Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Patrick Santos de Melo

Usos do artigo definido por japoneses aprendizes de português do Brasil como língua estrangeira: diálogos entre descrição e ensino

Rio de Janeiro
2023

Patrick Santos de Melo

Usos do artigo definido por japoneses aprendizes de português do Brasil como língua estrangeira: diálogos entre descrição e ensino

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

M528 Melo, Patrick Santos de
Usos do artigo definido por japoneses aprendizes de português do Brasil: diálogos entre descrição e ensino / Patrick Santos de Melo. – 2023.
104 f.: il.

Orientador: Alexandre do Amaral Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua japonesa - Teses. 2. Língua portuguesa - Brasil – Teses. 3. Língua portuguesa - Artigo – Teses. 4. Aquisição da segunda língua - Teses. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Falantes estrangeiros - Teses. I. Ribeiro, Alexandre do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 809.56:806.90

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura Data

Patrick Santos de Melo

Usos do artigo definido por japoneses aprendizes de português do Brasil como língua estrangeira: diálogos entre descrição e ensino

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 11 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro (Orientador)
Instituto de Letras - UERJ

_____

Prof. Dr. Flávio de Aguiar Barbosa
Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Adriana Leite do Prado Rebello
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

À minha família, que me deu o suporte necessário e que me apoiou em todo o processo.

À minha mãe, Marli, pelo seu amor, por confiar em mim, mesmo quando eu não confiava, e por me trazer calma, mesmo quando não parecia possível.

À minha avó Berenice e à minha tia Janete pelos cuidados rotineiros e por todo o seu amor.

À minha irmã, Thaís, pelos momentos de descontração, pelas dicas e conselhos.

À minha noiva, Júlia, pela paciência e interlocução, pelos momentos de descontração, pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu orientador, professor Alexandre Ribeiro, por me inspirar desde a graduação a seguir a vida acadêmica, pelos ensinamentos, pela paciência e pela confiança.

À professora Amélia Ribeiro, por me ensinar a lidar com a organização e análise dos dados, pela paciência e pelas contribuições.

Aos professores Flávio Barbosa e Adriana Rebello, por despertarem em mim o interesse pela pesquisa em língua portuguesa em diferentes momentos da minha vida acadêmica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

MELO, Patrick Santos de. *Usos do artigo definido por japoneses aprendizes de português do Brasil:* diálogos entre descrição e ensino. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta Dissertação toma como foco o ensino do artigo definido para japoneses aprendizes de português do Brasil. Tem como objetivo geral discutir como aprendizes estrangeiros falantes nativos de línguas que não têm em seus sistemas a classe de palavras artigo, especificamente os japoneses, compreendem e usam artigos em português do Brasil língua estrangeira; contribuir para o ensino de artigo definido no português do Brasil para aprendizes japoneses. Entre os objetivos específicos estão o de descrever aspectos formais e funcionais do artigo definido e seus usos no português do Brasil; o de identificar usos adequados e inadequados de aprendizes japoneses de português língua estrangeira; e o de propor indicações didático-metodológicas específicas para o ensino de artigo definido no português do Brasil para aprendizes japoneses. Os capítulos que compõem a fundamentação teórica tratam da história interna da língua e suas bases filológicas (BASSETO, 2016; COUTINHO, 1976; MATTOSO CAMARA JR, 1979; SAID ALI, 1964; GONÇALVES, 2001), de estudos gramaticais, em especial, os de filiação funcional, da perspectiva semântico-pragmática dos estudos linguístico-discursivos (AZEREDO, 2012; BECHARA, 2019; CASTILHO, 2014; CUNHA & CINTRA, 2008; NEVES, 2011). Estudos sobre didática do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira e suas relações como estudos culturais e interculturais fundamentaram também a presente pesquisa (EAGLETON, 2011; MEYER, 2013; HALL, 1978; WEISS, 1995). Para a realização dos objetivos, adota-se a abordagem descritivo-exploratória de pesquisa em uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados, baseada em Minayo (2009) e Köche (2011). O instrumento de produção de dados está composto de uma bateria de atividades realizadas em encontros síncronos com aprendizes japoneses de diferentes níveis, descritas e registradas em planos e relatórios de aula. A análise dos dados se dá a partir dos textos produzidos pelos aprendizes e dos registros feitos pelo professor regente. Os resultados revelam que os aprendizes: usam adequadamente o artigo definido em contexto de retomada de personagens e elementos primários de suas produções textuais; tendem a usar o artigo definido em contexto de introdução de personagens e referentes; secundários apresentam facilidade no uso de artigo junto a pronomes possessivos, no uso de artigo definido equivalendo a pronomes possessivo e de artigo junto de nome seguido de “dele(a)”; conseguem construir âncoras semântico-lexicais e usar anáforas indiretas.

Palavras-chave: língua portuguesa; artigo definido; ensino de português como língua estrangeira; ensino de português para japoneses.

RESUMEN

MELO, Patrick Santos de. *Usos del artículo definido por japoneses estudiantes de portugués de Brasil:* diálogos entre descripción y enseñanza. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Esta investigación toma como foco la enseñanza del artículo definido para japoneses estudiantes de portugués de Brasil. Tiene como objetivo general discutir cómo estudiantes extranjeros hablantes nativos de lenguas que no tienen em sus sistemas lingüísticos la clase de palabras artículo, específicamente los japoneses, comprenden y usan los artículos en portugués de Brasil lengua extranjera; contribuir para la enseñanza del artículo definido en portugués de Brasil para estudiantes japoneses. Entre los objetivos específicos están el de describir aspectos formales y funcionales del artículo definido y sus usos en portugués de Brasil; identificar usos adecuados e inadecuados de estudiantes japoneses de portugués lengua extranjera; proponer estrategias didáctico-metodológicas específicas para la enseñanza del artículo definido en portugués de Brasil para estudiantes japoneses. Los capítulos que componen la fundamentación teórica tratan de la trayectoria historia interna de la lengua y sus bases filológicas (BASSETO, 2016; COUTINHO, 1976; MATTOSO CAMARA JR, 1979; SAID ALI, 1964; GONÇALVES, 2001), de estudios gramaticales, en especial, los funcionales, de la perspectiva semántico-pragmática y de los estudios lingüístico-discursivos (AZEREDO, 2012; BECHARA, 2019; CASTILHO, 2014; CUNHA & CINTRA, 2008; NEVES, 2011). Estudios sobre didáctica de la enseñanza de lengua portuguesa como lengua extranjera y sus relaciones con estudios culturales e interculturales fundamentaron también la presente investigación (EAGLETON, 2011; MEYER, 2013; HALL, 1978; WEISS, 1995). Para la realización de los objetivos, se utiliza el enfoque descriptivo-exploratorio de investigación en una perspectiva cualitativa de análisis y tratamiento de los datos, basada en Minayo (2009) y Köche (2011). El instrumento de producción de datos está compuesto de una secuencia de actividades realizadas en encuentros síncronos con estudiantes japoneses de diferentes niveles, descritas y registradas en planes y relatorías de clase. Los resultados muestran que los estudiantes usan adecuadamente el artículo definido en contexto de referencia a personajes y elementos primarios de sus producciones textuales; presentan tendencia a usar el artículo definido en contexto introducción de personajes y elementos secundarios; presentan facilidad en el uso del artículo junto a pronombres posesivos, en el uso de artículo definido equivaliendo a pronombres posesivos y de artículo definido junto de nombre seguido de “dele(a)”; consiguen construir textualmente elementos que permiten inferencia puente y consiguen usar anáforas indirectas.

Palabras clave: lengua portuguesa; artículo definido; enseñanza de portugués como lengua extranjera; enseñanza de portugués para japoneses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Formas simples do artigo definido em português, espanhol, italiano e francês..... 21

Figura 1 – O skatista..... 48

Quadro 2 – Usos do artigo na Etapa 1..... 49

Figura 2 – Cenas do vídeo Terezinha..... 59

Quadro 3 – Usos do artigo na Etapa 2..... 60

Quadro 4 – Usos do artigo na Etapa 3..... 78

Figura 3 – Seresta, Di Cavalcante..... 88

Figura 4 – A seresta, João Generoso..... 90

Quadro 5 – Textos da Etapa1..... 98

Quadro 6 – Textos da Etapa 2..... 100

Quadro 7 – Textos da Etapa 3..... 102

LISTA DE ABREVIATURAS

AUA	Apenas usos adequados do artigo
AUI	Apenas usos inadequados do artigo
GCA	Grupo de textos que contextualizam adequadamente
GCI	Grupo de textos que contextualizam inadequadamente
GNC	Grupo de textos que não contextualizam
IR	Introdução de referente
L1	Primeira Língua
LM	Língua Materna
LNM	Língua Não Materna
NUPPLES	Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua
OSC	Oscilações de usos dos artigos
PBE	Português do Brasil para Estrangeiros
PL1	Português como Primeira Língua
PL2	Português como Segunda Língua
PL2E	Português
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
PLNM	Português Língua Não Materna
RGE	Referência genérica
RSD	Referência situacional direta
RSI	Referência situacional indireta

RTD	Referência textual direta
RTI	Referência textual indireta
SN	Sintagma nominal
SNR	Sintagma não referencial
VIN	Referência de natureza vinculativa

LISTA DE SÍMBOLOS

⦸	Não uso do artigo definido
✓	Uso adequado do artigo definido
✕	Uso inadequado do artigo definido.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**.....	18
1.1	**O artigo do latim ao português**.....	18
1.2	**O artigo e suas características linguístico-semânticas no Português do Brasil**……...…….....	22
1.3	**Ensinar português para estrangeiros: o artigo em perspectiva não materna**.....	31
2	**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**.....	42
3	**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**.....	45
3.1	**Apresentando e analisando os dados**.....	46
3.2	**Sistematização e discussão dos resultados**.....	85
3.3	**Indicações para o ensino de português língua estrangeira**.....	87
	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXO.....	98

INTRODUÇÃO

Nos Estudos de Língua Portuguesa, em especial, quando consideradas as relações entre ensino e descrição, podem ser identificadas duas grandes áreas, cada uma com suas especificidades: a de Português Língua Materna (PLM) e a de Português Língua Não Materna (PLNM). Apesar de terem o mesmo objeto de estudo, a Língua Portuguesa, o olhar e as formas de abordagem deste objeto apresentam especificidades, delineadas com base no reconhecimento de características e demandas dos seus respectivos públicos-alvo: os falantes/usuários de português como língua materna e como língua não materna.

As características de cada público-alvo influenciam na seleção e no tratamento dos fenômenos linguístico-culturais em pesquisas voltadas para descrição. Essa influência se faz perceber também no modo como tais fenômenos são tomados como conteúdo de ensino de língua portuguesa. Reconhecer as perspectivas materna e não materna dos estudos de língua portuguesa é legítimo e fundamental para que se ampliem e aprofundem conhecimentos sobre conceitos gramaticais, usos linguísticos e estratégias didático-metodológicas de ensino da língua. Esse reconhecimento facilita estabelecer um diálogo mais produtivo tanto em relação às perspectivas materna e não materna como em relação às formas como descrição e ensino se complementam em ambas as áreas.

Nesse sentido, é preciso ter em mente, da forma mais clara possível, a diferença entre as perspectivas materna e não materna dos estudos de língua, aqui especificamente da língua portuguesa. Entender as diferenças e aproximações é importante para o reconhecimento do Português Língua Não Materna (PLNM) como uma área de estudos específica.

O termo Língua Materna (LM) refere-se, em geral, à língua adquirida por alguém em ambiente familiar, através da qual constrói suas primeiras relações com o mundo que a cerca. O termo Língua Não Materna (LNM) abarca um conjunto de possíveis relações de aprendizagem ou aquisição de língua que não necessariamente formam a base cognitivo-cultural dos seus usuários. A depender da perspectiva teórica que defina esses termos, haverá diferentes classificações, como assinala Meyer (2016). A autora faz um breve levantamento de tais termos a fim de esclarecer suas vertentes de atuação. Estes seriam, dentre outros, Português

Segunda Língua (PL2); Português Língua Estrangeira (PLE); Português Língua Adicional (PLA); Português do Brasil para Estrangeiros (PBE); Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E).

No que se refere à Língua Materna, Camargo, Fontana e Nunes (2022) chamam atenção para o fato de que tal termo ou o termo “primeira língua” (L1) não são exatamente equivalentes. Segundo as autoras, existem aspectos linguísticos e não linguísticos a serem considerados. Dentre esses aspectos, sinalizam como fundamentais a língua da figura materna, a língua da figura paterna, da comunidade em que se vive, a primeira língua a ser adquirida, a língua falada no cotidiano, a língua falada predominantemente na sociedade, a mais dominada pelo indivíduo e, por fim, a língua em que ele se sente mais à vontade.

Em parte, pode-se considerar que o cerne da questão é a apropriação de um código linguístico e seus usos comunicativos, a partir de experiências linguístico-culturais na comunidade em que vive ou com a qual interage. Significa dizer, portanto, que o público-alvo do ensino de PLM, por exemplo, domina basicamente um mesmo sistema linguístico e, a depender de sua inserção espaço-temporal, compartilha experiências linguístico-culturais muito similares.

No tocante à Língua Não Materna, Meyer (2016) comenta que é um termo guarda-chuva que incorpora o ensino de português para indígenas, para a comunidade surda e para estrangeiros. No caso das comunidades indígenas e das surdas, no Brasil, apesar de compartilharem um mesmo território nacional, nem sempre têm acesso ao mesmo sistema linguístico e às experiências linguístico-culturais da maioria. Já os estrangeiros, sobretudo, os falantes de outras línguas, efetivamente não têm acesso direto nem ao sistema nem às experiências. Em todos os casos, requer-se um olhar especializado e ações de ensino e pesquisa que atendam às necessidades de cada grupo (RIBEIRO, 2014).

A perspectiva do ensino é fundamental para a definição das vertentes que compõem a área de Português Língua Não Materna. Meyer (2016) esclarece, por exemplo, que o termo Português Língua Estrangeira se restringiria ao ensino para estrangeiros falantes de outras línguas que não estejam no Brasil, já que a língua portuguesa só assumiria o papel de estrangeira quando ensinada fora do Brasil. No país em que é língua oficial, em geral, ganha *status* de segunda língua para os aprendizes, uma vez que precisariam utilizá-la no seu dia a dia. O Português como Segunda Língua, no entanto, abarca outras vertentes como o ensino de português

para aprendizes nativos falantes de outros idiomas. Os indígenas são um exemplo de tais aprendizes.

Considerando os termos e vertentes acima mencionados, cabe dizer que esta Dissertação se insere na vertente de estudos de Português Língua Estrangeira (PLE), tendo como público-alvo japoneses, aprendizes de português em cursos customizados de curta duração. Tem como tema o ensino de classes de palavras em língua portuguesa e toma como foco, especificamente, o ensino do artigo definido no português do Brasil para japoneses.

Como se sabe, os elementos que compõem a classe de palavras “artigo” são o artigo definido e o artigo indefinido. De acordo com Bechara (2009, p.153), o verdadeiro artigo é o artigo definido, “que se antepõe a substantivos, com reduzido valor semântico demonstrativo e com função precípua de adjunto desses substantivos”. Segundo o autor, a tradição gramatical tem aproximado o verdadeiro artigo do artigo indefinido pelo fato de ambos funcionarem como adjunto do substantivo a que se antepõem. No entanto, chama a atenção para o fato de os artigos definido e indefinido se diferenciarem em vários aspectos como pela origem, pela tonicidade, pelo comportamento discursivo, pelo valor semântico e pelos papéis gramaticais.

A opção por esse foco teve como motivação não só as características acima mencionadas, mas experiências em sala de aula de português como língua estrangeira (PLE), em que foi possível verificar que muitos aprendizes têm dificuldades para fazer escolhas adequadas quanto ao uso do artigo definido, tanto na oralidade como na escrita.

Ao que parece, tais dificuldades não são restritas aos aprendizes estrangeiros. Aprendizes nativos (brasileiros falantes de português) também podem apresentar certa dificuldade no uso de artigos, especialmente em sua dimensão dêitica, quando das atividades de produção textual. Contudo, as diferenças no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, no que se refere às perspectivas materna e estrangeira, parecem trazer à tona desafios específicos de estrangeiros, em especial dos que não têm a classe de palavras “artigo” em suas línguas maternas.

Além de, *a priori*, não dominarem o sistema linguístico e a cultura que o permeia, aspectos que diferenciam a língua materna dos aprendizes e a língua-alvo podem ser elementos dificultadores da aprendizagem. É possível que certos

desafios para aprender a usar adequadamente artigos em português língua estrangeira sejam similares entre falantes nativos de línguas que não tenham essa classe como o japonês, o russo, o chinês, o coreano. Kim (2005), baseando-se em estudos comparativos como os de Stockwell, Bowen e Martin (1965 apud KIM, 2005), sobre as diferenças e possíveis complexidades entre línguas, compreende que a ausência de artigos em coreano, por exemplo, seria um fator dificultador da aquisição do artigo definido da língua portuguesa por parte de aprendizes coreanos.

Em sua pesquisa, Kim adota categorias propostas pelos autores supracitados, cuja serventia é diferenciar e hierarquizar diversas línguas e os desafios que seus itens impõem para a aprendizagem. As categorias são: nova, ausente, diferenciação, união, correspondência. Kim classifica o “artigo” na categoria “nova”. Essa categorização indica que há, na língua a ser aprendida, uma categoria que inexiste na língua materna do aprendiz. A título de exemplificação, considere-se o caminho contrário: um falante de português aprendendo coreano. Nesse caso, o artigo seria uma categoria ausente para esse aprendiz, uma vez que há artigo no português e não no coreano. Os resultados do estudo de Kim (2005) são observáveis também quando se analisam as produções oral e escrita de aprendizes japoneses.

Trabalhos como os de Kim (2005) e Weiss (1994) serviram, juntamente com reflexões feitas com base em observações e comentários registrados em planos de aula, de motivação para a proposição da presente pesquisa, no âmbito do Mestrado em Letras, especialidade de Língua Portuguesa. Os registros dos planos e atividades que compõem o banco de dados do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES/UERJ) chamaram a atenção, em especial no que tange à produção de textos escritos por aprendizes japoneses que fazem parte como alunos e como participantes de pesquisa do projeto em questão.

Os desafios de aprendizes japoneses quanto ao uso adequado de artigos pareceram relevantes o suficiente para a proposição de uma pesquisa na área de Português Língua Não Materna. De fato, a classe de palavras “artigo”, por se enquadrar em uma nova categoria para esses aprendizes, representa um grande desafio, uma vez que não estão familiarizados com essa classe, seu conceito e seus usos. A presente pesquisa parte do princípio de que é necessário considerar as propriedades e funções do artigo e, explorando-as didaticamente, buscar

articulações entre suas dimensões linguístico-discursivas e os contextos de usos para fins comunicativo-interculturais.

Além disso, um levantamento prévio de dados bibliográficos sobre o assunto mostrou que ainda são incipientes as iniciativas de pesquisas específicas sobre o ensino de artigos definidos a japoneses. Em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, plataforma disponibilizada pelo governo que reúne títulos e resumos de teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras, foram encontradas 26 pesquisas que se relacionam direta ou indiretamente com o artigo. Dentre essas, 22 se vinculam principalmente à sociolinguística e buscam observar a ausência ou a presença de artigos ante topônimos, antropônimos, pronomes possessivos, em diferentes localidades. Das 4 restantes, apenas 3 se enquadram no âmbito de português do Brasil para estrangeiros, sendo uma mais abrangente em seu tema, isto é, o artigo está presente, mas não é foco da pesquisa, e outras duas com o artigo como elemento central de seu tema: uma voltada para o ensino dos artigos definido e indefinido (WEISS, 1994) e outra para a aquisição do artigo definido (KIM, 2005).

Em outras plataformas como a do “Google Acadêmico”, identificaram-se estudos como o de Lopes e Martins (2017), focados no ensino, aprendizagem e/ou aquisição de artigos no Português Europeu. As autoras, por exemplo, a partir de dados de estudos da aquisição dos artigos por falantes de chinês e espanhol, buscam pensar o ensino dos usos dos artigos no português europeu contemporâneo (PEC), levando em conta aspectos formais e funcionais.

No que se refere a publicações de materiais didáticos dedicados ao ensino de português para estrangeiros, não foram encontrados registros, ao menos durante a realização desta pesquisa. De fato, ainda parecem poucos os trabalhos que se dedicam ao ensino do artigo em Português Língua Estrangeira (PLE), especialmente tomando como base as relações entre descrição, ensino e segunda cultura. Nesse sentido, os estudos descritivos de PLM são imprescindíveis para entender o artigo em suas diferentes dimensões e em seu uso efetivo em contexto comunicativo, e os estudos sobre o seu ensino em PLE podem não somente se beneficiar disso como também contribuir para pensar o ensino de PLM.

Diante do exposto, justifica-se a realização de uma pesquisa que tenha como objeto de estudo o uso de artigos definidos por falantes nativos de japonês. Esses aprendizes não têm no sistema linguístico de sua língua materna a classe de

palavras artigo marcada. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivos gerais discutir como se dão os usos de artigos definidos por aprendizes japoneses e contribuir para pensar o ensino de artigo definido no português do Brasil para esses aprendizes. Entre os objetivos específicos, estão o de descrever aspectos formais e funcionais do artigo definido e seus usos no português do Brasil; identificar usos adequados e inadequados de aprendizes japoneses de português língua estrangeira; propor estratégias didático-metodológicas específicas para o ensino de artigo definido no português do Brasil para aprendizes japoneses.

Como referência para as discussões implicadas neste estudo, tomou-se como aporte teórico as contribuições de tratados filológicos sobre a história interna das línguas românicas, com exposições gramaticais comparativas das características do artigo nessas línguas (BASSETO, 2016; COUTINHO, 1976; MATTOSO CAMARA JR, 1979; SAID ALI, 1964; GONÇALVES, 2001), de estudos gramaticais da tradição (CUNHA; CINTRA, 2008; ROCHA LIMA, 2020), de filiação estruturalista (AZEREDO, 2012; BECHARA, 2019) e de filiação funcional (NEVES, 2011), da perspectiva semântico-pragmática dos estudos linguístico-discursivos (CASTILHO, 2014; NEVES, 2018). Estudos sobre didática do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira e suas relações com estudos culturais e interculturais fundamentaram também a presente pesquisa (EAGLETON, 2011; MEYER, 2013; HALL, 1978; WEISS, 1995). Do ponto de vista dos fundamentos metodológicos, esta pesquisa é de caráter exploratório e tem enfoque qualitativo.

Em termos de organização, este texto foi dividido nos seguintes capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Encaminhamentos Metodológicos, Apresentação e análise dos dados e Considerações Finais. Na Introdução, procura-se apresentar a situação-problema, objeto de estudo e foco da investigação e os objetivos da pesquisa. Na Fundamentação Teórica, na qual se apresentam as bases teóricas para a reflexão sobre o tema de estudo, sistematizando-se contribuições teóricas de relevância para a discussão do tema. No capítulo Encaminhamentos Metodológicos, busca-se explicitar as opções metodológicas para a produção e análise de dados. O capítulo Apresentação e análise de dados traz de forma sistematizada dos dados produzidos durante a pesquisa e os analisa à luz das categorias bibliográficas que compuseram a fundamentação desta Dissertação. Nele são apresentadas também indicações para o ensino, seguidas de elementos que poderão compor atividades de ensino. Por fim, nas Considerações Finais, retomam-

se os resultados obtidos, apontando caminhos para aplicações e futuros desdobramentos da pesquisa.

1 **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O artigo se encontra na composição de diferentes sintagmas e em diferentes tipos de construções lexicais. Pode figurar nos mais simples sintagmas nominais, mas também compor expressões fraseológicas, sintagmas semifraseológicos, locuções. A depender do sentido almejado e do dos conjuntos de circunstâncias que cercam a enunciação, são importantes para a construção de sentido, mas nem sempre necessários, o que muitas vezes gera confusão nos aprendizes e pode dificultar o seu aprendizado. É necessário entender, desse modo, quando usar e quando não usar o artigo.

Este capítulo faz percurso histórico do artigo definido, identificando-o na história interna da língua e revisitando essa história para entender as suas propriedades de origem. Sistematiza o que se entende por artigo definido e faz um levantamento não só das suas propriedades, mas também de seus empregos, sua natureza e suas funções. Discute as inter-relações entre língua, cultura e ensino e como essas se refletem no ensino do artigo definido.

1.1 **O artigo do latim ao português**

Nesta seção, trata-se brevemente do percurso histórico do artigo definido, identificando-o na história interna da língua e revisitando essa história para entender as suas propriedades de origem. Para tanto, tomam-se como referência gramáticas latinas, gramáticas históricas da língua portuguesa e obras filológicas, e pretende-se fazer uma concisa apresentação de características gerais da língua latina, considerando aspectos sintáticos e morfológicos, e estabelecer relações com línguas neolatinas a fim de observar categorias gramaticais que se mantiveram ou que surgiram, por exemplo, em português.

No que se refere às características gerais do latim, de acordo com Coelho e da Silva (2019, p.19), na gramática latina constam as seguintes classes gramaticais: “Nome, Adjetivo, Pronome, Numerais, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição”. Ainda segundo os autores, o advérbio, a preposição, a conjunção e a

interjeição são invariáveis, ou seja, não se alteram em número e gênero, ao passo que o nome, o adjetivo, os pronomes e os numerais são variáveis e declinam-se. Línguas neolatinas como o português e o espanhol mantêm as categorias supracitadas, além de conservarem a variação de número e de gênero (excetuando, de modo geral, o neutro; apenas algumas palavras gramaticais o mantêm).

Quanto às diferenças observáveis, notam-se a ausência dos artigos e o sistema de declinação. É consenso entre obras filológicas e gramáticas latinas e históricas que o latim não conhecia a classe de palavras “artigo”. Como observam Coelho e da Silva (2019, p.19), pelo fato de não possuir artigos, a língua latina se vale das terminações (desinências) das palavras para distinguir os gêneros, os números e as funções dos nomes, contando às vezes com o auxílio de preposições. Diferentemente de algumas línguas neolatinas, não é a posição dentro da oração nem o entorno linguístico, quando da composição de sintagmas nominais, que vai indicar a função lógica de uma palavra em uma proposição, mas sim as variações encontradas nas terminações. É o que se conhece como os casos do latim.

