUA
JAPONESA**

Brasília
2021

SHEILA SALES MASSUDA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE IDEOGRAMAS DA LÍNGUA
JAPONESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras, pelo Curso de Letras:
Língua e Literatura Japonesa da Universidade de
Brasília

Orientador: Prof. Dr. Yūki Mukai

Brasília
2021

SHEILA SALES MASSUDA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE IDEOGRAMAS DA LÍNGUA
JAPONESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras, pelo Curso de Letras:
Língua e Literatura Japonesa da Universidade de
Brasília

Orientador: Prof. Dr. Yūki Mukai

(Aprovado em 13 de maio de 2021)

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Yūki Mukai – Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Kyoko Sekino – Universidade de Brasília

Prof. Égon Lucas Alves Neves – Universidade de Brasília

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir os conceitos de autonomia e estratégias de aprendizagem de ideograma (*kanji*, 漢字) da língua japonesa e a relação entre eles. Para isso buscou-se entender melhor o que são estratégias de aprendizagem autônoma de ideogramas da língua japonesa através de: uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de autonomia e estratégias de aprendizagem de língua; ao discutir e comparar as categorias de estratégias *Strategy Inventory for Learning Languages* (SILL; Oxford, 1990; em tradução livre: Inventário de estratégias para aprendizado de línguas) e *Strategy Inventory for Learning Kanji* ((SILK; Bourke, 1996; em tradução livre: Inventário de estratégias para aprendizado de kanji); e ao relacionar os conceitos de estratégias de aprendizagem de *kanji* e autonomia. O estudo começa explicando que são ideogramas, sua história, classificação e as implicações no aprendizado da língua japonesa. Em seguida, foram apresentadas definições de estratégias de aprendizagem assim como as classificações mais utilizadas para estudo de língua estrangeira e *kanji*. Com relação a autonomia foram comparados conceitos e discutida sua relevância para o estudo. Também foi feita uma comparação entre o sistemas SILL e SILK discutindo suas semelhanças e diferenças. Para relacionar as estratégias de aprendizagem de *kanji* e a autonomia foram analisados estudos sobre as estratégias autorreguladoras de aprendizagem e avaliada sua aplicabilidade para o estudo autônomo de *kanji*. Conclusões do estudo: as estratégias de aprendizado de língua estrangeira são processos/pensamentos/ações, complexos e flexíveis, selecionados e utilizados por aprendizes para alcançar o objetivo de aprender; a autonomia passa para o aluno a responsabilidade e a autoridade sobre o seu aprendizado; o SILL é mais abrangente que o SILK, mas a maior parte das categorias é similar; o domínio das estratégias de aprendizagem é essencial para a autonomia do aluno.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua japonesa. Estratégias de aprendizagem. Autonomia. *Kanji*.

ABSTRACT

This study's goal is to discuss the concepts of autonomy and kanji learning strategies in the Japanese language and the relationship between them. To achieve that it was aimed to understand what are autonomous learning strategies for Japanese language ideograms using: a bibliographic review on the concepts of autonomy and learning strategies; discussing and comparing the category systems Strategy Inventory for Learning Languages (SILL Oxford, 1990) e Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK Bourke, 1996); and relating the concepts of kanji learning strategy and autonomy. The study begins with an explanation of what is an ideogram, their history, classifications and implications in Japanese language study. Afterwards were presented the definitions of learning strategies and the most used classifications used on foreign language learning and *kanji* learning. In relation to autonomy the concepts were compared and also discussed its relevance for this study. Then the SILL and SILK Inventories were compared, discussing similarities and differences between them. To relate *kanji* learning strategies and autonomy, studies about self-regulated learning strategies were analyzed and their applicability was rated to autonomous *kanji* study. Study's conclusions: foreign language learning strategies are processes/thoughts/actions, complex and flexible, selected and used by learners to achieve learning goals; the autonomy passes the learning responsibility and authority to the student; SILL is broader than SILK but most categories are similar; to domain learning strategies is essential to learners' autonomy.

Keywords: Japanese language teaching-learning. Learning strategies. Autonomy. *Kanji*.

SUMÁRIO

1. Introdução:.....	1
1.1 Contextualização.....	1
1.2 Justificativa e Relevância.....	1
1.3 Objetivos.....	2
1.3.1 Objetivo Geral:.....	2
1.3.2 Objetivos específicos:.....	2
1.4 Perguntas de pesquisa.....	2
1.5 Organização do trabalho.....	3
2. Fundamentação teórica:.....	4
2.1 Ideograma.....	4
2.2 Estratégias de aprendizagem.....	10
2.2.1 Conceitos.....	10
2.2.2 Comparação dos sistemas SILL e SILK.....	16
2.3 Autonomia.....	21
2.5 A relação entre os conceitos de estratégias de aprendizagem de <i>kanji</i> e os de autonomia.....	25
3. Considerações finais:.....	29
Referências.....	31
Anexos.....	33
Anexo A (OLIVEIRA, 2013 Anexo D).....	33
Anexo B (PAIVA, 1998 Apêndice I e II).....	43

1. Introdução:

1.1 Contextualização

O estudo da língua japonesa para falantes da língua portuguesa brasileira (PB) implica muitas dificuldades relacionadas a grande diferença entre os seus sistemas de escrita. Apesar disso, ainda há interessados em aprender o mesmo idioma, atraídos principalmente pela popularidade dos animes e mangás, assim como as diferenças culturais.

Os estudantes costumam se iniciar esse aprendizado em cursos de língua, mas à medida que vão avançando alguns alunos desistem. Assim, as turmas vão ficando cada vez menores e dificilmente são ofertadas turmas de nível avançado. Dessa forma, os alunos avançados precisam continuar seus estudos de forma autônoma. Além disso, devido à grande quantidade de ideogramas (*kanji*) que devem ser aprendidos principalmente a partir do nível intermediário, o estudo individual torna-se cada vez mais importante conforme se avança no estudo da língua.

Nas últimas décadas, a importância do ensino a distância e da autonomia do aluno foram crescendo em diversos setores da educação. Especialmente agora, quando estamos vivendo uma pandemia que forçou a sociedade a se isolar socialmente e as escolas a adotarem o ensino remoto, vemos ainda mais como o papel do aluno como sujeito ativo está em evidência.

Ao reconhecer da importância da autonomia há a necessidade de uma mudança na atitude do aprendiz de passivo para ativo em relação a sua aprendizagem. O aluno que sempre esteve em um papel mais passivo em relação a sua aprendizagem encontra muitas dificuldades nessa transição e um dos motivos pode ser a falta de conhecimento sobre estratégias de aprendizagem.

1.2 Justificativa e Relevância

A falta de preparo dos alunos em relação à autonomia e o desconhecimento de estratégias de aprendizagem podem fazer com que o

aprendizado não alcance os objetivos esperados, especialmente devido à dificuldade em aprender a grande quantidade de ideogramas. Por isso, é importante que os professores ensinem aos alunos as estratégias de aprendizagem para ajudá-los a ser mais autônomos e superar suas dificuldades de aprendizado.

1.3 Objetivos

Devido à importância do estudo do *kanji* na língua japonesa e a necessidade de autonomia para um aprendizado eficiente, neste estudo buscou-se entender melhor o que são estratégias de aprendizagem autônoma de ideogramas da língua japonesa através dos objetivos listados nos subitens abaixo.

1.3.1 Objetivo Geral:

Discutir os conceitos de autonomia e estratégias de aprendizagem de ideograma (*kanji*) da língua japonesa e a relação entre eles.

1.3.2 Objetivos específicos:

- a) Fazer uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de autonomia e estratégias de aprendizagem de língua estrangeira;
- b) Discutir e comparar as categorias de estratégias *Strategy Inventory for Learning Languages* (SILL Oxford, 1990) e *Strategy Inventory for Learning Kanji* (SILK Bourke, 1996);
- c) Relacionar os conceitos de estratégias de aprendizagem de *kanji* e autonomia.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para atingir os objetivos descritos no item anterior são propostas as perguntas a seguir:

- a) O que são estratégias de aprendizagem?

- b) O que é autonomia na aprendizagem de línguas?
- c) Quais as semelhanças e diferenças entre as categorias de estratégias *Strategy Inventory for Learning Languages* (SILL Oxford, 1990) e *Strategy Inventory for Learning Kanji* (SILK Bourke, 1996)?
- d) Qual a relação entre os conceitos de estratégias de aprendizagem de *kanji* e os de autonomia?

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho foi estruturado em 3 seções.

Na seção 1 “Introdução” temos: a contextualização do trabalho, a justificativa para a escolha do tema, sua relevância para a sociedade, são apresentados os objetivos que se pretende alcançar e as perguntas que devem ser respondidas ao final do trabalho.

A seção 2 “Fundamentação Teórica” é composto por: discussões a respeito da história e classificações dos ideogramas; o conceito de estratégias de aprendizagem; comparação dos sistemas de categorização de estratégias *Strategy Inventory for Learning Languages* (SILL Oxford, 1990) e *Strategy Inventory for Learning Kanji* (SILK Bourke, 1996); discussão sobre o conceito de autonomia; relação os conceitos de estratégias de aprendizagem de *kanji* e autonomia.

Fazem parte da seção 3 “Considerações finais”: respostas às perguntas de pesquisa, contribuições do estudo, limitações do estudo e sugestões futuras para pesquisas relacionadas ao tema.

2. Fundamentação teórica:

2.1 Ideograma

O processo de utilizar ideogramas¹ anulando seu significado e mantendo sua leitura para uso como fonograma² já era usado pelos próprios chineses para escrever nomes de pessoas e lugares estrangeiros (OGASSAWARA, 2006).

Usando processo similar foram iniciados os primeiros sistemas de escrita japoneses, usando os ideogramas como fonogramas e progressivamente associando leituras japonesas aos significados dos ideogramas (SUZUKI, 1985). Baseado nesse princípio mas mantendo uma estrutura gramatical predominantemente chinesa foi criado o sistema kanbun (漢文), e depois, já com o a estrutura gramatical japonesa, o sistema wabun (和文).

Além disso, ao longo do tempo, a língua chinesa foi se modificando, por isso alguns ideogramas possuem diversas leituras chinesas³, conforme a época em que as palavras foram incorporadas à língua japonesa. Segue abaixo a classificação por tipos de leitura (OGASSAWARA, 2006):

- **A leitura go-on (吳音)**, transmitida ao Japão, através do intercâmbio com a China entre os séculos I e VI, chegando junto com o budismo para se lerem textos sagrados. Nessa época, o Japão mantinha intercâmbio principalmente com a dinastia Go (吳, Wu em chinês). século V (época em que a China mantinha dois governos, um ao norte e outro ao sul, sendo que a difusão dos ideogramas foi desenvolvida a partir do sul da China)

- **A leitura kan-on (漢音)**, usada pela dinastia Kan (漢, Han em chinês) e incorporada à língua japonesa no período de 607 a 894, quando o intercâmbio com a China se deu através de missões denominadas *kentôshi* (遣唐使), ou

¹ Ideograma: 1 Sinal que expressa diretamente a ideia. 2 Símbolo gráfico de um objeto ou de um pensamento. (Dicionário online Michaelis, 2021)

² Fonograma: Sinal gráfico que representa um som. (Dicionário online Michaelis, 2021)

³ Apesar de serem chamadas de leituras chinesas pelos japoneses, as pronúncias japonesas para essas leituras são diferentes das pronúncias chinesas originais. Por exemplo, o presidente do partido comunista chinesa é Xi Jinping (leitura chinesa em alfabeto romano). Mas, no Japão, lê-se o como Shu Kin Pei (leitura japonesa em alfabeto romano).

seja, comitiva de emissários japoneses formada por monges budistas, estudantes e funcionários do governo com a finalidade de manter intercâmbio comercial e cultural.

