



UFSM

Dissertação de Mestrado

**GRAMATICALIZAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ*
EM NARRATIVAS ORAIS:
UM ESTUDO DE CASO**

Gabriela Wendisch

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**GRAMATICALIZAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ*
EM NARRATIVAS ORAIS:
UM ESTUDO DE CASO**

por

Gabriela Wendisch

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Linguística, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**GRAMATICALIZAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ*
EM NARRATIVAS ORAIS:
UM ESTUDO DE CASO**

elaborada por
Gabriela Wendisch

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Mirian Rose Brum-de-Paula
(Presidente/Orientador)

Maria José Rodrigues Faria Coracini

Amanda Eloína Scherer

Santa Maria, 17 de março de 2005

Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo este sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei
[...]
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
Ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada
Eu vou
Estrada eu sou
[...]
Se esse mundo é nosso pai
O Tempo é a Magia
Que nos mostra a direção
Sem medo nem poesia
Viver é a nossa alegria
Seguir é a nossa missão
E tudo se resume a estar aqui num dia
Noutro dia não
[...]
pensar só nos traz alegria
Saber já é outra questão
Somente quando sonha
O homem vai ao céu
E o resto é pelo chão [...]

Almir Sater/ Renato Teixeira

Este trabalho é dedicado aos alunos da minha primeira turma de Francês na UFSM, em especial à Tiane Reusch de Quadros, Andresa Toscan, Grazieli Turchiello, Irinita Furian Zamberlan, Karen Couto Monson, Mariuza Comoretto Gall, Tarsis Cirolini, Tatiana Almeida e Vanessa Kochhann.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pés no chão. Ao meu pai, olhos no longe. Aos dois, exemplos de trabalho e perseverança.

Aos irmãos: Ana Paula, Théo, Carlos Francisco, Carlota, Guilherme e Iara, o carinho, a confiança e o respeito.

Ao Théo, os empréstimos e a oportunidade que possibilitou minha estada na França, sem a qual este trabalho não se teria realizado.

Ao Carlos Francisco, pela idéia e colaboração na elaboração dos gráficos.

Aos meus prezados ex-alunos e informantes, agradeço imensamente por terem aceito contar e repetir histórias na frente de um gravador. Sem vocês, este trabalho seria impossível.

À professora Mirian Rose Brum-de-Paula, pelas primeiras aulas de francês e pela orientação sempre delicada.

À professora Amanda Eloina Scherer, pela possibilidade, na Iniciação Científica, de ouvir histórias e aprender com elas.

À Coordenação do Mestrado em Letras, na pessoa da professora Sílvia Paraense, exemplo de dedicação ao Curso de Letras e ao PPGL da UFSM.

À CAPES pela concessão de bolsa durante um período do Curso de Mestrado em Letras.

Às colegas Débora Eleodoro e Vanderlene da Silva, a ajuda com as gravações.

À Anne Kérouedan e Cathérine Claraz, colaboradoras com o *corpus* controle.

A Béatrice de Lippe, a revisão da transcrição do *corpus* controle.

Ao João Batista da Costa dos Santos pela solicitude e paciência.

À amiga Adriana Monfardini, o tempo de escuta, o apoio em momentos difíceis, os olhos atentos, as mãos prestativas, a amizade.

A todos, muito obrigada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL	1
1 Origens do questionamento	1
2 Diferenças terminológicas	2
2.1 Aquisição: Língua materna X Língua estrangeira	2
2.2 Aquisição: Língua estrangeira (LE) X Segunda língua (L2)	3
3 Formatação do trabalho	4
4 Bibliografia e referências bibliográficas	5
CAPÍTULO I – PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS	
AQUISICIONISTAS	6
1 Primeira fase ou fase da desconsideração da língua do aprendiz	8
1.1 A análise contrastiva	8
1.2 Análise de erros	11
1.3 Os estudos de Corder	12
2 Segundo período ou fase dos “modelos teóricos”	15
2.1 A teoria da interlíngua	16
2.2 O modelo da construção criativa	17
2.3 O modelo da transformação de uma língua em <i>pidgin</i> ou em língua crioula	18
2.4 A teoria de Krashen	19
2.5 A influência de Chomsky nos estudos sobre aquisição de línguas estrangeiras	22
3 Terceira fase ou fase dos grandes projetos	24
3.1 O projeto H.P-D	25
3.2 O projeto Z.I.S.A	25
3.3 O projeto ESF	25
4 Algumas considerações	27

CAPÍTULO II – GRAMATICALIZAÇÃO	28
1 Conceito do termo “Gramaticalização”	29
2 Histórico do termo	31
3 Uma possível aplicação no domínio da aquisição da linguagem	36
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	40
1 Escolha e definição do suporte	40
2 Escolha da informante	45
3 Exposição dos informantes a línguas estrangeiras	47
4 Gravações	48
5 <i>Corpus</i> controle	50
6 Transcrições	51
7 Estudo longitudinal	52
8 Anotações de procedimento	52
9 Perfil da informante	54
10 Instrumentos teórico-metodológicos para descrição e análise dos dados	55
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	60
1 Primeira gravação – 13/01/2003	60
1.1 Resumo	62
1.2 Descrição da narrativa	62
1.3 <i>Lecte</i> de Tiane – primeira gravação	68
1.4 <i>Passé composé</i>	71
2 Segunda Gravação – 09/07/2003	76
2.1 Resumo	77
2.2 Considerações sobre a narrativa	77
2.3 <i>Lecte</i> de Tiane – segunda gravação	81
2.4 <i>Passé composé</i>	84
3 3ª Gravação – 18/12/2003	86
3.1 Resumo	87
3.2 Considerações sobre a narrativa	87

3.3	<i>Lecte</i> de Tiane – terceira gravação	91
3.4	<i>Passé composé</i>	92
4	Gravação em português – 18/12/2003	94
4.1	Resumo	96
4.2	Considerações sobre a narrativa	96
4.3	Língua oral de Tiane – 4ª gravação	101
5	Gravação em francês – 15/12/2004	103
5.1	Resumo	104
5.2	Considerações sobre a narrativa	104
5.3	Língua oral de Anne	107
	CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	109
	PARA FINALIZARMOS	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
	ANEXOS	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	48
Tabela 2	60
Tabela 3	70
Tabela 4	72
Tabela 5	76
Tabela 6	83
Tabela 7	84
Tabela 8	86
Tabela 9	92
Tabela 10	92
Tabela 11	94
Tabela 12	101
Tabela 13	103
Tabela 14	107
Tabela 15	109

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – 1ª Gravação	133
ANEXO II – 2ª Gravação	135
ANEXO III – 3ª Gravação	136
ANEXO IV – Gravação em português língua materna	137
ANEXO V – Gravação em francês língua materna	139
ANEXO VI – Tabela 4 / Tabela 7 / Tabela 10	140
ANEXO VII – Tabela 15	141
ANEXO VIII – Gráficos ilustrativos dos recortes da Tabela 15	143

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

GRAMATICALIZAÇÃO DO *PASSÉ COMPOSÉ* EM NARRATIVAS ORAIS: UM ESTUDO DE CASO

Autora: Gabriela Wendisch
Orientadora: Mirian Rose Brum-de-Paula
Santa Maria, 17 de março de 2005.

Este trabalho tem o objetivo de estudar a gramaticalização do *passé composé* em narrativas orais de cunho pessoal. Para tanto nos servimos do conceito de gramaticalização como um instrumento teórico para descrever o processo de aquisição do francês por um falante de português. Uma informante, selecionada dentre estudantes de Francês do Curso de Letras da UFSM, foi solicitada a produzir uma narrativa de cunho pessoal, repetida, em LE, em três momentos diferentes, e também em português. Foi coletada uma produção do mesmo gênero em língua francesa nativa, para podermos comparar o funcionamento do *passé composé* ada a[(odu65eguO43o do)Tj/TT3 1 Tf30.0008 Tc 6.c 04.4 decorpusE CASO

RÉSUMÉ

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

GRAMATICALIZAÇÃO DO PASSÉ COMPOSÉ EM NARRATIVAS ORAIS: UM ESTUDO DE CASO

Autora: Gabriela Wendisch
Orientadora: Mirian Rose Brum-de-Paula
Santa Maria, 17 de março de 2005.

Ce travail a pour but d'étudier la grammaticalisation du passé composé dans des récits oraux d'expériences personnelles produits en français langue étrangère. Pour ce faire nous utilisons le concept de grammaticalisation comme instrument théorique afin de décrire le processus d'acquisition de la langue française par une étudiante brésilienne. Cette informatrice, sélectionnée parmi des étudiants de français auprès du Cours de Lettres de l'UFSM, a raconté la même histoire en français dans trois moments différents. Elle a aussi produit le même récit en portugais. Parallèlement, avec une native de langue française, nous avons recolté une production du même genre pour pouvoir comparer le fonctionnement du passé composé à travers ces cinq productions. Le *corpus* a été segmenté en propositions, selon le modèle de la *Quaestio* (Klein & Stutterheim, 1989) et analysé à partir de la structure générale du récit proposée par Labov en 1978. Nous avons fait une description des procès (Klein, 1994) et des bases verbales utilisés dans toutes les productions recoltées. A partir de cela nous avons constaté que la grammaticalisation de la temporalité est lente et progressive. Nous nous sommes aperçus aussi que la grammaticalisation du passé composé ne peut être comprise qu'à travers la relation avec d'autres temps verbaux. De plus, les processus de grammaticalisation et de lexicalisation sont en concurrence dans les trois différents cycles analysés et nous avons pu constater que ce qui est acquis de manière plus rapide en direction à la langue cible est le lexique.

Mots-clef : acquisition ; grammaticalisation ; passé composé.

INTRODUÇÃO GERAL

1 Origens do questionamento

A nossa interrogação sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira começou durante o período de formação universitária, no Curso de Letras da UFSM, quando as línguas estrangeiras, sobretudo a francesa, foram objeto de estudo/aprendizagem e, concomitantemente, de ensino. Durante esse período, engajamo-nos em projetos, junto a programas desenvolvidos pela UFSM para estudantes e comunidade em geral: Cels (Curso de Extensão da UFSM para aprendizado de línguas estrangeiras, visando, principalmente, à comunicação oral); Clube de Línguas (Curso com o intuito de sensibilizar o público para o aprendizado de línguas); e Labler (Curso do Laboratório de Linguagem para aprendizado da leitura através do computador).

Logo em seguida à graduação em Letras, tivemos a oportunidade de ter um período de intercâmbio cultural na Alemanha e na França, onde pudemos ampliar os nossos conhecimentos do alemão e do francês. Em nosso retorno ao Brasil, isso nos possibilitou trabalhar junto à graduação em Letras da UFSM como Professor Substituto de língua francesa. Dessa experiência nasceu a motivação para realizar o presente estudo: a partir das produções dos alunos em francês, buscamos entender melhor como o processo de compreensão e, sobretudo, o de produção em língua francesa ocorre; se possui ou não regularidades; de que modo o *lecte*¹ do aprendiz se desenvolve em direção à língua alvo; e de que forma se gramaticaliza a temporalidade representada em linguagem, com a atenção centrada no tempo verbal denominado *passé composé*.

¹ Termo definido na página 7.

Para tanto, procedemos à leitura de teorias sobre aquisição em língua estrangeira, escolhemos um tema, e procuramos descrevê-lo e analisá-lo a partir de um *corpus* constituído junto aos estudantes de francês da UFSM.

Em se tratando de aquisição da linguagem, temos atualmente um grande leque de teorias e terminologias que pretendem melhor explicitar este fenômeno. A seguir, faremos algumas distinções terminológicas que nos parecem pertinentes para este estudo.

2 Diferenças terminológicas

2.1 Aquisição: Língua materna X Língua estrangeira

O processo de aquisição da língua materna é compreendido, neste trabalho, como aquele verificado na aquisição da primeira língua de que o falante faz uso. Para Dubois et alli (2001), a língua materna é a falada nas primeiras interações sociais, ou seja, no meio familiar imediato.

Para Klein (1989), essa aquisição através do meio familiar imediato pode ser de uma única língua – aquisição monolíngüe –, assinalada pelo autor como a mais freqüente. Pode ainda ser de duas ou mais línguas, concomitantemente – aquisição bilíngüe. O estudo da aquisição da língua materna, monolíngüe ou não, é a forma de aquisição lingüística mais pesquisada.

A língua estrangeira, por sua vez, é aquela “desconhecida quando ocorre a primeira aprendizagem de uma língua; ela se opõe à língua materna”² (Dubois et alli, 2001, p. 187). É, pois, estranha ao meio familiar imediato. Esse tipo de processo de aquisição da linguagem não recebeu

² Inconnue lors d'un premier apprentissage; elle s'oppose à *langue maternelle*.

ainda, segundo Klein (1989), tanta atenção quanto o da aquisição da língua materna.

2.2 Aquisição: Língua estrangeira (LE) X Segunda língua (L2)

Essa língua estranha ao meio familiar, na bibliografia sobre aquisição da linguagem, é denominada segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE). Às vezes, os autores consideram L2 e LE como sendo sistemas adquiridos através do mesmo processo. Essa é a perspectiva de Klein (1989). Para Baralo (1999), no entanto, há uma diferença entre L2 e LE que está relacionada com o meio onde se dá esta aquisição. A aquisição da segunda língua diz respeito principalmente àquela em meio natural, ao passo que a aquisição da língua estrangeira está vinculada ao ensino formal.

Neste trabalho, concordamos com Baralo (1999), quando a autora afirma que, na grande maioria dos casos, língua dois ou segunda língua é “a língua que se adquire em um contexto natural, não somente institucional, sem grandes esforços de estudos, de forma parecida com a que o indivíduo havia adquirido a língua materna em muitos aspectos”³ (p. 22). Para essa autora, a aquisição da língua estrangeira ocorre em uma idade mais avançada e em contexto institucional. Esse é o caso do presente estudo, em que utilizaremos também o termo língua alvo para fazer referência à língua francesa.

³ Lengua que se adquire en un contexto natural, no sólo institucional, sin grandes esfuerzos de estudio, de forma parecida a como se ha adquirido la LM en muchos aspectos.

3 Formatação do trabalho

Este trabalho está dividido da seguinte forma: no primeiro capítulo, fazemos um histórico das principais teorias e/ou modelos de aquisição de línguas estrangeiras. Nossa questão norteadora é: como as diferentes teorias referentes aos estudos aquisicionistas analisam a aquisição de uma língua estrangeira?

No segundo capítulo, tratamos especificamente da principal questão teórica do nosso trabalho. Fazemos um histórico do termo gramaticalização, explicando como ele surgiu, como evoluiu, como é conceituado e em que domínios pode ser aplicado. Finalizamos o capítulo com o esclarecimento sobre a nossa compreensão acerca da gramaticalização e sobre como o conceito pode colaborar no entendimento do processo de aquisição da temporalidade por falantes de português que aprendem a língua francesa em meio institucional.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada no que diz respeito à coleta de dados para constituir o *corpus*, à descrição e à análise das gravações. Explicamos a escolha por narrativas orais para o estudo da gramaticalização do *passé composé*, um dos principais tempos verbais utilizados para fazer referência ao passado, na língua oral de um nativo da língua francesa⁴.

No quarto capítulo, apresentamos a descrição e a análise das produções coletadas. No quinto capítulo, procedemos à interpretação dos dados. E, por fim, lançamos algumas questões, considerando possíveis caminhos para uma continuidade deste trabalho.

⁴ Consideramos o *passé composé* como um dos principais tempos verbais, embora saibamos que, em uma narrativa oral, é também muito recorrente o uso do *imparfait* e do tempo denominado, em língua francesa, *présent* da narração.

4 Bibliografia e referências bibliográficas

Com relação à bibliografia que fornece embasamento teórico para este trabalho, ela é, em grande parte, em língua estrangeira. Em primeiro lugar, porque o conceito de “gramaticalização”, tal como é empregado na pesquisa, não é utilizado nos trabalhos sobre LE no Brasil; em segundo lugar, a maioria dos trabalhos aquisicionistas sobre o tema foram desenvolvidos por pesquisadores europeus ou americanos. É na Europa que foram e são efetuadas as principais pesquisas cuja abordagem é funcionalista.

As traduções das citações, no corpo do texto, são todas de nossa responsabilidade. O leitor dispõe, nas notas de rodapé, dos fragmentos originais.

CAPÍTULO I

PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS AQUISICIONISTAS

Os trabalhos sobre aquisição de línguas, estrangeira e materna, começaram a ser desenvolvidos nos Estados Unidos a partir dos anos cinquenta, baseados na teoria comportamentalista de Skinner (Pujol & Véronique, 1991). Nessa época, desenvolveram-se muitas pesquisas, principalmente referentes ao processo aquisicional da língua materna.

Já no início dos anos setenta, os estudos aquisicionistas, sobretudo os que dizem respeito à aquisição de língua estrangeira em meio natural, começaram a ser mais abundantes, principalmente, na Europa. Nessa época surgiram projetos, como por exemplo, H.P-D (Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch), Z.I.S.A. (Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter), E.S.F. (Acquisition d'une langue seconde par des adultes immigrés - mantido pela Fundação Europeia da Ciência). Esses projetos buscavam averiguar como falantes imigrantes aprendiam uma língua estrangeira.

Segundo Pujol & Véronique (1991), na primeira fase das pesquisas aquisicionistas, havia desconsideração da língua do aprendiz, isto é, a lingüística tratava a aquisição a partir de comparações estruturais entre as línguas, sem considerar as produções dos falantes. Esses estudos aquisicionistas estenderam-se dos anos cinquenta até praticamente o final dos anos sessenta. Esse período foi constituído, principalmente, pelas análises contrastivas entre as línguas, e era de orientação comportamentalista.

A segunda fase inicia por volta de 1969, quando as produções dos falantes tornaram-se objeto de estudo. Ela é denominada como a fase dos modelos teóricos, que foram construídos a fim de explicar os mecanismos de funcionamento do fenômeno de aquisição de um novo sistema lingüístico.

Corder (1967) é tido como o pioneiro dessa fase, por ser o precursor em considerar o sistema de comunicação dos informantes em si mesmo. A partir das descrições das produções de quem aprendia é que ele começou a fazer considerações de como se aprende uma língua estrangeira, e não mais através de comparações entre as estruturas das línguas.

Nessa fase, Selinker (1972) criou o termo *interlíngua*, que servia para nomear o *lecte* do aprendiz. Este termo (*lecte*) é definido por Klein (1989) como “as diversas variedades de língua que um aprendiz elabora no decorrer da sua aquisição”⁵ (p. 45). Logo após, segundo Pujol & Véronique (1991), seguiu-se o que foi chamado modelo da construção criativa de Dulay & Burt (1974). Em seguida, Krashen (1977) criou o modelo do monitor. Sucessivamente, surgiram os trabalhos sobre o processo de transformação de uma língua em *pidgin* e em língua crioula de Schumann (1976) ou modelo da *pidginização/crioulização*.

A terceira fase começa em meados de 1972, com a realização dos chamados grandes projetos, daí decorre a sua denominação: Fase dos Grandes Projetos. Esse período caracterizou-se pelos trabalhos empíricos realizados através de quatro grandes projetos de pesquisa: O H.P.-D (sob a direção de Klein e Dittmar: aquisição do alemão por trabalhadores imigrantes); o projeto Z.I.S.A (dirigido por Meisel: aquisição do alemão por imigrantes italianos e espanhóis), os trabalhos de Schumann e de Huebner, nos Estados Unidos, e as pesquisas da Fundação Européia da Ciência (ESF).

Cada uma das fases mencionadas poderia, no entanto, ser dividida em subfases, ou, sob uma perspectiva diferente, em dois grandes grupos: “os formalistas [...] e os funcionalistas”⁶ (Perdue e Gaonac’h, 2000, p. 216). Buscaremos traçar um breve panorama de cada uma das três fases supracitadas.

⁵ Les diverses variétés de langue qu'un apprenant élabore au cours de son acquisition.

⁶ Les formalistes [...] et les fonctionalistes.

1 Primeira fase ou fase da desconsideração da língua do aprendiz

Na primeira fase, as produções dos informantes ainda não eram analisadas, visto que a lingüística aquisicionista baseava-se, nesse período, não nas produções dos falantes, mas em hipóteses construídas a partir da comparação entre as estruturas das línguas: a da materna e a da estrangeira que estava sendo adquirida.

1.1 A análise contrastiva

Desde o século XVII, já se escreviam coletâneas de erros típicos quando do aprendizado de uma língua estrangeira, pois a idéia de que a primeira língua influencia na aprendizagem de uma segunda é muito antiga. Nessa época, realizavam-se pesquisas sobre as famílias das línguas, suas gêneses, por exemplo.

Esses estudos foram feitos até o início do século XX, quando se desenvolveu a lingüística estrutural americana. Com o desdobramento didático dessa disciplina, a confrontação das estruturas da L1 e da L2 foi dada como pressuposto para um ensino científico das línguas, e a comparação entre elas passou a receber uma formulação sistemática (Pujol & Véronique, 1991). Qualquer dessemelhança constituiria dificuldades de aprendizagem, e essas eram descritas ou evidenciadas através de uma comparação entre as línguas que seguia os pressupostos da lingüística estruturalista.

Wardhaugh (1970) chama a atenção para o fato de que a análise contrastiva apresentava duas versões: uma “forte”, que pretendia prever os erros dos alunos, e outra “fraca”, que “parte da evidência proporcionada pela interferência lingüística e utiliza tal evidência para

explicar as semelhanças e diferenças entre os sistemas”⁷ (p. 46). Neste sentido, esse autor admite que a versão fraca pode servir para ajudar na compreensão do processo de aquisição lingüística.

Charles Fries (1945), por exemplo, tratava de prever o papel negativo ou positivo que a língua materna teria no processo aquisicional da LE. Dito de outra forma, para Fries, “os melhores materiais são aqueles que se baseiam em uma descrição científica da língua que se deve aprender, comparando-a cuidadosamente com uma descrição paralela da língua nativa do aluno”⁸ (Fries *apud* Wardhaugh, 1970, p. 43). Essa visão, baseada no comportamentalismo, não considerava o falante, ou seja, o aprendiz, e defendia a idéia de que a estrutura de uma língua determinaria a aquisição de outra. Era a lingüística estruturalista que fornecia, então, os melhores instrumentos para fazer progredir o ensino das línguas, pois permitia prever os erros dos alunos, através de comparações entre as estruturas das mesmas. Deste modo, estabeleciam-se progressões para a aprendizagem baseadas nestas comparações.

O pressuposto teórico dessa época era que qualquer aprendizagem, verbal ou de qualquer outro tipo, era um processo de formação de hábitos. Os bons hábitos eram considerados aqueles dados lingüísticos que se adquiriam de acordo com a língua alvo e estes deveriam ser reforçados, e os maus, ou seja, os hábitos lingüísticos que levariam aos erros, rejeitados.

Os estudiosos que não compartilhavam com as idéias comportamentalistas formulavam críticas, das quais pelo menos quatro foram confirmadas, através das experiências feitas a partir desse tipo de ensino:

⁷ parte da la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas.

⁸ los mejores materiales son los que se basan en una descripción científica de la lengua que se ha de aprender comparándola cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua nativa del alumno.

a) não houve a confirmação de todos os erros previstos pela análise contrastiva; b) os mesmos erros em uma determinada língua alvo [objeto de aquisição] são observados em aprendizes com línguas maternas diferentes; c) os erros freqüentemente imputados à interferência da língua materna podem ser observados também em falantes nativos da língua; d) o inventário das zonas propícias aos erros não correspondem às dificuldades encontradas pelos aprendizes.⁹ (Pujol & Véronique, 1991, p. 18)

Considerando somente o item b), podemos entrever que não são apenas as diferenças estruturais das línguas (materna e alvo) que determinam o processo aquisicional. Klein (1989) acrescenta a estes fatores o fato de que “para um aprendiz que possui uma determinada língua materna, uma determinada estrutura da língua estrangeira pode ser fácil de perceber, mas difícil de produzir ou o inverso”¹⁰ (p. 41); quer dizer, a compreensão e a produção de determinadas estruturas lingüísticas podem receber um tratamento cognitivo bastante diferenciado por parte do falante.

A análise contrastiva também não considerou a transferência de fenômenos importantes ligados à dimensão cognitiva de linguagem. Afinal,

o que é transferido, se admitirmos que existem fenômenos de transferência, no sentido geral do termo, não é somente o “saber-fazer”, atitudes verbais e estruturas lingüísticas, mas, mais fundamentalmente, a experiência linguageira e cognitiva interiorizada pelo indivíduo.¹¹ (Besse & Porquier *apud* Pujol & Véronique, 1991, p. 19)

⁹ a) les erreurs prévues par l'analyse contrastive n'ont pas toujours été attestées; b) les mêmes erreurs dans une LC déterminée sont observées chez des apprenants de LS différentes; c) des erreurs fréquemment imputées à l'interférence de la L1 peuvent aussi être relevées chez des natifs; d) l'inventaire des zones potentielles d'erreurs ne correspondent pas aux difficultés rencontrées par les apprenants.

¹⁰ pour un apprenant possédant une LM donnée, une structure donnée de la LE peut être facile à percevoir mais difficile à produire ou l'inverse.

¹¹ ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens général du terme, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des

Essa dimensão da linguagem ainda não era considerada nessa fase dos estudos sobre aquisição. Ainda nesse primeiro momento, com uma menor importância, houve o que se denominou Análise de erros, quando a produção do aprendiz passou a ter relevância no processo de aquisição, e não somente as estruturas das línguas.

1.2 Análise de erros

Em 1929, publica-se na França a obra de Henri Frei, **La Grammaire des Fautes**. Essa obra traz uma explicação funcional do desvio em relação à norma da língua. O erro ou falta teria o papel de preencher alguma lacuna lingüística, visando à comunicação. “A contribuição essencial da obra de Frei é a de ter mostrado que a falta possui uma motivação lingüística e não resulta exclusivamente da ignorância”¹² (Pujol & Véronique, 1991, p. 19-20).

No final dos anos sessenta, havia uma polêmica entre os defensores da análise contrastiva e os defensores da análise de erros. Estes últimos chamavam a atenção para os diversos tipos de erros, os quais eram considerados como interferências ou como erros intralinguais ou de desenvolvimento, que são os “que se encontram tanto nos aprendizes de L2/LE quanto nas crianças que adquirem uma língua materna”¹³ (Pujol & Véronique, 1991, p. 20).

Mas para que afinal serviria analisar somente os erros? É no contexto desse questionamento que surgem mais tarde os trabalhos de Corder (1967, 1971). Esse pesquisador começou a chamar a atenção para a importância da análise de erros cometidos pelos aprendizes, a fim

structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu.

¹² L'apport essentiel de Frei est d'avoir montré que la faute possède une motivation linguistique et ne résulte pas exclusivement de l'ignorance.

¹³ L'on retrouve aussi bien chez les apprenants de L2/LE que chez les enfants acquérant la L1.

de melhor compreender-se o processo de aquisição em si mesmo e não somente as diferenças estruturais entre as línguas.

1.3 Os estudos de Corder

Corder é considerado um divisor de águas nos estudos aquisicionistas. Foi ele quem insistiu na importância de se passar de uma lingüística descritiva estruturalista para a análise dos dados fornecidos pelos informantes. Depois de seus estudos é que começaram a surgir os modelos teóricos, que levaram os estudos a evoluir para a chamada segunda fase.

Corder (1967) propôs considerar cada frase do aprendiz como sendo gramatical. Partindo da dicotomia proposta por Chomsky entre competência e performance, Corder (1967) fez uma distinção entre erros e faltas. Os erros são formas utilizadas de maneira constante e estruturada pelos aprendizes e, segundo o autor, “permitem reconstruir o seu conhecimento temporário da língua, ou seja, sua *competência transitória*”¹⁴ (Corder, 1967, p. 37). Já as faltas, que são também formas divergentes com relação à língua alvo, são utilizadas de forma assistemática e podem ser também encontradas nas produções dos falantes nativos. Os erros seriam um sinal de que o aprendiz está explorando um novo sistema lingüístico e teriam uma tripla significação:

primeiro, para o professor, os erros indicam, mediante uma análise sistemática, quanto o aluno progrediu em direção ao seu objetivo e, conseqüentemente, o que ainda falta aprender. Segundo, proporcionam ao investigador evidência de como se adquire ou se aprende uma língua, que estratégias ou procedimentos o aluno está empregando em sua descoberta de tal língua. Terceiro (e, em certo sentido, este é o aspecto mais importante), eles são indispensáveis ao

¹⁴ revelan su conocimiento subyacente de la lengua objeto en ese momento, o, como podemos llamarla, su *competencia transitoria*.

próprio aluno, pois podemos considerar que cometer erros é um procedimento que este utiliza para aprender; é uma maneira de que dispõe para verificar suas hipóteses acerca da natureza da língua que está aprendendo.¹⁵ (Corder, 1967, p. 38)

Vale ressaltar aqui o caráter da aprendizagem guiada, ou em sala de aula, uma vez que Corder (1967) pressupõe a presença do professor, que assinala os “erros” aos alunos. As hipóteses que os alunos levantam a partir do novo sistema lingüístico também estão presentes na aquisição da linguagem pelas crianças, que testam incessantemente palavras, construções sintáticas ou variações fonéticas, por exemplo.

Segundo Pujol & Véronique (1991), não somente Corder (1967), mas também outros autores, como, por exemplo, Kellerman, Bailly & Barbier, concordam que os erros são construções criativas, porque quem aprende formula hipóteses sobre o funcionamento da língua.

No que diz respeito às produções dos aprendizes, Corder (1971) denomina a língua falada por esses como “dialeto idiosincrático”, já que algumas das regras de sua formação não pertencem a nenhum dialeto social. Esse dialeto apresenta os seguintes aspectos: possui relações com a língua alvo; é construído a partir do indivíduo; e tem um caráter sistemático. Além disto, está em constante transformação e evolução durante o período de aquisição. Deste fato proviria a difícil tarefa de descrevê-lo e de explicar os seus mecanismos enquanto sistema lingüístico.

A análise desse dialeto, por sua vez, passaria por três etapas: recorrer-se-ia às frases do aprendiz, reconstruídas a partir de sua

¹⁵ En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.

interlíngua; far-se-ia uma comparação entre esta e as línguas alvo e materna; e explicar-se-iam os mecanismos de seu funcionamento.

Para se chegar a uma melhor compreensão do processo aquisicional, Corder (1971) defende que todas as frases devem ser consideradas como idiossincráticas até que se prove o contrário. Ele parte da hipótese de que ao menos algumas das estratégias adotadas pelo aprendiz em L2/LE sejam as mesmas que permitem a aquisição da língua materna, o que não implica que a progressão da aprendizagem seja a mesma nos dois casos, já que “a da língua materna é um fenômeno inevitável, enquanto que [...] não acontece o mesmo com a aprendizagem de uma língua estrangeira”¹⁶ (Corder, 1967, p. 33). A progressão desta aprendizagem passa também, segundo Klein (1989), por outros fatores, como, por exemplo, a maturidade cognitiva do indivíduo. Além disso, a motivação parece ser muito diferente para o aprendizado de uma língua estrangeira e da materna.

A partir dos trabalhos de Corder (1967), tratou-se de explicar o dinamismo da língua falada pelos aprendizes, através da competição de várias hipóteses observadas nas suas produções. Os erros eram explicados, nessa época, em função da interferência de hábitos próprios da língua materna sobre a estrangeira, ou ainda em função do tratamento cognitivo dos dados e da formação de hipóteses. Alguns estudiosos, no entanto, não usavam o termo interferência, pois achavam que este carregava com ele o sentido de uma certa passividade do aprendiz, e preferiam servir-se do termo transferência como estratégia aquisicional, pois esta noção tem “uma conotação positiva como estratégia de aquisição de uma língua estrangeira. As transferências seriam uma estratégia aquisicional provisória no processo de aquisição de uma LE”¹⁷ (Pujol & Véronique, 1991, p. 23).

¹⁶ El aprendizaje de la lengua materna sea inevitable, mientras que, [...] no existe esa inevitabilidad en el aprendizaje de una lengua segunda.

¹⁷ Une connotation positive comme stratégie d’acquisition d’une langue L2/LE. Les transferts seraient une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l’appropriation d’une L2/LE.

Corder (1967), com sua maneira de ver e interpretar os erros, renovou a maneira de compreender a sua taxinomia, levando à segunda geração de estudo de erros, que foi denominada análise psicolingüística dos erros. A partir dessa época, passou-se de uma pesquisa sobre as causas dos erros a uma descrição e análise das produções do aprendiz em si mesmas.

2 Segundo período ou fase dos “modelos teóricos”

A lingüística aquisicionista passa das pesquisas que partem da descrição estrutural das línguas para uma fase de explicação em relação ao que ocorre durante o processo aquisicional, ou seja, ela passa a trabalhar prioritariamente com a produção dos aprendizes e com a maneira como eles tratam essas novas informações linguageiras. Assim, os estudiosos da aquisição começaram a criar modelos teóricos que pudessem explicar o fenômeno da aquisição de línguas.

Durante esse período – enquanto Corder (1971), para nomear a língua de quem está passando pelo processo aquisicional, falava em dialeto idiossincrático e em competência transitória –, Nemser (1971) designava a língua do aprendiz como “sistema aproximativo”. Nemser (1971) via o processo de aquisição de uma língua estrangeira como uma passagem gradual por uma série de sistemas lingüísticos aproximativos e acreditava que a aquisição podia, por vezes, estabilizar-se em um sistema ainda bastante afastado do da língua alvo.

Alguns termos usados para se referir aos conhecimentos lingüísticos instáveis do aprendiz sedimentaram-se nesse período. Destacamos, dentre as diferentes denominações, as seguintes: “dialeto idiossincrático”, “sistema aproximativo”, “variante do aprendiz”. Entretanto, o termo que ficou mais conhecido foi “interlíngua”, criado por Selinker, em

1972. Neste trabalho, utilizaremos o termo *lecte* para fazer referência à língua do aprendiz.

2.1 A teoria da interlíngua

Essa teoria foi apresentada por Selinker, em 1972, e “recebeu influências de Chomsky (1965), com a idéia do inatismo, e de Weinrich (1953/68), com o conceito de identificação interlingual”¹⁸ (Pujol & Véronique, 1991, p. 24). Este modelo foi apresentado como uma teoria psicolingüística da aquisição de línguas estrangeiras. O seu ponto de partida é a noção de identificação interlingual, que Selinker (1972) acreditava estar localizada em uma “estrutura psicológica latente no cérebro e que se põe em funcionamento quando o indivíduo tenta aprender uma LE”¹⁹ (p. 82). Esta estrutura latente já havia sido estudada, em 1967, por Lennenberg. Ela seria ativada somente até o final da puberdade.

Selinker (1972) define interlíngua como uma variante de língua do aprendiz que ainda não atingiu a fluidez da língua alvo. Ele a definiu também como “um sistema lingüístico independente: uma base de dados que resultam das tentativas do aluno na produção de uma norma da língua alvo”²⁰ (Selinker, 1972, p. 83-84). Cinco processos centrais estariam envolvidos nesta aquisição: “a transferência lingüística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da língua estrangeira, as estratégias de comunicação na língua estrangeira e a hipergeneralização do material lingüístico da língua alvo”²¹ (Selinker,

¹⁸ a été influencé d’une part, par Chomsky (1965) et d’autre part, par Weinrich (1953, 68) en empruntant au premier l’innéisme et au deuxième le concept d’identification interlinguale.