De acordo com Coutinho (1976), no latim clássico, ou seja, na “língua escrita, cuja imagem está configurada nas obras dos escritores latinos” (1976, p.29), não se observava tal categoria gramatical. Seu aparecimento se dá nos “últimos tempos do latim vulgar e em escritores latinos tardios” (1976, p.251). Em outras palavras, é na língua popular, falada por classes inferiores da sociedade romana e de todo o império posteriormente, que os artigos surgiram. De acordo com o autor, há poucos informes ou registros do latim vulgar; os que se encontram à disposição são fornecidos por fontes escritas como trabalhos de gramáticos, obras de comediógrafos etc. Cita pelo menos cinco fontes, dentre as quais se encontram textos com erros ocasionais de escritores cultos dos últimos tempos do latim vulgar (1976, p.31). São justamente os equívocos desses escritores que permitem observação do que viria a ser o artigo definido.

Basseto (2016, p.224), ao tratar do aparecimento do artigo nas línguas românicas, comenta que já no latim vulgar havia indícios de que pronomes demonstrativos eram empregados com função de artigos. De forma objetiva, os pronomes demonstrativos latinos são: hic, haec, hoc; iste, ista, istud; ille, illa, illud; is, ea, id; idem, eadem; ipse, ipsa, ipsum.

De acordo com Nunes (1975 apud Gonçalves, 2001), o latim vulgar se servia dos demonstrativos *ille* e *ipse*, quando se referia a uma pessoa ou coisa conhecida

de todos. Observa, contudo, que, por *ille* estar mais extensamente representado nas línguas românicas do que *ipse*, é possível deduzir que a língua vulgar tinha predileção por ele. Basseto (2016) afirma que pronome *ille*, *illa* e *illud* era o que melhor se prestava a essa função devido ao seu caráter anafórico. De acordo com Mattoso Camara (1979, p.104), *ille*, na sua forma acusativa *illum*, "sem intento de localização no espaço, passou a ser usado diante de um nome substantivo para opor o indivíduo definidamente visualizado a qualquer outro da mesma espécie". Apesar de haver indícios de que já no latim vulgar demonstrativos funcionassem como artigos, "geralmente os romanistas concordam em atribuir às próprias línguas românicas a criação do artigo, cuja fixação formal e semântica se deu pelo séc. VIII". (BASSETO, 2016, p.224).

O artigo, em documentos romances antigos, mostra-se bastante limitado no que diz respeito ao uso. Basseto (2016) oferece um panorama histórico dos usos e alterações semânticas pelas quais o artigo passou. Comenta, inicialmente, algumas ocorrências na Chanson de Roland, datada do século XII, observando que os artigos são usados "apenas ante nomes concretos e bem determinados". (BASSETO, 2016, p.224). Isso, segundo o autor, seria uma mostra de que os artigos conservavam algo do conteúdo semântico dos demonstrativos. Nos séculos seguintes, todavia, o emprego dos artigos se estendeu para qualquer substantivo determinado. Houve um processo de esvaziamento semântico dos demonstrativos para o estabelecimento dos artigos nas línguas românicas, isto é, ocorre a gramaticalização do artigo.

O demonstrativo usado como artigo se encontrava na maioria dos casos em posição proclítica, o que pode ser verificado no fato de que o artigo nas línguas românicas vem anteposto a um nome ou a um adjetivo + nome, excetuando apenas o romeno. Esse dado é particularmente interessante porque a fixação em posição anterior ao núcleo do sintagma fez com que os demonstrativos sofressem mudanças no que se refere à tonicidade: aos poucos tornou-se átono, o que explica as alterações formais verificadas nas línguas românicas (BASSETO, 2016, p. 225). A transformação formal em português é geralmente descrita da seguinte forma: illum > illu > elo> lo > o. Diferentemente das demais línguas românicas, por exemplo, o espanhol, o italiano e o francês, o artigo em português não conservou o "l" presente no interior dos pronomes, se se considera apenas o quadro de formas simples disposto a seguir:

Quadro de formas simples do artigo em português, espanhol, italiano e francês:

	Português	Espanhol	Italiano	Francês
Sing. masc.	o	el	Il, l', lo	le, l'
Sing. fem.	a	la	la, l'	la, l'
Plur. masc.	os	los	I, gli	les
Plur. fem.	as	las	le	les
	o livro	el libro	il libro	le livre
	a língua	la lengua	la lingua	la langue
	os livros	los libros	i libri	les livres
	as línguas	las lenguas	le lingue	les langue

Fonte: BRITO *et al.*, 2010, p. 107.

Por outro lado, no quadro das formas compostas, isto é, quando o artigo sofre contração com alguma preposição (em, de, a e por) ainda hoje podem-se observar vestígios da forma "lo". Na contração da preposição per (por) com o artigo lo: per + lo > pello, por exemplo, observa-se a manutenção do 'l' presente no interior dos pronomes. Além disso, nota-se um processo de assimilação do /-r/ pelo /-l/, também uma simplificação de ll, como observa Coutinho (1976, p. 251).

Com relação às funções e propriedades do artigo definido, vale mencionar a perspectiva que Mattoso Camara (1979) tem do artigo. De acordo com o autor, "Categoricamente, ele (o artigo) continua a ser uma partícula pronominal demonstrativa" por assinalar "o caráter definido de uma posição no campo mostrativo ideal, de que participam o falante e o ouvinte" (1979, p. 104). Considerando os interlocutores (falante e ouvinte) e o contexto em que a comunicação se dá (campo mostrativo ideal), o autor descreve a propriedade de origem que caracteriza o uso dos artigos: a dêitica. Reconhece que a referência pode não ser necessariamente direta ou observável, mas afirma que pode figurar como "Algo nitidamente situado na memória comum dos dois interlocutores" (1979. p.105).

Said Ali, além também oferecer um panorama histórico de sua transformação, assim como Mattoso Camara, chama a atenção para a função demonstrativa (dêitica) dos artigos que, embora já amortizada pela anteposição sem grande necessidade do vocábulo *o* e *a* a qualquer substantivo, "pode perceber-se ainda em dizeres nos quais, ou pelo contexto, ou por ajuntar-se ao nome algum qualificativo ou frase equivalente, se aponta o ente ou entes de que se trata" (1964, p.123).

Segundo Said Ali (1964), a anteposição do artigo tem a finalidade de “avivar a atenção da pessoa a quem nos dirigimos” e de “Lembrar-lhe ao interlocutor que aquilo de que falamos lhe é conhecido, servindo o artigo para apontar mentalmente o dito objeto” (1964, p.123). No jogo da linguagem, o artigo aponta para algo que é de conhecimento compartilhado. Considerem-se dois caminhos: conhecimento compartilhado mencionado anteriormente no momento de interação; conhecimento compartilhado fruto de uma experiência comum. O autor segue com os seguintes exemplos: referentes únicos: o sol, a lua, o ar, ou culturalmente compartilhados como é o caso da educação religiosa, literária ou outra: o céu, o inferno etc.

Os autores se debruçam sobre o artigo definido, um mais detidamente do que o outro, mas ambos trazem colaborações a respeito da ausência e da presença de artigos, de suas características e propriedades sintáticas, de seu emprego diante de topônimos, nomes de pessoas e nomes abstratos, de sua função isolada ou substantiva, de seu emprego em enumerações, em estruturas distributivas e em locuções. Tais colaborações não serão examinadas nesta Dissertação.

1.2 **O artigo e suas características linguístico-semânticas no Português do Brasil**

Nesta seção, busca-se discutir sobre o que se entende por artigo definido e fazer um levantamento não só das suas propriedades, mas também de seus empregos, sua natureza e suas funções. Para tanto, toma-se como referência desde gramáticas tidas como tradicionais até gramáticas centradas no uso, e pretende-se apontar rapidamente as diferenças entre o artigo definido e o indefinido, identificar as propriedades gramaticais, semânticas e discursivas do artigo definido, e descrever brevemente seus usos mais gerais na função de determinante.

Rocha Lima (2020), Cunha e Cintra (2008) entre outros autores, ao descreverem o artigo definido, o fazem lado a lado com o artigo indefinido e chamam a atenção para o que indica cada um. No caso do definido, Cunha e Cintra afirmam que se antepõe ao substantivo para indicar que se trata de algo conhecido do interlocutor, seja por ter sido já mencionado anteriormente, seja por ser algo compartilhado na experiência, no contexto extralinguístico. A respeito do indefinido,

afirmam que se antepõe ao substantivo para indicar “que se trata de um simples representante de uma dada espécie ao qual não se fez menção anterior” (2008, p.219).

De acordo com Bechara (2009, p. 153), a tradição gramatical tem aproximado o verdadeiro artigo, isto é, o artigo definido, do artigo indefinido pelo fato de ambos funcionarem como adjunto do substantivo a que se antepõem. No entanto, ainda segundo o autor, observam-se diferenças significativas quanto à origem, à tonicidade, ao comportamento no discurso, ao valor semântico e aos papéis gramaticais. De acordo com Castilho (2014), a subdivisão entre definido e indefinido ocorreu no século XIX, aparentemente por algum critério semântico; no entanto, afirma que testes sintáticos não sustentam tal subdivisão.

Ao tratar das diferenças existentes entre o definido e o indefinido, chama a atenção para as seguintes características: “O artigo indefinido tem uma forma negativa própria, *nenhum*, o que não acontece com o definido”, “Os artigos indefinidos são formas tônicas, alternando na sentença com outras palavras da mesma classe, como *certo* e *outro*” e o “artigo indefinido pode ser usado como Especificador de um sintagma nominal de núcleo vazio, o que não ocorre com os artigos definidos” (CASTILHO, 2014, p. 489). Por causa das diferenças observadas, considera o artigo indefinido, na verdade, um pronome e restringe a classe dos artigos “unicamente às formas *o*, *a* e suas flexões”. Castilho incorpora os artigos indefinidos entre os quantificadores indefinidos, ao lado dos numerais, que de acordo com o autor são quantificadores definidos.

Azeredo (2012) também adota uma perspectiva diferente da gramática tradicional. Para o autor,

> Chama-se **artigo** a palavra gramatical variável em gênero e número que no texto, se antepõe ao substantivo quando o enunciador se refere a uma entidade determinada, já conhecida do interlocutor. O artigo tem, por isso, uma função remissiva no discurso: o referente do substantivo determinado pelo artigo ocupa necessariamente um lugar na memória do interlocutor. (AZEREDO, 2012, p.180)

Afirma ainda que o artigo se apresenta sob quatro formas textuais, segundo o gênero e o número do substantivo que ele determina. De forma similar a Castilho (2014), restringe o artigo às formas *o* e *a* e suas flexões. Por fim, ao tratar do artigo indefinido, o considera, na verdade, uma variedade do pronome indefinido.

Azeredo (2012), especificamente sobre o artigo definido, busca aprofundar a discussão sobre as suas propriedades textuais ao tratar do sintagma nominal (SN) e dos procedimentos de referenciação. Segundo o autor, os falantes se servem dos SN para designar as suas experiências de mundo concebidas como “unidades reais ou imaginárias, naturais ou culturais, únicas ou genéricas, concretas ou abstratas” (2012, p.238). O autor comenta que, quando da construção do SN, um enunciador seleciona informações necessárias para tornar aquilo do que fala identificável por parte do interlocutor (2012, p.147). O processo de construção de um sintagma nominal (SN) é um processo de construção de referência, cujo alcance, em geral, é delimitado pelo determinante.

A classe dos determinantes, de acordo com Azeredo, tem funções discursivo-textuais realizadas pela combinação variável dos traços: dêitico, identificador, vinculativo, remissivo, focalizador, indefinido, quantificador e interrogativo. Nesta Dissertação, interessam especialmente os traços identificador e remissivo, uma vez que dão base para a determinação identificadora e remissiva, geralmente, realizada por meio do artigo definido. Essa determinação se realiza quando o enunciador opta pelo uso do artigo com o intuito de representar qualquer unidade conceitual como parte do conhecimento prévio do interlocutor, seja esse conhecimento compartilhado pela comunidade num sentido mais amplo, seja compartilhado em situações particulares (AZEREDO, 2012).

Castilho (2014), ao se aprofundar sobre as propriedades do artigo definido, as divide em três: gramaticais, semânticas e discursivas. No que se refere às propriedades gramaticais, ao tratar a combinatória do artigo, afirma que 1) o artigo e os demonstrativos “este”, “esse”, “aquele” integram a mesma classe gramatical, por ocorrerem em distribuição complementar, 2) o artigo pode se combinar com outros demonstrativos (próprio, semelhante, tal), o que mostra que estes demonstrativos constituem uma subclasse e 3), diferentemente do romeno, cujo artigo é pós-nuclear, o artigo em português não pode seguir-se ao substantivo, o que mostra que o artigo é categoricamente um marcador nominal pré-nuclear.

Quanto às propriedades semânticas de base do artigo, Castilho (2014) afirma que há duas: a identificabilidade e a descrição definida dos referentes expressos por substantivos. A primeira é a propriedade de assinalar que o referente do substantivo é identificável. Em ou outras palavras, o “artigo é usado sempre que o referente do sintagma nominal é representado como identificável pelo locutor” (2014, p.493). A

segunda é a propriedade de assinalar que o referente do substantivo tem uma descrição definida, ou seja, o artigo se aplica a substantivos cujo conteúdo possa receber uma descrição definida de uso particularizante ou uma descrição definida de uso generalizante.

No que diz respeito às propriedades discursiva, Castilho chama a atenção para a dimensão fórica do uso do artigo. Comenta que, além de garantir descrições definidas, o artigo opera no discurso, seja endofórica, seja exoforicamente. Segundo o autor, na endófora, o falante retoma o substantivo por *o*, pois considera que seu referente se tornou conhecido no próprio ato de fala. Na exófora, "o artigo pode acompanhar mesmo os referentes ainda não mencionados, mas compreensíveis, dada a moldura discursiva dentro de que são gerados os atos de fala" (2014, p.495).

As propostas de Azeredo (2012) e Castilho (2014) são muito similares à perspectiva funcionalista de Neves (2018) e suas propostas, baseadas na língua em uso. Segundo a autora, a interação verbal é uma atividade com regras, normas e convenções, mas também é uma atividade cooperativa. Por ser uma atividade cooperativa, ativam-se dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas. Estas são as regras pragmáticas e aquelas são regras sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas.

De acordo com Neves (2018), a qualidade informativa das peças de interação é uma das noções determinantes no componente pragmático da gramática. Quando se quer transmitir uma informação a um ouvinte, busca-se organizar o enunciado de forma a obter a atenção do ouvinte. Essa organização depende não só do modo pelo qual se arranjam o sujeito e o predicado, ou unidades de entonação, mas também depende do modo pelo qual se arranjam as entidades informativas como tópico e comentário, ou dado e novo, entidades essencialmente pragmáticas.

Neves (2018) reconhece que o funcionamento de algumas classes de itens da língua pode ser explicado nos limites da oração, mas chama a atenção para o fato de que o de outras classes só pode se resolver no funcionamento discursivo-textual, como é o caso da referenciação. A referenciação, segundo a autora, é uma instrução de busca que transcende os limites da estruturação sintática. Os pronomes pessoais de terceira pessoa, os pronomes possessivos, os pronomes demonstrativos e os artigos definidos são exemplos de classes de itens da língua

cujo funcionamento se entende e se explica a partir do funcionamento discursivo-textual.

Neves (2011, p.391) parte da concepção de que o que motiva o uso do artigo definido, por exemplo, “é a intenção do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência”, o que torna o seu uso “extremamente dependente do conjunto de circunstâncias, linguísticas ou não, que cercam a produção do enunciado”. Para a autora (2011), o artigo definido pertence ao grupo de termos da língua que têm por função a referenciação, ou seja, serve para apontar ou para informações da realidade extralinguística (exófora) ou para informações do próprio contexto linguístico (endófora). Essas informações referenciadas podem ser divididas de acordo com o seu grau de informatividade, isto é, “o conhecimento que os interlocutores compartilham, ou supõem que compartilham, na interação verbal” (MARTELOTTA *et al*, 2017, p.166).

Ao tratar dos empregos do artigo, Neves comenta que, de modo geral, o artigo definido ocorre em sintagmas referenciais. A autora os divide em 1) sintagmas “em que a definição é obtida no contexto extralinguístico (exófora ou referência situacional)” e 2) sintagmas “em que a definição é dada pelo próprio contexto linguístico: faz-se referência a elementos que se encontram em uma porção anterior do texto (endófora ou referência textual)” (2011, p.391-392).

As referências situacionais são divididas em diretas e indiretas. No caso das referências situacionais diretas, “o falante se refere a um elemento presente na situação de enunciação”, já no caso das referências situacionais indiretas, “a referência depende exclusivamente do conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte, e os interlocutores sabem a que entidade se faz referência” (2011, p.391), apesar de tal entidade não estar presente na situação de interlocução.

Na organização das referências textuais, a Neves (2011) leva em consideração, num primeiro momento, a que porção do texto se faz referência. Quando se faz referência a uma porção anterior do texto, ou seja, anáfora, a autora divide a referência textual em direta e indireta. No caso das referências textuais diretas, o enunciador, produtor do texto, faz referência a algum referente previamente introduzido no texto. Estabelece-se uma dinâmica de correferência.

No caso das referências textuais indiretas, ou referências associadas, não há correferência; depende-se do conhecimento compartilhado. Koch e Travaglia (2018), ao tratarem do papel do conhecimento de mundo no estabelecimento de coerência

textual, comentam que o conhecimento, adquirido no contato com o mundo e em experiências de uma série de fatos, é organizado em blocos, denominados “modelos cognitivos”. Comumente usados na linguística sociocognitiva e na linguística textual, os “modelos cognitivos” podem ajudar na compreensão de usos do artigo definido, principalmente o conceito de *frame,* quando da análise e identificação de referências indiretas.

De acordo com Chiavegatto (2002, p.197), *frame* diz respeito à ideia de que “bases de conhecimentos estruturados constituem recortes nas cenas, condição indispensável a qualquer processamento de informação(...)”. Koch e Travaglia (2018, p.72) descrevem *frames* como “conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo ‘rótulo’, sem que haja qualquer ordenação entre eles”. Então, por exemplo, se um falante se refere a seu prédio, os conhecimentos armazenados sob o rótulo “prédio” são recuperados tanto pelo falante quanto pelo ouvinte no momento da interação. Isso influencia diretamente na forma como o falante vai introduzir referentes que se encontrem sob esse rótulo.

Um falante pode dizer: “Assim que entrei no prédio, o porteiro me avisou que o elevador tinha parado de funcionar”. Tanto “o porteiro” quanto “o elevador”, considerando a realidade de um brasileiro, estão sob o rótulo de “prédio”. Segundo Chiavegatto (2002), na construção dos significados, empreende-se o suprimento de informação implícita nas formas significantes explícitas, ou seja, há a inferenciação. No exemplo apresentado, o falante, a partir da ideia de prédio, introduz porteiro e elevador como elementos inferíveis, e o ouvinte deve assumir que tais referentes apresentam um vínculo com “prédio”. A noção de frame, em suma, é útil para que professores de português língua estrangeira estejam atentos a usos e escolhas lexicais inadequadas de aprendizes, em decorrência de diferentes experiências e conjuntos de conhecimentos armazenados na memória. Nem tudo que parece óbvio a um falante nativo o é para um aprendiz estrangeiro. Nesse sentido, durante as aulas de português para estrangeiros é fundamental oferecer aos aprendizes subsídios linguístico-culturais que lhes permita dominar o processo de referenciação.

Há, pelo que se observa, nas referências indiretas ou associadas, uma introdução de um referente que não foi mencionado anteriormente de forma explicita, mas que “pode ser identificado com base em informação introduzida previamente no universo de discurso, configurada em um outro referente disponível no contexto” (NEVES, 2018).

Além das referências situacionais e textuais, Neves (2011) observa a existência de um uso do artigo que se pode entender como genérico. Por exemplo, quando se faz referência a toda uma classe de pessoas ou coisas, a todo um sistema ou serviço, a uma instituição da sociedade ou a uma categoria abstrata.

Após descrever o emprego do artigo, Neves (2011) se dedica a tratar da natureza do artigo definido e de sua função. Em relação à natureza do artigo, afirma que, de um modo geral, “o artigo definido singular determina um substantivo comum particularizando um indivíduo entre os demais indivíduos da mesma espécie” e que “o sintagma com artigo definido singular necessariamente faz referência a um objeto único, quer o substantivo seja grafado com maiúscula (considerado nome próprio) quer não” (2011, p.393). Por exemplo, “A Terra não é mais o centro do Mundo” (NEVES, 2011, p. 393).

Já com relação à função, a autora considera que pode ser interpretada sob dois aspectos diferentes: o da determinação e o da substantivação. No primeiro caso, o artigo é tido como determinante do substantivo. No segundo, “o artigo definido, precedendo outros elementos que não o substantivo, define-os como substantivos” (2011, p.396). Interessa para esta pesquisa a função do artigo como determinante e, principalmente, o seu uso com substantivos comuns, dado o contexto de ensino a aprendizes estrangeiros para quem os substantivos comuns parecem ser de interesse mais imediato.

Abaixo reúnem-se casos mais gerais do uso do artigo junto de substantivos comuns no singular e no plural, de acordo com Neves (2011):

Artigo junto de substantivo apresentado pelo falante como referente a algo ou alguém que o leitor ou o ouvinte sabe exatamente o que é ou quem é (referências situacionais e textuais). Ex.: “E ganhei de quem, Padre Alonso, se **nO momento** estou parado” (NEVES, 2011, p.396, grifos da autora). Neves chama a atenção para o fato de que, “nesses casos, o artigo corresponde, no geral a um demonstrativo (quer a referência seja situacional quer seja textual)”. Ex.: “E ganhei de quem, Padre Alonso, se **NESTE momento** estou parado” (NEVES, 2011, p.397, grifos da autora).

Artigo antes de substantivos que se referem a alguma coisa que está na experiência da humanidade, compartilhadas culturalmente, ou também a alguma pessoa, coisa ou atividade que está associada com atividades do cotidiano. Ex.: “Vento forte, **O mar** estava agitado” (NEVES, 2011, p.397, grifos da autora).

Artigo equivalendo a um pronome possessivo, antes de substantivos que designam 1) partes do corpo, por exemplo, “Eu podia ter quebrado **O braço**” (NEVES, 2011, p.398, grifos da autora), 2) relações de parentesco, por exemplo, “Cozinhava para **Os irmãos**, cuidava **dAs irmãs** menores” (NEVES, 2011, p.398, grifos da autora), peças de uso pessoal, por exemplo, “Puxou **A carteira** de cigarros **dO bolso**, precisava refletir” (NEVES, 2011, p.398, grifos da autora) e 4) faculdades do espírito ou sentimentos, por exemplo, “Mas, por prudência, contive **A alegria** e resolvi me esconder” (NEVES, 2011, p.398, grifos da autora). A autora alerta que o artigo não ocorre com nenhum desses substantivos se se tratar de uma locução adverbial como “de joelhos” em cair de joelhos.

Artigo antes de um nome que esteja acompanhado de adjetivo em forma comparativa (superlativos reativos de superioridade ou de inferioridade), por exemplo: “Elas são **A coisa** mais bonita do mundo” (NEVES, 2011, p.399, grifos da autora).

Em sintagmas partitivos, como em “comeu **dOS manjares** domingueiros do Jabota” (NEVES, 2011, p.399, grifos da autora).

Artigo no complemento de verbos-suporte, isto é, “verbos de significado bastante esvaziado que formam, com seu complemento (objeto direto), um significado global” (NEVES, 2011, p.53), ou “em sintagmas verbais cristalizados, como adjunto de substantivo marcado por relação de posse inalienável com o nome sujeito” (NEVES, 2011, p.399). Por exemplo, “A Uet **tomou A decisão**, face o problema, de formar uma comissão de representantes e diretores” (NEVES, 2011, p.399, grifos da autora), e “uma manicure que lhe **faz As unhas** dos pés” (NEVES, 2011, p.400, grifos da autora).

Artigo antes de substantivo que se refere a um grupo ou um tipo, em que se entende que tal substantivo ou denomina o conjunto de pessoas do grupo ou se refere ao protótipo, ou elemento típico, do grupo (referência genérica). Por exemplo, “**O geógrafo** não é mais nem menos capaz de elaborar uma síntese pelo fato de ser geógrafo” (NEVES, 2011, p.400, grifos da autora).

Entre os casos mais gerais do uso do artigo junto de substantivos comuns apenas no singular:

Artigo junto de nome não contável quando estiver acompanhado de especificador como em “Vamos garantir **O leite das crianças**” (NEVES, 2011, p.401, grifos da autora).

Ao expressar taxas, razões e medidas, com o objetivo de definir quantas unidades se aplicam a cada item (valor distributivo). Ex.: “As melhores qualidades(...) são vendidas ao povo ao preço máximo de 45 cruzeiros **O quilo**” (NEVES, 2011, p.401, grifos da autora).

Artigo antes de nome que designa valor, com a finalidade de indicar posse de quantia suficiente para algum propósito particular. Ex.: “Posto de lado **O dinheiro** para a passagem de segunda, organizou o programa de despedida” (NEVES, 2011, p.401, grifos da autora).

Artigo precedido do pronome indefinido “todo”, quando o que se busca indicar é: 1) totalidade, inteireza, por exemplo, “Gritei de novo. Apagaram **toda A casa**”, e 2) completude, maximização, por exemplo, “Peço **todo O silêncio** e respeito do auditório”. A autora observa, no entanto, que em alguns casos o sintagma ocorrerá sem o artigo em uma mesma acepção, por exemplo, no caso em que se indica totalidade, inteireza: “Sinto gás por **toda ∅ casa**” (2011, p.401, grifos da autora). Em ambos os exemplos, considera-se a totalidade da casa. Não há uma modificação de sentido de “a casa inteira” para “qualquer casa”

Em relação à possibilidade de que “todo” tenha significado de “qualquer”, Neves atenta para o fato de que “a gramática normativa não recomenda o uso de artigo, no caso do singular. Com esse sentido, o sintagma não é referencial” (2011, p. 402). Ex.: “Como **toda ∅ criança** saudável, possui grande sensibilidade e criatividade...” (NEVES, 2011, p.402, grifos da autora). Observa, porém, que nesse tipo de construção o artigo ocorre, por exemplo: “**Toda A criança** que não for nutrida pelo seio materno deve tomar caldo de laranja...” (NEVES, 2011, p.402, grifos da autora).

Há, nesse sentido, uma flexibilidade quanto ao uso ou não do artigo quando precedido de “todo”, sem que implique necessariamente em uma mudança de sentido. Os sintagmas de valor adverbial se incluem nesse grupo em que ocorrem com ou sem o artigo. Por exemplo, “... continuava pensando nela a **todo O instante**” e “continuava pensando nela a **todo ∅ instante**” (NEVES, 2011, p.402, grifos da autora).