- **A leitura *tô-on* (唐音)**, introduzida no Japão na época da dinastia *Tô* (唐), engloba também a leitura do período *Sô* (宋). A leitura *tô-on* foi introduzida junto com o zen-budismo no período *Kamakura* (鎌倉, 1185 - 1333) até o período *Edo* (江戸, 1600 - 1867). Essa leitura era utilizada por pessoas ligadas a relações comerciais com *Tô* ou por monges budistas, ou então por estudiosos como tema de pesquisa.

Por exemplo: o ideograma que significa homem (男) tem duas leituras oriundas da leitura chinesa do mesmo: lê-se *nan* se considerarmos a leitura denominada *go-on* e lê-se *dan* se consideramos a leitura denominada *kan-on*.

Além disso existe também a leitura *kanyô-on* (慣用音), pronúncia tipicamente japonesa, a princípio considerada um equívoco, mas atualmente reconhecida como correta. Por exemplo: お土産 [omiyage] (lembrança de viagem)

Nos períodos correspondentes ao fim do período *Nara* (710-794) e o período *Heian* (平安, 794-1192) há uma grande disputa entre os estudiosos para estabelecer a pronúncia que deveria ser adotada no Japão. Como resultado, hoje em dia dois terços dos ideogramas adotam a pronúncia *kan-on* e boa parte do restante adota a leitura *go-on* (OGASSAWARA, 2006). No caso do ideograma 男 (homem), além dessas leituras associadas à leitura do ideograma em língua chinesa, é adotada a leitura *kanyô-on* (*otoko*, 男 = homem), levando em consideração a identidade semântica entre o ideograma e a palavra japonesa.

De acordo com os autores Paradis, Hagiwara e Hildebrandt (1985 apud ROSE, 2010) *kanji* pode ser definido como “símbolo gráfico que representa um morfema⁴ léxico sem relação com seus sons correspondentes, em que cada morfema é representado por um caractere específico”.

⁴ Morfema: Unidade linguística mínima que tem significado. (Dicionário online Michaelis, 2021)

A escrita japonesa iniciou-se com o uso do *kanji* (grafema⁵ semântico ou ideograma), até que no século IX foram criados mais 2 silabários (grafemas fonéticos ou fonogramas) para suplementar lacunas que o *kanji* não resolvia de forma satisfatória, como elementos gramaticais específicos da língua japonesa.

Geralmente representam-se com ideogramas os substantivos, adjetivos e verbos, já o fonograma é utilizado para representar as flexões dos verbos, morfemas que dão a função da palavra na sentença, etc. (ROSE, 2013)

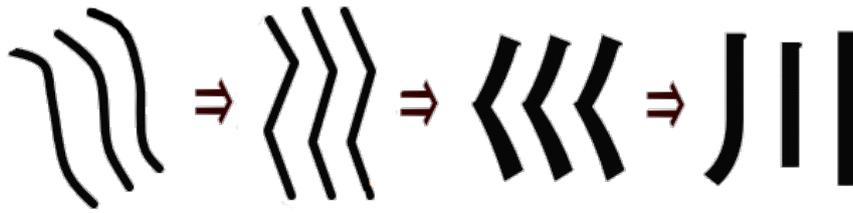
Com 13 volumes, o dicionário *Daikanwajiten* (大漢和辞典, 1960) é um dos mais extensos da língua japonesa e registra cerca de 50.000 ideogramas. Como o uso de tantos ideogramas dificultaria muito a comunicação, em 1946, o governo japonês determinou quantos e quais ideogramas deveriam ser utilizados para registrar a língua japonesa. Em 1949, foi publicada uma legislação indicando os ideogramas e as regras sobre como deveriam ser os traços, comprimento e modo de executar. Em 1981 foi feita uma revisão a lista, o governo anunciou 1945 ideogramas (*Jôyôkanji*, 常用漢字) que são utilizados no ensino de língua japonesa tanto para japoneses como para estrangeiros (OGASSAWARA, 2006). Em 2010, mais 196 ideogramas foram adicionados à lista de uso geral totalizando 2136 ideogramas (*Japan Agency of Cultural Affairs*, 2012), que correspondem a 99 por cento dos *kanji* geralmente utilizados. Ideogramas fora da lista *Jôyôkanji* são usados para escrever nomes e vocabulário técnico (CHIKAMATSU, 2005 apud ROSE, 2010).

Outra forma de classificação dos ideogramas japoneses é de acordo com sua composição. A seguir seguem (SUZUKI,1985):

1. *Shôkeimoji* (象形文字): Representações pictográficas dos significados, geralmente são os *ideogramas* mais usados para ilustrar a origem dos ideogramas, porém correspondem a apenas 3% do total.

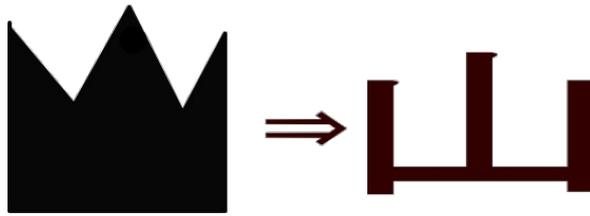
- Figura 01: 川 (rio)[kawa]

⁵ Grafema: Unidade gráfica de um sistema de escrita que se realiza de diferentes formas, denominadas alógrafos (B, b, b), correspondendo, na escrita alfabética, à letra. (Dicionário online Michaelis, 2021)



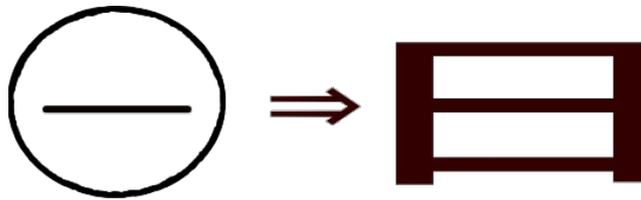
Fonte: <https://okjiten.jp/kanji78.html> (adaptado)

- Figura 02: 山 (montanha)[yama]



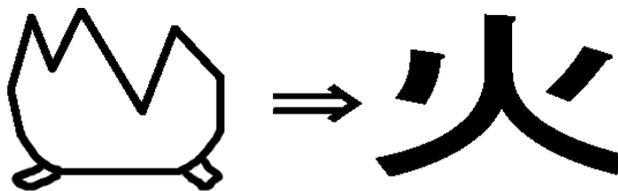
Fonte: <https://okjiten.jp/kanji77.html>

- Figura 03: 日 (sol)[hi]



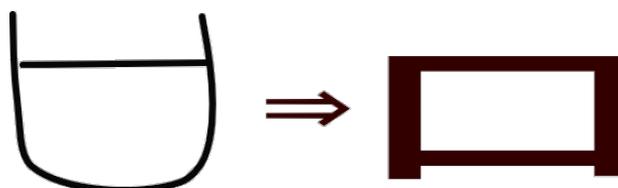
Fonte: <https://okjiten.jp/kanji87.html> (adaptado)

- Figura 04: 火 (fogo)[hi]



Fonte: <https://okjiten.jp/kanji82.html> (adaptado)

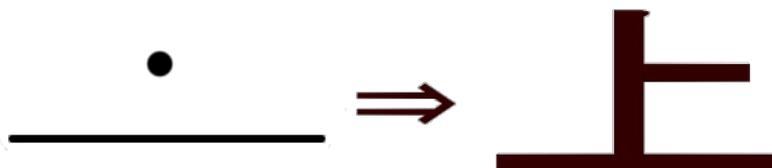
- Figura 05: 口 (boca)[kuchi]



Fonte: <https://okjiten.jp/kanji7.html>

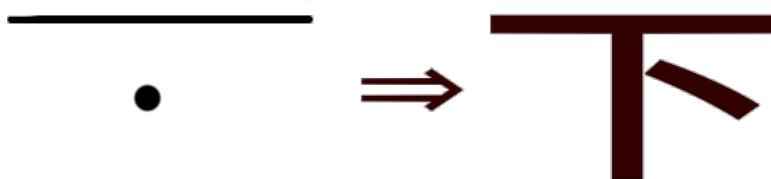
2. *Shijimoji* (指事文字): Representações de ideias abstratas com o auxílio de símbolos como pontos ou traços e dos ideogramas *shôkeimoji*. Correspondem à 0.5 % do total.

- Figura 06: 上 (em cima)[ue]



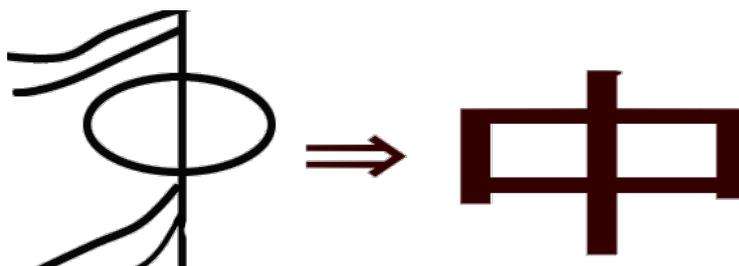
Fonte: <https://okjiten.jp/kanji116.html> (adaptado)

- Figura 07: 下 (em baixo)[shita]



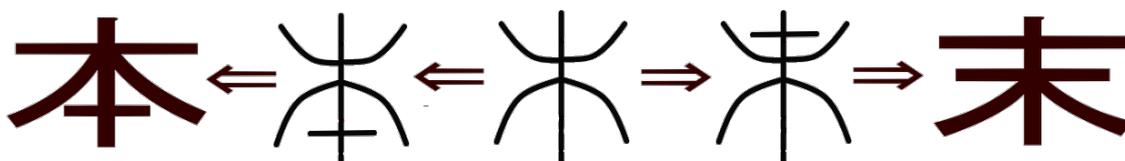
Fonte: <https://okjiten.jp/kanji117.html> (adaptado)

- Figura 08: 中 (dentro)[naka]



Fonte: <https://okjiten.jp/kanji121.html>

- Figura 09: 本 (raiz)[moto] e 末 (topo)[sue]



Fonte: <https://okjiten.jp/kanji65.html> e <https://okjiten.jp/kanji698.html>
(adaptado)

3. Kaiimoji (会意文字): Representam um novo significado a partir da combinação de pelo menos dois ideogramas. Correspondem a 3%

- 明 (claro)[aka.rui] = 日 (dia)[hi] + 月 (lua)[tsuki]
- 森 (floresta)[mori] = 木 (árvore)[ki] + 木 (árvore)[ki] + 木 (árvore)[ki]
- 休み (descansar)[yasu.mi] = 人 (pessoa)[hito] 木 (árvore)[ki]

4. Keiseimoji (形声文字): Representam ideogramas formados a partir de combinações semântico-fonéticas em que um ideograma fornece leitura e o outro o conceito, corresponde a cerca de 90% do total.