¹⁹ Una estructura psicológica latente en el cerebro y que se pone en funcionamiento cuando el individuo intenta aprender una L2.

²⁰ Un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO.

²¹ la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda ya la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto.

1972, p. 84). Este conceito de interlíngua também foi usado para caracterizar performances de crianças adquirindo a língua materna, embora tenha sido mais amplamente utilizado no que diz respeito à aquisição de LE por adultos.

A sistematicidade da interlíngua foi evidenciada através das estratégias cognitivas efetivamente empregadas pelo aprendiz quando do tratamento do material lingüístico da língua alvo, e não através de comparações entre sistemas lingüísticos, como havia sido feito durante o período da análise contrastiva e da análise de erros. Conforme Pujol & Véronique (1991), devido à vasta bibliografia que se produziu a partir da teoria da interlíngua, definiu-se um campo autônomo de pesquisas dentro dos estudos sobre aquisição. A partir desta teoria, com as análises que se faziam de interlínguas de falantes em processo aquisicional, chegou-se à conclusão de que o desenvolvimento dela era criativo e, deste modo, foi criado o modelo da construção criativa.

2.2 O modelo da construção criativa

Essa corrente de estudos, conforme Pujol & Véronique (1991), defende que “o processo de aquisição de uma língua estrangeira pelo sujeito adulto é uma construção comparável, em certos aspectos, à aquisição da linguagem”²² (p. 26), durante a qual o sujeito faz comparações, analogias, dentro de um único sistema lingüístico. Por isto, os autores observam uma aproximação dos estudiosos dessa corrente com aqueles que defendem as teses nativistas de aquisição da linguagem. Citam Corder (1967) e Burt & Dulay (1974), os quais nomeiam o processo como “construção criativa”, porque alguns dos enunciados produzidos por crianças que aprendem uma LE não são baseados em nenhum modelo oferecido pelos locutores nativos. Para esses autores, a noção de construção criativa é explicitada da seguinte forma:

²² Le procès d’acquisition d’une L2/LE par le sujet non pubère est une création comparable en certains aspects à l’acquisition du langage.

é um processo, através do qual as crianças reconstróem gradualmente as regras para a fala que ouvem, guiadas por mecanismos universais inatos que lhes permitem formular certos tipos de hipóteses acerca do sistema lingüístico que se está adquirindo, até que se resolva a discordância entre aquele ao qual foram expostas e aquele que elas produzem.²³ (Dulay & Burt, 1974, p. 106)

2.3 O modelo da transformação de uma língua em *pidgin* ou em língua crioula

Schumann (1976) define os *pidgins* como “qualquer forma reduzida e simplificada de fala, utilizada por pessoas que falam diferentes línguas para poder estabelecer comunicação entre si”²⁴ (p. 127). Essas formas reduzidas podem ser encontradas nas falas de afásicos, de crianças e também nas formas de comunicação de quem está aprendendo uma língua estrangeira. Para quem não é falante nativo, ela transforma-se em *pidgin* em função da interferência de fatores sociais e/ou psicológicos negativos no que diz respeito à postura do aprendiz em relação à língua alvo e seus falantes. Segundo Klein (1989), os *pidgins* são línguas “que se formam quando os locutores de uma língua politicamente, socialmente ou culturalmente dominada adquirem conhecimentos de uma língua dominante com objetivos específicos”²⁵ (p. 47).

Através do estabelecimento de relações entre *pidgins*, crioulos (língua materna de um grupo formada a partir de um *pidgin*) e interlínguas, poderíamos explorar as continuidades e descontinuidades

²³ Es un proceso en el que los niños reconstruyen gradualmente reglas para el habla que oyen, guiados por unos mecanismos universales innatos que les permiten formular ciertos tipos de hipótesis acerca del sistema lingüístico que está adquiriéndose, hasta que se resuelve la discordancia entre aquello a lo que han sido expuestos y lo que producen.

²⁴ Cualquier forma de habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí.

²⁵ Les pidgins sont des langues secondes qui se forment quand des locuteurs d'une langue politiquement, socialement ou culturellement dominée acquièrent des connaissances d'une langue dominante pour des objectifs précis.

entre sistemas lingüísticos, bem como “as áreas potenciais para examinar os universais lingüísticos”²⁶ (Schumann, 1976, p. 137). Além disto, com os tipos de mudanças lingüísticas operadas através de uma língua crioula, poderíamos analisar variantes iniciais, intermediárias ou avançadas de apropriação de uma língua estrangeira, pois alguns dos traços típicos dos *pidgins* seriam “a falta de morfologia flexiva e a tendência a eliminar as transformações gramaticais”²⁷ (Schumann, 1976, p. 127). Klein (1989) assinala ainda a existência de “um léxico bastante limitado [...] e a predominância das construções coordenadas em relação às subordinadas”²⁸ (p. 47).

Para Klein (1989), os *pidgins* e as “variedades elementares de aprendizes [sem o ensino formal] têm muitos traços em comum, tanto pelas circunstâncias em que eles aparecem quanto pelas suas estruturas”²⁹ (p. 47). Segundo Pujol & Véronique (1991), “trata-se de dinâmicas lingüísticas que são suscetíveis, ao menos formalmente, de apresentar analogias”³⁰ (p. 28-29), embora já tenha sido constatado que a aquisição de uma língua estrangeira e a formação de uma língua crioula constituem processos aquisicionais bastante diferentes. A esta teoria seguiu-se, cronologicamente, a de Krashen (1977).

2.4 A teoria de Krashen

Krashen (1977) propôs uma teoria da aquisição baseada em cinco hipóteses com as quais pretendia influenciar o ensino de línguas estrangeiras (Pujol & Véronique, 1991). A primeira concerne à diferença existente entre aquisição e aprendizagem. Segundo essa hipótese,

²⁶ Áreas potenciales para examinar los universales lingüísticos.

²⁷ la falta de morfología flexiva y la tendencia a eliminar las transformaciones gramaticales.

²⁸ Un lexique assez limité [...] [et] la prédominance des constructions coordonnées sur les subordonnées.

²⁹ Lectes élémentaires d'apprenants ont beaucoup de traits en commun, de par les circonstances où ils apparaissent comme de par leurs structures.

³⁰ Il s'agit de dynamiques linguistiques qui sont susceptibles au moins formellement, de présenter des analogies.

haveria duas maneiras diferenciadas de aprender/adquirir uma língua estrangeira. A aprendizagem seria o resultado de um processo de aquisição de conhecimentos metalingüísticos. Quem aprende está consciente de que está aprendendo; quem adquire não está. A aquisição refere-se, pois, “ao modo como as habilidades lingüísticas se internalizam de modo “natural”, isto é, sem uma atenção consciente às formas lingüísticas; [...] a aprendizagem, ao contrário, é algo consciente, consequência de uma situação formal de aprendizagem ou de um programa de estudo individual”³¹ (Krashen, 1977, p. 145).

Para Krashen, tanto em LE quanto em língua materna, pode haver aquisição sem aprendizagem e, às vezes, aprendizagem sem aquisição. Ou seja, podemos ter conhecimentos específicos das regras de uma língua estrangeira e não saber usá-las, e podemos, também, não ter conhecimento das regras de uma língua e conseguirmos nos comunicar através dela.

A segunda hipótese de Krashen é a do monitor. Esse pesquisador recorre ao uso que Labov fizera do termo para mostrar porque determinadas formas de linguagem tidas como prestigiosas se verificavam em certas situações de comunicação e não em outras. Este monitor seria uma espécie de controlador das produções, utilizado segundo Krashen (1977), por três espécies de usuário:

em um extremo, estão os que parecem utilizar o monitor sempre que seja possível, e que, por conseguinte, mostram uma atuação variável. [...] No outro extremo, situam-se os adultos que parecem não utilizar o monitor nunca, inclusive quando as condições lhes permitem. Tais falantes de língua estrangeira, como aqueles que adquirem a língua materna, não estão incluídos pela correção de erros (que diz respeito diretamente ao monitor) e raramente utilizam o conhecimento lingüístico consciente na sua

³¹ Al modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan de modo “natural”, esto es, sin una atención consciente a las formas lingüísticas [...] el aprendizaje, al contrario, es algo consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual.

produção em língua estrangeira. [...] E, por outro lado, existem sujeitos cujas preocupações com as regras conscientes da língua estrangeira os impedem de falar.³² (Krashen, 1977, p. 148-150)

Podemos entrever que haveria então: a) o usuário que faz deste monitor um uso ideal, que faz as suas próprias correções da língua quando isto se mostra necessário, sem interferir no processo da comunicação; b) outro preocupado demais em monitorar sua produção, prejudicando, desta forma, a comunicação; e finalmente c) aquele despreocupado em monitorar a sua produção em língua estrangeira. O segundo peca por correções em demasia; o terceiro, por não prestar atenção às correções que deveriam ser feitas.

Esta hipótese do uso do monitor influenciou bastante, segundo Pujol & Véronique (1991), o ensino de línguas estrangeiras que visava à comunicação e não ao conhecimento de regras da língua alvo. A aprendizagem viria depois da aquisição, e o monitor necessitaria de três condições para ser usado: “1) tempo (para utilizar as regras de maneira consciente é preciso um certo prazo); 2) insistência ou fixação sobre a forma; 3) conhecimento da regra que permitirá a produção do enunciado”³³ (Pujol & Véronique, 1991, p. 31).

Em uma terceira hipótese, Krashen (1977) retoma o postulado da existência de uma ordem natural no aprendizado de línguas estrangeiras – a hipótese da ordem natural formulada por Bailey & Madden & Krashen. Essa ordem se verificaria independentemente do método de ensino e teria bastante ligação com a ordem de aquisição da linguagem pelas crianças,

³² En uno de los extremos estarán los que parecen utilizar el monitor siempre que sea posible, y que, por consiguiente, muestran una actuación variable. [...] En el otro extremo se sitúan los adultos que no parecen utilizar nunca el monitor, incluso cuando las condiciones se lo permiten. Tales hablantes de L2, como los que adquieren la primera lengua, no están incluidos por la corrección de errores (que se dirige directamente al monitor, y raramente utilizan el conocimiento lingüístico consciente en su actuación en L2. [...] Por otra parte, también existen sujetos cuya preocupación por las reglas conscientes les impide hablar con fluidez.

³³ A. Le temps (pour utiliser des règles de manière consciente, il faut un certain délai); B. l'accent ou la fixation sur la forme; C. La connaissance de la règle qui permettra la production de l'énoncé.

quando o uso do monitor seria mais difícil. Esses autores concluíram que quase não havia influência da língua materna na aquisição da estrangeira.

A quarta hipótese, a da entrada ou *input*, também retoma estudos feitos anteriormente. O sujeito adquire uma língua através do tratamento que dá aos dados lingüísticos recebidos, os quais, por sua vez, devem ser, segundo Krashen (1977), marcados pela inteligibilidade e pela afetividade. A competência se faz através de dados lingüísticos passíveis de serem compreendidos e através da produção desses dados. Desta forma, o autor considera o tratamento cognitivo dos dados lingüísticos.

A última hipótese é a do filtro afetivo, que se acrescenta à anterior, a do *input* inteligível. Para o autor, os fatores afetivos são capazes de interromper a aquisição de uma língua estrangeira.

Com essas hipóteses, o modelo de Krashen (1977) foi bastante utilizado no ensino de língua estrangeira, principalmente nos Estados Unidos, com o método dito comunicativo. Esse método procurava criar, mesmo em salas de aula, situações tidas como naturais, durante as quais o sujeito pudesse se imaginar na vida cotidiana, buscando a comunicação.

A teoria de Krashen (1977), apesar de ter sido bastante explorada, recebeu, segundo Pujol & Véronique (1991), muitas críticas, tais como: não ter tido suas idéias confirmadas pelas pesquisas empíricas; não ter uma base empírica real; e ser uma teoria elaborada de maneira muito geral.

2.5 A influência de Chomsky nos estudos sobre aquisição de línguas estrangeiras

Na esteira dos trabalhos de Chomsky, podem-se verificar dois tipos de trabalhos que decorreram de suas pesquisas. Um tipo trata da relação entre as propriedades da Gramática Universal e os fatos atestados no processo de aquisição de uma língua. Esses estudos levam a uma teoria

da aquisição da linguagem. O outro tipo avalia a pertinência de propriedades gramaticais gerais na aquisição da gramática de uma segunda língua. Esses trabalhos levam a uma teoria da linguagem.

A idéia da gramática universal de Chomsky pressupõe, conforme Pujol & Véronique (1991, p. 35), “um conjunto de princípios e parâmetros”³⁴ gramaticais cujo funcionamento se poderia verificar nas interlínguas. Chomsky não propõe uma teoria da aquisição, e o programa por ele desenvolvido estaria ligado à idéia do inatismo e ao papel da Gramática Universal. Os princípios seriam mecanismos inatos pertencentes à espécie humana, e os parâmetros se modificariam a partir da exposição a determinada língua. Para Chomsky, no entanto,

trata-se [...] de um programa, longe de ser um produto acabado. É provável que as conclusões alcançadas de modo conjectural não permaneçam em sua forma atual; e, nem é preciso dizer, não se pode ter certeza de que a abordagem como um todo esteja no caminho certo. (Chomsky, 1998, p. 25-26)

Klein (1989), dentre outros autores, questiona-se sobre os princípios gerais da gramática universal. Considerando as hipóteses de que “a aquisição da língua materna é relativamente rápida, fácil, e pouco determinada pelos dados lingüísticos disponíveis”³⁵ (p. 19) e de que a diferença entre a aquisição de uma língua materna e a de uma LE explicar-se-ia pela “virtude benévola da gramática universal”³⁶ (p. 19), Klein procura entender o porquê da ineficácia dessa gramática quando se aprende uma língua estrangeira, já que, como o nome indica, ela agiria no aprendizado de todas as línguas, maternas e/ou estrangeiras. Outro ponto de vista de Klein (1989) é o de que a aquisição de uma língua materna é

³⁴ Tout un ensemble de principes.

³⁵ L’acquisition de la première langue par l’enfant est relativement rapide, facile et faiblement déterminée par les données linguistiques disponibles et auxquelles l’enfant est exposé.

³⁶ Vertu bienfaisante de la grammaire universelle.

diffícil e lenta. A conclusão do autor a este respeito é de que “a razão pela qual a aquisição da língua materna pela criança é bem sucedida [...] não pode residir na intervenção da gramática universal”³⁷ (Klein, 1989, p. 20) e que, para tanto, certamente há outras razões que ainda não receberam a devida atenção.

3 Terceira fase ou fase dos grandes projetos

Os modelos teóricos sobre aquisição, que eram sustentados essencialmente pelos dados que os pesquisadores recolhiam em sala de aula, começaram a ser, no final da década de setenta, substituídos pelas pesquisas de campo ou terreno. Os dados passaram então a ser coletados no meio natural de aquisição, ou seja, nas interações sociais, vivenciadas por quem aprende uma língua nativa em um país estrangeiro.

Nos Estados Unidos, o número destes estudos foi muito significativo. Pujol & Véronique (1991) citam os trabalhos feitos por Schumann (1978) e Huebner (1983), que foram os primeiros a fazer pesquisa longitudinal, ou seja, aquela que observa o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes no decorrer de um espaço temporal. O estudo de Schumann tem uma perspectiva formal, e o de Huebner, funcional.

Na Europa, foram realizados, pelo menos, três grandes projetos que tiveram a contribuição de pesquisadores de várias universidades e nacionalidades. O projeto H. P-D (Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch, de 1974 a 1978), o Z.I.S.A. (Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter, 1974) e o ESF (da Europe Science Foundation, de 1981 a 1987). Descreveremos brevemente do que trata cada um deles.

³⁷ La raison pour laquelle l’acquisition de la première langue par un enfant est aisée [...] ne peut pas résider dans l’intervention de la grammaire universelle.

3.1 O projeto H.P-D

O H.P-D teve andamento de 1974 a 1978 e tratou-se de um estudo transversal³⁸ e posteriormente longitudinal, com informantes de baixa escolaridade que aprendiam alemão em meio natural. Este estudo é considerado o primeiro a combinar fatores lingüísticos a fatores sociais na aquisição da língua estrangeira.

Os resultados obtidos dizem respeito também à importância de fatores extralingüísticos como: idade, tempo de estadia no país, tipo de contato que o aprendiz teve com os nativos para aquisição da LE. Um desses aspectos seria o tempo ocupado por estrangeiros para se relacionar com falantes da língua alvo durante os períodos de lazer.

3.2 O projeto Z.I.S.A

Além do H.P-D, foi implementado o projeto Z.I.S.A. Ele começou em 1975 e foi realizado durante, aproximadamente, três anos. Teve como informantes imigrantes italianos e espanhóis. Foi também um estudo transversal e longitudinal de aquisição de língua estrangeira. Os pesquisadores estudaram a ordem em que as palavras da língua alemã eram adquiridas. (Pujol & Véronique, 1991)

3.3 O projeto ESF

Outro projeto foi o da Fundação Europeia da Ciência (ESF), que durou de 1981 até 1987. Trata-se também de um estudo com imigrantes adultos, em meio urbano. Foi uma pesquisa longitudinal e transversal com informantes de seis línguas maternas ou “fontes” diferentes. Pujol & Véronique (1991) assinalam que Perdue (um dos coordenadores do

³⁸ Estudo transversal é o feito com mais de oito co28 -1.e-te no mesmo corte sincrô28 -ico.

projeto) chegou à conclusão de que havia um “sistema mínimo comum” na aquisição da língua estrangeira. Este sistema mínimo seriam esquemas sintagmáticos que o pesquisador encontrou como sendo uma estrutura dominante nas produções dos falantes. Ele seria basicamente composto por um sintagma nominal seguido de um verbal, este, por sua vez, seguido de outros três sintagmas nominais. O sistema de pronomes, nessas produções, é mínimo, a morfologia verbal é quase ausente e são encontrados poucos procedimentos de subordinação. As pesquisas revelaram que o sistema mínimo comum parece não ser influenciado pela língua materna do aprendiz. A aquisição “aparece como uma interação entre as exigências da língua alvo e as necessidades comunicativas dos aprendizes, filtradas por suas disposições em compreender e reproduzir os traços característicos da língua estrangeira”³⁹ (Pujol & Véronique, 1991, p. 45).

Alguns dos integrantes e coordenadores desse projeto, como, por exemplo, Anna G. Ramat e Colette Noyau, trataram, durante e depois da execução do mesmo, de problemas relativos ao estudo da gramaticalização. Pujol & Véronique (1991) salientam que há trabalhos publicados sobre gramaticalização, por exemplo, da temporalidade em língua francesa, efetuados por Noyau (1999). Em língua italiana, a questão da temporalidade foi estudada por Ramat (1998). Outras pesquisas, por exemplo, sobre o movimento referencial e sua marcação foram desenvolvidas por Becker & Carroll & Kelly (1980). Outras ainda, sobre referência espacial e temporal, construção de enunciados, processos de desenvolvimento lexical, dentre outras temáticas, foram desenvolvidas por Trévisé & Porquier (1985).

³⁹ Apparaît comme une interaction entre les contraintes de la LC et les besoins communicatifs des apprenants, filtrée par leurs dispositions à percevoir et à produire les habitudes vocales de la L2/LE.

4 Algumas considerações

Com este breve panorama, conseguimos perceber que, se comparados a outras áreas dos estudos lingüísticos, como, por exemplo, a didática de línguas, os estudos sobre aquisição, principalmente sobre aquisição de língua estrangeira, são bastante recentes (Gaonac'h, 1991). Entendemos também que as primeiras formulações teóricas permitiram a emergência de temas de pesquisa: as pesquisas de campo, com os grandes projetos recolheram dados e criaram a oportunidade para as primeiras verificações, mas, como assinalam Pujol & Véronique (1991), “o essencial ainda precisa ser feito”⁴⁰ (p. 47). Além disto os caminhos traçados pelos pesquisadores são muito heterogêneos. No capítulo seguinte, faremos algumas considerações teóricas acerca do processo de gramaticalização.

⁴⁰ L'essentiel reste à faire.

CAPÍTULO II

GRAMATICALIZAÇÃO

Estudar o processo aquisicional, em língua materna ou estrangeira, é estudar como o homem recebe, processa e produz o material lingüístico ao qual ele é exposto, enquanto ser que vive em sociedade. Ele se utiliza de uma determinada língua ou de línguas que já têm uma forma e regras preestabelecidas, ou seja, uma forma e regras de funcionamento dentro de dada cultura que ele, na condição de falante, não pode determinar. Entretanto, essa língua, que, aparentemente, não se modifica, sofre de tempos em tempos algumas transformações, como, por exemplo, quando o homem inventa palavras para nomear objetos novos ou quando os locutores de uma língua fazem empréstimos lingüísticos de outras. O mundo vai se transformando e suas fronteiras geográficas, econômicas, políticas e religiosas também. Como consequência, as línguas passam por transformações, visto que uma de suas funções é a representação do mundo. O falante, por sua vez, vai agenciando estas mudanças através da sua criatividade e das possibilidades que o sistema lingüístico oferece. A forma na qual a língua está configurada é o resultado de várias escolhas, consolidadas no sistema lingüístico mediante o uso repetido por seus usuários.

No caso da aquisição de uma língua estrangeira, o aprendiz necessita apropriar-se de um novo código, adotando concomitantemente outra representação do mundo, novas maneiras de pensar, enfim, uma nova maneira de se colocar em relação ao mundo. Em meio a essa complexidade de fatos, buscamos ver como uma língua estrangeira é materializada, optando pelo estudo do que chamamos gramaticalização, que é, para nós, a maneira pela qual uma língua, na fala (*parole*) de um não nativo, vai tomando forma, aceitando regras e repetindo sentidos preestabelecidos.

Estudos que dizem respeito à gramaticalização vêm sendo realizados já há bastante tempo. No século XIX, eles eram relacionados, principalmente, com a pesquisa tipológica de ótica evolucionista, que buscava traçar uma possível origem das línguas. Esses estudos dizem respeito ao caráter diacrônico das línguas. Para chegarmos ao conceito de gramaticalização como o utilizamos em nosso trabalho, revisaremos, inicialmente, como esse termo vem sendo empregado na bibliografia especializada, começando por seu conceito e passando a um breve histórico.

1 Conceito do termo “Gramaticalização”

A palavra “gramaticalização” é derivada da palavra “gramática”, que é originária do termo latino “*grammatica*”. O dicionário **Petit Larousse** (2000) registra que “gramática” equivale

que está gramaticalizado, ou seja, o que serve para fazer com que a língua funcione na condição de sistema e produza sentido(s).

O **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa** (Michaelis, 1998) assinala que a palavra “gramaticalização” é, como no dicionário francês, um termo do jargão lingüístico: “a passagem de um signo de significação léxica para um de significação gramatical” (p. 1048). O exemplo fornecido por esse dicionário é “durante”, do verbo “durar”, que passou à preposição. Em um dicionário de Lingüística, encontramos a seguinte definição: “em lingüística diacrônica, fala-se de *gramaticalização* quando um morfema lexical, no decorrer da evolução de uma língua em outra, torna-se morfema gramatical”⁴¹ (Varó & Linares, 1997, p. 226).

Podemos perceber desta forma que “gramaticalização” é um termo da Lingüística associado à evolução da língua. O dicionário faz referência tanto à passagem de uma língua à outra – como no caso da evolução do latim, por exemplo, que evoluiu para outras línguas, tais como o português, espanhol, italiano, francês, etc. – quanto a transformações dentro da própria língua. Parece, no entanto, chamar a atenção para a primeira transformação, deixando aquela que ocorre no interior da própria língua um pouco relegada ao subentendido. Essas transformações internas da língua ou de uma língua à outra, são, obrigatoriamente, materializadas pela ação humana.

Imaginemos que a língua seja um círculo e que os falantes devam andar sobre ele. Por alguma razão, de vez em quando, os usuários optam por “sair da linha” do círculo, sobre a qual supostamente deveriam andar, pois a língua é, teoricamente, um sistema fechado, ou algo que tem suas fronteiras um tanto delimitadas. Quando o homem extrapola estas fronteiras, ele o faz com criatividade e vai desta forma modificando, mesmo que lentamente, a configuração do sistema lingüístico. No seu **Diccionario de Lingüística Moderna**, Varó & Linares (1997) assinalam que:

⁴¹ en linguistique diachronique, on parle de *grammaticalisation* quand un morphème lexical, au cours de l'évolution d'une langue en une autre, est devenu morphème grammatical.

entende-se por “gramaticalização” o fenômeno mediante o qual uma UNIDADE LÉXICA já existente assume um valor ou significado gramatical específico perdendo o valor léxico concreto que tivera. Dito de outro modo, trata-se de criações de índole gramatical a partir de estruturas léxicas que perdem seu SIGNIFICADO léxico-semântico. [...] Às vezes, coexistem a unidade “gramaticalizada”, ou seja, a que perdeu o conteúdo léxico-semântico original, e a forma léxica inicial. [...] A gramaticalização é o fenômeno oposto ao da LEXICALIZAÇÃO.⁴² (p. 281)

Nesta concepção, o sujeito falante adquire uma importância fundamental, uma vez que é ele que vai operar, através de usos sucessivos e compartilhados de determinadas escolhas lingüísticas, o processo de gramaticalização.

2 Histórico do termo

Em 1912, Antoine Meillet cunha o termo gramaticalização, que deveria explicar a “atribuição do caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma”⁴³ (Meillet *apud* Kriegel, 2003, p. 1). Diz respeito, portanto, ao processo pelo qual uma determinada palavra passa do que chamamos item lexical para item gramatical, ou seja, passa a servir para organizar a fala do indivíduo e não necessariamente para construir sentido(s) isoladamente.

Para Meillet, gramaticalização era um conceito necessário, porque

⁴² se entiende por “gramaticalización” el fenómeno mediante el cual una UNIDAD LÉXICA ya existente asume un valor o significado gramatical específico perdiendo el valor léxico concreto que tuviera. Es decir, se trata de creaciones de índole gramatical a partir de estructuras léxicas que pierden su SIGNIFICADO léxico-semántico. [...] A veces coexisten la unidad “gramaticalizada”, es decir, la que ha perdido el contenido léxico-semántico original, con la forma léxica inicial [...] La gramaticalización es el fenómeno opuesto a la LEXICALIZACIÓN.

⁴³ attribution du caractère grammatical à un mot jadis autonome.

somente considerar a “analogia” era insuficiente para explicar as raízes dos morfemas gramaticais. As pesquisas posteriores mostraram que a fonte da gramaticalização estava no léxico, através de um processo de enfraquecimento e generalização do sentido.

Segundo Meillet, as línguas

seguem uma forma de desenvolvimento *em espiral*; elas acrescentam palavras acessórias para obter uma expressão intensa; estas palavras enfraquecem-se, degradam-se e tornam-se simples instrumentos gramaticais; acrescentam-se novas palavras ou palavras diferentes, dependendo da expressão; o enfraquecimento recomeça e assim por diante.⁴⁴ (Meillet *apud* Kriegel, 2003, p. 2)

De acordo com essa afirmação, podemos explicar o desenvolvimento da língua valendo-nos de uma metáfora da vida, pois as palavras, nas afirmações de Meillet, podem ser comparadas às pessoas: vivem, trabalham, se aposentam ou “enfraquecem” e, não tendo mais uma função são esquecidas ou morrem.

Na introdução da obra **The limits of grammaticalization**, Ramat & Hopper (1998) também chamam a atenção para o fato de que o pioneiro nesta área de estudo foi Meillet, que desenvolveu a idéia de

gramaticalização como um instrumento da lingüística histórica capaz de fornecer uma explicação das origens e de mudanças típicas em morfemas gramaticais que complementaria o rico campo de estudo da etimologia e história das palavras.⁴⁵ (Ramat & Hopper, 1998, p. 1)

⁴⁴ Suivent une sorte de développement *en spirale*; elles ajoutent des mots accessoires pour obtenir une expression intense; ces mots s'affaiblissent, se dégradent et tombent au niveau de simples outils grammaticaux; on ajoute de nouveaux mots ou des mots différents en vue de l'expression; l'affaiblissement recommence, et ainsi sans fin.

⁴⁵ of grammaticalization as a tool of historical linguistics in order to give an account of the origins and typical changes in grammatical morphemes that would complement the rich field of etymology and word history.

Kriegel (2003) assinala, entretanto, que Etienne Bonnot de Condillac (1746), no seu **Essai sur l'origine des connaissances humaines**⁴⁶, já tratara, de certa forma, dessa questão, visto que ele evocara “o princípio da aglutinação para explicar a evolução das desinências pessoais do verbo, bem como John Horne Tooke, [...] que descobriu que as preposições eram derivadas dos substantivos ou dos verbos”⁴⁷ (Kriegel, 2003, p. 2).

Em 1816, na obra **Ueber das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache**⁴⁸, Franz Bopp deriva as desinências pessoais do verbo indo-europeu de pronomes pessoais aglutinados (Kriegel, 2003).

No início do século XIX, segundo Kriegel, August Wilhelm von Schlegel, em sua obra **Observations sur la langue et la littérature provençale**⁴⁹, datada de 1818, explica o surgimento das formas analíticas. Schlegel afirma que se trata de transformar palavras “na parte elementar da língua. Estas palavras tornam-se uma espécie de moeda papel com a finalidade de facilitar a circulação”⁵⁰ (Schlegel *apud* Kriegel, 2003, p. 2).

Kriegel (2003) assinala, no entanto, que são provavelmente os escritos de Wilhelm von Humboldt sobre as origens da gramática que mais influenciaram os trabalhos posteriores. No seu texto **Ueber das Entstehen der grammatikalischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung** (1822)⁵¹, Humboldt desenvolve o que mais tarde seria

⁴⁶ Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos.

⁴⁷ le principe de l'agglutination pour expliquer l'évolution des désinences personnelles du verbe ainsi que John Horne Tooke [...] qui a découvert que les prépositions étaient dérivées de noms ou de verbes.

⁴⁸ Sobre o sistema de conjugação do sânscrito comparado aquele da língua grega, latina, persa e alemã.

⁴⁹ Observações sobre a língua e literatura provençal.

⁵⁰ dans la partie élémentaire de la langue. Ces mots deviennent une espèce de papier-monnaie destiné à faciliter la circulation.

⁵¹ A evolução das formas gramaticais e sua influência no desenvolvimento das idéias. (Este texto é o único texto de von Humboldt que está traduzido e publicado em Língua Portuguesa. Encontra-se em: **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, Campinas, n. 3, janeiro-junho, 1999.)

chamado de teoria da aglutinação, na qual ele explica que a evolução das categorias gramaticais passa por quatro períodos. Essas fases correspondem à tipologia das línguas que ele desenvolvera juntamente com Schlegel. Nessa tipologia, eles distinguem três tipos de línguas: as isolantes, as aglutinantes e as sintéticas ou flexionais. Humboldt retoma essa tipologia em uma perspectiva evolucionista e acrescenta a ela uma pré-fase hipotética, durante a qual somente objetos concretos seriam nomeados pelo homem.

Georg von Gabelentz, *apud* Kriegel (2003), em 1891, escreve uma obra, também inspirada na teoria de Humboldt, **Die Sprachwissenschaft**⁵², na qual “compara as formas lingüísticas a funcionários que são nomeados, promovidos, colocados em tempo parcial e, finalmente, aposentados, enquanto que de fora, novos candidatos formam a fila para conseguir um trabalho”⁵³ (p. 2). É von Gabelentz que evoca a imagem da espiral que seria retomada mais tarde por Meillet.

Em 1859, Charles Darwin publicara **De l'origine des espèces par voie de sélection naturelle**⁵⁴, obra que exerceria um grande impacto nas mais diversas áreas do pensamento científico. Em função dessa influência é que vemos nos estudos lingüísticos, desde meados do século XVIII até o XIX, a proliferação dos estudos evolucionistas, que procuram explicar a etimologia das palavras e a gênese das línguas. Nessa época, a descoberta do sânscrito (Franz Bopp) foi de grande contribuição para o desenvolvimento das teorias evolucionistas das línguas, pois ela serviu de modelo para todas as pesquisas de gramática comparada, por ter sido considerada como a melhor teoria estabelecida até então.

Avançando para o século XX, alguns autores assinalam que é somente nos anos setenta, outros que é nos anos oitenta, que os estudos sobre gramaticalização retomam corpo. Meillet é considerado o pioneiro dos estudos sobre gramaticalização nesse século. Nos primeiros sessenta

⁵² A Ciência da Língua(gem).

⁵³ compare les formes linguistiques à des fonctionnaires qui sont nommés, promus, mis à temps partiel et finalement mis à la retraite pendant que dehors de nouveaux candidats font la queue pour obtenir un travail.

⁵⁴ A origem das espécies.

anos desse século, constatamos na Lingüística o primado do estruturalismo, com a separação dicotômica entre sincronia e diacronia. Nessa época, as pesquisas lingüísticas parecem ser mais abundantes no que diz respeito à sincronia.

No início dos anos oitenta, Lehmann publica um trabalho sobre gramaticalização, que teria uma versão oficial somente nos anos 90. Segundo Kriegel (2003), é este trabalho que vai revolucionar os estudos sobre gramaticalização. Ramat (1993) assinala que, nos anos oitenta, há uma renovação dos interesses pelo fenômeno da gramaticalização, analisado através de várias manifestações individuais e tipologicamente referindo-se a um grupo maior de línguas. Vários desses trabalhos tratavam dos limites do fenômeno processual da gramaticalização. Esse é, segundo a autora, o segundo estágio desse tipo de pesquisa.

Finalmente, há um processo reflexivo que cresce integrando o estudo da gramaticalização com um avanço teórico em áreas de trabalhos descritivos e/ou históricos. Uma questão central, nesse período, é “a adequação do próprio uso do termo gramaticalização em si mesmo”⁵⁵ (Ramat & Hopper, 1998, p. 1). Quais fenômenos estariam realmente ligados à problemática da gramaticalização? Quais seriam excluídos? Quais deveriam ser considerados, ao invés de gramaticalização, morfologização ou lexicalização?

Lexicalização é o contrário de gramaticalização e ocorre quando “uma seqüência de morfemas [um sintagma] torna-se uma unidade lexical”⁵⁶ (Dubois et alli, 2001, p. 277). Isto traria um “favorecimento” para o léxico, segundo Dubois e seus colaboradores, pois “acrescentaria” no léxico, “diminuindo” assim na gramática.

Problemas típicos concernentes ao estudo da gramaticalização seriam a linha divisória exata do que é estritamente gramatical e lexical. Outra área de incerteza diz respeito aos problemas de limites conceituais da gramaticalização relacionados a colocações, como nos verbos *vir* e *andar*, que “começaram a ser usados como auxiliares em verbos com

⁵⁵ the appropriate use of the term grammaticalization itself.