Outro uso possível do artigo junto de substantivos no singular apenas ocorre para indicar que alguma coisa é a mais representativa, importante ou melhor dentro de seu grupo, por exemplo: “Shakespeare é **O roteirista** da temporada”. É o que Cunha e Cintra (2008) chamam de artigo de notoriedade.

A autora também chama a atenção para o fato de que o “simples uso de artigo antes de um substantivo no singular, acompanhado de uma entonação particular, pode conferir valor superlativo ao sintagma” (NEVES, 2011, p.403) e observa que isso ocorre na linguagem coloquial. Segue o exemplo: “Ter que pedir pousada num rancho miserável desses, é **O fim**” (NEVES, 2011, p.403, grifos da autora).

Entre os casos mais gerais do uso do artigo junto de substantivos comuns apenas no plural estão:

Artigo antes “anos” seguido de numeral cardinal, que designa década, por exemplo, “Os hippies se acabaram (...) com Os anos sesseta” (NEVES, 2011, p.403, grifos da autora).

Artigo precedido de “todos” e seguido de substantivo, que pode vir, ou não, precedido de numeral. Ex.: “Em **todos Os cinco** dias inicia-se a sessão de ginástica...” (NEVES, 2011, p.403, grifos da autora). Neves (2011) observa que, mesmo sem o substantivo, o artigo se mantém, se houver numeral: “**Todos Os dois** não passam de medíocres” (NEVES, 2011, p.404, grifos da autora). Além disso, chama a atenção para o fato de que, contrariamente ao que recomenda a gramática normativa tradicional, esse tipo de construção também pode ocorrer sem o artigo: “**Todos ∅ cinco** têm a mesma expressão de atordoamento” (NEVES, 2011, p.404, grifos da autora).

Artigo precedido de “ambos” como em “...havia vizinhos de **ambos Os lados**”.

Esta pesquisa não dá ênfase ao uso do artigo com substantivos próprios, uma vez que os usos feitos com tais substantivos assumem caráter menos oscilantes. Contrastes de outra ordem como metonímicos, por exemplo, assumem uma complexidade para além da presente pesquisa.

1.3 **Ensinar português para estrangeiros: o artigo em perspectiva não materna**

Nesta seção, discutem-se as inter-relações entre língua, cultura e ensino e como se refletem no ensino do artigo definido para japoneses aprendizes de português do Brasil. Para tanto, toma como referência estudos sobre diferentes perspectivas de cultura, sobre o que se entende por língua e sobre ensino-

aprendizagem e aquisição do artigo definido para estrangeiros, cujas línguas não tenham tal categoria marcada. Buscou-se, inicialmente, estabelecer o que se entende por língua e cultura e, em seguida, traçar um paralelo com o ensino de português língua estrangeira, especialmente, do artigo.

Em discussões sobre o ensino de língua, em especial de segunda língua (L2), é comum que se ouça o seguinte: "língua e cultura são indissociáveis". A asserção em questão é, na verdade, a constatação de uma inter-relação há muito percebida pelos estudiosos da área de Ciência Linguística. Essa constatação, no entanto, para muitos estudantes dessa mesma área, que visam ao ensino de língua, figura como uma máxima – repetida à exaustão, mas não necessariamente entendida. A apreensão do sistema nocional de uma área de estudo como a mencionada não é tarefa simples, devido às modificações pelas quais passa ao longo de sua história e desenvolvimento e às conexões que estabelece com áreas afins. É possível que muitos não se questionem a respeito de seu próprio entendimento dos componentes dessa máxima. A compreensão parcial das noções de língua e cultura faz com que a asserção fique esvaziada de sentido e faz com que isso, em alguma medida, reverbere tanto no ensino de língua materna como no de língua não materna.

Na tentativa de entender como língua e cultura se interrelacionam e de fugir ao sentido esvaziado da máxima, opta-se por refletir, primeiramente, sobre o que se entende por cultura. Eagleton, em *A ideia de cultura,* resgata diferentes concepções de cultura desde sua origem até a atualidade, centrando-se principalmente nas tensões existentes entre os diferentes conceitos que esse termo passa a abarcar a partir da modernidade. No segundo capítulo, *Cultura em crise,* expõe sua tese: "estamos presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas" (2011, p.52). No decorrer do capítulo, o autor sintetiza como o termo passou paulatinamente por uma mudança importante: deixa de representar valores humanos universalmente compartilhados e passa a significar o seu exato oposto, isto é, a afirmação de uma identidade específica.

A noção "debilitantemente ampla" de cultura – o que posteriormente o autor chama de Cultura – era a maneira pela qual os particularismos se submergiam e davam espaço a outro tipo de sujeito: um sujeito universal. Este emergia por meio dos valores que compartilhava com os demais por causa de sua humanidade comum. Por exemplo, as artes como símbolos da Cultura atuavam como meios de

suspender os “eus empíricos, com todas as suas contingências sociais, sexuais e étnicas” (idem, p. 60), ou seja, ao se ter contato com alguma forma de arte, características contingentes eram esmaecidas em prol de uma unidade por meio da universalidade. Já a noção “desconfortavelmente rígida”, ou cultura, como dito anteriormente, significa uma afirmação de uma identidade específica; em outras palavras, as contingências sociais, sexuais, regionais, nacionais são relevantes, não mais a transcendência destas.

Contudo, a afirmação de uma identidade específica não significa uma valorização da individualidade. A cultura valoriza a particularidade coletiva no lugar da universalidade e da individualidade, em outras palavras, as contingências ou, como sugere o autor, “os particulares acidentais da existência” são convertidos nos portadores da necessidade (2011, p.84). O que importa não é uma humanidade comum, mas traços comuns entre grupos humanos. A Cultura, por outro lado, valoriza o indivíduo despido desses particulares. Por mais paradoxal que possa parecer, esta vê uma relação entre o individual e o universal. Segundo Eagleton, seu discurso “liga o individual e o universal, o âmago do eu e a verdade da humanidade, sem a mediação do historicamente particular” (2011, p.84).

Essa discussão é particularmente relevante porque cultura ou culturas são terreno bruto para a linguagem. Quando se pensa em ensino de português do Brasil, esse “do Brasil” guarda não só as peculiaridades linguísticas, mas também elementos culturais que muitas vezes servem de base para tais peculiaridades. Sendo assim, deve-se levar em consideração o ensino de cultura brasileira. Ou seria Cultura? Além da unidade do individual e do universal na arte, Eagleton considera que há um correlato na política conhecido como Estado-nação. Afirma que

> A principal forma política da modernidade é ela mesma uma negociação difícil entre o individual e o universal. Para serem arrancadas às casualidades do tempo e erguidas à condição de necessidade, as nações precisam da mediação universalizante dos Estado. O hífen na expressão “Estado-nação” significa assim uma ligação entre política e cultura, entre o engendrado e o étnico. (EAGLETON, 2011, p. 88)

Embora não se refira exatamente aos Estados-nação pós-coloniais, parece produtivo aplicar essa lógica ao Estado brasileiro, uma vez que a negociação entre o individual e o universal segue existindo. A partir desta ótica, a cultura brasileira ou a segunda cultura pretendida no ensino de português do Brasil é um ponto de tensão especial. O Estado-nação Brasil em relação a outros Estados representa um povo específico, uma identidade particular; é um ponto específico dentro do ocidente,

representante da universalidade. Por esse ângulo, é compreensível que se diga cultura brasileira. Contudo, o Estado brasileiro é também, *grosso modo*, uma abstração universalizante, no sentido de ser ao mesmo tempo um representante de diferentes culturas e um apaziguador de contradições internas: particulares, urbanas, regionais. Então, há uma Cultura brasileira que abarca diferentes culturas brasileiras.

Meyer (2013), preocupada com o ensino de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E), tece considerações a respeito de como língua e cultura se interrelacionam e de como isso se dá em um ambiente com diferentes culturas ou multicultural como uma sala de aula de PL2E. A multiculturalidade, todavia, não se encontra somente em grupos com pessoas de diferentes línguas, ou diferentes países. De acordo com a autora, se se faz um recorte mais estrito, pode-se dizer que há situações multiculturais dentro um mesmo país. Com o intuito de ilustrar tais situações, a autora propõe:

> compare-se a cultura local de um baiano e a de um gaúcho, por exemplo, ou então a de um descendente de japoneses e a de um descendente de italianos. Convivendo em um mesmo evento - imagine-se um seminário sobre identidade pátria, por exemplo -, esses brasileiros estarão vivendo uma situação multicultural (2013, p. 57).

O professor nativo de português língua estrangeira (PLE) enfrenta, em alguma medida, uma limitação da cultura local. Compreender as diferentes faces da cultura é essencial para que o professor entenda o seu lugar dentro da cultura e da língua, e o modo como Cultura e diferentes culturas se relacionam. A respeito desta relação, Eagleton (2011) observa que as diferentes culturas existentes minam a Cultura desde seu interior. As tensões culturais são entendidas como guerras culturais que se desenvolvem em três frentes: cultura como civilidade, cultura como identidade e cultura como algo comercial ou pós-moderna. Segundo o autor, a disputa entre essas três culturas “não é uma questão do cosmopolita *versus* o local, já que as três os combinam de diferentes maneiras” (2011, p.120). A cultura como civilidade ou alta cultura pode ser encontrada em diferentes partes do globo se levamos em conta a produção artística de diferentes povos; a cultura como identidade é um modo de vida local, mas pode ser internacional como é o Islã; a cultura pós-moderna se aproxima da cultura como identidade por conservar estilos de vida particulares, mas ao mesmo tempo transgride fronteiras nacionais, o que a torna um tipo de particularismo universalizado.

Essas guerras estão em constante fluxo influenciando as culturas nacionais. Meyer (2013), num movimento similar ao de Eagleton, tece considerações sobre as diferentes noções de cultura. À diferença do autor, entretanto, a autora se detém na divisão entra cultura objetiva e cultura subjetiva. A cultura objetiva tem como componentes os produtos concretos de um grupo social. São elementos mais visíveis como música, gastronomia, arte etc., ao passo que cultura subjetiva diz respeito aos "valores, a moralidade, os comportamentos, os (pre)conceitos, as formas de interação, enfim, todo um conjunto de componentes formadores da base identitária de cada grupo social" (idem, p. 55). É possível notar um entrecruzamento entre as perspectivas de Eagleton e de Meyer: o Brasil se encontra dentro do ocidente geográfica e culturalmente, de modo que a cultura nacional dialoga com a Cultura. Há obras de arte nacionais que conformam a alta cultura, assim como há obras de arte locais associadas a cultura como identidade. A cultura como identidade, como modos de vida, é profundamente influenciada pela cultura como algo comercial. E isso influencia a cultura objetiva: música, gastronomia etc., que dentro dessa cadeia compõem a economia também. A cultura subjetiva de uma nação, enquanto base identitária, certamente se diferencia cultura das demais nações, mas isso não significa que não seja influenciada por essas tensões ou fluxos culturais.

Meyer afirma que a cultura subjetiva de cada grupo tem uma relação intrínseca com a identidade social e que essa cultura

> manifesta-se de forma indelével na língua desse grupo, e mais especificamente na maneira como ela é usada nas interações interpessoais. A esse fenômeno corresponde o conceito de cultura linguística. Nos estudos de L2, a cultura linguística relaciona-se aos aspectos que revelam a identidade psicossocial de um grupo falante: os padrões de pensamento, moralidade, ética, comunicação, comportamento etc. tal como podem ser percebidos através do uso que essa comunidade faz de sua língua (2013, p. 55-56).

A língua apresenta uma série de aspectos culturais difíceis tanto de serem ensinados como de serem aprendidos. Inclusive, para o falante nativo tais aspectos não são tão claros. Como diz a autora, a cultura subjetiva fica mitigada como regras "de boa convivência", ou "de boa educação", ou mesmo de "bom senso". Contudo, os comportamentos que simbolizam boa convivência no Brasil são ou podem ser completamente diferentes dos comportamentos de boa convivência em outros países. Por exemplo, recusar um convite no Brasil pode ser uma tarefa sensível. Em

grande parte das vezes é marcada por indiretividade, mas esse traço pode ser visto como falsidade para falantes de culturas mais diretas.

O ensino de segunda língua e cultura deve ser marcado por um olhar de dentro para fora, com o intuito de ver como outras línguas e culturas se diferenciam, bem como por um olhar de fora para dentro, para entender o que há de diferente nas próprias língua e cultura. Eagleton, a partir de reflexões do filósofo Slavoj Žižek, comenta que toda cultura "tem um ponto cego interno em que ela falha em apreender ou estar em harmonia consigo mesma, e perceber isso, na visão de Žižek, é compreender a cultura mais completamente" (2011, p.139). Olhar de fora para dentro implica a percepção do outro, do estrangeiro; na perspectiva do filósofo, talvez faça mais sentido olhar de dentro para dentro em diálogo com o olhar de fora. Assim, seria possível identificar como os padrões de pensamento, a moralidade, a comunicação, os comportamentos, entre outros, influenciam e são percebidos no uso da língua.

A língua, nesse sentido, não é entendida apenas como ferramenta de comunicação, mas como modo de se comportar, de agir, de expressar valores, tudo por meio de seu uso; é entendida como forma de interação, isto é, como

> atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 1995, p.9-10)

Até este ponto da Dissertação foram feitas considerações que tiveram como foco a cultura e sua relação com o aprendizado de uma segunda língua. A partir desse momento, a discussão se amplia, enfocando em questões de língua e do ensino do artigo definido em contexto de ensino de português língua estrangeira, sem prejuízo das questões culturais. Toma-se como ponto de partida dificuldades enfrentadas por aprendizes em sala de aula de PLE.

Aprendizes são doadores de dúvidas. Idealmente, professores não têm dúvidas, seja pela sua formação, pelo estudo contínuo da disciplina que, seja pelas reflexões realizadas durante a elaboração de aulas. Então, no que diz respeito ao ensino de língua, em especial, língua portuguesa – independente da perspectiva: tanto materna como não materna, a dúvida tem um papel fundamental. É por meio dela que, em muitos casos, as dificuldades impostas pela língua são mapeadas. Nesse sentido, dúvidas, dificuldades e curiosidades dos aprendizes são

indispensáveis uma vez que oportunizam reflexões e estudos descritivos com vistas ao ensino.

Experiências em salas de aula mostram que o “artigo” é um constante ponto de dificuldade tanto de aprendizes cujas línguas maternas possuem artigo como de aprendizes cujas línguas maternas não o possuem. De partida, notam-se dificuldades para fazer escolhas adequadas quanto ao uso na oralidade e na escrita. Embora aprendizes nativos (brasileiros falantes de português como língua materna) também possam apresentar certa dificuldade no uso de artigos, especialmente em sua dimensão fórica, quando de atividades de produção textual, as diferenças no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, no que se refere às perspectivas materna e não materna, parecem trazer à tona desafios específicos de estrangeiros.

Estes enfrentam o desafio de não dominar, pelo menos, inicialmente aspectos do uso que dizem respeito à cultura e ao funcionamento discursivo da língua. Será descrita a seguir uma situação que, pelo que se observou em sala de aula de português para estrangeiros, é de difícil compreensão por parte dos aprendizes e que acabam ou afetando negativamente a sua compreensão da língua e dos seus mecanismos de funcionamento ou dificultando a sua produção oral e/ou escrita.

Considere-se que duas pessoas conversam sobre o seu gosto por vinhos. A primeira (P1) diz: “Ah, eu gosto muito de beber vinho. Adoro tomar vinhos portugueses, para mim são os melhores”. E a segunda (P2), provavelmente estrangeira, responde: “eu também gosto muito de beber o vinho. Ontem, eu bebi o vinho muito bom”, sem adicionar nenhuma outra informação que justificasse sua escolha pelo artigo definido. Nesse caso, muito provavelmente a P1 vai sentir a ausência da informação sobre o vinho que a P2 tomou, não porque seja uma pessoa extremamente curiosa, mas porque P2 utiliza o artigo definido somado ao substantivo. No exemplo acima, o estrangeiro deveria estar preparado, como explica Neves (2011), para observar relações fóricas e fazer, então, escolhas adequadas quanto ao emprego de um referente a ser retomado em sua fala.

Como se disse anteriormente, é a intenção do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência que motivam o uso do artigo. Isso torna o seu uso extremamente dependente do conjunto de circunstâncias que cercam a produção do enunciado, sejam essas linguísticas ou não (NEVES, 2011). O artigo definido pertence ao grupo de termos da língua que tem por função apontar ou para

informações da realidade extralinguística (exófora) para informações do próprio contexto linguístico (endófora), de acordo com o seu grau de informatividade.

No exemplo apresentado, vimos um dos desafios que aprendizes estrangeiros podem enfrentar durante o aprendizado da dimensão fórica dos artigos. Isso se deve ao fato de não dominarem esse “jogo” de referências que ocorre no exercício da linguagem. Por exemplo, na situação em questão, o estrangeiro necessitaria saber que ele gosta de beber vinho (referência genérica), sem particularizá-lo, pois não se refere a algo presente na situação de enunciação, tampouco a algum elemento previamente ou posteriormente introduzido em seu texto; necessitaria saber também que, para falar do vinho que bebeu, teria de introduzi-lo com o artigo indefinido, pois este "tem como emprego bem característico a introdução no texto, de um referente que, na sequência, poderá ser referenciado” (NEVES, 2011, p. 514).

Há estudos com aprendizes asiáticos, não japoneses, cujas línguas maternas tampouco têm a classe de palavras “artigo” marcada, que indicam que tais aprendizes usam pouco ou não usam o artigo definido na modalidade oral. Kim (2005), em um estudo sobre a aquisição do artigo definido por aprendizes coreanos, tem como ponto de partida os estudos comparativos que tratam sobre as diferenças e possíveis complexidades entre línguas. Tais estudos estabelecem uma hierarquia de dificuldade que se divide levando em consideração os itens linguísticos existentes nas línguas em comparação. A divisão se dá a partir das seguintes categorias: diferenciação, nova, ausente, união e correspondência. Ao comparar o português com o coreano, por exemplo, vê-se que o sistema de artigos não existe em coreano. Isso significa que para um coreano, aprendiz de português, o artigo seria uma categoria nova a ser aprendida, o que seria um fator que dificultaria em alguma medida a aquisição.

Com o intuito de entender características e inadequações do processo de aquisição do artigo por coreanos, Kim conduziu uma pesquisa longitudinal com seis coreanos, aprendizes de português, em situação de imersão. A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas realizadas periodicamente e cujo conteúdo foi transcrito e analisado. Os resultados revelam que o artigo definido é pouco usado por coreanos, ainda que fosse recomendado o seu uso devido ao contexto linguístico. O autor identifica muita dificuldade na aquisição do artigo por tais aprendizes. De acordo com o autor, “parece que o sistema em vigor para esses

aprendizes coreanos ainda é o sistema coreano, no qual não há marcação quando a informação já foi mencionada ou é compartilhada" (2005, p.155).

A respeito do uso de artigos por japoneses, Gibo (2018) observa que, na linguagem oral, é comum que aprendizes japoneses omitam o artigo, o que segundo a autora pode ser visto como uma interferência da L1. No entanto, identifica, em trechos de produções escritas, que os aprendizes usam o artigo em construções que não exigem a sua presença. No caso da modalidade escrita, chama a atenção para o fato de que o aprendiz japonês "se preocupa demais em não esquecer os artigos e acaba errando por usar em excesso" (2018, p.192). Nota ainda que, os aprendizes algumas vezes usam o artigo definido no lugar do indefinido, em outras usam o indefinido no lugar do definido. Pelo que observa a autora, parece haver também uma preferência do artigo definido em lugar de artigo definido, em produções escritas.

Isso vai ao encontro do que Weiss (1995) observou ao fazer uma bateria de testes para verificar o nível de compreensão do uso dos artigos definido, indefinido e dos casos de omissão do artigo. A pesquisadora, a partir de gramáticas tradicionais, estudos gerativistas e estudos discursivos, faz um levantamento sobre os empregos e usos dos artigos definido e indefinido, elabora a referida bateria de testes, verifica o nível de compreensão do uso dos artigos e propõe uma organização didática para o ensino dos artigos em três fases, unindo o arcabouço teórico às necessidades e dificuldades identificadas.

No que diz respeito aos testes, estes eram fechados e do tipo preencha as lacunas e foram aplicados logo após explicações em aula. Foram ao todo quatro exercícios aplicados a seis alunos japoneses de mesmo nível de contato formal com a língua portuguesa e em contexto de aprendizagem de português do Brasil como segunda língua. Os exercícios tinham como objetivo a verificação 1) do uso dos artigos definidos em contexto de anáfora e do uso de artigo zero diante de referente genérico, 2) do uso do artigo em contexto de apresentação e redefinição do referente, 3) do uso do artigo indefinido em contexto de introdução de referentes, em primeira menção, e em contexto de reapresentação do referente com adjetivação diferente, e 4) do uso de artigo diante de referentes inferíveis.

Os resultados da bateria de testes revelaram que os alunos apresentaram, de modo geral, um bom aproveitamento das informações fornecidas durante o momento de explicação e que, nos casos de erro, houve uma tendência a aplicar a

regras de anáfora a contextos em que atuam outras regras, ou seja, usaram o artigo em contextos linguísticos em que não eram exigidos ou necessários.

Muitos fatores influenciam no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, de categorias gramaticais não marcadas nas línguas dos aprendizes. Por exemplo, a cultura japonesa, assim como a brasileira, é entendida como de alto contexto (HALL, 1978). Quando pessoas de culturas de alto contexto falam sobre algo que está em sua mente, esperam que seus interlocutores saibam ou entendam suas expectativas, incômodos etc. Não precisam ser linguisticamente específicos porque há outras coisas em jogo. Considerando que em momentos de aula muitas informações são conhecidas por meio das circunstâncias de realização das atividades, é possível que alunos com esse traço cultural não julguem necessário detalhar elementos do contexto ou retomá-los diretamente, o que poderia explicar o não uso do artigo ou o uso do artigo em contextos que não deveria aparecer.

Além da inexistência de artigos em japonês, há que se considerar que o uso ou não uso do artigo é influenciado também por fatores como a possibilidade de construir sintagmas referenciais sem determinante, a existência de outros meios de expressar a dimensão fórica como pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, partículas e expressões remissivas, o fato de que é possível introduzir e retomar referentes em japonês por meio da mesma forma linguística (em alguns casos, a repetição do sintagma é suficiente) (KOBASHI, 2015), a forma como aprendizes entendem e colocam em prática a construção de referências em português e em japonês, os traços culturais que subjazem a sua produção linguística, as circunstâncias de realização de atividades, a forma como atividades ou exercícios são propostos e se, nessas atividades ou exercícios, há ou não desafios linguístico-culturais, desenvolvidos a partir de situações de interlocuções possíveis no mundo.

Ao estudarem o português do Brasil, os aprendizes japoneses entram em contato tanto com um novo sistema linguístico quanto com uma nova cultura ou com novas culturas. Nesse sentido, considera-se fundamental a existência de um ensino específico de português como língua estrangeira, visto que existem diferenças que dizem respeito não só à organização do sistema linguístico, mas também à cultura, especialmente à cultura linguística. Como se disse anteriormente, esta revela, entre outras coisas, padrões de pensamento, de moralidade, de ética, de comunicação e

de comportamento de uma determinada comunidade de falantes. É com base nela que os falantes agem por meio da língua. Desse modo, para que o aluno possa progredir no seu processo de aprendizagem, é preciso que o professor crie condições de uso da língua-alvo, de acordo com os padrões de interação mais frequentes, para que o aluno entenda e se aproprie do sistema linguístico tal como é usado.

Não há uma característica específica do artigo que seja determinada pelos aspectos culturais. Contudo, no que diz respeito aos modos como a cultura e a visão de mundo se relacionam com usos e escolhas linguísticas, há que se considerar certa dificuldade de avaliar o emprego do artigo em função dessa classe não ser marcada na língua do aprendiz e, consequentemente, representar um elemento que destoa dos usos linguístico-culturais costumeiros. Trabalhos futuros desta seara serão bem-vindos.

Em síntese, este capítulo tratou do percurso da classe de palavras “artigo”, na história interna da língua, dando ênfase ao artigo definido. Esse percurso permitiu entender as origens do artigo na língua portuguesa e suas relações com a classe de pronomes, especificamente, com o pronome demonstrativo. Entender as propriedades e funções do artigo definido é fundamental para a proposição de atividades coerentes com as necessidades dos aprendizes, no que tange o ensino de português língua estrangeiras. Conhecer a fundo o objeto de ensino contribui significativamente para o sucesso do ensino, pois permite partir da noção que constitui os conteúdos e transformar essa noção em objeto de aprendizagem. Agrega-se ao exposto a importância de se ter pensado em questões culturais e de usos adequados dos artigos, uma vez que se pretende que os aprendizes façam escolhas adequadas ao usarem a língua. Os próximos capítulos discutem dados que, analisados à luz das teorias utilizadas, as contextualizam.

2 **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa insere-se no campo de estudos de Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). Elege como foco o ensino da classe de palavras “artigos”, especificamente o do artigo definido, a aprendizes japoneses de português do Brasil.

Nesta Dissertação, entende-se pesquisa como "[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 2009, p. 23). Esse processo pode nortear e impulsionar o ensino, atualizando-o quanto às transformações das realidades. Dessa forma, a pesquisa só faz sentido quando de alguma maneira, articula teoria e prática.

Sendo assim, considerando seu foco e motivação, esta pesquisa assume o enfoque qualitativo como mais adequado, tendo em vista que

> [...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Dadas as especificidades da presente proposta, o caráter exploratório organizou os processos de produção, análise e discussão dos dados. Sobre o caráter exploratório da pesquisa, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa: ser uma pesquisa eminentemente exploratória; não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; possibilitar uma teorização calcada nos dados e preocupar-se com o particular. Ainda sobre a pesquisa exploratória, cabe dizer que essa não se ocupa “com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e da sua caracterização quantitativa ou qualitativa” (KÖCHE, p. 126).

Tem como objetivo geral analisar como os artigos definidos são usados em textos produzidos por aprendizes japoneses de português do Brasil. Dentre os objetivos específicos estão o de sistematizar aspectos formais e funcionais do artigo definido e seus usos no português do Brasil; identificar a adequabilidade dos usos do artigo em textos narrativos, produzidos por aprendizes japoneses de português; indicar estratégias para o ensino de artigo definido a estudantes japoneses.