- 梅 (ameixa)[bai] = 木(árvore)[ki] + 每(cada)[bai]
- 桃 (pêssego)[tou] = 木(árvore)[ki] + 兆(1,000,000,000,000)[chou]
- 枝 (galho)[shi] = 木(árvore)[ki] + 支(China)[shi]
- 紙 (papel)[shi] = 糸(seda)[ito] + 氏 (senhor)[shi]
- 町 (cidade)[chou] = 田(campo)[ta] + 丁 (tipo de contagem)[chou]

5. Tenchûmoji (転注文字): Representam ideogramas cujos significados são variações ou ampliações de um conceito original. Correspondem a 1,5% dos *Jôyôkanji*.

楽 [gaku] – significado de música / [raku] – significado de agradável

6. Kashamoji (仮借文字): Representam ideogramas que foram adotados por motivos fonéticos sem relação com o significado original. Correspondem a 2 % dos *Jôyôkanji*.

来 [rai] – originalmente o significado é trigo em chinês. Na língua japonesa passou a ser utilizado como o verbo “vir”.

As múltiplas leituras e diferenças etimológicas fazem com que seja difícil usar somente uma estratégia para aprender os *ideogramas*. Comparativamente com as 26 letras do alfabeto ocidental os mais de 2000 *ideogramas* necessários para ler e escrever de forma satisfatória em japonês, se apresentam como um enorme desafio para os aprendizes brasileiros, por isso o conhecimento sobre diversas estratégias de aprendizagem se torna ainda mais importante para facilitar a aprendizagem.

2.2 Estratégias de aprendizagem

2.2.1 Conceitos

De acordo com Rose (2010), estudantes com línguas nativas alfabéticas possuem um maior nível de dificuldade durante o aprendizado de *kanji* e isso implica diretamente nas estratégias de aprendizagem que devem ser adotadas.

Certamente sabe-se há muito tempo que os processos do aprendizado de língua estrangeira variam de acordo com cada indivíduo, mas isso só começou a ser estudado de forma sistemática e com tentativas de replicar esses processos para outros alunos a partir dos estudos de Rubin em 1975 (ROSE, 2010).

As definições de estratégias de aprendizagem variam bastante de acordo cada autor, são citadas a seguir algumas das mais relevantes para esse estudo (Oxford, 2017):

- Pressley, Goodchild, Fleet, & Zajchowski (1989) – processos (ou sequências de processos) que quando relacionados aos requisitos das tarefas que contribuem para o desempenho.
- Oxford (1990) – ações específicas tomadas por aprendizes para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais satisfatório, mais autodirigido e aplicável para novas situações.
- Pintrich (2000) – um processo ativo e construtivo em que os aprendizes traçam metas para o seu aprendizado e então monitoram, regulam e controlam sua cognição, motivação e comportamento; guiados e limitados por suas metas e contexto ambiental.
- Cohen (2011) – pensamentos ou ações, escolhidos de forma consciente e colocados em prática por aprendizes de língua para ajudá-los completar a uma diversidade de tarefas desde a aprendizagem em si até e melhoria do desempenho em níveis avançados.
- Púrpura (2014) – pensamento ou comportamento usado por aprendizes para regular o aprendizado ou uso de língua estrangeira, pode ser consciente e deliberado o inconsciente e automático, aprofunda o

processamento durante o aprendizado ou o desempenho em tarefas linguísticas.

- Griffiths (2013) – ações escolhidas por aprendizes (de forma deliberada ou automática) com o propósito de aprender ou regular seu aprendizado de língua

As definições acima foram determinadas como relevantes para este estudo por sua relação com a autonomia, seja através responsabilização dos aprendizes na regulação ou direção dos processos, assim como na gestão da aprendizagem para obter suas metas.

As definições são amplas e nem sempre coincidentes, mas em comum apontam os benefícios das estratégias de aprendizagem. Segue abaixo a definição de Oxford (2017) que por unir 33 diferentes definições de outros autores pode não ser a mais eloquente, mas certamente é uma das mais completas:

As estratégias de aprendizado de língua estrangeira são complexas, pensamentos e ações, selecionados e utilizados por aprendizes com certo grau de consciência em contextos específicos para regular múltiplos aspectos de si mesmos (tais como cognição, emoção e interação social) com o propósito de (a) executar tarefas linguística; (b) desenvolver uso e capacidade linguística e/ou (c) a longo prazo, melhorar a proficiência. Estratégias são principalmente mentais, mas também podem ter manifestações físicas observáveis. Aprendizes usualmente usam estratégias de forma flexível e criativa combinando as de várias formas, como blocos ou correntes, e organizá-las para que atendam suas necessidades. Estratégias podem ser ensinadas. Aprendizes decidem quais estratégias são aplicáveis a seu contexto. Múltiplos fatores pessoais e contextuais determinam as estratégias apropriadas.

Da definição anterior são pontos importantes para o presente estudo o fato de que as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas, são selecionadas pelos aprendizes para atingir um propósito, são flexíveis e seu uso depende de fatores pessoais e contextuais.

Estudos como o de Clark (1999), Doering (2000), O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (2001) apontam que os alunos com os melhores resultados

nas avaliações tendem a usar um maior número de estratégias de aprendizagem e com mais frequência do que os de menor rendimento (ROSE,2010).

Com base na teoria cognitiva de Anderson (1985), O'Malley & Chamot (1990) foram pioneiros ao propor uma classificação para as estratégias de aprendizagem, dividindo nos três grupos a seguir (ROSE, 2010):

1. Estratégias Cognitivas: relacionadas à manipulação mental ou transformação de materiais ou tarefas com a intenção de ampliar a compreensão, aquisição e retenção.
2. Estratégias Sociais/afetivas: relacionadas ao uso de interações sociais para auxiliar na compreensão, aprendizado e retenção de informação. Assim como o controle mental acerca de questões pessoais que possam afetar o aprendizado.
3. Estratégias Metacognitivas: relacionadas à análise de processos de aprendizagem, planejamento de aprendizagem, monitoramento durante a aprendizagem e autoavaliação após o encerramento da tarefa.

Hoje o sistema de classificação de estratégias mais utilizado e pesquisado é o de Oxford (1990) ou *Strategy Inventory for Learning Languages* (SILL), dividido em seis categorias, sendo as três primeiras diretas e as três últimas indiretas (ROSE, 2010; Paiva, 1998):

1. Mnemônicas: usam fórmulas, versos ou frases para relacionar as novas informações ao conhecimento previamente adquirido
 - 1.1. Criação de elos mentais – uso de grupos, associações e contexto
 - 1.2. Utilização de imagens e sons
 - 1.3. Revisão efetiva – estruturada e regular
 - 1.4. Emprego de ação – sensações, respostas físicas e técnicas mecânicas
2. Cognitivas: fazem associação entre informações novas e informações já sedimentadas

- 2.1. Praticar – repetir, reconhecer padrões, recombinaar e praticar de forma natural
 - 2.2. Receber e enviar mensagens – achar ideia principal e detalhes, além de usar outros recursos impressos e não impressos
 - 2.3. Analisar e raciocinar – aplicar regras, dividir em partes, analisar contrastivamente, traduzir, verter
 - 2.4. Criar estrutura para input e output – tomar notas, fazer resumos, focar a atenção
3. Metacognitivo: utilizam planejamento, organização e avaliação para auxiliar o processo de aprendizado
- 3.1. Adivinhar de forma inteligente – com pistas linguísticas, estrutura do texto, conhecimento do mundo e conhecimento dos participantes
 - 3.2. Superar limitações da fala e da escrita – pedir ajuda; usar a língua materna, mímica ou gestos; alterar a mensagem, omitindo ou simplificando; criar palavras, usar circunlocução ou sinônimos
4. Compensação: usam o contexto como forma de compensar lacunas na leitura e escrita
- 4.1. Centrar a aprendizagem – prestar atenção, focar em ouvir antes de falar e relacionar com materiais conhecidos
 - 4.2. Planejar a aprendizagem – estudar a aprendizagem de línguas, organizar ambiente e horário de estudo, estabelecer metas e objetivos, identificar o propósito de uma tarefa, procurar oportunidades para praticar
 - 4.3. Avaliar a aprendizagem – automonitorização (identificar os erros) e autoavaliação (avaliar o progresso)
5. Afetividade: incluem emoções, motivação e atitude ao processo de aprendizado
- 5.1. Diminuir a ansiedade – relaxar, ouvir música, rir

- 5.2. Encorajar-se – afirmações positivas, avaliar riscos, gratificar-se
- 5.3. Medir a temperatura emocional – ouvir suas emoções, escrever um diário, discutir seus sentimentos
- 6. Social: utilizam interações com outros aprendizes para incrementar o aprendizado
 - 6.1. Fazer perguntas – pedir para repetir, falar mais devagar, dar esclarecimentos, fazer correções
 - 6.2. Cooperar com os outros – pares ou falantes proficientes
 - 6.3. Solidarizar-se com outros – entender a cultura do outro, seus sentimentos e pensamentos

O sistema descrito deve ser visto como algo referencial, visto que em alguns casos um procedimento pode se encaixar uma categoria, especialmente quando múltiplas estratégias são usadas simultaneamente em um único processo.

Diante do exposto vejo as estratégias de aprendizagem como ações/procedimentos/comportamentos nem sempre conscientes, usados pelos aprendizes para a aquisição de conhecimento de uma forma mais eficaz. As estratégias podem ser ensinadas, adaptadas para uma determinada situação e sua adoção varia com preferências do indivíduo que a utiliza.

Mais especificamente sobre a aprendizagem de língua japonesa, os pesquisadores Sayeg (1996), Takahashi (2001) e Usuki (2000) convergem ao apontar os ideogramas como o maior desafio de aprendizagem (apud ROSE, 2010).

Além disso, os estudos sobre o aprendizado do japonês em nativos não são aplicáveis aos aprendizes estrangeiros, segundo Kinoshita (1998), Okita (1996) e Sayeg (1996). O melhor exemplo dessa diferença é uma das estratégias mais usadas no Japão, a escrita repetitiva dos ideogramas. Toyoda e Kubota (2001) concluíram que entre quatro estratégias avaliadas essa foi a mais ineficiente. Matlin (2005) ressalta que a simplicidade do método de repetição implica em baixo nível de processamento cerebral, portanto não

contribui significativamente para a memorização. Nykos & Fan (2007) também mencionam a ineficiência das estratégias de repetição, especialmente se não forem acompanhadas de outras estratégias (apud ROSE, 2010).