⁵⁶ une suite de morphèmes [un syntagme] devient une unité lexicale.

forma de gerúndio, como *continuar dizendo, vir dizendo*⁵⁷ (Ramat & Hopper, 1998, p. 2). Para os autores, a problemática é como lidar com estas questões, de colocação em uma sintaxe, por exemplo, a fim de que possamos incluí-las em uma teoria geral de gramaticalização. Ou seja, como fazer uma teoria geral, para que ela possa ser científica?

3 Uma possível aplicação no domínio da aquisição da linguagem

Para Noyau (1999), gramaticalização, de um ponto de vista tipológico, é definida como:

mudanças nos princípios de funcionamento de meios lingüísticos que partem da escolha individual em contexto regido por regras (combinações frásticas ou morfológicas). [...] A noção de gramaticalização abrange vários tipos de dinâmicas lingüísticas: a evolução diacrônica, a aquisição da língua materna, a pidginização/crioulização, as variantes de registros (formas simples e elaboradas), e também a aquisição de línguas estrangeiras⁵⁸. (p. 124)

Paralelamente a estas questões – o que seria de fato gramaticalização, que áreas lingüísticas poderiam utilizar esse conceito, quais seriam os seus limites –, observamos que os estudos aquisicionistas se multiplicam a partir da década de setenta e começam a se servir desse conceito para explicar como uma língua estrangeira é

⁵⁷ *venire* and *andare* have come to be used as auxiliaries with gerundial verbs, as *andar dicendo*, “to keep on saying”, *venir dicendo*.

⁵⁸ changements dans les principes de fonctionnement de moyens linguistiques menant du choix individuel en contexte régi par des règles (combinatoires phrastiques ou morphologiques). [...] La notion de grammaticalisation embrasse divers types de dynamique linguistique: l'évolution diachronique, l'acquisition primaire du langage, la pidginisation/créolisation, les variations de registres (entre registres simples et élaborés), et également l'acquisition de langues étrangères.

“gramaticalizada”, ou seja, como os falantes estrangeiros vão dando forma a uma língua que está sendo adquirida e que vai “caminhando” em direção à língua alvo.

Neste trabalho, estudamos a aquisição da língua francesa por adultos, em meio institucional. Descrevemos e analisamos um *corpus* composto por gravações com uma aluna do curso de Letras da UFSM. As gravações foram feitas em três etapas para que pudéssemos verificar como acontece a gramaticalização em relação à língua alvo. Nos detivemos na problemática da temporalidade, principalmente no que diz respeito às formas do passado, mais especificamente o *passé composé*, em narrativas orais. Mas como definir esse fenômeno? O que poderíamos considerar como gramaticalização, uma vez que o léxico também deve ir fonética e morfologicamente tomando uma forma e produzindo sentido para que consigamos assim a comunicação em língua estrangeira?

Nas transcrições e descrições dessas narrativas orais, analisamos o itinerário de construção da língua alvo pelo qual passa a estudante com o intuito de se comunicar ou produzir sentido. Desta forma, procuramos encontrar, nas estratégias de exploração lingüística, tais como repetição, pausa, hesitação, ruptura, uma explicação para as seguintes questões:

- a) Como essas estratégias influenciam e determinam a gramaticalização da língua que está sendo adquirida por essa informante?
- b) Como os dados lingüísticos, sobretudo os ligados ao *passé composé*, que constroem uma narrativa vão tendo paulatinamente uma representação adequada aos usos que dele se fazem na língua alvo?
- c) Como a gramática sintática é construída por ela?
- d) Quais os estágios pelos quais passam as suas produções?

Para tanto, servimo-nos de um conceito de “gramaticalização como um instrumento para descrever o crescimento da complexidade sintática e morfofonológica em *lectes* de aprendizes”⁵⁹ (Ramat, 1993, p. 173). Dito de outra forma: consideramos a gramaticalização como um instrumento

⁵⁹Grammaticalisation comme un instrument pour décrire l'accroissement de la complexité syntathique et morphophonologique dans les variétés d'apprenants.

para descrever os estágios pelos quais os informantes/aprendizes passam para construir sentido em produções orais em língua estrangeira. Esse conceito, primeiramente utilizado em lingüística histórica, parece-nos útil, pois analisamos como o *lecte* de nossa informante vai se modificando através de três etapas de gravações, no decorrer de um ano de estudo da língua francesa, para, cada vez mais, ir-se aproximando da forma e do sentido do sistema lingüístico nativo francês.

Vale assinalar que “a fonte da gramaticalização deve ser pesquisada na necessidade de dar uma expressão lingüística a uma necessidade comunicativa ou a um conteúdo cognitivo que não encontra uma expressão adequada”⁶⁰ (Ramat, 1993, p. 176). No contexto em que desenvolvemos nosso estudo, a necessidade comunicativa dos aprendizes está mais circunscrita a questões de âmbito escolar, pois a linguagem utilizada em sala de aula representa normalmente um mundo restrito, relacionando-se a atividades específicas, tais como responder questões, fazer exercícios, simular situações de comunicação, produzir uma narrativa. Entretanto, mesmo estando a linguagem relacionada a esse universo, estamos trabalhando com a hipótese de que a nossa informante tem necessidades comunicativas reais que são específicas do contexto institucional.

Finalizamos este capítulo com as palavras de Ramat (1993), assinalando que “a necessidade de atingir melhores resultados na organização do discurso é o ponto de partida da gramaticalização”⁶¹ (Ramat, 1993, p. 177). Para nós, a estudante de língua francesa com a qual trabalhamos para constituir o nosso *corpus* de pesquisa busca a produção de sentido através de uma melhor organização discursiva. Tentamos, nas performances que forneceu, identificar elementos lingüísticos que servem para estruturar essas produções. Afinal, como elas se apresentam lingüisticamente? Como o conceito de

⁶⁰ la source de la grammaticalisation doit être recherchée dans la nécessité de donner une expression linguistique à un besoin communicatif ou à un contenu cognitif qui ne trouve pas une expression adéquate.

⁶¹ le besoin d’atteindre de meilleurs résultats dans l’organisation du discours est le point de départ de la grammaticalisation.

gramaticalização pode servir para descrever o(s) itinerário(s) de aquisição lingüística do aprendiz? Tentaremos elucidar essas questões através da análise e interpretação dos dados obtidos.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para coleta de dados, transcrição, descrição e análise dos mesmos. O capítulo está dividido em dez seções. A primeira fornece esclarecimentos a respeito da escolha por narrativas orais, enquanto suporte para o estudo da gramaticalização do *passé composé*. Desse modo procuramos fornecer uma definição de narrativa. A segunda trata da escolha que tivemos de fazer para chegarmos à informante que forneceu o *corpus* de estudo. A terceira diz respeito à exposição dos informantes às línguas estrangeiras em geral e também esclarece quanto ao *input* da língua francesa. A quarta informa sobre o modo como as gravações foram realizadas, bem como sobre o intervalo existente entre elas. A quinta trata do que denominamos *corpus* controle e da sua finalidade. A sexta mostra como as transcrições foram feitas e como foram organizadas em forma de tabelas. A sétima trata da necessidade da perspectiva longitudinal para o estudo da gramaticalização. A oitava informa sobre algumas anotações de procedimento, como, por exemplo, a constituição de um perfil da informante. A nona fornece um perfil da informante. A décima é constituída da explicação sobre os instrumentos teórico-metodológicos utilizados na descrição e análise dos dados.

1 Escolha e definição do suporte

Como a escolha do estudo foi no sentido de compreender melhor como se dá o processo aquisicional do *passé composé*, optamos pela

produção de uma narrativa, pois imaginamos que esta seria uma das formas de produção da linguagem na qual este tempo verbal apareceria com bastante frequência. Além disso, pensamos que essa seria uma tarefa relativamente natural e fácil para a informante, uma vez que, como assinala Roland Barthes,

inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos em subgêneros, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser amparada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas formas de linguagem; a narrativa está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (pensemos na Santa Ursula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, jamais houve um povo, em qualquer que seja o lugar, sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, [...] a narrativa está aí, como a vida.⁶² (Barthes, 1969, p. 1)

Histórias foram, são, e, provavelmente, serão sempre narradas. A capacidade de produzir histórias é intrínseca ao ser humano. Aparentemente, o homem não se constitui, enquanto ser humano, sem

⁶² Inmoubrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits: le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange de toutes ces substances; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à la Sainte-Ursule de Carpaccio), le vitral, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, [...] le récit est là, comme la vie.

contar histórias. Contar e ouvir histórias é uma atividade humana sempre presente, em todas as sociedades, em todas as épocas. É um trabalho de linguagem inerente ao homem, como assinalado por Barthes (1969). Por esta onipresença da narrativa, enquanto produto de linguagem do ser humano, nas diferentes épocas e sociedades, é que optamos por estudar o processo de gramaticalização das formas verbais que representam a temporalidade do passado, mais especificamente o *passé composé*, neste vasto campo do gênero discursivo.

Poderíamos ter optado por narrativas que têm como suporte de produção uma seqüência de imagens, por exemplo, mas escolhemos as de cunho pessoal. Solicitamos aos nossos informantes a narração de um episódio que os tivesse marcado de alguma forma, um acontecimento através do qual eles tivessem passado pelo que Labov (1993) denominou *danger de mort* ou, em português, “perigo de vida”. O informante, quando estudante de línguas estrangeiras, parece ter a tendência de procurar exercer um autocontrole ou uma autocorreção na sua produção lingüística. Para que o informante tivesse o foco da atenção deslocado para o acontecimento e para que narrasse de modo natural, ou seja, da maneira como normalmente representa, através da linguagem, acontecimentos vivenciados, é que optamos por solicitar uma situação perigosa pela qual ele tivesse passado. Segundo Labov (1993), o informante tem a tendência, quando relata esse tipo de acontecimento de se envolver emocionalmente com os eventos relatados, negligenciando, deste modo, essa suposta autocorreção ou controle da sua produção lingüística.

Segundo Labov (1993), “o protótipo das narrativas de cunho pessoal é a questão que toca o *perigo de vida*, e é geralmente a mais utilizada”⁶³ (p. 457), pois nelas “os narradores se consagram inteiramente a reconstruir, e também a reviver, os acontecimentos do seu passado”

⁶³ Le prototype en est la question touchant au "danger de mort", qui reste plus généralement utilisée.

(Labov, 1993, p. 457)⁶⁴ e esquecem, desta forma, o modo como representam lingüisticamente estes acontecimentos. Nesse tipo de narração, a tensão do informante, com relação à situação de entrevista, na qual ele poderia se sentir constrangido, intimidado ou pressionado, parece ser diminuída ou minimizada.

Para transformar a história em linguagem articulada, os informantes produzem uma narrativa. Narrar é então expor as particularidades de um acontecimento central, que normalmente é dividido em pequenos eventos que se sucedem no tempo. Podemos definir o ato de narrar como: “expor detalhadamente, tornar conhecido através de uma narração”⁶⁵ (Larousse, 2000, p. 686).

No que diz respeito aos estudos sobre narração ou narrativa, assinalamos que a bibliografia sobre a mesma é bastante extensa, principalmente nas produções em língua escrita. Sabemos que os trabalhos que privilegiam a narrativa ficcional são inumeráveis e têm uma tradição muito longa que remonta à Antigüidade grega, com os escritos de Platão e Aristóteles. Segundo Brum de Paula (2003), esses estudos chegam aos tempos mais modernos com

Propp e os formalistas russos, nos anos 20, Todorov, nos anos 60, Brémond, nos anos 70 e Ricoeur, nos anos 80, dentre outros autores, ilustrando uma sólida e ativa corrente estruturalista, que certamente contribuiu com elementos importantes para a construção de uma teoria geral da narrativa.⁶⁶ (p. 58)

Para Gérard Genette (1972), há três noções distintas recobertas pelo termo “narrativa” (em francês, *récit*). Em primeiro lugar, o termo pode designar “o *enunciado* narrativo, o discurso oral ou escrito que assume o

⁶⁴ Les locuteurs se consacrent tout entiers à reconstruire, voire à revivre des événements de leur passé.

⁶⁵ Exposer dans le détail, faire connaître par un récit.

⁶⁶ Propp et les formalistes russes, dans les années 20, Todorov, dans les années 60, Brémond, dans les années 70, et Ricoeur, dans les années 80, pour ne citer que quelques auteurs, illustrent un solide et actif courant structuraliste qui apporte certainement des éléments importants dans la construction d'une théorie générale du récit.

relato de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos” (p. 23). Em segundo lugar, pode designar também “a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso, e as suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição, etc.” (p. 24). E, em terceiro lugar, pode designar ainda, “um acontecimento: já não, todavia, aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa: o ato de narrar tomado em si mesmo” (p. 24). Para dirimir quaisquer dúvidas, Genette faz corresponder à primeira acepção o termo “narrativa”; à segunda, o termo “história”; e à terceira, o termo “narração”.

Segundo Adam (1994), para que haja uma narrativa é necessário “a representação de, no mínimo, um acontecimento”⁶⁷ (p. 10), e um acontecimento não ocorre fora do tempo. Por isto, os aspectos relacionados à temporalidade são fundamentais para que uma produção textual, oral ou escrita, possa ser intitulada como narrativa.

Para apresentar pormenorizadamente um acontecimento, o homem deve representar, através da linguagem, as mudanças temporais que o constituem, isto é, “um acontecimento deve ser contado sob a forma de, pelo menos, duas proposições temporalmente ordenadas que formem uma história” (Adam, 1994, p. 12). É necessário então a passagem de um estado inicial a um estado final, ou seja, deve haver entre dois estados determinada dinamicidade, determinada transformação que ocorre temporalmente. Esta diferença de estado pode estar ligada também a relações de causa e consequência.

Neste estudo, “narrativa” será entendida não somente como um tipo particular de texto, mas também como “o produto de uma atividade psicolinguística de construção do discurso em um processo de aquisição”⁶⁸ (Garat, 1996, p. 39). Este tipo particular de texto, a que chamaremos narrativa está inserido dentro do Modelo da *Quaestio* proposto por Klein & Von Stutterheim (1989). Para esses autores, toda

⁶⁷ a représentation d’au moins un événement.

⁶⁸ le produit d’une activité psycholinguistique de construction du discours dans un processus d’acquisition.

produção textual responde a uma pergunta que pode ser implícita ou explícita. No caso das narrativas deste estudo, essa questão é explícita, pois o entrevistador passa a palavra ao informante perguntando: *Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?*⁶⁹ Essa questão determina o texto, tanto na perspectiva macro quanto microestrutural. A organização macroestrutural é dividida em duas grandes partes: trama e pano de fundo. A trama responde especificamente à *Quaestio* – é considerada o “esqueleto” do texto. O pano de fundo apresenta informações que colaboram para que a resposta à *Quaestio*, ou seja, a trama, seja coerente e coesa. A coesão e a coerência são fornecidas pelo que esses autores denominam *movimento referencial*, formado pela introdução, manutenção, deslizamento ou reintrodução de vários domínios semânticos: 1) entidades (seres vivos ou objetos; aqueles que têm uma função principal na narrativa são chamados de protagonistas); 2) tempo; 3) lugar; 4) processo (estados, eventos ou propriedades); e 5) modalidade (possível, real, necessária, por exemplo). O movimento referencial organiza a microestrutura do texto.

No item seguinte, esclarecemos a respeito da seleção que fizemos junto aos possíveis informantes, para chegar à informante que forneceu as narrativas escolhidas como *corpus* de estudo.

2 Escolha da informante

O grupo de informantes com o qual pretendíamos trabalhar eram estudantes de francês, de segundo semestre, do curso de Letras da

⁶⁹ “O que aconteceu contigo?” Assinalamos que a forma “Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?” não é uma expressão usual em língua francesa nativa. Este equívoco ocorreu porque nos servimos de uma tradução livre do texto em inglês, em que a questão “What happened” foi traduzida para o francês de forma incorreta. Como percebemos o erro somente após as entrevistas, infelizmente, ele não pôde ser corrigido. Embora a tradução não tenha sido feita por nós, assumimos inteiramente a responsabilidade pelo erro.

UFSM. Nesse grupo havia aproximadamente cinqüenta alunos. Dentre eles, escolhemos os que apresentavam uma boa performance em língua francesa nas atividades que lhes eram propostas e nos seus trabalhos de avaliação. Além deste fator, levamos em consideração a probabilidade de permanência dos informantes no curso de Letras, por, no mínimo, mais um ano, a partir da data da primeira gravação. Começamos então a coleta de dados com nove alunos, o que correspondia a quase vinte por cento do total.

Os informantes tinham, na maioria, de dezoito a vinte e dois anos, constituindo assim, um grupo bastante homogêneo no que diz respeito à faixa etária. Duas informantes que constituíam exceção foram excluídas posteriormente, não somente em função da diferença etária, mas também porque apresentavam muitas interferências do conhecimento da língua italiana, que era para elas, como uma segunda língua. Uma outra informante também foi excluída porque concluiu somente duas etapas de gravação, pois desistira do curso de Letras.

Depois das três etapas de gravações (janeiro, julho e dezembro de 2003), quando as transcrições das narrativas foram feitas e começamos a descrevê-las e analisá-las, percebemos que o *corpus* seria muito extenso para o tipo de análise escolhido. Decidimos então diminuir a extensão do *corpus*, pois as análises seriam realizadas com toda a produção e não somente com fragmentos das mesmas. Como trabalharíamos somente a gramaticalização do *passé composé*, pois essa era uma das formas mais recorrentes nas narrativas coletadas, decidimos excluir também as produções de um informante nas quais esse tempo verbal aparecia apenas três vezes, representando uma porcentagem muito pequena em relação ao uso que os outros informantes fizeram dessa forma.

Em seguida, ainda devido à extensão do *corpus*, optamos por trabalhar com um estudo de caso. O critério utilizado para selecionar qual produção seria estudada foi a regularidade da extensão das quatro narrativas produzidas por cada informante. Tiane apresentou a maior

regularidade em relação ao número de proposições na primeira, segunda e terceira etapas de gravações.

No item seguinte, tratamos da exposição destes informantes a línguas estrangeiras, sobretudo a francesa, no início das gravações.

3 Exposição dos informantes a línguas estrangeiras

Os informantes não tinham, à exceção das duas que conheciam o italiano, contato com falantes nativos de outras línguas. No curso de Letras da UFSM, alguns dentre eles optaram por aprender inglês, outros, espanhol ou alemão, e outros, francês, uma vez que essas eram as possibilidades oferecidas pelo curso de Letras. Todos haviam tido, no entanto, contato com a língua inglesa durante o período escolar, mas o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como a produção oral, não foi, segundo eles, viabilizado satisfatoriamente.

No que diz respeito à língua francesa, os informantes não haviam passado por nenhum curso de aprendizagem antes daqueles dois semestres de aula, que correspondem a aproximadamente cento e cinquenta horas/aula. Também não tinham contato com a língua através de leituras, viagens a países francófonos ou contato com falantes nativos. Tivemos acesso a esses dados através de um questionário que denominamos sócio-biográfico, e que foi respondido por eles na segunda etapa de gravação.

Passamos a seguir a elucidar questões relativas às gravações: o primeiro período de gravação, o intervalo existente entre elas, e o tipo de atividades que os informantes deveriam realizar.

4 Gravações

Os estudantes selecionados começaram a ser entrevistados no final do segundo semestre letivo de língua francesa. Totalizavam, nesse período, aproximadamente 150 horas/aula de aprendizagem em sala de aula. As primeiras gravações foram feitas nos dias seis e treze de janeiro de 2003. A segunda etapa ocorreu nos dias nove, quinze e dezessete de julho de 2003, quando os informantes totalizavam aproximadamente 225 horas/aula de aprendizagem. E, finalmente, a terceira etapa foi realizada nos dias dezesseis, dezoito e dezenove de novembro de 2003, com um total aproximado de 300 horas/aula de aprendizagem. Nesse período, os alunos finalizavam então o quarto semestre regular de língua francesa junto ao curso de Letras da UFSM.

O intervalo entre as gravações é de, aproximadamente, 25 semanas, da primeira gravação até a segunda, e de, aproximadamente, 17 semanas, da segunda etapa até a última gravação, como podemos verificar na tabela abaixo, que apresenta as datas das gravações, os informantes e as atividades desenvolvidas.

Tabela 1

Etapa	Data	Informantes	Atividades
1ª etapa	06.01.2003	Andresa, Tarsis, Vanessa, Grazieli	Primeira narrativa em francês
1ª etapa	13.01.2003	Irinita, Karen, Tiane	Primeira narrativa em francês
2ª etapa	09.07.2003	Irinita, Tiane, Vanessa	Resposta ao questionário sócio-biográfico e segunda narrativa em francês
2ª etapa	15.07.2003	Tatiana	Resposta ao questionário sócio-biográfico e segunda narrativa em francês
2ª etapa	17.07.2003	Grazieli, Karen e Tarsis	Resposta ao questionário sócio-biográfico e segunda narrativa em francês
3ª etapa	16.12.2003	Vanessa	Terceira narrativa em francês e narrativa em português
3ª etapa	18.12.2003	Tarsis e Tiane	Terceira narrativa em francês e narrativa em português
3ª etapa	19.12.2003	Grazieli, Karen e Tatiana	Terceira narrativa em francês e

			narrativa em português
4ª etapa	15.11.2004	Anne e Cathérine	Narrativa em francês (língua nativa) e versão francesa

As gravações foram realizadas no espaço da UFSM, na presença apenas do entrevistador, sem quaisquer interrupções. A terceira etapa das entrevistas foi feita com a colaboração de duas colegas formadas em Letras Português-Francês, que atuaram como segundas entrevistadoras. Nessa etapa, os informantes produziram, primeiramente, a narrativa em francês para a segunda entrevistadora, e depois, a mesma narrativa em língua materna, para a primeira entrevistadora. A primeira etapa das gravações foi feita quando a primeira entrevistadora era também a professora de francês dos informantes. Já na segunda etapa, a entrevistadora deixara de atuar como professora.

A opção pela coleta dos dados com uma segunda entrevistadora decorreu do fato de os entrevistados já terem como pressuposto, após a primeira e segunda etapas, o conhecimento da narrativa por parte do entrevistador. Assim, deixaram de fornecer detalhes na construção da narrativa, provavelmente, imaginando que, como seu interlocutor conhecia a história, podia fazer inferências, o que lhes permitia produzir uma narrativa menos detalhada. Todas as produções da segunda etapa apresentaram um menor número de proposições do que as da primeira etapa. A presença de um novo entrevistador visou a minimizar o problema da possibilidade de inferências e conseqüente omissão de detalhes.

O entrevistador, na primeira etapa, deu alguns minutos para que os informantes pudessem se preparar para o início das gravações e pediu a eles que pensassem como contariam as histórias e perguntas sobre quaisquer palavras que tivessem necessidade de saber antes de iniciar a produção das narrativas, porque eles deveriam fazer isto sem a ajuda do entrevistador. Entretanto, no decorrer das entrevistas, a entrevistadora necessitou fazer algumas perguntas para que as narrativas pudessem ser pormenorizadas e bem compreendidas. Os informantes não sabiam que deveriam ter de refazer esta produção.

Quando os informantes afirmavam que não havia nenhuma história de “perigo de vida” que tivesse acontecido com eles mesmos,

solicitávamos que relatassem a história que um familiar tivesse vivenciado.

Com as produções realizadas, tivemos de constituir um *corpus* controle que é formado pelas narrativas em português, por uma narrativa em francês do mesmo gênero, produzida por um falante nativo, e por uma versão francesa das narrativas dos informantes. O próximo item trata destas questões.

5 Corpus controle

A versão da história relatada em língua materna foi coletada após as três etapas em língua francesa. Serviria para possíveis comparações, no que diz respeito a omissões de detalhes ou à análise de fenômenos de transferência lingüística.

Fizemos também duas entrevistas com falantes nativos da língua francesa, dentre as quais selecionamos a que não apresentou nenhuma parte inaudível. Essa narrativa foi coletada para podermos comparar os usos do *passé composé* em língua oral nativa com os usos em LE.

Além das narrativas em língua materna dos informantes e das narrativas de falantes nativos da língua francesa, obtivemos uma versão francesa das produções dos informantes, realizada pelo mesmo falante nativo de francês. Esta versão está disponível nas tabelas analisadas posteriormente e é assinalada com a indicação “v.f.”. Às vezes está na primeira coluna das tabelas, abaixo da segmentação e, às vezes, está na segunda coluna, abaixo do processo. A versão francesa foi feita da seguinte forma: as informantes francesas leram as transcrições das produções dos informantes em língua estrangeira e sugeriram formulações mais adequadas no que diz respeito a léxico, organizações sintáticas e tempos verbais.

No próximo item explicamos o procedimento das transcrições.

6 Transcrições

Na transcrição do *corpus*, as pausas ou reformulações foram marcadas através da barra de separação “/”. As falas das entrevistadoras estão sempre em itálico. Não há sinais gráficos que dizem respeito à pontuação, a não ser para a fala das entrevistadoras. Nenhuma narrativa selecionada apresentou dificuldade de transcrição.

Não optamos por uma transcrição fonética, por não ser este o foco central deste trabalho. No entanto, ela foi feita quando da produção de verbos no *passé composé* e de algum termo referente à temporalidade de difícil interpretação. Um exemplo que pode ser dado é “*donc mon frère [apase] dix jours à l'hôpital avec la pneumonie*” (P27⁷⁰, 1ª gravação). Nesse caso, embora possamos considerar que se trata da forma adequada do *passé composé*, a produção é ambígua, já que as formas “*a passe*” e “*à passer*” apresentam a mesma produção fonética. As transcrições fonéticas foram feitas de maneira simplificada, já que a notação do alfabeto fonético internacional apresenta complexa representação simbólica. Estas transcrições estão entre colchetes e apresentam as seguintes correspondências:

é = “ai” em *faire* = [féR], por exemplo.

ø = “eu” em *eu* (particípio passado do verbo *avoir*)

Z = “j” em *jamais*

f = “ch” em *acheter*

⁷⁰ “P” indica “proposição”, e o número, a ordem em que ela se encontra na narrativa.

Logo após as transcrições, demos início ao estudo sob uma perspectiva longitudinal, o que explicitamos no item seguinte.

7 Estudo longitudinal

Conforme o exposto no capítulo anterior, a gramaticalização é entendida como um instrumento teórico para descrever a evolução da língua do aprendiz em direção à língua alvo. Por isso era necessário termos pelo menos duas amostras de diferentes etapas do desenvolvimento do *lecte* dos informantes. Optamos por trabalhar com três etapas de produções em função do estudo que decidimos empreender, a saber, um estudo longitudinal, ou seja, uma descrição e análise de diferentes *lectes* em momentos subseqüentes de evolução. A complementação do estudo longitudinal dar-se-ia através do estudo transversal que pretendíamos fazer, ou seja, a comparação das produções de uma mesma etapa entre, pelo menos, dois informantes.

Passamos então a informações completares que denominamos anotações de procedimento e que servem para elucidar questões referentes ao *corpus*.

8 Anotações de procedimento

Na segunda etapa das entrevistas, antes das gravações das narrativas, aplicamos um questionário através do qual pudemos obter uma história de vida resumida dos nossos informantes. Além de nos fornecer dados para traçar um perfil sócio-biográfico dos entrevistados, o

questionário serviu para desviar a atenção dos informantes em relação a forma que eles estavam utilizando para produzir sentido em LE, pois havíamos imaginado que eles pudessem vir para o encontro da gravação supostamente preparados para contar a mesma história, como de fato aconteceu. Com o questionário, o informante teria a expectativa, no que diz respeito a contar novamente a mesma história, rompida. Preparamos o questionário com os seguintes itens: data de nascimento; línguas que ouvia, entendia ou lia quando criança; línguas que já conhecia antes do Curso de Letras; línguas que conseguia ler; línguas que compreendia oralmente; línguas faladas pelo informante; línguas que aprendeu a escrever desde o início do Curso de Letras.

No que tange a características relacionadas à personalidade, perguntamos: se o informante considerava-se tímido, corajoso, reservado, expansivo, extrovertido, estudioso; se pensava ter facilidade para aprender; enfim, pedimos que eles procurassem se caracterizar. Esta caracterização deveria ser realizada através de comparações com os demais colegas do grupo de informantes, no início do estudo, apresentando, deste modo, diferenças e/ou semelhanças com relação aos traços de personalidade.

Perguntamos sobre quantas horas de dedicação ao estudo do francês eram dispensadas semanalmente; também se os informantes estudavam francês por obrigação, para cumprir um requisito do Curso, ou por prazer; quantas horas por semana dedicavam ao contato não somente com a língua francesa, mas também com outras línguas. Perguntamos se o informante considerava-se motivado e/ou empolgado com o aprendizado da língua francesa, e também sobre a relação estabelecida com os colegas e com o professor. Enfim, coletamos informações que não dizem respeito somente ao *input* didático em relação às línguas estrangeiras, mas também ao contexto no qual este ocorria, sendo ele didático ou não.

Com estes dados preparamos uma espécie de perfil de cada informante, com características de cunho psicológico que poderiam ser

úteis para explicar o tratamento cognitivo e a produção lingüística que cada um deles apresentou. O perfil que obtivemos de Tiane está na seção seguinte.

9 Perfil da informante

As informações que obtivemos junto a Tiane foram as seguintes: ela nasceu em 23 de julho de 1982, tendo, portanto, na primeira etapa das gravações, 21 anos. Tiane aprende inglês no Curso, e, com relação a esta língua, sua opinião sobre sua competência em leitura é de que esta é razoável. Quanto à compreensão oral, ela diz compreender “mais ou menos”. Considera que possui pouca fluência na produção oral em inglês e que sua produção escrita é fraca, em relação à língua espanhola.

No que diz respeito à língua francesa, avalia que a compreensão em leitura é bastante simples; a compreensão oral é mais fácil para ela do que em inglês. A sua produção escrita e oral, comparada com a de seus colegas, em sua opinião, é boa, apesar de achar que escreve ainda “muito pouco” em francês. Tiane não se considera tímida, porém no que tange especificamente à produção oral, considera-se um pouco reservada, o que, do nosso ponto de vista, pode frear o crescimento em direção à língua alvo, já que as oportunidades de conversar em francês ficam restritas à sala de aula.

Considera-se dedicada; estuda aproximadamente três horas durante a semana, além das cinco horas em sala de aula. Gosta bastante do Curso, principalmente das disciplinas voltadas para a literatura. Não gosta muito de gramática. Em geral, adora textos, leitura, problemas de linguagem.

Sente prazer em estudar e aprender, em ir a festas, em conversar com os colegas do Curso, ficando feliz quando tem a chance de conhecer

lugares diferentes, de ter acesso à trajetória de vida das pessoas, para comparar com a sua história de vida e para fazer projeções para seu futuro. Pensa que a maioria dos colegas gosta das aulas de francês e que alguns são mais dedicados que outros. Considera agradável fazer trabalhos e falar em língua estrangeira com os colegas.

Não entrou no curso de Letras para estudar francês, gostaria de ter aprendido o inglês, mas, em função de sua colocação no vestibular, foi inserida no curso de português, sem habilitação em língua estrangeira. Deste modo, ficaria sem um contato mais aprofundado com uma língua estrangeira. Não gostava de espanhol, por isto começou a aprender francês e acabou interessando-se bastante, pois o inglês, segundo ela, estava ficando muito difícil. Tinha medo de não conseguir terminar os quatro semestres exigidos em língua inglesa e, como estava indo bem em francês, resolveu pedir que a transferissem do Curso de português para a licenciatura de língua francesa e respectivas literaturas. Pensa que é mais fácil aprender francês do que inglês. Apesar de todo o tempo em que estudou inglês no segundo grau, acha a língua francesa mais parecida com a língua portuguesa e, por isto, mais fácil.

As considerações de Tiane a respeito de si mesma são condizentes com a impressão que tínhamos dela no que diz respeito a sua maneira de ser. O único item que nos parece discutível é o que se refere à sua timidez, porque consideramos que Tiane fora uma aluna tímida em comparação com seus colegas.

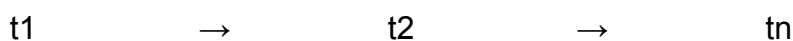
10 Instrumentos teórico-metodológicos para descrição e análise dos dados

As tabelas contendo as descrições e análises das produções de Tiane, em língua materna e LE e as produções de Anne, em língua

francesa, apresentam três colunas. Na primeira, a narrativa está segmentada em proposições. Aí se encontram também as falas do entrevistador, assinaladas sempre em itálico, e as proposições que pertencem ao momento da fala.

Segundo Espinar (1997), não podemos segmentar um *corpus* oral a partir das expressões lingüísticas, que estariam no plano da forma. Devemos considerar então o plano semântico. A proposição é o meio através do qual podemos melhor compreender a produção discursiva. As proposições são “unidades mínimas pertinentes para o estudo da construção do enunciado e do discurso”⁷¹ (Espinar, 1997, p. 2) e apresentam “um conteúdo léxico internamente *relacional* que se estende no tempo”⁷² (p. 5). Este conteúdo léxico pode estar “recheado” dos elementos dependentes do contexto ou pode não precisar dele, como assinala Klein (1994), já que, para este autor, a interpretação que se faz da proposição é a representação do seu conteúdo léxico, acrescido dos elementos contextuais. Por exemplo, em “*toujours avec des froids*” (P13, 1ª gravação), o conteúdo léxico da proposição é dependente do contexto. Na proposição anterior temos “*et mon frère est toujours malade*”, onde “*malade*” indica o contexto para a interpretação de “*froid*” como “*febre*” e não como “*frio*”.

A segmentação em proposições nos permite visualizar o que pertence à trama ou ao pano de fundo (segundo o Modelo da *Quaestio*). A trama aparece nas tabelas assinalada em negrito. Para Klein (1989), a trama (esqueleto textual) de uma narrativa é constituída de todos os eventos que ocupam diferentes espaços no eixo temporal, imaginado como uma linha que vai de um tempo a outro tempo posterior.



⁷¹ Las unidades mínimas pertinentes para el estudio de la construcción del enunciado y del discurso.

⁷² Un contenido léxico internamente *relacional* y que se extiende en el tiempo.

Estes eventos devem poder ser ordenados cronologicamente, devem estar relacionados, mesmo que indiretamente, a uma entidade e devem ser ancorados no eixo temporal. Outras informações – que respondem a questões tais como: do quê se trata, qual é a situação na qual o acontecimento se desenvolve, por que se conta determinada história – são consideradas elementos que não respondem especificamente a uma *Quaestio* narrativa e pertencem ao pano de fundo.

Outro modelo de descrição de narrativas orais, que não considera a atividade cognitiva do locutor na produção do texto, é o construído por Labov (1993). Na nossa análise, utilizamos também a nomenclatura proposta por esse autor, apesar de ele não ter feito a segmentação de narrativas orais a partir da noção de proposição enquanto “unidade mínima de sentido”. Logo, algumas proposições, da forma como nós segmentamos as produções dos informantes, não se encaixam nas subdivisões que Labov (1993) propõe, pois sua segmentação é feita diferentemente. Para Labov (1993), a construção de uma narrativa oral responde a questões do tipo:

1. do que se trata?
2. quem, quando, o quê, onde?
3. e então, o que aconteceu?
4. e daí?
5. como acaba a história?