Etapas da pesquisa

Este estudo foi operacionalizado a partir das seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

Revisão bibliográfica

1. Levantamento inicial de material bibliográfico sobre os seguintes temas: estudos descritivos da língua portuguesa, em perspectiva sincrônica e diacrônica, a classe de palavras “artigos”, especificamente, o artigo definido, ensino de português para estrangeiros, em livros, dissertações, teses, artigos de revistas científicas.

1. Seleção de referenciais teóricos relativos a: estudos descritivos acerca dos artigos, em perspectiva sincrônica e diacrônica (BASSETO, 2016; COELHO, DA SILVA, 2019; COUTINHO, 1976; MATTOSO CAMARA JR, 1979; NASCENTES, 2003; SAID ALI, 1964), às propriedades sintáticas, semântico-pragmáticas e discursivas (AZEREDO, 2012; BECHARA, 2019; CASTILHO, 2014; CUNHA & CINTRA, 2008; NEVES, 2011) e ao ensino (WEISS, 1994) e à aquisição da classe de palavras “artigos” (KIM, 2005).

2. Proposição de eixos de organização da revisão teórica:
   a. A classe de palavras “artigos”: do latim ao português do Brasil.
   b. Propriedades e usos do artigo definido
   c. Ensino do artigo definido, na perspectiva do Português Língua Estrangeira

Organização e análise dos dados

3. Proposição de categorias para organizar e analisar os dados:
   d. Contextualização na produção de narrativas
   e. Dimensão fórica do uso de artigo definido
   f. Adequabilidade do uso de artigos (por estrangeiros)

As cateogiras listadas serão retomadas e detalhadas no capítulo “

4. Proposição e elaboração dos instrumentos de produção de dados:

   Os dados foram produzidos a partir da análise de textos narrativos, escritos em português por japoneses, disponíveis em arquivos de registro de

atividades de aprendizagem do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES/UERJ). Os registros das atividades em referência foram tomados como instrumento de produção de dados.

5. Tabulação e organização dos dados:

   Os dados foram organizados e analisados qualitativamente, tendo como referência as categorias propostas.

Relatório Final

6. Elaboração de Dissertação.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados produzidos nesta pesquisa. Conforme detalhado no capítulo Encaminhamentos Metodológicos, esta Dissertação trata do ensino do uso do artigo definido a aprendizes japoneses de Português do Brasil como língua estrangeira, tendo em vista oferecer subsídios para uma prática docente adequada a aprendizes cujas línguas maternas não têm o artigo como classe de palavras marcada. Para uma melhor organização do que se apresenta, o capítulo está estruturado de acordo com os seguintes eixos: proposição de categorias e de critérios de análise; apresentação, análise e discussão dos dados; sistematização dos resultados e implicações para o ensino.

Os dados foram produzidos a partir de textos, selecionados nos arquivos que compõem os registros do acervo do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES/UERJ). Todos os textos foram produzidos por japoneses, em situação de aprendizagem do português do Brasil. Os textos em questão são acompanhados pelos registros das aulas dos cursos oferecidos pelo projeto. Cabe dizer que todos os aprendizes e professores envolvidos na pesquisa têm ciência de que fazem parte de um Projeto de Pesquisa e de Extensão.

Após a seleção aleatória dos textos, optou-se por agrupá-los segundo o propósito das atividades que se constituíram em: atividades com comando de ação explícito no enunciado e atividades sem comando de ação explícito no enunciado. Por “comando de ação” entende-se o que se espera do aluno em termos de realização da tarefa que, nesse caso, inclui instruções sobre a produção do texto narrativo, conforme situação de interlocução. Tais atividades usaram em suas propostas dois tipos de suporte: tirinhas e vídeo. O conjunto das atividades foi organizado em Etapas, que formam as categorias de análise.

No que diz respeito aos critérios de análise, os textos foram analisados, em cada etapa, quanto à contextualização, isto é, à apresentação dos personagens e elementos que compõem a história, entendida como elemento fundamental para a produção de narrativas, à adequabilidade do uso de artigos definidos ao longo do texto e à dimensão fórica do uso do artigo definido. De todos os textos a que se teve

acesso, considerando os critérios aqui explicitados, mantiveram-se dez para cada Etapa.

Os dados são apresentados e organizados em Quadros que explicitam as características de cada texto em relação aos usos do artigo definido, conforme as categorias de análise (Etapas). Os textos, seus excertos e autores estão identificados por número. A análise dos dados é feita em cada uma das Etapas em que, ao Quadro correspondente, seguem comentários e reflexões atinentes. Os resultados sistematizam o conjunto da análise, apontando implicações para o ensino.

3.1 **Apresentando e analisando os dados**

Nesta seção, apresentam-se os dados por categorias (Etapas). Como dito anteriormente, em cada Etapa encontram-se Quadros que organizam os dados de modo a que se possa identificar os critérios de análise mencionados. A identificação desses é feita por siglas que aparecem em lista específica para consulta na parte inicial desta Dissertação. Os enunciados e trechos utilizados como exemplo na análise dos dados encontram-se transcritos da mesma forma como aparecem nos textos.

De todo modo, antes de iniciar a apresentação e análise, é útil pontuar a que cada uma delas se refere. No que diz respeito às siglas que compõem os Quadros, portanto, tem-se na primeira coluna a divisão dos três grupos em que se reúnem os textos com contextualização dos elementos iniciais. Os nomes dos grupos já trazem também a informação sobre adequabilidade da contextualização. São representados pelas seguintes siglas, por padrão, limitada a três letras: GCA (Grupo de textos que Contextualizam Adequadamente), GCI (Grupo de textos que Contextualizam Inadequadamente), GNC (Grupo de texto que Não apresentam Contextualização).

Após essa divisão inicial, realizou-se a verificação de usos do artigo e julgou-se necessário identificar as características desses usos com vistas a analisar sua adequabilidade aos propósitos comunicativos. Os dados decorrentes dessa identificação foram organizados nas seguintes subcategorias: não uso, uso adequado, uso inadequado. A adequabilidade de cada uso identificado foi analisada,

tomando como parâmetro a relação entre o emprego do artigo em sua dimensão fórica, uso esperado e uso feito.

As categorias “uso adequado” e “não uso” foram organizadas, levando-se em conta os usos do artigo em contexto, o que está representado pelas seguintes siglas: RSD (Referência Situacional Direta); RSI (Referência Situacional Indireta), RTD (Referência Textual Direta), RTI (Referência Textual Indireta), RGE (Referência Genérica), VIN (referência de natureza vinculativa), que diz respeito à construção de referência definida pelo uso concomitante de artigo e pronomes possessivos, artigo pelo possessivo ou de artigo e modificador de natureza vinculativa similar à dos pronomes possessivos, que restringe o alcance da referência. A subcategoria “uso inadequado” foi organizada levando em conta os usos do artigo em contexto e são representadas pelas seguintes siglas: IR (introdução de referentes), que dizem respeito a referentes que não estão disponíveis no contexto nem na memória dos interlocutores e que não são inferíveis/ancorados como é o caso de anáforas associativas; SNR (Sintagmas Não Referenciais e indeterminados).

A seguir, serão apresentados e analisados os dados, conforme as categorias mencionadas:

ETAPA 1 - Produção escrita de texto narrativo, baseada na leitura de tirinhas, sem comando de ação explícito no enunciado.

A Etapa 01 constituiu-se de cinco tarefas diferentes, que iam de observar e entender os elementos da história até narrá-la por escrito. O suporte utilizado foi a tirinha (ver figura 01), uma vez que facilitava a identificação dos elementos componentes da história. Para que a história pudesse ser contada com certa autonomia, considerou-se necessária a existência de uma sequência de atividades que permitisse aos aprendizes recuperarem ou construírem conjuntamente o conhecimento vocabular necessário para a realização da atividade escrita. Tal decisão permitiu ainda verificar o conhecimento vocabular prévio dos aprendizes e criar um parâmetro mínimo de comparação entre o que os aprendizes produziram oralmente e o que produziram por escrito, de modo que fosse viável identificar possíveis usos de recursos digitais como tradutores etc. Ficava a critério dos aprendizes a escolha da situação de interlocução e da contextualização.

A sequência de tarefas desta etapa encontra-se descrita abaixo:

1. observar e entender: os aprendizes observaram a tirinha de um menino que busca maneiras alternativas de andar de skate;
2. listar objetos e personagens: os aprendizes listaram, oralmente, todos os objetos e personagens que estavam vendo;
3. identificar ações: os aprendizes identificaram, oralmente, o que estavam fazendo os personagens na tirinha;
4. contar a história: os aprendizes contaram, oralmente e em conjunto, a história, descrevendo os detalhes observados;
5. escrever a história: os aprendizes produziram os textos.

A seguir, veja a Figura 1 - tirinha O skatista (título atribuído pelo autor):

Fonte: desconhecida.

De acordo com os registros, os enunciados apresentados a abaixo foram apresentados oralmente pelo professor e também dispostos em slides. Não havia, no entanto, comandos de ação relacionados à situação de interlocução, isto é, não havia uma instrução a respeito de quem era o interlocutor e das informações que este tinha à sua disposição.

Enunciado 1: Observem as imagens a seguir e listem todos os objetos e personagens que aparecem nelas. O que vocês veem nessas imagens?

Enunciado 2: Identifiquem as ações. O que os personagens estão fazendo?

Enunciado 3: Contem em conjunto a história das imagens. O que aconteceu nessa história?

Enunciado 4: Agora, escrevam, individualmente, um texto contando a história com riqueza de detalhes.

Como resultado da atividade registrada, foram produzidos textos dentre os quais dez foram analisados. A sistematização da análise pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 2 –Usos do artigo na Etapa 1:

		NÃO USO						USOS ADEQUADOS						USOS INADEQUADOS		FQU
GRP	TXT	RSD	RSI	RTD	RTI	RGE	VIN	RSD	RSI	RTD	RTI	RGE	VIN	IR	SNR	
GCA	T01	-	-	-	⦸	-	⦸	-	-	✓	-	-	-	✕	-	OSC
	T02	-	-	-	⦸	-	-	-	-	-	-	-	-	✕	✕	AUI
	T03	-	-	⦸	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓		-	OSC
	T04	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✕	-	OSC
	T05	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✕	-	OSC
	T06	-	-	-	⦸	-	⦸	-	-	✓	-	-	✓	✕	-	OSC
	T07	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓		-	AUA
	T08	-	-	⦸	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	✕	-	OSC
	T09	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-		-	AUA
GCI	T10	-	-	⦸	⦸	-	-	-	-	-	-	-	-	✕	-	AUI
Total:		-	-	3	4	-	2	1	-	8	3	-	4	7	1	

Legenda: GRP: grupos; GCA: grupo de textos que contextualizam adequadamente; GCI: grupo de textos que contextualizam inadequadamente; TXT: textos; RSD: referência situacional direta; RSI: referência situacional indireta; RTD: referência textual direta; RTI: referência textual indireta; RGE: referência genérica; VIN: referência de natureza vinculativa; IR: introdução de referente; SNR: sintagma não referencial; FQU: frequência de uso; OSC: oscilação nos usos; AUA: apenas usos adequados; AUI: apenas usos inadequados.

Fonte: o autor, 2023.

Como se pode depreender dos dados que aparecem no Quadro 02, todos os textos apresentam algum tipo de contextualização. O que os diferencia é a adequabilidade dos elementos utilizados para apresentar a história e suas relações com uso do artigo definido. Dessa forma, observa-se que dos dez textos analisados, nove estão no grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA). Em somente um dos textos, verifica-se contextualização inadequada (GCI), ainda que use o artigo definido.

No que diz respeito ao uso esperado de artigo definido, conforme trecho do texto e intenção comunicativa, a coluna NÃO USO revela o não uso do artigo em contexto de referências textuais diretas (RTD), de referências textuais indiretas (RTI) e de referência de natureza vinculativa (VIN). A coluna USOS ADEQUADOS revela o uso adequado em contexto de referências situacionais diretas (RSD), de referências textuais diretas (RTD), de referências textuais indiretas (RTI) e de construção de referência de natureza vinculativa (VIN). Já a coluna USOS INADEQUADOS revela uso inadequado em contexto de introdução de referentes (IR) e em contexto de sintagma não referencial e indeterminado (SNR). Não foram identificados, nesses textos, casos de referências situacionais indiretas e referências genéricas. Em uma leitura que considera o entrecruzamento das informações do Quadro 2 constantes nas colunas NÃO USO, USOS ADEQUADOS e USOS INADEQUADOS e nas linhas referentes aos textos, é possível observar quais textos apresentam não uso, usos adequados e/ou usos inadequados e as suas características.

No texto um (T01), identificam-se o não uso do artigo em contexto de RTI e VIN, o uso adequado do artigo em contexto de RTD e o uso inadequado do artigo em contexto de IR. No texto dois (T02), identificam-se o não uso do artigo em contexto RTI e o uso inadequado do artigo em contexto de IR e em contexto de SNR. No T03, identificam-se o não uso em contexto de RTD e o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN. No T04, identificam-se o uso adequado em contexto de RTD e uso inadequado em contexto de IR. No T05, identificam-se o uso adequado em contexto de RTD e de VIN, e uso inadequado em contexto de IR. No T06, identificam-se o não uso em contexto de RTI e de VIN, o uso adequado em contexto de RTD e de VIN, e o uso inadequado em contexto de IR. No texto sete (T07), identifica-se o uso adequado em contexto de RTD e de VIN. No texto oito (T08), identificam-se o não uso em contexto de RTI, o uso adequado em contexto de

RTD e de RTI, e o uso inadequado em contexto de IR. No texto nove (T09), identifica-se o uso adequado em contexto de RSD, de RTD e de RTI. No texto dez (T10), identificam-se ao não uso em contexto de RTD e de RTI, e o uso inadequado em contexto de IR.

Na última linha horizontal (Total), é indicada a quantidade de textos que fizeram usos adequados ou inadequados do artigo e quantos deixaram de usá-lo quando se julgava necessário. A soma dos totais pode dar uma impressão distorcida da adequabilidade dos usos, uma vez que quantitativamente sugere que os usos adequados superam os demais usos. É importante olhar os não usos, os usos adequados e os usos inadequados considerando a frequência com que aparecem no mesmo texto, o que pode revelar oscilação em uma mesma dimensão fórica. Um texto pode, por exemplo, apresentar uso adequado do artigo e ao mesmo tempo apresentar não uso de artigo na mesma dimensão fórica, como acontece com o texto 03, em contexto de referência textual direta (RTD).

Oscilações quanto ao uso são possíveis em qualquer produção textual. Porém, quando se trata de aprendizes estrangeiros de português, que não têm marcado o artigo definido no sistema gramatical de sua língua materna, essa oscilação parece recorrente e aceitável nos níveis menos avançados de proficiência. A cultura japonesa costuma ser entendida como de alto contexto (HALL, 1978), o que pode levar a um aprendiz japonês a não julgar necessário detalhar elementos do contexto ou retomá-los diretamente. Contudo, esses mesmos aprendizes parecem considerar a necessidade de contextualização e procuram fazê-la nas partes iniciais do texto.

Retomando as informações do quadro, na coluna Frequência de Uso (FQU), por exemplo, observam-se os padrões de frequência de uso do artigo por texto. No total, são: dois textos com Apenas Usos Adequados (AUA), que se encontram no grupo GCA; dois textos com Apenas Usos Inadequados (AUI), um no GCA e outro no GCI; seis textos com Oscilação (OSC) nos usos, todos no grupo GCA. Entre os textos com apenas usos adequados (AUA), estão o T07 e o T09. Entre os textos com apenas usos inadequados (AUI), estão o T02 e o T10. Entre os textos que oscilam (OSC), encontram-se o um (T01), o três (T03), o quatro (T04), o cinco (T05), o seis (T06) e o oito (T08). Note-se que, apesar de haver um número maior de presença de usos adequados do que de usos inadequados ou não uso, a maior parte dos textos oscila.

No que tange à “referência situacional direta” (RSD), apenas o T09 apresenta uso do artigo nessa dimensão fórica. Esse uso isolado pode ser ilustrado pelo enunciado “A história começa com uma imaginação de um menino”. O aprendiz faz referência à história (sintagma sublinhado), conforme sugere o enunciado da questão. Pode-se inferir que o aprendiz tomou o sintagma “a história” constante no enunciado como uma informação compartilhada, a qual retoma no início de seu texto.

A respeito da “referência textual direta” (RTD), percebe-se que o uso do artigo nessa dimensão fórica ocorre ou deveria ocorrer em nove dos dez textos. São oito textos com presença de uso adequado do artigo em contexto de RTD: T01, T03, T04, T05, T06, T07, T08 e T09. Entre esses textos, o T03 e o T08 oscilam entre uso adequado e não uso. No T10, identificou-se RTD por meio de um sintagma referencial que deveria ser composto de **[det.] artigo + nome**, mas não se identificou o artigo. No T02, não se identificou RTD por meio de sintagmas referenciais formados por **[det.] artigo + nome**. Isso, porém, não significa dizer que não exista esse tipo de referência no texto, mas que o aprendiz usou outros elementos remissivos como pronomes pessoais ou pronomes demonstrativos, por exemplo. Desconsiderando-se as ausências e oscilações, contabilizam-se sete textos em que o uso do artigo é exclusivamente adequado.

No início dos textos, durante a contextualização, a maior parte dos aprendizes apresenta o personagem principal da tirinha utilizando o artigo indefinido, por exemplo: T01: “Um menino ficou pensando em andar de skate”, T03: “Um rapaz está pensando em andar bem de skate”, T05: “(...)Pensando em tal coisa, um menino tentou desenhar a skate”. Pelo que se pode observar, usam o artigo indefinido como recurso para fazer a primeira menção ao personagem. Em alguns casos, ao final do texto, retomam o personagem, utilizando adequadamente o artigo: T03 “(...) perseguem ao menino”, T05: “O menino fugiu (...)”, T07: “Eles seguiram o menino(...)”. Outros usos do artigo nesse contexto se dão na retomada de “skate”, que ora é introduzido em referências de natureza vinculativa (VIN) ora por meio de âncoras semânticas como “andar de skate”.

No T03, observa-se que foram feitas de forma adequada tanto a introdução do personagem principal como a sua retomada, como se pode ver nos exemplos anteriores. Ao tratar dos personagens secundários, o T03 faz novamente a introdução de forma adequada. Veja-se o modo como realiza a introdução: “Dou

susto a uma menina, a pipoqueira e a um cachorro". Porém, logo em seguida, oscila ao optar pelo não uso dos artigos na retomada de tais personagens: ∅ Pipoqueiro, ∅ menina e ∅ cachorro zangaram-se…". Poderia ser aventada uma série de hipóteses para tentar explicar o não uso do artigo como, por exemplo, a proximidade com o referente, uma retomada por enumeração, a influência da língua materna, a repetição do nome, dentre outras. Contudo, por se tratar de fato isolado, entende-se que o não uso do artigo nesse enunciado específico não afeta significativamente o todo do texto, em que faz uso do artigo para retomar o personagem principal.

Os sintagmas referenciais, além de fazerem referências diretas a uma porção anterior do texto (anáforas), também podem fazer referências a porções posteriores do texto (catáforas) (NEVES, 2011); em outras palavras, o nome, núcleo do sintagma referencial, aparece pela primeira vez determinado pelo artigo. Esse uso é possível porque há uma porção posterior do texto que possibilita a delimitação do alcance da referência por meio de uma descrição definida. Veja-se o exemplo a seguir: T08: "ele tinha ∅ idéia de grudar o tênis no skate, usando cola". Nesse caso, o nome "idéia" não havia sido mencionado anteriormente. No entanto, "de grudar o tênis no skate" descreve qual ideia ou plano o personagem teve e, ao fazê-lo, força o uso do artigo diante de "idéia". Um exemplo parecido se encontra no T10: "Ele teve uma ideia que pinta cola em patins". Nesse caso, não se nota a ausência de artigo, mas um uso inadequado de artigo/pronome indefinido em contexto de referência textual catafórica. Os aprendizes não parecem entender como se estrutura esse tipo de referência.

No que se refere à "referência textual indireta" (RTI), percebe-se que o uso do artigo nessa dimensão fórica ocorre ou deveria ocorrer em seis dos dez textos. São três textos com uso adequado do artigo em contexto de RTI: T05, T08 e T09. No T01, no T02, no T06 e no T10, há referências textuais indiretas; o que se nota, entretanto, é o não uso do artigo, quando se julgava necessário. Em alguns textos não há efetivamente referência textual indireta. Estes são: T03, T04 e T07. Desconsiderando-se o não uso, contabilizam-se três textos em que seu uso é exclusivamente adequado.

Os textos fazem menção a "andar de skate", "divertir-se com o skate" e explicam como seria essa atividade. As expressões/frases supracitadas, ao tratarem da atividade "andar de skate", funcionam com uma âncora semântico-lexical para o leitor, trazendo à sua mente registros mnêmicos de elementos e de ações

relacionados a experiências culturais como fazer manobras, descer rampas, usar tênis, entre outras coisas, que constituem o *frame* “andar de skate”. Percebe-se que o aprendiz japonês consegue fazer a âncora semântico-lexical, o que pode se dever a informações e experiências do cotidiano, uma vez que a prática do skate acontece em diferentes países. Há que se considerar que, quando o conhecimento de mundo não é compartilhado entre as culturas, o aprendiz pode enfrentar dificuldades para fazer o uso da âncora semântico-lexical. Basta pensar em uma tirinha em que, em lugar de skate, houvesse um carrinho de rolimã.

Como esclarece Marcuschi (2012), na RTI, anáfora indireta ou associativa, tais elementos são apresentados como anafóricos, mas, na realidade, são referentes novos, introduzidos com base em elementos textuais que precedem ou seguem o referente em questão e com base em modelos cognitivos de natureza diversa, indo desde uma âncora semântico-lexical a uma âncora situada no modelo de mundo textual. Desse modo, por mais que “tênis” e “sapatos” não sejam mencionados na porção inicial dos textos, diferentemente de “menino” ou até mesmo de “skate”, o seu aparecimento em sintagmas formados por **[det.] artigo + nome,** como nos exemplos a seguir, é acertado. Exemplos do que se diz estão em T05 “O menino fugiu, tirando os sapatos”; T08 “grudar o tênis no skate”; T09 “grudou o tênis no skate”.

No T01, no T02, no T06 e no T10, também são identificadas âncoras semântico-lexicais como as acima descritas. Porém, o artigo não é utilizado na construção das RTI identificadas nesses textos. Veja-se a seguir: T01: Ele colou ∅ pés dele para ∅ skate para não cair. T02: “(...)colando cola para ∅ skate para não cair” e “Cavalcante tirou ∅ sapatos (...)”, T06: “Ele passou colar ∅ tênis com o skate (...)”, T10: “Ele teve uma ideia que pinta cola em patins”. Há um certo equilíbrio entre usos adequados e não uso, com uma tendência para o não uso.

No tocante à “referência de natureza vinculativa” (VIN), percebe-se que o uso do artigo nesse tipo de construção ocorre ou deveria ocorrer em cinco dos dez textos da etapa inicial. São quatro textos com uso adequado do artigo em contexto de VIN: T03, T05, T06 e T07. Entre esses textos, o único que oscila é o T06. O texto em que se nota o não uso do artigo nesse tipo de construção é o T01. No T02, no T04, no T08, no T09 e no T10, não há efetivamente uso do artigo em construção de referência definida pelo uso concomitante de artigo e pronomes possessivos, artigo pelo possessivo ou de artigo e modificador de natureza vinculativa similar à dos

pronomes possessivos, que restringe o alcance da referência. Desconsiderando-se as ausências e oscilações, contabilizam-se três textos em que seu uso é adequado.

É importante recordar que a construção de referência definida pelo uso concomitante de artigo e pronome possessivo também pode ocorrer sem o artigo. A ocorrência conjunta é uma das alternativas que o aprendiz tem à disposição na língua. Como esse tipo de determinação pode ser realizada exclusivamente por pronomes possessivos e esse tipo de estrutura não foi contabilizado/identificado, o baixo número de textos em que se identifica esse tipo de construção, se se considera o todo, pode se dever às diferentes opções feitas pelos aprendizes quando da escrita dos textos. Quando o possessivo (dele/a) vem posposto ao substantivo, geralmente este vem precedido de artigo (NEVES, 2011). O caso em que o aprendiz não tem a opção de não usar o artigo é o uso do artigo equivalendo a um pronome possessivo. Observe-se alguns exemplos de uso e não uso dos artigos em VIN: T03: “Ele queria estar de cabeça para baixo <u>no seu skate</u>” e “Ele coleou <u>os seus sapatos ao</u> skate”; T05: “A skate ficava fora <u>do seu controle</u>”; T06: “ele corria segurando <u>o skate especial dele</u>”; T07: “ele colocou <u>os tênis dele</u> no skate”.

Os aprendizes usam o artigo não só em contextos linguísticos em que seu uso é esperado como **[det.] artigo + nome + dele(a)**, mas também em construções em que seu uso é opcional como **artigo + pronome possessivo + nome**, de modo a indicar uma compreensão de que, nesses tipos de construção, o artigo pode aparecer e geralmente aparece. Nem sempre os aprendizes percebem a necessidade de usar o artigo como é o caso observado no T01: “Ele colou ∅ pés dele…”. O aprendiz sentiu a necessidade de explicitar que era uma referência identificável e essa identificação se dava pela relação de posse existente entre o referenciador e sua base referencial, mas não percebeu que construções com modificadores de natureza vinculativa como “dele” exigem o uso do artigo.

Como descreve Neves (2011), há também a possibilidade do emprego do artigo pelo possessivo, por exemplo, ao tratar partes do corpo. De acordo com a autora, o artigo como determinante de um nome (substantivo comum que designa parte do corpo), equivalendo a um pronome possessivo, é um dos casos mais comuns de uso do artigo. Desse modo, dizer “os pés” apenas teria sido o suficiente para expressar essa identificabilidade.

Outro exemplo interessante é o seguinte: “(...)para tentar ∅ técnica dele”. Ocorre no T06 e é uma referência definida não só pela construção de natureza

vinculativa, mas também porque, ao que parece, faz referência por meio de um sinônimo ao sintagma “uma ideia”, introduzido em uma porção anterior do texto. Isto é, o texto sugere que a personagem principal vai “tentar” ou testar a ideia que teve ao início da história. Pese o não uso acima descrito, notam-se usos adequados de RTD e de VIN, que não parecem ter sido feitos ao acaso. Percebe-se, portanto, uma oscilação momentânea do aprendiz.