Bourke (1996) aplicou um sistema similar a classificação de Oxford ao estudo de *kanji*, chamado *Strategy Inventory for Learning Kanji* (SILK). Esse sistema foi dividido em 15 categorias (apud OLIVEIRA,2013):

1. Associação – associar um *kanji* com seu significado, outro *kanji* aprendido previamente ou com uma letra ou símbolo conhecidos
2. Histórias – usar histórias para memorizar forma e significado do *kanji*
3. Radicais – relacionar o significado dos radicais que compõem o *kanji* com o significado do *kanji* completo
4. Frequência – memorização por repetição escrita ou uso frequente
5. Experiência – relacionar o *kanji* com uma experiência pessoal
6. Visualização – mentalizar a forma do *kanji* ou uma referência visual em um livro
7. Automonitoramento – Avaliar o aprendizado e focar nos ideogramas que apresentam maior dificuldades
8. Compensação – recorrer a outros meios para complementar suas lacunas sendo tanto colegas, professores, livros ou outros.
9. Sequência – memorizar o *kanji* com a ajuda de uma palavra ou uma frase
10. Resposta física/emocional – relacionar o *kanji* a uma reação pessoal
11. Som – lembrar o *kanji* através de uma associação usando seu som
12. Ordem dos traços – memorizar o *kanji* com auxílio do ritmo, padrão e sequência dos traços
13. Planejamento – definir momento, método e metas de aprendizado
14. Avaliação – reflexão e monitoramento da aprendizagem
15. Cooperação – aprendizado em grupo

Bourke (1996) classificou relacionar o formato do *kanji* com o seu significado como a estratégia cognitiva mais usada e a segunda mais usada foi examinar o radical. Outro ponto importante que devemos considerar é que há diferença em relação ao nível de complexidade dos ideogramas e as estratégias adotadas (apud OLIVEIRA,2013).

O estudo de estratégias de aprendizagem tem como objetivo entender os processos mais eficazes usados para adquirir conhecimento e repassá-los a outros alunos para facilitar seu aprendizado. A categorização de estratégias auxilia a identificação, organização e replicação das mesmas. A aprendizagem de *kanji* apresenta semelhanças com a aprendizagem de línguas em geral e algumas categorias de estratégias de aprendizagem do SILL e SILK têm os mesmos nomes.

2.2.2 Comparação dos sistemas SILL e SILK

Ao comparar o SILL e o SILK é possível perceber que a maior parte das categorias definidas por Bourke é congruente às estratégias de mnemônicas da classificação de Oxford. A comparação foi feita a partir da descrição das categorias de cada sistema e das frases sugeridas para o questionário de pesquisa (PAIVA, 1998 e OLIVEIRA, 2013)

Dentro do subgrupo de “criação de elos mentais” (SILL) temos várias estratégias comuns ou similares. As estratégias do grupo “radicais de *kanji*” (SILK), por exemplo, se assemelham às estratégias de “agrupar” (SILL), pois formam grupos de palavras a partir de características comuns entre elas. O agrupamento a partir de radicais tem um elemento visual para os ideogramas que não existe em outras línguas mas também tem relação a campos semânticos, como descrito por Oxford.

Ambos os sistemas descrevem a estratégia de associar informações novas com conhecimentos sedimentados. As estratégias de “sequências” (SILK) também são descritas no SILL na forma de colocar novas palavras em contexto através da formação de frases, com a diferença de que para a aprendizagem de ideogramas também há a possibilidade de contextualizar usando palavras.

A estratégia de “histórias” do SILK não possui um paralelo exato no SILL, mas pode ser incluída na “criação de elos mentais” usando contexto, sendo que no lugar de uma frase é usada uma história.

No subgrupo “utilização de imagens e sons” do SILL temos o uso de imagens para auxiliar na memorização, nesse campo pode se encaixar também o “agrupamento de ideogramas a partir de seus radicais” (SILK) que é um elemento visual. Essa mesma estratégia já foi descrita também no subgrupo de “criação de elos mentais” (SILL). As estratégias de aprendizagem são conhecidas por sua flexibilidade portanto não surpreende que uma estratégia do SILK possa se encaixar em mais de um subgrupo do SILL.

A estratégia de “visualização” (SILK) também pode ser relacionada à “utilização de imagens” (SILL), apesar de não haver uma correspondência exata nas descrições. No questionário SILK temos os itens “Eu visualizo o *kanji* na minha cabeça e transfiro a imagem para o papel” e “Eu me lembro de como o *kanji* estava escrito na página de onde eu o aprendi”, já no questionário SILL “Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada”.

Ambos os sistemas descrevem o uso do som para auxiliar na memorização, apesar de alguns estudos sobre *kanji* indicarem que essa estratégia não é muito usada (OLIVEIRA, 2013 e KIM, 2018).

Ainda dentro da categoria de estratégias de “mnemônicas” (SILL) Oxford descreve o uso de revisões regulares para auxiliar a memorização que não possui paralelo no SILK, mas também pode ser aplicada na aprendizagem de *kanji*.

O último subgrupo dentro das estratégias “mnemônicas” (SILL) é o “emprego de ação”. Essas estratégias são descritas de forma ampla através do uso de sensações ou respostas físicas e com o exemplo prático do emprego dos *flashcards*. O uso de *flashcards* também aparece explicitamente no SILK na categoria planejando a aprendizagem exemplificando a escolha de um método de estudo.

Dentro da descrição mais ampla de sensações ou repostas físicas (SILL) se encaixam também as categorias “Resposta Física/Emocional” (SILK), com

uma descrição geral similar. Outra categoria relacionada à resposta física (SILL) é a “Ordem dos traços” (SILK) como no exemplo “Eu uso ritmo para lembrar a ordem dos traços”, na medida em que a reação mecânica instintiva gerada pela repetição pode contribuir para a fixação.

Em seguida temos as estratégias “cognitivas” (SILL). Dentro do subgrupo “praticar” é descrita a estratégia de “repetir” que possui paralelo no SILK na categoria “frequência” com a estratégia de “escrever os ideogramas repetidamente”. Essa estratégia é muito comum entre aprendizes nativos e a mais usada entre aprendizes estrangeiros, apesar de alguns estudos concluírem que isoladamente não é muito efetiva (ROSE, 2010). Ainda no subgrupo praticar (SILL) há a prática natural ao escrever, conversar e ler que se assemelha ao exemplo do SILK “Eu me lembro dos *kanji* que eu uso frequentemente.”, que integra a categoria frequência.

O subgrupo “receber e enviar mensagens” (SILL) está mais ligado à comunicação e por isso não tem muita relação com a aprendizagem de *kanji*, porém a estratégia de usar recursos como o dicionário é similar ao exemplo “Se eu não sei um *kanji*, eu o procuro em um dicionário.” da estratégia de compensação (SILK). O uso de vídeos com legenda em japonês também poderia ser usado como uma estratégia de aprendizagem de *kanji*, apesar de não ser mencionado no SILK.

No subgrupo “Analisar e raciocinar” (SILL) há a estratégia de “traduzir” que também pode ser aplicada à aprendizagem de *kanji*. O estudo da etimologia dos ideogramas também poderia ser incluído como estratégia nesse subgrupo.

O subgrupo “Criar estrutura para *input* e *output*” (SILL) está mais relacionado ao trabalho com textos com estratégias tais como “tomar notas”, “fazer resumos”, “sublinhar” e “colocar asteriscos”. Essas estratégias podem ser usadas no estudo de ideogramas de forma contextualizada nos textos, mas se adequam mais ao estudo da língua de forma geral do que especificamente ao estudo dos ideogramas.

Temos então as estratégias de “compensação”, que apesar de possuírem um grupo com o mesmo nome tanto no SILL quanto no SILK são descritas de forma bem diferente. No SILL esse grupo é exemplificado com

estratégias como “Adivinhar de forma inteligente usando pistas” e “Superar limitações da fala e da escrita” através do “uso da língua materna”, “mímica/gestos”, “sinônimos” e “criar palavras”. O primeiro grupo pode ser aplicado ao estudo de *kanji* como por exemplo em uma atividade de múltipla escolha ao eliminar alternativas com outros ideogramas conhecidos ou ao adivinhar o significado de um *kanji* pelo contexto em um texto. Já o segundo grupo se relaciona mais à comunicação oral e não tanto à aprendizagem de *kanji*. Nas estratégias de “compensação” do SILK temos os exemplos “Se eu não sei um *kanji*, eu o procuro em um dicionário.” mencionado dentro das estratégias de “cognição” subgrupo “receber e enviar mensagens” (SILL) e “Se eu não tenho certeza de um *kanji*, eu pergunto a alguém que saiba.” que poderia ser incluído nas estratégias “sociais” (SILL).

Já nas estratégias “metacognitivas” (SILL), o subgrupo “centrar a aprendizagem” também poderia ser utilizado na aprendizagem de *kanji* com as estratégias “apreender e relacionar com material já conhecido” assim como a estratégia de “prestar atenção”.

A classificação “planejar a aprendizagem” aparece tanto no SILL quanto no SILK e possuem estratégias similares como: “organizar (ambiente, horário)”; “estabelecer metas/objetivos”; “definir um método de estudo”; “procurar oportunidades para praticar”.

A classificação “avaliar a aprendizagem” também é descrita tanto no SILL quanto no SILK, porém no SILL esse grupo inclui duas categorias do SILK. Sendo que dentro da categoria “avaliar a aprendizagem” no SILL temos a estratégia de automonitoração (identificar os erros) que corresponde à categoria “Automonitoramento” do SILK e a estratégia de “autoavaliação” (avaliar o próprio progresso) que corresponde à categoria “avaliar a aprendizagem” no SILK.

Dentro da classificação de estratégias “afetivas” (SILL) não há muitas semelhanças com as estratégias do SILK. As estratégias do SILL são mais direcionadas usar o emocional de forma a aumentar a motivação do aprendiz e garantir sua estabilidade para facilitar o aprendizado. No SILK o lado afetivo é mencionado nas categorias “resposta física/emocional” e “experiência”, mas como uma ferramenta para auxiliar a memorização. A motivação é um aspecto

fundamental no aprendizado, portanto o uso das estratégias descritas por Oxford seria uma contribuição benéfica ao aprendizado de *kanji*.

Na última categoria temos as estratégias “sociais”, o subgrupo “fazer perguntas” do SILL corresponde ao exemplo “Se eu não tenho certeza de um *kanji*, eu pergunto a alguém que saiba.” da categoria “compensação” no SILK. Ambos os sistemas de classificação mencionam a “colaboração com outros” como estratégia de aprendizado. E a estratégia “desenvolver compreensão cultural” do SILL também pode ser aplicada à aprendizagem de *kanji* como por exemplo ao entender melhor sua história e no uso da etimologia para auxiliar a memorização como relatado por Rose (2013).