As respostas às questões 3 e 5 formam o que, para Klein & Von Stutterheim (1989), é o “esqueleto do texto” ou “trama”. Para Labov (1993), elas correspondem, respectivamente, ao “desenvolvimento” e ao “resultado ou conclusão”. Todas as outras “contribuem para dar densidade à narrativa”⁷³ (Brum de Paula, 2003, p. 59) e constituem o pano de fundo, que é formado pelas “proposições livres”, na denominação de Labov (1993). As proposições livres constituem dados sobre a situação, as avaliações, eventualmente o resumo da narrativa.

⁷³ Contribuent à donner l'épaisseur énonciative du récit.

Acrescentamos a essa nomenclatura outras denominações no intuito de melhor esclarecer a função das proposições nas narrativas analisadas por nós. Entendemos que há proposições para expressar finalidades/objetivos/intenções, causas, conseqüências, explicações, justificativas e razões.

Com a descrição estrutural das narrativas percebemos que nem as narrativas de Tiane nem tampouco a da nossa informante para o *corpus* controle apresentam um resumo completo da história. Labov (1993) assinala, no entanto, que o resumo não é parte essencial das narrativas orais.

Na segunda coluna da tabela, localizamos os processos e seus diferentes estados, ou seja, seus traços semânticos de temporalidade interna. Esta temporalidade, segundo Klein (1994), é expressa pelo próprio conteúdo lexical e por elementos contextuais. Os processos, que são os núcleos das proposições, são compreendidos como situações, eventos ou propriedades que têm um espaço temporal determinado passível de ser relacionado com outros momentos potenciais. Esses momentos são chamados “momentos em questão”. Klein (1994) classifica os processos como: de 0 estado, de 1 estado ou de 2 estados. Os processos de 0 estado são aqueles que não fornecem contrastes temporais entre momentos em questão, como os que fornecem qualidades inerentes às entidades; por exemplo, o fato de o irmão **se chamar** Jean, que não muda (P1, 3ª gravação). Os processos de 1 estado são os que apresentam um contraste entre diferentes momentos em questão; por exemplo, o fato de o irmão ter pneumonia (P6, 4ª gravação) em determinado momento e não tê-la em outros (antes e depois da cura). Finalmente, processos de 2 estados são aqueles que apresentam uma dinamicidade intrínseca ao seu conteúdo léxico. Klein (1994) utiliza as expressões “estado fonte” e “estado alvo” para referir o movimento de uma situação à outra que é inerente a esse tipo de processo. Por exemplo: “et mon frère il a / il a **prend** / il a **pris** la pneumonie” (P5 1ª gravação). Os processos de 2 estados estariam mais

propensos a localizar-se na trama, já que é aí que os eventos possuem intervalos temporais distintos e sucessivos, sendo passíveis de ser ancorados no eixo temporal.

A terceira coluna diz respeito a elementos diversos ligados à temporalidade e que, juntamente com os verbos, colaboram para a representação da temporalidade nas produções das narrativas.

As tabelas com as descrições e análises das cinco narrativas (três em LE de Tiane, língua materna de Tiane e de Anne) são apresentadas no próximo capítulo. Essas mesmas tabelas encontram-se também nos anexos, podendo ser destacadas para facilitar, durante a leitura, a visualização dos dados por nós analisados.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Este capítulo apresenta as tabelas com as quatro produções, de Tiane, mais as do *corpus* controle, acompanhadas das descrições e das análises.

1 Primeira gravação – 13/01/2003

Tabela 2

PROPOSIÇÕES	Processo/ Estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>Tiane, qu'est ce qui s'est passé avec toi?</i>		
1. je vais raconter une histoire qui [sepase] avec mon frère	Se passer 1 (v.f.arriver)	p. comp.
2. quand il avait six ans	Avoir six ans ¹	Quand + Imp.+ six ans
3. nous habitons à Santa Cruz do Sul	Habiter 1	Présent
4. et a été / il y avait [lãvéR] inverno	Être/ y avoir (v.f. être) 1	Et + p.comp. + Imp.
5. et mon frère il a / il a pren / il a pris la pneumonie avec six ans?! - avec six ans oui	Prendre la pneumonie 2 (v.f. attraper)	Et + p. comp. + six ans
6. et c'est terrible ça	Être terrible 1	Et + Présent
7. parce que ma maman elle n'est pas su	Savoir 1 (v.f se rendre compte)	Parce que + p. comp.
8. qui/ qui c'est la pneumonie	Être la pneumonie 0	Présent
9. elle [apãse]	Penser 1	p.comp
10. qui c'est une grippe	Être une grippe	Présent
11. <i>une chose plus simple. - Plus simple</i>	0	
12. [sepase] beaucoup des jours	Se passer des jours 1	p.comp. + beaucoup des jours
13. et mon frère est toujours malade	Être malade 1	Et + présent + toujours
14. toujours avec des froids (v.f. frissons, fièvre)	Avec des froids	
15. et [atosiR]	Tossir 1 (v. f. tousseur 1)	Inf. ou p. comp.
16. et [aespiRe]	Espirer 1 (v.f. éternuer 1)	Inf. ou p.comp.
17. et mon père [aReste] beaucoup préoccupé avec ça	Rester préoccupé 1	Et + p.comp.

	(v.f. être inquiet 1)	
18. et ma maman [aemene] mon frère à le médecin	Emmener 2	Et + p.comp.
19. et la médecin quand elle [aezamine] mon frère	Examiner 1	Et + quand + p.comp.
20. elle a dit à ma maman	Dire 2	p.comp.
21. que le pulmão de mon frère est tout / tout noir	être noir 1	Présent
22. avec jusqu'une part comme ça qui est / qui est bonne (v.f. seulement une partie saine)	Être bonne 1	Présent
23. pour respirer	respirer 1	Pour + inf.
24. donc mon parents [aReste] beaucoup préoccupés	Rester préoccuper 1 (v.f. être inquiet)	Donc + p. comp.
25. et [aemene] mon frère à l'hôpital	emmener à l'hôpital 2	Et + p.comp.
26. il est immédiatement interné à l'hospital / à l'hôpital (v. f. a été immédiatement hospitalisé)	Être interné 2 (v.f. être hospitalisé) 1	présent voix passive
27. parce que c'est très grave ça	Être grave 1	Parce que + Présent
28. donc mon frère [apase] dix jours dix jours? dix jours à l'hôpital avec la pneumonie	Passer dix jours à l'hôpital	Donc + p.comp. + dix jours
29. et ma maman [aafte] beaucoup des remédios (v.f. médicaments)	Acheter des remédios 1	Et + p.comp.
30. pour [kuRe] ça	Curer 2 (v.f. soigner 1)	Pour + Inf.
31. et tous les jours le médecin [aféR] l'examen dans le pulmon	Faire l'examen 1	Et + tous les jours + aux. do p. comp. + inf. ou "à" + inf.
32. pour savoir	Savoir 1	Pour + Inf.
33. si l'espace noir a / [apase] (v.f. si la tâche noir)	Passer 1 (v. f. diminuer)	p.comp.
34. et ça a été très difficile mais depuis / depuis (v.f. ensuite) dix jours	Être difficile 1	Et + depuis+ depuis + p.comp.
35. il est meilleur	Être meilleur	présent
36. et ma maman [aemene] mon frère chez nous	Emmener chez nous 2	p.comp.
37. pour [tome] des remédios et (v.f. médicaments)	"Tomer" 1 (v. f. prendre des médicaments 1)	Pour + Inf.
38. pour [kuRe] tout (v. f. pour le soigner)	"Curer" 2 (v.f. soigner 2)	Pour + Inf.
39. mais c'est une semaine deux semaines terribles pour ma famille (v. f. ont été)	Être terrible 1	Présent + une, deux semaines
40. parce que tous les jours nous ne savons pas (v.f. savions)	Savoir 1	Parce que tous les jours + présent
41. s'il [ameljoRe] si non (v.f. si son état s'est amélioré ou non)	"Melhorer" 2 (v.f. améliorer 2)	p.comp. ou "à" + inf.
42. et ça c'est terrible	Être terrible 1	Présent
43. <i>Et tu avais quel âge dans cette époque? dix ans onze dix ou onze</i>	Dix ou onze	
44. <i>Et aujourd'hui tu as quel âge? Aujourd'hui j'ai vingt ans</i>	Avoir 20 ans 1	Présent
45. <i>Ça fait dix ans? oui dix ans c'est ça</i>	ça	Présent

1.1 Resumo

Tiane conta a história do irmão que teve pneumonia. A mãe deles não percebeu do que se tratava, e o irmão foi ficando pior. Então a mãe o levou ao médico, que o examinou e diagnosticou a doença. Os pais o levaram ao hospital, onde ele foi internado imediatamente, ali permanecendo durante dez dias. Depois desse período, ele voltou para casa.

1.2 Descrição da narrativa

A primeira proposição (P1), pertencente ao momento da fala, introduz o ato de contar a história que a informante se propõe relatar. A P2 informa sobre a personagem principal, neste caso, o irmão da informante. Juntamente com a primeira proposição, a segunda serve como uma espécie de resumo não desenvolvido da história a ser contada, pois identifica somente a entidade principal, não antecipando, entretanto, o tema central. O *passé composé* serve para localizar a história em um tempo passado – “[sepase]” (*passé composé*) institui um contraponto temporal em relação ao momento da fala, através da retomada da localização temporal, disponibilizada anteriormente pela entrevistadora. A P3 oferece ao ouvinte uma informação temporal um pouco mais específica (“quand il avait six ans”). A P4 fornece a primeira indicação espacial da narrativa (Santa Cruz do Sul). Nela, o processo *habiter* é representado através do presente. A P5 fornece novamente uma informação temporal, desta vez, ainda mais específica (durante o inverno); essa informação é fornecida através de hesitações entre a forma do *passé composé* do verbo *être* e a expressão *y avoir*, no *imparfait*. Todas essas proposições servem para construir o pano de fundo da história, pois somos informados sobre quem (o irmão), onde (Santa Cruz do Sul), quantos anos o irmão tinha nessa época (seis anos), e quando

ocorrem os acontecimentos (durante o inverno). Estes dados são, para Labov (1993), as indicações.

A P6 apresenta o problema relacionado ao perigo de vida (o fato de o irmão ter pego pneumonia), problema cuja gravidade é reforçada pelas indicações anteriores. Aqui a informante apóia-se no conhecimento do mundo compartilhado com o interlocutor: conhecendo o rigor do inverno sulino, úmido e frio, o entrevistador entende a gravidade do problema, sem necessidade de maiores explicações por parte da informante. Na P6, a função do *passé composé* é introduzir a segunda proposição da trama. Na classificação de Labov (1993), esta proposição pertence ao desenvolvimento.

A P7 contém o primeiro processo avaliativo emitido pela informante (*être terrible*), expresso pelo *présent*. Na P8, o *passé composé* serve para introduzir a segunda proposição da trama, apresentando uma evolução no tempo cronológico da história. O fato de a mãe não perceber inicialmente a gravidade do problema é o que provoca a piora do irmão; é, portanto, um fato que impulsiona o desenvolvimento da narrativa/história. A P9 é uma retomada da informação veiculada na P6, servindo, desta forma, para enfatizar a gravidade da doença. A retomada de acontecimentos, entidades e avaliações torna o texto redundante. Isso parece ter acontecido porque a informante, provavelmente, não dispunha de muitos meios lexicais através dos quais pudesse fazer perífrases para desenvolver, explicar ou restringir a representação dos fatos enunciados. Serve também para chamar a atenção para o que está sendo narrado em determinado momento.

Na P9, encontramos o processo *penser* (“elle [apãse]”), expresso no *passé composé*, que tem a função de introduzir uma avaliação que reformula a segunda proposição da trama. Essa proposição, com relação à sua localização no eixo temporal, é concomitante à P7. Não saber, ou seja, não se dar conta (P7) ocupa o mesmo intervalo temporal que *penser* (P9) *ser uma gripe* (P10). A P10 especifica o processo *penser* da P9. A P11, através do *passé composé*, fornece um comentário avaliativo sobre

a indicação temporal, por meio da qual a informante parece querer mostrar ao entrevistado o avanço do tempo (“[sepase] beaucoup des jours”). Esse é o tempo durante o qual se desenrola o processo *ter pneumonia*, instaurado na P5, que engloba também o período em que ocorrem os processos expressos nas P7, 8, 9 e 10.

As P12, 13, 14 e 15 fornecem indicações do estado do irmão no decorrer desse tempo. A situação do irmão, na P12, é informada através do processo *être malade*, no tempo presente. Ela poderia ser veiculada, e talvez até mais adequadamente, no tempo imperfeito, pois este tempo expressaria melhor a idéia da situação. Esse tempo verbal também deveria ter sido utilizado nas P13, 14 e 15, em que encontramos os processos *avec des froids*, *tossir* e *espérer*. O mesmo deveria ter ocorrido na P3. Consideramos que, nas P14 e 15, a informante utiliza as formas do infinitivo antecedidas da preposição “a”. Os processos representados por essas formas apresentam traços de duração e de iteração, possuindo mais afinidade com o *imparfait*, tempo usado para fazer referência a ações habituais no passado. O advérbio empregado nas P12 e 13 reforça essa idéia. Em língua francesa, esses processos, nesse contexto, seriam provavelmente veiculados através do *imparfait*, que ainda não está operatório no lecte de Tiane, nesse primeiro período. Por outro lado, poderíamos considerar que as formas utilizadas nas P14 e 15 tratam-se de formas no *passé composé*, tempo que recobriria, nesse caso, funções que normalmente são expressas no *imparfait*.

Na P16, o *passé composé* tem a função de introduzir um parecer avaliativo sobre a reação do pai – “et mon père [aReste] beaucoup préoccupé avec ça”. A P16 também explicita uma conseqüência em relação ao que é exposto nas quatro proposições anteriores – “et mon frère est toujours malade toujours avec des froids, et [atosiR] et [aespiRe]”.

A P17 faz avançar a trama – “et ma maman [aemene] mon frère à opegico 0 Td(□ Oia teelizadaaucoup)Tj=0.0001734 0.31678Tw 16.30518nas 9,ma

[aezamine] mon frère elle a dit à ma maman”, que apresentam eventos posteriores à P17. Poderíamos pensar que esses dois processos acontecem concomitantemente, no entanto é preciso imaginar que o médico examina, chega a uma conclusão e, somente após isto, revela seu diagnóstico à mãe da informante. Nas P18 e 19, a função do *passé composé* está relacionada com a introdução de novos momentos da trama.

A P20, em discurso indireto, é uma reformulação do que é enunciado pelo médico: “que le pulmão de mon frère est tout / tout noir”. Através da repetição do advérbio *tout*, percebemos a maneira enfática através da qual, provavelmente, o médico se tenha pronunciado. Esta ênfase serve também para justificar o fato de ela contar esta história, chamando a atenção para o perigo de vida que corria o irmão. O mesmo acontece nas P21 e 22: são explicações que a informante fornece, através do discurso relatado do médico, sobre o estado do pulmão e, conseqüentemente, sobre a gravidade da situação.

Na P23, a preocupação dos pais, enunciada já na P16, é amplificada pela sua repetição. O *passé composé* serve aqui para apresentar uma avaliação conclusiva que motiva o evento seguinte – “et [aemene] mon frère à l’hôpital” –, que aparece na P24. Esta diz respeito à trama, pois faz a narrativa avançar no eixo cronológico; é um evento que ocupa um espaço temporal subseqüente ao fato de o médico *dizer*, na P19. Trata-se de outra tentativa para solucionar o problema central da narrativa. Novamente o evento da trama é introduzido através do verbo no *passé composé*.

Na P25, novamente uma proposição da trama, o irmão da informante é internado no hospital, o que evidencia a gravidade do estado em que se encontrava, ao mesmo tempo em que representa mais uma vez a busca da família pela solução do problema. A proximidade dos eventos no eixo temporal é marcada através do advérbio *imédiatement*, na P25.

A P26 é a segunda proposição avaliativa da narrativa, quando a entrevistada emite novo parecer sobre o ocorrido com o irmão. É outra maneira de dizer o que é dito na P6 (“et c’est terrible ça”), demonstrando que a informante encontra diferentes meios lexicais para dizer a mesma coisa. Argumentativamente ambos funcionam como justificativa para o fato de ela narrar essa história: trata-se de algo realmente grave que expôs o irmão ao perigo de vida. A avaliação aparece no tempo *présent* (“parce que c’est très grave ça”), o que evidencia que até o momento da narração esse fato ainda é marcante para a informante.

Na P27, aparece outra proposição da trama, introduzida através do *passé composé*, na qual o evento é subsequente ao da P25. Esta proposição apresenta um novo dado temporal. Nas P28 e 30, a informante indica atividades que têm por objetivo a melhora do irmão, objetivo expresso na P29 (“pour [kuRe] ça”). Essas atividades envolvem pessoas relacionadas a ele, como a mãe (P28) e o médico (P30). Na P28, o *passé composé* serve para expressar um evento que não pode ser ancorado no eixo temporal, por não possuir delimitação cronológica. Na P30, fornecendo dados sobre a atividade do médico, a informante diz: “et tous les jours le médecin [aféR] l’examen dans le pulmon”. Não tendo, supostamente, o *imparfait* à sua disposição, é, mais uma vez, através do advérbio que ela consegue deixar vestígios deste tempo (“tous les jours”), apontando para algo que acontecia habitualmente. Podemos observar, na P30, nova ocorrência onde o *passé composé* recobre função relacionada ao *imparfait*. A razão de fazer os exames aparece logo após, nas P31 e 32: “pour savoir si l’espace noir a / [apase]”. Na P32, o *passé composé* serve para introduzir uma suposição.

Na P33, a informante emite a terceira avaliação sobre o problema central da narrativa, novamente no *passé composé*: “et ça a été très difficile mais depois / depuis”. O conector temporal que é utilizado pela informante é uma transposição direta do português para o francês, que não está adequada. No entanto, o que ela pretende informar é o avanço do tempo. Na P34, a informante diz que o irmão está melhor e isto é a

causa do evento indicado na P35: “et ma maman [aemene] mon frère chez nous”. Esta proposição ocupa um novo espaço temporal. Ela é subsequente, cronologicamente, à P27: “mon frère [apase] dix jours à l'hôpital avec la pneumonie”. Na P36 temos novamente a indicação de procedimentos, “pour [tome] des remédios” (P36), com vistas a solucionar o problema, “pour [kuRe] tout” (P37). Esta última proposição indica o objetivo final. Essas duas proposições são também reformulações das P28 e 29: “et ma maman [aafte] beaucoup des remédios pour [kuRe] ça”.

Na P38, “mais c'est une semaine deux semaines terribles pour ma famille”, há nova avaliação da informante a respeito de todo o período no qual a história se desenvolve, novamente no *présent*. A escolha do *présent* se dá, provavelmente, porque o *imparfait* não está ainda operatório ou porque o *passé composé* do verbo *être* é bastante complexo, embora tenha aparecido em: “et ça a été très difficile mais depois / depuis dix jours” (P33).

Na P39, há indicações explicativas sobre o estado de tensão familiar provocado pela doença do irmão. Novamente a idéia que deveria ser veiculada pelo *imparfait* é transmitida através do emprego do advérbio “tous les jours”, demonstrando que este tempo verbal ainda não está disponível no lecte de Tiane, obrigando-a a empregar os meios de que dispõe, neste caso, o *présent*.

Na P40, encontram-se indicações acerca das suposições que foram feitas, neste período, pelos parentes próximos do irmão, o que é marcado pela conjunção “si”. Nessa proposição não temos como saber se o que é utilizado é um *passé composé* sem auxiliar, ou seja, “[ameljoRe]” do verbo *améliorer*

la rliação ling rstdica “a

distância cronológica entre o tempo da história e o tempo da narração. O mesmo acontece na P43, quando a informante pontua, de maneira mais objetiva, o espaço temporal que separa a produção da narrativa e a história relatada, trazendo a produção para o momento da fala, através da utilização do advérbio “aujourd’hui”, fornecido pela entrevistadora. Na P44, a informante provoca a queda da narrativa, através da expressão “c’est ça”, demonstrando, de modo explícito, que a história terminou.

1.3 *Lecte* de Tiane – primeira gravação

Com relação ao *lecte* de Tiane, na primeira gravação, podemos dizer que ele é composto por uma maioria de vocábulos em língua alvo. Entretanto, aparecem ainda vocábulos em língua materna, tais como: inverno (P4), pulmão (P20), hospital (P25), remédios (P28), depois (P33); e alguns ainda que constituem criações lingüísticas. A utilização da língua materna e de léxico misto, segundo Corder (1967), são erros, por aparecerem de forma sistemática. Estes erros são importantes para podermos identificar as hipóteses e estratégias empregadas pelo aprendiz em um estágio de língua ainda não estabilizado. Vejamos alguns exemplos:

“et [**aespiRe**]” (P15)

“il est immédiatement **interné** à l’hospital / à l’hôpital” (P25)

“pour [**tome**] des remédios” (P36)

“et pour [**kuRe**] tout” (P37)

“s’il [**ameljoRe**] si non” (P40)

Assinalamos que se trata de radicais de verbos pertencentes à primeira conjugação da língua portuguesa, adicionados da desinência de infinitivo do primeiro grupo dos verbos franceses (por exemplo: espirrar – rar + er = “espirer”). Os cinco exemplos de criações grifados acima se

servem, portanto, de radicais com o sentido que seria usual em língua materna, acrescidos de uma desinência da LE.

É interessante notar também que apenas um dos cinco verbos utilizados tem o seu significante distante do campo semântico ao qual ele estaria ligado na língua alvo: “tomer”, que não tem correspondente próximo na língua francesa. Os outros – “espirer” (*respirer, respiration*), “interne” (*internation*), “curer” (*cure*), “melhore” (*meilleur*, disponível na narrativa, ou ainda *améliorer*, que parece não ser disponível no *lecte* de Tiane, neste momento) –, apesar de não serem usados em língua francesa desta forma, apresentam significantes e significados próximos nas duas línguas.

A criação que acontece com o processo “[atosiR]” é de cunho fonético. Tiane acaba produzindo um vocábulo mais próximo da língua portuguesa do que da francesa. E o processo de generalização, neste caso, não ocorre, pois seria de se esperar que a informante continuasse com *toss+er* = [tosser]. No entanto, a desinência verbal que acaba prevalecendo é a da base verbal em língua portuguesa, ou seja, “ir”. No caso de “[ameljoRe]”, só podemos considerar que se trata de uma criação em função da pausa que a informante faz entre [a] e [meljoRe]. Temos a sinalização de que o que é produzido é “a melhore”, criando-se, deste modo, um novo vocábulo.

Nesse estágio de língua, podemos citar ainda o uso de vocábulo inapropriado, ainda que relacionado semanticamente ao vocábulo adequado. É o caso de “bonne” (P21), usado no lugar de *saine*. Trata-se, aqui, de um adjetivo de sentido mais amplo usado em um contexto que exige um outro mais específico ligado a estados de saúde.

Outro uso lingüístico bastante recorrente, e de certa forma simples sintaticamente, é o da preposição “pour” acrescida de verbos no infinitivo. Essa forma é utilizada para dar conta de intenções ou objetivos e serve para justificar os eventos enunciados, como por exemplo:

“pour respirer” (P22)

“pour [kuRe]” (P29) e (P37)

“pour savoir” (P31)

“pour [tome]” (P36)

O mesmo parece acontecer com a preposição “à”, acrescida de um verbo também no infinitivo (“[atosiR]” e “[aespiRe]”), forma que, aparentemente, substitui o *imparfait* francês. Isso ocorre nas P14 e 15, que pretendem descrever o que acontecia quando o irmão estava doente, ou seja, especificariam ações repetitivas inerentes à doença (*tousser* e *éternuer*). Podemos pensar que a informante procura uma forma verbal cujo sentido seja próximo do *imparfait*, dito habitual, em função do advérbio “toujours”, utilizado nas duas proposições anteriores. A mesma ambigüidade aparece na P30, quando temos, novamente, a utilização de um advérbio: “tous les jours”.

Com relação a elementos relacionados com a temporalidade em geral, podemos citar os seguintes: “quand”, “six ans” (P2); “[lãvéR]” (P4); “beaucoup des jours” (P11); “toujours” (P12 e 13); “donc” (considerando o contexto no qual ele aparece, na P23); “dix jours” (P27 e 33); “tous les jours” (P30); “depuis / depuis” (P33); “une deux semaines” (P38). Estes elementos lingüísticos colaboram com os complexos verbais para introduzir determinada idéia relacionada à temporalidade.

Nesse *lecte*, Tiane utiliza-se de quarenta e quatro processos, construídos a partir de dezenove bases verbais (bv), a saber:

Tabela 3

Base verbal	Processo
1. Passer	1. se + bv = arriver (P1) 2. se + bv + beaucoup des jours (P11) 3. bv + dix jours (P27) 4. bv = diminuer (P32)
2. avoir	5. bv+ six ans (P2) 6. y + bv = être (P4) 7. (elíptica) dix ans onze dix... (P42) 8. bv + vingt ans (43)
3. habiter	9. (P3)
4. prendre	10. bv = attraper (P5)
5. éter	11. bv + terrible (P6) 12. bv + la pneumonie (P8)

	13. bv + une grippe (P10) 14. bv + malade (P12) 15. bv + noir (P20) 16. bv + bonne = "saine" (P21) 17. bv + interné (P25) 18. bv + grave (P26) 19. bv + difficile (P33) 20. bv + meilleur (P34) 21. bv + terrible (P38) 22. bv + terrible (P41) 23. bv + ça (P44)
6. savoir	24. bv = se rendre compte (P7) 25. (P31) 26. (P39)
7. penser	27. (P9)
8. "tossir"	28. bv = tousser (P14)
9. "espérer"	29. bv + un âge, bv = éternuer (P15)
10. rester	30. bv + préoccuper, bv = être inquiet (P16) 31. bv + préoccuper, bv = être inquiet (23)
11. emmener	32. bv + à le médecin (P17) 33. bv + à l'hôpital (P24) 34. bv + chez nous (P35)
12. examiner	35. (P18)
13. dire	36. (P19)
14. respirer	37. (P22)
15. acheter	38. (P28)
16. curer	39. bv = soigner (P29) 40. bv = soigner (37)
17. faire	41. bv + l'examen (P30)
18. "tomar"	42. bv + médicaments, bv = prendre (P36)
19. "melhorar"	43. bv = améliorer (P40)
Base verbal elíptica	44. avec des froids (P13)

Dentre estes quarenta e quatro processos, percebemos que o verbo *être* é utilizado na construção de treze processos; o verbo *passer*, na construção de quatro; *avoir*, *emmener* e *savoir*, na de três; e as outras bases verbais são utilizadas duas ou apenas uma vez. Há dois processos formados a partir de bases verbais elípticas.

1.4 *Passé composé*

Vinte e um dos quarenta e quatro processos encontram-se no *passé composé*. Estas formas de *passé composé* aparecem de acordo com a tabela abaixo, na qual a numeração indica o número da proposição na produção oral, e onde:

Ok = formas adequadas

Être ↔ avoir = *être* no lugar de *avoir*

Avoir ↔ être = *avoir* no lugar de *être*

Pron. = com verbos pronominais

Neg. = com desvios em formas negativas

Adv. = com desvios em formas com advérbio

PC ↔ imparfait = *passé composé* no lugar de *imparfait* ou vice-versa

Num./pess. = discordância de número/pessoa

Voz pass. = com problemas em relação à voz passiva

Aux. + inf. P/F = aux. + infinitivo em português ou francês

Plus que parf. = *passé composé* no lugar de *plus-que-parfait*

Pres. ↔ P. C. = *présent* no lugar de *passé composé* ou vice-versa

Bv = inadequação da base verbal

Tabela 4

OK	Être ↔ avoir	Avoir ↔ être	Pron.	Neg.	Adv.	P. C. ↔ Imp.	Num/ pess.	Voz Pass.	Aux. + inf. P/F	Plus que parf.	Pres. ↔ PC	Bv
4, 9 17, 18, 19, 24, 27, 28, 33, 35	7	16, 23	11	7	11	30	23		14,15 30		25	1, 5, 7, 14, 15, 16, 23, 32, 40

Esse número de formas é proporcionalmente bastante elevado (uma tabela numericamente comparativa encontra-se nos resultados finais). Passamos agora a analisar cada uma dessas formas, consideradas em seu contexto, no intuito de investigar quais estão gramaticalizadas.

Na P1, por exemplo, há uma retomada da forma fornecida pelo entrevistador “[sepase]”, mas que não está adequada em termos de léxico, uma vez que, neste contexto, a base verbal mais conveniente, de

acordo com a versão francesa, seria *arriver*. Podemos pensar que esta forma só foi utilizada por ter sido anteriormente disponibilizada.

Nas três proposições que se seguem percebemos a instabilidade do *imparfait*:

“quand **il avait** six ans” (P2)

“nous **habitons** à Santa Cruz” (P3)

“et **a été/il y avait** [ãveR]/ inverno” (P4).

A informante utiliza o *imparfait* (P2), em seguida usa o *présent* (P3), depois, o *passé composé* (P4), e finalmente retorna ao *imparfait* (P4), com uma base verbal inadequada, na reformulação desta última proposição.

Na P5, “et mon frère il a/ il a pren/ il a pris la pneumonie”, após a terceira tentativa, aparece a forma correta da base verbal, entretanto, esta base não seria a mais adequada para este contexto, uma vez que a versão francesa sugere *attraper*.

Na P7, “parce que ma maman elle n’est pas su”, há uma troca do auxiliar e, ao mesmo tempo, uma troca lexical, já que a base verbal mais adequada, segundo nossa interpretação e segundo a versão francesa, seria *se rendre compte*. Acrescentamos que, talvez, se o tempo utilizado fosse o *imparfait* (*elle ne savait pas*), poderíamos considerar adequada a base verbal utilizada. A P9 é a primeira na qual o *passé composé* é usado adequadamente.

Na P11, parece ser a complexidade sintática que causa problema à adequação da forma do *passé composé* – “[sepase] beaucoup des jours” –, quando o adequado seria: “beaucoup des jours se sont passés”.

Nas P14 e 15, devido à ambigüidade fonética, não temos como ter certeza quanto à forma empregada por Tiane, mas podemos considerar “[a]” como preposição “à”, acompanhada do infinitivo do verbo, que leva a uma idéia mais próxima do *imparfait*, tempo que poderia ser empregado adequadamente nesse contexto. É a produção fonética da informante, que reproduz o “r” do infinitivo em “[atosiR]”, que nos permite considerar

da mesma forma o verbo da P15. Ou poderíamos considerar ainda [a] como auxiliar do verbo *avoir* na formação do *passé composé*, seguido do *infinitif*.

Na P16, “et mon père [aReste] beaucoup préoccupe avec ça”, temos uma inadequação com relação ao auxiliar – *avoir* aparece no lugar de *être* – e outra com relação à base verbal, que, de acordo com a versão francesa, deveria/poderia ser *être* ou *devenir*.

Nas P17 e 18, as formas “[aemene]” e “[aezamine]” estão adequadas; no entanto, por causa da ambigüidade fonética, podemos ter a mesma dúvida que temos em relação às P14 e 15.

A P19 aparece com a forma adequada do *passé composé* para o verbo *dire*. Na P23, o uso do tempo verbal está correto; contudo o auxiliar usado é inadequado (deveria ser *être*), bem como a base verbal que, nesse contexto, de acordo com a versão francesa, deveria ser *être* ou ainda talvez pudesse ser *devenir*.

Na P24, a mesma base verbal da P17 é retomada adequadamente: “et [aemene] mon frère à l’hôpital”. A proposição seguinte, “il est immédiatement interné à l’hospital / à l’hôpital” (P25), apresenta um desvio com relação à base e ao tempo verbal da voz passiva, pois a versão francesa sugere, nesse caso, a voz passiva no *passé composé* com outra base verbal: “a été immédiatement hospitalisé”.

A P27, “donc mon frère [apase] dix jours à l’hôpital avec la pneumonie”, não apresenta problemas de adequação. Entretanto, é preciso assinalar que, apesar de dificilmente podermos ter certeza de que a forma do *passé composé* está adequada para os verbos do primeiro grupo, como *penser*, *emmener*, *examiner*, *passer* e *acheter*, elas serão interpretadas como adequadas. A ambigüidade é causada pela forma do infinitivo e do particípio passado, que têm a mesma produção sonora. O mesmo ocorre na P28, na qual a base verbal é *acheter*.

Na P32 o *passé composé* não é usado apropriadamente, pois o contexto exigiria o uso do *plus-que-parfait*. Este tempo verbal, se considerarmos os procedimentos de transferência positiva,

provavelmente, é de muita complexidade para o falante de português no Brasil, já que ele está em desuso neste país, como assinala, Gonçalves (1993). Além disto, na proposição há uma inadequação lexical da base verbal *passer* que é utilizada no sentido de *diminuer*.

Na P33, tudo está adequado com relação ao emprego verbal: “et ça a été très difficile mais depois / depuis dix jours”. A P35 retoma a base verbal utilizada nas P17 e 24, *émmener*. Esta base verbal é usada adequadamente nestas três ocorrências.

A P40, “s’il [ameljoRe] si non”, apresenta um desvio com relação à versão francesa, já que esta sugere que a base verbal tenha como sujeito não o garoto mas seu estado, ou seja: “si son état s’amélioré”. Nas proposições seguintes, não há ocorrência de formas no *passé composé*.

Com relação às formas do *passé composé*, que são numericamente bastante significativas nessa etapa de gravação (uma tabela comparativa encontra-se na **Interpretação dos dados**), pudemos perceber que elas são, em vários momentos, inadequadas para o contexto, apresentando vários problemas, como mostra a tabela 4. Dentre estas dez formas, a grande maioria pertence ao primeiro grupo. Há somente uma forma do verbo *être* (P33), uma do verbo *dire* (P19) e todas as outras são do primeiro grupo, sendo que a única base verbal adequada que é recorrente é *émmener* (P17, 24 e 35), as demais são: *penser* (P9), *examiner* (P18), *passer* (P27), *acheter* (P28).

No que diz respeito às funções exercidas pelo *passé composé*, podemos chamar a atenção para as seguintes: é utilizado, majoritariamente, para introduzir a trama; é usado na formulação do resumo (uma ocorrência com essa função); serve para emitir avaliações; e serve também para expressar suposições (duas ocorrências).