Em relação à “Introdução de referente” (IR), percebe-se que o uso inadequado do artigo nesse contexto ocorre em sete textos: T01, T02, T04, T05, T06, T08 e T10. Tomar boas decisões quanto à introdução de um referente ao longo de um texto parecer ser bastante complexo para aprendizes estrangeiros. Seguem alguns exemplos de uso inadequado dos artigos em contexto de IR, quando da primeira menção ao personagem ou elemento no texto: T01: “muitas pessoas como a menina que teve frutas e vendedor de pipocas se sustaram”, T02: “Cavalcante teve a ideia”, T04: “Ele passou em frente da mulher a um ritmo rápido”.

Os textos supracitados apresentam em sua maioria problemas relacionados à introdução dos personagens secundários. O T01, o T04, o T06, o T08 e o T10 se referem a esses personagens de modo definido, dando a entender que são conhecidos do leitor. O T05, ainda que não use determinantes ao se referir a tais personagens, os apresenta de forma semelhante à dos demais textos como em “Pipoqueiro e menina quase derrubaram”. Em nenhum deles, os aprendizes parecem perceber a necessidade de introdução de referentes em um momento posterior ao inicial, dispensando introduções de personagens e elementos secundárias.

A respeito do “sintagma não referencial” (SNR), percebe-se que o seu uso ocorre em um texto apenas, o T02. Observe-se o exemplo: “[ele] desistiu para ser a skatista”. De acordo com Neves (2011), o artigo não costuma ser empregado em construções do tipo SN + verbo de ligação + SN, em que o segundo sintagma é usado para indicar uma característica do primeiro. Isso porque funciona como um sintagma caracterizador, e não identificador.

Em suma, na Etapa 1, apesar de não haver instrução prévia sobre uma situação de interlocução e sobre a necessidade de contextualização, a maior parte dos aprendizes sentiu a necessidade de contextualizar e tomou o cuidado com a forma como introduziu os personagens e como fazia a sua retomada no texto, observando o uso do artigo definido. A realização conjunta da descrição dos quadros

da tirinha e da narração de sua história parece ter facilitado, como esperado, que a maioria tivesse acesso ao vocabulário necessário para a produção da narração, inclusive, construções mais complexas como “andar de skate”. Na maioria dos casos, os textos demonstram que os aprendizes percebem como os elementos, observados na tirinha, devem ser referenciados de forma diferente conforme a posição primária ou secundária. Há um entendimento de que, na construção do texto, deve-se inicialmente apresentar elementos componentes da cena, torná-los conhecidos textualmente, e a partir disso retomá-los, utilizando o artigo definido.

De acordo com os registros, os aprendizes observaram, descreveram e narraram as mesmas imagens em conjunto, então todos os elementos que as compõem são visualmente compartilhados com os companheiros de turma e com o professor. Seria compreensível que a descrição e a narração fossem realizadas com o artigo definido, afinal todos sabem do que se trata. As circunstâncias em que as atividades foram realizadas poderiam ter preenchido a lacuna deixada pela inexistência de uma instrução sobre situação de interlocução e sobre a necessidade de contextualização, que geralmente são apresentadas nos enunciados. O que se observa, no entanto, são sinalizações divergentes: os textos dão o sinal da contextualização, mas também utilizam o artigo definido - no que se considerou durante a análise - uso em contexto de introdução de referentes.

O único texto que parece descrever e narrar a história como se estivesse vendo a cena e contando-a para alguém que tem acesso visual é o T10, do GCP. Veja-se o exemplo: “O menino fica pensando que ele anda de skate e está de cabeça para baixo quando anda de skate”, “Então surpreendeu as meninas tendo bananas e laranjas, pipoqueiro, e o cachorro”. Desde o início, faz uso do artigo e, nesse aspecto, é o único que o faz. Ao introduzir os personagens e elementos secundários da história, também o faz com o artigo. Esse padrão se repete, curiosamente, em alguns textos do GCA, ao tratarem dos personagens secundários. Com base no que se percebeu na Etapa 1, é preciso observar os resultados da Etapa 2, em que se muda o suporte de tirinha para vídeo, sem prejuízo do respaldo ao visual. Nessa próxima etapa, embora haja enunciado, os comandos de ação não são explicitados.

ETAPA 2 - Produção escrita de texto narrativo, baseados em vídeo, sem comando de ação explícito no enunciado.

A Etapa 2 também se constituiu de cinco tarefas diferentes, que iam de assistir à história, identificar os seus elementos da história até narrar a história por escrito. O suporte utilizado foi o videoclipe da canção *Teresinha*, de autoria de Chico Buarque e interpretada por Maria Bethânia. O vídeo foi produzido e encenado pelo grupo humorístico *Os Trapalhões*

Assim como na Etapa 1, para que a história pudesse ser contada com certa autonomia pelos aprendizes, segundo consta nos registros, também se considerou necessária a existência de uma sequência de atividades que permitisse aos aprendizes recuperarem ou construírem conjuntamente o conhecimento vocabular necessário para a realização da atividade escrita. Do mesmo modo, tal decisão permitiu verificar o conhecimento vocabular prévio dos aprendizes e criar um parâmetro mínimo de comparação entre o que os aprendizes produziram oralmente e o que produziram por escrito, de modo que fosse viável identificar possíveis usos de recursos digitais como tradutores etc. Ficava a critério dos aprendizes a escolha da situação de interlocução e da contextualização.

A sequência de tarefas desta etapa encontra-se descrita abaixo:

1. assistir e entender: os aprendizes assistiram ao videoclipe. Apenas tinham acesso às cenas, sem faixa de áudio.
2. listar e identificar: durante a reprodução, os aprendizes identificaram oralmente os elementos que compõem a cena: ambiente, personagens, objetos, ações e estados.
3. contar a história: os aprendizes contaram, oralmente e em conjunto, a história, descrevendo detalhadamente os componentes observados.
4. materializar vocabulário e estruturas linguísticas: os aprendizes anotaram as estruturas linguísticas e o vocabulário vistos nas atividades anteriores.
5. escrever a história: os aprendizes produziram os textos.

Ao final dessa sequência para poderem produzir os textos, conforme registros, os aprendizes acessaram um formulário, com um comunicado de participação em pesquisa e com atividades sobre o vídeo. Responderam por escrito a questões sobre o vídeo e escreveram seus textos individualmente.

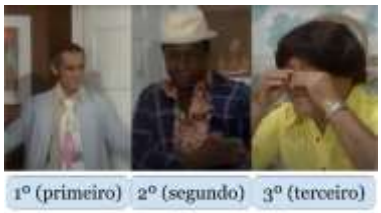
O formulário acessado para a realização da tarefa foi composto por seis atividades cujos enunciados são os seguintes:

Enunciado 1: “Leia as perguntas abaixo e responda-as com base no que você viu no vídeo. Caso não conheça algumas das palavras, consulte o dicionário ‘Caldas Aulete Digital’.”

O vídeo também foi inserido no formulário sob o seguinte enunciado (Enunciado 2): “Clique neste link (Vídeo 1) e assista ao vídeo”. Para ter acesso novamente ao vídeo, bastava aos aprendizes clicar no link correspondente ao vídeo, disponibilizado no próprio formulário. O Enunciado 3 tratava da quantidade de personagens existentes na história: “Quantos personagens aparecem no vídeo?”

Enunciado 4: “No vídeo, aparecem alguns pretendentes (admiradores ou namorados). Qual é a ordem dos pretendentes? Observe as imagens abaixo e marque a ordem correta:

Figura 2 - Cenas do vídeo Terezinha

Opção 1	Opção 2	Opção 3
		

Após verificar, nos enunciados 03 e 04, a quantidade de personagens e a ordem em que certos personagens, aqueles com o mesmo papel social (pretendente), buscou-se verificar o se os aprendizes tinham clareza sobre os acontecimentos a serem narrados, o que se verificou através do Enunciado 05: “O que está acontecendo? Em que lugar?”. Após checar se os aprendizes tinham as informações mínimas necessárias para produzir uma narrativa, foi solicitada a produção da narrativa, através do Enunciado 6: “Assista novamente ao vídeo e escreva um texto contando a história.”

No que diz respeito às questões do formulário, as três primeiras serviam para os aprendizes materializassem em forma de anotações o vocabulário e as estruturas linguísticas necessários para a execução da quinta atividade: a escrita sistematizando as informações e contando a história vista no clipe.

O recurso utilizado na primeira questão foi o da “resposta curta” em que os aprendizes deveriam responder objetivamente à pergunta. Os aprendizes, respondentes, em sua maioria, responderam “quatro personagens”. Alguns notaram

e assinalaram ainda a existência de figurantes que apareciam ao final do clipe. Apenas um considerou tais figurantes e os contabilizou, respondendo “onze personagens”.

A segunda questão foi proposta no formato “múltipla escolha” e, como se pode ver acima, contava com imagens das personagens pretendentes. Focou-se na ordem em que os pretendentes apareciam na história e, consequentemente, no uso de números ordinais. A maioria dos aprendizes marcou a resposta esperada. Apenas um dos aprendizes marcou uma resposta diferente da esperada.

No que se refere à terceira questão, o recurso utilizado no formulário foi o “resposta longa” ou “parágrafo”. Como não havia o compromisso de contar toda a história nesse momento, a maior parte dos aprendizes fez observações pontuais e sem muita contextualização. Assim como na terceira questão, o recurso utilizado na quarta também foi o “resposta longa” ou “parágrafo”.

Como resultado da atividade registrada, foram produzidos textos dentre os quais dez foram analisados. A sistematização da análise pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 3 - Usos do artigo na Etapa 2:

		NÃO USO						USOS ADEQUADOS						USOS INADEQUADOS		FQU
GRP	TXT	RSD	RSI	RTD	RTI	RG	VIN	RSD	RSI	RTD	RTI	RGE	VIN	IR	SNR	
GCA	T11	-	-	-	⦸	-	-	-	-	✓		-	✓	-	-	OSC
	T12	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	AUA
	T13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	AUA
	T14	-	-	⦸	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	OSC
GCI	T15	-	-	-	-	-	⦸	-	-	✓	-	-	✓	✕	-	OSC
	T16	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	✕	-	OSC
	T17	-	-		⦸	-	-	-	-	✓	-	-	-	✕	-	OSC
GNC	T18	-	⦸	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	OSC
	T19	-	-	-	-	-	⦸	-	✓	✓	-	-	✓	-	-	OSC
	T20	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	AUA

Total:	-	1	2	3	-	2	-	4	8	3	-	8	3	-	

Legenda: GRP: grupos; GCA: grupo de textos que contextualizam adequadamente; GCI: grupo de textos que contextualizam inadequadamente; GNC: grupo de textos que não apresenta contextualização; TXT: textos; RSD: referência situacional direta; RSI: referência situacional indireta; RTD: referência textual direta; RTI: referência textual indireta; RGE: referência genérica; VIN: referência de natureza vinculativa; IR: introdução de referente; SNR: sintagma não referencial; FQU: frequência de uso; OSC: oscilação nos usos; AUA: apenas usos adequados.

Fonte: o autor, 2023.

Como se pode depreender dos dados que aparecem no Quadro 03, a maioria dos textos apresenta algum tipo de contextualização. Dos dez textos desta etapa, quatro pertencem ao grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA), uma vez que utilizam estratégias de introdução de referentes adequadas, seja na porção inicial do texto seja no restante do texto, e três pertencem ao grupo de textos contextualizam inadequadamente (GCI), por apresentarem ações e elementos componentes da história de forma inadequada tanto na porção inicial, quanto no restante do texto, o que influencia negativamente a forma de narrar o uso do artigo definido. Diferentemente da Etapa 1, nesta, identificam-se três que não contextualizam (GNC): narram diretamente as ações e se referem aos personagens diretamente com o artigo.

No que diz respeito ao uso esperado de artigo definido, conforme trecho do texto e intenção comunicativa, a coluna NÃO USO revela o não uso do artigo em contexto de RSI, de RTD, de RTI e de VIN. A coluna USOS ADEQUADOS revela o uso adequado do artigo em contextos de RSI, de RTD, de RTI e de VIN. A coluna USOS INADEQUADOS revela o uso inadequado do artigo em contexto de IR. Não foram identificados, nesses textos, casos de RSD e referências genéricas, nem uso inadequado em SNR.

No texto onze (T11), identificam-se o uso adequado em contexto de RTD e de RTI, e o não uso em contexto de RTI. No texto doze (T12), identifica-se o uso adequado de uso do artigo em contexto de RSI, de RTD, de RTI e de VIN. No texto treze (T13), identifica-se o uso adequado em contexto de VIN. No texto catorze (T14), identificam-se o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN, e o não uso em contexto de RTD e RTI. No texto quinze (T15), identificam-se o uso adequado em contexto de RTD e de VIN, o não uso em contexto de VIN e o uso inadequado em contexto de IR. No texto dezesseis (T16), identificam-se o uso adequado em contexto de RTD e de VIN, e o uso inadequado em contexto de IR. No texto dezessete (T17), identificam-se o uso adequado em contexto de RTD, o não

uso em contexto de RTI e o uso inadequado em contexto de IR. No texto dezoito (T18), identificam-se, o uso adequado em contexto de RSI e VIN, e o não uso em contexto de RSI. No texto dezenove (T19), identificam-se o uso adequado em contexto de RSI e RTD, e o não uso em contexto de VIN. No texto vinte (T20), identifica-se o uso adequado em contexto de RSI e de RTD.

Na coluna Frequência de Uso (FQU), por exemplo, observam-se os padrões de frequência de uso do artigo por texto. No total, são: sete textos com oscilação nos usos (OSC) e três textos com apenas usos adequados (AUA). Dos sete que oscilam, quatro o fazem entre uso adequado e não uso, outros dois o fazem entre não uso, uso adequado e uso inadequado, e apenas um o faz entre uso adequado e uso inadequado. Não se identificam textos com inadequações apenas. Entre os textos com apenas usos adequados (AUA), estão o T12, o T13 e o T20. Entre os textos que oscilam (OSC), estão o T11, o T14, o T15, o T16, o T17, o T18 e o T19. Como se pode observar, a maioria dos textos oscila.

Como se disse anteriormente, oscilações quanto ao uso, quando se trata de aprendizes estrangeiros de português, que não têm marcado o artigo definido no sistema gramatical de sua língua materna, parecem recorrentes e aceitáveis nos níveis menos avançados de proficiência. As atividades ou parte delas foram realizadas em circunstâncias que possibilitavam a interação e o compartilhamento de informações. Não seria estranho se os aprendizes interpretassem tais circunstâncias como ponto de partida para suas produções, visto todos sabiam do que se tratava a história, conheciam personagens e elementos componentes, e, por serem de uma cultura de alto contexto, talvez não julguem necessário detalhar elementos do contexto ou retomá-los, já que estão dados *a priori.*

A ausência de instrução que indicasse tanto uma situação de interlocução a ser cumprida e como a necessidade de interlocução dá ao aprendiz a possibilidade de tratar a história do vídeo e seus personagens como conhecidos. Nesse sentido, é possível que sejam observados diferentes padrões de interação nos textos. Isso se deve às diferentes percepções dos aprendizes acerca dos status da história e de seus elementos componentes, que podem variar entre conhecidos e desconhecidos. No grupo que contextualiza, incluindo-se o GCA e o GCI, conscientemente ou não, os aprendizes assumem que os personagens e elementos que compõem a história do clipe precisam ser introduzidos para o interlocutor. Entende-se, dessa maneira, que partem do pressuposto de que o seu leitor desconhece tais personagens ou

elementos. Já no grupo que não contextualiza (GNC), os aprendizes parecem assumir que os personagens e elementos que compõem a história não precisam ser introduzidos, partindo dessa maneira do pressuposto de que o seu leitor já os conhece.

A percepção desses diferentes padrões de interação junto à possibilidade de que os aprendizes tomassem as circunstâncias de realização das atividades como ponto de partida para a sua produção textual, fez com que se adotassem padrões diferentes de identificação dos usos em seus textos, respeitando-se os pressupostos adotados pelos aprendizes. Por exemplo, um texto do GNC não se compromete a introduzir referentes, utilizando pronomes indefinidos em primeiras menções etc., uma vez que assume que estes são compartilhados com o seu leitor, o que se refletirá nos usos. Parecem assumir o próprio professor como interlocutor. Como a produção textual foi realizada em momento posterior ao encontro síncrono, as referências dependiam exclusivamente do conhecimento partilhado entre interlocutores (NEVES, 2011). As referências, dessa forma, foram identificadas como referências situacionais indiretas.

Em relação à "referência situacional indireta" (RSI), percebe-se que o uso adequado do artigo nessa dimensão fórica ocorre em quatro dos dez textos da Etapa 2: T12, T18, T19 e T20, o primeiro está no GCA e os seguintes estão no GNC. Entre esses, apenas o T18 apresenta oscilação entre uso e não uso. Nos demais textos, não há referência situacional indireta. Desconsiderando-se a oscilação, contabilizam-se três textos em que seu uso é exclusivamente adequado. Há mais presença de usos adequados do que de não uso. Seguem alguns exemplos de uso e não uso: T12 "Mudando a cena, apareceu uma entrada(...)"; T18 "O homem traz um bicho de pelúcia para a mulher", "Depois, ∅ outro homem entra na casa"; T19 "O primeiro homem tinha um animal de peluche"; T20 "O primeiro homem apareceu a uma mulher em seu quarto".

Como se pode observar, existem diferenças entre os usos do GCA e do GNC. No GCA, nota-se de forma isolada a presença de RSI. Isso se deve ao fato de que, no T12, um dos aprendizes, ao relatar a história do vídeo, menciona a passagem de uma das cenas do vídeo, usando o artigo e fazendo uma referência indireta ao vídeo. Apesar de não haver referência ao vídeo ao longo texto, não se pode esquecer que esse texto é produto de uma atividade proposta em sala e terminada em casa, em cujo enunciado havia referência ao vídeo, o que justificaria a sua

ocorrência. Com efeito, foge ao padrão do próprio texto, que busca introduzir todos os referentes e que, ao fazer referências, utiliza adequadamente o artigo.

Os demais textos, diferentemente do texto 12, não fazem uma descrição da cena inicial, ambientando o seu leitor; apenas narram os acontecimentos e mencionam os personagens, usando o artigo definido e fazendo referência a elementos compartilhados não no ambiente, mas na memória dos interlocutores/leitores, uma vez que a atividade foi finalizada em casa. Parecem tomar as circunstâncias de realização das atividades como situação de interlocução e contam a história como se o leitor já a conhecesse. Por isso, em todos os textos do GNC, há uso em contexto de RSI.

Com relação ao não uso, no T18 note-se que o aprendiz realiza uma determinação remissiva (AZEREDO, 2012). Preocupa-se em construir o sintagma “outro homem” de modo a assinalar uma identidade parcial com a sua base referencial “O homem”, isto é, se preocupa em reafirmar o fato de serem indivíduos humanos do sexo masculino, mas também em introduzir um novo referente. Essa atitude comparativa é de fato positiva para a construção da rede de referências, uma vez que permite ao leitor perceber que são referentes diferentes; no entanto, vai de encontro à perspectiva e ao pressuposto adotado pelo próprio aprendiz. Como não contextualiza, entende-se que os personagens já são conhecidos do leitor, mas, ao dizer “outro homem”, introduz um referente desconhecido do leitor. Não percebe que a construção esperada seria “o outro homem”, transmitindo a ideia de “o segundo homem” ou “o homem seguinte”. Ainda que se identifique inadequações como a acima descrita, os aprendizes parecem usar adequadamente o artigo, quando os referentes são compartilhados, seja na situação de interlocução seja na memória dos interlocutores.

No que diz respeito à “referência textual direta” (RTD), percebe-se que o uso do artigo nessa dimensão fórica ocorre ou deveria ocorrer em oito dos dez textos desta etapa. São sete textos com uso adequado do artigo em contexto de RTD: o T11, o T12, o T14, o T15, o T16, o T17, o T19 e o T20. Entre esses textos, apenas o T14 e o T15 oscilam entre uso adequado e não uso. No T11, identificou- se o não uso de artigo em contexto de RTD. No T13, não se identificou RTD por meio de sintagmas referenciais formados por **[det.] artigo + nome**. Desconsiderando-se as ausências e oscilações, contabilizam-se seis textos em que seu uso é exclusivamente adequado. Seguem alguns exemplos de uso e não uso. Para uma

melhor observação, as referências textuais diretas (referenciadores textuais) serão apresentadas junto aos seus referentes: T11 “Uma mulher estava encostada em cama no seu apartamento” e “os dois foram rejeitados pela mulher”; T12 “um homem com presentes a essa mulher” e “ela gostava dos presentes que ele deu”; T14 “os pretendentes [dela] chegam um por um para visitá-la” e "∅ Primeiro é homem branco”. T17 Primeiro homem (...) entra no quarto com um boneco. Ele dá o boneco e um acessório para ela. T20 “O primeiro homem apareceu a uma mulher em seu quarto. Ele cortejou a mulher”.

Assim como no exemplo do texto 11, a maior parte dos textos que contextualizam introduziu adequadamente a personagem principal e, ao realizarem a sua retomada, aqueles que se propuseram a realizar a RTD por meio de **[det.] artigo + nome** o fizeram de forma adequada. Os textos do GCA, principalmente, apresentaram também adequação e/ou aceitabilidade ao tratarem dos personagens secundários, de suas ações e dos elementos componentes das cenas. Veja-se por exemplo os trechos do T12. Há a introdução de um dos personagens secundários e introdução de elementos novos trazidos por esse personagem: “um homem com presentes”. Em seguida, é possível ver a retomada desses elementos, usando não só o artigo, mas também uma oração adjetiva que descreve de forma definida e parece ter a função de garantir a identificabilidade da referência: “(...) dos presentes que ele deu”.

Com relação à aceitabilidade, observe-se o exemplo do texto 14. Não há, em momento anterior, introdução de “pretendentes”, de modo que o uso de artigo no sintagma “os pretendentes” não se dá em contexto RTD. Parece ser uma forma de uso do artigo em contexto VIN, sem a presença do pronome possessivo ou de “dela”, e parece funcionar como uma estratégia de introdução dos personagens secundários. Como não há comprometimento do entendimento do texto, considerou-se uma forma aceitável de introdução dos personagens secundários. Observa-se, contudo, a ausência de uso do artigo ao retomá-los: "∅ Primeiro é homem branco”, “∅ Segundo é homen negro” e “∅ Último homem, vestido de terno, tentou seduzir ela”.

De acordo com Castilho (2014), sintagmas nominais cujo núcleo foi precedido de quantificador definido (numerais, como primeiro, segundo etc., que figuram como adjetivos) favorecem (sintaticamente) a presença do artigo. Entretanto, o que se nota no texto é justo o contrário. Esse quantificador definido, ao ser utilizado no

texto, cria a ideia de um grupo de homens que se distinguem por meio de sua ordem de aparição. A identificabilidade da referência só é garantida com a união entre uma base referencial, dada pela situação de interlocução ou apresentada previamente no texto, o uso do artigo e a realização dessa descrição/adjetivação por meio de quantificadores definidos.

No T17, percebe-se um comportamento similar: ao tratar dos personagens secundários, o faz por meio de **quantificadores definidos (primeiro, segundo e terceiro) + nome** e não se identifica o uso do artigo. Diferentemente do que se observa no T14, não houve introdução de personagens secundários. O aprendiz parece não entender que ou precisa introduzi-los previamente de forma genérica ou ir introduzindo-os ao longo dos textos, como se observa nos textos 11, 12, e 13 (ver Tabela 2). Os quantificadores definidos parecem ter sido entendidos como suficientes no momento de se realizar referências textuais tanto no T14 quanto no T17.

Ainda sobre as referências textuais, nesta etapa, notam-se três usos de artigo em referências textuais catafóricas. Vejam-se os exemplos: T14: Quando ele começou a tocar nela, ela parecia que não gostou e começou a bater com ∅ boneca que estava segurando. T15: Uma mulher gosta da cara do cantor famoso; T17: ele não é ∅ único homem que atrai ela.”. No texto 15, verifica-se o uso de forma adequada em “a cara”, referente único de sua base referencial “do cantor”, por se referir a uma parte do corpo desse referente. Os textos 14 e 17 apresentam estruturas similares: orações adjetivas restritivas, que realizam uma descrição definida, forçando o uso do artigo, mas não é o que se observa. Apesar do uso adequado em “a cara”, os aprendizes não parecem entender como se estrutura esse tipo de referência, assim como na Etapa 1.

Um caso curioso é o do T20. Diferentemente dos demais textos do GNC, nem todos os componentes da história apresentados textualmente como conhecidos para o leitor, uma vez que narra a história tomando a protagonista como desconhecida do leitor e, pelo que se observa, personagem secundária: “O primeiro homem apareceu a <u>uma mulher</u> em seu quarto” e “Ele cortejou <u>a mulher</u>”. Note-se que parte da narração das ações dos personagens masculinos, tidos como conhecidos do leitor, e introduz personagem feminina por meio de “um” pronome indefinido/quantificador. Para se referir a ela em momento posterior no texto, utiliza adequadamente o artigo,

o que explica a existência de artigo em contexto de RTD nesse texto e não nos demais.

No que tange à “referência textual indireta” (RTI), os usos do artigo nessa dimensão fórica ocorrem ou deveriam ocorrer em quatro dos dez textos. Três desses textos apresentam uso adequado. Estes são: T012, T13 e T14. O T11 apresenta ausência de uso esperado. Em alguns textos não se identificaram referências textual indiretas por meio de **[det.] artigo + nome**. Estes são: T15, T16, T17, T18, T19 e T20. Desconsiderando-se as ausências, contabilizam-se três textos em que seu uso é exclusivamente adequado. Observe-se alguns exemplos de uso e não uso: T11 Uma mulher estava encostada em ∅ cama no seu apartamento; T12 “...houve uma visita de um homem com presentes a essa mulher (...). No início, ela gostava dos presentes…” e “Por último, veio um homem de cabelo grisalho na porta”; T13 “Um homem que parecia gentil a visitou (...). No início ela estava feliz, mas por alguma razão ela ficou com raiva e o expulsou”; T14 “é homen negro que chegou bêbado (...) e caiu no chão”.

No exemplo extraído do T11, note-se que, ao descrever o ambiente, o aprendiz não utiliza o artigo diante de “cama”. De fato, o referente “cama” não foi introduzido previamente, mas há uma porção do texto que funciona como âncora semântico-lexical e justificaria sua introdução de forma definida. Embora “no seu apartamento” esteja depois de “cama”, o aprendiz já tinha em sua mente o que queria descrever, em outras palavras, já tinha em mente o *frame* ‘apartamento’ e os elementos que o compõem. Em termos cognitivos, é possível adiantar o que se está pensando, ainda que a âncora semântico-lexical venha posposta. Ao invés de caminhar do geral para o específico, faz o inverso. Por isso, esse não uso foi classificado como não uso do artigo em contexto de RTI.