Diante do exposto foi elaborado o quadro resumo a seguir:

Quadro 1 – Comparação entre os Sistemas de classificação de estratégias de aprendizagem SILL (OXFORD,1990) e SILK (BOURKE, 1996)

	SILL	SILK
Estratégias Mnemônicas ou de memória	Criação de elos mentais (agrupar, associar, contexto)	Radicais Associação Sequência Histórias
	Utilização de imagens e sons (imagens, mapa semântico, elos auditivos, rimar)	Radicais Visualização Som
	Revisão efetiva	
	Emprego de ação (sensações/repostas físicas, flashcards)	Resposta Física/Emocional Ordem dos traços
Estratégias cognitivas	Praticar (repetir, escrever, conversar, ler)	Frequência
	Receber e enviar mensagens (outros recursos dicionário, vídeo)	Compensação
	Analisar e raciocinar	
	Criar estrutura para “input e “output”	
Estratégias de Compensação	Adivinhar de forma inteligente	
	Superar limitações da fala e da escrita	
Estratégias metacognitivas	Centrar a aprendizagem	
	Planejar a aprendizagem	Planejando sua aprendizagem
	Avaliar a aprendizagem (automonitoração, autoavaliação)	Avaliando sua aprendizagem Automonitoramento

Estratégias afetivas	Diminuir a ansiedade	Resposta física/emocional
	Encorajar-se	
	Medir a temperatura emocional	Experiência
Estratégias sociais	Fazer perguntas (pedir esclarecimentos e correções)	Compensação
	Cooperar com os outros	Cooperar com os outros
	Solidarizar-se com os outros	

Fonte: Autoria própria, baseado em Paiva (1998) e Oliveira (2013)

2.3 Autonomia

Segundo Kant (Dicionário Oxford Languages, 2021) autonomia é a “capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível.”

Leffa (2003) apresenta diversos argumentos mostrando que um certo grau de dependência é inevitável, mas que ainda assim devemos buscar a autonomia sempre que possível.

A autonomia é um conceito amplo, aplicado em diversos campos de estudo e mesmo dentro da aprendizagem de língua estrangeira apresenta definições variadas e até contraditórias entre os pesquisadores. Seguem algumas dessas concepções (apud LUZ, 2006):

- Holec (1981) - Habilidade de se responsabilizar pelo próprio aprendizado (determinando objetivos, definindo conteúdos, selecionando materiais, monitorando a aquisição e avaliando o aprendizado).
- Vygotsky (1988) - Um estágio a que se chega através da interação entre indivíduos, envolvendo pessoas com experiências diversas, conhecimentos adquiridos distintos, e muitas vezes culturas diferentes. Para alcançá-la é preciso passar pelos níveis de desenvolvimento proximal, potencial e real que possuem progressivamente uma menor interferência externa.

- Dickinson (1992) - Associa autonomia com a ideia de aprendizado solitário e independência com responsabilidade ativa pelo seu próprio aprendizado.
- Benson (1997) - Três concepções de autonomia. A técnica está relacionada a estratégias e habilidades que os aprendizes necessitam para gerenciar seu aprendizado de uma maneira mais independente. A psicológica envolve a capacidade do aprendiz de se responsabilizar pelo próprio aprendizado. A política aborda os aspectos institucionais, conteúdo e processos de aprendizagem, por meio dos quais o aprendiz pode se tornar mais consciente do contexto estrutural e social em que a aprendizagem ocorre.
- Freire (1997) - Autonomia está relacionada com a capacidade de o aprendiz construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi apresentado. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.
- Nunan (1997) - Não é um conceito absoluto. Existem graus de autonomia e ela pode ser desenvolvida dentro de uma grande variação de fatores pessoais, interpessoais, institucionais e culturais.
- Paiva (2005) - Autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua quanto como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Dentre as definições citadas, considero que a definição de autonomia de Vygotsky (1988) é a mais realista pois ela prevê um certo grau de independência no aprendizado que pode aumentar se os aprendizes forem incentivados e tiverem interesse em buscar a autonomia, mas esclarece que a dependência nunca desaparece por completo.

De forma geral, os conceitos convergem ao dizer que a autonomia é um processo que deve ser construído, passando o poder de decisão e a responsabilidade do aprendizado cada vez mais para o aprendiz, mas mesmo

no estágio final ainda há um certo grau de dependência inevitável com relação a fatores externos.

Quando a autonomia dá maior poder de decisão ao aluno em relação a sua própria aprendizagem não quer dizer que o professor deixa de ser parte do processo de aprendizagem, mas que há na verdade uma mudança de papel de autoridade máxima para facilitador (LEFFA,2003). Além disso, é preciso distinguir autonomia de autoinstrução, na autoinstrução há uma total transferência da responsabilidade do aprendizado para os alunos enquanto na autonomia ainda há a contribuição do professor como mediador. (SCHWIENHORST, 1998).

Hoje, ainda temos a predominância do ensino centrado no professor, porém os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 já é possível perceber o incentivo a autonomia, como segue:

O desenvolvimento da autonomia depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais. No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimentos de etapas para a realização das atividades. Também é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo-cooperativo (PCN, 1997, p. 62).

Silva (2007) defende ainda que os professores devem incentivar autonomia através do ensino das estratégias de aprendizagem aos seus alunos de forma explícita, caso contrário os aprendentes se tornam restritos a uma baixa variedade das estratégias mais tradicionais, “desperdiçando inúmeras oportunidades para acelerar seu aprendizado e ascender a novos patamares de estudo”.

Também é preciso lembrar das limitações descritas na concepção de autonomia política de Benson (1997) em que a autonomia engloba o contexto estrutural e social e suportes que pode não ser favorável.

Assim como os autores divergem sobre o que é a autonomia, seguem as alguma tentativas para caracterizar o aprendiz autônomo (apud LUZ, 2006):

- Holec (1981) - Tem habilidade para determinar objetivos, definir conteúdos, selecionar materiais, monitorar a aquisição e avaliar o aprendizado.
- Breen e Mann (1997) - Caracteriza-se por oito qualidades diferentes: (i) postura em relação ao mundo; (ii) desejo de aprender; (iii) consciência de si mesmo; (iv) capacidade metacognitiva; (v) gerenciamento de mudança; (vi) independência do processo educacional em que o foco está no aluno; (vii) envolvimento estratégico com o aprendizado e, (viii) capacidade de negociação.
- Panichi (2002) - Gerencia sua aprendizagem e toma decisões com respeito às áreas de aprendizagem, seu ritmo, suas necessidades de aprendiz e os meios pelos quais irá atingir suas metas.
- Kötter (2003) - Responsabiliza-se pelo seu aprendizado para próprio serviço e propósito.
- Nicolaidis (2003) - É independente e age de forma responsável, mas também tem consciência do contexto social em que está inserido, podendo conseqüentemente transformá-lo. É capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para as mesmas.
- Thomsen (2003) - Está envolvido no planejamento, monitoramento, e avaliação de seu aprendizado.
- Figura e Jarvis (2007) - Aprendizes autônomos administram com sucesso estratégias de aprendizado.

Quanto às características do aprendiz autônomo, para a presente pesquisa, as palavras de Figura e Jarvis são as mais relevantes pois abordam tanto a autonomia quanto as estratégias de aprendizado.

Diante das discussões feitas acima, para a presente pesquisa a autonomia pode ser alcançada através da preparação dos aprendizes para exercerem a autonomia, pelo interesse dos aprendizes em aplicá-la usando as estratégias de aprendizagem e provendo os meios necessários para concretizá-la.

Encerro essa parte com a as palavras de Leffa (2003): “a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”. A necessidade de evoluir torna a autonomia indispensável, por isso “O conflito entre aprender e ensinar tem que ser resolvido a favor do aluno. O professor precisa aprender a ensinar menos para que o aluno possa aprender mais.”

2.5 A relação entre os conceitos de estratégias de aprendizagem de *kanji* e os de autonomia.

Grande parte das reflexões a seguir foi baseada em discussões do livro de Rebecca Oxford “*Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*” (2017). Nesse livro há uma distinção suave entre os conceitos de autonomia⁶ e autorregulação⁷. Porém no artigo (1999) “*Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation*” da mesma autora as duas palavras são usadas como sinônimos.

Além disso, Erman (2002) diz que a autorregulação é fundação para a autonomia dos aprendizes porém há outros pesquisadores que dizem que uma atitude autônoma é a base para a autorregulação (OXFORD,2017). Ou seja, os conceitos são muito próximos mas há divergências entre as opiniões dos autores. Para esse estudo algumas situações relacionadas à autorregulação foram consideradas aplicáveis também à autonomia.

De acordo com Oxford (2017) a autorregulação e autonomia são alguns dos fatores que poderiam ser chamados de “alma das estratégias de aprendizagem” ou “o coração do assunto”. Não importa quais sejam as estratégias de aprendizagem, se o aluno não aplicá-las. A autonomia entra justamente na decisão de aplicar as estratégias de aprendizagem ou não.

⁶ A autorregulação enfatiza a regulação sistemática de comportamentos e pensamentos, é descrita em processos específicos e frequentemente ligada às estratégias de aprendizagem (OXFORD, 2017).

⁷ A autonomia enfatiza a tomada de controle ou responsabilidade sobre algo, é descrita de forma geral e usualmente associada às estratégias de aprendizagem (OXFORD, 2017).

Oxford (2017) fez um estudo entre 33 diferentes definições sobre estratégias de aprendizagem e em 33% delas havia menção explícita de autorregulação, autonomia e outros termos relacionados.

Vygotsky (1988 apud OXFORD, 2017) não usava o termo estratégias de aprendizagem, mas já relacionava a autonomia a processos como análise, síntese, planejamento, monitoramento e avaliação. No item anterior esses processos foram categorizados como estratégias cognitivas e metacognitivas.

Segundo Griffiths (2003) as estratégias são um elemento importante na autonomia do aprendiz, pois é ao usar estratégias que os estudantes adquirem a capacidade de se tornar autônomos. Diversos outros pesquisadores como Cotteral (1995), Little (2000), Littlewood (1996) e Wenden (1991) têm opiniões semelhantes e consideram que as estratégias de aprendizado são relevantes ou até mesmo cruciais para a autonomia do aluno (OXFORD, 2017).

A autonomia está diretamente ligada a definir objetivos e tomar ações para obtê-los ou usando as palavras de Thomsen (2003 apud LUZ, 2009) as estratégias metacognitivas de planejamento, monitoramento e avaliação.

As estratégias afetivas também se relacionam com a autonomia, pois através do aumento da motivação no aluno elas contribuem para que o objetivo seja alcançado.

Segundo Oxford (2017), “escolha e vontade são chaves para a autonomia e o uso das estratégias de aprendizagem”. A escolha está intimamente ligada aos meios usados para atingir o aprendizado e às estratégias metacognitivas. A vontade se relaciona a motivação para o aprendizado e às estratégias afetivas.

Já discutimos no item anterior a aplicabilidade das estratégias metacognitivas e afetivas para o estudo de *kanji*, agora falta relacionar as estratégias mnemônicas, cognitivas e sociais com a autonomia.