2 Segunda Gravação – 09/07/2003

Tabela 5

PROPOSIÇÕES	Processo / Estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?</i>		
1. je t'ai raconté l'histoire de mon frère	Raconter 1	p. comp.
2. quand il avait dix ans	Avoir dix ans 1	Quand + imp. + dix ans
3. quand il a / il avait pneumonia	Avoir la pneumonie 1	Quand + imp.
4. il [iLapase] dix jours dans l'hôpital à Santa Cruz	Passer dix jours à l'hôpital 1	p. comp. + dix jours
5. mes parents [aReste] beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi	Rester préoccupé 1 (v. f. s'inquiéter 1)	p. comp.
6. parce que moi j'ai dix ans	Avoir dix ans 1	présent + dix ans
7. et moi je n'ai pas compris bien	Comprendre 1	p.comp.
8. qu'est-ce qui se passe là (v.f. ce qui se passe)	Se passer 1	Présent
9. qu'est-ce que si c'est grave ou si c'est /	Être grave 0	Présent
10. donc j'ai / [ZeReste] beaucoup préoccupé (v.f. était très préoccupé ou je me suis inquiétée)	Rester préoccupé 1	Donc + p. comp.
11. mais au bout du compte il [iLaRekupeRe] très bien	Récupérer 1	Au bout du compte + p. comp.
12. et aujourd'hui il est un garçon très forte	Être fort 1	aujourd'hui + Présent
13. Il a quatorze aujourd'hui	Avoir quatorze ans 1	Présent + quatorze + aujourd'hui
14. et dans cette époque là c'est l'hiver	Être l'hiver 1	dans cet époque là + présent + l'hiver
15. c'est beaucoup froid (v.f. faire froid) 1	Être froid 1	Présent
16. et c'est à cause de ça	Être à cause de ça 0	Présent
17. qui / qu'il a il a prendre la pneumonia (v.f. attraper)	Prendre la pneumonie 1	p. comp.
18. et ma maman elle ne savait pas	Savoir 1	Et + Imp.
19. si qu'est-ce qu'il était	Être 0	Imp.
20. si c'est la grippe	Être la grippe 0	Présent
21. donc elle a lev /elle [aemene] mon frère à l'hôpital	Emmener 1	Donc + p. comp.
22. et elle a se surprende (v.f. elle a été surprise)	Surprender-se 2 (être surprise)	Et + Aux. do P. comp. + Pret. Perfeito
23. parce qu'elle [neimaZine] pas	Imaginer 1	p.comp.
24. que c'est la pneumonia	Être la pneumonie 0	Présent
25. c'est ça	Être ça 0	Présent
26. que je me souviens (v.f. dont je me souviens)	Se souvenir 1	Présent

2.1 Resumo

Tiane conta a história do irmão que pega pneumonia. Sua mãe não percebe o que está acontecendo. Finalmente, ela o leva ao hospital, onde ele fica durante dez dias e se recupera.

2.2 Considerações sobre a narrativa

A produção é composta por vinte e seis proposições que se dividem da seguinte forma: dezoito no pano de fundo, quatro na trama e quatro pertencentes ao momento da fala.

A P1 é uma espécie de resumo não desenvolvido, de forma similar ao que a informante fizera na primeira etapa de gravação, pois a proposição apresenta somente a personagem central da narrativa. Esta proposição localiza a narração em um tempo passado, através da informação veiculada por “je t’ai raconté”. Esta localização no passado já é sinalizada pela pergunta do entrevistador; no entanto, não se trata mais de uma simples retomada desse material lingüístico, já que Tiane se serve de outra base verbal. À pergunta “qu’est-ce qui s’est passé avec toi?”, ela responde: “je t’ai raconté l’histoire de mon frère”. Além disto faz alusão ao momento da narração anterior, ou seja, à primeira gravação. Outra informação veiculada através desta produção lingüística é o número de entidades envolvidas: nessa etapa, Tiane inclui o interlocutor explicitamente (“t’ai raconté”), diferentemente da primeira etapa de gravação, na qual aparecem apenas “je” e “mon frère”. Na P1, o *passé composé* desempenha a função de apresentar um resumo.

Na P2, ela fornece uma indicação sobre o tempo passado (“quand il avait dix ans”). A P3 apresenta o evento central da narrativa – o fato de o irmão ter contraído pneumonia – expressado através do *imparfait*: “il a / il avait pneumonia”. Aqui Tiane retoma o mesmo tempo verbal, bem como

a mesma base verbal da proposição anterior. Talvez sua intenção fosse produzir o passado composto, como sugere a versão francesa. A informante pode ter tido dificuldade para a utilização do particípio passado em francês do verbo *avoir*, já que esta forma é irregular (*a eu*), ou ainda dificuldade em termos de produção fonética, uma vez que o som /ø/ não existe em língua portuguesa. Além disto, a forma do *imparfait* pode ter sido utilizada por ter sido disponibilizada na proposição imediatamente anterior. Na P4, o *passé composé* serve para introduzir a primeira proposição da trama apresentada na narrativa, sendo subsequente cronologicamente, no nível da história, às P21 e 22:

“donc elle a lev / elle [aemene] mon frère à l’hôpital” (P21)

“et elle a se surpreendeu” (P22)

“il [apase] dix jours dans l’hôpital à Santa Cruz” (P4).

A P4 fornece o espaço temporal aproximado no qual se desenvolve o período de maior tensão da história.

A P5 é uma avaliação a respeito do estado da família e da própria informante em face da doença do irmão, e é também uma consequência da doença: “mes parents [aReste] beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi”. Aqui o *passé composé* está ligado à emissão de avaliação. A P6 fornece dados a respeito da idade da informante no período em que os acontecimentos se desenvolvem e é, ao mesmo tempo, uma justificativa para o fato de a informante ficar preocupada. Ela era menina e não entendia muito bem o que estava acontecendo, o que é explicitado na P7, “et moi je n’ai pas compris bien”, onde ela chama a atenção para o estado de tensão ou inconsciência em relação à situação. Na P7, o *passé composé* serve para sinalizar uma ação habitual no passado, recobrando, deste modo, uma função relacionada ao *imparfait*.

Nas P8 e 9, a informante procura deixar claro o que ela não compreendia, ou seja, a situação e a gravidade da mesma: “qu’est-ce qui se passe là” (P8), “qu’est-ce que si se grave ou si c’est” (P9). A P10

apresenta a conseqüência das quatro anteriores: pelo fato de ter dez anos (P6), de não entender o que acontecia (P7 e P8) e a gravidade dos fatos (P9), Tiane fica preocupada: “donc j’ai [ZeReste] beaucoup préoccupé”. Nesta proposição, o *passé composé* está relacionado à emissão de avaliação.

A P11 é o resultado antecipado da narrativa: o irmão se recupera. A informante se utiliza da expressão “au bout du compte” para indicar este final, usando a seguir o verbo no *passé composé*, que desempenha a função de trazer novo evento da trama, acompanhado de uma avaliação. A P12 é uma informação que poderia funcionar, juntamente com a P13, como queda da narrativa, caso a informante resolvesse parar a sua produção. Trata-se de uma avaliação sobre o estado do irmão no momento da produção da narrativa: “et aujourd’hui il est un garçon très forte”. A P13, “il a quatorze aujourd’hui”, fornece informação que também está ancorada no momento da fala e serve para demonstrar a distância temporal existente entre o tempo da história (o momento em que ela acontece) e o tempo da narração (momento do relato). Com esta informação, percebemos que, ou há um problema lexical (talvez Tiane quisesse dizer *deux*, na P4), ou ela faz realmente uma confusão em termos de cronologia, pois estes dados não conferem com as informações fornecidas na primeira gravação. Na primeira versão em francês, Tiane informa que o irmão tinha “six” anos e afirma que ela tinha dez ou onze. Na versão em português, o dado fornecido é que o irmão tinha dez anos.

As P14 e 15 são indicações da situação na qual se desenvolve a história relatada: “et dans cette époque là c’est l’hiver” (P14), “c’est beaucoup froid” (P15). Estas informações caracterizam esse período e funcionam como fortes argumentos para convencer o interlocutor de que a situação pela qual passava o irmão era difícil. Na primeira gravação, estas informações devem ser inferidas pelo interlocutor. Aqui elas são explicitadas. Isto deixa transparecer uma maior precisão lingüística por parte da informante. Elas são também, segundo a informante, a causa de o irmão ter pegado pneumonia, como é dito nas duas proposições

seguintes: “et c’est à cause de ça” (P16) “qui / qu’il a / il a prendre la pneumonia” (P17). Aqui também o texto é mais coeso, pois esta relação de causa e consequência também é explícita. O *passé composé* serve aqui para retomar um evento já enunciado na trama.

A P18, “ma maman elle ne savait pas”, é uma proposição que faz a trama retornar no eixo temporal. Cronologicamente, ela estaria ligada diretamente à P3: “quand il a / il avait pneumonia”. As P19 e 20 são como retomadas das P8 e 9, “qu’est-ce qui se passe là” e “qu’est-ce que si c’est grave ou si c’est”. Porém, desta vez, elas dizem respeito à mãe da informante, ou seja, é a mãe que não entende: “si qu’est-ce qu’il était” (P19) “si c’est la grippe” (P20). O fato de não entender, “et ma maman elle ne savait pas” (P18), motiva o evento seguinte, que aparece na P21, “donc elle a lev / elle [aemene] mon frère à l’hôpital”. Nesta proposição, o *passé composé* explicita um retorno na trama.

Na P22, novamente pertencente à trama, temos um novo evento (que é introduzido através do *passé composé*), “et elle a se surprendeu”, que acontece após o momento da P21. A mãe, após ter levado o irmão ao hospital fica sabendo sobre a situação do garoto e isto a surpreende. A P23 explica o fato de a mãe se surpreender: ela não imaginava a gravidade da situação. O *passé composé* serve aqui para expressar um fato passado (“[neimaZine]”) cujo espaço temporal não pode ser delimitado. Nesta proposição temos novamente uma relação de causa e consequência explicitada através do conector “parce que”.

A P24 retoma informação já fornecida nas P3 e 17: o fato de o irmão ter tido pneumonia. Com estas repetições, a narrativa torna-se redundante, o que atua argumentativamente no sentido de enfatizar a situação de perigo de vida e justificar, assim, o relato da história. Com a penúltima e última proposições, a informante provoca a queda da narrativa. Através da mesma expressão que fora utilizada na primeira gravação, “c’est ça” (P25), ela traz o interlocutor para o momento da fala. Esta expressão pertence à narração e concomitantemente à narrativa uma vez que retoma esta como um todo. A queda é um pouco mais

elaborada do que na primeira gravação, já que Tiane se serve, além da expressão “c’est ça”, de uma base verbal pronominal: “que je me souviens” (P26).

2.3 *Lecte* de Tiane – segunda gravação

Com relação ao *lecte* de Tiane, nesta etapa de gravação, observamos que a grande maioria do léxico aparece em língua francesa. Apenas dois elementos são encontrados em língua materna: “pneumonia” (P3, 17 e 24) e “surpreendeu-se” (P22). Tiane já não produz nenhuma criação lingüística, apresentando somente uma espécie de “meia palavra”, na P21, quando diz “lev”. Ela provavelmente diria “levou”, mas consegue recuperar o meio lingüístico em francês e enuncia “[aemene]” logo em seguida. Não utiliza mais estruturas simples que se formavam a partir de preposições acrescidas de verbos no infinitivo. As repetições ocorrem em menor número, mas ainda aparecem, como nos exemplos: “mes parents [aReste] beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi” (P5), e “donc j’ai [ZeReste] beaucoup préoccupé” (P10). Nesses exemplos, temos poucas diferenças em termos de apresentação lingüística. É interessante notar a generalização da preocupação, na P5, que passa a ser mais delimitada, na P10, passando a dizer respeito somente à informante.

Nas variações que apresentam as proposições,

“quand il a / avait pneumonia” (P3),

“qui / qu’il a il a prendre la pneumonia” (P17) e

“que c’est la pneumonia” (P24),

fica evidente uma maior diversidade lexical, mesmo que *prendre* não seja adequado, uma vez que a versão francesa sugerida é o verbo *attraper*. Tiane consegue servir-se de diferentes bases verbais para falar sobre o fato de o irmão ter pneumonia. Assinalamos, entretanto, um retorno com

relação à forma infinitiva do verbo, que é inadequada para esse contexto. Isso pode ser explicado de duas maneiras. Em função do acréscimo do léxico, nessa etapa de gravação, a informante pode ter o processo de gramaticalização desestabilizado, devido à concorrência de novas formas verbais/lexicais. A hesitação diante dessa variedade de formas pode levar ao retorno a uma forma mais estável, dominada pela informante. Outra explicação seria talvez um possível estado de estresse ou cansaço por parte da informante que a leva a voltar ao infinitivo do verbo, forma considerada mais primária e provavelmente mais fácil cognitivamente.

Nos exemplos de proposições reformuladas listadas abaixo, percebemos, em dois deles, o uso do *présent*, cujas formas não se encontram adequadas ao contexto, uma vez que o sugerido na versão francesa é *ce qui se passe*.

“qu’est-ce qui se passe là” (P8)

“qu’est-ce que si se grave ou si c’est” (P9)

“si qu’est-ce qu’il était” (P19)

No entanto, temos o problema central da narrativa: a preocupação pelo estado de saúde do irmão, que é provocada pela incompreensão da situação. As repetições, apesar de tornarem a narrativa redundante, funcionam argumentativamente para chamar a atenção para o fato de que ninguém estava compreendendo o que realmente estava ocorrendo com o irmão.

Nesta etapa das gravações há também uma deslinearização da trama, que apresenta, nesse momento, antecipações e retornos, pois a ordem cronológica dos fatos parece ser: P21, 22, 4 e 11. Na primeira narrativa, a trama é completamente linear.

Os elementos lingüísticos ligados à temporalidade são: “quand” (P2 e 3), “dix ans” (P2 e 6), “quatorze ans” (P13), “dix jours” (P4), “donc” (P10 e 21), “au bout du compte” (P11), “aujourd’hui” (P12 e 13), “dans cette époque là” (P14), “hiver” (P14).

Os processos utilizados por Tiane são em número de vinte e seis, não sendo omitida nenhuma base verbal nas proposições, como aconteceu na primeira etapa. As bases verbais utilizadas nessa produção, com os respectivos processos, são as seguintes:

Tabela 6

Base verbal	Processo
1. raconter	1. 1. bv + une histoire (P1)
2. avoir	2. bv + dix ans (P2) 3. bv + pneumonia (P3) 4. bv + dix ans (P6) 5. bv + quatorze ans (P13)
3. passer	6. bv + dix jours (P4) 7. se + bv (P8)
4. rester	8. bv + préoccupé = s'inquieter (P5) 9. bv + préoccupé = s'inquieter (P10)
5. comprendre	10. (P7)
6. être	11. bv + grave (P9) 12. bv + forte (P12) 13. bv + l'hiver (P14) 14. bv + beaucoup froid, bv = faire + froid (P15) 15. bv + à cause de ça (P16) 16. bv (P19) 17. bv + la grippe (P20) 18. bv + pneumonia (P24) 19. bv + ça (P25)
7. récupérer	20. (P11)
8. prendre	21. bv + la pneumonia, bv = attraper (P17)
9. savoir	22. (P18)
10. emmener	23. bv + à l'hôpital (P21)
11. surprendre-se	24. (P22)
12. imaginer	25. (P23)
13. se souvenir	26. (P26)

Dos vinte e seis processos, nove são construídos a partir do verbo *être*. A base verbal *avoir* é repetida quatro vezes; *rester* é repetido duas vezes; e dois processos são construídos a partir de *passer*. Todos os outros são construídos a partir de bases que não são repetidas. Não há nenhum processo sem base verbal.

2.4 *Passé composé*

Dez dentre os vinte e seis processos utilizados são formados a partir de bases verbais no *passé composé*, correspondendo a 38,461%. Esses verbos apresentam-se na narrativa conforme a tabela abaixo:

Tabela 7

OK	Être ↔ avoir	Avoir ↔ être	Neg.	Adv.	P. C. ↔ Imp.	Num/ pess.	Voz Pass.	Aux. + inf. P/F	Plus que parf.	Pres. ↔ PC	Bv
1,2, 4,11 11,	23	5,10	23	7,10, 11	10	5		17			10, 17, 22

Notamos que, nesta etapa da gravação, a porcentagem de formas que aparecem no *passé composé* é menor, em relação à primeira gravação. Há uma maior concorrência entre formas verbais, já que o *imparfait* começa a ser mais freqüente na produção do que era na primeira etapa.

A P1 não apresenta problemas no que diz respeito ao uso do *passé composé*. Desta vez, a informante utiliza uma base verbal não disponibilizada, diferentemente da primeira etapa, quando ela retoma a base fornecida pelo entrevistador.

A P4 apresenta uma forma do *passé composé*, “[iLapase]”, recorrente nas produções de Tiane. Aqui a informante usa a forma de maneira adequada. Na P5, há uma inadequação lexical da base verbal empregada, pois Tiane diz “mes parents [aReste] beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi”. A versão francesa sugere que o processo seja construído a partir de *s’inquiéter* ou *devenir inquiet*. Além disto, o verbo auxiliar está em desacordo com o sujeito. Quase o mesmo ocorre na P10, porém, nesta, Tiane consegue fazer o acordo entre o auxiliar e o sujeito. A inadequação lexical da base verbal é recorrente, pois ela já fora utilizada na primeira etapa também inadequadamente.

Na P7, a inadequação parece ser causada pela forma negativa acrescida do advérbio. A forma negativa, em termos de organização sintática, parece ser bastante complexa para o falante de português, já que nessa língua, não há duas partículas para se construir a forma negativa⁷⁴. Nessa proposição (P7), o problema da negativa é agravado pelo uso do advérbio, que também é utilizado diferentemente em português. O mesmo problema de colocação do advérbio ocorre nas P10 e 11. Na P10, o problema de inadequação estende-se também ao léxico utilizado.

A P17 mostra o movimento de vai e vem entre os diferentes *lectes* do aprendiz. Tomando como exemplo o uso do verbo *prendre*, vemos que, na primeira narrativa, a informante utiliza “il a pris la pneumonie”, enquanto que, na segunda, ela diz “il a prendre”, voltando ao infinitivo verbal.

A P21 apresenta um processo que já aparecera nas P17 e 24 da primeira gravação, e podemos dizer que se trata de uma forma estabilizada no *lecte* de Tiane, com sua terceira recorrência adequada: “donc elle a lev / elle [aemene] mon frère à l’hôpital”.

A P22 apresenta problemas com relação à adequação lexical. A informante não tem, neste momento, o léxico que daria conta de dizer o que pretende em língua francesa, por isto, volta ao léxico português. A dificuldade, se Tiane tivesse o léxico à disposição, poderia ser causada também pela forma sintática sugerida, ou seja, a voz passiva, já que Tiane não a utiliza em nenhuma ocasião.

Na P23, a dificuldade parece ser causada novamente pela forma negativa do *passé composé*, também bastante complexa sintaticamente para o falante de português. Sendo assim, as quatro proposições nas quais o *passé composé* está adequado são: “je t’ai raconté l’histoire de mon frère” (P1), “il [apase] dix jours dans l’hôpital à Santa Cruz” (P4), “mais au bout du compte il [aRekupere] très bien” (P11) e “donc elle a lev /

⁷⁴ Embora haja em português construções que possam ser consideradas formas duplas e fixas sintaticamente, como, por exemplo, em “eu não vi ninguém”, elas não constituem a maioria das regras da formação sintática da negativa.

[aemene] mon frère à l'hôpital" (P21). Assinalamos que todos esses processos pertencem ao primeiro grupo verbal da língua alvo.

No que diz respeito às funções exercidas pelo *passé composé* podemos deduzir as seguintes: serve para apresentar um resumo, para introduzir os eventos da trama, bem como para promover um retorno na mesma; desempenha função ligada a emissão de avaliações; reaparece recobrando funções ligadas à expressão de habitualidade no passado; e é usado também nas reformulações de enunciados que já haviam aparecido na trama.

3 3ª Gravação – 18/12/2003

Tabela 8

PROPOSIÇÕES	Processo/ estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?</i>		
1. j'ai raconté l'histoire de mon frère Jean qui	Raconter 1	p. comp.
2. quand il avait dix ans	Avoir dix ans 1	Quand + Imp. + dix ans
3. il a un problème de pneumonie (v.f. il a eu un problème de pneumonie)	Avoir un problème 1	Présent
4. et il [aReste] dans l'hôpital pour dix jours	Rester à l'hôpital 1	Et + p. comp. + dix jours
5. [ZeReste] très préoccupé avec lui (v. f. être inquiet 1)	Rester préoccupé 1	p. comp.
6. et ma maman elle est désespérée	Être désespéré 1	Présent
7. parce que elle n'est ne pas compris bien	Comprendre 2	Parce que + p. comp.
8. qu'est-ce qui se passe (v.f. ce qui se passe)	Se passer 1	Présent
9. et elle ne savait pas	savoir 1	Imp.
10. qu'est-ce qu'elle peut faire (v.f. ce qu'elle peut faire)	Pouvoir faire 1	Présent + inf.
11. pour aider. (v.f. pour l'aider)	Aider 1	Pour + Inf.
12. elle [aIese] passer beaucoup des temps	Laisser passer le temps 1	p. comp. + beaucoup de temps
13. c'est pour ça	Être 0	Présent
14. que mon frère [aReste] dans l'hôpital	Rester à l'hôpital 1	p. comp.
15. parce que si elle / si elle savait déjà quelque chose (v.f. si elle avait su)	Savoir quelque chose 1	Parce que + Imp.
16. pour faire (v.f. ce qu'elle pouvait faire)	Faire 1	Pour + Inf.
17. ou qu'est-ce qui se passe (v.f. ou ce qui s'est passé)	Se passer 1	Présent
18. qui c'est la pneumonie (v.f. qui c'était)	Être la pneumonie 0	Présent

19. talvez ça ne marche pas. (v. f. ça ne serait pas arrivé)	Marcher (arriver) 1	Présent
20. oui. oui mais en résumant	Résumer 1	Gérondiv
21. il a sou / souv / je ne me souviens pas	Se souvenir 1	Présent
22. il [apase] très bien ces jours qu'il [apase] dans l'hôpital	Passer bien 1	p. comp. + ces jours
23. et aujourd'hui il est très fort	Être fort 1	Et + Aujourd'hui + Présent
24. et il vivre très bien	Vivre bien 1	Et + Inf.

3.1 Resumo

Tiane conta a história do irmão que pega pneumonia. A mãe não se dá conta. Finalmente, ele passa dez dias no hospital se recuperando.

3.2 Considerações sobre a narrativa

A produção é composta por vinte e quatro proposições. Quatro pertencentes à trama, dezesseis ao pano de fundo e quatro ao momento da fala.

A P1 retoma o fato de a narrativa já ter sido contada e introduz a personagem principal, ao mesmo tempo em que situa a narrativa em um momento passado. Essa proposição pode ser considerada como um ensaio de resumo, uma vez que somente a personagem principal é introduzida, e não o fato central da narrativa. Neste caso, porém, o irmão é apresentado com uma informação mais específica do que nas produções anteriores: ele aparece com seu nome próprio, “j'ai raconté l'histoire de mon frère **Jean** qui”. O *passé composé* funciona aqui como elemento de retomada de momento(s) de fala(s) anteriores.

A P2 fornece indicação temporal, servindo para demarcar o período durante o qual a história relatada se desenvolve: “quand il avait dix ans”. A P3 faz parte da trama: “il a un problème de pneumonie”. Tiane não utiliza a forma do verbo *avoir* no *passé composé*. Esta forma, como já foi assinalado, parece ser bastante onerosa cognitivamente, levando, assim,

a informante a evitá-la e a procurar outros meios para comunicar o que pretende. Na segunda etapa, Tiane utiliza o auxiliar “a” e o *imparfait* “avait” (P3, 2ª gravação). Aqui, ela retorna para o *présent*, que acaba ocupando o espaço que deveria ser ocupado pelo *passé composé*, como sugere a versão francesa, mas que funciona comunicativamente.

A P4, “il [aReste] dans l’hôpital pour dix jours”, também é parte integrante da trama, pois há um novo espaço temporal depois da terceira proposição, ou seja, o irmão pega pneumonia (P3), vai para o hospital, onde fica durante dez dias (P4) e se recupera (P22), como podemos inferir a partir da P22: “il [apase] très bien ces jours qu’il [apase] dans l’hôpital”. O *passé composé* está relacionado aqui à introdução de evento da trama.

A P5, “[ZeReste] très préoccupé avec lui”, é a consequência da anterior. Essa proposição apresenta um novo aspecto em relação ao que aparece nas outras produções: aqui a preocupação aparece reforçada pelo advérbio “très”, que, anteriormente, não aparecia. Isso é reflexo da ampliação do *lecte* de Tiane, que consegue expressar-se de maneira mais específica. Isso fica claro quando ela se refere ao que acontece com a mãe, na P6, “et ma maman elle est désespérée”. No entanto, o *passé composé* serve como enunciador de uma ação habitual no passado, função que está, sobretudo, ligada ao *imparfait*. Nesta terceira etapa, Tiane não utiliza mais a base verbal *rester*, para falar do estado psicológico em que se encontra a mãe. Aqui a base verbal é *être*, deixando aparente o movimento do *lecte* na direção de uma maior adequação lexical, embora o verbo seja utilizado no *présent*.

A causa do desespero da mãe aparece na P7: “parce que elle n’est ne pas compris bien”; ou seja, ela não entende o que está acontecendo e, em função disto, desespera-se. Esta proposição apresenta, através do *passé composé*, um novo evento da trama, que faz um retorno no eixo temporal. A P8 é o pensamento da mãe, materializado pela informante, que o reconstrói com uma inadequação sintática para esse contexto. De acordo com a versão francesa, o ideal seria dizer “ce qui se passe” ao

invés de “qu’est-ce qui se passe”. Esta mesma inadequação sintática ocorre na P10.

A P9 é uma reformulação da P7 e, novamente, serve para chamar a atenção para o que é veiculado através do enunciado. É interessante notar que Tiane, nesse estágio, consegue fazer correspondências lexicais, ou seja, consegue encontrar termos que podem funcionar como sinônimos, tornando a narrativa mais rica linguisticamente. Entre a P7 e a P9 há uma correspondência entre os verbos *comprendre* e *savoir*.

Na P10, Tiane faz uma transferência da língua materna, usando a expressão “qu’est-ce qu’elle peut faire” em lugar de *ce qu’elle peut faire*, que seria a forma apropriada para reproduzir o discurso indireto. A P11 fornece o objetivo com relação à proposição anterior: “pour aider” (P11). A P12, “elle [alese] passer beaucoup des temps”, procura demonstrar o avanço do tempo do período em que o irmão pega pneumonia até o momento em que ele vai começar a receber tratamento médico adequado. Apresenta também uma avaliação, veiculada através do *passé composé*. Essa proposição é a causa da P14, “que mon frère [aReste] dans l’hôpital”, como é explicitado na P13, “c’est pour ça”, onde a P12, é retomada através da partícula “ça”. Na P14, o *passé composé* serve para retomar um evento da trama.

Da P15 à P19 apresenta-se a justificativa para a atitude da mãe, explicitada na P12, que poderia ser avaliada pela informante como sendo uma atitude negligente. Esta maneira de agir, entretanto, é justificada pelo fato de a mãe não saber do que se tratava, como enunciado em:

“parce que si elle / si elle savait déjà quelque chose” (P15)

“pour faire” (P16)

“ou qu’est-ce qui se passe” (P17)

“qui c’est la pneumonie” (P18)

“talvez ça ne marche pas” (P19).

Entre a base verbal *faire* (P16) e a base verbal *aider* (P11) pode ser estabelecida uma nova correspondência de sentido, já que as bases verbais funcionam como sinônimos nesses contextos.

A P17, “ou qu’est-ce qui se passe”, é repetição da P8, “qu’est-ce qui se passe”, que pode ser tanto o complemento para P7, “parce que elle n’est ne pas compris bien”, quanto o complemento da P9, “et elle ne savait pas”, que é, por sua vez, uma reformulação da P7. A P18 é uma forma de repetição da P3, deixando a narrativa redundante. Funciona, argumentativamente, para chamar a atenção ao evento *ter pneumonia*.

A P19, “talvez ça ne marche pas”, é uma hipótese que a informante formula com relação à P7, “parce que elle n’est ne pas compris bien”, e à P15, “parce que si elle / si elle savait déjà quelque chose”, ou seja, se a mãe soubesse, se tivesse compreendido que se tratava de pneumonia, talvez o irmão não tivesse chegado ao estado grave em que chegou. Essa hipótese deveria ser expressa pelo verbo no *conditionnel*, como é sugerido pela versão francesa: *ça ne serait pas arrivé*, no entanto, a informante ainda não consegue adequá-lo. A dificuldade cognitiva do sentido que a informante pretende atingir faz com que ela recue novamente ao léxico português e a uma forma verbal já sedimentada, a partir da qual a informante sabe que consegue comunicar-se.

A P20 serve para encaminhar a narrativa para o final: “oui mais en résumant”. Essa proposição diz respeito ao momento da fala. A P21, “il a sou / souv / je ne me souc 0.1191 Tw fi505s.72886 Tw 14.765 0 Td(□mostpara tpa

“et aujourd’hui il est très fort” (P23)

“et il vit très bien” (P24).

Essas últimas proposições fazem avaliações que funcionam como queda da narrativa, pois trazem-na para o momento da fala. Na P24 percebemos novamente o movimento do verbo *vivre* em direção à sua forma infinitiva, assim como ocorre na P3, na qual a forma adequada falta e o retorno vai em direção a formas mais estáveis do *lecte* de Tiane, como o *présent*, naquele caso, e o *infinitif* neste.

3.3 *Lecte* de Tiane – terceira gravação

Nesta etapa de gravação, Tiane não apresenta mais nenhum tipo de criação lingüística como aconteceu na primeira etapa de gravação. O uso de vocabulário em português também é mínimo. Encontramos apenas uma palavra, “talvez” (P18), em língua materna.

Encontramos, entretanto, tentativa de produção, durante a qual hesita, mas que resulta em uma produção coerente em relação ao contexto: “il a sou souv je ne me souviens pas” (P20). Há vários momentos de dificuldade na produção dessa proposição: a pessoa, “il” (ele), que acaba se transformando em “je” (eu); e a base verbal, que é produzida aos poucos, sendo enunciada completamente na terceira tentativa. A proposição apresenta ainda uma maior dificuldade pelo fato de *se souvenir* ser um verbo pronominal e pelo fato da informante tentar utilizá-lo na forma negativa. Tiane começa a produzir a proposição com o auxiliar “a”, no entanto, consegue dar-se conta de que não é este o auxiliar adequado para a formação do *passé composé* do verbo *se souvenir*, da mesma forma que consegue perceber que o contexto não permite este tempo verbal. Hesita na produção do verbo principal e acaba adequando o tempo verbal à situação, bem como a pessoa ao verbo e ao contexto.

A estrutura sintática preposição + infinitivo verbal, que Tiane utiliza com bastante frequência na primeira etapa, nesta fase, é encontrada apenas em duas construções: na P11 (“pour aider”) e na P15 (“pour faire”).

Tiane utiliza vinte e q

1,12 22	7	4,5 14	7	7					7	3,7	5
------------	---	-----------	---	---	--	--	--	--	---	-----	---

Na P1, Tiane retoma uma base verbal já utilizada na segunda gravação e que é também diferente da base fornecida pelo entrevistador: “je t’ai *raconté* l’histoire de mon frère Jean qui”.

Na P3, ela evita a forma do *passé composé*, sugerida pela versão francesa, deixando o verbo no *présent*, acompanhado da palavra “problème”. Na etapa anterior, Tiane não usara o particípio passado e produzira o seu enunciado através da base verbal *avoir*. Aqui, ela serve-se do *présent*, evitando assim, pela segunda vez, a forma *eu*, particípio passado do verbo que deveria ser usado junto ao auxiliar *avoir*, o qual fora utilizado sozinho, na segunda etapa de gravação, acabando por ser reformulado e produzido no *imparfait*.

Na P4, Tiane retoma uma base verbal bastante recorrente nas três etapas de gravação, conseguindo adequá-la em termos lexicais, o que não ocorrera nas duas etapas anteriores: “il [aReste] dans l’hôpital pour dix jours”. Ainda apresenta problemas com relação ao acordo do auxiliar, que deveria ser *être*, e do verbo principal. Na proposição seguinte, há uma retomada da mesma base verbal *rester*, que volta a ser inadequada em termos lexicais, sendo utilizada no mesmo sentido das duas produções anteriores. Nesta proposição há também um desacordo entre auxiliar e principal, como na anterior.

Na P7, há uma inadequação do auxiliar em relação ao principal, e esta proposição, talvez por sua maior complexidade – forma negativa, acrescida de um advérbio –, apresenta também uma inadequação sintática. Na P12, o *passé composé* está adequado, com um verbo pertencente ao primeiro grupo: “elle [alese] passer beaucoup de temps”.

Na P14, aparece a terceira repetição do verbo *rester*, que continua apresentando o auxiliar inadequado. O auxiliar *être*, talvez por formar o *passé composé* em um número menor de verbos, demore mais a ser empregado, mostrando, deste modo, maior dificuldade em relação à sua

gramaticalização. Na P17, o tempo presente ocupa o lugar que deveria ser preenchido pelo *passé composé*, de acordo com a sugestão da versão francesa.

Na P22, temos uma adequação do *passé composé*, novamente com um verbo pertencente ao primeiro grupo: “il [apase] très bien ces jours qu’il [apase] dans l’hôpital” (P22). Nesta narrativa, as três únicas utilizações adequadas são formadas a partir de verbos do primeiro grupo. São eles: *raconter* (P1), *laisser* (P12) e *passer* (P22).

Com relação às funções exercidas pelo *passé composé*, podemos chamar a atenção para as seguintes: serve para constituir o resumo, introduzir eventos da trama, apresentar um retorno da trama, expressar ação habitual no passado e apresentar uma avaliação.