Assim como o referente “cama” há outros referentes que têm como ponto de partida o *frame “*ambiente”, seja este um apartamento ou mesmo um “quarto”, como expressaram os aprendizes dos textos 12, 13, 14, 16 e 17. Os referentes em questão são “porta” e “chão”, identificados nos textos 12 e 14 respectivamente. Ambos são elementos componentes do *frame* “quarto” e são referentes novos introduzidos com o artigo definido.

No exemplo extraído do T12, a percepção de passagem do tempo na cena, expressada por “no início”, tem como base referencial “uma visita de um homem”. Isso também se observa no T13; neste, contudo, a base referencial não é um

sintagma nominal, mas toda uma oração “Um homem que parecia gentil a visitou”. Assim como na Etapa 1, a maior parte dos aprendizes japoneses consegue fazer a âncora semântico-lexical, ainda que com estruturas mais complexas como a observada no T13. Esse bom aproveitamento pode se dever a informações e experiências do cotidiano, uma vez que apartamentos e quartos existem em diversos países do mundo, assim como o conceito de visita.

Em relação às referências de natureza vinculativa (VIN), percebe-se que uso do artigo nesse tipo de construção ocorre em oito dos dez textos desta etapa. Todos os oito apresentam usos adequados: T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18 e T19. Apenas o T15 e o T19 oscilam entre uso adequado e não uso. No T17 e no T20 não foram identificadas construções de referências definidas pelo uso concomitante de **[det.] artigo + pronome possessivo + nome**, artigo pelo possessivo ou de artigo e modificador de natureza vinculativa similar à dos pronomes possessivos (**[det.] artigo + nome + dele/a**). Se se desconsideram as ausências e oscilações, contabilizam-se seis textos com usos adequados exclusivamente. Seguem exemplos de uso e não uso: T11 “com seu olhar conseguiu conquistar o amor dela”; T12 “ele mostrou o relógio de pulso para ela”, “ele conquistou o coração dessa mulher”, “apareceu uma entrada no coração da mulher”; T14: Primeiro é homem branco que trouxe presentes e deu carinho beijando e passando a mão no cabelo dela”; 15: “O terceiro homem foi ∅ ideal dela”, “Ele entrou na coração dela, mas na coração dela, muitos homem já entravam”; T19 “Ele toca-lhe no cabelo” e “Ele parecia ser único amante dela".

Nesta Etapa, os aprendizes usam o artigo em contextos linguísticos em que seu uso é obrigatório como o artigo equivalendo a um possessivo, em que seu uso é esperado como **[det.] artigo + nome + dele(a)** e em construções em que seu uso é opcional como **[det.] artigo + pronome possessivo + nome.** Como se pode observar nos exemplos dos textos 12, 14 e 19, o artigo equivalendo a um possessivo é empregado tanto diante de substantivos comuns que designam partes do corpo (a mão, o cabelo) quanto de substantivos comuns que designam objetos de usos pessoais (o relógio de pulso), casos comuns de uso do artigo como assinala Neves (2011). Os demais usos apresentados nos textos parecem se concentrar em construções como **[det.] artigo + nome + dele(a).** O texto 12, além fazer uso das construções com “dele(a), constrói referências definidas de natureza vinculativas

utilizando **[prep.] de + [det.] pronome demonstrativo + nome** e **[prep.] de + [det.] artigo + nome** no lugar de “dele(a)”.

O emprego do artigo em **[det.] artigo + nome + dele(a)** parece ser mais fácil para os aprendizes japoneses. Isso talvez se deva ao fato de que em japonês a construção de referências definidas de natureza vinculativa se faz por meio justaposição de nomes à partícula の (no), que pode indicar vínculo de posse como a preposição “de”. Em japonês, “o coração dela” se estruturaria da seguinte forma:

Kanojo	no	kokoro
Ela	de	o coração

Como se observa, tais estruturas são construídas com o nome posposto ao **pronome pessoal,** seguido da partícula **no**. Apesar da troca de posição entre nome e pronome, a forma como se constrói em japonês é similar à forma em português.

Além disso, o nível de detalhamento dado aos personagens e suas ações parece ser maior do que na Etapa 1. Nesta, as ações desenvolvidas pelos personagens secundários e a relação com o ambiente são similares: se assustam, quase derrubam suas coisas e correm atrás do personagem principal. Já na Etapa 2, os personagens secundários aparecem um de cada vez e cada um interage com a personagem principal, com o cenário e com os elementos com o compõem de forma diferente, o que gera uma constante diferenciação do que pertence à personagem principal e do que pertence aos personagens secundários e se reflete na construção de referências de natureza vinculativa.

No tocante à “Introdução de referente” (IR), uso inadequado do artigo ocorre em três textos:T15, T16 e T17. Seguem alguns exemplos: T15: “Uma mulher gosta da cara <u>do cantor famoso</u>” e “Um homem que ama ela entrou no quarto e deu <u>o presente</u> para ela”. T16: <u>A mulher</u> está na quarto dela” e “<u>O homem</u> entra na quarto com <u>o presente</u>”; T17: Uma mulher com <u>a camisola vermelha</u> está no quarto” e Primeiro homem com <u>a roupa amarela</u> entra no quarto

Os textos 15 e 17 introduzem a personagem principal de forma adequada, como se pode observar nos exemplos. Mas, ao tratar de elementos componentes tanto do cenário inicial quanto elementos secundários como objetos e roupas, usam inadequadamente o artigo. Se referem a esses elementos de modo definido, como se fosse identificáveis para o leitor. O texto 17, ainda não use o artigo ao se referir aos dos personagens secundários “Primeiro homem”, tenta construir uma referência

definida por meio de **quantificador definido + nome**. Então, além dos elementos secundários, apresenta dificuldades ao tratar dos personagens secundários.

O T16, no momento da contextualização, apresenta tanto a personagem principal quanto o primeiro personagem secundário, empregando o artigo definido. Curiosamente segue se referindo aos demais personagens secundários de forma imprecisa, não identificável: "Outro homem entra na quarto" e "Em seguida, outro homem vem". O pronome indefinido "outro", como dito anteriormente, realiza uma determinação remissiva em que assinala uma identidade parcial com a sua base referencial "O homem". Caso a introdução do primeiro personagem secundário fosse feita de forma indefinida "um homem", esse uso seria adequado. No entanto, o não uso do artigo não parece ter sido proposital, tendo em vista o uso feito ao introduzir o primeiro personagem secundário. Os textos não parecem perceber a necessidade de introdução de referentes que não sejam a personagem principal e de elementos secundários como objetos etc.

Em síntese, na Etapa 2, embora também não houvesse instrução prévia sobre uma situação de interlocução e sobre a necessidade de contextualização, a produção da maior parte dos aprendizes demonstra que sentiram necessidade de contextualizar. Dentre os que contextualizaram, pelo menos quatro tomaram o cuidado com a forma como introduziram os personagens e como faziam a sua retomada no texto, observando o uso do artigo definido. A realização conjunta da descrição das cenas do vídeo e da narração de sua história parece ter facilitado, como esperado, que a maioria tivesse acesso ao vocabulário necessário para a produção da narração. Porém, houve textos, principalmente os do GCI, que demonstraram que os aprendizes nem sempre percebem como os elementos secundários devem ser referenciados de forma diferente na porção inicial e nas posteriores dos textos.

Há, em parte, um entendimento de que, na construção do texto, deve-se inicialmente apresentar personagens e elementos componentes da cena, torná-los conhecidos textualmente, e a partir disso retomá-los, utilizando o artigo definido. Dos sete textos que contextualizam, cinco apresentam um bom aproveitamento tanto na introdução da personagem principal e dos personagens secundários, quanto em sua retomada. Notam-se, inclusive, diferentes estratégias de contextualização: alguns aprendizes se limitam a fazê-la na porção inicial dos textos; outros buscam

contextualizar a cada mudança de cena e o fazem ao longo da história, buscando replicar a forma como o vídeo apresentou os personagens.

A respeito da possibilidade de os aprendizes tomarem as circunstâncias de realização das atividades como situação de interlocução, o que se observa é que, de fato, há textos que parecem partir do pressuposto de que o leitor conhecia os personagens e a maior parte das referências foi feita de forma definida. Notam-se em sua maioria usos adequados do artigo, uma vez que, nesse caso, as referências são interpretadas como compartilhadas na memória dos interlocutores. Com base no que se percebeu nas Etapas 1 e 2, é preciso observar os resultados da Etapa 3, em que se manteve o suporte vídeo. Na próxima etapa, há enunciado e os comandos de ação são explicitados.

ETAPA 3 - Produção escrita de texto narrativo, baseados em vídeos, sem compartilhamento oral prévio de informações

A organização dos registros de aula permitiu encontrar uma terceira etapa que consistiu em fazer com que os aprendizes contassem a história de um vídeo. A atividade que constituiu a Etapa 3 contou com 6 vídeos de histórias relativas à saúde física, mental ou social. Não se realizou uma sequência de atividades com o objetivo de recuperar ou construir o vocabulário com os aprendizes. Estes foram separados em grupos de seis componentes e cada um assistiu a um dos vídeos.

Desse modo, cada aprendiz tinha conhecimento do conteúdo do seu vídeo, mas não tinha acesso ao conteúdo dos outros vídeos. Depois de assistirem, os aprendizes tinham que narrar oralmente a história assistida para o professor e para os colegas do seu grupo. Isto daria ao professor um parâmetro mínimo de comparação entre as produções orais e escritas, de modo que fosse possível identificar possíveis usos de recursos digitais como tradutores etc. No que se refere ao comando dado para a produção textual, houve instrução sobre a situação de interlocução e sobre a necessidade de contextualização direcionada a um interlocutor específico.

A sequência de tarefas que constituiu a terceira etapa foi a seguinte:

1. Grupos e vídeos: os aprendizes formaram grupos de seis componentes e cada componente teve acesso a um vídeo diferente dos demais.

2. Assistir e anotar: os aprendizes assistiram e fizeram anotações do que consideravam mais importante.
3. Simulação de diálogo em que o interlocutor recebe informação nova: um aprendiz conta a história do vídeo que assistiu a um colega. Os aprendizes deveriam simular um encontro entre amigos na rua ou em um ambiente externo e contar a história a um amigo que não viu o vídeo.
4. Escrever a história, como se contasse a um amigo: os aprendizes escreveram a história de acordo com a situação de interlocução apresentada no passo anterior.

Os aprendizes, dessa vez, produziram seus textos em aula e puderam enviá-los posteriormente através da plataforma de ensino, utilizada pelo curso. Nessa plataforma, constava o seguinte enunciado: “Pense que você assistiu a um vídeo muito interessante e deseja compartilhar em detalhes o que viu com AMIGOS QUE NÃO VIRAM o vídeo. Clique no link do vídeo destinado a você ou ao seu grupo e depois conte a história: oralmente (em aula) e por escrito (nesta plataforma)”.

Nessa etapa, não houve descrição nem identificação conjunta dos elementos do vídeo, uma vez que o objetivo era aproximar as circunstâncias de produção dos dados da situação de interlocução, isto é, uma pessoa, que detém alguma informação, tem que contar o que sabe de modo coerente e coeso a outra pessoa que não o desconhece.

Segundo os registros, no momento de interagir com os colegas do grupo, os aprendizes eram lembrados da situação de interlocução e da necessidade de contextualização. Fazia parte da atividade da oral a menção ao vídeo antes de contar a sua história. Desse modo, na contextualização era esperado que introduzissem minimamente o vídeo a que assistiu.

Para facilitar o acesso do leitor ao conteúdo dos vídeos, encontram-se abaixo resumos das histórias constantes dos vídeos:

1) Título: “Fumar Pra Quê?”. Trata-se de uma animação divulgada pelo canal do Centro de Apoio ao Tabagista, do Rio de Janeiro. Resumo: dois amigos se encontram em um parque. Um dos amigos, o Júlio, está se divertindo com o seu iô-iô, enquanto o outro amigo, o Ricardo, aparece com seu novo “amigo”, o cigarrento, um cigarro que fica sobre sua cabeça. Ricardo se sente mais adulto por fumar

cigarro. Os amigos percebem que uma menina loira e bonita está no parque, e decidem falar com ela. Júlio inicia a conversa e ela se apresenta como Marina. Em seguida, Ricardo tenta conversar com ela também, mas seu mau hálito e seus dentes malcuidados a assustam e ela decide se afastar. Em outra parte do parque, a menina aproveita o vento que passa, ao mesmo tempo que cheira uma flor que estava em suas mãos. A flor, no entanto, escapole de seus dedos e voa com o vento. Os meninos aparecem e correm atrás da flor. Eles saem lado a lado, mas Ricardo se cansa rapidamente e fica para trás. Quando Ricardo se encontra com Júlio e Marina, percebe que Júlio a está convidando para tomar um refresco. Então, ele pergunta se ela aceita um cigarrinho. Marina responde com uma careta apenas. Ricardo observa Júlio e Marina se divertindo e namorando, e fica frustrado. O cigarrento tenta apresentar uma menina fumante para Ricardo, mas ela não o agrada. Irritado e frustrado, se livra do cigarrento, jogando-o em uma lixeira do parque. Um tempo depois, Ricardo aparece com roupas de exercícios e parece estar mais saudável. Ele se encontra com Júlio e Marina, ela diz que ele está mais saudável. Em seguida, apresenta a sua irmã a Ricardo. Ricardo ficou feliz com a situação. Assim se encerra o vídeo.

2) Título: “Cuidado, o Álcool Transforma”. Trata-se de uma campanha encenada por atores, divulgada pelo canal do Ministério Público do RS. Compõe a campanha “Cuidado: O álcool transforma”, que aborda os riscos do consumo de álcool na infância e adolescência. Resumo: um adolescente chega a uma festa, com sua mochila pendurada em um dos ombros. Algumas pessoas estão em pé, outras estão sentadas num sofá. Ele acena e cumprimenta algumas pessoas que estavam em pé. Uma das meninas que estavam no sofá o acompanha com o olhar. Ele vai para a cozinha, abre a geladeira e pega uma lata que parece ser de refrigerante. Depois, ele se senta no sofá, perto das meninas, e tira uma garrafa de vodka da mochila. Ele olha com estranheza para a garrafa e decide olhar o ambiente através da garrafa. A imagem fica borrada. Um rapaz se aproxima de forma agressiva e parece que vai dar um soco nele. Então, ele se assusta, para de olhar através da garrafa e percebe que era um conhecido que estava se aproximando amistosamente e que, na verdade, estava estendendo a mão para um aperto de mãos. Ele torna a olhar a festa através da garrafa e vê tudo borrado, pessoas tristes, caindo, até que a menina que o acompanhou com o olhar quando ele chegou aparece vomitando. Ele

novamente se assusta e tira a garrafa da frente do rosto. As meninas do sofá o olham com estranheza. Ele olha confuso para o ambiente e percebe que todos estão bem, se divertindo. Então, ele volta seu olhar para a garrafa e vê o aviso “Cuidado, o Álcool Transforma”. Assim se encerra o vídeo.

3) Título: Brilhante. Trata-se de um curta-metragem de animação divulgado pelo canal de Youtube Happy Kappy. Resumo: A história do vídeo é ambientada em um mundo em que as pessoas têm lâmpadas no lugar de suas cabeças. Um jovem está na escola, triste e com sua lâmpada apagada, sentado em um canto da sala de aula apartado dos colegas. Ele olha para os colegas, cujas cabeças estão acesas e que parecem estar se divertindo, e abaixa a cabeça sobre sua carteira aparentemente mais triste. Após a escola, ele volta cabisbaixo, andando lentamente para casa. Ele passa em frente a estabelecimentos como padarias, livrarias. Todas as pessoas nesses lugares têm suas lâmpadas acesas e parecem felizes. Em casa, sentado à mesa de jantar com seus pais, o jovem segue de cabeça baixa. Durante o jantar, o pai está sério e parece falar algo. Enquanto ele fala, aparecem um livro, um capelo e um cifrão. O jovem afasta a cadeira e se retira no meio da fala de seu pai. Os pais se surpreendem. Ele vai para o quarto e se deita. Mais tarde, está de pé próximo a janela, aparenta mal-estar e começa a bater na própria lâmpada, que se racha. Ele se deita. Momentos depois se levanta e vai até uma tomada. Ele coloca as mãos na tomada, sua lâmpada acende e ele fica momentaneamente feliz. Depois de um tempo com a mão na tomada, sua lâmpada não aguenta a pressão e estoura. O jovem passa dias e noites na cama. Não sai da cama mesmo que os pais o visitem. Um dia, uma pequena bola de luz sai do armário. O jovem percebe o movimento e se levanta. A luz se aproxima e ilumina o quarto inteiro num clarão. Nesse momento, o jovem vê outras pessoas cujas lâmpadas estão rachadas ou mesmo quebradas, realizando diversas atividades como jogar futebol, atender pacientes, fazer terapia, tocar violão. Ele se sente feliz. A luz se aproxima dele nessa visão e ilumina todo o ambiente novamente. Ele se vê em seu quarto. Vai até a escrivaninha, pega alguns adesivos coloridos em formato de coração, estrela etc., e conserta a sua lâmpada. Sua lâmpada finalmente se acende, iluminando e colorindo o quarto. Assim se encerra o vídeo.

4) Título: “Garra rufa”. Trata-se de uma animação um curta de animação resultado de um trabalho em equipe de uma das turmas do Sheridan College, no Canadá. Resumo: um psicoterapeuta com um semblante desanimado está em seu escritório, olhando uma foto sua em que está abraçado com sua esposa. Apoia a foto numa bancada, ao lado de um telefone fixo, e ensaia ligar para casa, mas olha o relógio de pulso e se dá conta de que tem pouco tempo. Em seguida, uma paciente está em seu consultório, falando de forma exaltada. Ele presta atenção e faz anotações. Nesse momento, é possível ver um fio conectando a boca da paciente ao ouvido do terapeuta. De dentro da boca, é possível ver um mergulhador em seu escafandro puxando um peixe de coloração acinzentada e com fisionomia triste. O mergulhador nada, seguindo a linha até o ouvido do psicólogo. Dentro do psicólogo, vemos uma espécie de oficina. O mergulhador retira o capacete, que se revela uma versão miniatura do profissional. Ele leva o peixe a uma mesa que está ao lado de uma passagem fechada em formato de boca. Pega um martelo com um rosto feliz desenhado e começa a bater no peixe. A cada batida, uma massa escura que cobre o peixe voa, inclusive sai pela boca. Depois de algumas batidas, o peixe volta à sua coloração normal, um dourado brilhante. A passagem se abre e o mini doutor arremessa o peixe por ela. Em seguida, o peixe sai pela boca do psicólogo e se encaminha ao ouvido da mulher. Sua fisionomia indicava irritação, mas, quando o peixe entrou em seu ouvido, ela rapidamente abriu um sorriso e sua coloração mudou: ficou ruborizada. Ela aperta a mão do psicólogo em agradecimento. Os atendimentos seguintes são similares, mas a cada atendimento o psicólogo vai dando sinais de cansaço, até mesmo, exaustão. Ele teve sucesso com vários peixes até que com um dos peixes as marteladas não funcionaram. Ao invés de voltar à sua coloração normal, o peixe cresce, triplica o seu tamanho. É o peixe de sua mulher. Em casa, o homem tenta conversar com ela e acalmá-la. Seu mergulhador interior segue tentando martelar o peixe dela, mas ele se divide em dois, um representando a mulher e outro representando o próprio homem. Ambos tentam atacá-lo, mas são contidos por outro mergulhador. O terapeuta e sua mulher foram fazer terapia de casal e o psicólogo que os atendeu tratou de seus peixes, suas angústias. Marido e mulher fazem as pazes e se abraçam como na foto que ele olhava no início do vídeo. Em seu consultório novamente, o terapeuta olha de novo a foto e a apoia na mesma bancada com um sorriso no rosto. Assim termina o vídeo.

5) Título: “EATKARUS – EDEKA Werbung #issso”. Trata-se de uma campanha encenada por atores em prol de uma melhor alimentação e prática de exercícios divulgada pelo canal de Youtube EDEKA. Resumo: a história se passa em uma cidade em que todos são gordos, tanto pessoas quanto animais domésticos. No início, é possível ver essa cidade e perceber que estão no inverno devido à neve e às roupas que as pessoas usam. Em uma casa, uma família composta de pai, mãe, filho e filha estão à mesa, almoçando. Eles comem uma espécie de papa acinzentada. O filho olha pela janela e vê um corvo. Ele se impressiona com o voo e se levanta, deixando sua comida quase inteira no prato. Na frente de uma casa, uma senhora segura uma lata de comida. Em seguida, vê-se o seu cachorro comendo a mesma papa acinzentada. Ela observa a movimentação na rua e vê o menino com muitos balões amarrados ao seu corpo. Ele tenta voar como o corvo. Sobe em um latão de lixo e dá um passo para fora do latão. Os balões o fazem levitar, mas logo a corda que o prende aos balões arrebenta, e ele cai. Em um escritório, o pai do menino trabalha ao mesmo tempo que come uma marmita daquela papa acinzentada. Ele olha pela janela e vê uma pipa voando próximo ao prédio onde trabalha. Em seguida, é possível ver que o menino está sendo arrastado pela pipa numa nova tentativa de voar. Em casa, no jantar, a família se reúne. O menino está frustrado por ter de comer a mesma papa acinzentada e tem o rosto um pouco machucado como consequência da última tentativa. No dia seguinte, ele sai com asas fixadas às costas. Sua irmã o vê sair e ri dele. O menino a ignora, observa o céu e vê o corvo que o inspira. Ele segue o corvo, sai da cidade, sobe um monte cheio de neve, cai, se frustra, mas percebe que o corvo está logo à frente, pousado em uma árvore frutífera e comendo algumas frutinhas. O menino colhe uma fruta e fica feliz. Ele volta correndo para casa e vai direto para o quarto. Ele corta alguns pedaços de papelão, de jornal, parece construir algo. Enquanto isso, ele se alimenta de frutas como as que o corvo comeu. Ele se dedica ao seu projeto e se alimenta dessa forma até o fim do inverno. No início da primavera, ele sai bem magro e com novas asas atadas aos braços. Todos da cidade seguem se alimentando da mesma forma, permanecem gordos e o olham com estranheza. Ele sente o vento em seu rosto e começa a correr. Corre sem dificuldade. Volta ao monte, agora já sem neve, e corre atrás do corvo até que ele consegue voar. Ele sobrevoa a cidade e todos o olham surpresos. Ao final, ele se deita na grama do monte e come mais frutas, enquanto observa feliz o céu. Assim termina o quinto vídeo.

6) Título: “Malwee 50 anos - Viva com todo o seu coração”. Trata-se de uma campanha encenada por atores, divulgada pelo canal de Youtube Malwee Oficial com o objetivo de mostrar que “o mundo está cheio de pessoas que colocam o seu coração na vida e deixam o bem como sua marca”. Resumo: um menino, deitado em sua cama, com as luzes apagadas, acende e apaga uma lanterna em direção ao teto. Está pensativo. No dia seguinte, durante o café da manhã, demonstra preocupação e descontentamento. Isso acontece em 1988. Sua mãe lhe pergunta se está tudo bem e o escuta enquanto dobra uma camiseta branca. O menino diz que está mais ou menos e explica que o professor disse que as pessoas têm uma média dez bilhões e meio de batimentos cardíacos na vida. Ele relata que cada batida que sente significa uma batida a menos. A mãe sorri, entende a angústia do filho e olha para a camiseta. Em outro momento, o menino chega da escola, vai para o seu quarto e vê que há um pacote em sua cama. Quando ele abre o pacote, vê uma camiseta branca bem grande. Ele pergunta à mãe se a camiseta é para ele ou para o pai, e a mãe responde que é para ele. Ele veste a camiseta e eles conversam sobre alguma coisa inaudível. A mãe parece explicar algo para ele. Em seguida, aparecem vários momentos em que o menino aparece curtindo com a mãe ou com algum amigo. São atividades como andar pela primeira vez de bicicleta, se balançar num balanço, plantar uma árvore com a sua mãe, jogar futebol com o amigo, ser aprovado no vestibular, sair da casa dos pais, se formar, trabalhar, viajar, ajudar pessoas, se casar, ter uma filha e curtir momentos em família. Um dia, ele está em casa com a esposa e sua filha chega amuada do colégio. Ele percebe e pergunta o que a deixou triste à esposa e ela explica que um menino da escola não a deixava jogar futebol porque era menina. À noite, ele deita a cabeça no travesseiro e, em suas lembranças, vê a luz da lanterna no teto, como se lembrasse de quando era pequeno. No dia seguinte, a filha da escola se encontra com o pai no quarto. Ele está vestindo a camiseta que a mãe dele lhe havia dado quando ainda era criança, mas a camiseta tinha várias coisas escritas. A filha começa a ler as anotações feitas na camisa. Uma das anotações é: “nasceu a Luíza”. Nesse momento, é possível ouvir o que a mãe dele disse a ele quando era criança. Ela o instruiu a anotar na camiseta todas as coisas especiais que ele vivesse e todas as coisas boas que fizesse. E completou afirmando que quando crescesse, entenderia que não importaria quantas batidas o seu coração daria, mas por quais motivos ele bateria.

Vários momentos marcantes da vida do homem vão reaparecendo no vídeo. Ao final, ele aparece deitado em sua cama e, em seguida, a primeira cena se repete. Assim termina o vídeo.

Como resultado da atividade registrada, foram produzidos textos dentre os quais dez foram analisados. A sistematização da análise pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 4 - Usos dos artigos na Etapa 3:

		NÃO USO						USOS ADEQUADOS						USOS INADEQUADOS		FQU
GRP	TXT	RSD	RSI	RTD	RTI	RGE	VIN	RSD	RSI	RTD	RTI	RGE	VIN	IR	SNR	
GCA	T21	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	AUA
	T22	-	-	-	-	-	⦸	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	OSC
GCI	T23	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✕	-	OSC
	T24	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✕	✕	OSC
	T25	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✕	-	OSC
	T26	-	-	⦸	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	✕	-	OSC
	T27	-	-	-	-	-	⦸	-	-	✓	-	-	✓	✕	-	OSC
GNC	T28	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	✕	-	OSC
	T29	-	-	⦸	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✕	OSC
	T30	-	-	⦸	⦸	-	⦸	-	-	✓	✓	-	✓	✕	-	OSC
Total				3	1	1	3			10	8	1	9	7	3	

Legenda: GRP: grupos; GCA: grupo de textos que contextualizam adequadamente; GCI: grupo de textos que contextualizam inadequadamente; GNC: grupo de textos que não apresentam contextualização; TXT: textos; RSD: referência situacional direta; RSI: referência situacional indireta; RTD: referência textual direta; RTI: referência textual indireta; RGE: referência genérica; VIN: referência de natureza vinculativa; IR: introdução de referente; SNR: sintagma não referencial; FQU: frequência de uso; OSC: oscilação nos usos; AUA: apenas usos adequados.