A essência do estudo de ideogramas é a memorização, por isso 9 das 15 estratégias detalhadas no SILK caem na categoria de estratégias mnemônicas do SILL. A autonomia baseia-se nas decisões do aluno para alcançar um objetivo, nesse caso aprender *kanji*. Isso não seria provável sem

que ele faça uso das estratégias de memorização. Dessa forma essas estratégias se tornam ferramentas para que o aluno alcance suas metas.

As estratégias cognitivas e sociais também podem ser vistas da mesma forma, como meios que auxiliam o aluno a aprender de forma eficaz.

Mas somente adquirir essas ferramentas não é a solução para o aprendizado de *kanji*. Na autonomia o aprendiz não é isolado completamente de influências externas. Há a presença de um mediador que auxilia o aluno a obter as ferramentas para se tornar autônomo e também de materiais de apoio para basear o aprendizado.

As estratégias de aprendizagem têm o potencial de contribuir significativamente para uma melhor aprendizagem autônoma, mas não resolvem automaticamente todos os problemas. Para alcançar o aprendizado autônomo de *kanji* é preciso que o estudante conheça as estratégias de aprendizagem, descubra as estratégias que funcionam melhor para ele em cada contexto e possua os meios para aplicá-las.

3. Considerações finais:

Neste capítulo são retomadas as perguntas levantadas no início do trabalho, em seguida serão apresentadas as contribuições do estudo e apresentadas as limitações que dificultaram o desenvolvimento desta pesquisa, encerrando com sugestões para pesquisas futuras.

Respondendo à primeira pergunta “O que são estratégias de aprendizagem?” foi possível entender que as estratégias de aprendizado de língua estrangeira são processos/pensamentos/ações, complexos e flexíveis, selecionados e utilizados por aprendizes para alcançar o objetivo de aprender.

Sobre a segunda pergunta “O que é autonomia na aprendizagem de línguas?” após a análise de diversos autores concluiu-se que a autonomia passa para o aluno a responsabilidade e a autoridade sobre o seu aprendizado, que passa a ter poder de decisão apesar de ainda depender de algumas influências externas.

Na terceira pergunta “Quais as semelhanças e diferenças entre as categorias de estratégias *Strategy Inventory for Learning Languages (SILL)* e *Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK)*?” observou-se que as categorias de estratégias de aprendizagem do SILL são mais abrangentes que as do SILK, mas a maior parte das categorias é similar. Há, no entanto, algumas estratégias no SILL que não são mencionadas no SILK mas também poderiam ser aplicadas para a aprendizagem de *kanji*, em especial as da categoria afetiva (SILL), além disso, foi considerado que as estratégias de compensação (SILL) não são aplicáveis à aprendizagem de *kanji*.

Finalizando com a última e quarta pergunta “Qual a relação entre os conceitos de estratégias de aprendizagem de *kanji* e os de autonomia?” a análise feita demonstrou que o domínio das estratégias de aprendizagem é essencial para a autonomia do aluno. As estratégias metacognitivas e afetiva se confundem com o conceito da autonomia em si e as demais estratégias podem ser consideradas ferramentas para que um aluno autônomo consiga alcançar o seu objetivo de aprender *kanji*.

Como contribuição do estudo, estudar as estratégias de aprendizagem me ajudou a entender melhor minhas dificuldades e me apresentou novas

ferramentas para explorar no meu aprendizado. Não tive a oportunidade de aprender essas estratégias de forma explícita antes desse estudo e acredito que esse aprendizado também poderia beneficiar muitos outros estudantes.

Como principal limitação do estudo está o fato de que as considerações foram baseadas em fontes bibliográficas, entretanto não foram encontradas muitas fontes que mencionavam diretamente estratégias de aprendizado de *kanji* e autonomia, além disso, as fontes encontradas faziam referências superficiais, dessa forma muitas das conclusões foram reflexões minhas baseadas em fontes bibliográficas.

Como sugestão para pesquisas futuras, seria interessante expandir o estudo para entender a relação de outros alunos com as estratégias de aprendizagem de *kanji* e a autonomia, descobrir quais são as estratégias mais usadas e as diferenças no uso de estratégias em relação ao nível dos alunos.

Referências

- BOURKE, B. **Maximizing Efficiency in the Kanji Learning Task** (Dissertação de Doutorado) – Universidade de Queensland, Austrália, 1996.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed., New York: Pearson Education Inc., 2007.
- COSCARELLI, C. V. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução**. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte: CEFET-MG, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 1996.
- GAMAGE, G. **Issues in strategy classifications in language learning: A framework for kanji learning strategy research**, 2003
- KIM, J. **Analysis of kanji Learning strategies using strategy Inventory for Learning Kanji (SILK)**, 2018
- KOCIMAHENI, A. A. **SILK as Kanji Learning Model for Students at Japanese Departament**, 2017.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Londres: Longman Group UK Limited, 1991.
- LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 3. ed. Oxford University Press, 2006.
- LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- OGASSAWARA, A. T. **O ensino da escrita japonesa: um estudo terminológico bilíngüe (japonês-português)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- OLIVEIRA, A. **É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. Londres: Hodder Education, 2009.
- OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Heinle and Heinle Publishers: Boston, 1990.

OXFORD, R. **Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation**. In: Revista Canaria de Estudios Ingleses, 38, 1999.

OXFORD, R. **Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context**. In: International Journal of Applied Linguistics, 2^a ed. Nova Iorque: Routledge, 2017.

ROSE, H. **Kanji learning of Japanese language learners on a year long study exchange program at a Japanese university: An investigation of strategy use, motivation control and self-regulation** 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Sidney, Sidney, 2010.

ROSE, H., Harbon, L. **Self-Regulation in Second Language Learning: An Investigation of the Kanji-Learning Task**. Foreign Language Annals. 46, 2013.

ROSE, H. **L2 learners' attitudes toward, and use of, mnemonic strategies when learning Japanese Kanji**. The Modern Language Journal, 2013.

RUBIN, J. **What the "good language learner" can teach us**. TESOL Quarterly. 9, 1975.

SILVA, W. M. **Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

SUZUKI, T. **A escrita japonesa**. Estudos Japoneses, [S. I.], 1985.

YAMASHIRO, J. **História da Cultura Japonesa**. São Paulo: Ibrasa. 1985.

Anexos

Anexo A (OLIVEIRA, 2013 Anexo D)

INVENTÁRIO ADAPTADO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE KANJI

STRATEGY INVENTORY FOR LEARNING KANJI (SILK)

© 2006 Barbara Bourke, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia

DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS COM EXEMPLOS ADAPTADOS

“Estratégias de Aprendizagem são ações específicas tomadas pelos aprendizes para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, mais agradável, mais autodirecionada, mais efetiva e mais transferível a novas situações.” (Oxford, 1990, p. 8).

O uso de estratégias de aprendizagem é um assunto totalmente individual.

Os professores podem ensinar o significado tradicional dos elementos dos *kanji*; o sistema de radicais; a forma como os *kanji* se originaram; e as regras para a formação de palavras compostas. Os professores também podem tornar os estudantes mais cientes dos vários tipos possíveis de estratégias para a aprendizagem de *kanji* e também incentivar o uso dessas estratégias. Contudo, depois dessa etapa, usar as estratégias depende totalmente do aprendiz.

Cada aprendiz pode ter um olhar diferente de cada *kanji*. Estratégias que funcionam para um aprendiz podem não funcionar para outro. O aprendiz deve ser o diretor de seu próprio aprendizado. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem oferecem um meio de tornar o aprendizado mais rápido, mais eficiente, mais eficaz e mais agradável.

Muitas das estratégias do Inventário de Estratégia para Aprendizagem de *Kanji* (SILK) foram relatadas por estudantes estudando a língua japonesa na Austrália e identificadas após perguntar a esses estudantes como eles se lembravam dos *kanji*. Outras estratégias foram identificadas a partir de vários materiais e recursos para a aprendizagem de *kanji*, incluindo os recursos disponíveis para estudantes japoneses de escolas primárias no Japão.

A seguir estão as descrições dessas estratégias com exemplos. Por favor, note que algumas estratégias podem ser colocadas em mais de uma categoria.

GRUPO 1: Estratégias para aprendizagem de *Kanji*

Estas são "ferramentas" que você pode usar para:

- a) compreender de que forma os *kanji* são compostos e;
- b) tentar lembrá-los de uma maneira que eles possam ser mais facilmente lembrados em uma data posterior.

A ASSOCIAÇÃO

A Associação significa associar um *kanji* ou alguma parte do *kanji* que está sendo aprendido a um *kanji* que você já aprendeu anteriormente, ou a um

katakana, ou a uma letra do alfabeto ou, ainda, a algum outro símbolo já conhecido. A estratégia de Associação também pode ser: lembrar um *kanji* associando-o com grupos de *kanji* com mesmo significado; com *kanji* que têm significados opostos; com *kanji* com a mesma leitura, mas que parecem diferentes; ou com *kanji* que têm a mesma aparência, porém com uma leitura diferente. Todas essas estratégias envolvem a associação de novos conhecimentos com conhecimentos anteriores e podem levar a uma aprendizagem mais eficiente.

A1 Eu crio associações entre os novos *kanji* e outros *kanji* que eu já conheço.

ex. 1 頭(あたま cabeça) o elemento à direita 頁 tem o significado de cabeça. 顔(かお rosto) também faz parte da cabeça e também tem o mesmo elemento.

ex. 2 勇ましい(いさましい corajoso) tem 男(おとこ homem) como elemento. Homens são corajosos.

ex. 3 皆(みな todos) “Eu me lembro desse *kanji* porque se parece com 階(かい andar) sem a parte da frente” (estudante).

A2 Eu crio associações entre os novos *kanji* e *katakana*.

ex.1 名(な nome) é composto por 夕(た ta) e 口(ろ ro) de *katakana*. “Taro” é um nome comum para meninos no Japão.

ex.2 左(ひだり esquerda) tem 工(え e) de *katakana*. E de “esquerda”.

A3 Eu crio associações entre os novos *kanji* e outros símbolos conhecidos.

ex.1 五(ご cinco) parece com o número 5.

ex.2 事(こと coisa) uma linha, uma caixa, um “E” ao contrário, e tudo cortado ao meio.

ex.3 南(みなみ sul) tem uma cruz em cima, “a cruz do sul”.

A4 Eu crio associações entre os novos *kanji* e letras do alfabeto.

ex.1 左(ひだり esquerda) 工 parece com um “H” deitado. “H” de “Hidari”.

ex.2 大阪(おおさか Osaka) “O ideograma da direita (阪) parece a junção das letras BFX”.

A5 Eu associo os *kanji* com outros grupos de *kanji* com mesmo sentido.

ex.1 母(はは mãe), 父(ちち pai), 兄(あに irmão mais velho), 姉(あね irmã mais velha).

ex.2 赤(あか vermelho), 青(あお azul), 黒(くろ preto), 白(しろ branco).

ex.3 馬(うま cavalo), 鳥(とり pássaro), 魚(さかな peixe).