5 Gravação em português – 18/12/2003

Tabela 11

PROPOSIÇÕES	Processo/ estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>O que aconteceu contigo?</i>		
1. em português aí finalmente	Em português (contar)	Finalmente (infinitivo)
2. bom a história que eu te contei	Contar a história 1	pretérito perfeito
3. foi sobre o meu irmão	Ser sobre o irmão 0	Pretérito perfeito
4. que quando ele tinha dez anos	Ter dez anos 1	Quando + Imperfeito + dez anos
5. passou dez dias no hospital	Passar dez dias 1	Pretérito perfeito + dez dias
6. devido a uma pneumonia que ele teve	Ter pneumonia 1	Pretérito perfeito
7. e que eu fiquei muito preocupada	Ficar preocupada 1	Pretérito perfeito
8. porque os meus pais ficaram muito preocupados	Ficar preocupado 1	Porque + Pretérito perfeito ou + que perfeito
9. eles não sabiam	Saber 1	Imperfeito
10. o que fazer	Fazer 1	Inf.
11. e eu e a minha irmã que éramos crianças	Ser criança 1	Imperfeito
12. a gente pensava	Pensar 1	Imperfeito
13. que fosse uma coisa muito grave né	Ser algo grave 0	Imperfeito do subjuntivo
14. <i>vocês eram mais velhas?</i> Nós mais velhas do que ele sim	mais velhas 1 (éramos)	Mais velhas (imperfeito)
15. e esses dez dias pra mim foram assim bem	Ser preocupante 1	E esses dez dias +

preocupantes		pretérito perfeito
16. porque eu pensava	Pensar 1	Porque + imperfeito
17. que o meu irmão ia morrer	Morrer 2	Imperfeito + infinitivo = futuro do pretérito
18. porque eu não sabia	Saber 1	Porque + Imperfeito
19. e o que aconteceu? ele melhorou / ele melhorou mas assim	Melhorar 1	Pretérito perfeito
20. o médico fez a radiografia	Fazer radiografia 2	Pretérito perfeito
21. viu	Ver 2	Pretérito perfeito
22. que ele tava com os dois pulmões bem comprometidos já	Estar comprometido 1	Imperfeito + já
23. tava com um espacinho muito pequeno de pulmão saudável ainda	Estar saudável 1	Imperfeito + ainda
24. E ele ficou doente a partir de uma gripe? É	é	presente
25. a minha mãe não sabia	Saber 1	Imperfeito
26. ela achava	Achar 1	Imperfeito
27. que era uma gripe normal assim	Ser uma gripe 1	Imperfeito
28. não deu bola	Dar bola 2	Pretérito perfeito
29. só que os dias foram passando	Passar os dias 1	os dias + Pretérito perfeito + gerúndio
30. ele foi ficando cada vez mais doente né	Ficar mais doente 1	Pretérito perfeito + gerúndio
31. e aí levou no médico	Levar ao médico 1	E aí + pretérito perfeito
32. pra ver	Ver 2	Pra + Infinitivo
33. se era uma gripe ou alguma coisa mais assim	Ser uma gripe 1	Imperfeito
34. mas não pensou	Pensar 1	Pretérito perfeito
35. que fosse uma coisa tão grave	Ser grave 1	Imperfeito do subjuntivo
36. e daí o meu irmão foi internado no mesmo dia	Ir internado 1	E daí + pretérito perfeito passiva + no mesmo dia
37. e ainda bem que ela levou naquele dia	Levar 1	Pretérito perfeito + naquele dia
38. porque se deixasse passar mais tempo	Deixar passar o tempo 1	Porque + Pretérito imperfeito do subjuntivo
39. sabe-se lá né	Saber 1	Presente
40. podia	poder 1	Imperfeito = futuro do pretérito
41. acontecer uma coisa terrível	acontecer 2	infinitivo
42. é e daí durante esses dias lá na minha casa foi um tormento assim né	Ser um tormento 0	é e daí durante esses dias + pretérito perfeito
43. porque meu pai não falava com a gente	Falar 1	Porque + imperfeito
44. a minha mãe sempre preocupada	Preocupada 1 (estar)	Sempre (imperfeito)
45. e a gente não queria	Querer 1	Imperfeito
46. perguntar	perguntar 1	infinitivo
47. como é que tava a situação	Estar 1	Imperfeito
48. porque eles ficavam muito nervosos	Ficar nervoso 1	Imperfeito
49. e porque eles mesmo não sabiam	Saber 1	E porque + imperfeito
50. se o tratamento ia dar certo ou não	Ir dar certo 1	Imperfeito + infinitivo = futuro do pretérito
51. porque tinha que	Ter 1	Porque + imperfeito
52. tomar muitos antibióticos coisas assim	tomar antibióticos 1	infinitivo
53. mas no fim depois desses dez dias ele melhorou	Melhorar 1	No fim depois desses dez dias + pretérito perfeito
54. e foi pra casa	Ir para casa 1	E + Pretérito perfeito
55. agora ele tá tri bem	Estar bem 1	Agora + presente

56. nunca mais teve problemas	Ter problemas 1	Nunca mais + pretérito perfeito
-------------------------------	-----------------	------------------------------------

4.1 Resumo

Tiane conta a história do irmão que se encontrava gripado. Sua mãe não se dá conta do seu real estado de saúde, pensando ser algo sem gravidade. Ele piora e é levado ao médico. O médico faz radiografia e percebe a gravidade da situação. Ele é internado, fica dez dias no hospital, melhora e, finalmente, vai para casa.

4.2 Considerações sobre a narrativa

A produção é composta por cinquenta e seis proposições, que se organizam da seguinte forma: quarenta e quatro no pano de fundo, nove na trama, e quatro pertencentes ao momento da fala. Tiane inicia sua produção chamando a atenção para o fato de “finalmente” poder contar a história em português. O advérbio “finalmente” localiza a narração/narrativa no final de uma série. Além disso, o advérbio confere à proposição uma carga avaliativa: quando diz “em português ai finalmente”, a informante deixa entrever a dificuldade sentida durante as produções anteriores, em língua francesa. A P1 pertence, portanto, ao momento da fala, contrapondo esse momento aos anteriores, tal como ela já havia feito nas outras gravações. Essa é uma regularidade nas produções de Tiane em língua materna e língua alvo. Podemos até imaginar que seja uma maneira idiossincrática de produzir narrativas, quando elas são repetidas. A P2 faz alusão explícita a um momento de fala anterior, através do verbo no pretérito perfeito, que localiza o evento *contar a história* em um tempo acabado anteriormente.

Na P3, Tiane introduz o protagonista do evento que impulsiona a narrativa: o irmão. A P4 apresenta indicação temporal: “que quando ele tinha dez anos”. Esta informação temporal localiza a narrativa em um tempo pretérito preciso. A proposição “passou dez dias no hospital” (P5) é a primeira a apresentar um evento que ocupa um espaço temporal delimitado no curso da história, fazendo, portanto, parte da trama.

A P6 pertence novamente à trama e apresenta um evento anterior ao da P5. É interessante notar que este retorno no tempo cronológico não é lingüisticamente marcado através de um tempo verbal, pois, em

“passou dez dias no hospital” (P5) e
“devido a uma pneumonia que ele teve” (P6),

os dois verbos apresentam-se no pretérito perfeito. O que marca a antecedência de P6 é o conector “devido a”, através do qual se explicita uma relação de causa e consequência.

Na P7, “e eu fiquei muito preocupada”, temos a primeira avaliação da informante a respeito do estado do irmão. Essa preocupação será retomada ou reformulada nas P8, 15, 42, 44 e 48. As repetições e/ou reformulações ao longo da narrativa apresentam, sobretudo, a função de enfatizar os eventos relatados, chamando a atenção para sua gravidade.

Na P8, “porque” introduz, além de uma explicação, um retorno no eixo temporal, já que o fato de a informante ficar muito preocupada pode ser interpretado como consequência do fato de os pais terem ficado preocupados. Tiane consegue expressar, em língua materna, a idéia de recuos temporais porque se serve de procedimentos de subordinação, muito freqüentes na sua produção, o que não acontece ainda nos seus diferentes *lectes*. Ao promover esses avanços e recuos na história relatada, a subordinação contribui para a deslinearização da trama, que não obedece à linearidade cronológica dos eventos. Podemos verificar esse dado observando as proposições da trama, por exemplo, e comparando a ordem em que aparecem na história e na narrativa: ordem

na história: P5, P6, P19, P20, P21, P28, P31, P36 e P54; ordem na narrativa: P6, P28, P31, P20, P21, P36, P5, P19, P54

A P9 e a P10 dizem respeito à reação dos pais diante da doença do irmão: “eles não sabiam / o que fazer”. A preocupação, expressa nas P7, 8, 15, 42, 44 e 47, é reforçada pelo fato de a família não saber exatamente o que está acontecendo, ou pensar que se trata de outra coisa, o que é exposto nas P9, 18, 25, 48 (não saber), e P12, 13, 16, 26 e 33 (pensar). Como assinalado, as repetições e ou reformulações chamam a atenção para a gravidade da situação.

A P11, “eu e a minha irmã que éramos crianças”, é uma explicação para o fato explicitado nas P12 e 13: “a gente pensava” (P12) “que fosse uma coisa muito grave né” (P13); ou seja, por serem crianças impressionavam-se com a situação. A P14, provocada pelo entrevistador, faz com que a informante forneça informação a respeito da diferença de idade entre os irmãos. Assinalamos que, nos *lectes*, a informante não menciona o fato de ter mais uma irmã. O aparecimento de mais uma entidade torna a narrativa em língua materna mais complexa. Notamos também que há uma incoerência nas narrativas com relação às idades fornecidas, que não são as mesmas nas quatro produções de Tiane.

Na P15, “e esses dez dias pra mim foram assim bem preocupantes”, repetindo informação já fornecida nas P5 e P7, a informante chama a atenção, através das repetições, para o intervalo temporal de maior tensão da história e para a preocupação gerada pela situação.

A P16, “porque eu pensava”, e a P17, “que o meu irmão ia morrer”, ao mesmo tempo em que apontam para uma possibilidade (a de o irmão morrer), antecipam o desenvolvimento da história, pois deixam entrever que o irmão não morre, o que é indicado na P19, quando, incitada pelo entrevistador, a informante fornece o resultado: o irmão melhora.

A P20 faz um retorno no eixo cronológico da história. O evento “o médico fez a radiografia” (P20) antecede o evento da proposição anterior “ele melhorou, ele melhorou, mas assim” (P19), mas os dois momentos

são expressos pelo mesmo tempo verbal. O interlocutor deve colaborar na produção de sentido inferindo a sucessividade dos eventos. Na oralidade, Tiane faz um corte na produção da narrativa, provocado pela interrogação do entrevistador. A retomada dos acontecimentos na narrativa é introduzida pela conjunção adversativa “mas”, que nesse caso não expressa uma idéia adversativa mas serve para voltar ao assunto que estava sendo desenvolvido antes da interrupção do entrevistador.

A P21 pertence à trama, pois faz avançar o tempo com relação à P20, “o médico fez a radiografia”. Estas proposições apresentam eventos consecutivos no eixo temporal. As P22 e 23 dizem respeito ao processo enunciado na P21, ou seja, o fato de ver “que ele tava com os dois pulmões bem comprometidos já” (P22) “que tava com um espacinho muito pequeno de pulmão saudável ainda” (P23). Representam também conseqüências de ter pneumonia (P6) e são indicações da situação pela qual passava o garoto.

A P27, “que era uma gripe normal assim”, está ligada diretamente à proposição anterior, “ela achava” (P26). A P28, “não deu bola”, apresenta um evento que ocupa, no curso da história, um intervalo de tempo anterior aos eventos expressos nas P19, 20 e 21, pertencendo, desse modo, à trama. Na P29, “só que os dias foram passando”, temos indicação sobre o pano de fundo.

A P30, “ele foi ficando cada vez mais doente né”, apresenta a motivação para a P31, “e aí levou no médico”. A P32 indica um objetivo com relação ao fato de se procurar entender o que estava acontecendo, que aparece na P33, “se era uma gripe ou alguma coisa assim”. As P34 e 35 expressam uma avaliação da informante a respeito da atitude da mãe até o momento em que ela decide levar o irmão ao médico. A P36, “e daí o meu irmão foi internado no mesmo dia”, pertence à trama, pois é cronologicamente posterior à P31, “e aí levou no médico”.

A P37, “e ainda bem que levou naquele dia”, é nova avaliação com relação à atitude da mãe e funciona argumentativamente, juntamente com as P39, 40 e 41, “sabe-se lá né podia acontecer uma coisa terrível”, para

convencer o interlocutor de que a situação era gravíssima. A P42, “e esses dez dias pra mim foram bem preocupantes”, é uma reformulação da P15, “é e daí durante esses dias lá na minha casa foi um tormento assim”.

A P43, “porque meu pai não falava com a gente”, fornece explicações para o “tormento” mencionado na P42; o mesmo acontece na P44, “a minha mãe sempre preocupada”. Estas explicações servem para caracterizar, de maneira reiterada, o pano de fundo no qual se desenvolve a trama. Nas P45, 46, e 47, “e a gente não queria perguntar como é que tava a situação”, o estado de tensão continua transparente no silêncio das filhas em relação aos pais. O silêncio tem sua causa nas três proposições seguintes, “porque eles ficavam muito nervosos” (P48), “porque eles mesmos não sabiam” (P49) e “se o tratamento ia dar certo ou não” (P50). A explicação para a incerteza quanto à eficácia do tratamento é expressa em “porque tinha” (P50) “que tomar muitos antibióticos coisas assim” (P52).

A P53, “mas no fim depois desses dez dias ele melhorou”, retoma a P19, “ele melhorou ele melhorou mas assim”, acrescentando informação temporal bem específica (dez dias), que também já fora fornecida nas P5, 15 e 42. A P53 repete, juntamente com a P54, “foi para casa”, o resultado da história. As P55, “agora ele tá tri bem”, e 56, “nunca mais teve problemas”, funcionam como queda da narrativa. Na P55 é interessante notar o funcionamento do advérbio “agora”. Aí temos uma avaliação que diz respeito a um período de extensão temporal que não está restrito somente ao momento da fala. Esta expansão temporal do advérbio é explicitada quando temos “nunca mais teve problemas”, ou seja, este “agora” é o “nunca mais” desde que o episódio terminou até agora – literalmente momento da fala.

4.3 Língua oral de Tiane – 4ª gravação

Com relação às representações temporais na produção em língua materna, percebemos que elas são mais complexas do que em LE. Os tempos verbais dos quais Tiane se serve são mais diversificados. Temos a presença de vinte e quatro verbos no imperfeito. Dentre estes, três (P13, 35 e 38) encontram-se no modo subjuntivo, que ainda não havia aparecido nas produções em língua francesa. Vinte e um estão no pretérito perfeito, dentre estes, um na voz passiva e dois acrescidos de gerúndio, nas P28 e 29. Estes dois complexos apresentam a idéia que poderia ser representada pelo imperfeito. Dois complexos apresentam o imperfeito acrescido de infinitivo com valor de futuro do pretérito, nas P17 e 50. Aparecem cinco formas verbais no infinitivo, nas P10, 32, 41, 46 e 52, e apenas duas formas no presente, nas P39 e 55, o que contrasta bastante com as produções em francês.

No que tange a expressões pertencentes à oralidade, Tiane utiliza “né” (P13, 30 e 39), o que não ocorre em língua francesa. Há o uso de gíria da região sul do Brasil, como “tri” (P54). Percebemos ainda a repetição da expressão “e aí”, que aparece nas P30, 36 e 42. Nas duas últimas, a expressão, transforma-se em “e daí”, gramaticalmente relacionada à idéia espacial (de + aí), onde ela adquire caráter temporal, ou seja, de um tempo a outro.

A produção em língua materna é composta por cinquenta e seis processos, construídos a partir de vinte e três bases verbais, listadas a seguir. As P1, 14 e 44 têm bases verbais elípticas.

Tabela 12

Base verbal	Processo
Elíptica	1. em português ai finalmente (P1)
1. Contar	2. bv + a história (P2)
2. Ser	3. bv + sobre o meu irmão (P3) 4. bv + crianças (P11) 5. bv + grave (P13) 6. bv elíptica + mais velhas (P14) 7. bv + preocupantes (P15) 8. bv (P24)

	9. bv + uma gripe (P27) 10. bv + uma gripe (33) 11. bv + uma coisa tão grave (P35) 12. bv + um tormento (P42)
3. Ter	13. bv + dez anos (P4) 14. pneumonia + bv (P6) 15. bv + que (P51) 16. bv + problemas (P56)
4. Passar	17. bv + dez dias (P5) 18. os dias + bv (P29) 19. deixasse + bv (P38)
5. Ficar	20. bv + preocupada (P7) 21. bv + muito preocupados (P8) 22. ir + bv + mais doente (P30) 23. bv + muito nervosos (P48)
6. Saber	24. (P9) 25. (18) 26. (25) 27. (39) 28. (49)
7. Fazer	29. (P10) 30. bv + a radiografia (P20)
8. Pensar	31. bv (P12) 32. bv (P16) 33. bv (P34)
9. Morrer	34. ia + bv (P17)
10. Melhorar	35. bv (P19) 36. bv (P53)
11. Ver	37. bv (P21) 38. pra + bv (32)
12. Estar	39. bv + com os dois pulmões... (P22) 40. bv + com um pedacinho... (P23) 41. bv elíptica + sempre preocupada (P44) 42. bv + a situação (P47) 43. bv + tri bem (P55)
13. Achar	44. bv (P26)
14. Dar	45. bv + bola (P28) 46. ir + bv + certo (P50)
15. Levar	47. bv + no médico (P31) 48. bv + naquele dia (P37)
16. internar	49. foi + bv (P36)
17. Ir	50. bv + para casa (P54)
18. Poder	51. bv (P40)
19. Acontecer	52. bv + uma coisa terrível (P41)
20. Falar	53. bv + com a gente (P42)
21. Querer	54. bv (P45)
22. Perguntar	55. bv (P46)
23. Tomar	56. bv + muitos antibióticos (P52)

As construções a partir de preposição mais verbo no infinitivo são bastante recorrentes em língua francesa, sobretudo na primeira produção de Tiane; em língua materna, só aparece uma vez.

Em língua materna, Tiane faz uso da voz passiva: “e daí o meu irmão foi internado no mesmo dia” (P35). Isto não ocorre em língua

estrangeira com este tempo verbal. Para a construção da passiva em francês, a informante serve-se do *présent*.

Os processos formados a partir da base *ser* não são proporcionalmente tão numerosos como nas produções em língua estrangeira. No entanto, as bases verbais, em geral, não são muito variadas, já que, em cinquenta e seis proposições, há apenas vinte e três bases verbais diferentes.

Passemos à análise da produção de Anne.

6 Gravação em francês – 15/12/2004

Tabela 13

PROPOSIÇÕES	Processo/ estado	Tempo verbal + elemento de temp.
<i>Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?</i>		
1. alors c'était une fois	Être une fois 0	Imparfait + une fois
2. lorsque j'avais environs dix-huit ans	Avoir dix-huit ans 1	Imp. + dix-huit ans
3. vers la fin d'été nous faisons une fête avec environs une quinzaine de personnes	Faire la fête 1	Vers la fin d'été + imp.
4. à peu près du même âge	(avoir 1)	
5. et puis la fête durait toute la journée	Durer 1	et puis + imp. + toute la journée dans l'après midi
6. et dans l'après-midi puisque nous habitons en ce moment là tous en bord de mer	Habiter 1	Puisque + imp. en ce moment là
7. nous avons décidé	Décider 2	Passé composé
8. d'aller nous baigner	D'aller se baigner 1	inf.
9. et nous sommes nous nous sommes rendus jusqu'à une petite crique	Se rendre 1	Et + passé composé
10. sauvage donc	(être 0)	
11. et nous nous sommes baignés / tout le monde s'est baigné	Se baigner 1	Et + passé compose
12. et à un moment donné on s'amusait très très bien	S'amuser 1	Et + à un moment donné + imp.
13. et puis à un moment donné on s'est rendu compte que	Se rendre compte 2	Et puis + à un moment donné + passé composé
14. on n'arrivait pas	N'arriver pas 1	Imparfait

15. à revenir	revenir 1	Infinitif
16. parce qu'il avait un courant très très fort	Avoir 1	Parce que + imp.
17. et donc on se laissait	Se laisser 1	Et donc + imparfait
18. partir vers le large	partir vers le large 1	Infinitif
19. alors heureusement on s'est rendu compte suffisamment tôt	Se rendre compte 2	Alors + p. comp. + tôt
20. et on a pu	Pouvoir 1	Et + Passé composé
21. revenir mais avec beaucoup beaucoup beaucoup de mal	revenir 1	Infinitif
22. et puis on se faisait beaucoup de souci pour les autres nageurs à côté	Faire du souci 1	Et puis + imp.
23. qui avaient aussi beaucoup de mal	Avoir mal à 1	Imparfait
24. à revenir	revenir 1	Infinitif
25. mais finalement ça s'est bien passé	Se passer 1	Finalement + p.comp.
26. on a réussi	Réussir 2	p. composé
27. à revenir mais très très très fatigués sur le bord de l'eau	Revenir 1	Infinitif
28. voilà l'histoire	L'histoire	

5.1 Resumo

A informante conta uma história que aconteceu com ela quando tinha por volta de dezoito anos. Ela e mais alguns amigos estavam fazendo uma festa e resolveram ir tomar banho de mar. Foram até uma espécie de baía e, de repente, enquanto se divertiam, perceberam que não conseguiam voltar em função de uma corrente muito forte. Finalmente, depois de muito esforço, conseguiram chegar à praia.

5.2 Considerações sobre a narrativa

A narrativa é composta por vinte e oito proposições. Elas se dividem da seguinte forma: seis pertencentes à trama, vinte e uma ao pano de fundo, e uma ao momento da fala.

A informante começa sua narrativa situando-a em um tempo pretérito através da expressão “c’était une fois”. As P2, 3, 4 e 5 são indicações nas quais a informante serve-se de bases verbais no *imparfait*

e descreve a situação na qual a história se desenvolve. A P2 oferece indicação temporal que promove o recuo do momento da fala em direção ao passado: “j’avais environs dix-huit ans”. Na P3, ela fornece indicação temporal de uma determinada situação, “vers la fin d’été”; temos também o número de pessoas envolvidas na história/narrativa. Na P4, há um dado com relação à idade das pessoas que participavam da festa: “à peu près du même âge” (P4).

Na P5, temos uma informação temporal mais delimitada, “et puis la fête durait toute la journée”, marcando um momento mais específico, que compreende apenas um dia (“toute la journée”) dentro de um intervalo de tempo maior (um ano). Há ainda uma indicação mais específica, que compreende apenas o período do dia em que o evento ocorre: “l’après-midi”. Essas informações temporais são acrescidas da informação espacial, “en bord de mer”, na P6, onde a história se passa.

Na P7, o *passé composé* aparece pela primeira vez na narrativa, desempenhando a função de introduzir o primeiro evento da trama. A P8, “d’aller nous baigner”, pertence ao pano de fundo e representa um evento de valor virtual, que se realiza na P9, quando o evento ocupa um espaço no eixo temporal.

As P9 e 11 também pertencem à trama e fazem avançar a narrativa no eixo temporal. Essas proposições são expressas através do *passé composé*, que desempenha a função de introduzir novos eventos da trama. Na P12, através da expressão “et à un moment donné”, a informante parece suspender a narrativa, descrevendo a situação, “on s’amusait très très bien”, antes de introduzir o evento que contém a maior tensão da história. Na P13, repetindo “à un moment donné”, a informante introduz, juntamente com as duas proposições posteriores, o problema central da história/narrativa: “on s’est rendu compte que” (P13) “on n’arrivait pas” (P14) “à revenir” (P15). Na P13, o *passé composé* é usado para introduzir novo evento da trama.

A P16, “parce qu’il avait un courant très très fort”, é a explicação para o fato explicitado nas P14 e 15. As P17 e 18 retomam esta

explicação de maneira enfática, chamando a atenção para a gravidade da situação.

A P19, “alors heureusement on s’est rendu compte suffisamment tôt”, é uma retomada da P13 e acrescenta a esta uma avaliação. Na P19, o *passé composé* retoma um evento anterior da trama, acrescentando a ele uma avaliação. A P20 modaliza a P21 e, juntamente com esta, pertence à trama. Na P20, o *passé composé* introduz novo evento da trama. Para Labov (1993), elas seriam classificadas não mais como parte do desenvolvimento, mas como resultado do que é desenvolvido.

A P22, “et puis on se faisait beaucoup de souci pour les autres nageurs à cote”, é outro evento posterior a “et on a pu” (P20) “revenir mais avec beaucoup beaucoup beaucoup de mal” (P21), mas que não pode ser ancorado no eixo temporal porque não se consegue delimitar qual o espaço temporal que este evento ocupa. Ela funciona como um pano de fundo. Há, entretanto, uma indicação de que a preocupação termina, pois a informante, em P25, avalia a situação como um todo dizendo “mais finalement ça s’est bien passé”. Pressupõe-se, assim, que o perigo finda e que os outros nadadores também conseguem chegar à praia salvos. Na P25, o *passé composé* serve, assim, para enunciar uma avaliação.

A preocupação que aparece na P22 tem sua explicação em “qui avaient aussi beaucoup de mal” (P23) “à revenir” (P24), que explicita e reforça a situação fornecida como pano de fundo na P16, “parce qu’il avait un courant très, très fort”. Nas P25, 26 e 27, temos uma reformulação do resultado da história já expresso nas P20 e 21. Esta reformulação apresenta uma avaliação a respeito da situação dos amigos, “très très très fatigués”, que funciona argumentativamente, para, mais uma vez, deixar claro a situação do perigo de vida que a informante relata. Na P26, o *passé composé* mais uma vez retoma um evento da trama. A P28 é a queda da narrativa através da expressão “voilà l’histoire”, que traz o interlocutor para o momento da fala.

A narrativa é composta por vinte e oito proposições que se constroem a partir de dezesseis bases verbais:

Tabela 14

Base verbal	Processo
1. Être	1. bv + une fois (P1) 2. bv elíptica + sauvage donc (P10) 3. bv elíptica + l'histoire (P28)
2. Avoir	4. bv + 18 ans (P2) 5. bv elíptica + à peu près du même âge (P4) 6. bv + un courant (P16) 7. bv + mal (P23)
3. Faire	8. bv + la fête (P3) 9. bv + de souci (P22)
4. Durer	10. bv + toute la journée (P5)
5. Habiter	11. (P6)
6. Décider	12. (P7)
7. Baigner	13. aller + nous + bv (P8) 14. nous nous sommes + bv (P11)
8. Rendre	15. nous nous sommes + bv + jusqu'à (P9) 16. se + bv + compte (P13) 17. se + bv + compte (P19)
9. S'amuser	18. (P12)
10. Arriver	19. bv (P14)
11. Revenir	20. à + bv (P15) 21. bv (P21) 22. bv (P24) 23. bv + (P27)
12. Réussir	24. bv (P26)
13. Laisser	25. se + bv (P17)
14. Partir	26. bv + vers le large (P18)
15. Pouvoir	27. bv (P20)
16. Passer	28. bien + bv (P25)

5.3 Língua oral de Anne

Percebemos que a informante, na construção da sua narrativa, faz algumas reformulações, que podemos observar em P9 e 11, P13 e 19, P21, 23 e 24. Na P11, o que é reformulado é o sujeito da asserção. Nas P13 e 19, há uma reformulação com relação à maneira como o processo é introduzido temporalmente: na primeira, ele é ancorado no eixo do tempo; na segunda, há uma avaliação a respeito do tempo específico deste processo.

No que diz respeito a repetições, elas são encontradas também em algumas proposições, tais como P12, P16, e P27, quando a expressão “très très” se transforma em “très très très”. O advérbio “beaucoup” é repetido três vezes na P21, e aparece ainda nas P22 e 23. Estas

repetições e reformulações servem para chamar a atenção para o que está sendo enunciado e funcionam argumentativamente para convencer o interlocutor de que o perigo de vida era realmente iminente.

Com relação ao número de bases verbais utilizadas para a construção dos processos, podemos perceber que elas são, proporcionalmente, mais diversificadas que nas produções da informante de língua portuguesa. Isso parece condizente com o fato de Anne produzir em língua materna, possuindo um repertório lexical mais abundante, comparado à fase de aprendizagem da outra informante. A idade é outro fator que colabora para uma maior disponibilidade em termos lexicais, pois, como salienta Klein, “em alguns aspectos, o processo de aquisição não é totalmente acabado (por exemplo, no que diz respeito ao léxico)”⁷⁵ (1989, p. 13). Anne é uma informante com praticamente o dobro da idade de Tiane.

No que diz respeito ao uso dos tempos verbais, fazemos as seguintes anotações: as formas do *passé composé* não apresentam nenhuma forma negativa, nenhuma forma passiva e seis delas são de verbos pronominais. Elas desempenham as seguintes funções: servem, majoritariamente, para constituir a trama, auxiliam na enunciação do pano de fundo, quando da emissão de avaliações e da retomada de eventos pertencentes à trama já enunciados anteriormente.

Desenvolveremos este tópico no próximo capítulo, onde apresentamos uma tabela comparativa dos usos dos tempos verbais nas cinco produções estudadas e tecemos comentários sobre a gramaticalização do *passé composé* em língua estrangeira nas produções da nossa informante.

⁷⁵ sur plusieurs aspects, le processus d'acquisition ne soit jamais totalement arrêté (par exemple, en ce qui concerne le lexique).

19. P. C. être ↔ avoir	n° 19 / n° 18	1	4,8%	0	0,0%	1	14,3%	-	-	-
20. P. C. avoir ↔ être	n° 20 / n° 18	2	9,5%	2	20,0%	3	42,9%	-	-	-
21. P. C. com être/avoir OK	n° 21 / n° 18	18	85,7%	8	80,0%	3	42,9%	-	-	-
22. Num. / pess.	n° 22 / n° 18	1	4,8%	1	10,0%	0	0,0%	-	-	-
23. Total de P. C. 1º grupo	n° 23 / n° 18	15	71,4%	7	70,0%	6	85,7%	-	3	37,5%
24. P. C. 1º grupo adequados	n° 24 / n° 23	7	46,7%	4	57,1%	3	50,0%	-	-	-
25. P. C. 1º grupo inadequados	n° 25 / n° 23	8	53,3%	3	42,9%	3	50,0%	-	-	-
26. Total P. C. outros grupos	n° 26 / n° 18	6	28,6%	3	30,0%	1	14,3%	-	5	62,5%
27. P. C. outros grupos adequados	n° 27 / n° 26	3	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	-	-	-

Com relação à diminuição do número de proposições, da primeira para a segunda gravação, comentamos anteriormente que isto pode ter ocorrido devido ao fato de a informante ter consciência de que seu interlocutor, na segunda etapa de gravação, já tinha conhecimento da história relatada. A explicação que encontramos para ainda um menor número de proposições na terceira etapa (apesar de um novo entrevistador), seria o tédio experimentado pela informante por ter de contar a mesma história, pela terceira vez, na frente de um gravador.

O maior número de proposições na produção em língua portuguesa pode ser decorrente da maior disponibilidade lingüística em língua materna. A produção em língua estrangeira é mais estressante para o falante aprendiz e pode fazer com que ele se sinta mais intimidado quando tem de comunicar em LE. Outro fator que pode ser importante é que Tiane, quando produz a narrativa em língua portuguesa, já havia feito o exercício de rememorar este acontecimento pela terceira vez, o que faz com que este evento esteja mnemonicamente mais disponível e, sendo assim, mais fácil de ser explicitado lingüisticamente.

Podemos perceber quão significativas numericamente são as formas verbais para a constituição da proposição. As formas verbais em elipse são quase sempre passíveis de serem deduzidas. Salientamos, no entanto, que a tendência de elisão das formas verbais parece ser maior em língua materna, já que nestas o percentual de formas elípticas é, no mínimo, 100% maior do que em LE. Isto é comprovado através dos dados recortados da tabela:

Ítems	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
2. Proposições sem base verbal	nº 2 / nº 1	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	5,4%	3	10,7%

Se imaginarmos o processo de aquisição dividido em dois grandes processos – gramaticalização e lexicalização –, como sugerem Varó & Linares (1997), dizendo que se trata de fenômenos lingüísticos opostos, temos então uma concorrência entre estes dois processos. Nesta

concorrência, parece haver uma evolução mais rápida do processo de lexicalização nos *lectes*. Os dados obtidos ao longo do estudo sugerem que, nas três etapas de produção em LE, a adequação lexical das bases verbais se organiza de uma maneira bastante rápida, em relação à adequação destas bases verbais no sistema da língua que deve ser gramaticalizado, neste caso, o dos tempos verbais.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
11. Processos de bases inadeq. lexicalmente	nº 11 / nº 1	14	31,8%	4	15,4%	2	8,3%	-		-	

Além da adequação lexical, a diversidade das bases aumenta, tornando o *lecte* mais rico linguisticamente.

Uma comparação entre o uso de bases verbais repetidas em LE e em língua materna deixa visível que a versão em português apresenta mais repetições que as demais versões em LE, embora haja diferenças entre os três *lectes*. Para explicar este dado, formulamos duas hipóteses. A primeira é que isso pode ser reflexo do *input* proporcionado pelo meio institucional, ou seja, a língua oral disponibilizada em LE é a forma culta da língua, enquanto que a língua oral materna é a forma popular, que, normalmente, apresenta uma menor diversidade vocabular. A outra hipótese é que as repetições acontecem em função do caráter mais argumentativo da narrativa em português. As repetições de bases verbais, assim como as demais, funcionariam, assim, argumentativamente, servindo para salientar o que está sendo repetido.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
4. Diferentes bases verbais utilizadas	nº 4 / nº 3	19	44,2%	13	50,0%	14	58,3%	22	41,5%	16	64,0%

As bases verbais do primeiro grupo, que são as mais recorrentes, passam a ter uma expressividade numérica menor na segunda etapa de gravação, demonstrando que a informante consegue implementar um uso mais diversificado dos grupos verbais em francês. Este percentual de

formas verbais do primeiro grupo volta a ser maior na terceira gravação e é bastante elevado também em língua materna, o que poderia explicar o uso significativo deste grupo verbal em língua estrangeira, através de uma possível transferência.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
7. Total de processos c/ verbos do 1º grupo	nº 7 / nº 1	19	43,2%	8	30,8%	11	45,8%	25	44,6%	9	32,1%

É interessante notar, no entanto, que as bases verbais do primeiro grupo, depois de passarem por uma oscilação, vão sendo menos repetidas e passam a apresentar um índice muito próximo ao da língua alvo. Isso indica que o processo de lexicalização é mais rápido, como mostra o item 8:

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
8. Bases repetidas do 1º grupo	nº 8 / nº 4	4	21,1%	2	25,0%	2	14,3%	7	28,0%	1	11,1%

A progressão da adequação lexical, pode ser percebida também nos percentuais de formas no *passé composé*, como mostra o item 29 da tabela:

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
29. P. C. com bases adequadas	nº 29 / nº 18	12	57,1%	6	60,0%	6	85,7%	-		-	

Com relação aos processos construídos a partir da base *être*, percebemos que eles aparecem quantitativamente quase do mesmo modo na primeira e segunda etapas. No entanto, isto é bastante diminuído na terceira etapa, quando a informante já dispõe de mais itens lexicais, e sua produção não fica tão restrita à construção de processos a partir do verbo *être*. Este percentual é ainda bastante diferente do uso que

a informante de língua nativa francesa faz desta base verbal, como indicam os dados da tabela:

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
9. Base être	nº 9 / nº 3	13	30,2%	9	34,6%	4	16,7%	12	22,6%	1	4,0%

Na produção de Anne, apenas 4% dos processos servem-se do verbo *être*, ou seja, em francês, a construção de processos a partir dessa base parece ser menos significativa do que é em LM portuguesa, onde esta base ocupa uma posição numericamente considerável: 18,86%. Neste caso, teríamos outra transferência da língua materna para a estrangeira. A informante parece servir-se da forma do verbo *être*, explorando ao máximo as possibilidades de produção de sentido a partir dessa base verbal.

A base *avoir* apresenta um movimento similar ao da base *être* em relação à língua alvo. Nas três etapas de gravação, quando a utilização da base *être* aumenta, o mesmo acontece com o uso da base *avoir*, e quando a recorrência da base *être* diminui, isso também ocorre com a base *avoir*. Ou seja, parece que estas duas formas de bases verbais caminham juntas, são dependentes, ou “trabalham” cognitivamente paralelamente na construção do sistema lingüístico. Isto pode ser constatado nas duas linhas da tabela a seguir:

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
9. Base être	nº 9 / nº 3	13	30,2%	9	34,6%	4	16,7%	12	22,6%	1	4,0%
10. Base avoir	nº 10 / nº 3	3	7,0%	4	15,4%	2	8,3%	4	7,5%	3	12,0%

Quando o *lecte* do aprendiz é desestabilizado em função de novos itens lingüísticos, o informante parece apoiar-se nestas bases verbais para conseguir comunicar, o que pode ser considerado uma estratégia de “recuo”. Ou seja, para comunicar algo que ele já está seguro que funciona através dessas bases verbais de base, ele procura potenciar os sentidos

que podem ser representados a partir de um item lexical, pois possui, aparentemente, outras bases verbais que poderiam substituir o verbo.