Fonte: o autor, 2023.

Como se pode depreender dos dados que aparecem no Quadro 04, a maioria dos textos apresenta algum tipo de contextualização. Dos dez textos desta etapa, dois pertencem ao grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA), cinco ao grupo de textos que contextualizam inadequadamente (GCI) e três ao grupo de textos que não contextualizam (GNC).

No que diz respeito ao uso esperado de artigo definido, conforme trecho do texto e intenção comunicativa, a coluna NÃO USO revela o não uso do artigo em contexto de RTD, de RTI, de RGE e de VIN. A coluna USO ADEQUADO revela o uso adequado do artigo em contexto de RTD, de RTI e de VIN. A coluna USOS INADEQUADOS revela o uso inadequado do artigo em contexto IR e em SNR. Não foram identificados casos de referências situacionais diretas ou indiretas.

No T21, identifica-se o uso adequado do artigo em contexto de RTD e VIN. No T22, identificam-se o não uso do artigo em contexto de VIN, o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN. No T23, identificam-se o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN, e o uso inadequado em contexto de IR. No T24, o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN, e o uso inadequado em contexto de IR de SNR. No T25, identificam-se o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN, e o uso inadequado em contexto de IR. No T26, identificam-se o não uso em contexto de RTD, o uso adequado em contexto de RTD e de RTI, e o uso inadequado em contexto de IR. No T27, identificam-se o não uso do artigo em contexto de VIN, o uso adequado em contexto de RTD e de VIN, e o uso inadequado do artigo em contexto IR. No T28, identificam-se o não uso em contexto de RGE, o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN, e o uso inadequado em contexto de IR. No T29, identificam-se uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de RGE, e o uso inadequado em contexto de IR e SNR. Por fim, no T30, identificam-se o não uso em contexto de RTD, de RTI e de VIN, o uso adequado em contexto de RTD, de RTI e de VIN, e o uso inadequado em contexto de IR.

Na coluna Frequência de Uso (FQU), observam-se os padrões de frequência de uso do artigo por texto. São, no total, nove textos que oscilam. Somente um texto apresenta apenas usos adequados (AUA) e este se encontra no GCA. Os textos que oscilam se distribuem entre o GCA, o GCI e GNC. Entre os textos que oscilam, um oscila entre uso adequado e não uso, quatro oscilam entre uso adequado e uso inadequado, e quatro oscilam entre uso adequado, não uso e uso inadequado. O texto com apenas uso adequado é o T21. O texto que oscila entre o uso adequado e o não uso é o T22. Os textos que oscilam entre uso adequado e uso inadequado são o T23, o T24, o T25 e o T29. Os textos que oscilam entre uso adequado, não uso e uso inadequado, são o T26, o T27, o T28 e o T30.

No que diz respeito à “referência textual direta” (RTD), percebe-se que o uso do artigo nessa dimensão fórica ocorre em todos os textos. Dos dez textos, apenas dois apresentaram oscilação entre não uso e uso adequado: T26 e o T30. Desconsiderando-se as oscilações, contabilizam-se oito textos em que seu uso é adequado.

No início dos textos, no momento da contextualização, nota-se uma preocupação por parte dos aprendizes em situar o seu interlocutor acerca da existência de um vídeo ou de uma história, do seu tema, dos seus personagens e elementos componentes. Como se pode observar nos exemplos, os textos do GCA buscam fazer a introdução dos referentes por meio do pronome indefinido “um” e os retomam adequadamente com o artigo, como se pode observar nos exemplos: T21 “Num vídeo que eu vi, aparece <u>um rapaz</u>” e “O rapaz pega uma garrafa...”; T22 “Eu assisti a <u>um vídeo</u> qual título foi "Brilhante". “<u>No vídeo</u>, as cabeças das pessoas eram lâmpadas...”.

Nos textos do GCI, percebe-se certa dificuldade ao se introduzir o suporte em questão e o seu tema, mas ao tratarem dos personagens nota-se uma tentativa de respeitar a dinâmica de introdução de personagens como se observa no T24: “Esta é a história sobre <u>um menino</u> que tem uma cabeça da luz” e “<u>O menino</u> não é extrovertido”. Dois textos desse grupo, o T26 e o T27, apesar de estruturarem seus textos de modo a tentar situar o seu interlocutor desde o vídeo até os seus elementos componentes, parecem não entender como devem introduzir e retomar os personagens, ao contar uma história de um vídeo para um amigo que não o viu tampouco sabia de sua existência. Note-se no exemplo como tentam contextualizar: T26 “Eu vi o video sobre o fumar e o amor. No início, o menino que tinha cabelo castanho estave no parque, e conversava com o amigo dele, o qual fumava”. Tanto o T26 quanto o T27, quando fazem referências aos personagens e aos elementos que compunham o vídeo, usam o artigo definido independentemente da porção do texto em que ocorrem, de serem ou não conhecidos ou inferíveis. Ao que parece, são usos feitos ao acaso.

Nos textos do GNC, apesar de não haver uma contextualização sobre seus respectivos vídeos e temas, considerando-se a situação de interlocução apresentada no enunciado, os textos tentam introduzir os personagens e retomá-los, contextualizando a história minimamente. T28 “Havia uma cidade onde viviam pessoas gordas. <u>Um rapaz</u> olhou pela janela e viu um pássaro, e <u>o rapaz</u> sonhou

que voava"; T30 "Teve dois meninos..." e "Ela já levou corações dos meninos". Há estratégias de introdução dos referentes como uso de pronomes indefinidos, numerais e referências de natureza vinculativa.

Por vezes, a retomada não é feita apropriadamente: T29 "Tem um menino, a mãe dele, e o pai dele. Um menino se tornou um adulto". "uma menina muito linda apareceu. Ela já levou corações dos meninos. No final, a menina escolheu um menino que não fuma". Identifica-se o não uso do artigo definido em contexto de RTD. Os aprendizes parecem entender que deve haver algum tipo de determinante junto ao nome, mas optam por um que amplia o alcance da referência quando o que se almejava era a sua restrição.

Em relação à "referência textual indireta" (RTI), percebe-se que o uso do artigo nessa dimensão fórica ocorre em oito textos. Apenas o T30 apresenta oscilação entre o não uso e o uso adequado. Desconsiderando-se a oscilação, contabilizam-se sete textos em que seu uso é adequado. Veja alguns exemplos de uso e não uso: T22 "somente a lâmpada do personagem principal não estava funcionando"; T23 "E ele retomou a confidencia"; T25 "Encorajado pela visão"; T26 "No início, o menino que tinha cabelo castanho estava no parque"; T30 "não conseguiu correr por causa de fumo".

Nem "o personagem principal" nem nenhum outro sintagma sublinhado é correferencial a alguma palavra ou expressão anterior do texto, mas a maioria é apresentada como conhecida. No caso de "o personagem principal" e "no início", isso é possível porque há inicialmente a menção ou aos *frames* vídeo ou à história como um todo, então o *frame* "vídeo". Já no caso de "pela visão", é possível pelas ações anteriormente descritas em orações e como "Quando a luz se espalhou aqui e ali, ele pôde ver pessoas que estão ativas mesmo que a lâmpada esteja quebrada" e "um dous eles que viste a camisa azul que se chama Recaldo começou a fumar". No caso de "a confidência" (confiança), é possível pela união entre a descrição do estado de ânimo da personagem principal, que estava deprimida e, por conseguinte, sem confiança, com a experiência de ver outras pessoas com suas lâmpadas quebradas, mas vivendo suas vidas de forma agradável. Nota-se que os aprendizes conseguem criar âncoras semântico-lexicais

Apenas um não uso foi identificado em "de fumo". Não há correferencialidade. O referente se ancora em "Recaldo começou a fumar". Por meio de um raciocínio metonímico, aprendiz tenta expressar que o personagem não tem condições físicas

para correr por causa do hábito de fumar, mas ao fazê-lo opta pelo uso do nome "fumo", que poderia ser substituído por cigarro, por exemplo.

Quanto à referência genérica (RGE), nota-se o uso do artigo nesse tipo de referência em só um texto: T29. Veja o exemplo: "o professor dele o disse por que o coração bate". Note-se que não há correferencialidade tampouco ideia subjacente de vínculo. O coração, nesse exemplo, é entendido de forma genérica e abarca todo tipo de coração.

No que diz respeito à construção referência de natureza vinculativa (VIN), percebe-se que o uso do artigo nesse tipo de construção ocorre em nove textos. Entre esses textos, o T22, o T27 e o T30 oscilam entre o não uso e o uso adequado. Desconsiderando-se as oscilações, contabilizam-se seis textos em que seu uso é adequado. Observe-se alguns exemplos de uso: T21: "Olhando para a sala assim, o visto dele está distorcido"; T22 "uma luz estranha (parecia uma vaga-lume) chegou à sua sala" e "ele consertou a cabeça com adesivos"; T23: "Ele colocou selos no rosto dele"; T24 "Na casa dele, ele bateu na cabeça por causa da frustração" e "Ele pôs selos na cabeça dele e o compôs"; T25 "ele bateu com a cabeça e ela rachou. Enquanto isso, ele moveu a mão para mais perto do soquete"; T27 "o homem fumando perdeu todo o seu dinheiro"; T28: "Colocou balões e asas no seu corpo e tentou voar" e "As pessoas riram-se da sua tentativa"; T29 "Tem um menino, a mãe dele, e o pai dele" e "A mãe deu a camisa branca para o filho dela", T30: "O amigo dele não fez ele parar de fumar"

Nesta Etapa, os aprendizes também usam o artigo em contextos linguísticos em que seu uso é obrigatório como o artigo equivalendo a um possessivo, em que seu uso é esperado como **[det.] artigo + nome + dele(a)** e em construções em que seu uso é opcional como **[det.] artigo + pronome possessivo + nome.** Em relação ao uso do artigo equivalendo a um possessivo, vemos o seu uso no T22, T24 e no T25.Diferentemente do que ocorre no T22 e no T25, é possível notar, no T24, uma alternância entre uso de artigo equivalendo a um possessivo e artigo e modificador de natureza vinculativa similar à dos pronomes possessivos. Ao final do texto, o aprendiz cita outros personagens com suas cabeças de lâmpada quebradas, talvez por isso tenha sentido a necessidade de marcar o vínculo de "cabeça" com o personagem principal. O uso de artigo em **[det.] artigo + pronome possessivo + nome** aparece poucas vezes, mas sempre de forma adequada.

Quanto à construção de referência definida por meio de uso de artigo e modificador de natureza vinculativa similar à dos pronomes possessivos, usando **[det.] artigo + nome + dele(a)** ou **[det.] artigo + nome + [prep.] de + [det.] artigo + nome remissivo** no lugar de "dele(a)", vemos alguns sintagmas cujos nomes designam parte do corpo, membros da família, parte da casa. No caso dos sintagmas cujos nomes designam partes do corpo e membros da família, os aprendizes parecem não perceber que apenas o uso do artigo teria sido suficiente, uma vez que são usos comuns do artigo, como aponta Neves (2011).

Assim como na Etapa 2, o nível de detalhamento dado aos personagens e suas ações parece ser maior do que na Etapa 1. Em cada vídeo, há diferentes personagens secundários e cada um interage com a personagem principal, com o cenário e com os elementos com o compõem de forma diferente, gerando novamente constante diferenciação do que pertence aos personagens principais e aos personagens secundários. Novamente, a construção **[det.] artigo + nome + dele(a)** parece ter sido a opção dos aprendizes para se certificar de que a identificabilidade e vínculo seriam estabelecidos, até mesmo quando não era necessário como no T30 "A mãe deu a camisa branca para o filho dela".

Os não usos observados são: T22 "muitas pessoas estavam aproveitando suas vidas com ∅ cabeça quebrada", T27 "ele é fedorento e dentes ele muito sujos" e T30 "a menina linda apresentou ∅ irmã dela para Recaldo". No texto 22, há não uso em contexto artigo equivalendo a um possessivo e, nos textos 27 e 30, há não uso em contexto de artigo somado a modificador de natureza vinculativa. Em todos esses textos percebem-se usos adequados do artigo na construção de referências de natureza vinculativa. Tais equívocos parecem ser oscilações momentâneas dos aprendizes.

Em relação à "introdução de referente" (IR), percebe-se o uso inadequado do artigo ocorre em 8 textos: do T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29 e T30. Observem-se alguns exemplos: T23: "Um dia ela tocou a tomada e quebrou". T24 "muitas pessoas que têm rachas nas cabeça mas estão vivendo com a atitude positiva no mundo"; T25 "Eu vi o vídeo havia uma pessoa com uma lâmpada queimada"; T26 "No início, o menino que tinha cabelo castanho estava no parque"; T27 "Inicialmente, tem o homem saudável e o homem fumando. Depois a mulher muito bonita apareceu..."; T28: Quando ele ficou na cama, a luz voa para ele"; T29 "A mãe deu a camisa branca para o filho..."; T30 "um dous eles que viste a camisa azul".

Nos textos 23, 28, 29 e 30, identifica-se, como nas etapas anteriores, dificuldade para tratar de personagens e elementos secundários que ou precisavam de uma âncora léxico-semântica ou precisavam ser introduzidos por meio de “artigo indefinido”. No T24 e no T25, identificam-se duas dificuldades pontuais. Em “a atitude positiva”, não há possibilidade de identificar a que atitude positiva se refere, visto que não há qualquer forma de identificação pelo leitor, seja a existência de uma correferência seja de uma descrição definida posposta. Em “Eu vi o vídeo”, o aprendiz o tema de sua fala/seu texto, o faz como se o seu leitor/interlocutor já tivesse conhecimento do vídeo ou da existência de vídeos, indo de encontro ao que se propunha no enunciado. No restante do texto, no entanto, o aprendiz constrói corretamente as referências.

Nos textos 26 e 27, apesar de os aprendizes terem estruturado seus textos de modo que tratassem tanto do suporte, do tema, dos personagens e elementos componentes, o fazem de modo definido como se os interlocutores tivessem acesso aos referentes em questão, indo de encontro ao que se propunha no enunciado. Notam-se problemas tanto na introdução de personagens e elementos primários quanto de secundários, e são os únicos que apresentam tais dificuldades.

A respeito dos “sintagmas não referenciais” (SNR), percebe-se o uso inadequado do artigo ocorre em dois textos: 24 e 29: “Esta é a história sobre um menino que tem uma cabeça da luz. Nesta história, tudo mundo tem cabeça do luz” e “Não teve as letras nada”.

No T24, o aprendiz busca construir sintagmas qualificativos, mas ao utilizar o artigo tais sintagmas se tornam identificadores; ao invés de indicarem que os personagens têm cabeças em formato de lâmpada, parecem indicar que as cabeças pertencem à luz. Luz e lâmpada estão no mesmo campo semântico e em alguns contextos são intercambiáveis, mas nesse caso a troca não parece possível. A construção é inesperada e nada transparente, no que diz respeito a compreensão.

No T29, o aprendiz busca indicar que a camisa está em branco, não tem nenhum tipo de escrito ou estampa, e o faz por meio de um sintagma que parece indicar apenas existência conceitual de “letras”. O esperado seria “não tem letras, estampas, nada”. Mas, ao longo da história o personagem principal preenche a camisa com escritos, registros de bons momentos vividos. O aluno parece adiantar essa informação, sem se dar conta. Esse uso não parece comprometer o todo da história.

Em resumo, a existência de um comando de ação sobre a situação de interlocução e sobre a necessidade de contextualização parece ter reverberado positivamente na estruturação dos textos. A maioria dos aprendizes se preocupou em introduzir não só o vídeo e o seu tema como também seus personagens e componentes da história. Mesmo quando faltavam componentes da contextualização como se observa nos textos do 28, 29 e 30, não deixaram de utilizar estratégias de introdução de referentes e os retomavam de forma adequada, utilizando o artigo definido.

Com a aproximação entre a situação de interlocução e as circunstâncias de realização das atividades, parece ter havido um entendimento maior de que, na construção do texto, deve-se inicialmente apresentar personagens e elementos componentes da cena, torná-los conhecidos textualmente, e a partir disso retomá-los, utilizando o artigo definido. Dos dez textos, incluindo os que não contextualizaram de acordo com o comando de ação, oito apresentam um bom aproveitamento tanto na introdução da personagem principal quanto em sua retomada. Desses oito, quatro apresentam bom aproveitamento também na introdução de personagens e elementos secundários.

Dois aprendizes esboçam na estruturação de seus textos a tentativa de contextualizar, tratando desde o suporte a que se referem aos elementos componentes de sua história. No entanto, fazem opções inadequadas ao introduzir os referentes; o fazem de modo definido, dando a entender que o seu interlocutor/leitor já os conhecia, ainda que tenha havido comando de ação sobre a situação de interlocução e, segundo registros, avisos sobre a necessidade de contextualização, uma vez que o interlocutor não só não sabia da história do vídeo, mas também não sabia da existência do vídeo.

3.2 **Sistematização e discussão dos resultados**

Na Etapa 1 e na Etapa 2, pode-se observar que a descrição e narração conjunta dos suportes utilizados parece não só facilitar o acesso ao vocabulário necessário para a produção da narração, mas também oferecer parâmetros para os aprendizes no que se refere à forma como devem ser introduzidos e retomados os

referentes. Nos textos que contextualizam, percebe-se uma preocupação com o tratamento dado ao personagem principal e aos elementos apresentados na porção inicial do texto. Na maioria, há a introdução e a retomada adequadas desses elementos. As dificuldades, que podem ter como base o apoio na própria língua e cultura, dizem respeito aos personagens e elementos secundários, que aparecem em porções secundárias do texto e não recebem o mesmo padrão de tratamento, principalmente na Etapa 1.

A inexistência de instrução de uma situação de interlocução parece ter aberto uma brecha para que alguns aprendizes tomassem as circunstâncias de realização da atividade como situação de interlocução, quando da produção escrita. Dos textos pertencentes às Etapas 1 e 2, quatro textos se referem aos personagens e elementos componentes da tirinha e do vídeo fossem compartilhados com o leitor. Em três, não há sequer preocupação com a contextualização, apenas descrevem e narram as ações dos personagens. Os usos identificados, nesses casos, não são equivocados necessariamente, apenas partem de um pressuposto diferente dos demais textos; dependem ou da informação disponível na situação de enunciação ou na memória dos interlocutores, ou seja, são referências situacionais diretas ou indiretas. Porém, nem sempre é possível concluir se os aprendizes fazem esse tipo de uso porque efetivamente partem desse pressuposto ou se o fazem ao acaso.

A Etapa 3 possibilitou perceber que, apesar de existirem instruções sobre a situação de interlocução proposta e, segundo registro, constantes avisos sobre a necessidade de contextualização, há aprendizes que, ao construírem a rede referencial, não compreendem que o uso do artigo definido no momento da contextualização vai de encontro com a situação de interlocução proposta no enunciado. Alguns aprendizes têm dificuldade de estabelecer uma correlação clara entre o que enunciado, ao propor uma situação de interlocução, informa em termos do que é conhecido ou não pelo interlocutor e como usar o artigo definido.

Aos se comparar os resultados, em especial, das etapas 01 e 03, pode-se perceber uma diferença no que diz respeito ao uso de artigos na introdução ou retomada de personagens primário e secundários. Acredita-se, no entanto, que essa diferença não interfira nos resultados finais, uma vez que as estratégias utilizadas para fazer referência a um tipo e outro de personagens podem ter sido influenciadas pelos suportes diferentes (imagem X vídeo). Cada aprendiz, considerando fatores como relevância da cena para o enredo e interpretação da narrativa, colocou em

relevo mais certos personagens do que outros. Contudo, nas duas etapas, há clara preocupação em fazer referência a todos os personagens.

3.3 **Indicações para o ensino de português língua estrangeira**

Do ponto de vista das indicações para o ensino, a partir da proposição e da análise das atividades realizadas pelos aprendizes japoneses de português como língua estrangeira, indicam-se alguns princípios para o ensino de artigo definido:

a) a narração de histórias se mostra como uma estratégia pedagógica adequada ao ensino de artigos a japoneses, aprendizes que não têm o artigo marcado em sua língua materna;
b) a descrição oral de imagens e vídeos serve de suporte, a assimilação do conceito de artigo e seus usos;
c) o oferecimento de opções linguísticas e culturais servem tanto para nortear a atividade de descrição como para a reflexão sobre a introdução de referentes e uso de artigo;
d) a exploração de temas, em atividades de narração, em suportes diversificados contribui para a melhor apropriação e sistematização dos conteúdos;
e) há uma estreita relação entre o planejamento cuidadoso de atividades, considerando questões culturais, e o sucesso da aprendizagem, o que inclui noções “não existentes” na língua materna dos aprendizes;
f) ao planejar aulas, em especial, as que tratam de conteúdos não existentes na língua materna do aprendiz, considerar o percurso histórico da noção a ser ensinada/aprendida. Em se tratando de artigo, cabe levar em conta a sua origem vinculada aos pronomes demonstrativos, o que resulta na necessidade de docentes atentarem para a dimensão fórica dos usos dos artigos;
g) a escrita de textos com o acompanhamento docente é fundamental para que os aprendizes possam dominar aspectos semântico-pragmáticos e discursivos do uso da língua, neste caso, os diferentes usos do artigo;

h) o uso pedagógico das diferenças culturais e seus contrastes facilita a aprendizagem, especialmente, no que diz respeito à introdução de categorias “inexistentes” na língua materna do aprendiz;
i) a seleção adequada de suportes facilita a superação de dificuldades de interação, conforme as características de cada aprendiz;
j) a proposição de diferentes situações de interlocução, em consonância com a circunstância de realização das atividades, contribui para que o aprendiz amplie o conhecimento dos usos possíveis do artigo em diversos contextos discursivos.

As atividades apresentadas a seguir ilustram o uso dos princípios anteriormente indicados, ainda que parcialmente:

Como a descrição e a narração de histórias parecem ter sido proveitosas no que diz respeito à transformação dos objetos observados em componentes do enunciado e ao modo como devem ser introduzidos e retomados segundo a intenção comunicativa, a descrição oral de imagens, quadros, cenas, dos mais simples aos mais elaborados, pode ser um ponto de partida para o trabalho com o artigo.

Em níveis mais básicos, o professor, ao elaborar as aulas, pode considerar a descrição de quadros similares em sequência, em que não só seja possível construir o conhecimento linguístico e cultural em conjunto com os aprendizes, mas também os aprendizes pouco a pouco desenvolvam autonomia no uso da língua e do artigo.

Por exemplo, pinturas com número reduzido de personagens e de cenário relativamente simples como Seresta, de Di Cavalcanti (ver Figura 3).

Figura 3 - Seresta, Di Cavalcanti.

Fonte: DI CAVALCANTI, 1930.

O professor pode, inicialmente, conduzir a descrição partir da identificação do que há no suporte utilizado por meio de perguntas como "o que tem no quadro?", "o que você vê/está vendo no quadro?" ou “quantas pessoas aparecem no suporte?”. Assim, em conjunto, professor e aprendizes recuperam e/ou constroem conjuntamente o vocabulário necessário para a descrição e dão início a uma produção textual oral. Durante o processo, o professor pode oferecer opções linguísticas e culturais que sirvam não somente para a descrição, mas que também sirvam como estratégias de introdução de referentes como sintagmas nominais indeterminados no plural, sintagmas nominais determinados por quantificadores (numerais) e determinados por pronomes indefinidos, por exemplo: tem pessoas, tem duas pessoas, tem umas pessoas, tem um homem e uma mulher.

Em seguida, pode-se prosseguir para identificação e descrição das ações no suporte utilizado por meio de perguntas como "o que está acontecendo?", "o que o personagem X está fazendo?". Nesse primeiro momento, é importante que o professor siga oferecendo opções tanto para a ampliação do vocabulário quanto para possibilitar uma aproximação cultural. Embora violão já seja um instrumento difundido no mundo não é um instrumento tão popular em outros países quanto é no Brasil, o que poderia gerar dificuldade na identificação de tal elemento. Além de facilitar o acesso ao vocabulário, busca-se criar com os aprendizes aos poucos uma rede de palavras relacionadas, por exemplo, “instrumento”, “violão”, “música” etc.

Para dar conta das ações e eventos do quadro, os aprendizes deverão se referir de modo definido ao personagem masculino ou feminino presentes no quadro e especificar o que cada personagem faz e com que elemento do ambiente se relacionam. Ao se referirem aos personagens e elementos da cena, os aprendizes na construção desse texto oral farão referências textuais diretas e indiretas. Ex.: O homem toca/está tocando violão. A mulher ouve/está ouvindo a música.

Todo esse processo pode ser realizado de forma estritamente oral ou pode ser materializado por meio de desenhos e anotações no quadro-negro no caso de aulas presenciais. As anotações não precisam ser em formato de texto /transformadas em texto, nesse primeiro momento.

Em seguida, o professor pode apresentar outro quadro com o mesmo tema, mas diferentes personagens e elementos como o quadro *A seresta*, de João Generoso:

Figura 4 - A Seresta, João Generoso.

Fonte: GENEROSO, 2010

O trabalho com vídeos, em que diferentes personagens apareçam ao longo da história e em que existam quebras no *script*, parece ser proveitoso para o ensino do artigo por provocar o aprendiz a lidar constantemente com elementos novos no enredo e por terem que explicar o que muda, o que há de diferente em cada fase da história e, consequentemente, por terem que prestar atenção às formas de introduzir e retomar referentes em diferentes porções do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta Dissertação resultam de reflexões suscitadas pela pesquisa como um todo. Servem, pois, como retomada de alguns dos pontos considerados mais significativos no seu desenvolvimento e também como convite a novas investigações. Como a proposição desta Dissertação foi motivada por experiências em sala de aula, não se pode deixar de ressaltar o quanto esta oportunidade contribuiu tanto para a atuação como professor de Português Língua Não Materna quanto para a formação de um pesquisador atento aos desafios e necessidade apresentados por aprendizes cujas línguas maternas não tenham a classe de palavras “artigo” marcada.