A6 Eu associo os *kanji* com outros *kanji* que têm sentido oposto.

ex.1 暗い(くらい escuro) e 明るい(あかるい claro). Os dois ideogramas têm o Sol (日). Quando está escuro, alguém está em pé (立) no Sol. Quando a lua (月) aparece, assim como o Sol, é muito clara.

ex.2 朝(あさ manhã) e 晩(ばん noite). De manhã, o Sol (日) aparece entre duas cruzes e toma o lugar da Lua (月). À noite, o Sol fica menor e se põe (se deita em seu lugar).

ex.3 大きい (おおきい grande) e 小さい (ちいさい pequeno). Para “grande”, o homem tem seus braços bem abertos. Para “pequeno”, os braços do homem ficam ao lado do corpo.

A7 Eu associo os *kanji* com outros *kanji* que são diferentes, mas têm a mesma leitura.

ex.1 泉(せん fonte)que vem de 温泉(おんせん fonte termal) e 線(せん linha) que vem de 新幹線(しんかんせん trem bala)ambos têm o mesmo som e têm um elemento em comum.

ex.2 洗(せん lavar)que vem de 洗濯(せんたく lavagem)e 先(せん prévio/anterior) que vem de 先生(せんせい professor)ambos têm o mesmo som e também um elemento em comum.

ex.3 折る(おる dobrar/quebrar)e 織る(おる costurar)não têm elementos em comum, mas ambos têm o mesmo som.

A8 Eu associo os *kanji* que são parecidos, mas têm uma leitura diferente.

ex.1 先(さき antes)e 先(せん)que vem de 先生(せんせい professor)são o mesmo ideograma, então professor deve significar “nascido antes”.

ex.2 紅茶(こうちゃ chá preto) e 口紅(くちべに batom) compartilham o ideograma 紅(くれない)e seu significado é “vermelho”, dessa forma “chá preto” na verdade é “chá vermelho”.

ex.3 学生(がくせい estudante)e 生まれ(うまれ nascimento)então estudante deve significar “o que nasceu para estudar”.

A9 Eu comparo e contraste os *kanji* que se assemelham para não confundi-los.

ex.1 手(て mão)e 毛(け cabelo/pelo).

ex.2 牛(うし vaca)e 午 que vem de 午後(ごご à tarde).

ex. 3 末(まつ final)como em 週末(しゅうまつ final de semana)e 未(み não terminado) como em 未来(みらい futuro ou “que ainda não veio”).

B HISTÓRIAS

Usar Histórias como uma estratégia significa inventar histórias sobre um *kanji*. Essa história pode recorrer ao sentido tradicional dos elementos que compõem o *kanji*, o significado do radical contido no *kanji*, ou então você pode inventar uma história que signifique algo para você.

B1 Eu faço as minhas próprias histórias de acordo com o que o *kanji* me parece.

ex.1 歌(うた canção)são duas caixas de som com alguém dançando ao lado. A pessoa tem fones de ouvido.

ex.2 片付ける(かたづける organizar/ arrumar) parece quartos que têm um corredor no meio. Os quartos precisam ser arrumados.

ex.3 寝る(ねる dormir) embaixo do telhado, dentro da casa, em cima da cama há travesseiros e há uma pessoa em pé, ao lado da cama, colocando seu pijama em cima e embaixo.

ex.4 温かい(あたたかい morno) 温 que vem de 温泉(おんせん fonte termal). “O radical de água me parece com suor, depois vem o sol e embaixo dele parece que existe um pequeno aquecedor”.

ex. 5 酒(さけ álcool) o radical de “água”, como se fosse um líquido e depois parece que há um barril de saquê contendo saquê.

B2 Eu faço as minhas próprias histórias de acordo com os elementos componentes do *kanji*.

ex.1 道具 (どうぐ ferramenta) olhos (目) e pernas são necessários para usar um equipamento.

ex.2 者 (もの pessoa) a pessoa no meio separando a terra (土) e o sol (日).

ex.3 傘 (かさ guarda-chuva) quatro pessoas (人) correndo para debaixo do mesmo guarda-chuva.

ex.4 卒業 (そつぎょう formação/graduação) dez (十) pessoas (人) se formando embaixo de um mesmo teto.

ex.5 知る (しる saber) um “sabe-tudo” é uma pessoa (人) com uma boca grande (口).

ex.6 仕事 (しごと trabalho) Uma pessoa (人) próxima ao sábado (土). “ O povo japonês é o único povo que trabalha aos sábados”.

B3 Eu uso histórias contadas pelo meu professor.

ex.1 春 (はる primavera) são três (三) pessoas (人) andando à luz do sol (日).

ex.2 聞く (きく escutar/ ouvir) orelha (耳) no portão (門).

ex.3 髪 (かみ cabelo) longos cabelos (長), (ミ) são amigos (友) para as mulheres.

B4 Eu uso histórias que encontro em referências de livros sobre a forma de lembrar *kanji*.

ex.1 星 (ほし estrela) uma estrela (星) nasce (生) do sol (日) (*Shingakusha kanji Drillbooks 2-2:7*)

ex.2 作る (つくる fazer) “Uma pessoa com uma serra prestes a fazer algo” (*Henshall 1988, p.35*).

ex.3 桜 (さくら cerejeira) uma árvore (木) florida é como uma bela mulher (女) com enfeite no cabelo (*TAKEBE, 1993, p. 9*).

C RADICAIS

A estratégia dos Radicais é uma forma de classificar os *kanji* de acordo com o número de elementos comuns. O uso de Radicais como uma estratégia significa saber o significado do radical e relacioná-lo com o significado do *kanji* como um todo.

C1 Eu agrupo os *kanji* com outros *kanji* que tenham o mesmo radical.

ex.1 痛い (いたい doloroso), 疲れる (つかれる cansar), 病気 (びょうき doença) todos têm o radical que significa “doença”.

ex.2 駅 (えき estação de trem), 駐車場 (ちゅうしゃじょう estacionamento), os dois têm o radical de “cavalo” (馬 うま). O transporte costumava ser feito a cavalo.

ex. 3 池 (いけ lago) 海 (うみ mar) 注ぐ (そそぐ derramar) todos têm o radical de “água”.

C2 Lembro-me primeiro do radical e isso me ajuda a lembrar do *kanji*.

ex.1 食べる (たべる comer): ご飯(ごはん arroz cozido/refeição)e 飲む (のむ beber) estão relacionados à alimentação e por isso é de se esperar que tenham o mesmo radical.

ex.2 言う (いう dizer) e 話す (はなす falar) usam palavras que saem da boca (言).

ex.3 茶 (ちゃ chá) tem o radical de “grama” em cima, assim como 草 (くさ grama).

C3 Eu associo o *kanji* com o significado do radical.

ex.1 送る(おくる enviar) tem o radical de movimento/caminho. Enviar algo para algum lugar envolve movimento.

ex.2 机 (つくえ escrivaninha) tem o radical de árvore. A escrivaninha geralmente é feita de madeira.

ex.3 結婚(けっこん casamento) tem o radical de “linha” (糸いと). Casar-se às vezes significa “amarrar-se”.

D FREQUÊNCIA

Frequência significa se lembrar do *kanji* por escrevê-lo diversas vezes ou lembrá-lo através da frequência de seu uso.

D1 Eu me lembro dos *kanji* por escrevê-los inúmeras vezes até que eu os saiba.

D2 Eu me lembro dos *kanji* que eu uso frequentemente.

ex.1 名前(なまえ nome) “Eu sempre preciso escrever isso”.

ex.2 車(くるま carro) “Eu me lembro deste porque uso com bastante frequência” (estudante).

ex.3 家(いえ casa) “Ele aparece em várias palavras, por isso eu me lembro dele” (estudante).

E EXPERIÊNCIA

Experiência significa relacionar o significado do *kanji* com alguma experiência pessoal que o *kanji* te faz lembrar.

E1 Eu associo os *kanji* com alguma experiência pessoal que o *kanji* me faz lembrar.

ex. 1 顔(かお rosto)“ 顔 tem três pequenos traços igualmente a 形(かたち forma). Eu morei em Yamagata (山形) no Japão que, aparentemente, significa “forma de montanha”. Então, o formato da cabeça, de rosto, é associado com “forma” (estudante).

ex. 2 痛い(いたい doloroso)“Eu me lembro deste porque ele tem o radical de “hospital” (病院) e também parte do *kanji* de “frequentar” (通う かよう) e só consigo lembrar disso porque meu namorado é um estudante de medicina e ele frequenta o hospital e isso é “doloroso” para ele, pois ele não gosta de estudar.” (estudante).

E2 Eu aprendo um *kanji* se eu acho que vou precisar dele no futuro.

F VISUALIZAÇÃO

Visualização é quando você pode visualizar o *kanji* na sua cabeça antes de transferi-lo para o papel ou ainda quando você consegue se lembrar exatamente do lugar ou página de onde aprendeu o *kanji* e como ele se parecia nessa página. (mais ou menos como se fosse uma “memória fotográfica”).

F1 Eu visualizo o *kanji* na minha cabeça e transfiro a imagem para o papel

F2 Eu me lembro de como o *kanji* estava escrito na página de onde eu o aprendi

G AUTOMONITORAMENTO

Automonitoramento refere-se a se testar regularmente, ter reflexões conscientes sobre os erros cometidos para não repeti-los e utilizar materiais/recursos para ajudar a lembrar *kanji* difíceis ou *kanji* que são fáceis de serem confundidos.

G1 Eu me testo e reaprendo os *kanji* que eu não sabia.

G2 Eu escrevo num caderno separado os *kanji* com os quais tenho problema para poder consultá-los facilmente.

H COMPENSAÇÃO

A Compensação é recorrer a outros meios quando o seu próprio conhecimento é insuficiente. Ou seja, pedir ajuda a um colega ou a um professor ou mesmo procurar a informação em um dicionário ou livro didático.

A Compensação pode funcionar como uma estratégia positiva, porque, eventualmente, você irá internalizar a falta de conhecimento e não precisará procurar essa informação novamente, especialmente se você mantiver uma lista dos *kanji* que você queria consultar.

H1 Se eu não sei um *kanji*, eu o procuro em um dicionário.

H2 Se eu não tenho certeza de um *kanji*, eu pergunto a alguém que saiba.

I SEQUÊNCIA

A estratégia Sequência é lembrar o *kanji* em uma palavra composta ou dentro de uma frase. Você pode não ser capaz de lembrar o *kanji* de forma isolada, mas uma vez que você começar a escrevê-lo em sequência, ele pode voltar à sua mente.

I1 Eu associo os *kanji* com outros *kanji* na sequência em que são mais frequentemente usados .

ex.1 料理(りょうり comida).

ex.2 新幹線(しんかんせん *shinkansen* ou trem bala).

ex. 3 勉強(べんきょう estudo).

ex.4 一生懸命(いっしょうけんめい com muito esforço).

I2 Eu uso os novos *kanji* em uma frase e me lembro deles a partir desse contexto.

J RESPOSTA FÍSICA/EMOCIONAL

Às vezes você terá uma Resposta Física ou Emocional para um determinado *kanji* por alguma razão pessoal que ajudará você a se lembrar do *kanji*.