O item de número onze serve-nos novamente de argumento para o fato de que o processo de lexicalização parece ser mais rápido do que o de gramaticalização, que, aparentemente, passa por oscilações durante o desenvolvimento da língua do aprendiz. Isso acontece, talvez, porque o que pertence ao sistema fechado da língua, ou seja, aquilo que deve ser gramaticalizado, engendra um trabalho cognitivo maior por parte do falante, já que o sistema fechado da língua deve organizar o sentido. Além disso, o sistema fechado da língua parece ser a base sobre a qual o sistema aberto, ou seja, o léxico, movimenta-se ou, se preferirmos, desenvolve-se incessantemente, mesmo em língua materna, como assinala Klein (1989).

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
11. Processos de bases inadeq. lexicalmente	nº 11 / nº 1	14	31,8%	4	15,4%	2	8,3%	-		-	

Os itens de número doze a dezessete da tabela dizem respeito aos tempos verbais que aparecem nas produções de Tiane e de Anne, em língua francesa. Com relação à quantidade de formas no *présent*, nas produções de Tiane, é interessante notar que elas passam por uma oscilação, crescente, da primeira para a segunda etapa, e decrescente, da segunda para a terceira. Isto pode ter ocorrido porque, na segunda etapa, aparecem somente três tempos verbais: *présent*, *passé composé* e *imparfait*. O *présent*, que ocupa proporcionalmente o maior espaço discursivo, parece recobrir funções que deveriam ser expressas por outros tempos verbais, que aparecem mais diversificados na terceira etapa, onde temos a ocorrência do *gérondif* e do *infinitif*, este último aparecendo também na primeira e segunda etapas.

O *imparfait*, tempo mais recorrente na produção de Anne, é pouco recorrente nas produções de Tiane. O aparecimento deste tempo verbal, numericamente inferior ao *infinitif*, ao *présent* e ao *passé composé*, na

primeira etapa, e inferior ao *passé composé* e *présent*, na segunda e terceira etapas, poderia ser explicado também através do *input* oferecido pelo método de ensino utilizado. Neste método, a ordem de apresentação é *présent*, *passé composé* e *imparfait*. Além disso, o *infinitif* e o *présent* correspondem a formas de bases.

O *imparfait* ocorre, na primeira etapa de gravação, em uma porcentagem muito pequena na utilização das formas verbais, sobretudo se comparado à produção de Anne. Na segunda etapa, esta proporção é aproximadamente 400% maior do que na primeira. Na terceira etapa, esta proporção diminui um pouco em relação à segunda, mas ainda é maior do que a da primeira em aproximadamente 400%, o que pode explicar a desestabilização do *passé composé* na segunda etapa.

O *infinitif* é bastante recorrente na primeira gravação, antecedido normalmente da preposição “pour”. Como já foi assinalado anteriormente, este tempo verbal, através de construções sintaticamente bastante simples, dá conta de recobrir sentidos que ainda não têm uma forma mais específica ou adequada na língua alvo, funcionando comunicativamente. A ocorrência das formas infinitivas passa por uma oscilação decrescente e depois crescente; porém, à medida que as relações temporais vão sendo expressas por formas verbais mais específicas, a tendência é que, mesmo passando por uma oscilação, essas formas mais elementares desapareçam.

O uso de outros tempos verbais, como o *gérondif*, por exemplo, é pouco significativo numericamente, aparecendo uma única vez, na terceira gravação. No entanto, isto mostra que a diversidade das formas temporais de que Tiane se serve aumenta no decorrer das etapas de gravação, e que as relações temporais vão encontrando formas mais adequadas através das quais são expressas. É interessante notar também que o *gérondif*, na língua oral nativa francesa, não é um tempo verbal muito utilizado. Sendo assim, poderíamos considerar este dado como outra transferência da língua materna de Tiane, já que em

português oral o uso parece ser mais recorrente do que em língua francesa.

Com relação às formas do *passé composé*, percebemos que, na primeira etapa de gravação, elas chegam a ser de quase 49%. Contudo, essas formas são ambíguas em função de sua produção sonora e podem ser consideradas como formas “idiossincrásicas encobertas”, conforme assinalado por Corder (1971, p. 72). O analista só pode ter certeza se elas estão realmente gramaticalizadas se forem recorrentes, de forma adequada, em diferentes contextos e em diferentes *lectes*. A grande recorrência do *passé composé* pode também ter ocorrido, na primeira etapa, em função do *input* que a informante recebia naquele momento de aprendizagem.

No que se refere aos auxiliares *être* e *avoir* para a formação do *passé composé*, no i

lexicalmente mais apropriadas, e a escolha do auxiliar. Neste caso, o processo de adequação do auxiliar seria periférico para a construção do sentido.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
20. P. C. avoir ↔ être	nº 20 / nº 18	2	9,5%	2	20,0%	3	42,9%	-		-	

O uso de *être* no lugar de *avoir* ocorre apenas duas vezes, conforme a tabela abaixo. Essa troca acontece com menor frequência do que a troca contrária, justamente porque o *avoir* é o auxiliar mais recorrente para a formação do *passé composé*. Na terceira fase, quando aparecem mais tempos verbais, a adequação do auxiliar é mais afetada ainda. Por outro lado, ocorre, neste ciclo, uma maior adequação lexical e uma maior adequação com relação à especificidade de cada tempo verbal. Isto pode confirmar a idéia de que, na produção de sentido, a adequação do auxiliar é periférica, já que o falante deve adequar, concomitantemente: 1) o léxico; 2) os tempos verbais; e ainda 3) o auxiliar do *passé composé*, bem como outros itens lingüísticos que atuam nas mais diversas estruturas sintáticas.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
19. P. C. être ↔ avoir	nº 19 / nº 18	1	4,8%	0	0,0%	1	14,3%	-		-	

Assinalamos que a produção do *passé composé*, acrescido de advérbio, para um falante nativo de português, pode ser considerado sintaticamente bastante difícil, já que, nesta língua, o tempo que apresenta a maior afinidade com o *passé composé*, o pretérito perfeito, é formado a partir de um único elemento lingüístico, enquanto, em francês, o *passé composé* é formado de um auxiliar e de um verbo principal. Quando há a necessidade da colocação do advérbio em língua portuguesa, ela é mais “livre” do que em francês, já que pode aparecer antes ou depois do verbo. Em francês o advérbio deve aparecer,

obrigatoriamente, entre o auxiliar e o verbo principal. Percebemos que os usos do *passé composé* acompanhado de advérbio passam por uma evolução crescente da primeira etapa para a segunda, e têm um ciclo contrário da segunda etapa para a terceira. Nesse caso, a única explicação que nos parece razoável, além da dificuldade já exposta, é a emergência do *imparfait*, juntamente com a ocorrência de outros tempos verbais, que desestabilizam a adequação das formas do *passé composé*, principalmente, na terceira etapa de produção.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
31. P. C. com advérbio	nº 31 / nº 18	3	14,3%	3	30,0%	1	14,3%	-		2	25,0%
32. P. C. com advérbio adequados	nº 32 / nº 31	3	100,0 %	1	33,3%	0	0,0%	-		-	
33. P. C. c/ advérbio inadequados	nº 33 / nº 31	0	0,0%	2	66,7%	1	100,0 %	-		-	

A presença da forma negativa do *passé composé* é pouco freqüente. No entanto, podemos afirmar que, como sintaticamente a negação em francês é algo também difícil para o falante de português, por se tratar de uma construção complexa (formada a partir de duas partículas), esse tipo de construção pode ser um dos que a informante procura evitar. Um fator interessante, no entanto, é perceber que, quando a negação aparece, ela funciona também como um desestabilizador do *passé composé*, como em “parce que ma maman elle n’est pas su” (P7, 1ª gravação). No exemplo, o *passé composé* é expresso através do auxiliar *être*, que é inadequado. Essa troca de auxiliar é o inverso da tendência do *lecte* nessa e nas outras duas etapas seguintes. Tiane, até a terceira etapa, ainda se serve do procedimento de generalização já que o número de *passé composé* formado com o auxiliar *avoir* no lugar de *être* aumenta gradativamente que nas três etapas de gravação. Ou seja, o que realmente desestabiliza a formação do *passé composé* é a formação da negação, já que a tendência com relação ao uso adequado do auxiliar, no *lecte* de Tiane, é contrária, como já foi observado.

As formas de *passé composé* negativas, apesar de aumentarem numericamente de 4,76% para 20%, da primeira para a segunda etapa, e de diminuírem da segunda para a terceira etapa, continuam completamente inadequadas em todas as construções, deixando claro que a gramaticalização deste tipo de construção apresenta um nível muito alto de dificuldade na produção oral para um falante de português.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
19. P. C. être ↔ avoir	nº 19 / nº 18	1	4,8%	0	0,0%	1	14,3%	-		-	
20. P. C. avoir ↔ être	nº 20 / nº 18	2	9,5%	2	20,0%	3	42,9%	-		-	
34. P. C. na forma negativa	nº 34 / nº 18	1	4,8%	2	20,0%	1	14,3%	-		0	0,0%

O *passé composé*, na voz passiva, não possui grande expressividade numérica, nem na produção de Anne, tampouco nas de Tiane. Se generalizássemos, a partir da narrativa de Anne (o que, evidentemente, não é possível), poderíamos afirmar que esta forma é inexistente neste tipo de produção oral. Nas produções de Tiane, a voz passiva aparece uma única vez, na primeira etapa de gravação em LE, e uma vez também em língua portuguesa, o que sinaliza uma baixa recorrência deste tipo de produção também no português oral. Isso pode ser explicado pelo fato de a voz passiva servir, discursivamente, para enfatizar os fatos em detrimento do sujeito, daí ela ser pouco usada nas narrativas de história de vida, onde o sujeito aparece como protagonista dos fatos e não o contrário.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
37. P. C. na voz passiva	nº 37 / nº 18	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	-		0	0,0%
49. Pretérito perfeito na voz passiva	nº 1 / nº 20							1	5%		

A partir dos dados do item 39, podemos entender que o *imparfait* no *lecte* de Tiane vai gradativamente ocupando o território, na superfície da língua, anteriormente preenchido pelo presente ou passado composto.

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
39. P. C. ↔ Imparfait	nº 39 / nº 3	3	7,0%	1	3,8%	0		-		-	

Com relação às funções exercidas pelo *passé composé*, podemos fazer as seguintes observações: levando em consideração que a trama é constituída de um número muito menor de proposições do que o pano de fundo (neste tipo de narrativa de cunho pessoal), podemos assinalar que o *passé composé* tem, majoritariamente, a função de introduzir os eventos situados no eixo temporal. Outra função observada está relacionada, em língua francesa materna e em francês LE, à emissão de avaliações.

A função de promover o retorno no eixo temporal, como ocorre nas produções de Tiane, não pôde ser observada no *corpus controle*. A função de expressar ação habitual no passado também não aparece na produção controle. A partir do *corpus controle* não se pode, portanto, atribuir estas funções ao *passé composé*.

As versões francesas das produções de Tiane sugerem que, em quase 100% de suas ocorrências, os verbos no *passé composé* deveriam ser substituídos pelo *imparfait*, nos casos em que se referem a ações habituais no passado. Quando analisamos as produções de Tiane, chamamos a atenção para o fato de o *imparfait* encontrar-se ainda pouco operante nos *lectes* de Tiane. Sendo assim, percebemos que o *passé composé*, como no exemplo: “ZeReste très préoccupé avec lui”, é utilizado com determinadas funções que não lhe podem ser atribuídas em língua materna, pois aparece onde deveriam ser empregados, ou o *imparfait* ou o *plus-que-parfait*.

Em relação ao nosso questionamento sobre o impacto da macroestrutura para a gramaticalização da temporalidade, no que diz respeito ao *passé composé*, entendemos que a macroestrutura, de certa forma, exige o *passé composé* com uma função bastante específica. Podemos dizer que, em uma narrativa de cunho pessoal, é na trama que o *passé composé* encontrará mais espaço para ser gramaticalizado, pois

aí há uma maior tendência a se representar processos: a) que possuem bordas à esquerda e à direita; b) que marcam a sucessividade; e c) que possuem normalmente bordas intrínsecas ao processo.

Com relação ao *passé composé* de verbos pronominais, percebemos que, na produção de Anne, eles são bastante significativos, recobrando 50% das formas totais em *passé composé*. Na produção de Tiane, no entanto, podemos perceber a emergência deste tipo de verbo, pela primeira vez, na segunda gravação, na P22 (“et elle a se surpréendeu”) e na P26 (“que je me souviens”), e uma última vez, na terceira gravação, na P21 (“il a sou / souv / je ne me souviens pas”).

Talvez numa etapa seguinte, esses tipos de verbos começassem a ter uma ocorrência mais freqüente, como acontece na produção narrativa de Anne. Contudo, considerando os exemplos fornecidos, percebemos que eles caminham em direção à língua alvo, paulatinamente. Na primeira ocorrência, “et elle a se surpréendeu” (P22), a informante recorre à língua materna. Este procedimento já não acontece na segunda etapa da gravação, “que je me souviens” (P26), tampouco na terceira, “il a sou / souv / je ne me souviens pas” (P21), quando ela consegue adequar o uso do verbo pronominal ao tempo verbal que o contexto exige. Além disto, nesta última etapa, a informante usa o verbo pronominal acrescido da negativa, o que, como demonstrado, parece engendrar uma maior dificuldade na produção oral.

Com relação ao item 41, imaginamos que o não aparecimento do mais-que-perfeito nos *lectes* de Tiane pode ser explicado por três fatores. O primeiro é a dificuldade através da qual ele é formado: um complexo verbal constituído de um verbo principal e de um auxiliar. O segundo é que o *imparfait*, que deve funcionar como auxiliar do *plus-que-parfait*, ainda não está disponível no *lecte* da informante. O último fator diz respeito a uma possível transferência do português para o francês, pois, a ocorrência deste tempo verbal na produção em LM de Tiane é nula. Isso está de acordo com uma tendência do uso do português falado no Brasil,

onde “não só a forma simples do mais-que-perfeito [mas também a forma analítica] se encontra em vias de extinção” (Gonçalves, 1993, p. 141).

Em língua materna, Tiane recorre a complexos verbais que exercem determinadas funções que poderiam ser expressas, na língua escrita, por uma forma simples e não por um complexo verbal. Exemplo disto é o caso do futuro do pretérito. Nas proposições 17 e 49, “que o meu irmão ia morrer” e “se o tratamento ia dar certo ou não”, temos o valor do futuro do pretérito expresso por complexos verbais. Outro exemplo ocorre quando, nas P28 e 29, “só que os dias foram passando” e “ele foi ficando cada vez mais doente né”, os complexos verbais assumem a função ligada, sobretudo, ao imperfeito. Nestes casos, a produção oral estaria totalmente contra a lei lingüística que prevê o menor esforço, já que as formas se duplicam e, nos dois últimos exemplos, são também maiores em extensão. Entretanto, estas formas, aparentemente menos econômicas, parecem ser mais fáceis cognitivamente, já que o falante se serve de um esquema fixo: um verbo que funciona como auxiliar e um principal no gerúndio.

Com relação às estratégias que a informante usa nos seus diferentes *lectes*, assinalamos que os procedimentos de criações lingüísticas bem como de generalização do material lingüístico têm tendência a desaparecer ao longo do processo aquisicional. Através dos procedimentos de repetição, a informante ganha tempo para recuperar dados lingüísticos mais específicos, e, através de reformulações, consegue adequar melhor esses dados a determinados contextos. Quando Tiane hesita diante de determinadas possibilidades, reformulando ou repetindo itens lingüísticos, ela ganha tempo e, às vezes, consegue produzir adequadamente o que pretende, como é o caso em: “donc elle a lev /elle [aemene] mon frère à l’hôpital” (P21, 2ª gravação). Neste exemplo, é, provavelmente, a partir da memória auditiva que a informante consegue dar-se conta do equívoco e produzir adequadamente.

Outra estratégia usada várias vezes pela informante para solucionar problemas imediatos de comunicação é a do recuo. Quando os

tempos verbais são mais diversificados, o aprendiz, com o intuito de comunicar e com medo de não conseguir cumprir a tarefa, serve-se de tempos verbais mais consolidados no seu *lecte*, como é o caso da volta às formas mais elementares, como nos exemplos: “il a un problème de pneumonie” (P3, 3ª gravação) e “il vitre très bien” (P24, 3ª gravação). Nesse sentido, estudar a aquisição da linguagem nos ajuda a compreender melhor o funcionamento do próprio ser humano, que, em situações da vida em que se apresentam possibilidades incertas, prefere escolher a opção que ele sabe que funciona, mesmo que não seja a ideal. Essas estratégias de recuo são nomeadas por Klein (1989) como estratégias “de evitar”, e estão ligadas não à aquisição mas à comunicação. A estratégia de “recuo” influencia negativamente a gramaticalização do dado lingüístico, já que procura resolver imediatamente o problema da comunicação. Entretanto, deixa transparente o tratamento cognitivo que o aprendiz dá aos dados lingüísticos aos quais é exposto e que deverá assimilar ao longo do processo aquisicional.

Com relação aos estágios pelos quais passa a produção da informante, podemos afirmar que a tarefa da construção de sentido é mais dividida com o interlocutor nos primeiros *lectes*, quando a participação do entrevistador é maior. À medida que o aprendiz vai tendo maior disponibilidade de meios lingüísticos, o sentido vai sendo configurado de maneira mais específica. Assinalamos também que a linguagem extralingüística pode ir tornando-se menos importante, já que o aprendiz consegue especificar o que pretende através dos dados lingüísticos.

Constatamos que, como assinala Brum de Paula (1999), “a aquisição da morfologia verbal é progressiva, mas lenta”⁷⁶ (p. 151). Nos *lectes* de Tiane, o que podemos constatar com relação a uma determinada ordem de aquisição é:

- 1) A adequação do auxiliar *être/avoir* para a formação do *passé composé* caminha em direção contrária à língua alvo.

⁷⁶ morphologie verbale est progressive, mais lente.

- 2) 50% dos verbos do primeiro grupo, no *passé composé*, encontram-se gramaticalizados na última etapa de gravação.
- 3) O *passé composé* dos outros grupos verbais não pode ser observado, uma vez que estes grupos verbais só aparecem na primeira etapa das gravações.
- 4) As formas do *passé composé* com advérbios que apresentam inadequação oscilam de 66% para 100%.
- 5) As formas de *passé composé* com bases adequadas lexicalmente chegam a ser 85% na terceira etapa.
- 6) A forma negativa do *passé composé* parece a última a ser gramaticalizada, já que nas três etapas de gravações elas são 100% inadequadas.
- 7) A concordância número-pessoal, depois de uma oscilação, parece estar totalmente gramaticalizada no final das três etapas.

PARA FINALIZARMOS

Como afirmamos no início deste trabalho, a perspectiva sobre o que é aprendido e como é aprendido foi, durante um ano, uma perspectiva completamente empírica, de professor que observava a produção dos estudantes. Portanto, no início deste estudo, nossa expectativa (completamente ingênua), baseando-nos no que conseguíamos observar em sala de aula, com relação à temporalidade representada em linguagem, era encontrar, por exemplo, o *passé composé* gramaticalizado em sentenças afirmativas, com verbos do primeiro grupo em francês, por estes serem os mais recorrentes. Depois, eles seriam acrescidos de advérbios. Logo após, talvez apareceriam as formas deste tempo na forma negativa, seguidas, subseqüentemente, das sentenças negativas, acrescidas de advérbios. Depois os verbos que formam o *passé composé* com o auxiliar *être*. Em seguida, talvez, os verbos pronominais e/ou a voz passiva. Esta era a expectativa de uma suposta “linearidade” ou ordem no que concerne à aquisição da temporalidade, que tínhamos imaginado a partir do empirismo de nossas observações e também a partir da ordem delineada pelo *input* proporcionado pelo método de ensino e atividades em sala de aula.

No entanto, no decorrer do trabalho de mestrado, percebemos que compreender este tipo de gramaticalização é algo muito mais complexo, uma vez que os tempos verbais só têm suas funções definidas em relação aos demais. Esta é uma limitação do nosso trabalho já que outras formas verbais, e não somente o *passé composé*, também procuram seus espaços no discurso. Além disso, não só os verbos mas também outros elementos lingüísticos concorrem para a gramaticalização da temporalidade representada em linguagem.

A gramaticalização é, deste modo, um processo de produção de sentido que passa pelo princípio da escolha paradigmática (como, aliás,

qualquer enunciado lingüístico). Dito de outro modo: se temos uma forma, um *présent*, por exemplo, não podemos ter uma outra de *passé composé* ao mesmo tempo: um falante diz “je fais” ou “j’ai fait”. Neste estágio de aprendizado, entretanto, o aprendiz faz suas escolhas lingüísticas de uma maneira muito mais restrita do que um falante nativo, que possui uma gama lexical e morfo-fonológica sedimentada através do uso que tem feito da língua desde sua infância.

Com relação à escolha de narrativas de cunho pessoal como suporte para a produção, podemos pensar que esta forma é mais complexa do que uma história em quadrinhos. Mesmo que os informantes contassem as histórias em quadrinhos de diferentes maneiras, os elementos lexicais ficariam restringidos pelas imagens. Isso tornaria mais fácil compreender o processo de gramaticalização, pois facilitaria a comparação entre as produções em LE e as produções do *corpus* controle, uma vez que possibilitaria ao analista formular hipóteses acerca das possíveis escolhas feitas pelo aprendiz. Além disso, com uma narrativa a partir de imagens, uma ordem temporal fixa já é fornecida ao informante, o que parece ser bem diferente e bem menos complicado do que produzir uma narrativa de cunho pessoal, pois nesta as experiências vivenciadas devem ser recriadas ou recuperadas, através de procedimentos mnemônicos, para depois receberem materialidade lingüística. Acrescentamos ainda o fato de o falante possuir um léxico e itens morfofonológicos instáveis. Isso é mais um fator de complicação, neste tipo de produção, em que o falante é solicitado a reproduzir os fatos que serão relatados em uma língua que ainda não está automatizada.

Feitas essas considerações, passamos agora a algumas questões que ainda não foram suficientemente trabalhadas:

1) Qual é o impacto da macroestrutura para a gramaticalização da temporalidade, no que diz respeito ao *passé composé*?

2) Como se dá a relação existente entre a natureza dos verbos e a possibilidade de serem produzidos em um determinado tempo verbal? Dito de outro modo, como os verbos que apresentam temporalidades

inerentes ao seu conteúdo lexical se entrecruzam com as categorias gramaticais do verbo?

3) Como outros elementos lingüísticos, ligados à temporalidade, como os advérbios, por exemplo, funcionam para a expressão do tempo na construção de uma narrativa? Eles servem para acelerar o processo da gramaticalização ou concorrem negativamente para a gramaticalização dos tempos verbais, já que, como visto anteriormente, acabam exercendo a função de determinados tempos verbais quando estes ainda não estão disponíveis completamente no *lecte* do aprendiz?

4) Labov (1993) descreve as narrativas de cunho pessoal como sendo uma produção lingüística passível de ser dividida em seis partes estruturais. Dentre elas, duas estariam mais propensas aos verbos no *passé composé* – o desenvolvimento e o resultado –, pois nestas partes estruturais, encontramos os eventos que estão ancorados no eixo temporal. Do mesmo modo, é nestas duas partes que teríamos uma propensão maior para encontrar processos de 2 estados, pois o contraste temporal intrínseco ao léxico colaboraria para este funcionamento. Mas, como estas partes descritas por Labov (1993) estão ligadas aos diferentes tempos verbais? Como se dá o agenciamento entre os tempos verbais e o resumo, a queda, as avaliações...?

Em se tratando de um estudo de caso, obviamente não podemos fazer generalizações, mas, com a perspectiva de continuarmos este estudo com as produções dos outros oito informantes, acrescidas de mais uma etapa de gravação, pretendemos, no futuro, alcançar resultados que nos apontem para possíveis respostas às questões acima e nos permitam fazer generalizações com relação à gramaticalização da temporalidade por falantes adultos de português que aprendem francês em meio institucional no Brasil. Poderemos também ter um melhor entendimento de como as relações temporais são agenciadas na linguagem através do que aparece na superfície do discurso e de como essas formas que atuam na representação do tempo na linguagem funcionam discursivamente.

Com todas essas dúvidas sobre a questão da aquisição das formas que funcionam, essencialmente, para a representação do tempo em linguagem, deixamos, no espaço desta página, por já nos parecer ser Tempo, três pontos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **Le Récit**. Paris: P.U.F., 1994.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

BARTHES, Roland. Introduction à l'analyse structurale des récits. In: **Communications**, Paris, v. 6, 1966.

BRUM DE PAULA, Mirian Rose. **L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère: contextes linguistiques d'émergence et de structuration**. Lille: ANRT Diffusion, 2003.

_____. Au-delà du lecte de base: séquences de développement et contextes discursifs potentiels d'émergence de nouveaux tiroirs verbaux. In: SYMPOSIUM sur l'acquisition du F.L.E. aux Sedifrale, 10., 1999, Cochabamba, Bolívia. **Recherches sur l'acquisition des langues en Amérique Latine**. Cochabamba, Bolívia: Ed. Universidad Nacional de Tucumán, 1999. p. 118-154.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

CORDER, S. P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor Dis, 1992. [Texto original publicado em 1967.]

CORDER, S. P. Dialectos idiosincráticos y análisis de errores. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor Dis, 1992. [Texto original publicado em 1971.]

DUBOIS, Jean et alli. **Dictionnaire de Linguistique**. Paris: Larousse, 2001.

DULAY, H. e BURT, M. K. Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor Dis, 1992. [Texto original publicado em 1974.]

ESPINAR, Gema Sanz. La proposición: una unidad semântico-conceptual para el estudio de la referencia en el discurso y de las relaciones interproposicionales. In: MARTÍNEZ HERNANDES, M. et alli. **Cien años de investigación semántica de Michel Bréal a la actualidad**. Actas del

Congreso Internacional de Semántica. Universidade de la Laguna, 27-31 octubre, 1997.

GARAT, M. Josefina. **L'acquisition de la temporalité par des apprenants en milieu institutionnel, futurs professeurs de F.L.E.: étude longitudinale.** 1996. 476f. Tese (Doctorat en Linguistique) - Université de Paris X, Nanterre, 1996.

GAONAC'H, Daniel. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.** Paris: Didier, 1991.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa.** Lisboa: Assírio Bacelar, 1972.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. Falara-se mais-que-perfeito: estudo presente do tempo pretérito, **Alfa**, v. 37, São Paulo, 1993.

KLEIN, Wolfgang. **L'acquisition de langue étrangère.** Paris: Armand Colin, 1989.

____. **Time in Language.** Londres: Routledge, 1994.

KLEIN, Wolfgang & Von STUTTERHEIM, Christiane. Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse. In: **Language Processing in social context.** Amsterdam: Elsevier, 1989.

KRASHEN, S. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madri: Visor Dias, 1992. [Texto original publicado em 1977.]

KRIEGEL, Sibylle. Grammaticalisation et créoles: un élargissement du concept? Disponível em: www.superdoc.com/CLAIX.

LABOV, W. **Le parler ordinaire: La langue dans les ghettos noirs des États-Unis.** Paris: Minuit, 1993.

LAROUSSE. **Le Petit Larousse Illustré.** Paris: Larousse, 2000.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1998.

NEMSER, W. Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madri: Visor Dis, 1992. [Texto original publicado em 1971.]

NOYAU, Colette. Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères: la morphologie temporelle. **Coleção Ensaios**, Santa Maria, n.18, 1999.

PERDUE, Clive e GAONAC'H, Daniel. Acquisition des langues secondes.

In: **L'acquisition du langage: le langage en développement au-delà de trois ans**. Paris: P.U.F., 2000.

PUJOL, Mercè & VÉRONIQUE, Daniel. **L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives**. Geneva: Université de Genève & Université de Provence, 1991.

RAMAT, Anna G. Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. In: **Acquisition et interaction en Langue étrangère AILE** n 2. Ed: Associations Encrages, 1993

RAMAT, Anna G. & HOPPER, Paul J. **The limits of grammaticalization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1998.

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor Dis, 1992. [Texto original publicado em 1972.]

SCHUMANN, J. La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor Dis, 1992. [Texto original publicado em 1976.]

VARÓ, Enrique Alcaroz & LINARES, María Antonia Martínez. **Diccionario de lingüística moderna**. Barcelona: Ariel, 1997.

WARDHAUGH, R. La hipótesis del análisis contrastivo. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor Dis, 1992. [Texto original publicado em 1970.]

WEINRICH, H. **Le Temps**. Paris: du Seuil, 1973.

ANEXO I – 1^a Gravação

Tabela 2

PROPOSIÇÕES	Processo/ Estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>Tiane, qu'est ce qui s'est passé avec toi?</i>		
46. je vais raconter une histoire qui [sepase] avec mon frère	Se passer 1 (v.f. arriver)	p. comp.
47. quand il avait six ans	Avoir six ans1	Quand + Imp.+ six ans
48. nous habitons à Santa Cruz do Sul	Habiter 1	Présent
49. et a été / il y avait [lâvéR] inverno	Être/ y avoir (v.f. être) 1	Et + p.comp. + Imp.
50. et mon frère il a / il a pren / il a pris la pneumonie avec six ans?! - avec six ans oui	Prendre la pneumonie 2 (v.f. attraper)	Et + p. comp. + six ans
51. et c'est terrible ça	Être terrible 1	Et + Présent
52. parce que ma maman elle n'est pas su	Savoir 1 (v.f se rendre compte)	Parce que + p. comp.
53. qui/ qui c'est la pneumonie	Être la pneumonie 0	Présent
54. elle [apâse]	Penser 1	p.comp
55. qui c'est une grippe	Être une grippe 0	Présent
56. <i>une chose plus simple.</i> - Plus simple		
57. [sepase] beaucoup des jours	Se passer des jours 1	p.comp. + beaucoup des jours
58. et mon frère est toujours malade	Être malade 1	Et + présent + toujours
59. toujours avec des froids (v.f. frissons, fièvre)	Avec des froids	
60. et [atosiR]	Toussir 1 (v. f. tousser 1)	Inf. ou p. comp.
61. et [aespire]	Espirer 1 (v.f. éternuer 1)	Inf. ou p.comp.
62. et mon père [aReste] beaucoup préoccupé avec ça	Rester préoccupé 1 (v.f. être inquiet 1)	Et + p.comp.
63. et ma maman [aemene] mon frère à le médecin	Emmener 2	Et + p.comp.
64. et la médecin quand elle [aexamine] mon frère	Examiner 1	Et + quand + p.comp.
65. elle a dit à ma maman	Dire 2	p.comp.
66. que le pulmão de mon frère est tout / tout noir	être noir 1	Présent
67. avec jusqu'une part comme ça qui est / qui est bonne (v.f. seulement une partie saine)	Être bonne 1	Présent
68. pour respirer	respirer 1	Pour + inf.
69. donc mon parents [aReste] beaucoup préoccupés	Rester préoccuper 1 (v.f. être inquiet)	Donc + p. comp.
70. et [aemene] mon frère à l'hôpital	emmener à l'hôpital 2	Et + p.comp.
71. il est immédiatement interné à l'hospital / à l'hôpital (v. f. a été immédiatement hospitalisé)	Être interné 2 (v.f. être hospitalisé) 1	présent voix passive
72. parce que c'est très grave ça	Être grave 1	Parce que + Présent
73. donc mon frère [apase] dix jours dix jours? dix jours à l'hôpital avec la pneumonie	Passer dix jours à l'hôpital	Donc + p.comp. + dix jours
74. et ma maman [aafte] beaucoup des remédios (v.f. médicaments)	Acheter des remédios 1	Et + p.comp.
75. pour [kuRe] ça	Curer 2 (v.f. soigner 1)	Pour + Inf.
76. et tous les jours le médecin [aféR] l'examen dans le pulmon	Faire l'examen 1	Et + tous les jours + aux. do p. comp. + inf. ou "à" + inf.
77. pour savoir	Savoir 1	Pour + Inf.
78. si l'espace noir a / [apase] (v.f. si la tâche noir)	Passer 1 (v. f.	p.comp.

	diminuer)	
79. et ça a été très difficile mais depuis / depuis (v.f. ensuite) dix jours	Être difficile 1	Et + depuis+ depuis + p.comp.
80. il est meilleur	Être meilleur	présent
81. et ma maman [aemene] mon frère chez nous	Emmener chez nous 2	p.comp.
82. pour [tome] des remédios et (v.f. médicaments)	"Tomer" 1 (v. f. prendre des médicaments 1)	Pour + Inf.
83. pour [kuRe] tout (v. f. pour le soigner)	"Curer" 2 (v.f. soigner 2)	Pour + Inf.
84. mais c'est une semaine deux semaines terribles pour ma famille (v. f. ont été)	Être terrible 1	Présent + une, deux semaines
85. parce que tous les jours nous ne savons pas (v.f. savions)	Savoir 1	Parce que tous les jours + présent
86. s'il [ameljoRe] si non (v.f. si son état s'est amélioré ou non)	"Melhorer" 2 (v.f. améliorer 2)	p.comp. ou "à" + inf.
87. et ça c'est terrible	Être terrible 1	Présent
88. Et tu avais quel âge dans cette époque? dix ans onze dix ou onze	Dix ou onze	
89. Et aujourd'hui tu as quel âge? aujourd'hui j'ai vingt ans	Avoir 20 ans 1	Présent
90. Ça fait dix ans? oui dix ans c'est ça	ça	Présent

ANEXO II – 2^a Gravação

Tabela 5

PROPOSIÇÕES	Processo / Estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?</i>		
27. je t'ai raconté l'histoire de mon frère	Raconter 1	p. comp.
28. quand il avait dix ans	Avoir dix ans 1	Quand + imp. + dix ans
29. quand il a / il avait pneumonia	Avoir la pneumonie 1	Quand + imp.
30. il [iLapase] dix jours dans l'hôpital à Santa Cruz	Passer dix jours à l'hôpital 1	p. comp. + dix jours
31. mes parents [aReste] beaucoup préoccupé avec lui et moi aussi	Rester préoccupé 1 (v. f. s'inquiéter 1)	p. comp.
32. parce que moi j'ai dix ans	Avoir dix ans 1	présent + dix ans
33. et moi je n'ai pas compris bien	Comprendre 1	p.comp.
34. qu'est-ce qui se passe là (v.f. ce qui se passe)	Se passer 1	Présent
35. qu'est-ce que si c'est grave ou si c'est /	Être grave 0	Présent
36. donc j'ai / [ZeReste] beaucoup préoccupé (v.f. était très préoccupé ou je me suis inquiétée)	Rester préoccupé 1	Donc + p. comp.
37. mais au bout du compte il [iLaRekupeRe] très bien	Récupérer 1	Au bout du compte + p. comp.
38. et aujourd'hui il est un garçon très forte	Être fort 1	aujourd'hui + Présent
39. Il a quatorze aujourd'hui	Avoir quatorze ans 1	Présent + quatorze + aujourd'hui
40. et dans cette époque là c'est l'hiver	Être l'hiver 1	dans cet époque là + présent + l'hiver
41. c'est beaucoup froid (v.f. faire froid) 1	Être froid 1	Présent
42. et c'est à cause de ça	Être à cause de ça 0	Présent
43. qui / qu'il a il a prendre la pneumonia (v.f. attraper)	Prendre la pneumonie 1	p. comp.
44. et ma maman elle ne savait pas	Savoir 1	Et + Imp.
45. si qu'est-ce qu'il était	Être 0	Imp.
46. si c'est la grippe	Être la grippe 0	Présent
47. donc elle a lev /elle [aemene] mon frère à l'hôpital	Emmener 1	Donc + p. comp.
48. et elle a se surprende (v.f. elle a été surprise)	Surprender-se 2 (être surprise)	Et + Aux. do P. comp. + Pret. Perfeito
49. parce qu'elle [neimaZine] pas	Imaginer 1	p.comp.
50. que c'est la pneumonia	Être la pneumonie 0	Présent
51. c'est ça	Être ça 0	Présent
52. que je me souviens (v.f. dont je me souviens)	Se souvenir 1	Présent

ANEXO III – 3^a Gravação

Tabela 8

PROPOSIÇÕES	Processo/ estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?</i>		
25. j'ai raconté l'histoire de mon frère Jean qui	Raconter 1	p. comp.
26. quand il avait dix ans	Avoir dix ans 1	Quand + Imp. + dix ans
27. il a un problème de pneumonie (v.f. il a eu un problème de pneumonie)	Avoir un problème 1	Présent
28. et il [aReste] dans l'hôpital pour dix jours	Rester à l'hôpital 1	Et + p. comp. + dix jours
29. [ZeReste] très préoccupé avec lui (v. f. être inquiet 1)	Rester préoccupé 1	p. comp.
30. et ma maman elle est désespérée	Être désespéré 1	Présent
31. parce que elle n'est ne pas compris bien	Comprendre 2	Parce que + p. comp.
32. qu'est-ce qui se passe (v.f. ce qui se passe)	Se passer 1	Présent
33. et elle ne savait pas	savoir 1	Imp.
34. qu'est-ce qu'elle peut faire (v.f. ce qu'elle peut faire)	Pouvoir faire 1	Présent + inf.
35. pour aider. (v.f. pour l'aider)	Aider 1	Pour + Inf.
36. elle [alese] passer beaucoup des temps	Laisser passer le temps 1	p. comp. + beaucoup de temps
37. c'est pour ça	Être 0	Présent
38. que mon frère [aReste] dans l'hôpital	Rester à l'hôpital 1	p. comp.
39. parce que si elle / si elle savait déjà quelque chose (v.f. si elle avait su)	Savoir quelque chose 1	Parce que + Imp.
40. pour faire (v.f ce qu'elle pouvait faire)	Faire 1	Pour + Inf.
41. ou qu'est-ce qui se passe (v.f. ou ce qui s'est passé)	Se passer 1	Présent
42. qui c'est la pneumonie (v.f. qui c'était)	Être la pneumonie 0	Présent
43. talvez ça ne marche pas. (v. f. ça ne serait pas arrivé)	Marcher (arriver) 1	Présent
44. <i>oui. oui</i> mais en résumant	Résumer 1	Gérondiv
45. il a sou / souv / je ne me souviens pas	Se souvenir 1	Présent
46. il [apase] très bien ces jours qu'il [apase] dans l'hôpital	Passer bien 1	p. comp. + ces jours
47. et aujourd'hui il est très fort	Être fort 1	Et + Aujourd'hui + Présent
48. et il vit très bien	Vivre bien 1	Et + Inf.