Com o objetivo discutir como aprendizes japoneses de português como língua estrangeira compreendem e usam artigos em português do Brasil língua estrangeira, buscou-se num primeiro momento criar um arcabouço teórico sobre as propriedades sintáticas, semânticas e discursivas do artigo definido em língua portuguesa a partir de estudos descritivos e normativos, desde obras filológicas a obras que buscam mostrar como está sendo usada a língua portuguesa no Brasil atualmente. Em seguida, buscou-se refletir acerca do ensino do artigo definido em perspectiva não materna a partir de estudos sobre ensino e aprendizagem de segunda língua e segunda cultura, sobre aquisição do artigo, sobre tipos de cultura.

Num segundo momento, foram realizadas três Etapas de produção dos dados. Estes foram produzidos a partir de textos, selecionados nos arquivos que compõem os registros do acervo NUPPLES/UERJ. Todos os textos foram produzidos por japoneses de níveis básico, intermediário e avançado, em situação de aprendizagem do português do Brasil, e eram acompanhados pelos registros das aulas dos cursos oferecidos pelo projeto. Em cada Etapa, dez textos foram selecionados ao acaso e analisados de acordo com os seguintes critérios: contextualização na produção de narrativas; dimensão fórica do uso de artigo definido; adequabilidade do uso de artigos por estrangeiros.

Por meio da análise dos dados, pôde-se perceber que, ao final de atividades que desafiam linguística e culturalmente os aprendizes a construírem narrativas em que ora há, ora não há interação, descrição e narração conjunta, os aprendizes buscam constantemente usar ao artigo definido e fazem uso adequado,

principalmente, em referências textuais diretas de personagens e elementos primários, introduzidos previamente em seus textos. No momento da contextualização, percebe-se que conseguem introduzir personagens e elementos primários da história e conseguem criar âncoras semântico-lexicais, o que também os possibilita fazer referências textuais indiretas adequadamente. Notou-se também facilidade ao construírem referências de natureza vinculativa, em especial as que são constituídas de artigo + nome + dele(a) (ou de + artigo + nome remissivo).

Em relação aos desafios enfrentados pelos aprendizes, verificou-se dificuldade em decidir sobre o uso do artigo em contexto de introdução de personagens e referentes secundários. Nem sempre os aprendizes perceberam que precisam manter a dinâmica de contextualização e retomada de referentes em uma porção que não seja a inicial, e acabam por usar o artigo quando não deveriam. Observou-se também que, mesmo que exista instrução sobre uma situação de interlocução e sobre a necessidade de contextualizar, há aprendizes que não conseguem perceber quando um referente é novo ou conhecido em português, e acabam por se referir a todos os personagens e elementos da história de forma definida, usando o artigo. O não uso é também um desafio, mas parece ser menor que o uso inadequado, uma vez que as oscilações parecem ter menor impacto na compreensão do todo do texto e não são tão frequentes.

Após a análise dos dados, foram propostas algumas indicações para o ensino, de modo a fazer um diálogo entre descrição e ensino. Como afirma Neves (2011), o uso do artigo é extremamente dependente do conjunto de circunstâncias, sejam estas linguísticas ou não, que cercam a produção do enunciado. Em aula, aprendizes estão constantemente construindo enunciados, para os quais, em última instância, os enunciados do professor são modelo, padrão a ser seguido. Desse modo, as indicações são produzidas considerando as circunstâncias de realização das atividades, o suporte utilizado no planejamento e execução de atividades, a forma como o professor conduz tais atividades e a presença ou não de desafios linguístico-culturais construídos através situações de interlocução possíveis fora de aula.

Embora tais indicações sejam direcionadas para o ensino de artigo a aprendizes estrangeiros, as indicações “a”, “b”, “c”, “d” e “j” (cf. seção 3.3) são úteis também ao ensino do artigo em português língua materna. Quando postas em prática, tais indicações possibilitam o desenvolvimento de textos orais e escritos, em

diferentes registros, a partir de diferentes situações de interlocução. Os aprendizes falantes de português, nesse sentido, usariam o artigo definido e outros elementos remissivos e, a depender da estratégia de ensino empregada, tomariam consciência dos usos possíveis e esperados, sem a necessidade de grandes explicações metalinguísticas. Dessa forma, estudos como o presente colaboram tanto para o ensino de português língua não materna quanto para o ensino de português língua materna.

Cabem para o futuro novas pesquisas, de escopo mais amplo, que, além de identificarem os usos feitos por aprendizes japoneses ou por aprendizes cujas línguas não tenham a classe de palavras “artigo” marcada, promovam um diálogo com tais aprendizes, de modo a entender o que os leva a usar ou deixar de usar, de que pressupostos partem ao escrever um texto narrativo e que talvez permitam uma comparação entre usos feitos na modalidade oral e na escrita.

Por fim, a pesquisa cujos resultados foram apresentados nesta Dissertação reafirma, no que diz respeito ao ensino de português do brasil como língua estrangeira, que o ensino de categorias não marcadas na língua materna de certos aprendizes, como o artigo, demanda diálogos entre descrição e ensino, e formação específica na área. Este parece ser um dos caminhos mais produtivos para que professores de português para estrangeiros tomem decisões didático-pedagógicas adequadas quando se deparam com dificuldades inesperadas de aprendizes estrangeiros. Assim, é possível transformar as dificuldades em potencialidades, reconhecendo em aprendizes que não têm determinadas categorias gramaticais em suas línguas a capacidade de aprendê-las e usá-las de modo adequado e proficiente.

REFERÊNCIAS

AULETE, C. **Aulete digital:** Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: http://www.aulete.com.br. Acesso em: 27 ago. 2023.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia românica:** história interna das línguas românicas. 1.ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2016.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRILHANTE - curta metragem de animação. Bruno Stdrezk, Lucyanna Gonçalves, Maria de Deus e Soo A Yoo. 2021. (2 min. 50 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=21mDekTZwsw&t=1s. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRITO, Ana Maria *et al*. **Gramática comparativa Houaiss**: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês. São Paulo: Publifolha, 2010.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Os mostrativos no português falado. *In:* CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Gramática do português falado**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2002. p. 119-147.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.17, p. 133-144, jan./jun.1991. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179/6775. Acesso em: 12 ago. 2023.

CERVO, Armando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Introdução à Linguística Cognitiva. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [*S. l.*], v. 16, n. 24, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/27797. Acesso em: 21 nov. 2023.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. *In:* CHIAVEGATTO, Valeria Coelho (org.). **Pistas e travessias II**: bases para o estudo da Gramática, da cognição e da interação. Rio de Janeiro: EdUerj, 2002.

COELHO, Flora Simonetti; DA SILVA, Milton Affonso. **Gramática latina.** Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2019.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 7 ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUIDADO: O ÁLCOOL TRANSFORMA. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. 2019. (01 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tAIhPrJGFdQ&t=1s. Acesso em: 26 ago. 2023.

CUNHA, Celso; LINDLEY CINTRA, Luís F. **Nova gramática do português contemporâneo***.* 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DI CAVALVANTI. **Seresta**. 1930. Óleo sobre tela, c.i.e.122,00 cm x 144,00 cm. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2608/seresta. Acesso em 26 ago. 2023.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EATKARUS. **Edeka**. 2017. Duração: 02’35’’. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=To9COZq3KSo&t=1s. 26 ago. 2023.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna da Silva; NUNES, Maria Isabel Lopez. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-10, abr. 2022. Semestral. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/repli/article/view/63298/42962. Acesso em: 12 ago. 2023.

FUMAR PRA QUÊ? Flávio Lima, Luís Maurício Castaño e Raphael Aguiar. 2006. (5 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7xxJVkZe4-k. Acesso em: 26 ago. 2023.

GARRA RUFA. **Tony Tarantini**. 2010. (4 min. 32 seg.)’. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vdNghrAeks0&t=238s. Acesso em: 26 ago. 2023.

GENEROSO, João. **A seresta.** 39,5x28cm. Disponível em: https://www.rmgouvealeiloes.com.br/peca.asp?ID=683899. Acesso em; 26 ago. 2023.

GIBO, Lucila Etsuko. Uma análise do PLE de aprendizes japoneses sob a perspectiva da teoria do contato linguístico. *In:* RIBEIRO, Alexandre do Amaral (org.). **Português do Brasil para Estrangeiros**: políticas, formação e descrição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 185-197.

GONÇALVES, José Roberto de Castro. A evolução dos pronomes demonstrativos do latim ao português. *In:* SILVA, José Pereira da (org.). **História da língua portuguesa**: Cadernos de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. São Gonçalo, RJ: O Autor, 2001.

HALL, Edward T. **Más allá de la cultura**. Barcelona: Gustavo Gili Editorial S.A., 1978. (Colección Punto y línea).

KIM, Han Chul. **Aquisição do artigo definido em português como segunda língua por aprendizes coreanos**. 2005. 189 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/3910. Acesso em: 29 set. 2020.

KOBASHI, Saori. El artículo en español y sus formas equivalentes en japonés: análisis fundamental para la enseñanza del artículo. *In:* MORIMOTO, Yuko; LUCERO, María Victoria Pavón; MARTÍNEZ, Rocío Santamaría (ed.). **La enseñanza de ELE centrada en el alumno**. Madrid: Asele, 2015. p. 479-488. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0479.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

KOCH, Ingedore. **Inter-ação pela linguagem**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 56.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

LOPES, Ana C. M.; MARTINS, Cristina. **Para o ensino dos usos dos artigos em PLE:** por onde começar? Portuguese Language Journal. Coimbra: CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316/47873. Acesso em: 27 out. 2020.

MATTOSO CAMARA JR, Joaquim. **História e estrutura da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In:* KOCH, Ingedore Villaça *et al* (org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-101.

MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MEYER, Rosa Marina. Estudos em PL2E no Brasil: trajetórias e tendências. *In:* RIBEIRO, Alexandre do Amaral (org.). **Ensino de português do Brasil para estrangeiros:** internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro: Epublik, 2016.

MEYER, Rosa Marina. Cultural, multicultural, intercultural: o português como segunda língua para estrangeiros. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.20, n.32, p. 54-65, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19840/14273&gt. Acesso em: 11 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

O SKATISTA. Desconhecido. Disponível em: https://www.ahoradecolorir.com.br/2018/08/producao-de-texto-historia-em-sequencia.html. Acesso: 19 jul. 2023.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Princípios do ensino de Português Língua Não Materna em aulas de Português Língua Materna: língua e cultua lidas de outra margem. **Revista Linha Mestra**, Campinas, ano 8, n.24, p.257-260, jan/jul. 2014. Disponível em linha_mestra_24_19_cole_01_comunicacoes_alexandre_andreina.pdf

SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 3 ed. rev. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

TEREZINHA. Renato Aragão. Globoplay, 1977. (2min. 48 seg.). Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/4114493/. Acesso em 26 ago. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 30-79.

MALWEE 50 anos - viva com todo o seu coração. Malwee. 2018. (3min. 20 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AKz5W53vuX4&t=2s. Acesso em: 26 ago. 2023.

WEISS, Denise Barros. **Ensino do artigo em cursos de português para estrangeiros**. 1994. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ANEXO

Quadro 5 - Textos da Etapa 1

Textos narrativos, baseados em tirinhas, com compartilhamento oral prévio de informações, mas sem instrução para situação de interlocução e contextualização.		
Grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA)	Grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA)	Grupo de textos que não contextualizam (GNC)
T01) Um menino ficou pensando em andar de skate e ficar de cabeça para baixo. Ele teve uma idea muito boa. Ele colou pés dele para skate para não cair. Quando ele andou com o skate especial, muitas pessoas como a menina que teve frutas e vendedor de pipocas se sustaram. E eles ficaram com raiva então o menino fugiu para a casa.	T10) O menino fica pensando que ele anda de skate e está de cabeça para baixo quando anda de skate. Ele teve uma ideia que pinta cola em patins. Ele montei em patins colando. Então surpreendeu as meninas tendo bananas e laranjas, pipoqueiro, e o cachorro. Vocês ficaram furioso.	
T02) Um menino chamado Cavalcante teve a ideia. Ele queria andar skate bem e tornar-se uma skatista. Ele ocorrei uma ideia. Isso é colando cola para skate para não cair. Mas essa idea foi descoberto que não foi boa ideia. Porque ele foi tão rápido e não pude deixar, uma mulher com cesta, um homen com pipoqueiro e cachorro quase estavam atropelado. Eles estava com raiva e Cavalcante tirou sapatos e desistiu para ser a skatista.		
T03) Um rapaz está pensando em andar bem de skate. Ele queria estar de cabeça para baixo no seu skate. Ele coleou os seus sapatos ao skate. Dou susto a uma menina, a pipoqueira e a um cachorro. Pipoqueiro, menina e cachorro zangaram-se e perseguem ao menino quem fugi levantando skate.		

T04) Um menino chamado Fernando está pensando em andar de skate usando várias técnicas. Ele teve uma boa ideia. Ele passou em frente da mulher a um ritmo rápido, por isso uma menina levando laranjas e as bananas e outra menina levando pipocas levaram um susto. Ele surpreendeu o cachorro, também. Finalmente, eles estava com raiva para o Fernando.		
05) "Que tal inovar um movimento novo e legal? Será possível?" Pensando em tal coisa, um menino tentou desenhar a skate. "Que isso!? Minha skate foi fixada com pernas!?" A skate ficava fora do seu controle e ele andava bem rápido e surpreendeu outros. Pipoqueiro e menina quase derrubaram o que estavam carregando; pipoca, laranjas e cacho de bananas. Eles ficaram irritados e correram atrás o menino com um cachorro, também surpreso pelo movimento perigo dele. "Ai meu Deus…por favor me ajuda! O menino fugiu, tirando os sapatos. Se ele tirasse mais cedo…!		
06) Um menino chamado Ronaldo gosto de divertir-se com o skate. Um día, ele chegou uma ideia interesante. Ele passou colar tênis com o skate para tentar técnica dele. Ele andava em alta velocidade e colocova em perigo o homem, a mulher, e até um cachorro. Finalmente, todos eles ficavam zangados e ele corria segurando o skate especial dele.		
07) Um menino que vestia uma camisola rosa e tênis verdes queria usar o skate bem. Para isso ele colocou os tênis dele no skate. Mas ele não controle isso bem, e ele quase atropelou com uma mulher com laranjas e um cacho de bananas. um		

pipoqueiro e uma cao. Eles ficaram assustados e ficaram chateados muito. Ele seguiram o memino e ele fugiu descalço.		
T08) Um menino gosto de divertir-se com o skate e queria andar de skate o tempo todo e ele tinha idéia de grudar o tênis no skate, usando cola. Ele andava muito rápido e colocova em perigo o pipoqueiro, a mulher e um cachorro. Por isso, todos eles ficavam zangados.		
T09) A história começa com uma imaginação de um menino. Ele tem uma cara feliz, andando de skate. De repente, ele teve uma ideia maravilhosa e grudou o tênis no skate para andá-lo em alta velocidade. Mas o resultado foi ruim. Ele acelerou de mais e bateu-nos uma menina, PUM, as frutas saíram do saco. Próximo, ele bateu com um pipoqueiro e um cachorrinho, e deixou eles com tão raiva. “Olha o que você faz com comigo!!!”, e eles começaram a perseguir o menino.		

Quadro 6 - Textos da Etapa 2

Textos narrativos, baseados em vídeo, com compartilhamento oral prévio de informações, mas sem instrução para situação de interlocução e contextualização.		
Grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA)	Grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA)	Grupo de textos que não contextualizam (GNC)
T11) Uma mulher estava encostada em cama no seu apartamento e estava apreciando uma foto de um bonitão. Lá apareceram dois pretendentes, um homem rico com muitos presentes e outro bebado com comportamento rude, e ambos os dois foram rejeitados pela mulher. O terceiro pretendente, sem presentes nem palavras mas com seu olhar conseguiu conquistar o amor dela. Mas o	T15) Uma mulher gosta da cara do cantor famoso. Um homem que ama ela entrou no quarto e deu o presente para ela, mas ela não gostava disso. Outro homem tomado que ama ela também entrou com bebidas e convoquei para beber. Ela desgostei dele e betei ele. O terceiro homem foi ideal dela. Ele entrei na coração dela, mas na coração dela, muitos homem já entravam	O homem traz um bicho de pelúcia para a mulher e toca a cabeça dela mas ela recusa ele pois ele começa a chorar. Depois, outro homem entra na casa. Ele começa a beber cachaça com ela. Mas, ela bate ele. Na final, o namorado dela entra em casa e ele abraça com ela.

coração dela não foi só do terceiro homem. Ela foi uma pessoa com muitos namoros.		
T12) Num quarto de dormir de uma mulher, houve um visita de um homem com presentes a essa mulher. Ele deu ursinho de pelucia e colar. Depois, ele mostrou o relogio de pulso para ela. No inicio, ela gostava dos presentes que ele deu, mas de repente nao gostou da postura dele e mandou ele ir embora. Em instante, houve uma outra visita de um homem negro trazendo consigo cachaca. Ela gostou a caricia dele mas o homem estava tao bebado e acabou batendo ela e ela mandou ele ir embora, tambem. Por ultimo, veio um homem de cabelo grisado na porta e deu um olhar charmoso para ela e parece que ele conquistou a coracao dessa mulher. Mudando a cena, apareceu uma entrada no coracao da mulher. Quando o ultimo homem tentou entrar no coracao dela, dezenas homens sairam correndo do coracao dela. O ultimo homem tambem nao era o homem fatal dela.	T16) A mulher está na quarto dela. O homem entra na quarto com o presente. Ele pedi casamento dela mas como ela lhe diz para ir embora, ele chora. Outro homem entra na quarto. Ele e ela bebem saqué. Aluguns minutos depois, ela bate ele. Em seguida, outro homem vem. Ela corre até ele e eles se abraçam. Mas, de fato, ela tinha muitos admiradores ou namorados.	T19) O primeiro homem tinha um animal de peluche e deu-lhe um presente. Ele toca-lhe no cabelo e mostra-lhe o seu relógio, mas ela não gosta dele. O segundo homem tinha álcool e deitou-se ao lado da mulher. Ela não gostou que ele lhe tocasse e começou a bater-lhe. O terceiro homem, vestido de branco, não tinha nenhum. A mulher apaixonou-se por ele e deu-lhe um abraço. Ele parecia ser único amante dela, mas muitos outros amantes apareceram do coração na cena final.
T13) Uma mulher (ou homem?) estava em seu quarto. Um homem que parecia gentil a visitou e lhe deu um animal de pelúcia e um relógio de pulso. No início ela estava feliz, mas por alguma razão ela ficou com raiva e o expulsou. Ele chorou. Em seguida veio um negro alegre, e eles começaram a beber de maneira amigável, mas novamente ela ficou irritada de repente e o expulsou. Em seguida veio um playboy, e desta vez parecia correr bem, mas mesmo que ele pensou que estava entrando no coração dela, muitos outros homens saíram e o expulsaram. Talvez tudo isso aconteceu na imaginação dela em sua busca do homem ideal.	T17) Uma mulher com a camisola vermelha está na quarta. Primeiro homem com a roupa amarela entra na quarta com um boneco. Ele dá o boneco e um acessório para ela. Ele está apaixonado por ela. Mas ela despede ele e ele começa a chorar. Segundo homem bebido entra na quarta com uma garrafa de bebida. Eles conversam e bebem mas a mulher começa a bater ele com um boneco e ele voulta. Quando a mulher esnte-se na quarta, terceiro homem entrou na quarta. Ela fica contente e corre para ele e eles têm abraços. Esse homem ahcei que ele consegui atrair ela. Mas ele não é único homem que attrai ela. Existem muitos homens que tentavam atrair ela.	T20) O primeiro homem apareceu a uma mulher em seu quarto. Ele cortejou a mulher e lhe ofereceu alguns presentes. No entanto, a mulher recusou. O próximo homem a cortejou, bebendo com ela. No entanto. Ela ficou com raiva. O último homem a cortejou de uma maneira cavalheiresca. No entanto, ele acabou falhando.
T14) Uma mulher (ou um homen com roupa feminina) está no seu cuarto e os		

pretendentes chegam um por um para visita-la. Primeiro é homen branco que trouxe presentes e deu carinho beijando e passando a mão no cabelo dela. No começo ela parece que estava gostando, mas de repente ela começou a rejeita-lo. Segundo é homen negro que chegou bebado com a garrafa de cachaça no mão e caiu no chão. Quando ele começou a tocar nela, ela parece que não gostou e começou a bater com boneca que estava segurando. Último homen, vestido de terno, tentou seduzir ela com seu olhar. Ela gostou e correu para abraça-lo. Ele parece que ganhou o coração dela, mas no coração já tinha muito mais homens.		

Quadro 7 - Textos da Etapa 3

Textos narrativos, baseados em vídeo, com compartilhamento oral prévio de informações, mas sem instrução para situação de interlocução e contextualização.		
Grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA)	Grupo de textos que contextualizam adequadamente (GCA)	Grupo de textos que não contextualizam (GNC)
T21) Num vídeo que eu vi, aparece um rapaz. Ele entra em uma festa de aniversário com muitos jovens, acontecendo numa sala escuro Eles parecem que estão bébados e felizes, conversando entre si. O rapaz pega uma garrafa de vodka de uma sacola e começa observar a sala pela garrafa. Olhando para a sala assim, o visto dele está distorcido e dá uma ideia que ele está bébado.	T23) A história é sobre uma lâmpada desanimado e preocupada. Um dia ele tocou a tomada e quebrou. Então ficou a cama durante muito tempo. Quando ele ficou na cama, a luz voa para ele. E ele sonhou em ficar hospital e viu as lâmpadas jpgando futebol e tocando guitarra. E ele retomou a confidencia. Ele colocou selos no rosto dele e ele finalmente ele ficou feliz.	T28) Havia uma cidade onde viviam pessoas gordas. Um rapaz olhou pela janela e viu um pássaro, e o rapaz sonhou que voava. Colocou balões e asas no seu corpo e tentou voar. As pessoas riram-se da sua tentativa. Um dia viu um pássaro a comer frutos e teve uma ideia. Continuou os seus esforços enquanto comia frutos. Quando acabou de fazer as asas, já estava magro. Finalmente conseguiu voar. O rapaz que voava no céu parecia muito livre e feliz.
T22) Eu assisti a um vídeo qual título foi "Brilhante". No vídeo, as cabeças das pessoas eram lâmpadas eletrônicas brilhantes, mas somente a lâmpada do personagem	T24) Este é a história sobre um menino que tem uma cabeça da luz. Nesta história, tudo mundo tem cabeça do luz. O menino não é extrovertido e não tem muitos amigos na	T29) Tem um menino, a mãe dele, e o pai dele. Um menino se tornou um adulto. Quando ele era criança, o professor dele o disse por que o coração bate. Ele pensava isso bem. A

principal não estava funcionando. Um dia, ele quebrou a própria cabeça enquanto tentava iluminá-la. Ele ficou deprimido por alguns dias, mas quando uma luz estranha (parecia uma vaga-lume) chegou à sua sala, essa luz mostrou uma alucinação em que muitas pessoas estavam aproveitando suas vidas com cabeça quebrada. Após isso, ele consertou a cabeça com adesivos e recuperou a confiança..	escola, então ele sempre sente o isolamento. Na casa dele, ele bateu na cabeça por causa da frustração e fez uma racha. Depois, ele tocou a tomada e a cabeça começou a brilhar mas a cabeça se quebrou logo.Ele ficou muito triste e abatido.Mas, uma luz pequena apareceu na sala dele e mostrou tem muitas pessoas que tem rachas nas cabeça mas estão vivendo com a atitude positiva no mundo.Ele se emocionou muito e mudou de parecer.Ele apôs selos na cabeça dele e o compôs.Depois, ele começou a brilhar muito.	mãe deu a camisa branca para o filho dele. Não teve as letras nada. Atrás isso, ele se tornou um adulto com a camisa. Esta camisa ficou cheio com muitas mensagem e muitas letras que ele escreveu quando ele experimentou algumas coisas especiais ou boas. Ele viveu com o coração dele. Quando o ele teve a família, ele deu camisa branca para a filha dele também porque ele quis avisar a mesma coisa para sua filha. Esta video me disse que quando você é bom, a vida é boa. Foi muito comovente.
	T25) Eu vi o vídeo havia uma pessoa com uma lâmpada queimada. Ele é o único na escola que não é brilhante. Ele está preocupado porque não está claro quando ele chegou em casa. Ele ficou bravo porque não era claro o suficiente, e ele bateu com a cabeça e ela rachou. Encanto isso, ele moveu a mão para mais perto do soquete. Clareou uma vez, mas a lâmpada quebrou. Então ele caiu. No entanto, quando acordei, uma pequena luz estava voando. Quando a luz se espalha aqui e ali, ele pode ver pessoas que estão ativas mesmo que a lâmpada esteja quebrada. Encorajado pela visão, ele prendeu a lâmpada quebrada com um adesivo, e sua própria lâmpada brilhou.	T30) Teve dois meninos e um dous eles que viste a camisa azul que se chama Recaldo começou a rumar. O amigo dele não fez ele parar de fumar, mas não achou bom. De repente, uma menina muito linda apareceu. Ela já levou corações dos meninos. No final, a menina escolheu um menino que não fuma porque Recaldo teve dentes amarelos, e não conseguiu correr por causa de fumo. Recaldo ficou lamentável e parou de fumar. Outro dia, a menina linda apresentou irmã dela para Recaldo e ele ficou feliz.
	T26) Eu vi o video sobre o fumar e o amor. No início, o menino que tinha cabelo castanho estave no parque, e conversava com o amigo dele, o qual fumava. Então, os meninos encontraram a bela que tem a flor bonita. Eles faziam a corte a ela, mas menino fumante fui rescusado por ela porque ele fumava e teve dentes amarelos e cheio mal. O menino castanho ganhou a bela. O menino fumante sentiu pena e deixou de fumar. Depois, ele ficava saudável, e encontrou a outra	

	menina.	
	T27) Olá, eu vi o video sobre fumantes. Inicialmente, tem o homem saudável e o homem fumando. Depois a mulher muito bonita apareceu, e eles gostam dela. Mas ela não gosta de o homem fumando, porque ele são fedorento e dentes ele muito sujos. Em uma corrida, o homem saudável corri mais rapido do que o homem fumando. Então a mulher muito bonita decidiu namorar com ele. E então porque o homem fumando perdeu todo o seu dinehiro, ele decidiu parar de fumar. Depois ele ficou melhor. E a mulher tentou apresentar a menina para ele.	