J1 Eu me lembro do *kanji* pela forma como me sinto ao escrevê-lo.

ex. 弟(おとうと irmão mais novo)“Eu gosto de como o escrevo. Eu me lembro desse *kanji* por isso.” (estudante).

J2 Eu me lembro de alguns *kanji*, porque eu não gosto deles por alguma razão.

ex. 1 主人(しゅじん marido/mestre)“Eu me lembro desse *kanji*, pois eu fico muito revoltada com o seu significado” (estudante).

ex. 2 喜ぶ(よろこぶ alegrar-se) “Eu me lembro desse porque eu não gosto dele. Ele me parece um pouco desajeitado” (estudante).

ex. 3 医者(いしや médico) “Quando você pensa em médicos, estão sempre em lugares horríveis, então penso como se fosse uma pessoa presa dentro de uma caixa” (estudante).

J3 Eu me lembro de alguns *kanji*, porque eles são especialmente difíceis.

ex. 並ぶ(ならぶ enfileirar-se/alinhar-se) “Eu me lembro desse porque existe tantas linhas e é preciso alinhá-las.” (estudante).

ex.2 憂鬱(ゆううつ depressão).

J4 Eu me lembro de alguns *kanji*, porque eu gosto deles por alguma razão.

ex.1 家(うち casa)“O telhado, e então eu me lembro de todos os traços embaralhados. Para mim é algo bem estranho... Simplesmente ficou na minha cabeça” (estudante).

ex.2 愛(あい amor) “gosto desse, pois vejo em vários lugares e tem um significado que gosto.

K SOM

Lembrar de um *kanji* pelo Som de seu significado em português, ou pelo som da leitura on ou leitura kun pode funcionar como uma maneira de memorizar para poder recordar um *kanji* posteriormente.

K1 Eu associo o som japonês com o significado de uma palavra em português.

ex. 鳩(はと pombo)“hato” lembra “rato”, “os pombos são ratos voadores”.

K2 Eu associo o som em português com o significado do *kanji*.

ex. 鳩(はと pombo)“hato” lembra “rato”, “os pombos são ratos voadores”.

K3 Eu associo o som japonês com uma letra do alfabeto.

ex. 左(ひだり esquerda)tem um H (deitado). “Hidari” significa “esquerda” em japonês.

K4 Eu dou nomes aos traços ou elementos e uso canções para lembrar os *kanji*.

L ORDEM DOS TRAÇOS

Saber qual traço vem primeiro pode ajudar o aprendiz a se lembrar da ordem em que os outros traços seguirão. A Ordem dos Traços envolve ritmo, padrão e sequência, o *kanji* é construído por esse conjunto. A prática cuidadosa e frequente da ordem correta dos traços pode funcionar como uma estratégia para lembrar como se escreve um *kanji*.

L1 Eu me lembro dos *kanji* porque eu decorei a ordem dos traços de memória.

ex.1 本(ほん livro)“um grande traço em cima, outro para baixo, um para a direita, outro para a esquerda e um pequeno traço embaixo.

L2 Se eu me lembro do primeiro traço, o resto vem naturalmente.

ex.1 水(みず água)Um traço vertical maior, depois um pequeno “fu” de *katakana* à esquerda e depois dois traços à direita.

L3 Eu uso ritmo para lembrar a ordem dos traços.

ex. 授業(じゅぎょう aula)A parte 業 (ocupação) começa com quatro traços em cima, logo depois um, dois, três traços embaixo.

GRUPO II: Estratégias para a gestão da aprendizagem

Essas estratégias funcionam como planejamento e coordenação do processo geral de aprendizagem de *kanji*.

M PLANEJANDO SUA APRENDIZAGEM

Nenhuma aprendizagem vai ocorrer a menos que haja tempo suficiente investido na tarefa. Planejar a aprendizagem envolve definir um determinado período de tempo por semana para se dedicar ao estudo de *kanji* e decidir sobre o método mais eficaz para executar a tarefa. Você precisa selecionar o método que melhor se adapte ao seu estilo e que melhor aproveite o tempo disponível. Isso também envolve aproveitar o maior número possível de oportunidades de praticar os novos *kanji* para não esquecê-los.

M1 Eu tenho um momento a cada dia / semana, que eu uso para aprender de *kanji*.

M2 Eu uso flashcards para praticar repetidamente os *kanji*.

M3 Eu uso um programa de computador para praticar os *kanji*.

M4 Eu uso *kanji* o máximo de vezes que eu puder (por exemplo, notas de aula, tarefas de casa, etc.).

M5 Eu uso um marcador para organizar as informações em meu livro de aprendizagem de *kanji*.

M6 Tento encontrar melhores maneiras de aprender os *kanji* a partir de livros ou conversando com outras pessoas.

M7 Eu compro materiais de aprendizagem de *kanji* adicionais aos exigidos no meu curso.

M8 Eu pego emprestado materiais de aprendizagem de *kanji* da biblioteca.

M9 Traço metas e objetivos para o que desejo alcançar a cada semana.

M10 Traço metas de longo prazo de quantos *kanji* eu quero aprender.

N AVALIANDO SUA APRENDIZAGEM

Esta estratégia está relacionada com a estratégia de automonitoramento, porém, enquanto o automonitoramento se preocupa com a recordação dos *kanji* através de um processo de aprendizagem com os erros, a estratégia de Avaliar a Aprendizagem está mais preocupada com a visão geral do processo de aprendizagem de *kanji*. Se você tem um objetivo geral de quantos *kanji* você gostaria de saber e mantém um registro do número de *kanji* que aprendeu, essa estratégia pode fornecer uma amostra do seu progresso em direção ao objetivo que por sua vez fornece motivação e estímulo para a aprendizagem. Para que os objetivos sejam alcançados, revisões e testes regulares precisam ser realizados para garantir que os *kanji* sejam memorizados. Manter um diário pode funcionar como um registro de progresso e como um escape para os sentimentos, quando não há outra pessoa com quem compartilhar os sentimentos. Manter um diário também pode ajudar você a compreender o seu padrão de aprendizagem.

N1 Eu me testo regularmente para verificar se eu sei o *kanji* que estudei.

N2 Eu mantenho uma lista do número de *kanji* que eu sei.

N3 Eu escrevo um diário de aprendizagem de línguas onde eu descrevo o meu desempenho.

O COOPERAÇÃO COM OS OUTROS

Trabalhar com os outros na aprendizagem de *kanji* pode resultar no compartilhamento de estratégias de aprendizagem e maneiras de recordar os *kanji*. Essas estratégias podem ser benéficas para todas as partes. Discutir os sentimentos sobre uma determinada tarefa pode remover a sensação de isolamento associada à aprendizagem solitária e ajudar você a perceber que os outros estudantes também acham a tarefa desafiadora. Compartilhar o entusiasmo e discutir os benefícios da aprendizagem de *kanji* com os outros pode encorajá-lo a persistir na tarefa.

O1 Eu trabalho com os outros na aprendizagem de *kanji*, praticando conjuntamente.

02 Eu discuto meus sentimentos sobre a tarefa de aprendizagem de *kanji* com os outros.

03 Peço a outra pessoa para testar meus conhecimentos de *kanji*.

Anexo B (PAIVA, 1998 Apêndice I e II)

I. ESTRATÉGIAS DIRETAS

1. Estratégias de memória

A. Criação de elos mentais

1. agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico.
2. associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.
3. colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.

B. Utilização de imagens e sons

1. imagens : gravuras, desenhos
2. mapa semântico : arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados através de linhas ou setas.
3. palavras chaves : elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes.
4. representação de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar

C. Revisão efetiva (a revisão auxilia na memorização)

1. revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática)

D. Emprego de ação

1. uso de sensações ou respostas físicas
2. uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago

2. Estratégias cognitivas

A. Praticar

1. repetir
2. praticar formalmente sons e ortografia
3. reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas: ex. *Hello, how are you? / It's time to....*
4. recombinação : ex. unir orações
5. praticar de forma natural : ex. conversar, ler

B. Receber e enviar mensagens

1. apreender a idéia com rapidez: achar idéia principal (*skimming*) e achar detalhes (*scanning*)
2. usar recursos para captar e enviar mensagens através de:
 - a. meio impresso: dicionário, glossário, gramática, etc
 - b. meio não-impresso: video, rádio, cinema, etc

C. Analisar e raciocinar

1. raciocinar dedutivamente (aplicar regras)
2. analisar expressões (dividir em partes)
3. analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas)
4. traduzir
5. verter

D. Criar estrutura para "input" e "output"

1. tomar notas
2. fazer resumos
3. focar a atenção: sublinhar, marcar, colocar asteriscos

3. Estratégias de Compensação

- A. Adivinhar de forma inteligente
 1. usar pistas lingüísticas : cognatos, prefixos
 2. usar outras pistas : estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.
- B. Superar limitações da fala e da escrita
 1. recorrer à língua materna
 2. pedir ajuda
 3. usar mímica e gestos
 4. evitar comunicação de forma parcial ou total
 5. selecionar o tópico
 6. ajustar ou aproximar a mensagem : alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as idéias. ex. usar pencil no lugar de pen.
 7. criar palavras : ex. *paperholder* em vez de *notebook*
 8. usar circunlocução ou sinônimo ex. *dishrag: what you use to wash dishes with*

II. ESTRATÉGIAS INDIRETAS

1. Estratégias metacognitivas

- A. Centrar a aprendizagem
 1. apreender e relacionar com material já conhecido
 2. prestar atenção
 3. retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso)
- B. Planejar a aprendizagem
 1. fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua
 2. organizar : espaço físico, luz, horário
 3. estabelecer metas e objetivos:ex. meta : corresponder no final do ano com alguém no exterior. Ex. objetivo : ler um livro
 4. identificar o propósito de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido
 5. planejar para uma tarefa
 6. procurar oportunidades para praticar
- C. Avaliar a aprendizagem
 1. auto-monitoração (identificar os erros)
 2. auto-avaliação (avaliar o próprio progresso)

2. Estratégias afetivas

- A. Diminuir a ansiedade
 1. relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som)
 2. usar música
 3. rir : assistir uma comédia, ouvir/ler piadas
- B. Encorajar-se

1. fazer afirmações positivas (que tal no diário?) ex. *I'm reading faster; ou Everybody makes mistakes. I can learn from mine.*
2. correr riscos de forma inteligente
3. gratificar-se

C. Medir a temperatura emocional

1. ouvir seu corpo (estou feliz, tensa?)
2. usar "check lists" (auto-avaliação)
3. escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades)
4. discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)

3. Estratégias sociais

A. Fazer perguntas (pedir para repetir, dar exemplo, parafrasear, explicar, falar mais devagar)

1. pedir esclarecimentos
2. pedir correções

B. Cooperar com os outros

1. cooperação entre pares
2. cooperação com falantes proficientes

C. Solidarizar-se com os outros

1. desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro)
2. conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA
2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA
3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA
4. NORMALMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na folha de respostas. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário,

28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.