ANEXO IV – Gravação em português língua materna

Tabela 11

PROPOSIÇÕES	Processo/ estado	Tempo verbal + el. de temp.
<i>O que aconteceu contigo?</i>		
57. em português ai finalmente	Em português (contar)	Finalmente (infinitivo)
58. bom a história que eu te contei	Contar a história 1	pretérito perfeito
59. foi sobre o meu irmão	Ser sobre o irmão 0	Pretérito perfeito
60. que quando ele tinha dez anos	Ter dez anos 1	Quando + Imperfeito + dez anos
61. passou dez dias no hospital	Passar dez dias 1	Pretérito perfeito + dez dias
62. devido a uma pneumonia que ele teve	Ter pneumonia 1	Pretérito perfeito
63. e que eu fiquei muito preocupada	Ficar preocupada 1	Pretérito perfeito
64. porque os meus pais ficaram muito preocupados	Ficar preocupado 1	Porque + Pretérito perfeito ou + que perfeito
65. eles não sabiam	Saber 1	Imperfeito
66. o que fazer	Fazer 1	Inf.
67. e eu e a minha irmã que éramos crianças	Ser criança 1	Imperfeito
68. a gente pensava	Pensar 1	Imperfeito
69. que fosse uma coisa muito grave né	Ser algo grave 0	Imperfeito do subjuntivo
70. <i>vocês eram mais velhas?</i> Nós mais velhas do que ele sim	mais velhas 1 (éramos)	Mais velhas (imperfeito)
71. e esses dez dias pra mim foram assim bem preocupantes	Ser preocupante 1	E esses dez dias + pretérito perfeito
72. porque eu pensava	Pensar 1	Porque + imperfeito
73. que o meu irmão ia morrer	Morrer 2	Imperfeito + infinitivo = futuro do pretérito
74. porque eu não sabia	Saber 1	Porque + Imperfeito
75. <i>e o que aconteceu? ele melhorou / ele melhorou mas assim</i>	Melhorar 1	Pretérito perfeito
76. o médico fez a radiografia	Fazer radiografia 2	Pretérito perfeito
77. viu	Ver 2	Pretérito perfeito
78. que ele tava com os dois pulmões bem comprometidos já	Estar comprometido 1	Imperfeito + já
79. tava com um espacinho muito pequeno de pulmão saudável ainda	Estar saudável 1	Imperfeito + ainda
80. <i>E ele ficou doente a partir de uma gripe? É</i>	é	presente
81. a minha mãe não sabia	Saber 1	Imperfeito
82. ela achava	Achar 1	Imperfeito
83. que era uma gripe normal assim	Ser uma gripe 1	Imperfeito
84. não deu bola	Dar bola 2	Pretérito perfeito
85. só que os dias foram passando	Passar os dias 1	os dias + Pretérito perfeito + gerúndio
86. ele foi ficando cada vez mais doente né	Ficar mais doente 1	Pretérito perfeito + gerúndio
87. e aí levou no médico	Levar ao médico 1	E aí + pretérito perfeito
88. pra ver	Ver 2	Pra + Infinitivo
89. se era uma gripe ou alguma coisa mais assim	Ser uma gripe 1	Imperfeito
90. mas não pensou	Pensar 1	Pretérito perfeito
91. que fosse uma coisa tão grave	Ser grave 1	Imperfeito do subjuntivo
92. e daí o meu irmão foi internado no	Ir internado 1	E daí + pretérito

mesmo dia		perfeito passiva + no mesmo dia
93. e ainda bem que ela levou naquele dia	Levar 1	Pretérito perfeito + naquele dia
94. porque se deixasse passar mais tempo	Deixar passar o tempo 1	Porque + Pretérito imperfeito do subjuntivo
95. sabe-se lá né	Saber 1	Presente
96. podia	poder 1	Imperfeito = futuro do pretérito
97. acontecer uma coisa terrível	acontecer 2	infinitivo
98. é e daí durante esses dias lá na minha casa foi um tormento assim né	Ser um tormento 0	é e daí durante esses dias + pretérito perfeito
99. porque meu pai não falava com a gente	Falar 1	Porque + imperfeito
100.a minha mãe sempre preocupada	Preocupada 1 (estar)	Sempre (imperfeito)
101.e a gente não queria	Querer 1	Imperfeito
102.perguntar	perguntar 1	infinitivo
103.como é que tava a situação	Estar 1	Imperfeito
104.porque eles ficavam muito nervosos	Ficar nervoso 1	Imperfeito
105.e porque eles mesmo não sabiam	Saber 1	E porque + imperfeito
106.se o tratamento ia dar certo ou não	Ir dar certo 1	Imperfeito + infinitivo = futuro do pretérito
107.porque tinha que	Ter 1	Porque + imperfeito
108.tomar muitos antibióticos coisas assim	tomar antibióticos 1	infinitivo
109.mas no fim depois desses dez dias ele melhorou	Melhorar 1	No fim depois desses dez dias + pretérito perfeito
110.e foi pra casa	Ir para casa 1	E + Pretérito perfeito
111.agora ele tá tri bem	Estar bem 1	Agora + presente
112.nunca mais teve problemas	Ter problemas 1	Nunca mais + pretérito perfeito

ANEXO V – Gravação em francês língua materna

Tabela 13

PROPOSIÇÕES	Processo/ estado	Tempo verbal + elemento de temp.
<i>Qu'est-ce qui s'est passé avec toi?</i>		
29. alors c'était une fois	Être une fois 0	Imparfait + une fois
30. lorsque j'avais environs dix-huit ans	Avoir dix-huit ans 1	Imp. + dix-huit ans
31. vers la fin d'été nous faisons une fête avec environs une quinzaine de personnes	Faire la fête 1	Vers la fin d'été + imp.
32. à peu près du même âge	(avoir 1)	
33. et puis la fête durait toute la journée	Durer 1	et puis + imp. + toute la journée dans l'après midi
34. et dans l'après-midi puisque nous habitons en ce moment là tous en bord de mer	Habiter 1	Puisque + imp. en ce moment là
35. nous avons décidé	Décider 2	Passé composé
36. d'aller nous baigner	d'aller se baigner 1	inf.
37. et nous sommes nous nous sommes rendus jusqu'à une petite crique	Se rendre 1	Et + passé composé
38. sauvage donc	(être 0)	
39. et nous nous sommes baignés / tout le monde s'est baigné	Se baigner 1	Et + passé composé
40. et à un moment donné on s'amusait très très bien	S'amuser 1	Et + à un moment donné + imp.
41. et puis à un moment donné on s'est rendu compte que	Se rendre compte 2	Et puis + à un moment donné + passé composé
42. on n'arrivait pas	N'arriver pas 1	Imparfait
43. à revenir	revenir 1	Infinitif
44. parce qu'il avait un courant très très fort	Avoir 1	Parce que + imp.
45. et donc on se laissait	Se laisser 1	Et donc + imparfait
46. partir vers le large	partir vers le large 1	Infinitif
47. alors heureusement on s'est rendu compte suffisamment tôt	Se rendre compte 2	Alors + p. comp. + tôt
48. et on a pu	Pouvoir 1	Et + Passé composé
49. revenir mais avec beaucoup beaucoup beaucoup de mal	revenir 1	Infinitif
50. et puis on se faisait beaucoup de souci pour les autres nageurs à côté	Faire du souci 1	Et puis + imp.
51. qui avaient aussi beaucoup de mal	Avoir mal à 1	Imparfait
52. à revenir	revenir 1	Infinitif
53. mais finalement ça s'est bien passé	Se passer 1	Finalement + p.comp.
54. on a réussi	Réussir 2	p. composé
55. à revenir mais très très très fatigués sur le bord de l'eau	Revenir 1	Infinitif
56. voilà l'histoire	L'histoire	

ANEXO VI – Tabela 4 / Tabela 7 / Tabela 10

Tabela 4

OK	Être ↔ avoir	Avoir ↔ être	Pron.	Neg.	Adv.	P. C. ↔ Imp.	Num/ pess.	Voz Pass.	Aux. + inf. P/F	Plus que parf.	Pres. ↔ PC	Bv
4, 9 17, 18, 19, 24, 27, 28, 33, 35	7	16, 23	11	7	11	30	23		14,15 30		25	1, 5, 7, 14, 15, 16, 23, 32, 40

Tabela 7

OK	Être ↔ avoir	Avoir ↔ être	Neg.	Adv.	P. C. ↔ Imp.	Num/ pess.	Voz Pass.	Aux. + inf. P/F	Plus que parf.	Pres. ↔ PC	Bv
1,2, 4,11 11,	23	5,10	23	7,10, 11	10	5		17			10, 17, 22

Tabela 10

OK	Être ↔ avoir	Avoir ↔ être	Neg.	Adv.	P. C. ↔ Imp.	Num./ PT 5□
----	--------------------	--------------------	------	------	--------------------	----------------

ANEXO VII – Tabela 15

Tabela 15

Itens	Calc. %	1ª grav.	1ª grav. %	2ª grav.	2ª grav. %	3ª grav.	3ª grav. %	V. port.	V. port. %	V. francês	V. fran. %
1. Total de proposições		44		26		24		56		28	
2. Proposições sem base verbal	nº 2 / nº 1	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	5,4%	3	10,7%
3. Total de bases verbais		43		26		24		53		25	
4. Diferentes bases verbais utilizadas	nº 4 / nº 3	19	44,2%	13	50,0%	14	58,3%	22	41,5%	16	64,0%
5. Bases repetidas	nº 5 / nº 4	7	36,8%	4	30,8%	6	42,9%	13	59,1%	6	37,5%
6. Bases não repetidas	nº 6 / nº 4	12	63,2%	9	69,2%	8	57,1%	9	40,9%	10	62,5%
7. Total de processos c/ verbos do 1º grupo	nº 7 / nº 1	19	43,2%	8	30,8%	11	45,8%	25	44,6%	9	32,1%
8. Bases repetidas do 1º grupo	nº 8 / nº 4	4	21,1%	2	25,0%	2	14,3%	7	28,0%	1	11,1%
9. Base être	nº 9 / nº 3	13	30,2%	9	34,6%	4	16,7%	12	22,6%	1	4,0%
10. Base avoir	nº 10 / nº 3	3	7,0%	4	15,4%	2	8,3%	4	7,5%	3	12,0%
11. Processos de bases inadeq. lexicalmente	nº 11 / nº 1	14	31,8%	4	15,4%	2	8,3%	-		-	
12. Infinitiv	nº 12 / nº 3	9	20,9%	0	0,0%	4	16,7%	-		7	28,0%
13. Présent	nº 13 / nº 3	15	34,9%	12	46,2%	10	41,7%	-		0	
14. Imparfait	nº 14 / nº 3	2	4,7%	4	15,4%	3	12,5%	-		11	44,0%
15. Futur proche	nº 15 / nº 3	1	2,3%	0	0,0%	0		-		0	
16. Gérondif	nº 16 / nº 3	0		0							

31. P. C. com advérbio	n° 31 / n° 18	3	14,3%	3	30,0%	1	14,3%	-		2	25,0%
32. P. C. com advérbio adequados	n° 32 / n° 31	3	100,0 %	1	33,3%	0	0,0%	-		-	
33. P. C. c/ advérbio inadequados	n° 33 / n° 31	0	0,0%	2	66,7%	1	100,0 %	-		-	
34. P. C. na forma negativa	n° 34 / n° 18	1	4,8%	2	20,0%	1	14,3%	-		0	0,0%
35. P. C. negativa com problema	n° 35 / n° 34	1	100,0 %	2	100,0 %	1	100,0 %	-		-	
36. P. C. negativa sem problema	n° 36 / n° 34	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	-		0	
37. P. C. na voz passiva	n° 37 / n° 18	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	-		0	0,0%
38. P. C. ↔ présent	n° 38 / n° 3	1	2,3%	0		2	8,3%	-		-	
39. P. C. ↔ Imparfait	n° 39 / n° 3	3	7,0%	1	3,8%	0		-		-	
40. P. C. ↔ Plus-que-parfait	n° 40 / n° 3	0		0		1	4,2%	-		-	
41. P. C. ↔ conditionnel	n° 41 / n° 3	0		0		1	4,2%	-		-	
42. P. comp. verbos pronominais	n° 42 / n° 18	0		1	10,0%	0		0		4	50,0%
Tabela para português											
43. Presente	n° 1 / n° 53							1		1,9%	
44. Pret. Imperfeito	n° 21/ n° 53							21		39,6%	
45. Imperfeito do subjuntivo	n° 3 / n° 53							3		5,7%	
46. Mais-que-perfeito								-			
47. Futuro do pretérito								-			
48. Pretérito perfeito	n° 20/ n° 53							20		37,7%	
49. Pretérito perfeito na voz passiva	n° 1 / n° 20							1		5%	
51. Gerúndio	n° 2 / n° 53							2		3,8%	
52. Infinitivo	n° 7 / n° 53							7		13,20 %	

ANEXO VIII – Gráficos ilustrativos dos recortes da tabela 15

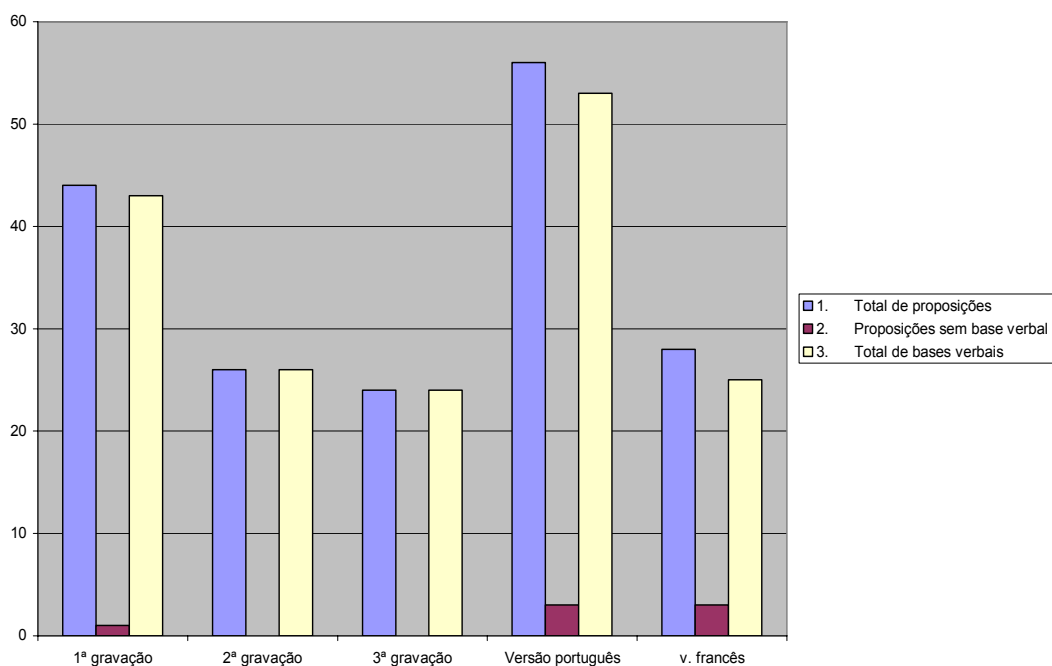


Gráfico comparativo entre o total de proposições, as proposições sem base verbal e o total de bases verbais.

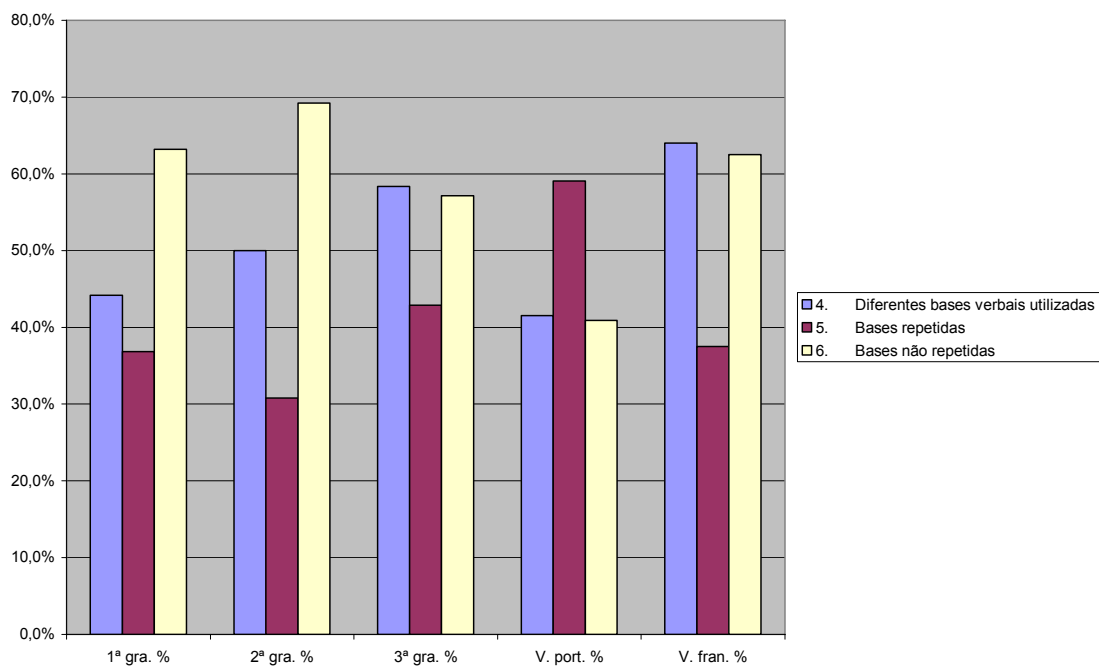


Gráfico comparativo entre as diferentes bases verbais utilizadas, as bases repetidas e as não repetidas.

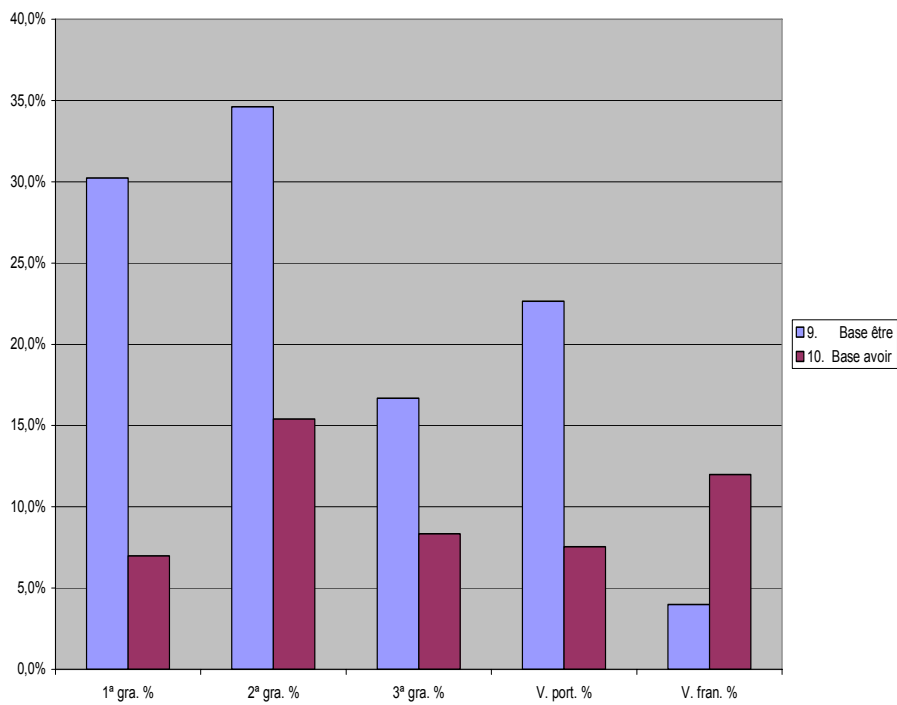


Gráfico comparativo entre o uso da base *être* e o uso da base *avoir*.

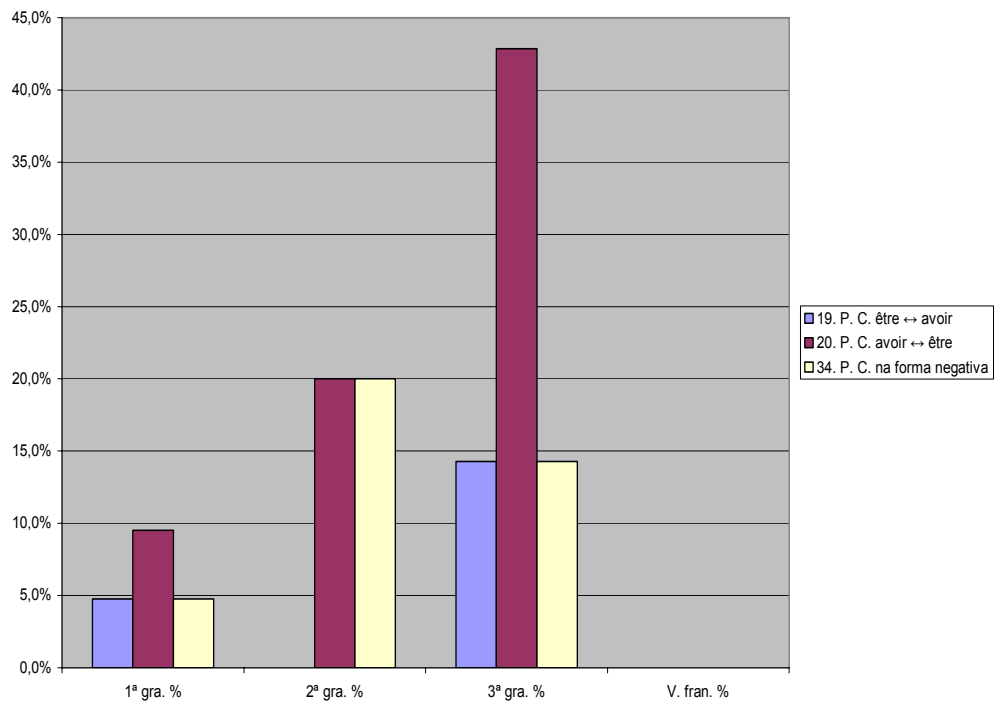


Gráfico comparativo entre o uso da base *être* no lugar de *avoir*, o uso da base *avoir* no lugar de *être*, e uso da forma negativa no *passé composé*.

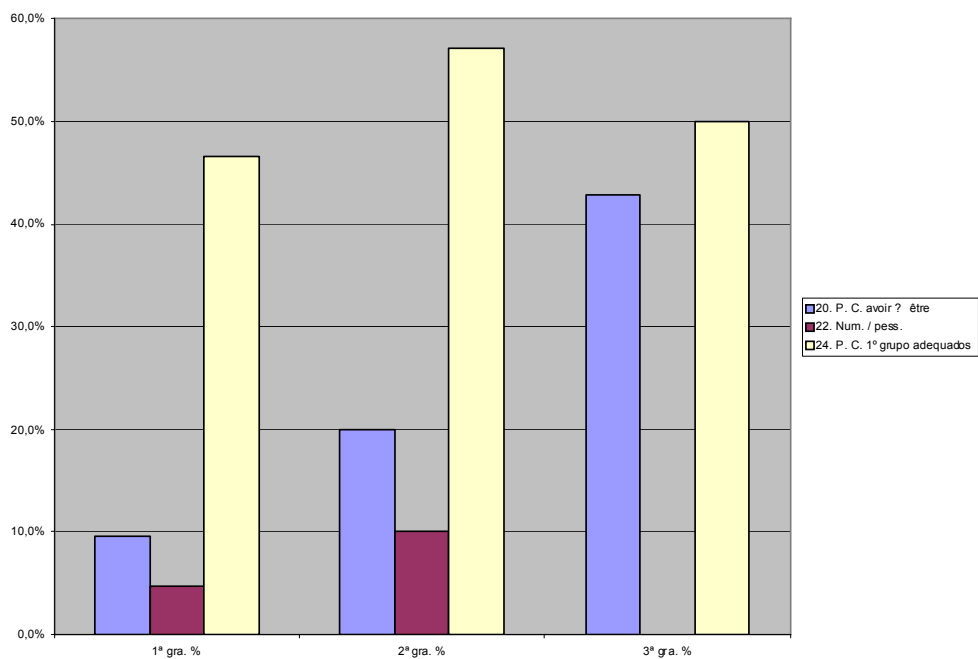


Gráfico comparativo entre os usos da base *être* no lugar de *avoir* e vice-versa, as formas em que há concordância número-pessoal, e os verbos do primeiro grupo adequados, no *passé composé*.

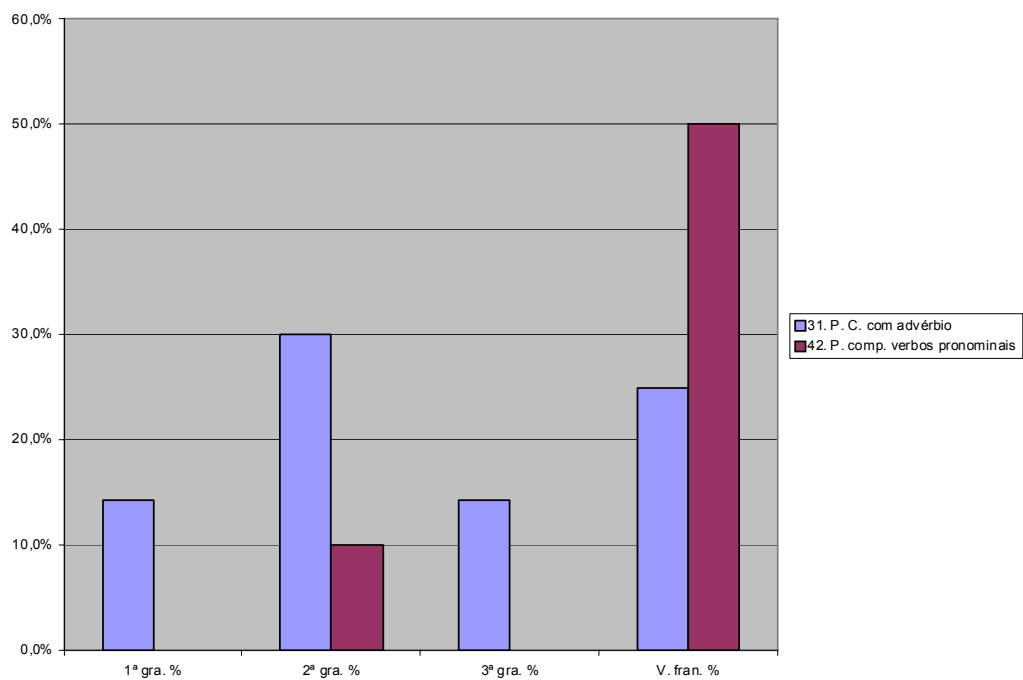


Gráfico comparativo entre verbos usados com advérbios e verbos pronominais, no *passé composé*.

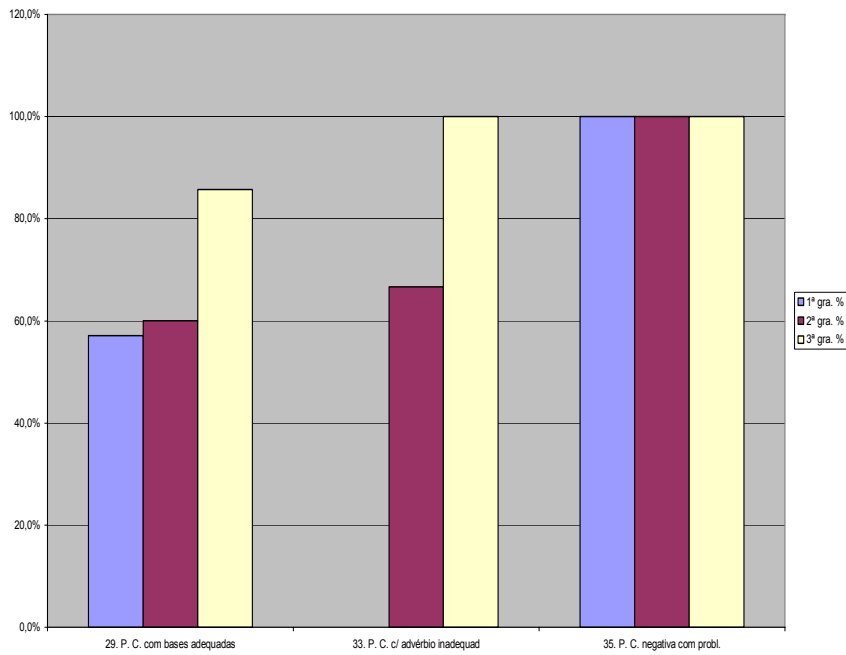


Gráfico comparativo entre o uso de bases adequadas, bases com advérbio inadequadas e bases com problemas na forma negativa, no *passé composé*.

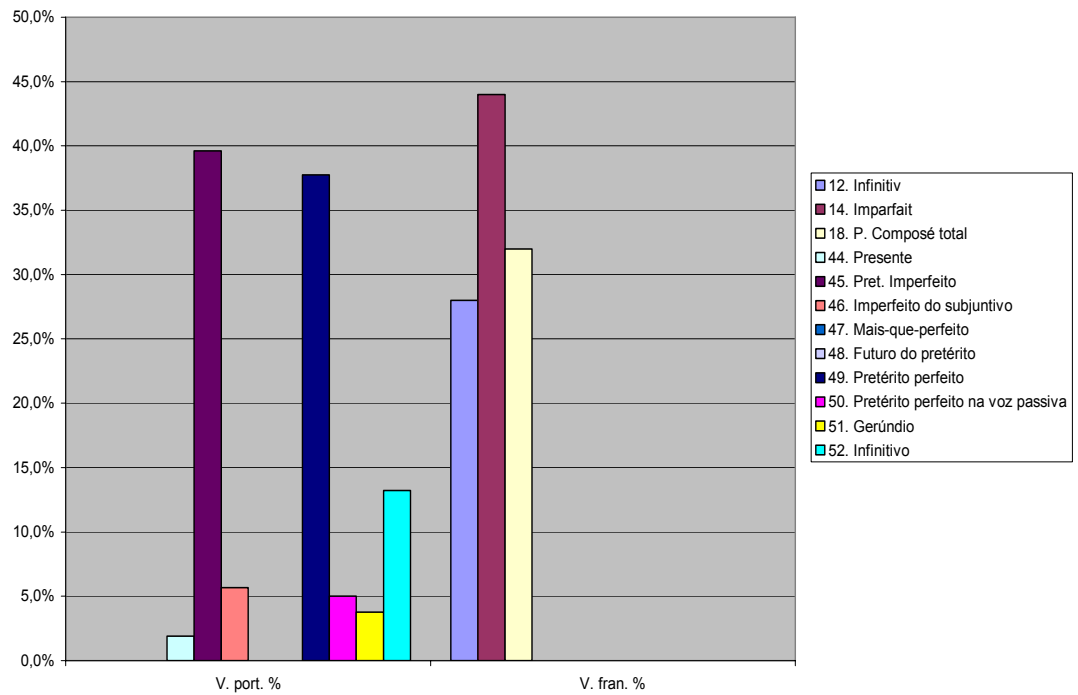


Gráfico comparativo entre todos os verbos utilizados.